

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Ingrid Kraemer Wermelinger Sancho Araujo

**A relação de autoridade entre professor/aluno: construção
de dispositivos na sala de aula e na organização escolar**

Dissertação de mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis

Rio de Janeiro
Março de 2010

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



Ingrid Kraemer Wermelinger Sancho Araujo

A relação de autoridade entre professor e aluno: construção de dispositivos na sala de aula e na organização escolar.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovado pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Isabel Alice Oswald Monteiro Leis
Orientadora
PUC-Rio

Prof^o. Marcelo Gustavo Andrade de Souza
Presidente
PUC-Rio

Prof^a. Miriam Soares Leite
UERJ

Prof^o. PAULO FERNANDO CARNEIRO DE ANDRADE
Coordenador Setorial do Centro de Teologia e Ciências
Humanas PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de março de 2010

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Ingrid Kraemer Wermelinger Sancho Araujo

Formada em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2007. Atua em pesquisa no campo da Formação de Professores e como psicóloga na área da infância e juventude.

Ficha Catalográfica

Araujo, Ingrid Kraemer Wermelinger Sancho

A relação de autoridade entre professor/aluno: construção de dispositivos na sala de aula e na organização escolar / Ingrid Kraemer Wermelinger Sancho Araujo ; orientador: Isabel Alice Oswaldo Monteiro Lelis. – 2010.

154 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2010.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Crise de autoridade. 3. Dispositivos da relação. 4. Nova profissionalidade docente. I. Lelis, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Agradecimentos

A Deus, em primeiro lugar, que guia o meu caminho e me dá força para percorrê-lo.

Aos meus pais e também a toda a minha família, que é a base da minha formação e fornece apoio em todos os momentos.

Ao meu noivo Alexandre, essencial em todos os momentos, me apoiando e compreendendo sempre.

À minha orientadora Isabel, que me incentivou durante todo o processo, estando sempre presente e a todos os professores que colaboraram durante a minha formação.

A todos os funcionários, professores e alunos da escola pesquisada, por terem aberto as portas e tornado este estudo possível. Meus sinceros agradecimentos a todos que em muito contribuíram para a minha pesquisa e formação.

Ao CNPq e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Resumo

Araujo, Ingrid Kraemer Wermelinger Sancho; Lelis, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. **A relação de autoridade entre professor/aluno: construção de dispositivos na sala de aula e na organização escolar.** Rio de Janeiro, 2010, 154p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo tem como ponto de partida a constatação de uma crise dos modelos de autoridade, que estaria relacionada a vários fatores: transformações na sociedade e nos meios de socialização, fatores institucionais, organizacionais e de cunho pedagógico. Esta crise vem afetando o trabalho do professor de inúmeras formas, exigindo a criação de uma nova profissionalidade docente, com novas competências e habilidades. Esta estaria relacionada a uma necessidade preponderante da competência relacional na profissão docente. Diante deste contexto é objetivo desta pesquisa pensar sobre alguns dispositivos que podem ajudar a propiciar a construção de uma legitimidade e o estabelecimento da autoridade necessária para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer. Foi considerada fundamental a utilização de estratégias de regulação tanto no âmbito organizacional como no pedagógico. Para estudá-las, foi feita a opção pelo estudo de caso com inspiração etnográfica, realizado nas turmas de oitavo e nono anos de uma escola da rede privada de ensino do interior do estado do Rio de Janeiro voltada para setores médios e populares, durante o primeiro semestre de 2009. A metodologia incluiu observações, entrevistas e análise documental. Constituíram interlocutores chaves para a pesquisa autores como Dubet com o conceito de declínio do programa institucional; Tedesco e Fanfani, que trazem a dimensão organizacional como importante dispositivo para atender diferentes demandas dos alunos; Leite e Postic, fundamentais para entender importantes dispositivos da sala de aula, com ricas contribuições a respeito da comunicação professor-aluno e da influência do grupo de pares, respectivamente.

Palavras chave

Crise de autoridade, dispositivos da relação, nova profissionalidade docente.

Abstract

Araujo, Ingrid Kraemer Wermelinger Sancho; Lelis, Isabel Alice Oswaldo Monteiro (Advisor). **Teacher/student authority relationship: construction of devices in classroom and in school organization.** Rio de Janeiro, 2010, 154p. Master's Dissertation - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro.

This study has as start-point the evidence of a crisis in authority models, which is related to several factors: transformations in society and in socialization means, institutional, organizational and pedagogic factors. This crisis has been affecting teacher's work in many ways, requiring the creation of a new teaching profession, covering new competences and habilities, related to a predominant necessity of relational competence. In this context, the objective of this research is to think about some devices that can help to construct a legitimacy and to establish the needed authority to teaching-learning process. It was considered essential the use of regulation strategies both in organizational and pedagogic ambits. These strategies were studied based on an ethnographic inspiration case study, performed in eighth and ninth grades of a private school for middle and popular students in Rio de Janeiro, during the first half of 2009. The methodology included observations, interviews and documental analisys. Key interlocutors to the research were authors as Dubet, with the concept of institutional programm declining; Tedesco and Fanfani, that bring the organizational dimension as an important device to consider different students' demands; Leite and Postic, essentials to important classroom devices understanding, with contributions regarding to teacher-student communicating and peer group influence, respectively.

Keywords

Authority crisis, relationship devices, new teaching profession.

Sumário

1. Introdução	9
1.1. As dimensões da relação pedagógica	11
2. A dimensão institucional em foco	13
2.1 O contexto de crise de autoridade	13
2.1.1. Análise sociológica segundo Dubet	14
2.1.2. A massificação da escola, a diversificação do público escolar e o surgimento de uma epistemologia multicultural	17
2.1.3. A relação professor-aluno no contexto histórico	21
2.2. Nova profissionalidade docente: a competência relacional em foco	27
2.3. As competências relacionais e a aprendizagem do ofício de professor	28
2.4. Outro fator relacionado a crise de autoridade: crise de qualificação	31
2.5. A opção pelo estudo de caso	32
2.6. A escolha da escola	33
2.7. O olhar sobre a escola: concepção norteadora da pesquisa	35
2.8. Os instrumentos de pesquisa	36
3. Aspectos organizacionais	40
3.1. A análise organizacional e o conceito de clima	40
3.2. A entrada na escola	42
3.3. Caracterização geral da escola	45
3.3.1. Perfil sócio-econômico dos alunos	47
3.3.2. Estrutura física	49
3.4. O 1º dia de aula: uma leitura inicial sobre a escola	50
3.5. A religiosidade presente	51
3.6. A opção por valores claros fortificando a dimensão institucional	55
3.7. A gestão na relação com a equipe: o professor que não está só	58
3.8. O ritmo e o material	62
3.9. A gestão e a equipe escolar na relação com os alunos	62
3.9.1. As representações estabelecidas sobre o aluno adolescente	63

3.9.2 A disciplina necessária	66
3.9.3 A delimitação das regras	69
3.10. A relação do aluno com a escola	73
3.11. Buscar apoio da família– relação estabelecida com esta	77
3.12. Além das relações, a valorização dos conteúdos	79
3.13. A organização escolar interfere na atitude dos alunos em sala de aula?	81
4. As relações pedagógicas	84
4.1. O ambiente da sala de aula	84
4.2. O aluno: auto-representação sobre sua geração	85
4.3. A construção do papel de aluno: representações sobre bom aluno e bom comportamento	90
4.4. Trabalho docente: auto-representação sobre seu papel	94
4.5. O bom professor na visão dos alunos	96
4.6. O aluno como problema?	100
4.7. A relação professor/aluno: a diversidade de dispositivos de construção de autoridade	102
4.8. A (re) construção da relação pedagógica	103
4.9. O ser amigo do aluno: o diálogo e a afetividade	108
4.9.1 Pressuposto do diálogo: Domínio de conteúdo	109
4.9.2 Participação dos alunos: o necessário envolvimento de todos	113
4.9.3 Aproximação da cultura jovem	116
4.10. A delimitação das regras na sala de aula	120
4.11. Outros dispositivos de regulação observados	123
4.11.1 A diversificação dos instrumentos de ensino	123
4.11.2 O ritmo da aula e a recompensa	124
4.12. A influência do grupo de pares na relação professor/aluno	126
4.12.1 A dinâmica da turma	129
4.13 A prática do professor e a formação inicial	134
5. Considerações finais	136
6. Referências Bibliográficas	139
7. Anexos	144

1. Introdução

Os alunos, por aquilo que fazem (comportamentos considerados inadequados e qualificados de ‘indisciplina’) e por aquilo que não fazem (realização correta e diligente das tarefas escolares que lhes são pedidas), tendem a ser, cada vez mais, encarados pelos professores como o problema principal da escola. (Canário, 2006, p.71)

É extremamente comum atualmente ouvirmos o discurso de que o adolescente não respeita mais o adulto. O senso comum (representações da sociedade) indica que estamos atravessando um período em que as relações sociais são marcadas por uma licenciosidade. Haveria uma crise geral de autoridade que estaria se refletindo na sala de aula, de modo que a gestão da classe é apontada como uma das maiores dificuldades encontradas pelo professor.

Diversas pesquisas apontam a indisciplina como o aspecto mais difícil de lidar no cotidiano escolar. Zagury (2006), por exemplo, trouxe os dados de uma pesquisa realizada com professores apontando que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula era a indisciplina e a falta de motivação dos alunos. De acordo com a autora, novas teorias educacionais trouxeram uma concepção mais democrática da relação pedagógica, valorizando a afetividade na relação do professor com o aluno, o que representaria um grande passo para a qualidade de ensino. Porém, para a autora, na prática houve uma distorção na relação professor/aluno, pois devido a uma relação mais próxima de “amizade” os estudantes muitas vezes entenderam a hierarquia como inexistente: “qualquer intervenção em termos de controle de disciplina ou de avaliação (de comportamento e de saberes) é atualmente entendida como ameaçadora à ‘boa relação’” (Zagury, 2006, p.46).

Outra pesquisa aponta ainda que a dificuldade em estabelecer boa relação com o aluno seria uma das causas do chamado “mal estar docente.” Codo (1999) ao analisar a síndrome de burnout que, segundo o autor, afeta 48,4% da categoria de professores em pelo menos um dos três componentes que compõem a síndrome, mostra que ela resulta de “uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas.” (Codo, 1999, p.238) Pontua os diversos fatores relacionados à síndrome, mas deixa claro que as relações estabelecidas pelo professor com colegas, alunos e direção são determinantes para a manifestação desse problema. Apesar das pesquisas

realizadas, o tema da indisciplina e manejo de classe está longe ainda de ser esgotado, devido à grande complexidade que envolve, sendo ainda pouco significativo o número de trabalhos que abordam esta questão.

Diversos autores, como Canário (2006) e Dubet (2002), apontam para uma crise dos modelos de autoridade, que estaria relacionada a inúmeros fatores: transformações na sociedade e nos meios de socialização, fatores institucionais, organizacionais e de cunho pedagógico. Esta crise vem afetando o trabalho do professor de várias formas, exigindo a criação de uma nova profissionalidade docente, com novas competências e habilidades. O tema da autoridade tem grande relevância e vem sendo motivo de preocupação no âmbito das políticas e das práticas.

As relações na sala de aula se alteram em cada época, de acordo com o contexto histórico-social. De acordo com Tedesco (2004), a autoridade do professor não está posta e deve ser reconstruída no cotidiano da sala de aula, sendo importante também que toda organização escolar busque a regulação do coletivo¹. Dubet (2002) mostra que há um declínio da instituição escolar e deve-se buscar o sentido da experiência escolar para o aluno. Partindo da constatação de diversos autores de uma crise de autoridade docente, é objetivo desta pesquisa pensar sobre alguns dispositivos que podem ajudar a propiciar a construção de uma legitimidade e o estabelecimento da autoridade necessária para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer. Parte, portanto, do seguinte questionamento: como as relações de autoridade são construídas no cotidiano escolar? Há aspectos facilitadores da regulação dos alunos, visto que controlá-los é um dos maiores problemas enfrentados pelos professores atualmente? Com estas questões poderiam ser analisados diferentes dispositivos para essa construção: individuais (utilizados por cada professor na sala de aula) e coletivos (referentes à

¹ A expressão “regulação do coletivo” foi proposta por Leite para diferenciá-la da noção de disciplina, após analisar as críticas foucaultianas em relação a esta, assim como para priorizar a dimensão do coletivo em sua análise. Argumentou que a realidade escolar que encontrou carecia de regulação, referindo-se a algum tipo de moral/ética que constituísse outra regulação comportamental que não a disciplina. A autora traz uma definição para o termo: “A regulação do coletivo pode, então, ser entendida como o conjunto desses processos de aprendizado de auto-controle, repletos da ambivalência que marca sua origens e finalidades: viabilização da integração social, adaptação a uma sociedade relativamente “pacificada”, distinção de grupos sociais.” (Leite, 2008, p.60). O termo regulação foi utilizado diversas vezes durante este estudo, com objetivos semelhantes aos da autora.

organização escolar), considerando os três níveis de análise da escola propostos por Canário: forma, organização e instituição. Ao buscar uma compreensão de como o professor se relaciona com o aluno neste início de século, será necessário também buscar uma compreensão sobre este aluno adolescente dentro do contexto pesquisado, a partir das representações estabelecidas pelo professor e pelo próprio corpo discente.

É objetivo ainda, pensar sobre a profissão docente no contexto atual e as novas demandas para a formação. Dessa maneira, parto também do seguinte questionamento: quais as repercussões deste novo contexto para a formação de professores? É necessário que os docentes estejam preparados para lidar com o novo contexto educacional.

1.1. As dimensões da relação pedagógica

A relação professor-aluno não pode ser compreendida ao restringir-se ao âmbito da sala de aula, sendo necessário analisar diversos aspectos. Canário (2006) faz uma distinção entre as dimensões que influenciam nesta relação: a institucional, a organizacional e a forma escolar. A instituição tem papel de integração social a partir de um conjunto de valores instáveis e intrínsecos. Como instituição a escola desempenha papel fundamental de unificação cultural, lingüística, política, de socialização de valores. Apresenta um paradoxo fundamental, pois produz ao mesmo tempo “um ator conforme as normas e as regras sociais e um sujeito senhor de si próprio” (Dubet, p.35, citado por Canário, 2006). A organização escolar compreende modos específicos de organização do tempo, espaço, agrupamentos dos alunos (classe) e as modalidades de relação com o saber (disciplinas). Ao longo dos últimos séculos sofreu um processo de naturalização. A forma escolar corresponde à dimensão pedagógica.

O capítulo que se segue é dedicado majoritariamente à análise da dimensão institucional. É necessário entender o que mudou na sociedade e afeta hoje as escolas de maneira tão contundente, de modo que os problemas de disciplina e falta de motivação dos alunos são hoje alvo de grande preocupação. Há uma crise de autoridade que é preciso qualificar, entender seu contexto histórico-social e suas repercussões na escola, estando esta relacionada a uma crise de valores e a uma mudança de paradigma, que foi necessária para dar conta

de uma diversidade educacional. Pretendo trazer importantes autores para a compreensão do contexto atual e da necessária construção de uma nova profissionalidade docente com ênfase na competência relacional. Através das contribuições de Canário (2006) e de Dubet, trazidas por Wautier (2003), é possível compreender os fatores no âmbito institucional que contribuem para atual crise de autoridade na relação professor-aluno e na sociedade, visto que não é possível compreender o fenômeno ao restringir-se à sala de aula. É necessário criar novos dispositivos para lidar com os alunos, tanto no âmbito organizacional quanto pedagógico. Apresento ainda para isso a metodologia de trabalho utilizada a fim de buscar uma compreensão sobre estes dispositivos em uma realidade escolar específica.

A autoridade deve ser reconstruída no cotidiano da sala de aula pelo professor, mas é importante que toda organização escolar busque a regulação do corpo discente. No capítulo III procurei desenvolver a análise em torno das perguntas: existiria na organização escolar pesquisada espaço para a autoridade? Quais os dispositivos organizacionais utilizados? No caso, analisei estas perguntas em uma escola privada voltada para setores médios e populares. Procurei estudar as características da escola a partir do conceito de cultura organizacional de Nóvoa. A partir das observações de campo, entrevistas e documentos pude destacar fatores que mostraram-se importantes para a escola no sentido de fortalecer a dimensão institucional.

No capítulo IV, adentrando no âmbito da sala de aula, analiso a relação estabelecida entre professor e aluno apresentando primeiramente as representações que estes possuem em relação ao outro e ao seu papel. A partir disso, procuro fazer uma análise dos dispositivos construídos por cada professor na sala de aula, destacando as formas com que procuram construir uma amizade equilibrando a amistosidade com o delineamento de regras. Analiso também a relação professor-aluno no contexto do grupo turma, destacando a influência do grupo de pares nessa relação.

Por fim, retomo alguns aspectos que, no contexto de pesquisa em questão, mostraram-se importantes para a regulação dos alunos e aponto possíveis caminhos para outros estudos sobre o tema.

2. A dimensão institucional em foco

2.1. O contexto de crise de autoridade

A abordagem da relação professor/aluno é extremamente complexa, dados os inúmeros fatores que exercem influência sobre ela. O papel do professor se altera em cada época, assim como o ofício do aluno. Não se pode analisar a relação entre eles apartada do contexto social. Convém, portanto, fazer uma breve discussão a esse respeito.

O período atual em que vivemos, do capitalismo neoliberal, é marcado por profundas transformações do contexto social em um período de tempo muito curto. Novas tecnologias surgem e evoluem rapidamente, tornando as anteriores obsoletas e descartáveis. As mudanças sociais levam a construções de novas subjetividades e vice-versa. As mudanças têm exigido da escola sucessivos esforços de adaptação às novas demandas.

Esteve, citado por Gomes (2002), analisa três mudanças do contexto social que geram tensões, fazendo com que o papel das instituições escolares se modifique. A primeira delas é a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano, grupos sociais organizados). Segundo a autora, as transformações sociais e a transferência, por parte da sociedade e da família, de algumas de suas atividades para a escola não têm sido acompanhadas por mudanças estruturais e na formação docente para que eles se adaptem às novas circunstâncias. Dessa maneira, há transformações do contexto social e do papel do professor, sendo que muitas vezes são atribuídas ao magistério responsabilidades e exigências além da função tradicional de ensino das disciplinas como construir hábitos de saúde, assessoramento psicológico, educação para o trânsito, o consumo, entre outras, intensificando o trabalho do professor. As transformações sociais e familiares modificaram a relação professor-aluno e escola-família. É necessário dar ao professor, desde a sua formação básica, subsídios para lidar com essas novas relações.

A segunda mudança a que o autor se refere é o aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massa). Os professores devem saber incorporá-los ao trabalho para que não causem mal-estar. Atualmente somos “bombardeados” por inúmeras informações que chegam até nós todos os dias de maneira muitas vezes distorcida e sem tempo para reflexão.

Debater o que dizem e mostram os meios de comunicação é cada vez mais importante.

A terceira mudança social de que Esteve, citado por Gomes (2002), nos fala é o fato dos professores terem que definir valores a transmitir, pois perdeu-se um antigo consenso. De acordo com Sacristán (2005), nas sociedades complexas há um disparate entre o que transmitem os meios de comunicação, sendo que um deslegitima o outro. Segundo o autor, para que o aluno disponha de referenciais coerentes para seu desenvolvimento pessoal seria preciso que estas fossem compartilhadas entre diferentes agentes de socialização (família, escola, Igreja, mídia, etc)

Para Gomes (2002), como os professores sentem-se responsáveis também pela formação ética e moral dos alunos, preocupam-se com os efeitos da mídia na educação dos alunos e com possíveis repercussões das mudanças no contexto familiar e social na formação dos alunos.

A dificuldade apontada pelos professores em relação à definição dos valores pode ser melhor entendida a partir da análise trazida por Dubet (2002). É necessário entender que contexto é esse de crise que coloca em dúvida a própria existência da autoridade do professor e que faz com que autores como Arendt (1979) argumentem que a autoridade desapareceu do mundo moderno, não existindo mais.

2.1.1. Análise sociológica segundo François Dubet

A escola deve reafirmar uma lei, uma legitimidade e uma disciplina.

François Dubet

De acordo com Dubet, citado por Wautier (2003), há hoje um declínio do programa institucional, com repercussões diretas na sala de aula. O autor parte da constatação de uma mudança profunda na concepção de sociedade. Na sociologia clássica, a sociedade era vista como um sistema integrado; havia um Estado Nação, com divisão do trabalho elaborada e racional e que produzia valores que eram interiorizados pelos indivíduos e orientavam ações.

Na sociologia clássica, o ator individual é definido pela interiorização do social, o que implica maior autocontrole, tal como a interiorização das normas, a consciência do dever e das obrigações morais. (Wautier, 2003, p.178)

A idéia de uma sociedade como um conjunto coerente e organizado está em declínio. A internacionalização da economia e da cultura colocou em xeque a noção de soberania nacional e identidades culturais e, no âmbito político, houve uma desresponsabilização do Estado.

[A modernidade] não defende mais o papel social do indivíduo e a unidade da sociedade, mas a autenticidade e a identidade do sujeito, a afirmação de si e o desejo de ser ‘autor da sua vida’, mas não deixa de ‘censurar o individualismo da sociedade de consumo incapaz de fazer seus alguns valores essenciais a partir dos quais ele constrói sua identidade e sua ação’, o que gera uma ‘crise de identidade e uma indiferença que ameaça a sociedade e a democracia’. (Wautier, 2003, p. 178-179)

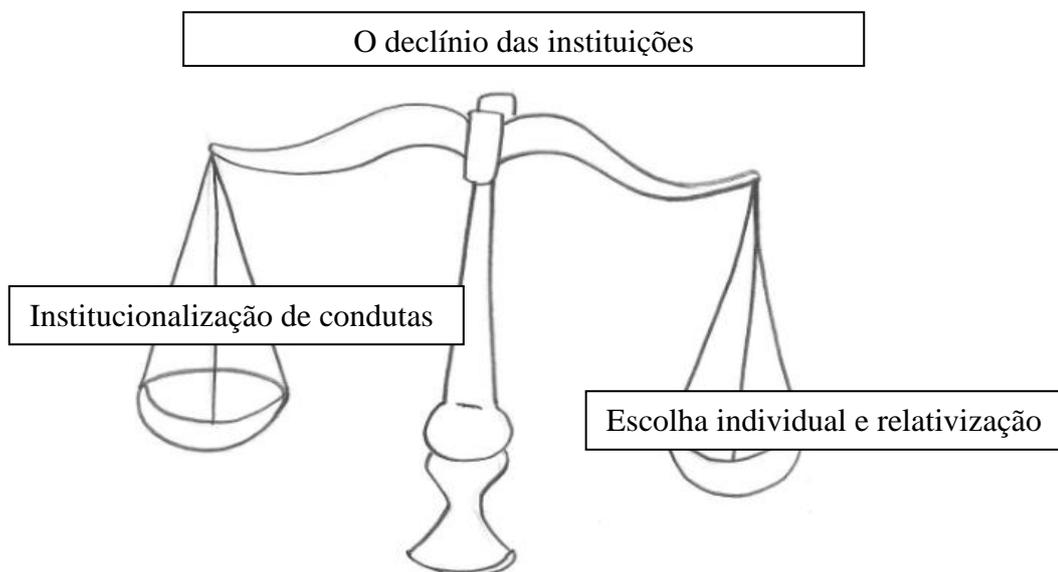
Cada sujeito deve construir sua experiência a partir das diversas lógicas de ação, dadas pelas diversas dimensões do sistema (comunidade, mercado e cultura). Dubet, ainda de acordo com a análise de Wautier (2003), analisa três lógicas de ação (integração, estratégica e de subjetivação) autônomas e não hierarquizadas, presentes na experiência.

Segundo o autor, na sociologia clássica predominava a lógica da integração, vinculada às instituições, que difundiam um paradigma único de ação. Em contraposição à homogeneidade funcional e à institucionalização das condutas, há hoje uma multiplicidade de paradigmas de ação. Hoje, a combinação de modelos substitui a antiga unidade e faz com que os indivíduos tenham uma experiência social fragmentada. A idéia de sociedade como totalidade está em declínio; deve-se buscar outro sentido para esta, que não é mais dado por valores únicos. Para Dubet, a desinstitucionalização não designa uma “crise” das instituições, mas uma maneira de ver valores e normas como co-produções sociais

A partir de três casos (escola, família e Igreja), Dubet mostra como não existe mais homogeneidade de valores capaz de fundar a integração social, atravessados que são eles pela lógica de mercado e pela reivindicação de subjetividade. (...) Mais a sociedade se desinstitucionaliza, mais o sujeito se define de modo ‘heróico’, mais ele deve produzir ao mesmo tempo sua ação e o sentido de sua vida. Mais ele ganha liberdade, mais ele perde solidez e certezas, menos a socialização garante a subjetivação. (Wautier, 2003, p.198)

Este contexto gerou profundas transformações das hierarquias tradicionais de autoridade. Dubet (2002) mostra, portanto, que diante de múltiplos paradigmas

de ação, valores e condutas com certa homogeneidade não tem tanto peso como as escolhas individuais:



Frente ao declínio da representação de sociedade e surgimento da afirmação de autonomia individual, há uma exigência cada vez maior de um esforço do professor para garantir o exercício da autoridade. Atualmente, é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas. A partir da análise das colocações de Dubet no livro *Le déclin de l'institution* (2002), Leite (2008) afirma:

(...) vivemos um contexto de declínio das instituições, do qual decorrem problemas de legitimidade e de autoridade para a escola contemporânea. (...) A instituição escolar foi particularmente atingida pela massificação do seu atendimento, o que implicou um amplo processo de diversificação do seu corpo discente. (...) Além disso, no caso dos jovens e adolescentes, a crescente autonomia que lhes foi socialmente concedida passou a se chocar com a pretensão de imposição do papel de aluno isolado das suas demais experiências sociais. (Leite, 2008, p.151 e 152)

Leite (2008), citando Dubet, mostra que a autoridade docente não propriamente desapareceu, mas se transformou e tem agora de ser reconstruída, reafirmada e justificada a cada dia. Os papéis de aluno e de professor, portanto, não estariam mais naturalizados e sua definição estaria sempre propensa a questionamentos. Há, portanto, uma exigência de um enorme esforço do professor para garantir o exercício da autoridade. Dubet (2002) mostra que o professor não tem mais uma legitimidade natural, precisando construí-la no cotidiano. As

competências relacionais fazem cada vez mais parte da profissionalidade docente. É importante que este fenômeno seja mais pesquisado, considerando suas inúmeras determinações.

Leite (2008) mostra que a instituição escolar foi particularmente atingida pela massificação do seu atendimento, sendo pertinente o aprofundamento desta análise. Uma análise do surgimento de um novo paradigma multicultural e os reflexos no ambiente escolar vem ao encontro da análise feita por Dubet (2002) sobre a sociedade desinstitucionalizada.

2.1.2. A massificação da escola, a diversificação do público escolar e o surgimento de uma epistemologia multicultural

Até a primeira metade do século XX, a realidade educacional brasileira era restrita a uma minoria da população. É por volta dos anos 50 que a escola pública passa a ser realidade para as camadas populares, o que se deu através de uma massificação de ensino. Reformas educacionais foram feitas para a expansão da escolarização básica. A democratização da escola trouxe consigo a complexificação da situação de ensino, sem que fosse feito o investimento correspondente na formação dos professores. A escola deparou-se com grupos de origem étnica e geográfica diversa, modos de vida distintos, porém suas escolhas pedagógicas e políticas não contemplaram esta diversidade, tanto em relação à escolha de conteúdos, quanto aos métodos e modos de organização do ensino. O novo público presente na escola não se adaptou ao modelo de ensino-aprendizagem que a escola propunha, fracassando. O fracasso foi atribuído ao aluno e visto como uma falta de mérito, de aptidão. Aos poucos esta visão a respeito do fenômeno do fracasso escolar foi se modificando.

De acordo com Semprini, citado por Andrade (2008), da modernidade para a pós-modernidade houve uma mudança de postura epistemológica: da afirmação da igualdade, a epistemologia multicultural passou a ter como principal bandeira a questão da diferença, que se transformou num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença, sendo esta uma reivindicação identitária.

Semprini, citado por Andrade (2008), e também Candau (2009) descrevem alguns princípios dessa epistemologia: 1) a realidade é uma construção e não

existe independente do sujeito que a narra, sendo que a questão da linguagem passa a ocupar um lugar central. Há, portanto necessidade de reconhecimento da historicidade dos textos, contextos e sujeitos, questionando-se a natureza das coisas. 2) As interpretações da realidade são subjetivas, sendo a verdade, portanto, relativa. Este princípio coloca em questão perspectivas essencialistas. 3) O conhecimento, portanto, não é objetivo, sendo um ato político.

Esses princípios da epistemologia multicultural trazem consigo várias contradições, chamadas por Semprini, citado por Andrade (2008), de “aporias conceituais”: essencialismo x construtivismo; universalismo x relativismo; objetividade x subjetividade; igualdade x diferença.

A nova postura epistemológica tornou possível o questionamento da forma escolar que fazia com que muitos alunos fracassassem. A escola foi denunciada como um espaço monocultural, etnocêntrico, de exclusão de diversos grupos sociais. O fracasso escolar passou a ser relacionado a outros fatores que não a uma responsabilidade individual do aluno. Bernard Charlot (2001), por exemplo, relaciona-o com a ausência de sentido da escola para os alunos. Ressalta que na relação com o saber o sentido precede a competência. Portanto, o aluno só aprende o que tem significado para ele. Haveria diferentes formas de mobilização em relação à escola e diferentes relações com o saber de acordo, por exemplo, com as classes sociais. Os alunos aprendem de maneira diferente e a escola não pode ignorar a realidade em que ele vive.

A democratização da escola foi evidenciando, portanto, a necessidade desta ser reinventada, visto que a forma escolar não dava conta de lidar com a diversidade. De acordo com Candau (2009), há ainda grande dificuldade de se lidar no cotidiano da escola e da sala de aula com as múltiplas diferenças: étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religião, relativas às origens regionais, as manifestações plurais da diferença deficiente, diferenças referentes às várias etapas de desenvolvimento humano, entre outras, sendo fundamental encontrar formas de instrumentalizar a escola e o professor (ibid, p.10).

A presença de diversos grupos sociais na escola complexificou o trabalho do professor. A epistemologia multicultural trouxe importantes contribuições para a consideração da diferença, mas ainda hoje a questão de como trabalhar a diferença na sala de aula não é clara, é polêmica. Reconhecer a diferença implica

no questionamento de uma escola monocultural. A escola deve saber refletir a realidade de cada um, de modo que o aluno se veja representado nas práticas. É preciso então que o professor conheça e compreenda a realidade do aluno, seu contexto, as diferentes lógicas de socialização, enfim, as inúmeras diferenças culturais manifestadas em sala de aula. De acordo com Andrade (2008), a cultura da escola precisa ser permeada pela cultura social de referência do aluno.

A epistemologia multicultural desestabiliza, questiona o que está estabelecido. Ao criticar uma “epistemologia monocultural”, traz diversos conflitos e desafios para a escola. Neste sentido, Andrade cita Semprini:

A análise monocultural aparece assim como infinitamente mais simples e tranquilizadora. Ela garante que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência quem dará tal solução. (Semprini citado por Andrade , 2008, p.159)

E acrescenta:

Sendo assim, o multiculturalismo é algo perturbador, que tira a segurança, que questiona idéias e concepções que oferecem garantia e sustentação para muitos aspectos da vida social. (Andrade , 2008, p.159)

A consideração da diferença trouxe grande complexidade para a sala de aula. Como foi visto, ainda hoje é um grande desafio lidar com as diferenças em sala de aula. Este desafio se soma a outro: o manejo de classe. O professor depara-se com a relativização do que é justo, dos conteúdos a serem trabalhados, dos valores e luta na busca de unidade e consenso. Ao mesmo tempo deve refletir sobre suas concepções e estar aberto para resignificá-las. Perrenoud (2001) aborda esta complexidade, a começar pelo título de seu livro: *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Mostra como a massificação da escola, como foi visto, traz para esta um novo público: alunos com interesses muito diversos, alunos que não vêem sentido na escola, pois as gerações anteriores foram excluídas, alunos que não gostam da escola, que não a frequentam de bom grado e cuja socialização e capital lingüístico e cultural diferem dos apresentados no jogo escolar. O professor se depara com situações em que necessita agir sem tempo para pensar ou buscar conselhos, sem poder calcular as conseqüências do ato, mesmo que depois possa retomar as decisões e compartilhá-las para refletir sobre elas. É necessário saber lidar com as contradições dessa nova epistemologia.

A diferença necessita ser articulada com a dimensão da igualdade. Para Candau (2008), não há oposição entre igualdade e diferença; a questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, sendo necessário cautela para que, na afirmação da igualdade, a diferença não seja negada e também para que a igualdade não seja relativizada por uma visão diferencialista absoluta. Cita Santos (2006) que fala do “novo imperativo transcultural”:

temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (Santos, citado por Candau, 2008, p.49)

Andrade (2008) alerta para o fato da diferença não se opor à igualdade, mas à indiferença. Assim, considerar a diferença significa

estar atento à alteridade, aberto ao outro, à recusa de estar fechado em si mesmo, desinteressado do outro que me cerca, indiferente, apático. Assim, afirma-se a igualdade para se superar a desigualdade. E afirma-se a diferença para se superar a indiferença. (Andrade, 2008, p.169)

Uma outra contradição trazida pela epistemologia multicultural, como foi visto, é a do universalismo x relativismo. Durante muito tempo a escola apresentou uma visão de mundo como verdade absoluta, apresentou-se como espaço fechado a mudanças e foi acusada, assim, de reproduzir a desigualdade social. A relativização da verdade e a constatação de que o conhecimento é construído historicamente, trouxe maior abertura da escola à diversidade. Perrenoud (2001) analisa diversas contradições, que podem vir a serem vistas como desdobramento desta contradição universalismo x relativismo: 1) abertura e fechamento, mostrando que sem fechamento, não há identidade forte, segurança, pertença, porém sem abertura a sociedade asfixia-se, aliena-se; 2) invariância e mudança, mostrando o difícil equilíbrio entre a valorização da tradição e do novo; 3) harmonia e conflito, sendo que o primeiro possibilita uma coexistência pacífica e tolerância e o segundo permitir novas aprendizagens e mudanças sociais; 4) pessoa e sociedade, ou seja, conciliação da educação como investimento pessoal, para sucesso próprio e para socialização, preservação de tradições e valores, conciliar o respeito pela pessoa (necessidades, ritmos, pensamentos) e as exigências do programa, trabalho, avaliação, horário; 5) unidade e diversidade, ressaltando que há diversidade de pensamentos e modos de vida, porém é necessário compartilhar cultura, formas de pensar e sentir para coexistir

pacificamente e democraticamente e, para isso, não necessariamente uma cultura precisa ser imposta a outra como forma de dominação. Em relação a este aspecto, convém ressaltar a proposição de Candau (2008):

o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. Todas as culturas são relativas mas é necessário propor diálogos interculturais sobre preocupações convergentes. Somente assim seremos capazes de construir algo juntos, um projeto comum. É necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absolutos. (Candau, 2008, p.48)

A nova epistemologia trouxe para a escola abertura a várias culturas, considerando-as em suas diferenças. Mas a abertura ao novo não deve perder parâmetros de vista, desarraigando definitivamente as normas e comportamentos tradicionais, pois a abertura demasiada, assim como o fechamento, não traz satisfação plena e gera incertezas, ansiedade. É fundamental a busca do equilíbrio entre abertura e fechamento para a busca de identidade, que segundo Bauman (2001), é uma busca incessante de tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, dar forma ao disforme.

O novo paradigma multicultural aponta para a necessidade do professor estar atento às várias tensões trazidas para a sala de aula que complexificam o manejo de classe. Devem ser construídos novos dispositivos de formação.

2.1.3. A relação professor-aluno no contexto histórico

Após analisar fatores socioculturais que se relacionam à atual crise de autoridade, cabe ressaltar como as relações de autoridade na escola foram se transformando no decorrer da história. A análise de Canário (2006) das mudanças na instituição escolar ajuda a compreender um fator que contribui para atual crise de autoridade na relação professor-aluno e na sociedade. O autor analisa três períodos da instituição escolar: “escola das certezas”, “escola das promessas” e “escola das incertezas”.

A “Escola das certezas” foi um forte período da instituição, situado entre a Revolução Francesa e o fim da primeira guerra mundial, em que o professor era imbuído de forte autoridade e prestígio, representando a razão e detinha em suas mãos a possibilidade de ascensão social. Esta referência permanece ainda hoje no imaginário dos docentes. A relação pedagógica entre professor e aluno instaurada nesta época era caracterizada pela submissão de ambos a regras impessoais. Era

baseada na revelação (o mestre ensina ao aluno ignorante, numa concepção autoritária da relação), cumulatividade e exterioridade (conhecimento vem do professor). Para Canário (2006), essa forma escolar dificultou e dificulta a construção pelo aluno de um sentido para a escola.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial, da escola de massas, caracteriza, segundo o autor, a escola num “tempo de promessas”: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. O Estado providência deveria assegurar mecanismos de redistribuição da riqueza produzida sob a forma de um acesso generalizado a bens e serviços sociais. A despesa com educação era encarada como um investimento. O choque petrolífero no início dos anos 70 marca o fim desse ciclo de ilusão de progresso. Segundo Canário (2006), da euforia veio a decepção e a crise da educação, caracterizada pela inexistência de linearidade entre oportunidades educativas e sociais.

A escola estaria em uma crise de legitimidade, num período de incertezas, visto que não há outra ideologia legitimadora que não o prometido destino profissional dos alunos (Villaverde Cabral, 2001 apud Canário, 2006, p.62), sendo este bastante incerto, devido às transformações sociais e do mundo do trabalho que geraram um desemprego estrutural de massas e precarização dos vínculos laborais. Há um abismo cada vez maior entre expectativas depositadas na escola e as possibilidades de concretização.

O declínio do Estado Nacional significou um progressivo apagamento do papel do Estado, reduzindo sua ação a um estatuto cada vez mais marginal, tendo como principal missão a integração da sociedade no quadro mundial. Diversas políticas de descentralização foram realizadas.

A passagem de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza afetou a juventude de forma muito particular em sua relação com a escola e com o mercado de trabalho. Para Canário há hoje um desencanto dos alunos jovens para com a escola:

os alunos ‘sofrem’ na escola e este sofrimento está relacionado com a natureza do trabalho que realizam e com a dificuldade ou a impossibilidade em construir um sentido positivo para esse trabalho. Se assim for, o problema dos professores e dos alunos é o mesmo problema, o que convida a uma relação de aliança e não de confronto. (Canário, 2006, p.76)

Houve, portanto, uma dupla perda de coerência da escola: externa, pois a escola foi produzida em um mundo que deixou de existir e interna visto que o

funcionamento interno da escola não “dá conta” da diversidade de seu público e das “missões impossíveis” que lhe são atribuídas. Para Canário (2006) a crise enfrentada pela escola tem três facetas: a escola é obsoleta; carece de sentido para professores e alunos; carece de legitimidade social. Assim, segundo o autor, a escola do futuro deveria orientar-se por 3 finalidades: aprender pelo trabalho e não para o trabalho; gosto pelo aprender por seu valor de uso e não por benefícios materiais e simbólicos no futuro; gosto pela política, aprendendo a democracia, a justiça, o direito à palavra e a pensar e intervir no mundo.

Tedesco e Fanfani (2004) analisam, assim como Canário, as mudanças no papel da escola e do professor de acordo com o contexto histórico, mostrando como em cada época há um “tipo ideal” de docente, com funções específicas. Atualmente, diante do novo contexto de socialização o docente deve desenvolver novas e complexas funções, gerando novas condições de trabalho e novos desafios para a formação.

Entre as transformações no contexto atual os autores destacam as modificações significativas no equilíbrio de poder entre as gerações. Segundo eles, a assimetria entre as gerações vem se modificando em benefício dos mais jovens. A Convenção Internacional dos direitos da criança e o Estatuto da criança e do adolescente (1990) trouxeram uma nova concepção a respeito das crianças e adolescentes que passaram a ser considerados sujeitos de direito. Assim, deve-se reconhecer suas capacidades e direitos (à identidade, a expressão, acesso à informação, participar da definição e aplicação das regras que organizam a convivência, participar da tomada de decisões, etc) e ao mesmo tempo “desenhar mecanismos institucionais que garantam seu exercício (regulamentos, participação em corpos colegiados, recursos financeiros, de tempo e lugar, competências, etc). (cf. p.82). De acordo com os autores,

o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, aliado à erosão das instituições escolares (produto da massificação com subfinanciamento e da perda do monopólio no campo das agências de imposição de significados) estão na origem da crise da autoridade pedagógica como um efeito da instituição. Nas condições atuais, os agentes pedagógicos (professores, diretores, especialistas, etc) não tem garantida a escuta, o respeito e o reconhecimento por parte da juventude. Porém a autoridade pedagógica, entendida como reconhecimento e legitimidade, segue sendo uma condição estrutural necessária para a eficácia de toda ação pedagógica. O problema é que hoje o professor tem que construir sua própria legitimidade entre os jovens e adolescentes. Para isso, deve recorrer a outras técnicas e dispositivos de sedução. Trabalhar com adolescentes requer uma

nova profissionalidade que é preciso definir e construir. (Tedesco e Fanfani, 2004, p.82, tradução nossa)

O contexto do trabalho docente também se modificou, como resultado de políticas educacionais de descentralização: autonomia das instituições, exigência de maior participação docente e interação com outros âmbitos (produtivo, artístico, etc). O docente precisaria desempenhar novos papéis: ser polivalente, capaz de tomar iniciativas e assumir responsabilidades, trabalhar em equipe, se comunicar e resolver conflitos, entre outros. A principal consequência dessa política para o trabalho docente é a exigência de trabalho em equipe, implicando em uma ruptura com a cultura tradicional dos docentes, baseada na idéia de autonomia individual associada a um nível de regulação e controle burocrático de suas atividades. Considerava-se como unidade de trabalho a sala de aula e não a instituição escolar.

Passar de uma cultura do exercício individual do ofício para uma cultura de profissionalismo coletivo não é um processo fácil. (Tedesco e Fanfani, 2004, p.87, tradução nossa)

A diversificação das demandas de educação não podem ser satisfeitas por cada docente individualmente, mas pelo estabelecimento em seu conjunto. O trabalho em equipe seria um importante dispositivo para que seja possível atender diferentes exigências frente a heterogeneidade dos alunos. O professor pode na sala de aula fazer muita coisa sim, ficando sobrecarregado e estressado, mas ações isoladas, apesar de importantes, não mudarão uma estrutura precária. Para superar a crise, são necessárias um conjunto de ações e a criação de dispositivos, principalmente aqueles que propiciarão a construção de uma legitimidade e o estabelecimento da autoridade necessária para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer.

As instituições educacionais têm que tomar nota dessa realidade e transformar seus dispositivos, em especial aqueles que regulam as relações de autoridade entre professores, diretores e alunos, as que organizam a ordem e a disciplina e aquelas que estruturam os processos de tomada de decisão. (Tedesco e Fanfani, 2004, p.82, tradução nossa)

A análise dos diversos autores em relação ao contexto atual, seja retomando historicamente o significado da escola e a relação estabelecida entre aluno e professor, como fez Canário, seja a análise da massificação da escola e mudança de paradigma, ou da crise dos modelos de autoridade, convergem para

pontos semelhantes, mostrando o surgimento de uma nova profissionalidade docente. Através do esquema abaixo é possível visualizar aspectos em comum nas contribuições de diversos autores. Estes mostram, de diferentes formas, como as transformações no contexto sócio-histórico-cultural repercutiram na escola. Citam a massificação, a incerteza em relação a valores, a perda de legitimidade.

ESTEVE

- Mudanças nos meios de socialização
- Transferência de responsabilidade para a escola
- Professores devem escolher valores a definir
- Necessária adaptação da escola às novas demandas

DUBET

- Sociedade clássica: integração valores interiorizados orientam ações
- Mudanças na concepção de sociedade: desresponsabilização do Estado com internacionalização da economia e da cultura
- Enfraquecimento do social e afirmação de si
- Multiplicidade de paradigmas de ação: valores e normas como co-produções sociais
- A escola desinstitucionalizada
Problemas de legitimidade e autoridade
- Ênfase na competência relacional

CANAU E ANDRADE

- Massificação da escola
- Diversidade do público e necessidade de consideração da diferença
- Nova postura epistemológica: multiculturalismo x escola monocultural
- Incerteza em relação a valores e complexificação do manejo de classe
- Busca do consenso e resignificação do conceito de disciplina

TEDESCO

- Mudanças no equilíbrio de poder entre as gerações
- Erosão das instituições escolares: massificação com subfinanciamento + Perda do monopólio no campo das agências de imposição de significados
- Aumento da diferença entre cultura da escola e do aluno
- Crise de autoridade e legitimidade
- Necessidade de construção de novos papéis docentes

CANÁRIO

- Escola das certezas: forte autoridade e prestígio
- Massificação: Tempo das promessas
- Escola das incertezas: Apagamento do papel do estado e missões adicionais para professores + Futuro do estudante incerto + O professor precisa construir legitimidade através de suas competências

Nova profissionalidade docente

2.2. Nova profissionalidade docente: a competência relacional em foco

No decorrer da história da educação, é possível constatar mudanças nas concepções em relação às competências necessárias ao professor para ensinar. Há grande controvérsia em relação ao que os professores devem saber, visto que depende da concepção em relação ao papel da escola para a sociedade. Por isso, é um grande desafio discutir a questão dos saberes e competências do docente, visto que são muitas as controvérsias a respeito do assunto, apesar dos muitos debates já realizados. Delinear essas competências tem sido uma das principais preocupações em relação à formação de professores nos últimos 50 anos.

Roldão (2007) mostra que o caracterizador distintivo do docente é a ação de ensinar, porém existe uma profunda tensão em relação ao que este conceito de ensinar representaria. Esta tensão está relacionada a vários fatores: complexidade da função; inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravado pelas diversas concepções no decorrer da história do que é ensinar (perspectivas mais tecnocráticas e outras mais relacionais).

No contexto atual, de crise de autoridade e complexificação do trabalho do professor, a competência relacional parece tornar-se imprescindível. A autoridade do professor não está posta, como mostrou Dubet (2002), exigindo do professor um esforço cotidiano de reconstrução. Para Tedesco e Fanfani (2004), o professor deve construir sua legitimidade, sendo preciso definir uma nova profissionalidade docente, em que o professor construa dispositivos de sedução e trabalho em equipe que contemplem a grande diversidade. Canário (2006) apresenta posicionamento semelhante a esses autores. Para ele, com o déficit de sentido da escola para o professor e o aluno, ambos devem se aliar para construir juntos um sentido para a escola, fazendo que o enfado se transforme em prazer. O autor vê a indisciplina como uma das formas de recusa a aprender. Defende a construção de uma outra profissionalidade concomitante à construção de uma outra relação professor/aluno, onde este último seja visto como aliado e não problema: “A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas a par.” (Canário, 2006, p.88) O docente tem, portanto, um novo papel, de dar sentido à escola através de uma competência relacional.

Outros autores estudiosos da formação de professores apontam caminhos semelhantes para a profissão. Nóvoa (2006) acredita que nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação docente, o encontro humano, o diálogo. Mostra ser esta uma profissão em que a personalidade vai influir diretamente na prática:

Temos que construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte personalidade. Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão. (Nóvoa, 2006, p.18)

Tardif e Raymond (2000) mostram que o saber profissional do professor vai além do cognitivo. Ressaltam que, para o domínio das funções de professor, as competências ligadas à ação pedagógica (liderança, gerenciamento, motivação) são as que têm mais importância para os professores. Os recursos pessoais ajudam o professor a lidar com as questões que ele se depara, encará-las e suportá-las. Para o autor, isso exige uma socialização na profissão. Poderia, no entanto, a competência relacional ser aprendida nos cursos formação inicial de professores?

2.3. As competências relacionais e a aprendizagem do ofício de professor

As várias críticas feitas em relação a “fórmulas prontas” na formação de professores de certa forma geraram uma ausência de parâmetros e perdeu-se uma importante forma de aprendizagem que é a da imitação, oportunidade de aprender vendo o outro fazer. A postura radical contra as “receitas de bolo” pode impedir que o professor crie novas formas de fazer a partir das pré-existentes.

É comum depois de atingir maior segurança, o professor, ao invés de ater-se ao que aprendeu com o outro, construa sua própria forma de fazer, mais natural e autêntica. Pode também escolher os melhores instrumentos e formas de ação de acordo com seu contexto de trabalho e suas experiências profissionais. De acordo com Lessard, “a competência passa certamente pela aprendizagem dirigida do ofício, mas também pela construção de uma relação crítica e pragmática para com a regra” (Lessard, 2006, p.215).

Porém, o que parece acontecer na maioria das vezes é uma aprendizagem por tentativa e erro, principalmente no início da carreira. Os professores sentem-se inseguros para “enfrentar” a sala de aula no término do curso. Isso explica uma

grande demanda nos cursos de formação de professores¹ por maiores conhecimentos sobre quem é o aluno e como é seu mundo cultural e saberes que ajudem a compreender a dinâmica do relacionamento humano. Mas como ensinar competências relacionais?

Nóvoa (2006) propõe como um dos grandes desafios do futuro a construção de uma formação mais centrada na prática e na análise das práticas. Perrenoud (2002), de forma semelhante, aponta que a universidade deveria ser contexto privilegiado dedicado a uma formação prática reflexiva. Esta pode e deve abrir espaço para a reflexão sobre a prática, como um de seus objetivos centrais. Defende uma “treinamento em análise de situações educativas complexas”. Para o autor, o professor deve construir diversos saberes:

sobre si mesmo, sobre suas questões implícitas², sobre sua cultura, sobre suas teorias subjetivas, sobre seu habitus, sobre sua relação com os outros, sobre suas formas de ação e reação, sobre o que acontece na sala de aula e na instituição escolar, nos registros pedagógico, didático, sociológico, antropológico, psicológico e psicanalítico. (Perrenoud, 2002, p.109)

Somando-se à análise das práticas de profissionais da área, acredito ser essencial a análise sobre si mesmo. Apesar da dificuldade que representa, é importante para o professor dar-se conta de seus comportamentos, sentimentos, ter uma autocrítica. Essa consciência ajuda na realização e eficácia de seu trabalho, por este ter uma dimensão relacional que é fundamental.

Este trabalho de auto-observação deveria ser iniciado na formação inicial dos professores³, proporcionando ao professor a oportunidade de construção dos saberes sobre si mesmo e seu modo de relacionar. A análise das práticas como apoio à mudança pessoal exige grande esforço e implicação por parte do professor:

Quando visa a transformação das pessoas, de suas atitudes, de suas representações e de seus atos, a análise das práticas exige que todos realizem um trabalho concreto sobre si mesmos; ela exige tempo e esforços, expõe ao olhar

¹ Estudos referentes ao ensino de psicologia nas licenciaturas, como o de Almeida, Azzi, Mercuri e Pereira (2003), Larocca (1999) e (2000) e Azzi e Batista (2000).

² Referem-se às questões que estão subjacentes às práticas: memória, identidade, as informações, as representações, os saberes, atitudes, esquemas motores, etc.

³ Uma maneira de viabilizar isso seria através da utilização de vídeos. Assim, o licenciando poderia observar sua linguagem, movimentação, interação com os demais alunos e também o conteúdo, pois não deve haver dicotomia entre conteúdo e relação. Nas licenciaturas, por exemplo, o aluno poderia escolher um tema de sua área de interesse, apresentá-lo à turma e gravar em vídeo. Depois, assistiria junto ao professor e alunos e fazia análise segundo vários critérios como postura, forma de relacionar-se, entre outros.

alheio, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de uma mudança de identidade. Portanto, ninguém empreende esse caminho se não espera algum benefício; uma ajuda para se tornar mais perspicaz, coerente ou em paz consigo mesmo; encontrar seus limites; fortalecer sua identidade ou seu equilíbrio. (Perrenoud, 2002, p.121)

É mais fácil ao professor expor-se a críticas quando está ainda em formação universitária do que após seu término, já inserido no contexto de trabalho. Não tendo passado por uma experiência prévia e muitas vezes inseguro em relação à sua prática, o professor pode sentir-se ameaçado em suas competências ao ser observado. Por isso, a relação que este estabelece com o pesquisador é, muitas vezes, conturbada e a presença deste costuma gerar grande desconforto para o professor.

Os formadores têm importante papel na construção da relação dos docentes com a ciência e a pesquisa. Esta não pretende se traduzir em normas de conduta e na aplicação de métodos prontos. Não se pode anular o juízo do professor, pois o ensino é permeado por dilemas e escolhas de valores. Deve-se, sim, ampliar, através da pesquisa, sua consciência profissional.

A competência relacional é ainda pouco abordada no espaço universitário, sendo que sua abordagem envolve enorme subjetividade e complexidade. Há alto grau de imprevisibilidade nas reações de cada aluno à ação do professor, pois o ser humano é complexo e ambíguo. Há limites ao tratar as relações na universidade, pois estas dependem de uma complexidade de fatores. Não há forma de se relacionar que seja eficaz para todos. Porém, de acordo com Lessard (2006), deve-se colocar em tensão a eficácia e a reflexividade, ou seja, a vontade de “padronizar” a prática pela difusão e imposição de regras de práticas ditas eficazes e comprovadas e uma abordagem situacionista e caracterizada por prescrições mais abertas.

No entanto, os professores parecem continuar sem parâmetros mínimos de ação diante dessa complexa realidade de crise das instituições e relatam, em sua maioria, a falta de preparo para lidar com a indisciplina e falta de motivação discente ao finalizar o curso universitário. Isso indica o quanto a relação tem sido pouco privilegiada na formação dos professores, até mesmo na disciplina de psicologia, que em sua interface com a educação poderia dar contribuições importantes na compreensão das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Entretanto, a demanda relacionada a estratégias de manejo de classe parece só tender a aumentar. Diante da atual crise de autoridade, a relação professor/aluno aparece como uma pré-condição para o ensino e administração dos problemas de indisciplina. É objetivo deste trabalho pensar sobre alguns dispositivos que têm sido utilizados através da análise das práticas.

2.4. Outro fator relacionado à crise de autoridade: crise de qualificação

A construção de uma nova profissionalidade docente com ênfase na competência relacional não diminui de maneira alguma a extrema importância do domínio de conteúdos. Não há dicotomia entre o saber e o se relacionar, sendo ambos fundamentais para a qualidade da educação.

O saber do professor e sua formação também são importantes no estabelecimento da autoridade. As relações não dependem apenas do jeito do professor, mas do domínio do conteúdo, fundamental para dar legitimidade ao professor, justificando que ele ocupe aquele lugar.

A crise de autoridade pode estar relacionada também a uma crise de qualificação, dada a precária formação que o professor tem recebido. A literatura atual aponta que este tem saído dos cursos sem os conhecimentos necessários e as condições mais básicas para sua atuação.

Como foi visto, a massificação do ensino se deu às custas de uma precarização do trabalho docente e não houve o investimento necessário na formação dos professores. Ferreira e Bittar (2006) discorrem sobre a deteriorização das condições de trabalho do professor durante a época do regime militar no Brasil (1964-1985). A educação foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. As reformas educacionais aumentaram a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. Essa expansão quantitativa da escola pública se deu às custas do rebaixamento da sua qualidade. A formação dos professores foi aligeirada e o seu salário diminuiu. Segundo os autores, a combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, que perdeu muito de seu *status* social. Os professores, que no passado provinham das classes médias e altas, incorporaram a tradição da luta

operária, através das greves, e abandonaram a profissão pela impossibilidade de subsistirem do seu próprio trabalho. O depoimento de um professor da época resume como foi este processo:

As escolas do Rio de Janeiro perdem diariamente sete professores. Os baixos salários, a falta de interesse dos alunos e as péssimas condições de trabalho afastam os professores da rede escolar. No dia 10 de maio [1994] eu fui um dos sete professores a abandonar o magistério. Quando comecei a dar aulas, em 1953, eu tinha orgulho da minha profissão. Era uma carreira difícil e disputada. Até quem sonhava ser professor primário tinha de enfrentar os disputados concursos para o Instituto de Educação. O status do professor era elevadíssimo (...). Eu ganhava bem e tinha uma vida nababesca comparada à que um professor do município tem hoje. Tinha duas empregadas, pude comprar um carro e construir uma casa. Essa boa vida começou a ruir no final da década de 70. A migração para as grandes cidades gerou uma carência de colégios. O ingresso às escolas públicas, até então difícil, foi facilitada para atender a população mais pobre. Como a rede do governo passou a atender as classes menos favorecidas, as autoridades começaram a relegar as escolas a segundo plano e a diminuir cada vez mais o salário dos professores. A profissão ficou desprestigiada, gerando desinteresse nos jovens da classe alta e média alta. O nível do magistério caiu social e economicamente. Quem se habilita a dar aulas atualmente são pessoas de mais baixa renda, que não têm vivência nem experiência para lecionar. O despreparo cultural dos novos professores é estarrecedor. (Santos, 1994, p.122)⁴

Marin e Giovanni (2007) mostram que, ao menos em relação aos professores do início do ensino fundamental, a formação não permitiu ampliar o capital cultural familiar: os professores continuavam apresentando dificuldade na escrita correta, compreensão de textos e utilização de argumentos.

Franco, Libâneo, Pimenta (2007) mostram que os professores estão despreparados para lidar com a magnitude dos problemas encontrados nas escolas:

Constata-se que boa parte do professorado não tem domínio dos conteúdos e de métodos e técnicas de ensino, falta-lhes cultura geral de base, eles têm notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje, como a violência, a influência das mídias, a indisciplina. (Franco, Libâneo, Pimenta, 2007, p.88)

2.5. A opção pelo estudo de caso

Tendo em vista a importância central da análise das práticas para que seja possível uma aprendizagem sobre as relações, este estudo não poderia abordar a relação educativa de uma maneira abstrata, mas sim aproximando-se de um

⁴ Retirado do artigo de Ferreira, A. e Bittar, M. *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. da revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

contexto singular. Dessa maneira, o estudo de caso mostrou-se a metodologia mais adequada, possibilitando a aproximação do cotidiano de uma escola, estudando de forma mais sistemática os dispositivos organizacionais e pedagógicos.

Deparando-me com a realidade escolar, seria possível observar estratégias concretas construídas para lidar com os alunos no âmbito organizacional e, dentro deste contexto, os diferentes modos de regulação utilizados pelos professores em sala de aula.

Com o estudo de caso, é possível examinar um fenômeno específico em um contexto singular (cf. Sarmiento, 2003, p.140), descartando leis explicativas de validade universal. O pesquisador deve ter a consciência de que o conhecimento é parcial e contextualizado e não deixa de ser significativo. De acordo com Babbie (2005), “nunca conseguimos fazer medidas precisas, apenas medidas úteis” e, segundo Duarte (2004), é possível extrair daquilo que é subjetivo uma dimensão coletiva, que permite a compreensão da lógica das relações de determinado grupo, dentro de um contexto.

O pesquisador faz uma leitura da realidade a partir de seu olhar, influenciado por categorias políticas e administrativas em vigor. Assim, necessita fazer uma análise de sua implicação, observando as repercussões de sua presença no campo, como será visto. O rigor metodológico e a escolha dos instrumentos de pesquisa darão a confiabilidade à pesquisa.

O estudo de caso teve inspiração na etnografia, que tem o objetivo de apreender a vida como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Cabe ressaltar que a investigação etnográfica pode constituir-se em um dispositivo de mudança das práticas nas escolas, na medida em que pode ser um importante instrumento de apoio ao pensamento reflexivo dos professores.

2.6. A escolha da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de ensino que atende, em sua maioria, a setores médios empobrecidos. Este tipo de escola tem sido pouco investigada pelos pesquisadores da área de educação, que ora têm se

voltado para escolas públicas, ora para escolas de elite. Tedesco (1991) aponta para “carência de informação confiável e exaustiva” sobre a escola privada.

A pesquisa está integrada a um projeto institucional intitulado: “As escolas privadas de setores populares: quem são seus professores?”, coordenado pela professora Isabel Lelis da PUC-Rio. Acreditamos que há diferenças significativas entre as representações e práticas de professores e alunos imersos em escolas públicas e de elite em relação a este tipo de instituição.

De acordo com Tedesco (1991), a privatização das escolas aparece muitas vezes como uma estratégia mais apropriada para resolver problemas de eficiência e qualidade dos serviços públicos. A escola privada mostra-se então como alternativa para melhorar a qualidade em contexto de restrição orçamentária, como forma de manter padrões culturais (principalmente religiosos), alternativa para que os pais possam obter maiores possibilidades de escolha e controle sob o ensino dos filhos e como fator de competitividade econômica e necessidade de capacitação de recursos humanos.

Entretanto, segundo o autor, a oferta de escola privada é feita majoritariamente para setores médios e altos, sendo o Estado o maior responsável em satisfazer a demanda educativa da população que vive em condições de pobreza. Entretanto, o Estado não logra dar bases da igualdade de oportunidades, sendo necessário dinamizar o setor público ou democratizar o privado, subsidiando escolas, ou apoiar, com programas de bolsa, o acesso de alunos de famílias pobres aos estabelecimentos privados.

Partilhando do interesse do grupo de pesquisa em conhecer a realidade de escolas privadas que se voltam para um público de camadas médias e baixas, foram observados alguns critérios para a escolha da escola a ser pesquisada: a escola deveria voltar-se para este tipo de público (setores médios e baixos), seja através de um valor menor da mensalidade ou de concessão de bolsas e descontos; localizar-se preferencialmente fora do centro da cidade, com atendimento voltado para a comunidade do bairro; era necessário para minha pesquisa que a escola contemplasse as séries do 6º ao 9º ano, visto a opção de pesquisar o público adolescente.

A partir destes critérios comecei uma pesquisa das escolas que atenderiam este perfil, inicialmente através do valor das mensalidades das escolas localizadas

em uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro. Em sua maioria, as escolas voltadas para esse público contemplavam somente até o primeiro segmento do ensino fundamental e, por isso, foram descartadas. Outras foram descartadas pela localização e valor da mensalidade. Ao procurar duas das escolas que atendiam aos critérios, encontrei dificuldade para a entrada, pois estas não se abriram à pesquisa. Resolvi então considerar ainda a facilidade de acesso através do contato com a psicóloga de uma escola e, após confirmar que esta atendia ao perfil, foi autorizada a pesquisa.

Durante o encaminhamento da pesquisa, foi possível perceber, em contato com a realidade encontrada em outras instituições com este perfil através do grupo de pesquisa, uma enorme diferença entre os estabelecimentos privados. Tedesco (1991) mostra que a diferenciação interna do setor privado veio aumentando na medida em que outros atores sociais que não a Igreja (empresa privada, grupo de pais etc) passaram a participar mais comumente da dinamização do ensino. Esta participação foi estimulada pela crescente importância do conhecimento e da informação nos processos produtivos e devido ao processo de secularização da sociedade. O autor argumenta ainda que as novas escolas privadas se distinguem das tradicionais pela importância do lucro econômico e pela motivação de sua criação. Em sua maioria, as tradicionais obtêm melhores resultados e as novas se assemelham mais às escolas públicas. Mas, para além do estatuto de pública ou privada, aponta para a importância do estilo de gestão:

(...) a explicação de bons resultados de aprendizagem em alunos provenientes de famílias de baixos recursos não radica tanto no caráter estatal ou privado, mas sim na dinâmica institucional, do estabelecimento escolar. (Tedesco, 1991, p.40)

A presente pesquisa poderá contribuir através de um olhar para uma escola privada dentro da diversidade existente. Outras realidades serão contempladas de forma mais ampla no grupo de pesquisa, dando maior visibilidade a este objeto de estudo.

2.7. O olhar sobre a escola: concepção norteadora da pesquisa

Ao optar por estudar a escola, mostrou-se conveniente a delimitação de um olhar sobre ela que levasse em conta seu dinamismo e fazer cotidiano. Como estava interessada em pesquisar as relações, a visão sobre o papel da escola não poderia ser restrita apenas ao ensino de conhecimentos específicos de diferentes

áreas. Dayrell (1996) aborda a escola como um espaço sociocultural, um espaço de formação humana ampla e não apenas de transmissão de conteúdos, sendo esta a visão que permeou a pesquisa. Isto implica na criação de um espaço de humanização, de ampliação dos projetos e experiências dos alunos, de reflexão sobre angústias e formação da cidadania. Dessa maneira, o aluno é visto como sujeito sociocultural, que não se reduz à sua dimensão cognitiva, mas tem valores, sentimentos, projetos e hábitos próprios. Estes são constituídos a partir de uma diversidade de experiências relacionadas à família em que está inserido, classe social, diferenças étnicas, religiosas, ocupacionais etc. (cf. Dayrell, 1996, p. 142-143)

A escola como espaço social é ordenada em dupla dimensão: institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos, definindo idealmente as relações sociais; e cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Para Dayrell (1996), institucionalmente há a reprodução do velho e cotidianamente a construção do novo, numa dinâmica em que não pode haver vencedor.

[...] sempre foi da interação justamente entre este lado livre e permissivo da iniciativa discente, e os mecanismos pedagógicos de controle docente, que a própria vida real da escola se cumpria como uma realidade social e culturalmente existente, e não apenas pedagógica e formalmente pensada. (Dayrell, 1996, p.151)

Como foi visto, a dimensão institucional está em declínio. Foi essencial considerar essas análises ao pesquisar o campo.

2.8. Os instrumentos de pesquisa

A fim de compreender as relações que o aluno adolescente estabelece com o professor na sala de aula, assim como os dispositivos organizacionais e pedagógicos utilizados para regular os alunos, procurei utilizar fontes diversas de pesquisa (observações, entrevistas e análise de documentos) cruzando em seguida as informações. Esta triangulação de métodos visa a compreensão dos fenômenos

de maneira densa e em sua complexidade, considerando os limites de cada método de pesquisa quando utilizado de forma isolada.

As observações foram realizadas durante o primeiro semestre de 2009, com frequência semanal, em diferentes espaços do cotidiano escolar (sala de aula, recreio, sala dos professores, festividades, conselho de classe), todas registradas em um diário de campo, com descrições detalhadas. Referem-se tanto a aspectos da organização escolar quanto ao âmbito da sala de aula.

A observação da estrutura e rotina de funcionamento da escola foi importante para compreender o contexto em que a turma está inserida e fundamental para analisar fatores organizacionais que influenciam na regulação do coletivo e no estabelecimento da autoridade do professor. O conceito de cultura organizacional apresentado por Nóvoa foi importante norteador para apreender os diversos aspectos da realidade escolar. Como será visto, devido ao caráter implícito dos valores, crenças e ideologia, estes são dificilmente detectados, e o são sempre em parte, sendo necessário um método que procure a compreensão dos fenômenos com profundidade, confirmando a opção pelo estudo de caso com inspiração etnográfica.

A observação em sala de aula foi realizada primeiramente na turma de 8º ano⁵, e se estendeu posteriormente para o 9º ano. A opção inicial de observar uma turma visava uma análise de como as atitudes dos alunos podem se modificar com diferentes professores, sendo que diferentes estratégias poderiam ter repercussões diversas. Permitiria aprofundar o estudo da dinâmica de uma turma, proporcionando maior compreensão da complexidade das relações específicas daquela sala de aula. No entanto, durante a pesquisa de campo foi possível perceber que havia tempo hábil para a observação de uma segunda turma, enriquecendo a pesquisa e superando alguns limites que a observação de somente uma turma traria. Os próprios professores haviam apontado que as turmas apresentavam dinâmicas diferentes e indicaram a observação de outra turma, que foi realizada.

Como um parâmetro inicial para as observações foi utilizado um quadro

⁵ Foi feita inicialmente a opção pelo estudo com adolescentes em uma turma entre o 6º e 9º ano. A preferência era pelo 7º ou 8º ano, pois são épocas de menos transições escolares (o 6º ano passa por grande mudança em relação ao ano anterior e o 9º ano já está mais próximo ao ensino médio). A opção pelo 8º ano se deu em virtude de, na escola estudada, este englobar maior heterogeneidade de alunos, sendo a única turma deste ano.

(anexo 1) com indicadores de possíveis dispositivos de regulação, construído a partir da literatura pesquisada. Procurei tomar a precaução necessária para que este facilitasse o olhar, devido à restrição do tempo de pesquisa, porém não restringisse as possibilidades da empiria, visto que era objetivo que o campo abrisse outras possibilidades de dispositivos a partir de suas singularidades e contingências. Durante o período de observações, alguns aspectos puderam se destacar em relação a outros, mostrando maior relevância para aquele contexto.

As observações de campo representam um importante instrumento para a apreensão da realidade estudada, no entanto, não são suficientes para apreender a interpretação que o sujeito dá à sua ação. As entrevistas permitem a criação de um espaço dialógico entre o pesquisador e o sujeito. De acordo com Duarte (2004), representam um excelente método quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e clarear conflitos e contradições de um universo social específico. Ela permite que o pesquisador apreenda a forma com que o sujeito percebe e significa sua realidade e levanta informações que permitem compreender a lógica das relações de um determinado grupo. As entrevistas são, portanto, fundamentais para compreender as significações que os sujeitos expõem a respeito do objeto.

Para compreender as relações estabelecidas na escola em questão, a metodologia englobou entrevistas com a direção, alunos e professores, sendo um importante instrumento de estabelecimento de um processo dialógico com estes últimos.

Em relação às entrevistas, houve limites de disponibilidade de tempo dos sujeitos em sua realização, tanto para alunos como para professores. A proposta foi feita de maneira a deixá-los a vontade para participar ou não. Grande parte dos alunos colocou-se à disposição para responder, mas poucos se dispuseram a participar em um horário extra-escolar. Dessa maneira, foi necessário procurar espaços para realização das mesmas, sem interferir na rotina organizacional, como sugeriram alguns alunos que queriam a suspensão de uma aula para criar este espaço. As entrevistas com os alunos (roteiro – anexo 4) foram, assim, realizadas em diferentes contextos: horário do recreio, no pátio após o término de uma prova e antes do início de outra aula, na sala de aula no dia em que a turma saía mais cedo (com aqueles que se disponibilizavam a ficar na escola), além daqueles que se disponibilizaram a comparecer em outros horários. Desta maneira foi possível

englobar boa porcentagem dos alunos (62%) e poucas vezes foi preciso interrompê-la antes do término. Como estratégia de superação do limite de tempo, procurei aplicar questionários (anexo 5)⁶ aos alunos com questões objetivas, de modo que estas já contemplassem alguns dados e, assim, a entrevista fosse mais breve. Os alunos levaram o questionário para responder em casa, sendo o retorno de 52%. Além disso, foi feita opção de entrevistá-los em grupo, o que também ajudou a otimizar o tempo, além de dar às entrevistas maior dinamicidade e um clima de descontração.

A dinâmica das entrevistas foi semelhante em relação aos professores: apesar da maioria colocar-se à disposição, muitos trabalhavam em outras escolas e tinham que se deslocar rapidamente após o término das aulas. Procurei então marcar um horário com cada um de acordo com a disponibilidade apresentada, adaptando-me ao tempo concedido. Foi possível englobar 83% dos professores, sendo que apenas 2 não participaram da entrevista. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas (roteiro – anexo 3).

Além das observações e entrevistas, foi realizada também a análise de documentos da escola. Segundo Sarmiento (2003) este é um componente essencial do cotidiano e permite uma compreensão mais apurada da realidade. Pude ter acesso ao projeto político pedagógico da escola, à agenda e site do colégio e outras formas de manifestação escrita no cotidiano.

O trabalho se orientou, portanto, pela busca da diversidade teórico-metodológica. No entanto, apresentou alguns limites. O principal deles foi o limite de tempo, tanto em relação ao prazo referente à dissertação quanto da própria abertura da equipe escolar à presença do pesquisador. As possibilidades de observação em um tempo de um semestre foram inúmeras, porém não engloba todo o ano letivo que apresenta peculiaridades em seus semestres.

Convém considerar ainda que a visão do pesquisador é sempre parcial e representa uma perspectiva da realidade. Por fim, sempre continuam a existir inúmeros aspectos a serem observados em campo.

⁶ Foi utilizado o questionário do SOCED, Grupo de Estudos Sociologia da Educação do departamento de educação da PUC-Rio, coordenado pela professora Zaia Brandão, com pequenas adaptações. Encontra-se em anexo.

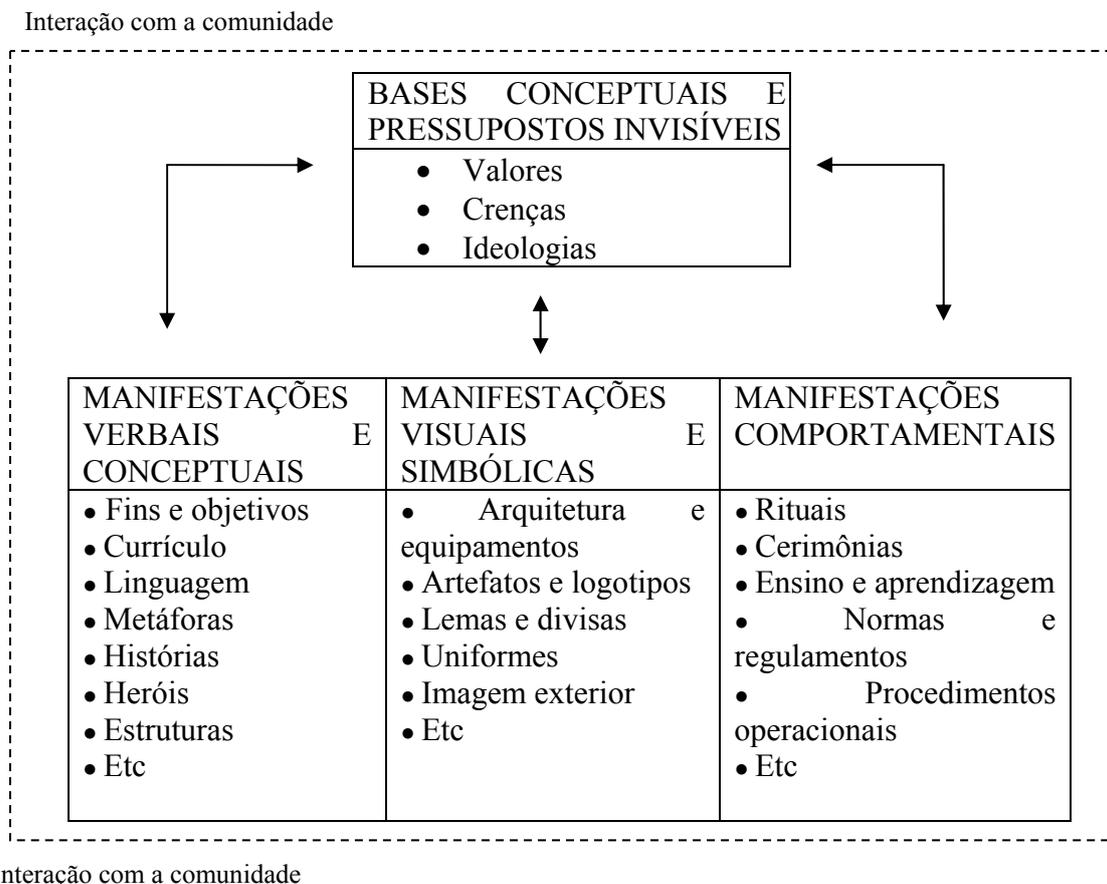
3. Aspectos organizacionais

3.1. A análise organizacional e o conceito de clima

Ao escolher como foco desse estudo a relação entre professor e aluno na sala de aula, iniciei a revisão de literatura sobre o tema e logo deparei-me com a complexidade do fenômeno: foi imprescindível buscar uma compreensão do contexto atual em que se dão as relações de autoridade, como procurei demonstrar no capítulo anterior. As relações em sala de aula também não podem ser analisadas fora do contexto escolar. Por isso, neste capítulo procurei dirigir o olhar para os dispositivos de regulação construídos pela organização escolar. Vários autores demonstram ser fundamental esta análise mais ampla.

De acordo com Postic (2007), a cena pedagógica só assume sentido em ligação com a organização escolar, na qual os docentes dependem de outros atores e onde os docentes têm outros papéis para além do papel da gestão de uma turma (cf. Postic, 2007, p.40-41). Segundo o autor, “os sociólogos da educação demonstraram a impossibilidade de abstrair as relações entre professores e alunos do conjunto da organização do sistema educativo” (Postic, 2007, p.41). Assim, diversos fatores exerceriam influência nessa relação: projeto do estabelecimento, política da escola, relação com os pais, gestão escolar, o cotidiano escolar como um todo. É preciso, portanto, estudar esses vários aspectos para construir sentido para a relação pedagógica. Esses diversos elementos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica compõe, segundo Nóvoa (1995), a noção de cultura organizacional e interferem diretamente na atitudes dos envolvidos. O autor os expõe em um quadro sinóptico:

ELEMENTOS DA CULTURA ORGANIZACIONAL¹



A cultura organizacional é perpassada por valores, crenças e ideologias. Nóvoa (1995) mostra que os valores são a referência para as condutas individuais e comportamentos grupais; as crenças são decisivas para a mobilização dos atores e as ideologias darão sentido às inter-relações estabelecidas no cotidiano. Como nos mostra o autor, estes três pressupostos estão implícitos: somente podem ser identificados através de manifestações concretas no cotidiano escolar (linguagem, currículo, lemas, normas, etc), ao mesmo tempo que são base para a estruturação de todas as ações. Formam o pano de fundo que nos dá a compreensão de todas as manifestações escolares.

Para compreender a cultura da escola em questão, dirigi o olhar para esses elementos, procurando instrumentos que se aproximassem melhor da compreensão de cada um deles. Neste capítulo, procurei analisar várias

¹ Quadro reproduzido de NÓVOA, A. *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995, p.30.

manifestações: rituais, normas, fins da educação, história, arquitetura, entre outros, enfatizando os elementos que mostraram maior relevância no contexto da escola em questão.

É fundamental, no entanto, considerar que estes elementos são dinâmicos. Medeiros (2007), ao definir clima escolar como “os efeitos das relações entre os indivíduos [direção, professores, alunos e família] e o ethos escolar que se tenta definir”, sendo ethos “o conjunto de valores, atitudes e comportamentos que dão identidade particular à escola” (Medeiros, 2007, p.23), mostra que ele se modifica no dia a dia, sendo que as instabilidades também o definem. Para melhor entendimento desta dinâmica, utiliza-se da metáfora da construção: assim, o clima “é construído, mantido, melhorado, reformado e precisa de manutenção constante” (Medeiros, 2007, p.22). Dessa maneira,

O clima se constrói a partir do passado, mas é reproduzido, apropriado, transformado e mesmo substituído nas interações da vida cotidiana nas quais toda a força das estruturas se apresentam num processo de objetivação e interiorização constante. (Medeiros, 2007, p.23)

3.2. A entrada na escola

Foi a partir do conceito de cultura organizacional e de um olhar para a escola como um espaço sociocultural que ingressei no campo de estudo, procurando a construção de uma análise que desse conta da compreensão da dupla dimensão deste espaço: institucional e cotidiana, que engloba a complexa trama de relações estabelecidas. Existiria espaço na escola para regulação? Quais os dispositivos utilizados e suas repercussões no cotidiano? A organização escolar interfere na atitude do aluno em sala de aula? Essas perguntas foram norteadoras dessa análise.

O contato inicial com a escola foi realizado ainda antes do início do ano letivo de 2009, através da psicóloga da escola, para quem foi apresentada a pesquisa, que encontrou receptividade, facilitado pelo fato de existir um conhecimento prévio da pesquisadora. Como foi visto, este fator mostrou-se importante devido à relação não colaborativa e até mesmo de tensão muitas vezes estabelecida entre escola e universidade. Os professores costumam apresentar uma postura ambígua, pois ao mesmo tempo que solicitam pesquisas sobre a escola, vêem o pesquisador como regulador e avaliador de seu trabalho. Após consultar a

direção, as portas foram abertas para o ingresso. Foram negociados os espaços de observação e minha frequência em sala de aula foi autorizada.

No entanto, foi perceptível o desconforto, em diferentes graus, dos professores em relação à minha presença, apesar do acolhimento que procuravam demonstrar. Diversos autores² abordam de forma profunda esta reação do pesquisado diante da figura do pesquisador, sendo referências imprescindíveis para aqueles que se propõe a ir a campo. Por hora, porém, cabe apenas pontuar alguns destes aspectos que parecem relevantes para essa discussão.

Muitas vezes os atores educativos (professores, direção, funcionários) encaram a observação como uma espécie de avaliação das práticas, o que tem vários efeitos negativos. Pode tornar a situação de investigação opressiva, negando que esta possa ser fonte de aprendizado para o pesquisador ou ainda, o sujeito pode tentar assumir um papel que acredita ser esperado pelo pesquisador, não sendo autêntico em suas ações.

A relação com o pesquisador torna-se ainda mais delicada no espaço da sala de aula. De acordo com Bullough (1998), este seria um espaço específico do professor e protegido do olhar de outrem: “o santuário da sala de aula é um elemento central da cultura do ensino, que se preserva e se protege mediante o isolamento, e que pais, diretores, e outros professores hesitam em violar”. Neste espaço, mais do que ensinar, o professor mostra sua personalidade e, exposto a erros e críticas, encontra-se em uma situação de fragilidade. O olhar do pesquisador para a sala de aula é, portanto, muitas vezes gerador de constrangimento. Este deve fazer um esforço no sentido de minimizar esses efeitos negativos.

Dessa maneira, procurava fazer um movimento de aproximação, explicando a pesquisa e enfatizando uma postura de quem está ali para aprender e não para julgar as práticas. A cada dia de observação procurava solicitar aos

² Carvalho (2003) selecionou como objeto de sua reflexão as reações dos sujeitos à pesquisa e ao pesquisador, acreditando que esta é reveladora da visão de mundo desses sujeitos, da visão de si mesmos, da escola, da relação pedagógica etc; Van Zanten (2003), estudando as relações de poder, delimitou algumas reações comuns frente à figura do pesquisador; Tura (2003), Carvalho (2003) e Goodson (1992) postulam que é muito comum uma certa rejeição a esta presença pelos sujeitos pesquisados, que frequentemente não se sentem bem sendo observados. Lüdke e André (1986) pontuam que a análise pelo pesquisador de suas implicações é também uma questão ética. Para eles, os problemas éticos vão além de questões de consentimento e sigilo, passando pela postura do pesquisador e pelos procedimentos metodológicos utilizados.

professores novamente uma autorização para ocupar aquele espaço, além de ter a preocupação em apresentar-me de forma discreta, gerando o mínimo de interferências no cotidiano escolar, que, neste caso, parecia um ambiente bastante organizado. Tive precaução em relação à entrada em outros espaços de observação, como sala dos professores e conselho de classe, para que o peso da presença do pesquisador fosse aliviado. O tempo de permanência no campo também foi importante para a habituação dos agentes em relação à pesquisa.

Apesar da cautela em relação à postura que estabelecia diante dos pesquisados, o incômodo que estes demonstravam gerava em mim um grande sentimento de não lugar, de não pertencer àquela realidade. Como mostra Carvalho (2003), no cotidiano da escola, os espaços são bastante estruturados e organizados de modo que não existe lugar previsto para o pesquisador. Muitas vezes é necessário para este um pouco de ousadia, que talvez me faltasse um pouco naquele momento. Porém, tomar a iniciativa de abertura ao diálogo e até mesmo esboçar alguma forma de contribuição mais imediata para aquela realidade³ foram fundamentais para que o sentimento inicial fosse se dissipando. Porém isto não se deu da mesma forma com todos os docentes, que foram estabelecendo relações diversificadas com o pesquisador. Enquanto alguns conversavam espontaneamente, de maneira franca e acolhiam a presença sorrindo e dizendo para “ficar à vontade”, outros perguntavam até quando iria ficar em campo e demonstravam resistência em participar da entrevista. Uma das professoras, mesmo dispondo-se a isso, explicitou que eu era “espiã em sua sala” e, apesar do tom de brincadeira, foi certamente uma postura de defesa que refletiu-se através de certa hostilidade que esta apresentou durante a entrevista. Procurei estar atenta a essas reações ao analisar os dados.

O estabelecimento da relação com os alunos foi feito de forma mais tranquila, apesar de também existirem diferenças de recepção. Se deu majoritariamente com as turmas de 8º e 9º ano, havendo poucos alunos de outras

³ A pesquisa pode trazer muitos benefícios para o campo, principalmente no momento do retorno e discussão dos dados, porém muitos pesquisados parecem acreditar que em nada esta pode contribuir, possivelmente devido a experiências anteriores em que este feedback não aconteceu ou não foi suficiente. Por isso, quando possível e sem que interfira na pesquisa, essa relação pode melhorar se o pesquisador encontra pequenos espaços de colaboração. No caso um exemplo foi o fornecimento de um DVD sobre o personagem sobre o qual os alunos montavam um teatro. A professora mostrou satisfação e chegou a fazer um convite para que participasse como jurada no festival de artes da escola.

turmas que indagaram sobre o que eu estava fazendo na escola ou para solicitar a compra de uma rifa. Os alunos não pareciam incomodados com a minha presença, apesar da ideia inicial de que eu estaria ali para fiscalizá-los, comentando que eu estaria escrevendo que eles fazem bagunça escondido, quando um professor se ausentou por um instante da sala. Mostraram curiosidade em relação à pesquisa e logo passaram a cumprimentar-me pela escola e se acostumaram com a presença inusitada em sua sala de aula. Essa rápida naturalização pode estar ligada ao fato de algumas vezes receberem estagiários na escola.

A relação estabeleceu-se primeiramente com a turma de 8º ano, que demonstrava acolhimento, arrumando cadeira para eu sentar e comemorando a minha presença como se tivessem sido escolhidos por ser uma ótima turma, como alguns manifestaram através de sua fala. Mostraram-se mais receptivos às propostas de preenchimento do questionário e em relação às entrevistas, encarando-as de forma animada e realmente sentindo-se importantes. Alguns alunos chegaram a me procurar para tirar dúvida de matéria e conversar sobre psicologia, visto que tinham consciência de que esta era a minha formação. Chegaram até mesmo, ao me ver entrando em outra turma, a indagar se haveria “abandonado” a turma deles.

A turma de 9º ano também acolheu a minha presença, porém aderiu às propostas da pesquisa de forma mais dificultosa e em menor número. Um dos alunos, por exemplo, mostrou-se inicialmente indiferente em relação à entrevista e foi necessário um esforço de aproximação em relação ao mesmo para que este passasse a ter uma postura colaborativa. Alguns alunos desta turma perguntaram-me se eu era estagiária e, apesar da resposta negativa, trataram-me como tal. Como será visto adiante, as turmas também se diferenciaram quanto ao acolhimento aos professores.

3.3. Caracterização geral da escola

(...) estaremos sempre diante de uma versão dos fatos, parcial e provisória, posto que nossos relatos de pesquisa expressam não a realidade social observada, mas uma construção do real, a partir de nossas observações, de nossos pressupostos teórico-metodológicos e do recorte que fazemos numa realidade multifacetada. (Geertz, 1999 apud Tura, 2003, p.186)

Ao iniciar a caracterização da escola, ressalto primeiramente a visão necessariamente parcial da realidade encontrada. O pesquisador deve saber-se implicado com seu objeto de estudo e ter consciência de que suas conclusões representam sempre uma perspectiva sobre a realidade. Isso exige deste uma atitude aberta e flexível, admitindo outras possíveis interpretações.

A escola observada atende da educação infantil ao 3º ano do ensino médio, que se dividem em dois turnos: o primeiro se inicia às 7:00h e vai até 12:05h, e engloba os adolescentes do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. As aulas têm duração de 45 minutos, com o intervalo para recreio de 20 minutos, entre a 4ª e 5ª aula. Além disso, há um espaço previsto no início do dia para oração. Os alunos das demais séries estudam no turno da tarde.

A tabela a seguir resume alguns dados em relação à escola e seu corpo docente.

Dados da Escola	
Estatuto	Privada
Data de Fundação	1958
Número total de alunos	485
Equipe escolar	Diretor geral, diretora pedagógica, diretor administrativo, secretária, psicóloga, coordenadores de turno, inspetores de alunos, 08 funcionários responsáveis pela cozinha e serviços gerais, 12 professores de 8º e 9º ano.
Professores* *dados referem-se aos 10 professores entrevistados	Idade: de 30 a 48 anos Gênero: 7 mulheres e 3 homens Tempo de experiência: metade tem experiência de 4 a 8 anos e os demais de 15 a 26 anos. Tempo de trabalho na escola: maioria entre 4 e 9 anos, havendo uma que começou naquele ano, um há 2 e um há 17 anos. Todos lecionam em outras escolas, 6 em escolas públicas.
Número de alunos nas séries observadas	Cerca de 25 por turma
Currículo (6º ao 9º ano)	Disciplinas: Língua Portuguesa, Redação, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, língua estrangeira (inglês e espanhol), Artes, Ensino Religioso.

A escola adota a metodologia de ensino Anglo, que possui material próprio. Os pais fazem o pagamento do material e os alunos recebem durante o ano quatro livros, em data pré-estabelecida, fixada no calendário escolar. Os livros contêm as disciplinas de português, redação, matemática, história, geografia e ciências e há um livro em separado para o inglês e espanhol.

Há uma apresentação no site da escola sobre esta metodologia de ensino. Este englobaria a tradição (“está no que sempre deu certo: na valorização do conteúdo disciplinar, na precisão de conceitos e noções, no estímulo a atitudes e comportamentos éticos e construtivos, na exigência de estudo diário”) e a modernidade (através da “incorporação de novas estratégias pedagógicas, ancoradas em experimentações bem-sucedidas, como inclusão de assuntos da realidade imediata, integração interdisciplinar, abordagem interativa dos conteúdos, abordagem de temas transversais, valorização da leitura, da escrita e do raciocínio lógico”). Os conteúdos seriam trabalhados em espiral, sendo “retomados, ampliados e aprofundados”. Pude observar que alguns destes conceitos foram trabalhados com os alunos durante o período de pesquisa.

Cabe ressaltar ainda que o projeto político pedagógico da escola apresenta objetivos específicos para cada segmento, apresentando uma proposta metodológica geral e os objetivos para cada disciplina. Do 6º ao 9º ano a proposta se volta ao desenvolvimento do pensar, englobando o uso do raciocínio e da criatividade.

3.3.1. Perfil sócio-econômico dos alunos

Em seus estudos sobre a relação pedagógica, Postic (2007) mostra a importância de se conhecer o aluno, dando suporte para as relações estabelecidas no cotidiano escolar. A escola deve estudar o público com o qual trabalha. Muitas vezes este provém de famílias com sistemas de valores e de vida contraditórios em relação à escola. Esta, por sua vez, lida com um modelo abstrato de aluno, independente do contexto sócio-econômico e familiar de onde provém e de quais expectativas estabelece em relação à escola.

Conhecer características do alunado ajuda a diminuir a distância entre a cultura da escola e do aluno e contribui na atribuição de sentido para o ensino. A escola estudada atende à comunidade do bairro, em sua maioria filhos de

funcionários de fábricas, costureiras de confecções, profissionais liberais e alguns donos de confecção. É acessível a um público de baixa renda, devido às bolsas e descontos que concede, mas há heterogeneidade. É assim que a diretora pedagógica descreve o público:

(...) é mais pros filhos, exatamente filhos de pessoas assim, né, dos operários. Então, por isso, ela sempre foi uma escola, assim, que ela tem o preço mais acessível. Você tem muita bolsa, ela continua assim, ela tem vários alunos que estudam com bolsa integral aqui. Vários alunos que têm desconto, difícil o que não tem. Então, assim, ela tenta se adequar ao bairro, né, nós não temos uma classe muito alta aqui. (trecho da entrevista)

De acordo com os dados dos questionários, os alunos do bairro representam mais de 80% do alunado. A presença de um público proveniente de outras localidades é, segundo a diretora pedagógica, recente e se deve ao fato da escola estar atingindo melhores resultados acadêmicos. Esta mudança parece ter começado a atrair para a escola alunos de outras camadas sócio-econômicas, ainda que de maneira sutil.

A escola permanece, portanto, atendendo de forma majoritária camadas médias empobrecidas, o que pode ser confirmado através das observações, entrevistas e questionários aplicados aos alunos, apesar destes últimos não representarem a totalidade do corpo discente. Em relação a escolaridade dos pais, apesar de grande parte dos alunos (28%) afirmar não saber ou se abster de responder, houve maior concentração de respostas no ensino médio: 27%. Dos demais, 21% teriam cursado de 5ª a 8ª séries, 15% feito faculdade e 9% interrompido os estudos no período de 1ª a 4ª séries. A maioria afirma não ter empregada doméstica (77%). Cerca de 15% dos alunos declaram trabalhar fora de casa.

Outra característica do alunado refere-se ao aspecto religioso: cerca de 85% declararam-se Católicos e apenas 15% de outras religiões. Algumas famílias participam da Igreja da comunidade. As famílias que não tem esta orientação religiosa ficam cientes de que a escola é Católica através do contrato, e concordam que os alunos participem das atividades de cunho religioso desenvolvidas.

3.3.2. Estrutura física

A escola começou com uma coisa pequena, tem toda uma história aí que começa com um barracãozinho de madeira aqui, né, no pátio, depois vai crescendo. A princípio, ele tinha as professoras cedidas pela prefeitura, e a Igreja entrava com o prédio, com as coisas. Depois não, depois ele já começou a ter uma ajuda, que ela passa a ser uma entidade filantrópica. Aí ela passa a ter os próprios funcionários e aí que começa a escola, e vem com esse ideal, né, de ser uma escola boa, que desse uma boa formação para os moradores do bairro..., para que eles não necessitassem ir para a cidade para ter uma boa escola. (trecho da entrevista com a diretora pedagógica)

As instalações eram precárias, frutos de doações e inicialmente a escola atendia só ao primeiro segmento do ensino fundamental e depois pode expandir-se. (...) Recebia pequenas contribuições de pais e ajuda do Estado, mas esta foi cessando até que passou a manter-se apenas com ajuda do Centro Social, entidade filantrópica sem fins lucrativos. (site da escola)

Essas descrições iniciais sobre a estrutura física mostram a história percorrida pela escola em seus pouco mais de 50 anos de existência, em que foi possível construir uma estrutura material que garanta as condições necessárias para a qualidade do ensino. Assim, a descrição atual contrasta com a inicial.

A escola atravessa toda a rua e primeiramente chama a atenção a Igreja com belas características arquitetônicas que se agrega à escola em sua fachada. De ambos os lados da Igreja, um muro dá continuidade à escola, e há um portão de entrada de cada lado, sendo que na portaria principal há uma estrutura de secretaria e há um espaço para a entrada de professores e outra de alunos, onde sempre há um funcionário fazendo o controle de entrada. Dentro da escola, deparei-me com um amplo espaço físico, com estrutura simples e bem cuidada. Há um prédio com térreo mais dois andares e um outro prédio separado para educação infantil, com 7 salas de aula, pátio coberto e 02 banheiros específicos para as crianças. No primeiro prédio há 12 salas para ensino fundamental e médio, por turno, divididas por todos os andares. No térreo há toda a estrutura administrativa, com sala da direção, coordenação, gerente administrativo, sala para serviço de psicologia, secretaria, xerox, sala de serviços gerais e um pequeno espaço com uma cama de repouso. Há também sala dos professores, pátio, cantina, cozinha, dispensa e banheiros, onde constantemente há funcionários de serviços gerais. No primeiro andar há, além de salas de aula, um auditório, sala de informática e de vídeo, podendo ser utilizada também para outros fins. No último andar são visualizados troféus conquistados pela escola, um espaço de leitura e

mesas para estudo em grupo, onde acontecem também aulas de reforço, sala para artes plásticas e para artes cênicas, além de uma outra sala de vídeo. Um rio atravessa a escola e uma ponte dá acesso a uma área com um ginásio coberto, três quadras e um parquinho. Conta-se ainda com a estrutura de um sítio apartado da escola, espaço utilizado em comemorações com os professores e cedido como premiação aos alunos em eventos da escola.

A estrutura física e material apresentada pela escola atualmente representa uma base para a criação de um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem, com um espaço organizado, cuidado e recursos disponíveis. Esses são aspectos facilitadores para a criação de um bom clima.

3.4. O 1º dia de aula: uma leitura inicial sobre a escola

Ainda não eram 7:00h da manhã e já há movimentação de alunos no entorno da escola. Alguns entram pelo portão e são recepcionados pelo diretor geral, alguns professores, a psicóloga e outros funcionários que dão as boas vindas. Alguns se deslocam para acompanhar alunos novos ou alunos com alguma necessidade (um aluno estava com a perna quebrada), dando atenção especial a estes. O clima é de animação pelo reencontro e também de expectativa. Os alunos vão espalhando-se pelo pátio formando grupos, outros permaneciam na praça em frente à escola conversando. Toca o sinal e a movimentação de entrada se intensifica e os demais alunos levantam-se e começam a formar filas de meninos e meninas, separados por turma. As 7:05h, já todos organizados, são encaminhados pela diretora pedagógica para o salão do colégio, uma turma por vez, dos mais novos para os mais velhos, começando pelo 6º ano até o 3º ano do ensino médio. Chegando ao local, funcionários e professores ajudam a acomodá-los nas cadeiras, chamando as turmas menores para ocupar o espaço à frente. As últimas turmas chegam e os adolescentes começam a ocupar as cadeiras do fundo do salão, deixando lugares vazios à frente e, imediatamente, a diretora pedagógica convida-os a ocupá-los. Alguns pouco familiares de alunos estavam na escola e foram chamados a participar. No salão, o espaço havia sido preparado para o início: havia bíblia, microfone, telão para apresentação de slides. A equipe de professores vestia uma camisa preparada pela escola, de dois modelos diferentes: em uma delas estava escrito “nosso time faz a diferença” e na outra “gentileza gera gentileza”. Após aguardar silêncio, às 7:15h a diretora pedagógica deu início apresentando o novo padre diretor geral da escola. Este deu boas vindas aos alunos, leu o trecho inicial do evangelho de São Marcos sobre sabedoria e todos rezaram o Pai Nosso, a Ave Maria e foram abençoados pelo padre. A diretora pedagógica explicou que as regras seriam passadas aos novos alunos e aos do 6º ano posteriormente, para não se tornar repetitivo aos demais. Apresentou aos alunos a campanha da escola neste ano, com a temática da gentileza, dizendo ser este um valor importante a ser desenvolvido atualmente. Explicou as mudanças no sistema de avaliação no PowerPoint, que, além de 2 notas de 100 pontos, passaria a incluir uma avaliação complementar, em que 20 pontos seriam referentes a conceitos atitudinais, englobando o cumprimento das tarefas em aula, em casa, participação e pontualidade e 80 pontos ficariam a cargo do professor, podendo contemplar trabalhos, simulados e outros tipos de avaliação. O aluno que permanecesse com os 20 pontos teria acrescidos 5 pontos em sua média final da matéria. O momento

foi de agitação, alguns alunos contestaram, outros tiraram dúvidas. A diretora pedagógica explicou que a ideia havia partido dos próprios alunos, que comentaram que lidar com problemas de comportamento através de anotações em fichas seguido de comunicação à família não resolvia e só adiantaria se valesse ponto, sendo a proposta discutida em reunião e abraçada pelos professores. Ao continuar a apresentação das mudanças houve nova agitação dos alunos, ao ser colocada a proibição do uso de celular na escola assim como qualquer material alheio às atividades escolares – mp3, ipod etc e que a escola não se responsabilizava por perda ou dano destes. No descumprimento, a atitude seria recolher e devolver apenas ao responsável. Perante a insatisfação de alguns alunos, a psicóloga reafirmou o posicionamento da escola justificando que a decisão estava amparada na lei estadual e em resposta a um aluno, esclareceu que também não era permitido no recreio. Não havendo mais dúvidas, às 7:45h os alunos foram sendo chamados pelo nome para descer para as salas com professor indicado. (trecho do diário de campo, de 04/02/09)

Esta leitura inicial apresenta alguns aspectos a serem destacados, que aparecem inicialmente e de alguma forma foram se mostrando essenciais para a realidade desta escola na medida em que a inserção no campo aumentava: a receptividade, a religiosidade, os valores, as regras, o ritmo, o trabalho em equipe, a forma de gestão. Se em um primeiro momento não pareceram tão significativos, ao voltar novamente o olhar para análise da escola saltam à vista. A religiosidade poderia estar presente apenas como um ritual para o início do ano letivo, porém atravessou toda a pesquisa e configurou-se como um eixo fundamental de análise, junto aos valores e normas escolares. O ritmo dinâmico empreitado no primeiro dia pode ser observado em outros momentos. O “vestir a camisa da escola” pareceu ser a atitude do corpo docente e dos funcionários durante o período de observações, compartilhando uma visão em relação à educação. Por detrás disso, há uma gestão que planeja, toma a frente do grupo. Estes, dentre outros, mostraram-se importantes dispositivos organizacionais de regulação neste contexto, apontando, sim, para a possibilidade da existência de um espaço para a autoridade. Serão, portanto, alvo de análise mais aprofundada

3.5. A religiosidade presente

A escola foi fundada há 51 anos por um padre “idealista da educação”, a partir de uma necessidade que percebeu da comunidade. O ensino religioso era obrigatório em todas as séries. O ensino, tanto na parte didática como na disciplina, era rígido. Todos os dias cantava-se o Hino Nacional e Pe. ... exigia muita ordem nas formas. Já começava a estimular no aluno o amor à Pátria. Em seguida, entravam na Igreja para rezar. Exigia silêncio na Igreja para rezar. Ordem e silêncio nas formas, na entrada das salas de aula. Ele dizia: - Isso ajuda a manter a ordem e o silêncio durante as aulas. (site da escola)

O aspecto religioso esteve presente na escola desde a sua fundação e influencia as relações escolares ainda hoje. Está presente na rotina escolar de todos os dias, sendo que nenhuma atividade é iniciada antes de ser feita oração, tanto com alunos como com professores e pais: o dia letivo, o conselho de classe, as festividades. Há missas mensais em que todos participam. Os alunos também são estimulados a participar de cada época vivenciada na Igreja: vivenciar o período da quaresma, ajudar na confecção do tapete de Corpus Christi.

No início de cada dia, os alunos formam filas no pátio da escola divididos pelas séries, em ordem. Após os alunos ficarem em silêncio, a coordenadora passa o microfone para a pessoa que fará a leitura do evangelho do dia e um breve comentário deste. É rezado o Pai Nosso e a Ave Maria e feito o sinal da cruz. Todos que não desejarem fazer a oração devem aguardar em silêncio e de maneira respeitosa. Na segunda-feira, também é entoado o hino nacional. Se algum aluno estiver atrasado para a aula, deve aguardar fora da escola até o término da oração. Os alunos, então, dirigem-se às salas para aguardar o professor.

A filosofia cristã humanista vivenciada no cotidiano apresenta um padrão de valores suficientemente claros e expostos para a equipe todo dia, criando parâmetros para a ação partilhados.

E a leitura do evangelho todo dia ajuda na formação. Vai dizer, que bobagem, não? Não é não. Todo dia ele ouve aquele pouquinho, é uma fala rápida, mas sempre fica alguma coisa, né. Tem uns alunos que chegam aqui pra gente e que depois as mães vêm me falar: como fulano mudou, até em casa melhorou, por quê? Porque são coisinhas pequenas, mas que vai ajudando na formação. Se você alerta todo dia, todo dia uma coisinha, por mais que diga que não, mas sempre interioriza. Então isso vai fazendo essa formação. NÓS acreditamos nisso.
(entrevista com diretora pedagógica)

Quando a diretora utiliza-se da palavra nós, apresenta-se como porta voz de uma crença que seria partilhada pela equipe. Da mesma forma o uso do vocábulo pode ser percebido no discurso dos professores, mostrando a integração destes à proposta. Foi representativa, por exemplo, a porcentagem de professores (40%) que, espontaneamente, comentaram a relevância do aspecto religioso para a formação dos valores e atitudes dos alunos:

A gente tem um diferencial que é o ensino religioso. Então em outras escolas você sente certa agressividade dos alunos, né. Sente uma certa irritabilidade dos alunos que você não sente aqui, né. Aqui eles são mais calmos, mais tranquilos, são mais compreensivos, né, são mais dóceis. É bem melhor você lidar com os alunos daqui. (entrevista4)

A escola religiosa ela tem, né, essa coisa da disciplina, é uma coisa assim mais..., eu acho ótimo, porque isso é parte do procedimento da escola. (entrevista 5)

Na minha área, a gente procura aliar a doutrina Católica à vivência. Que não adianta ele sair daqui sabendo os 10 mandamentos, sabendo o cristianismo de trás pra frente e não aplicar. A gente tem que levar isso pra vida, porque a escola não ta preparando robô, ta preparando seres humanos. Lá fora eles vão ter que utilizar isso de alguma forma. (entrevista 6)

A convivência com alunos de outras orientações religiosas não se configura como um problema, pois o ensino religioso não se pretende catequético, havendo para isso um espaço separado para aqueles que desejarem esta formação. A escola entende que a religiosidade colabora na formação de valores e, de fato, a Igreja teve papel fundamental na construção dos princípios morais no ocidente. A opção religiosa influencia diretamente a filosofia da escola:

somos uma escola religiosa, então a nossa filosofia não é pragmática, ela é humanista. Então vai colocar o ser humano, assim, na frente, acima de tudo. Tudo tem que funcionar em função do ser humano e não o ser humano para as coisas. Inverte o foco. (...) Então, pra nós aqui, o interessante é ele, eu sei que ele tem que estudar, tem que aprender conteúdo, tem que fazer prova, tem tudo, mas eu tenho sempre que estar focada nele: ele tá bem? Ele tá sabendo se conduzir dentro da escola? Então, isso é a questão da formação. Nós temos que ficar preocupados: ele tem que passar no vestibular? Claro que ele tem, se ele quiser. Mas eu tenho que tá preocupada com que indivíduo é esse que eu solto no mundo lá fora quando ele sai daqui, em termos de convivência, né, de respeito ao próximo, né, de respeito a si mesmo, de ter valores, ter ética. Então essa é a formação que a gente busca. (entrevista com a diretora pedagógica)

Essa ênfase na formação humana foi enfatizada também pelo professor que se encontra há mais tempo na escola, mostrando que o fundamento não é mercadológico com ênfase apenas no vestibular, o que não impede a valorização dos conteúdos pela escola.

Sempre foi característica da escola a formação do indivíduo realmente pleno, uma pessoa que vai saber se virar mesmo quando as coisas não forem favoráveis. E agora também ultimamente entrando muito competitiva na parte de vestibular, de uma boa preparação também pra concurso, o que eu não via antigamente. Então eu acho que agora se tornou uma escola mais completa ainda, porque tanto prepara o garoto pra vida com também pro vestibular, concurso, essas coisas. Foi um salto de qualidade. (...) Você vê pela colocação da escola no ENEM e pelos próprios alunos que você vê que vão passando em universidades federais, que antigamente era mais difícil você ver. (entrevista 10)

A partir desta filosofia a escola se propõe a desenvolver uma formação ampla, fundamentada em quatro pilares⁴: a dignidade humana; a sociedade (da escola, da família, da sala de aula) com a qual tem que aprender a conviver, a partir de valores como comunhão, partilha e diálogo; a ecologia, compreendendo a interdependência entre o ser e a natureza, buscando uma educação ambiental que visa o desenvolvimento sustentável; a paz e a unidade, referindo a unidade do ser humano com Deus para alcançar a paz. Assim, a proposta seria de, a partir da diversidade, caminhar para a unidade de princípios, de ação e de métodos.

Além da filosofia da Educação Católica, baseia sua metodologia em autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Howard Gardner, que ajudam a compreender como o sujeito constrói o conhecimento e a vivência no grupo nas interações entre pares.

A proposta de formação ampla apareceu na fala de 90% dos professores, que, ao serem questionados sobre o valor da escola para o aluno, destacaram a dimensão da socialização e da convivência:

Sociedade depende muito da escola. Porque é o local onde o aluno se socializa e enfrenta o mundo de verdade. Aprende política. [nas negociações com escola e professor] (entrevista 1)

É na escola que o aluno se socializa, é na escola que ele aprende as coisas da vida, abre os horizontes. Além dos conteúdos pedagógicos. (entrevista 4)

Aprender a respeitar, conviver com a diferença. Porque a questão da instrução, você consegue em casa, você consegue sozinho. Mas o social... (entrevista 6)

Eu vejo hoje em dia como muito mais importante do que antigamente. Com a ida da mulher pro mercado de trabalho, a escola meio que supre um pouco o papel da família, você também tem um papel de pai e de mãe também. Não deveria ter, mas tem. (entrevista 10)

Em um dos casos, a importância foi atribuída à matéria que leciona e não à escola, como será visto adiante. Em outro caso, o professor, apesar de atribuir valor à escola, acredita que muitas vezes esta ainda apresenta conteúdos descontextualizados ao aluno:

⁴ De acordo com o projeto político pedagógico estas linhas mestras representam os valores fundamentais e foram construídos baseados na Bíblia, na Constituição Brasileira, no Concílio Vaticano II, em documentos recentes da igreja sobre educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A escola é um ambiente agradável pra eles, por essa questão de socialização. Eles criam grupos, laços de amizade, mas eu vejo eles muito descontextualizados com relação ao que eles aprendem aqui pra vida deles. Então eles não valorizam. Não conseguem vislumbrar que aqui a gente tá agregando valor pra vida deles. (entrevista 7)

3.6. A opção por valores claros fortificando a dimensão institucional

Foi possível identificar valores em diferentes contextos de ação durante a pesquisa. Na leitura da Bíblia no início do dia, no tema trabalhado durante o ano sobre gentileza, nas falas de professores em sala de aula e em campanhas desenvolvidas durante o semestre (arrecadação de agasalhos, material reciclado, etc). Eram trabalhados valores como respeito (ao outro, ao horário etc), perdão, solidariedade, amizade. Não eram perceptíveis conflitos em relação a quais valores transmitir.

Diante do contexto atual de crise de autoridade relacionada à ausência de parâmetros estáveis, esta contribuição mostrou-se fundamental num movimento de fortalecimento da dimensão institucional. Como foi visto, a crise das instituições da qual nos fala Dubet (2002) está relacionada a uma crise de valores. A mudança de paradigma somada à massificação do ensino tornou o trabalho do professor mais complexo, principalmente no que se refere ao manejo de classe. No caso da escola estudada, no entanto, este peso parece ter sido amenizado de alguma forma pelas práticas estabelecidas, sendo de alguma forma distribuído entre vários agentes. Ainda que o efeito escola seja, segundo os estudos de Bressoux (2003), nitidamente menos importante que o efeito professor, o esforço despendido quando as ações ficam isoladas, restritas a sala de aula, parece ser muito maior, sobrecarregando o docente. Uma gestão eficaz é importante para o estabelecimento de um bom clima escolar, com estruturas e condições de trabalho. Ações conjuntas parecem fundamentais para a superação da atual crise.

Quando atualmente as pesquisas apontam para a indisciplina e a falta de motivação dos alunos para aprendizagem como um dos maiores problemas encontrados pelo professor, há uma necessidade de se fazer algumas reflexões: qual o valor atribuído hoje para valores e regras comuns em meio à diversidade? Quais os riscos do relativismo e que espaço a escola encontra hoje para o estabelecimento de uma unidade em meio à diversidade?

Em meio às diferenças da escola multicultural, também mostra-se imprescindível a determinação do lugar do coletivo. Candau e Leite (2009),

citando Gimeno Sacristán (2002), ressaltam que a aspiração à individualidade é compatível com a realidade de possuir traços comuns, ideais compartilhados. Para o autor,

A escola é o primeiro espaço público vital para os indivíduos onde a vida comum obriga a restringir a contemplação das características individuais dos sujeitos. (Candau e Leite, 2009, p.85)

Um dos aspectos que, segundo Perrenoud (2001), aumentam a complexidade presente na sala de aula nos dias de hoje é o fato da escola não estar certa quanto ao que é justo, havendo uma consequente suspeita de arbitrariedade quanto à questão da equidade, sendo que esta é condição para coexistência pacífica. Além disso, de acordo com sociólogos, há um enfraquecimento dos vínculos sociais/ individualismo, levando indivíduos a aderirem uma proposta mais por conta de incitações personalizadas do que por adesão a valores comuns. Uma certa “pobreza da cultura comum” estaria levando à uma “dificuldade de compartilhar os mesmos códigos e, portanto, de dialogar, sem um longo aprendizado”. Neste sentido, convém explanar o que aborda Julia (2001):

Quais são hoje os poderes reais da escola nas sociedades onde já não existe uma religião majoritária, mas onde desmoronam também as esperanças de uma regulação comum dos costumes por uma crença comum? (...) Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe. (Julia, 2001, p.37)

A epistemologia multicultural trouxe a contradição do universalismo x relativismo que adentrou a escola. Esta precisa lidar com a idéia de que não existe uma verdade absoluta sem que se caia em um relativismo radical, onde se perdem valores de referência para atitudes, condutas, onde não são estabelecidas regras comuns. Perrenoud (2001) alerta sobre um risco do relativismo:

Reconhecer e ensinar limites diante de uma idéia de liberdade, em que o ‘faço o que quero’ teima em se impor na sala de aula com a mesma ausência de critérios que muitas vezes se manifesta em nossas casas ou nas ruas de nossa cidade. (Perrenoud, 2001, p.VI)

A consideração da heterogeneidade presente na sala de aula não deve se opor à idéia de unidade. A escola precisa ter um fio condutor, princípios básicos pelos quais se conduzir, da mesma forma que considerar a diversidade cultural dos alunos não prescinde da transmissão de conhecimentos comuns.

Perrenoud (2001) mostra como hoje a autoridade contestada aumenta a complexidade do trabalho do professor: “professores e alunos não obedecem só

porque a ordem vem de cima. Eles querem ser consultados e convencidos.” Cita estudiosos (Perrin, 1991) que dizem que estamos rumo à uma autoridade negociada, que associa todos à decisão. Na gestão participativa (Demailly, 1990) as decisões são tomadas mais lentamente, é preciso integrar os pontos de vista, estabelecer compromissos e cuidar para que alguns parceiros não saiam perdendo. Vários temem o diálogo e resignam-se a ele com enorme contrariedade, pois não há remédio. Dessa maneira, chegar a um consenso a respeito de valores e regras comuns não tem sido tarefa fácil.

A negociação é uma importante forma de dar voz ao outro, porém, ela tem limites: institucionais, de tempo, de saber até quando vai a consideração da diferença. Para superá-los, convém refletir se a autoridade negociada não poderia caminhar junto com a autoridade baseada na hierarquia. Há que se perguntar: A negociação se opõe à hierarquia? Há espaço para relações hierárquicas na escola? Qual a sua importância? Refiro-me a uma hierarquia que não procura impor arbitrariamente, mas que organiza o coletivo, que muitas vezes é alternativa para um limite de tempo e que às vezes é necessária para que as diferenças sejam respeitadas.

Neste sentido, gostaria de ressaltar um relato de uma professora apresentado por Koff (2008) acerca de como se deu a implementação do método de projetos em uma escola:

Ela veio da instituição. No início não foi uma coisa construída coletivamente não, quer dizer, era uma proposta institucional [...] O que eu achei que foi legal é que, ao ser apresentada, foi apresentada com muita abertura. Quem apresentou foi a direção. [...] Primeiro foi assim sugerida... Lógico que não foi sugerida, mas ela foi colocada como sugerida...[...] Eu acho assim: veio de cima sim a idéia e tem que vir [...] mas a forma como foi proposta, foi muito boa, foi delicada, foi com calma. (Koff, 2009, p.108)

Este exemplo é interessante porque mostra que um projeto vindo de cima pode, de certa forma, ser também “negociado”, estar aberto a modificações. De forma semelhante o professor pode agir com os estudantes.

O fato de considerar a diversidade intercultural e mostrar a importância da participação não prescinde de uma autoridade baseada na hierarquia, do estabelecimento de regras comuns, sem as quais a convivência fica comprometida. No caso da escola estudada, havia um respeito a uma hierarquia, mas ainda assim o que vinha “de cima” parecia negociado.

3.7. A gestão na relação com a equipe: o professor que não está só

Eles seguem aquilo que eles pedem para gente fazer. Eu percebo que de fato a escola toda tá integrada, todos falam a mesma linguagem, não existe dificuldade que todos falem a mesma linguagem. Preocupados com a formação geral do aluno, mas também com uma convivência agradável, harmoniosa entre os professores, entre professor e aluno, direção, coordenação. Percebo todo o corpo acadêmico envolvido num objetivo comum: formação do aluno e numa convivência plena acreditando nos valores do ser humano. (entrevista 9)

Encontrei na escola estudada uma gestão muito ativa e comprometida com a formação, com muitos anos de experiência. Uma gestão que também lida com os alunos no dia a dia em uma função reguladora, tomando a frente dessa função, ao, por exemplo, todos os dias solicitar o silêncio e certificar-se deste antes de passar a voz aos professores ou outros funcionários que farão a oração do dia, que não está a seu cargo, mas é função dividida com pessoas que abraçam a mesma idéia.

Os momentos coletivos já descritos de transmissão de valores e regras fazem com que a disciplina seja parte do procedimento da escola, não deixando a tarefa para os professores isoladamente. Bressoux (2003) mostra a relevância dessa integração:

Os resultados nos exames são melhores e a delinquência menos frequente quando a disciplina é baseada nos princípios e as expectativas reconhecidas e adotadas pelo conjunto da escola, ao invés de serem deixadas à iniciativa dos professores por si sós. (Bressoux, 2003, p.53).

A direção possui autonomia para escolher a equipe, sendo geralmente o grupo consultado informalmente antes de uma nova contratação, para que possa fazer sugestões, sendo feita também análise de currículo e entrevista.

A relação estabelecida entre direção e professores no cotidiano escolar mostrou-se ao mesmo tempo rígida e amistosa. Rígida, no sentido de haver estabelecimento de regras claras e cobrança no cumprimento. Amistosa, devido ao clima de descontração e acolhimento existente, numa relação que valoriza e apoia o professor. Uma das professoras chegou a comentar:

Tanto os professores como os alunos se sentem em casa. Qual colégio que você vai que o pessoal sabe seu nome, nome do seu pai, da sua mãe, eu não escuto falar isso por aí. (entrevista 3)

Dessa maneira, foi possível perceber muitas vezes que a direção circulava na sala dos professores na hora do recreio, conversava sobre acontecimentos, fatos

engraçados, em clima de descontração enquanto lanchavam. Além disso, os professores têm liberdade para procurar a direção se desejarem, assim como, uma vez por mês, costumam ser procurados por esta para conversar. Segundo foi relatado, há dificuldade de fazer reuniões constantes, em conjunto, de formação continuada. Há uma formação anual relacionada ao material didático da escola e, além disso, a escola estimula sempre que possível participação em seminários ou outros eventos (foi possível observar uma vez durante o período de pesquisa).

Esta dificuldade apresentada de formação continuada parece ser maior a partir do segundo segmento do ensino fundamental⁵, devido ao fato de muitos professores trabalharem em outras escolas para complementação da renda, como pode ser visto em relação aos pesquisados. Apesar disso, as pessoas se reconhecem como equipe.

Também foi possível observar um espaço de abertura da escola para participação dos docentes que foram consultados, por exemplo, na implantação dos conceitos atitudinais. Construíram juntos também o mapeamento da turma. A direção estava aberta à negociação de horários no início do ano letivo para adaptar-se às necessidades de cada um.

Apesar da dificuldade em reunir os docentes, a direção não prescindia da presença de todos nas reuniões de início de semestre, chamado “Encontro Pedagógico Religioso”. Apesar de não ter sido possível participar, foi-me transmitido em contato inicial a pretensão de neste encontro estimular os docentes a usar a criatividade e fazer a diferença mediante seus alunos, sendo o motivo para este estudar. Além disso, seria transmitido o tema a ser trabalhado no ano da gentileza, um valor importante diante de um contexto em que a autoridade não estaria mais posta, além de serem passadas as informações necessárias para o planejamento do início do ano letivo e primeiro dia de aula, que tinha programação especial voltada para apresentação, antes do início dos conteúdos efetivamente.

Alguns professores comentaram da autonomia que possuem no desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula, sem que esta signifique uma ausência de supervisão:

⁵ No primeiro segmento são feitas reuniões pedagógicas semanais toda 6ª feira, sendo que os alunos saem mais cedo neste dia.

Eu tenho uma liberdade muito grande quanto às ferramentas pedagógicas com o aluno, desde que, é lógico, eu possa passar para direção o que eu estou fazendo com o aluno. (entrevista 1)

O apoio concedido aos professores pareceu fundamental para aqueles que costumam encontrar pouca valorização social em relação à matéria lecionada. De fato, há diferenças na atribuição de valor para as áreas do conhecimento, de acordo com o contexto sócio-histórico vivido e isto aparece fortemente refletido no currículo escolar (na quantidade de aulas para determinada matéria, na reprovação dos alunos etc) e costuma muitas vezes gerar posturas diferentes dos alunos em relação àquele conhecimento. Dessa maneira, alguns professores mostraram grande esforço na busca de uma legitimização da matéria lecionada.

Artes não reprova sozinha. (...) Como a gente não tem valor no boletim, por exemplo, vai da escola até a família e até o aluno. Eu acho que é um trabalho de resistência, entendeu, a gente tem que acreditar, resistência mesmo, sabe. É uma coisa muito mais de coração, da gente querer fazer e acreditar que aquilo vai transformar. Mas a pessoa principal dentro da gestão da escola que é a diretora, ela tem a cabeça muito clara em relação à arte: ela acha isso, ela acha que a arte transforma. Essa foi a primeira pontuação que ela fez pra mim quando eu entrei aqui. Isso já muda, né. Então ela dá importância, a gente procura... A GENTE procura. (entrevista 2)

O inglês não reprova (...) fazer eles entenderem que o inglês é necessário, essa é a grande dificuldade. (entrevista 4)

É interessante notar que a escola criou um espaço específico de valorização de algumas matérias: semana de artes, jornada bíblica, olimpíada. A abertura destes diferentes espaços tem repercussões não somente na motivação do professor para o trabalho, mas também na relação com os alunos, como será visto.

Portanto, o acolhimento, a abertura para participação, a valorização das matérias, e várias pequenas ações no cotidiano contribuem para a criação de uma relação amistosa entre direção e corpo docente, como foi caracterizada anteriormente. Outro elemento fundamental para a compreensão dessa relação diz respeito à clareza dos papéis e das regras. A esse respeito, podemos destacar a fala de uma professora:

Se a escola é bem estruturada, eu acho que o trabalho em sala de aula vai fluir melhor, você tem segurança, você não tem interferências, você já sabe como as coisas funcionam. Na sala, você sabe até onde você pode ir, até onde você não pode ir. Quando tá tudo muito bem combinado, flui direitinho, é bacana. (entrevista 6)

Os professores estão geralmente presentes nos momentos em que as regras são transmitidas aos alunos, tendo ciência destas. Diante de pequenas falhas, a diretora aponta o descumprimento e relembra a regra, sendo também esta uma função da coordenadora de turno. Convém citar exemplos do posicionamento da gestão em relação a regras e procedimentos, como pode ser observado em um conselho de classe:

- Os professores não podem permitir que os alunos falem durante a explicação e a correção, retirando-os de sala (após advertência) se for o caso, quando os alunos vão para casa. A coordenadora de turno ratificou o posicionamento, dizendo ainda que “o pior fica para elas, que tem que ouvir reclamações de pais.”
- Horário de recreio: não pode liberar mais cedo por ordem da coordenação (alguns tinham começado a liberar 5 minutos antes e já estavam liberando 10). Os professores podem falar que a coordenação não permite, para dar respaldo.
- No conselho do dia anterior, os professores pediram para acrescentar no quadro de conceitos atitudinais a falta de material e não só pontualidade.
- Em relação à cola: a coordenadora disse que tem observado que estas têm ocorrido e que apesar de não poderem evitar, não podem facilitar para os alunos. Ela falou de uma estratégia que os alunos usam e disse que os professores não podem deixar os alunos falarem durante a prova, retirando-a se for necessário. Se eles quiserem tirar alguma dúvida, devem levantar o dedo e ir até a mesa do professor, pois se o professor for na mesa do aluno, fica de costas para os demais, que colam. Disse que na prova os alunos arrumam a carteira rápido estrategicamente e que eles devem preferencialmente trocá-los de lugar antes de iniciar a prova.

Além do estabelecimento de regras claras em relação aos professores, há também uma postura esperada em relação a valores. O projeto político pedagógico da escola apresenta, entre outros, alguns requisitos pessoais que seriam imprescindíveis ao professor no cumprimento de seu trabalho.

Maturidade afetiva (autocontrole, integridade, firmeza, entusiasmo, otimismo, paciência, prudência, dedicação e aceitação das próprias limitações e das do próximo); senso de responsabilidade (assiduidade, pontualidade, organização, disciplina e cumprimento de normas); domínio dos conhecimentos específicos

da(s) disciplina(s) que leciona e de suas relações com a vida prática; facilidade para trabalhar em equipe. (proposta pedagógica, p.35)

Alerta ainda para as atitudes desejáveis em relação aos alunos, cujos limites devem estar estabelecidos com clareza, fugindo do excesso e da falta, visto que a virtude estaria no meio, na atitude de equilíbrio:

Sejamos gentis sem sermos permissivos; sejamos colegas sem sermos colegas; conquistemos o respeito dos alunos sem sermos autoritários; sejamos exigentes quanto à organização e disciplina sem tolhermos a participação. (proposta pedagógica, p.35-36)

3.8. O ritmo e o material

Há também estabelecido na escola um ritmo bastante dinâmico. O tempo é organizado de tal forma que não há momentos maiores de espera para os alunos, atrasos para o início de aulas e outras atividades. Em um dia de observação do início das aulas, a diretora pedagógica chamou a atenção de alunos que estavam demorando para entrar na escola após tocar o sinal e que não poderia ficar atrasando o início (sendo o atraso deste dia de 5 minutos). A troca de sala dos professores no intervalo entre as aulas ocorria de forma rápida, gerando comentários dos alunos: “Não deu tempo nem de respirar!” Este dinamismo parece também contribuir para gestão dos alunos.

Como foi visto, a escola adota o material do Sistema Anglo de Ensino. Apesar de não ter feito análise quanto ao conteúdo ou satisfação dos professores em relação a este, por não ser foco de estudo, nas salas de aula observei que eram raras as vezes que algum aluno não levava o livro. Por este contemplar as diversas matérias, se esquecesse ficaria sem o material em quase todas as aulas. Nas disciplinas de língua estrangeira a ausência do material era muito mais comum, atrapalhando algumas vezes o planejamento do professor e andamento da aula.

3.9. A gestão e a equipe escolar na relação com os alunos

A partir das observações realizadas que apontam para uma integração da equipe, foi possível notar certa unidade de formas de lidar com os alunos e, apesar de cada professor estabelecer relações singulares com estes nas salas de aula, como será visto, o conjunto também cria representações e formas de lidar compartilhadas e que, portanto, devem ser analisadas primeiramente no âmbito organizacional.

3.9.1. As representações estabelecidas sobre o aluno adolescente

É possível destacar a partir do discurso dos professores e direção uma dificuldade demonstrada em falar de um aluno abstrato, procurando, assim, entendê-lo dentro de um contexto. Na breve análise que fizeram a respeito do jovem aluno de hoje, predominaram os discursos sobre a crise de autoridade, as relações familiares e a forte presença da tecnologia. Alguns professores chamaram a atenção ainda para uma permanência de angústias e conflitos semelhantes a outras gerações. Um deles destacou a grande cobrança devido à competitividade do mercado de trabalho e outro destacou o estabelecimento de vínculos mais superficiais atualmente.

Partindo das representações apresentadas acerca de um aluno vivendo dentro do contexto de crise de autoridade, a diretora mostra a impossibilidade de lidar com o aluno adolescente da mesma forma de anos atrás, o que se reflete nas atitudes dentro da escola:

A rigidez na disciplina que era há 50 anos atrás, (...) se você fosse querer seguir essa rigidez, você não consegue mais. É muito difícil. Porque as famílias não estão assim. O que a gente costuma dizer é que ele não tem mais a figura de autoridade em casa. A figura de autoridade que é o adulto, ele não tem. Então quando eles vão lidar com a gente, qual é o referencial de autoridade que eles têm? (...) Então essa questão de autoridade tá muito difícil, né, pra todas as escolas. Graças a Deus, aqui a gente consegue lidar bem com isso. (entrevista com a diretora pedagógica)

Para a diretora pedagógica, lidar com a família é um dos grandes desafios da educação de hoje, relatando que alguns “vêm pedir socorro” à escola. Muitos ficam pouco presentes em casa ou não exercem seu papel, o que gera repercussões para o jovem:

Então esse individuozinho ficou como? À deriva. Aí para você querer que um adolescente, um pré-adolescente, hoje em dia, com tanto assédio, com tanta coisa, Orkut, MSN, não sei o que, não sei o que, celular, tenha responsabilidade e capacidade de concentração para fazer o dever, é barra. Essa é a nossa dificuldade! É uma batalha que a gente trava aqui o ano inteiro mostrando a esses pais a necessidade do dever de casa. (entrevista com a diretora pedagógica)

A idéia de um jovem assediado está presente também no site da escola, que traz uma mensagem aos jovens recomendando que estes não se deixem iludir pelo “novo” deste século quando este é vivido sem limites e transforma a “liberdade individual e social em libertinagem coletiva e promíscua, trazendo com

isso prejuízo aos indivíduos e às famílias,”. Recomenda que os jovens procurem, ao invés disso, outros sinais também presentes no tempo, como a solidariedade humana, a partilha, a igualdade social, a reciprocidade do amor, a promoção humana em todo seu conjunto.

A ideia de crise de autoridade esteve presente também na fala de muitos professores, relacionada fundamentalmente a mudanças na família:

A gente [o professor] sabe que está passando por uma realidade muito difícil, né, que a gente está pegando uma geração que é uma geração muito liberta. Muitas vezes o aluno vem pro colégio pra aprender educação aqui. As coisas começam a fugir do controle em casa porque a gente sabe muito bem que a família é uma instituição que passa por um momento delicado. (entrevista 1)

Eu vejo que eles têm essa dificuldade de acatar ordens, hoje eu acho que passa pela questão da permissividade da família. É uma geração mais difícil de você lidar porque eles são mais questionadores. Eles não aceitam não pelo não. Eles aceitam não com argumentação. [Deu exemplo da postura do filho com a professora dele]: você tinha prometido levar a gente não sei aonde e não levou. Então perdeu o crédito, eles exigem muito isso da gente: a questão da palavra, do olho no olho, eles são extremamente ligados. (entrevista 7)

São criados muito soltos. Ele por ele mesmo. E tudo tá muito normal. Começar a ter relação sexual com 13 anos é normalíssimo, o filho fumar maconha é normalíssimo, tudo é normal. Então há muita permissividade de pai e mãe, que eu acho que atrapalha. (entrevista 8)

Após falar de um contexto geral, os professores falaram também da importância de entender o contexto social e familiar do aluno. De certa maneira, a enorme diversidade de alunos contemplada na escola atual torna complexa até mesmo uma caracterização destes, pois esta geração de jovens tem a diferença como uma característica. Uma das professoras aponta a dificuldade de lidar com essa grande diversidade:

E em cada nível social você observa que existe um patamar de valores estabelecido. E você percebe claramente numa sala de aula. Existem valores diversos pra cada família. Então a gente fica pensando assim, meu Deus, como lidar com essas coisas, porque é o que eles trazem de casa. (...) Eu acho que existe uma diversidade muito grande (diversidade maior de hábitos e valores) e isso torna mais difícil o trabalho da gente. Porque na hora de você, não só na minha área, mas na hora de você ver o que pode e o que não pode, dá o limite, aí você às vezes tem que ser firme, às vezes você tem que ser maleável, você tem que ser bom, às vezes você tem que ser palhaço, às vezes você tem que ser psicólogo pra descobrir a melhor maneira de colocar isso na cabeça deles, porque alguns às vezes não tem. (entrevista 6)

Outro aspecto presente na fala dos professores sobre o aluno adolescente de hoje é a questão tecnológica.

É um jovem mais informado, mais atualizado, algumas vezes até mais esclarecido do que alguns professores no âmbito geral. Chegam com habilidade para informática, bem mais antenados no mundo, em algumas notícias. (entrevista 10)

Os hábitos são diferentes eu acho que em relação à situação tecnológica, eles ficam dispersos e dão a impressão a eles de que o conhecimento é uma coisa muito fácil. (entrevista 5)

A época deles é muito pior do que a nossa! A quantidade de informação balança a cabeça deles de um jeito que a gente não entende, a competitividade no mercado de trabalho daqui a 5, 10 anos vai ser muito maior do que foi na minha época, a necessidade de adequação à sociedade é muito mais severa. Então, hoje a gente tem pequenos gênios na sala de aula e a gente não compreende a mente deles.(...) É uma característica muito positiva a interatividade. É uma geração que ela produz muito, sem saber que está produzindo, né, isso que é importante: blogs, Orkut, twitter, não sei que lá, telefone, grupos sociais, eles produzem muito isso. Eles estão produzindo uma rede social pra vida inteira brincando. São turmas que vão se conhecer pra sempre. (entrevista 1)

De acordo com Leite (2008), o discurso dos meios de comunicação tem grande peso nas formações culturais da atualidade. Os eletrônicos estão fortemente presentes entre os adolescentes, através do computador, internet, celular, videogame. A interconectividade marca os tempos atuais, permitindo aos jovens “participar de redes de relacionamento que ultrapassam as antigas fronteiras da família, da escola e do bairro” e permite que se organizem em “tempos e espaços inéditos na interação humana” (cf. Leite, 2008, p.107). A lógica presente na internet altera a lógica da narrativa presente na escola optando pela não linearidade e a vivência dos videogames e eletrônicos subvertem a lógica tradicional através de regras contingentes e descobertas pela experimentação. Apesar destas diferenças entre as gerações, a autora também percebia continuidades, pois os adolescentes interessavam-se também por objetos e brincadeiras de outros tempos, caracterizando uma hibridação cultural, conforme Garcia Canclini, citado por Leite (2008). As diferenças geracionais não eram fatores que impediam o diálogo, como pode ser visto também na escola pesquisada, pois os professores não representavam a presença da tecnologia e interatividade como negativa, mas como algo importante da geração atual que deve ser considerado.

3.9.2. A disciplina necessária

Diante deste contexto de crise de autoridade, a escola entende a regra como uma necessidade do aluno.

Nós temos um jovem tão assediado por tantas coisas e fica tão perdido, né. A gente sente muito isso. Eles não têm tido estrutura. Porque, ao mesmo tempo que eles estão sendo assediados por uma parte tecnológica muito grande, nascem na época já dos jogos eletrônicos, estão vivendo num mundo onde eles, os pais não tem, eles não tem mais a figura de autoridade. E a figura de autoridade é a coisa mais importante que você tem que ter para você crescer. Infelizmente. Lembra daquela música, é *Ultraje a Rigor*, né? ‘Não vai dar, assim não vai dar, como é que eu vou crescer sem ter com quem me rebelar.’ O adolescente ele tem que encontrar barreiras para ele tentar passar, se não existe ele fica pedindo onde é o limite? (entrevista com a diretora pedagógica)

Há, porém, muitas críticas em relação ao estabelecimento da disciplina, no sentido de que esta poderia tolher o aluno. Leite (2008) mostra que parte significativa da literatura que aborda a questão da disciplina/indisciplina na escola baseia-se em Foucault, mais especificamente no livro *Vigiar e Punir*, denunciando o exercício do poder por parte da escola e do professor, que adentra os corpos e mentes discentes por meio de rotinas homogeneizadoras (cf. Leite, 2008, p.48). Nesta perspectiva, “o ato de indisciplina tende a ser lido em um viés positivo, como resistência, e o ato disciplinar, exclusivamente, como adestramento.” (Leite, 2008, p.49). Deleuze apresenta a noção de controle como o “novo monstro” que garante a submissão das populações ao *status quo*, pois este seria difuso e invisível, o que faria com que fosse internalizado, representando uma prisão simbólica.

No entanto, no caso da escola que estudou, Leite percebeu que o coletivo carecia de regulação. A falta de vigilância não resultava em liberdade para os alunos, mas de violência, bullying. A abordagem foucaultiana, assim como a de Deleuze, seriam fundamentais para o questionamento de imposições arbitrárias, porém não “deixariam espaço” para esta regulação. Dessa maneira, a autora mostra que as contribuições de Foucault e Deleuze foram importantes para a problematização de quem e como se define o que controlar e com qual objetivo, porém apresentam limites para a compreensão da realidade atual. Mostra que o autor Norbert Elias, no livro *O processo civilizador*, ajuda a superá-los, mostrando que para o indivíduo integrar-se na sociedade são necessárias práticas civilizatórias que possibilitam o convívio em um contexto marcado pela interdependência dos sujeitos. É necessário que cada um tenha o autocontrole,

dominando suas emoções, evitando coerção física. O autor mostra que as elites criam etiquetas e valorações que formam um padrão que vai sendo aceito e praticado pelas massas populares. Quanto mais se desenvolvem os códigos, mais aumenta a distância entre o comportamento da criança e do adulto e mais trabalhoso é o condicionamento dos jovens, o que teria importantes implicações educacionais. Reconhece também que “o indivíduo que é moldado pela sociedade também molda.” (Leite, 2008, p.62). Expõe a necessidade de regulação e a define da seguinte forma:

A regulação do coletivo pode, então, ser entendida como o conjunto desses processos de aprendizado de auto-controle, repletos da ambivalência que marca sua origem e finalidades: viabilização da integração social, adaptação a uma sociedade relativamente “pacificada”, distinção de grupos sociais. (Leite, 2008, p.60)

Durante o período de pesquisa, tive a percepção de que a disciplina, definida por professores e alunos como rígida, era uma disciplina necessária. Não parecia repressora, não tolhia a participação, mas organizava o ambiente e era alvo de discórdia até mesmo entre os alunos⁶:

Marta: [não poder] namorar no colégio, eu acho ridículo. Ah, po, cê ta na escola, na hora do recreio você não pode namorar um pouquinho. Ah, que raiva, cara.
Luana: Você ficar namorando ali no pátio, igual Rodrigo ficava com Carina, você acha certo?
Joana: Eu também acho isso errado.
Marta: Você acha que não deveria ter?
Joana: Ah, eu acho que não. Sei lá...
(diálogo entre alunos do 9º ano)

Outros alunos apresentaram discordância sobre o mesmo assunto:

Marcelo: Não pode namorar no colégio. Você deu um abraço assim: ah, não pode isso não. Vai pra coordenação, hein? Não pode andar de mão dada...
Thiago: Às vezes é necessário, né, nem todo casal, pra toda regra existe uma exceção, né, eu acho que eu nesse caso quando tava namorando era exceção, mas muitos casos, se afrouxar mesmo, que nem no outro colégio, eu soube de casos que o pessoal vai pro banheiro lá... Eu acho que tem que ser puxado, mas não tanto. É rígido demais.

Outro diálogo, agora de alunos do 8º ano, também mostra a discordância em relação às regras:

Bernardo: As regras... eu acho uma palhaçada tirar aluno pra fora.
Cleber: Não, eu acho que é a disciplina da pessoa.
Bernardo: Você vai tirar o aluno, aí o aluno não vai mais aprender.

⁶ Convém ressaltar que todos os nomes utilizados referindo-se a alunos são fictícios, a fim de preservar o sigilo em relação aos sujeitos pesquisados.

Cleber: Ele vai aprender a não fazer mais isso. Igual o castigo dos pais.

Convém ressaltar a forma como as regras eram transmitidas: de forma clara, sempre acompanhadas da justificativa e do esclarecimento do procedimento caso não fossem cumpridas. Assim como os valores, as normas são transmitidas cotidianamente, aos poucos, desde a educação infantil, também estando presentes em documentos escolares. A construção das regras do cotidiano escolar também parece ser feita no dia a dia, no coletivo, sendo reelaborada ou aperfeiçoada quando necessário.

Cabe destacar ainda a concepção da escola sobre disciplina presente em um de seus documentos:

o colégio ... [nome da escola] procura fazer da disciplina uma decorrência da liberdade e da autonomia assumidas com responsabilidade, buscando através do diálogo, do ambiente familiar, da compreensão aliada à firmeza, que cada um assuma a consequência de seus atos. (agenda da escola)

A disciplina que é necessária ao ambiente escolar é aquela que procura ter uma razão de ser, sendo em determinado momento participação, em outro silêncio, em outro brincadeira e assim por diante.

O estabelecimento de regras e cobrança no cumprimento não vinha antes de uma atitude de acolhimento e consideração com o aluno. Desde o primeiro dia de aula, percebi a recepção dada aos alunos, estabelecendo uma relação amistosa, assim como foi definido com os professores. A relação com os inspetores era amigável, pude presenciar várias vezes os alunos conversando e brincando com os mesmos. Como mostra a fala da diretora, o diálogo parece ser a primeira forma de resolução de um problema, antes de outras atitudes para imposição de um limite:

Você vai perceber uma diferença na forma de lidar com eles aqui. É um trabalho braçal: senta, conversa, fala, pá, pá, pá, a mesma coisa, e se precisar punir, punimos também. (entrevista com a diretora pedagógica)

A equipe da direção procurava colocar-se à disposição para ouvir os alunos, dizendo a eles para procurá-los se desejarem, numa atitude de abertura para ouvi-los. Pude observar a escola dar um retorno para todos os alunos em relação à colocação de alguns sobre a demora no atendimento na cantina durante o recreio, dando sugestão dos alunos comprarem a ficha na hora da entrada e organizarem-se em fila para o funcionário não demorar na identificação do próximo a ser atendido, falando do esforço que já vinha sendo feito pelos mesmos para atender a todos.

Há, portanto, abertura para participação, mas uma hierarquia e regras claras que configuram uma disciplina necessária.

3.9.3. A delimitação das regras

O coletivo não se organiza sem regras; regras não cumprem sua função organizacional se a adesão dos envolvidos está condicionada ao seu arbítrio individual e circunstante. (Candau e Leite, 2009, p.85)

Cabe analisar algumas regras que foram observadas durante o período da pesquisa e que permitem ao leitor uma visão concreta do tema a partir de uma realidade escolar. Através da leitura inicial realizada sobre a escola, vista na descrição do diário de campo colocada anteriormente, foi possível destacar regras a respeito do sistema de avaliação, que considera conceitos atitudinais, mostrando coerência com a importância atribuída à formação ampla; a proibição do uso de celulares e eletrônicos no ambiente escolar (justificada através de lei) e um certo controle da postura dos alunos, visto inicialmente pela formação na entrada, exigência de silêncio em momentos específicos e na postura de evitar que os adolescentes ficassem sentados espalhados pelo local, no fundo do salão. Este controle da postura pode ser visto posteriormente em outros momentos: alunos no pátio que eram chamados a se levantar quando deitavam nos bancos; a inspetora que entrava em sala chamando a atenção de uma aluna sentada em cima da mesa e outra no colo da amiga, no intervalo entre as aulas. Além disso, alunos costumavam ser abordados, de forma carinhosa, a vestir blusas de uniforme que não fossem curtas demais. Era salientada a necessidade do uso do uniforme, e em poucos momentos pude observar algum aluno fora desse padrão. Foi observado também um controle dos horários durante o período de aulas, sendo que há orientação para não liberar os alunos mais cedo para o recreio, assim como o inspetor só entregava as bolas para o jogo quando tocava o sinal, não entregando em outras ocasiões, quando, por exemplo, os alunos saíam cedo de uma prova.

As regras escolares exigidas aos alunos estão presentes na agenda da escola. Há exigência de pontualidade, necessitando de justificativa dos responsáveis caso ocorra atraso. A questão do uniforme é pontuada de forma detalhada, especificando tudo o que é ou não permitido (não pode, por exemplo, tênis coloridos). Há regulamentação sobre o procedimento de dispensa de aulas (educação física) e para prova de segunda chamada, sendo que há necessidade de

pagamento de um valor se não houver justificativa para falta e apresentação de atestado médico. As provas são remarçadas para a primeira semana do mês seguinte. Traz informações ainda sobre o sistema de avaliação, ressaltando ser um direito do aluno tomar conhecimento deste, assim como outras regras gerais: o aluno deve pedir autorização da coordenação para utilização do telefone público durante o período das aulas; não é permitido, por motivo de segurança, porte de estiletos ou outros materiais pontiagudos nas dependências do colégio, não é permitido namoro no interior da escola, assim como o uso de materiais alheios às atividades escolares, como foi visto.

Durante a observação do recreio de alunos, funcionários ficavam circulando e geralmente não precisavam intervir. Em conversa informal com um dos inspetores, este disse gostar de trabalhar na escola, que tem um ambiente tranquilo, diferenciado em relação a outras pelas quais passou: “Aqui eles [os alunos] sabem o que pode e o que não pode fazer”. A diretora salientou como foi o procedimento da escola em relação a um aluno que apresentou comportamento agressivo durante o jogo de futebol:

nós tivemos um problema aqui de um que estava chutando a canela dos outros no jogo, a gente conversou com ele aí essa semana ele reincidiu, aí o que que a gente já fez: agora essa semana você vai passar a ver a brincadeira, você não vai participar da brincadeira, mas você vai ficar aqui vendo, para você ver como é que se pode brincar sem fazer... Então, é aquele trabalho sementinha, que a gente vai, vai, todo dia. (entrevista com a diretora pedagógica)

Foi ressaltado ainda que em casos de um problema que envolva um grupo de alunos, estes ficam sem utilizar a quadra durante uma semana. A utilização das quadras na escola é dividida formalmente entre as turmas, sendo que devido ao número de quadras, uma vez por semana uma turma diferente fica sem o espaço disponível. Dessa maneira, se uma turma for punida as demais passarão a utilizá-la.

Algumas regras delimitadas de forma coletiva dizem respeito diretamente ao âmbito da sala de aula. Um exemplo é o mapeamento dos alunos, que devem sentar-se em lugares pré-definidos pela equipe. Essa configuração pode ir se alterando durante o ano.

Ao chegar na sala, notei que os alunos estavam dispostos de forma diferente dos demais dias, sendo que um deles (que havia repetido no ano anterior) saiu da última carteira para a primeira. (trecho do caderno de campo).

Outra regra refere-se a uma situação mais delicada do cotidiano da sala de aula, que diz respeito ao procedimento da escola caso um aluno seja colocado para fora de sala pelo professor. A escola comunica à família e encaminha o aluno para casa.

Antigamente o aluno que estivesse fazendo bagunça na sala, o professor chamava a atenção, ele não atendia, ele era posto para fora de sala, vinha pra coordenação, na aula do outro professor ele voltava, não era assim? Aqui não! Se você estiver conversando, se você tiver dito uma vez, na segunda diz assim: é a segunda vez, na terceira você vai sair de sala. Se ele paga pra ver, na terceira ele sai, mas ele sai de mochila! Porque ele vai embora. Porque eu não aceito que aquele aluno que saiu de sala volte pra sala. Aí mãe é comunicada por telefone que o filho dela tá indo embora porque não teve comportamento dentro de sala. E vai. É suspensão de um dia. Então, isso é uma maneira, você vê que você não vê ninguém por aqui. Porque é muito cômodo, eu não tô a fim de ouvir a fala desse professor enjoado, chato, eu faço uma bagunça, vou pra coordenação, passo a aula aqui depois eu volto. Não, eu não permito isso não! Existem normas diferentes, tem escola, né, cada escola tem a sua maneira de conduzir, tem a sua filosofia, né. Esse é um ponto que eu não abro mão aqui. Então, eu não posso facilitar. Porque eu sei disso, se o adolescente não estiver a fim de assistir aula ele faz qualquer coisa e vem pra aqui. Não tô a fim de fazer a atividade hoje, e vem! Depois ele sobe. Não! Ele tem obrigação de ficar em sala. (entrevista com a diretora pedagógica)

Durante o período de observações, no entanto, não houve nenhum caso em que este procedimento tenha sido necessário.

De forma geral, a “atmosfera de ordem”⁷ não criava na escola um clima de tensão. De forma geral, os alunos sentiam-se integrados ao ambiente, entendiam as motivações das regras e procuravam negociar em algumas ocasiões. Entretanto, há sempre “espaços de resistência”.

Convém, no entanto, ressaltar a existência de dois tipos de regras: morais e convencionais. A reportagem da revista “Nova Escola” de outubro de 2009 mostra a indisciplina pode ser transgressão de uma regra moral (como não mentir, que tem como base princípios éticos como a honestidade e são inegociáveis) ou convencional (deve ter fundamento na negociação e clareza de definição). Orienta a avaliar a gravidade da transgressão a partir dessa classificação. Pode perceber que alguns alunos fizeram essa diferenciação ao abordar as regras:

Isadora: Regras sempre têm que existir, porque se não vira bagunça. Regra tipo, não sair na ‘porrada’ com os outros colegas. Isso é completamente errado mesmo,

⁷ Termo utilizado por Medeiros (2007), na dissertação de mestrado: *Clima escolar: Um estudo sociológico de uma instituição pública de excelência*

mas coisa do celular... Tipo, acabou uma prova. Ah, não posso pegar o celular para ouvir uma música, eu não posso tirar uma foto com meu amigo, sei lá, pô eu acho assim, muita bobeira. (...) O meu fica escondido.

A questão da proibição do uso de celular em outros ambientes que não a sala de aula foi questionada por quase a totalidade dos alunos:

Gustavo: Eu acho que algumas coisas tão erradas um pouco. Tem uma regra que não pode celular na escola, nem na hora do recreio. Hora do recreio é um horário nosso!

Julia: Tipo assim, negócio do celular, que ele tava falando, dentro da sala o telefone toca: tira a atenção de todo mundo.

Amanda: Aí tem que ser tomada uma atitude.

Gustavo: Agora, na hora do recreio ninguém tem que prestar atenção em nada, é uma hora livre, é o nosso tempo.

Em relação a essa regra convencional, por exemplo, pode observar algumas transgressões, mostrando a existência de um espaço de resistência:

Gustavo: Meu celular fica ligado o dia inteiro na escola. E quando eu saio tem que ligar pra minha mãe, aqui dentro não pode, aí tem que ir lá fora, aí eu desrespeito e ligo do banheiro.

Outros alunos questionaram ainda outras regras e algumas vezes resistiam em cumpri-las: o papel utilizado pela escola de comunicação com os pais (alguns precisavam ser cobrados por diversas vezes para devolução deste assinado), a obrigatoriedade do dever de casa. Foi recorrente uma “reclamação” em relação a este último:

Gabriel: Eu não tenho paciência.

Fernando: Eu prefiro ficar fazendo qualquer coisa do que o dever de casa

Lucas: Fernando é igual a mim, eu gosto de ficar a toa, sem fazer nada, ver televisão, ir na rua. Eu também tenho que fazer um monte de coisa pra minha mãe.

Gabriel: Dever de casa tinha que ser proibido. Tinha que ter coisas mais legais, mais interessantes, porque são adultos que fazem para adolescentes e crianças, claro que ensinam, são bons, mas são coisas chatas, repetitivos, às vezes ficam passando um monte de coisa pra casa, isso cansa o aluno, fica chato, enjoativo. Eu acho que tinha que ter deveres mais interessantes que o aluno olhasse e quisesse fazer e tivesse prazer naquilo que tá fazendo.

Medeiros (2007) mostra que, para os alunos, estar em casa não tem o mesmo significado do que antes, sendo que os jovens envolvem-se em tantos afazeres que muitas vezes “esquecem” tarefas e compromissos. Um dos alunos disse ainda que muitas vezes falta uma supervisão dos pais em relação aos filhos, por passarem menos tempo em casa.

Algumas vezes, os alunos ficavam na porta da sala ou demoravam um pouco para parar o que estavam fazendo quando tocava o fim do recreio, precisando de pequenas interferências dos inspetores, mas geralmente era apenas para evitar um período de espera. De modo geral, os alunos mostravam-se inseridos na proposta escolar e satisfeitos em relação à proposta.

3.10. A relação do aluno com a escola

Como foi visto anteriormente, tanto a gestão quanto a equipe de professores considera que a escola tem papel de formação ampla, considerando-a como um espaço sócio-cultural. Entretanto, parece que a consideração deste espaço torna-se ainda mais fundamental no discurso dos alunos, tanto em relação à escola como no âmbito da sala de aula, como será visto no capítulo III.

De acordo com Dayrell (1996) os alunos, a partir de suas experiências, atribuem diferentes significados para a escola, que certamente influem no comportamento deste e nas relações que irá privilegiar (cf. Dayrell, 1996, p.144). Dessa maneira, a escola pode ter diferentes significados: lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser ‘educado’; o lugar onde se aumentam os conhecimentos; o lugar onde se tira o diploma e que possibilita passar em concursos.

A fim de identificar qual seria a visão dos alunos em relação à escola, pedi que estes falassem sobre o papel que atribuíam à escola. Muitos alunos (10 dos entrevistados) apontaram principalmente para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares e preparação para o futuro e o mercado de trabalho:

Júlio: A função da escola na minha opinião é preparar a gente pra ter um futuro melhor.

Fernando: A escola é pra aprender, as coisas assim, as matérias.

Somado a isso, grande parte dos alunos enfatizaram aspectos ligados à educação de forma mais ampla, à socialização e convivência:

Diana: A maior parte do dia se você for ver, principalmente aluno que estuda à tarde, dorme até tarde, até 10, 11h, acorda, almoça, vem pra escola, passa o dia inteiro aqui na escola, chega em casa, faz dever, vê televisão e dorme. Então, o tempo que ele passa aqui acho que ensina muito mais do que às vezes ele em casa, né, porque a mãe trabalhando todo dia não tem muita convivência, né, não tem tanto tempo com a família.

Fábia: Não, assim, eu acho que antes de tudo a educação vem de casa, todo mundo diz, né, mas aqui tem um grande peso. Tem professor que diz: educação vem de casa, vocês não têm respeito, mas eu acho que aqui também deveria ter um grande peso em educação, em ensinar. E aqui tem. Ensina a ser gentil, ser humilde

Wilma: Não é só pegar o livro e fazer dever. Também ensinar a gente a conviver.

Luiz: Preparar o aluno, até para mostrar também a vida, até pra você se enturmar mais, se estudasse em casa igual naquelas épocas medievais, po, cê não vai saber nada mesmo, né?

Isadora: Eu acho que a escola deveria ajudar a desfazer as panelinhas que acontecem dentro da sala de aula. Que tipo, toda turma, todas as turmas deveriam ser completamente unidas, pelo menos a meu ver. Tipo, era pra ser todo mundo organizado e junto e unido pra, tipo, ah, tem um amigo da turma que não ta sabendo tirar nota boa. Ah, vamos ajudar e tipo, essas coisas. Acho que a escola deveria ajudar os alunos a se envolverem mais.

Esta visão sobre a educação aparece de forma mais clara ao perguntar para os alunos o que eles haviam aprendido de mais importante na escola. Apesar de alguns não destacarem aspectos específicos, os alunos lembraram da participação em grupo em gincanas de arrecadação, festival de artes, destacaram o aspecto religioso e, de forma mais recorrente, as relações de amizade. Cabe exemplificar cada um destes aspectos, através dos diálogos entre os alunos:

Amanda: Quando a gente esse ano, acho assim, que o que marcou mais, acho que engloba todo mundo, foi quando a gente arrecadou alimentos, e tal, todos. A gente sempre arranja um meio de ajudar, mesmo não ganhando a gente ajuda.

Júlia: É, o negócio é ajudar, colaborar.

Gustavo: Claro que também de olho no prêmio.

Amanda: O melhor foi entregar.

Júlia: A gente tava mais preocupado com isso mesmo, estava mesmo entusiasmado em levar lá os alimentos, né, e não ganhar o passeio.

Gustavo: Isso foi muito importante, mas a gente também já teve vários momentos juntos que foram tão bons.

Amanda: Quando a gente ganhou o festival de artes...

Gustavo: É, nossa, foi ótimo, a turma toda junta, ano passado...

Isadora: O que mobiliza acho que são as gincanas. As gincanas que fazem unir a turma (...) Quando envolve um prêmio, digamos assim, aí a gente fica interessado.

Marcelo: A escola me ensinou a ir mais no caminho de Deus, né, a gente vai na Igreja, e antes da escola eu não ia não.

Isadora: Eu também, a escola MESMO que me botou no caminho de Deus. Se você quer, assim, que uma pessoa seja mais religiosa, basta pôr num colégio Católico, evangélico. (...) Eu comecei a frequentar por curiosidade, até porque todos os meus amigos tavam frequentando. Aí eu passei a vir, aí meu pai passou a vir junto comigo e ele acabou gostando e vem agora comigo.

Tatiana: O que eu gostei mais aqui é negócio de religião, não tem diferença da pessoa ser evangélica, Católica, no ensino. Todo mundo se respeita.

Diana: Eu não sou Católica, mas ninguém me exclui ou vem criticar, da mesma forma que eu não vou criticar a deles. Na aula de religião eu participo, faço trabalho, não é só religião, a gente conversa sobre a vida, sobre o que tá acontecendo na adolescência, isso é muito legal, que não importa a religião que você é, sempre vai estar podendo participar junto.

Luiza: Pra mim, as amizades que eu fiz. Meus amigos tão todos aí.

Gabriel: Maneiro é quando você chega em casa e vê as fotinhos dos seus amigos pequenininhos.

Lucas: É muito fofo. Você vai vendo seus amigos eles vão mudando, assim, nas férias, assim, chegam no outro ano estão diferentes, jeito de falar e tudo.

Gabriel: É legal olhar desde pequenininho pra ver o quando a pessoa mudou. O que ela era e o que é hoje.

Lucas: Você vê também assim na vida da pessoa os altos e baixos, tudo vai mudando.

A escola deve procurar proporcionar esse espaço de recordações, de interação entre os alunos. Cabe perguntar de que maneira a escola procura abrir espaços em seu cotidiano para as demandas do aluno adolescente, seus pensamentos, sua cultura. Isso pode ser feito de diferentes maneiras no âmbito da sala de aula, mas no que diz respeito à organização escolar podemos destacar 2 aspectos que foram observados: a inclusão no currículo de matérias como artes e religião, além da educação física e o grande valor atribuído a estas; as campanhas realizadas pela escola, festividades, cerimônias, entre outros eventos. Alguns alunos também participam de uma banda da escola à tarde. Dayrell (1996) mostra que datas comemorativas são importantes momentos de reprodução de valores considerados universais na nossa cultura. Tanto as festividades, gincanas, como algumas das disciplinas de maneira mais específica possibilitam ao aluno lidar com a subjetividade, havendo oportunidade para falarem de si, trocarem idéias, sentimentos. Permitem a aprendizagem do viver em grupo, lidar com a diferença, com o conflito. Esses espaços são fundamentais para a socialização tão valorizada pelos alunos, mas o autor ressalta que muitas vezes os tempos reservados pela escola para essas atividades são mínimos, quando não reprimidos.

Ainda que estes espaços sejam criados na escola, uma das professoras enfatiza a necessidade de criar mais oportunidades dos alunos se expressarem. Neste sentido, a instituição escolar precisaria ser mudada.

De forma geral a escola falhou. Tem muita coisa errada, muita coisa repetitiva, muita coisa sem objetividade. Em outra época, a escola conseguia se camuflar, mas hoje os alunos a desvendaram. A gente tinha que mudar algumas coisas, alguns horários, algumas disciplinas, objetivar mais as coisas. É muito tempo que você toma da vida de uma pessoa. (entrevista 2)

Disse, ainda, a mudança que percebe que a arte traz para o aluno.

Eu acredito na mudança na arte. No aluno, na cara a gente vê mudanças assim, aquele que ficava quieto, calado, não se colocava, ele consegue quebrar essa geleira, né, essa atitude quando ele sobe no palco, quando ele consegue falar uma coisa ele consegue uns pontos pra ele. No teatro você tem que expressar, você tá contando uma história, né, você tem que se fazer entender (...) Você tem que cativar, você tem que ter um olhar, você tem que ter uma inflexão na voz. (entrevista 2)

Além de proporcionar ao aluno maiores oportunidades de expressar sentimentos, uma das professoras havia salientado a importância de procurar maior articulação dos conteúdos com o contexto dos alunos. Alguns destes reivindicaram maior aproximação com seu cotidiano (demonstraram dificuldade principalmente em encontrar sentido em estudar matérias que não estão relacionadas com o que pretende para seu futuro) e poderem estar mais em outros ambientes que não a sala de aula:

Natália: Que as coisas que a gente aprende, assim, tudo a gente não vai precisar pro futuro, assim, as coisas mais complicadas, (...) que não precisa no dia a dia, coisa que a gente não precisa ficar estudando muito (...) se a gente vai fazer alguma faculdade, aí a gente precisa estudar só aquilo que a gente vai precisar pro nosso trabalho, não as outras coisas.

Gustavo: Eu acho que a escola tem que ter um laboratório, uma oficina.

Amanda: Que oficina o quê! Quadras melhores! Não, uma televisão em cada sala!

Gustavo: Não, sabe por quê? Tem algumas matérias que poderiam ser feitas em outros locais, entendeu, do que na sala de aula. Biologia a gente ia poder ir pro laboratório, é muito mais legal.

Os alunos também solicitaram maior diversidade de atividades:

Gustavo: Eu também acho que a escola tem que ter mais novidades, não é?

Amanda: Ah, também acho.

Bianca: Também acho.

Gustavo: A escola até tem, mas a escola tem muito rotina, é aquela coisa de sempre. A gente estuda o ano inteiro, chega o dia do nosso passeio a gente vai estudar mais. A gente vai pro museu em vez do parque de diversões, alguma coisa assim, legal.

Gabriel: Coisas diferentes, divertidas, que tragam informações que o adolescente se interesse.

Lucas: Se o professor faz algumas brincadeiras na sala, faz todo mundo partilhar, o aluno vai chegar em casa, falar, pô, acho maneiro, você vai ter vontade de fazer.

Thiago: Temas polêmicos, que cada um fala uma coisa, aí acaba chegando numa conclusão concreta, pode acabar a aula e o pessoal continua falando sobre aquilo.

Há, portanto, possibilidades de criação de outros espaços para atender as demandas dos alunos. A escola como um espaço sociocultural deve buscar a ampliação de experiências, tanto em atividades escolares quanto extra-escolares, levando o aluno a situar-se em relação ao mundo, como cidadão.

Portanto, ainda que os alunos tenham de maneira geral se mostrado satisfeitos com a proposta da escola e integrados a esta, há ainda necessidade de criação de mais espaços de fruição da afetividade, reflexão sobre questões e angústias pessoais, fortalecimento do sentimento de grupo e da cidadania.

Estes espaços ajudam na integração entre os alunos e destes com o professor, são fundamentais na criação de um clima organizacional positivo e interferem na relação que o aluno estabelece com a escola. São, assim, importantes fatores de regulação.

3.11. Buscar apoio da família - relação estabelecida com esta

Ainda que a escola tenha uma percepção de mudanças existentes na família e da crise de autoridade que a atinge, assim como a sociedade em um âmbito geral, acredita na grande importância desta e de seu “papel de primeira escola” de valores morais e éticos: “elas constituem as células vitais das sociedades de todos os povos e continentes” (documento escolar). Acredita na necessidade da escola caminhar junto com a família na formação, buscando a participação desta na escolaridade dos filhos. Assim, no ato de entrada do filho na escola é realizada entrevista para conhecer o contexto familiar e é explicada a filosofia cristã-humanista, de formação Católica, assim como normas e regulamentos e a família assume o compromisso, junto com o aluno no seu cumprimento. Através de reuniões de pais, da agenda do aluno e outros documentos de comunicação entre família e escola são esclarecidos os regulamentos, o calendário anual de atividades e reiterado o compromisso assumido, como de comparecer à escola quando solicitado ou for interesse da família, adquirir todo o material, fazer com que o aluno use o uniforme e cumpra

o regimento, além de concordar com a participação do aluno nas atividades de cunho religioso. As regras também costumam ser reiteradas e justificadas junto à família, principalmente no que diz respeito àquelas que de alguma forma são contestadas pelos alunos, como o fato de não ser permitido namorar no interior da escola e não utilizar celular. A participação da família e a concordância em relação às regras parece ser também um fator que facilita a gestão dos alunos.

Foi possível perceber que a relação estabelecida com a família é majoritariamente com a escola, geralmente na pessoa da psicóloga, havendo pouco contato com os professores, geralmente realizado quando há algo específico a ser solucionado com este.

A escola é muito integrada com a família. (entrevista 3)

Eu enxergo um relacionamento [com a família] muito bom, tem uma pessoa só para atender pai de aluno. (entrevista 1)

Não tenho muito contato com as famílias. Se tiver alguma situação específica com o professor, a gente é chamado. (entrevista 5)

Famílias deles não têm muito contato, porque a gente não tem problemas, entende? (entrevista 10)

É interessante notar ainda que a convivência com a família parece tender a diminuir na medida em que as séries avançam. Nesta escola, a direção relata “fazer questão” de ter convivência maior com os pais da educação infantil, sendo que até o 1º ano do ensino fundamental tem-se o hábito do pai levar e buscar a criança na sala de aula, período em que o contato com os professores é maior. Com os adolescentes, esse contato tende a diminuir, como fala uma professora que trabalha nos dois segmentos:

No turno da tarde, os pais vem mais, mas no turno da manhã eles quase não vêm na escola. Os alunos também não querem mais a presença dos pais na escola, eles não entregam bilhete, entendeu, eles não falam nada. O máximo que eles puderem esconder, eles escondem. Não é porque eles querem esconder, é porque eles já estão se achando os donos da cocada preta, né, então, já estão se virando sozinhos. (entrevista 6)

Apesar de certa resistência de alguns alunos em relação ao envolvimento dos pais/responsáveis, há preocupação da escola no estabelecimento de uma comunicação eficaz com a família, referente principalmente ao aproveitamento acadêmico do aluno, fazendo comunicação mensal das notas e sendo rígido com os alunos em relação à devolução do canhoto assinado. Há também no documento

referência à “quantas anotações os filhos levaram”, relacionado ao conceito atitudinal. Durante as observações foi possível perceber por diversas vezes a cobrança desse retorno e aqueles alunos que não atendiam a solicitação eram chamados para ligar para casa.

Além da comunicação através dos alunos, a família pode também ser chamada à escola quando mostra-se necessário, não havendo, segundo a diretora, problema no comparecimento em mais de 90% dos casos. Há ainda outros espaços de convivência com a família, que é convidada a comparecer à escola para festividades, durante todo o ano letivo (aniversário do colégio, festa junina, festa de pais, entre outras).

Convém ressaltar que a busca de parceria com a família não faz com que a escola recorra a esta para resolver seus problemas. No ano anterior, por exemplo, a escola buscava ajuda desta na pontualidade e cumprimento de tarefas dos alunos e quando estes não cumpriam, segundo relatou, a família podia brigar, mas não resolvia e, por isso, foi acrescentada a estratégia da nota, como tentativa de encontrar solução mais eficaz e a partir da sugestão de alunos. Com o aluno adolescente parece ser cada vez mais necessária uma relação de negociação com o próprio aluno, que demonstra preferir a resolução de conflitos na própria escola ao recurso às famílias.

3.12. Além das relações, a valorização dos conteúdos

A escola, como foi visto, está atenta a uma educação mais ampla, mas isso não significa que o ensinar não seja valorizado e visto como a função mais importante da escola. Isso pode ser visto através, por exemplo, do excelente resultado que atingiu nas provas do ENEM, ficando em 4º lugar no município, o mais alto resultado alcançado, mostrando que vem obtendo melhora no desempenho acadêmico. Fez ampla divulgação dos resultados na escola: “Quem quer ir longe na vida, não precisa estudar longe de casa.”

Durante uma apresentação para a qual alunos do 6º ano e alunos em dependência⁸ foram chamados no início do ano, a escola teve o objetivo de estimular para o estudo. Em apresentação de power-point, falava sobre ser inteligente: “O vencedor é o que estuda imediatamente após a aula”, sendo seu

⁸ A escola dá aulas de reforço para os alunos que não alcançam a média 6 no período do contra-turno escola, no caso, à tarde.

lema “Aula assistida é aula estudada...HOJE!” Apresentaram ainda qual seria a melhor maneira de estudar, apresentando as justificativas para os alunos através de explicações sobre como funciona o cérebro humano. Assim: “Escuto-esqueço/ vejo-entendo/ faço/aprendo” e, portanto, o modo de estudar é escrevendo, fazendo quadro, resumo. Foi enfatizada a importância do dever de casa para maior fixação, localizar as dúvidas para tirar na hora da correção, sendo errado copiar. O aluno foi orientado a evitar distrações (TV e rádio etc), procurando um local de estudo em casa confortável e que permita a concentração, sendo 2h mais do que o suficiente. Como foi visto anteriormente, a incorporação de um hábito de estudo faz parte também da metodologia de ensino Anglo adotada pela escola.

As relações estabelecidas na escola ajudam a criar um ambiente de estudo. De acordo com Medeiros (2007), os fatores que levam a boas relações não seriam muito diferentes daqueles que levam a bons resultados acadêmicos. No caso da escola estudada, esta mostrou-se eficaz na aprendizagem e na regulação do comportamento, reafirmando a não dicotomia entre estes aspectos, como foi visto no capítulo II. Cabe ressaltar os estudos sobre eficácia escolar de Sammons, Hillman e Mortimore (1995) apresentados por Medeiros (2007) que lista os constructos relacionados a escolas bem sucedidas:

Os onze constructos das escolas eficazes encontrados por Sammons, Hillman e Mortimore⁹

1. Liderança profissional	- firmeza e propósito - abordagem participativa - diretor que exerce liderança profissional
2. Visão e metas compartilhadas	- unidade de propósitos - prática consistente - companheirismo e colaboração
3. Ambiente de aprendizado	- uma atmosfera de organização - um ambiente de trabalho atraente
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	- maximização do tempo de aprendizado - ênfase acadêmica - foco centrado no desempenho
5. Ensino com propósitos definidos	- organização eficiente - clareza de propósitos

⁹ Quadro reproduzido na íntegra, retirado da dissertação “*Clima escolar: um estudo sociológico de uma instituição pública de excelência*”, de Medeiros (2007)

	- lições estruturadas - prática adaptável
6. Altas expectativas	- altas expectativas em todos os setores - trocas e vocalização de expectativas - ambiente intelectualmente desafiante
7. Reforço positivo	- regras de disciplina claras e consensuais - retorno de informações a respeito das atividades de alunos e professores
8. Monitoramento do processo	- monitoramento do desempenho dos alunos - avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades dos alunos	- elevação da auto-estima dos alunos - exigir responsabilidade dos alunos - controle das suas atividades
10. Relacionamento família-escola	- envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças
11. Uma organização voltada para a aprendizagem	- desenvolvimento da equipe na escola com base nos princípios e orientações desta

Vários destes fatores apresentados puderam ser observados na escola em questão como importantes fatores relacionados à gestão dos alunos: a firmeza da liderança, os propósitos em comum, um clima amistoso, organizado e favorável à aprendizagem, entre outras. Os estudos sobre escola eficaz no desempenho, portanto, têm a contribuir também para os estudos sobre as relações e construção de dispositivos organizacionais, havendo interdependência entre as áreas de conhecimento. Também as atitudes do aluno estão relacionadas ao fato de ter ou não um currículo adequado para ele, com a consideração das diferenças, com uma formação consistente de seus professores, que devem dominar o conteúdo, ter valores, entre outras coisas. Quando essa interdependência é negada, as “soluções” propostas para os problemas cotidianos são simplistas e não dão conta da complexidade do fenômeno.

3.13. A organização escolar interfere na atitude dos alunos em sala de aula?

Para finalizar a análise organizacional deste ambiente escolar, cabe apresentar alguns depoimentos dos professores que, durante as entrevistas, apontaram para o modo pelo qual seu trabalho em sala de aula é influenciado pelo clima escolar. Com pontos de vista diversificados, esses depoimentos representam

contribuição essencial para a análise, mostrando de maneira concreta as repercussões de alguns dos pontos ressaltados anteriormente.

A partir de uma forma de lidar com os alunos com momentos coletivos de transmissão de valores, alguns professores falaram de uma postura diferenciada dos adolescentes em uma âmbito geral:

Eu sinto que os alunos daqui, assim, eles não são tão agressivos quanto os alunos de outros colégios, a gente escuta falar que em outros colégios tem droga, né, tem a sexualidade muito cedo. A sexualidade aflorada fica, mas não é nada assim, absurdo, a gente não vê ninguém aí pelos corredores, no escuro. (entrevista 3)

Eles podem brincar, soltar piadas, mas são alunos que te ouvem. Eu acho que os alunos lá [a entrevista ocorreu fora da escola] são ensinados também a ouvir. (entrevista 9)

Um dos professores ressaltou a autonomia que possui para desenvolver o trabalho conforme a necessidade:

A escola precisa entender das liberdades que o professor deve ter de levar o aluno para fora de sala, de buscar o aluno em sala, de usar materiais alternativos em sala de aula, e eu acho que aqui na escola eu nunca tive barreira nenhuma em relação a isso. (entrevista 1)

Outra professora ressaltou que recebe apoio, por exemplo, se ocorre algum imprevisto em sala, pois há uma equipe organizada e atenta ao cotidiano:

É uma escola organizada, é uma escola disciplinada, porque, assim, eles têm coordenadores de disciplina todo o tempo, se eu saio de sala, mesmo que eu não avise que eu vou sair, daqui a pouco vai ter alguém na porta da sala. Se eu tenho um problema com um aluno que eu tenho que sair com ele porque passou mal e não dá tempo de avisar, então, assim, a escola é muito disciplinada com isso, a gente tem auxiliares que vão ajudar no trabalho. (entrevista 7)

Além da integração dos funcionários, uma das professoras aponta para a integração do grupo de professores, no sentido de agir de forma semelhante, facilitando a regulação dos alunos.

Por exemplo, quando a gente tem uma, a gente tava até conversando sobre isso essa semana, todos os professores terem a mesma postura diante do aluno: isso pode, isso não pode. Porque se um tem uma postura, o outro tem outra... A gente tava conversando ali, na aula da... [falou próprio nome] não pode voar coisas. Não pode voar na minha e não pode voar na aula de ninguém! Porque eles vão fazer isso, eles vão dizer que o outro tá deixando. É deles. Não é que eles estejam mentindo, querendo enrolar, nada disso não, eles querem ver até onde eles podem ir. Então não pode fazer na minha aula e na aula de ninguém, então se todos tiverem essa postura, eles já não vão jogar mais. Porque eles sabem que não vai ter graça, porque ninguém vai deixar. (entrevista 6)

Uma das entrevistadas destacou que o trabalho da escola na comunidade e as campanhas desenvolvidas com os alunos também ajudam no trabalho do professor:

a escola que tem esse caráter, né, de ajudar a comunidade¹⁰, ajudar os alunos eu acho que é um trabalho muito interessante e eu acho que isso se reflete nas atitudes deles, eles são muito voltados pra isso e eles reconhecem, né, que a escola tem esse valor na vida deles, principalmente pra alguns que não poderiam estudar mesmo numa escola que tivesse o incentivo que tem aqui. (...) A gente percebe que nessas campanhas eles se mobilizam, né, quando o colégio propõe uma campanha, eu encontro com eles aí super dispostos a arrecadar arroz, feijão, cê vê na movimentação deles, né, de ajudar nas campanhas, né, eu percebo na missa, eles têm interesse, eles comentam, eles são bem interados. (entrevista 5)

A partir dessas análises passo, então, adentrando a sala de aula, a apresentar as diferentes dinâmicas observadas, das turmas, dos professores, dos alunos em sua singularidade, considerando, no entanto, que este ambiente mais restrito está inserido em um contexto e, somente desta maneira, é possível compreendê-lo.

¹⁰ Não foram muitas as oportunidades de observar a relação estabelecida pela escola com a comunidade, mas foi possível perceber o objetivo da escola em atender as necessidades locais e, em contrapartida, um respeito do entorno em relação à escola. Em um dos dias de observação, pelo fato dos alunos estarem em semana de olimpíadas, pude observar uma atividade física que a escola proporcionou para idosos da comunidade.

4. As relações pedagógicas

A relação do professor com o aluno vai se modificando de acordo com o contexto histórico social. O contexto atual de crise de autoridade e a grande diversidade com a qual o professor se depara tem gerado, como foi visto, grande dificuldade de manejo de classe. Os professores, então, constroem diferentes dispositivos na sala de aula, com efeitos na atitude dos alunos. Diferentes alunos podem agir de maneira distinta em relação às intervenções. Este capítulo pretende mostrar um pouco essa complexa rede de relações estabelecida em sala de aula na escola em questão, construindo diferentes dinâmicas de ensino-aprendizagem.

4.1. O ambiente da sala de aula

A sala de aula apresenta-se como um espaço com um objetivo definido: o processo de ensino-aprendizagem. Porém, em uma visão da escola como um espaço sociocultural, a sala de aula, mais do que a aprendizagem de conteúdos, é um espaço de encontro e de formação de subgrupos por afinidade. Sendo um dos primeiros espaços de socialização fora da família, tem grande papel de formação humana ampla. De acordo com Dayrell (1996), a sala de aula “é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão” (Dayrell, 1996, p.150).

O autor salienta que o aluno estabelece uma polissemia de significados para a escola, como foi visto anteriormente: “lugar de encontrar e conviver com os amigos, lugar onde se aprende a ser ‘educado’, o lugar onde se aumentam os conhecimentos, o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos.” (Dayrell, 1996, p.144). Acrescenta que esses diferentes significados irão influir no comportamento do aluno no cotidiano escolar e nas relações que vão privilegiar.

Apesar de muitas vezes os espaços de convivência serem valorizados pelos alunos, o tempo do fluir das relações na sala de aula costuma ser sempre curto:

na medida em que a escola não incentiva o encontro, ou, ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão. Assim, as relações tendem a ser superficiais, com as conversas girando em torno de temas como paqueras, comentários sobre alguma moça ou rapaz, programas de televisão. (Dayrell, 1996, p.149)

A sala de aula, no entanto, deve ser espaço em que estas relações sejam valorizadas. Isto não implica que os mecanismos pedagógicos de controle percam seu espaço, mas Dayrell (1996) mostra que é entre este lado de controle pedagógico e o lado livre e permissivo da iniciativa discente que a própria vida real da escola se cumpre (Dayrell, 1996, p.151). No entanto, encontrar este equilíbrio tem sido uma tarefa cada vez mais complexa. A observação das práticas em sala de aula pode ser importante instrumento de formação através da reflexão sobre as competências relacionais.

Como foi visto, a sala de aula costuma ser um espaço protegido do olhar de outrem, por ser um espaço onde ocorre o imprevisto e a personalidade de cada um é exposta. Exige do pesquisador, portanto, ética e postura discreta.

As salas de aula das turmas observadas apresentam estrutura simples, mas atendem as necessidades dos alunos. Há uma parede só de janelas, com vidro fosco, aberto para ventilação, que é complementada com dois ventiladores de teto. Há murais em duas paredes e um armário no fundo da sala. Na frente, há um quadro branco e, em cima deste, um papel com regras e uma cruz. A mesa do professor encontra-se em um tablado e ao lado, encontra-se um quadro de horários. As carteiras são adequadas aos alunos e ficam dispostas em 4 fileiras, com espaçamento entre elas. Não ocupam a sala até o fundo, sobrando um espaço livre. Em algumas aulas, as carteiras são arrumadas com outras configurações, de acordo com a proposta do professor.

Antes de analisar as diferentes dinâmicas observadas em sala de aula, convém falar um pouco dos envolvidos nesta relação: os alunos adolescentes do 8º e 9º ano e os professores da escola. Como percebem o seu papel e que expectativas têm de forma geral em relação ao outro. A compreensão destas representações é fundamental para entender as relações, as atitudes cotidianas.

4.2. O aluno: auto-representação sobre sua geração

Ao optar pelo estudo dos dispositivos utilizados com alunos adolescentes das turmas de 8º e 9º anos, é necessário compreender um pouco esta geração de jovens presente na sala de aula. Deparei-me com uma literatura que falava sobre um “novo aluno”, com novas características com as quais a escola e os professores teriam que aprender a lidar, visto que este apresentaria atitudes

distintas por estar sob influência da tecnologia, de novos meios de socialização, enfim, em outro contexto histórico social.

Dayrell (2000), dialogando com Dubet, mostra a importância de considerar os variados espaços e tempos em que a socialização do jovem ocorre, que multiplicam suas referências culturais. O jovem está envolto por várias agências socializadoras fora da escola que tecem sua experiência e, dessa maneira, a instituição escolar não é uma agência exclusiva de socialização, devendo problematizar a influência exercida sobre o jovem em outros contextos. Para o autor, a escola deve problematizar a importância da família, do espaço urbano, das práticas culturais, do cotidiano difuso e muitas vezes opressor do trabalho, do bairro, do lazer.

Sposito (2000) faz um levantamento de estudos sobre a juventude, trazendo diversos autores que abordam a difícil apreensão desta categoria. Citando Mauger (1994), mostra a complexa definição da categoria, considerada “epistemologicamente imprecisa”. Dessa maneira, os pesquisadores interessados em estudar o tema da juventude estariam diante de uma situação paradoxal de difícil resolução. Para a autora, “a definição da categoria juventude encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais” (Sposito, 2000, p.7). Citando Peralva (1997), mostra que a juventude é uma condição social e ao mesmo tempo um tipo de representação. Dessa maneira, foi considerado importante apreender as representações que os alunos da escola estabeleciam sobre sua geração. Procurando uma compreensão dos sujeitos para além de seu papel de aluno, solicitei aos jovens que falassem também sobre questões extra-escolares.

Em relação à geração jovem atual, as entrevistas realizadas mostraram de forma recorrente dois aspectos: a liberdade que percebem ser atribuída à geração e a questão tecnológica. A liberdade relatada referia-se a vários aspectos: permissão para sair (para shopping, festas etc) namorar, ficar, beber.

Cleber: Os jovens de antigamente, tipo meu pai, meu pai falava que ele era mais trancado em casa, que ele já não tinha tanta liberdade como a gente hoje.

Luiza: A gente é muito moderninha. Antes, 22h tinha que tá dormindo, essas coisas todas. Agora a gente vai pra rua sábado, 22h pega um ônibus sai, jovem também bebe, fuma... (...) Tem liberdade mesmo, pode ter lei de não beber, mas você vai em qualquer bar e eles vendem bebida pra menor, é facinho pra beber.

Lucas: O que mais mudou foi com as meninas, porque elas eram proibidas de fazer muita coisa.

Alguns aspectos trazidos pelos autores anteriormente ajudam a compreender este aspecto. A idéia de liberdade trazida pelos jovens pode ser compreendida a partir das idéias de Dubet, trazidas por Wautier (2003), assim como através da compreensão da multiplicidade de paradigmas que gere as ações atualmente. Convém, portanto, retomá-las neste momento. A sociedade moderna construindo um sujeito que deseja a “afirmação de si” e ser “autor da sua vida” traz uma forte idéia de liberdade. Retomo ainda a fala de Wautier:

Mais a sociedade se desinstitucionaliza, mais o sujeito se define de modo ‘heroico’, mais ele deve produzir ao mesmo tempo sua ação e o sentido de sua vida. Mais ele ganha liberdade, mais ele perde solidez e certezas, menos a socialização garante a subjetivação. (Wautier, 2003, p.198)

A liberdade atribuída a eles foi vista ao mesmo tempo como positiva e negativa. A liberdade para fazer escolhas é vista como positiva, porém neste viés em que a idéia de liberdade estaria associada a uma ação segundo interesses individuais, ela foi vista pelos alunos como negativa. Assim, significaram algumas atitudes decorrentes dessa liberdade como “rebeldia”, “mau caminho”, maldade:

Natália: Hoje em dia tem muita maldade. Antes o pessoal era mais de brincar assim, hoje em dia é muita maldade. Mas também, o computador influencia muito, né, internet. Só pensa em ficar, namorar.

Os jovens falaram de namoro e sexualidade precoce:

Fábia: Os adolescentes de hoje, só pensam em namorar, sair e ficar. Aí as crianças querem ser mais adolescentes hoje do que curtir a infância, que é brincar, coisas assim.

Fernando: Tem gente que com 9 anos já tem filho, rapaz!

Soma-se a isso a crise atual das instituições, em que normas e regras que definem idealmente as relações sociais perdem espaço para escolhas individuais e para relativização, numa sociedade envolta por múltiplos paradigmas de ação.

Ao falar da liberdade dos jovens hoje, alguns citaram também mudanças na família, referindo-se à ausência dos pais em casa:

Thiago: Ah, antigamente era mais puxado, né, os pais tavam mais em cima, até porque geralmente o pai trabalhava e a mãe ficava em casa e a mãe ficava

puxando o pé. Agora a mãe tá trabalhando, não tá nem aí pro estudo. Aí depende do jovem pra ele estudar, né, porque, sei lá, né, sempre ele arruma outras coisas pra fazer.

Essa ausência de uma figura de autoridade também contribui para a diminuição de parâmetros estáveis e, além disso, outras modificações entre as gerações ocorreram, como as modificações no equilíbrio de poder analisadas anteriormente por Tedesco e Fanfani (2004), com o advento de leis como o Estatuto da Criança e adolescente, compreendendo-os como sujeitos de direito. Tudo isto ajuda a compreender a ideia de liberdade como uma característica da geração, trazida pelos próprios alunos adolescentes.

Apesar de uma liberdade maior dos jovens dessa geração em relação às anteriores, alguns fatores a diminuiriam devido a uma falta de segurança. Os jovens mostraram preocupação com o aumento da violência e do uso de drogas. Em menor número falaram também do aumento da poluição.

Outro aspecto sobre o qual os alunos foram quase unânimes em abordar ao falar de sua geração foi a forte influência da tecnologia (principalmente da internet, mais especificamente do MSN e Orkut e com menor recorrência o celular, vídeo-game e televisão) no modo de pensar, nas brincadeiras, na velocidade das notícias, na realização de pesquisas escolares. A tecnologia influenciaria diretamente na comunicação e rede de relacionamentos.

Gustavo: Eu acho que a tecnologia tá influenciando muito a vida dos jovens hoje. O Orkut, MSN, aí muitas vezes os jovens marcam encontros pelo Orkut, MSN, aí namoram...

Marcelo: O principal [da geração] é a internet, que é a melhor maneira de passar o tempo. (...) Antigamente pra você saber de uma notícia de seis horas da tarde você só vai saber seis e meia do outro dia. Aqui não, acabou de acontecer já tá em todos os jornais, né, é tudo mais rápido, a tecnologia tá ajudando tudo a ser mais rápido.

A maioria dos alunos vê a tecnologia como positiva para eles, principalmente porque ajuda a manter os contatos. Apesar desse discurso majoritário, houve um contraponto de um dos grupos de alunos, que apresentou uma visão negativa a esse respeito, já que o relacionamento virtual diminuiria o contato direto entre as pessoas.

Cristian: A nossa geração tá mexendo muito com computador, antigamente ficava na rua, brincava de jogar bola na rua, a gente fica muito mexendo no computador, jogando vídeo game, não sai muito. (...) A geração da gente é um pouco isolada, é mais eu e eu. Antigamente era mais o nós, era mais o coletivo.

De acordo com Leite (2008), já haveria influência da mídia nas gerações anteriores, porém a interconectividade caracteriza os tempos atuais, e as redes de relacionamento ultrapassam fronteiras dando origem a novos espaços e tempos de interação humana. Aponta para a mudança da lógica narrativa, que opta pela não linearidade e aponta para um necessário aumento da velocidade dos textos midiáticos para que não deixem brechas que suscitem o zapping. Entretanto, essas novas características culturais conviveriam com características de outros tempos: interesses por jogos tradicionais, práticas de esportes, leitura etc, integrando-se com tradições anteriores. Recorrendo a Garcia Canclini, Leite (2008) caracteriza a geração por sua hibridação cultural. Enfatiza que as diferenças existentes entre as gerações não implicam na ausência de diálogo, mostrando a construção cotidiana de formas de dialogia entre professor e aluno.

Tedesco e Fanfani (2004) argumentam que há uma diferença entre a cultura da escola (alfabética, tradicional e proposicional) e a cultura das novas gerações de jovens (culturas das imagens, do não proposicional, do aprender experimentando). Crianças e adolescentes são portadores de uma nova cultura (em certa medida sempre foi assim), porém mudou também o modo de se relacionar com esta. Há modificações nos conteúdos e modos de pensamento: de uma cultura alfabética (característica da cultura escolar), os jovens passaram a ser consumidores intensivos de imagens, de bens simbólicos produzidos e distribuídos por empresas culturais (que variam de acordo com a classe social).

Cabe à escola, portanto, produzir uma espécie de conversão cultural nos educandos, procurando estabelecer um diálogo com estes a fim de garantir as condições sociais (convivência) e pedagógicas (comunicação e interação) que possibilitem a aprendizagem significativa. Cabe aos docentes compreender, apreciar e dialogar com as culturas dos alunos.

Os alunos falaram sobre outros aspectos de sua geração de forma menos recorrente. Dois grupos de alunos falaram, além dos aspectos anteriores, das mudanças no corpo, no modo de se vestir e no estilo de música. Outro grupo ressaltou o aspecto do consumo: “Fábia: E o mundo está pensando mais em ter do que em ser”. Outro ainda falou das mudanças trazidas pelo Estatuto da Criança e

Adolescente, principalmente para os adolescentes de camadas populares que tinham que trabalhar para sustentar a família:

Sérgio: Hoje em dia tem a lei, né, lei nº alguma coisa.

Francisco: É, a gente tem mais tempo pra estudar, né.

Willian: Só que tem alguns que trabalham ainda, mas são raros.

Sérgio: Tempo pra estudar? Fala sério, Francisco!

Esta preocupação colocada por Francisco em relação ao estudo reflete uma preocupação com a competitividade do mercado de trabalho atual, que, embora pouco explicitada nas entrevistas, também foi apontada pelos jovens.

4.3. A construção do papel de aluno: representações sobre bom aluno e bom comportamento

A auto-representação sobre a geração dos entrevistados nos apresenta um jovem que, em seu dia a dia, está envolto de tecnologia, liberdade de escolha e ávido em estabelecer relacionamentos de amizade ou amorosos. Ao adentrar a escola, traz consigo sua cultura e, ao mesmo tempo, se depara com expectativas em relação a ele. Leite (2008), citando Dubet, mostra que a crescente autonomia socialmente concedida aos adolescentes se contrapõe com a pretensão de imposição do papel de aluno isolado das suas demais experiências sociais, como foi visto anteriormente. De forma semelhante, Dayrell (1996) aponta que o papel esperado do aluno muitas vezes se choca com a liberdade que almejam.

Dayrell (1996) mostra que, em sua trajetória escolar, o aluno vai construindo uma identidade, influenciada pelas experiências anteriores na organização escolar, com os diversos professores e colegas de turma e em diálogo com a tradição familiar. Constrói sua visão sobre o que é ser um bom aluno e posiciona-se em relação aos estereótipos construídos, cristalizando comportamentos. Para o autor, os alunos podem ter uma reação diferenciada com cada professor, dependendo da forma como construíram as relações. O envolvimento deste nas aulas vai depender do papel que assume. Cada aluno estabelecerá necessariamente com a escola uma relação de utilidade ligada a um projeto, atribuindo valores a esta a partir de diversas influências: meio familiar, econômico, social, organização escolar, a interação com os colegas no seio da turma etc. É fundamental, portanto, considerar as representações do corpo

discente pesquisado sobre o que é ser ou não um bom aluno, a fim de buscar uma compreensão de suas atitudes cotidianas.

Cabe, portanto, trazer algumas considerações a partir das representações do 8º e 9º anos sobre o que é ser um bom aluno, de acordo com as entrevistas realizadas. Apresento primeiramente a resposta de um aluno considerado por grande parte do corpo discente como “difícil” sobre o que é ser bom aluno:

Luiz: Isso aqui pra mim é difícil responder [É difícil por quê?] Ser um bom aluno, por que que é difícil? (...) um bom aluno, caraca, nunca vai ter um bom, um excelente aluno, nunca. Nunca vai ter. Alguém sempre vai ter seus defeitos. Mas, suposição: [nome da aluna], ela é uma boa aluna, ela sabe a hora de conversar e ela sabe a hora de parar. Entendeu? Ela corta a conversa, ela mesma corta nossa conversa. Mas eu sou, tipo, um aluno, assim, de saber o que tá acontecendo lá fora. Joana sabe, eu sei, porque a gente vai falando, cê tá entendendo? Po, não tem como eu ser um bom aluno. (...) Desde que você não repita a série, tá bom.

A atenção deste aluno estava voltada para outros aspectos da escola, nem sempre para o conteúdo dado em sala de aula, o que para ele é incompatível com o dever de um bom aluno. Esta postura em relação à escola se relaciona com a visão que o aluno tem a respeito desta. Para ele, é possível que seja muito mais um local de encontro, interessando mais o que ocorre fora de sala, o que para alguns alunos está relacionado à questão da popularidade. Entretanto, sua postura em sala variava de acordo com o professor, muitas vezes cumprindo as expectativas apresentadas em relação a ele.

As representações dos estudantes sobre o que seria ser um bom aluno variaram. De forma geral, a característica principal para um aluno estar cumprindo bem seu papel seria ser bom em conteúdo (tirar nota boa), de forma que os alunos muitas vezes citavam o aluno com a nota mais alta da turma como exemplo de bom aluno ou falavam de um aluno que se destacou pelo bom desempenho acadêmico.

Fernando: Sabe qual é um bom exemplo de aluno? [nome do aluno]. Ele estudou aqui, ele era tão esperto que foi pra faculdade federal de engenharia e ganhou uma bolsa!

Porém, sempre eram destacadas outras características necessárias ao aluno, sendo as principais: participação na aula, ajuda aos colegas, prestar atenção, ter um bom relacionamento na turma. Convém apresentar as colocações dos alunos sobre esses temas:

Isadora: Pra mim, participação em aula eu acho bem legal. Tipo, se você fez seu dever em casa e não quer compartilhar com o professor, pô, como assim, que

isso? Como é que você vai saber se a resposta tá certa ou não, você tá com seu dever lá e tá parado, não fala nada. Aí chega na prova você tira notão, tipo, a sua resposta poderia ajudar o colega. É o que eu acho.

Willian: Aquele que participa da aula, pode até conversar. Se não tá entendendo, perguntar.

Francisco: Eu acho que o bom aluno não é também só ser aquele só estudioso, também tem que ser amigo.

Willian: Ele tem que ter intimidade com a turma.

Thiago: Eu acho que dentro de sala ele tem que ajudar a turma e, digamos que ele não tá a fim de estudar, mas que ele se atrapalhe mas não atrapalhe o resto da turma. Eu, por exemplo, dentro da sala presto muita atenção e na rua eu só estudo quando eu não sei. Eu acho que assim tá sendo um bom aluno. E, quando não estou a fim, não atrapalho ninguém.

Cabe destacar a fala de alguns alunos que representam a visão geral a respeito de como um bom aluno deve buscar ter um comportamento equilibrado, que às vezes exigiria silêncio, atenção, às vezes participação e às vezes brincadeira e conversa moderada para a criação de uma boa interação com o professor e com a turma.

Júlia: Ser um bom aluno não é só você fazer dever de casa, você estudar e tirar notas boas, você tem que ter um pouco de tudo, entendeu, não excessivo, tipo, brincar em excesso. Todo mundo tem suas horas de bobeira.

Sandra: É aquele que brinca, estuda, tudo no seu tempo. O bom aluno é aquele que presta atenção na aula e que também sabe conversar (...) sabe estudar pra prova regularmente, sabe entregar o trabalho na data certa, fazer os deveres.

Fernando: Um bom aluno não precisa tirar 100 em tudo (...) tem que também saber conversar, essas paradas aí e ter intimidade de certa forma com a turma.

Gabriel: Eu acho que se comportar bem é o aluno saber a hora da brincadeira, o que pode em sala, a hora de estudar, quando tem matéria nova parar de conversar pra prestar atenção e na hora que o professor deixa conversar, conversa também, assim, no limite.

Lucas: Eu acho que não tem que ser também aquele, tipo... não não ser cdf, mas, não ser, assim, sempre rígido, porque isso também atrapalha, mas também ser relaxado, você tem que saber a hora de fazer essas coisas, de conversar, de brincar, de estudar, de prestar atenção, de ler, de falar...

Joana: Acho que é prestar atenção na aula e conversar sobre o que tem que conversar, assim, também não pode ficar o tempo todo quieto, né.

Alguns alunos destacaram também que um bom aluno deve respeitar o professor e ter responsabilidade. Apesar dos alunos associarem bom comportamento a diferentes atitudes, muitos possuíam uma representação de que

para a maioria dos professores a figura do bom aluno ainda estaria relacionada àquele que “fica quieto”. Porém, esta representação sobre ficar em silêncio independente do contexto apareceu muito pouco na opinião dos alunos, que acham que o bom aluno deve “saber a hora de conversar”, “participar da aula”, “ser amigo”. Chamou atenção, no entanto, que o grupo de adolescentes consideradas muito quietas e que alguns professores diziam fazer tentativas de fazê-las participar tinham a representação de que este era realmente o papel do bom aluno: “ficar quieto dentro de sala”, além de atingir boas notas. Isso acabava dificultando a criação de laços de amizade na turma e o desenvolvimento da oralidade. Para alterar o comportamento destas seria necessário, portanto, mudar suas representações, que ainda incorporam o papel de um aluno passivo que recebe as informações do professor, sem que tenha nada a ensinar, como na escola tradicional.

A ideia trazida por uma minoria de alunas de que um bom aluno deve ficar em silêncio de certa forma prejudicava-as em suas relações. Apesar de outros alunos acreditarem que os professores realmente desejam o silêncio dos alunos, é interessante a visão trazida por estes anteriormente da necessidade de uma postura equilibrada, do saber falar, saber ouvir, brincar, ter seriedade para estudar, tudo na “hora certa”. Este conceito aproxima-se da concepção de disciplina necessária apresentada no capítulo anterior, que em uma visão educacional ampla, pode significar o silêncio necessário para ouvir o outro, mas pode ser redimensionada de maneira a incluir a participação e dar voz aos alunos. A ênfase disciplinar presente na escola tradicional torna-se inadequada. Há necessidade do professor também ressignificar o conceito de disciplina. Na epistemologia multicultural, por exemplo, a disciplina não significa necessariamente silêncio, imobilidade, mas dar voz ao aluno, construir na sala de aula espaço de múltiplas narrativas, diálogo, troca de saberes, valorização da expressão oral. Sendo o grupo de alunos heterogêneo, o professor tem uma complexa tarefa de ensinar e tem o grande desafio de “transformar a diversidade conhecida e reconhecida em vantagem pedagógica” (Candau, 2009, p.10, citando Emília Ferreiro), procurando evidenciar a produtividade da sala heterogênea.

4.4. Trabalho docente: auto-representação sobre seu papel

Os professores apresentam diferentes representações sobre seu papel e posturas diversas diante dos alunos. Alguns buscam uma aproximação do aluno em sua dimensão cultural, abrindo-se ao diálogo e diversificando atividades. Outros apresentam uma visão do aluno aparentemente mais restrita à dimensão cognitiva, o que pode fazer com que o professor restrinja-se a uma transmissão de conhecimentos do programa, ao livro didático e dê os conteúdos descontextualizados e sem articulação com a realidade do aluno.

Quando adota uma postura pedagógica estreita e se limita a um conteúdo descontextualizado, o docente acaba criando, de acordo com Dayrell (1996), dois mundos distintos: do professor, com sua matéria e discurso, e dos alunos, com dinâmica própria, mais ou menos permeável de acordo com a relação que o professor cria com a turma. A falta de abertura ao estabelecimento de uma relação mais aberta gera repercussões:

Professores deixam de se colocar como expressão de uma geração adulta, portadora de um mundo de valores, regras, projetos e utopias a ser proposto aos alunos. Deixam de contribuir no processo de formação mais amplo, como interlocutores desses alunos, diante das suas crises, dúvidas, perplexidades geradas pela vida cotidiana. (Dayrell, 1996, p.156)

Para o autor, “poucos conseguem tocar efetivamente a turma” (Dayrell, p.157). É esta tarefa que alguns professores pesquisados se vêem incumbidos a fazer no dia a dia, dando especial importância a construção de uma amizade com a turma:

O professor tem que ser o símbolo, o professor, ele tem que ser o amigo fiel do aluno, aquele que o aluno vai pensar quando ele tiver em dificuldade. É bom que muitas vezes você esteja no nível do aluno porque precisa entender o que se passa na cabeça do aluno. Eu me preocupo muito em saber como ele é, como é a família, se ele tá passando por uma crise, né, tanto que eu tô todo dia na sala da [psicóloga da instituição], né, sempre perguntando: o que que tá acontecendo com fulano? Porque às vezes uma coisa dessa mata uma charada imensa educacional. (entrevista 1)

Eu acho que o papel primeiro do professor é ganhar o aluno. É ele ser simpático, é ele ser aberto, é ele procurar ser amigo do aluno. Depois que ele consegue isso, ele consegue fazer o que ele quer com o aluno. Ele consegue que o aluno estude, ele consegue que o aluno faça o dever, ele consegue que o aluno preste atenção, né. Primeiro é ele ter um vínculo, estabelecer um vínculo com o aluno. Acho que sem esse vínculo não tem como ter educação não. Tem como ter transmissão de conhecimento, que é outra coisa, né, que eu não acredito em educação desse jeito. (entrevista 3)

Essas falas não demonstraram ser apenas reflexo de ideologias, mas transformam-se, como veremos, em posturas concretas em sala de aula reconhecidas pelos alunos, que elogiaram de forma recorrente os professores em questão, relatando que estes sabem lidar com eles, além de trazer o conteúdo de forma consistente e interessante a eles. Estas falas refletem ainda a visão dos professores a respeito do valor da escola para o aluno já apresentada no capítulo anterior: uma visão ampla, que procura a formação dos alunos como um todo. Muitos professores, ao falarem sobre seu papel, incluíram também a questão dos valores, de postura ética em relação ao aluno:

Passar conhecimento pros alunos e além de ensinar, a gente tem que dar o exemplo de conduta, passar os valores (Entrevista 4)

Informação por informação, eles não precisavam nem de mim, porque informação eles têm. Mas eu acredito que o meu papel aqui é tentar agregar valores. Quando você exige postura, quando você exige determinadas falas, né, a responsabilidade com relação a entrega do material... (entrevista 7)

Os discursos refletem uma preocupação da organização escolar como um todo e, juntamente com o discurso da construção de uma amizade e parceria com o aluno, formam as representações que mais comumente apareceram nas entrevistas dos professores sobre seu papel. Estas, como veremos, são o pano de fundo a partir do qual os professores constroem suas diferentes práticas.

A ênfase atribuída pelos professores no relacionamento com o aluno pode ser melhor compreendida a partir das contribuições trazidas por Tardif e Lessard (2005). De acordo com os autores, o ofício do professor teria a interação como característica principal:

O trabalho docente no cotidiano nada mais é, fundamentalmente, do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. (Tardif e Lessard, 2005, p.267)

Tardif e Lessard (2005) apresentam as contribuições de Weber sobre três diferentes tipos de autoridade: autoridade tradicional, autoridade racional-legal e autoridade carismática. Na docência, a primeira estaria relacionada ao estatuto de adulto e de mestre conferida a ele pela escolarização. A segunda relaciona-se a normas impessoais, da organização escolar e da classe. A terceira baseia-se em qualidades de liderança, referindo-se às capacidades subjetivas do professor para suscitar adesão dos alunos. O autor conclui assim que a autoridade está ligada

tanto ao papel do professor, à missão da qual a escola o investe, como à sua personalidade, seu carisma pessoal. O contexto apresentado anteriormente de crise de autoridade mostra porque, segundo Tardif e Lessard (2005), os professores têm “insistido na importância de sua ‘personalidade’ como justificativa para sua competência a como causa do sucesso com os alunos”:

A personalidade dos professores é, na verdade, um substituto tecnológico numa profissão não fundamentada em saberes e técnicas formais, universais e intercambiáveis de um indivíduo a outro. Ela torna-se um elemento essencial no controle do professor sobre seu objeto de trabalho, os alunos. O professor que pode impor-se a partir do que é como pessoa (...) já ultrapassou a experiência mais temível e difícil do ofício, no sentido de ser aceito pelos alunos e poder ir em frente, pois já obteve a colaboração do alunado. (Tardif e Lessard, 2005, p.266)

Esta correlação entre o sucesso na prática e a própria personalidade ou carisma pode ser vista de forma clara na fala de um dos professores:

Eu acho que é o meu jeito de ser mesmo, né, de ser uma pessoa assim, comunicativa com eles, bem extrovertido, né. Eu não era assim não. Eu não era assim. Quando eu comecei a dar aula eu era muito tímido, né, e eu vi que ou eu mudo, ou eu saio da profissão. Uma vez uma professora falou que ela não faz vínculo nenhum com o aluno. E eu não vejo educação desse jeito não. (entrevista 4)

Os professores atribuíram, portanto, à função docente o papel, entre outros, de conquistar o aluno, utilizando-se muitas vezes de dispositivos que associam a própria personalidade, ao carisma e posicionamento ético.

4.5. O bom professor na visão dos alunos

A representação dos alunos sobre bom professor quase em sua totalidade ultrapassou uma visão de que este precisa ter conhecimento dos conteúdos e saber transmiti-los. Apesar destes serem fatores importantes, o fator que se destacou nas falas foi a necessidade deste estabelecer uma boa relação com os alunos, interagindo com a turma e conversando sobre outros assuntos para além do conteúdo da aula. A partir da fala dos alunos, algumas categorias foram destacadas como importantes para um bom professor e estão organizadas abaixo, seguida de exposições dos alunos sobre o tema:

O “retrato” do bom professor, segundo alunos de 8º e 9º ano	
Categorias	Entrevistas com alunos
Trabalhar com bom	Cleber: Ele precisa animar a aula, fazer umas brincadeiras, descontrair o ouvido.

humor; fazer brincadeiras para descontrair a aula	Thiago: Eu sempre falo que a aula do professor fica boa quando ele sorri. Professor de cara fechada ninguém gosta. O professor que te faz rir é bem melhor do que aquele que fica parado, que só escreve no quadro.
Estabelecer relação de confiança	Fernando: E eu acho que o professor tem que se mostrar assim meio, de certo jeito, confiável, entendeu, uma pessoa que a gente pode contar quando tem algum problema.
Interagir com o aluno buscando participação e criação de espaço de escuta	<p>Gustavo: Tem que interagir, tem que saber a maneira que a gente vive, nossos gostos, articular isso com a matéria, entendeu, esse é bom professor.</p> <p>Bianca: Tem professor que tá sempre ali pra poder te ouvir, sei lá, falar de um tema fora da aula e tem professor que não: “não, que eu tenho que passar matéria”, e nunca podem ouvir a gente. Aí depende muito do professor. Tem professor que, ah, só vou ouvir fulano porque fulano faz isso. Sei lá, parece que tem algumas coisas assim, panelinha com o professor.</p> <p>Júlia: [nome do professor] teve uma aula que ele ficou um tempão conversando com a gente, lembra? (...) aí ele falou: Gente, pra mim às vezes vale mais uma aula de conversa do que uma apostila inteira. E às vezes a gente aprende muito mais. Ele aconselha a gente a estudar, a fazer as coisas certas.</p>
Explicar bem os conteúdos e organizá-los	<p>Natália: A explicação tem [que ser] correta e também entendida, e também tem que fazer com que o aluno preste atenção, porque se a explicação for chata, ninguém vai querer prestar atenção.</p> <p>Luiz: Acho que é o jeito que o cara explica a matéria pra você, que você se identifica com ele. [nome do professor], eu não tiro uma nota vermelha com o cara. (...) Acho que [nome do professor] é o professor mais show que eu já tive em toda a minha vida!</p> <p>Gilson: Passa resumo, resumo é bom pra caramba pra estudar pra prova, saber mais sobre a matéria.</p>
Alterar o estilo de aula	Gustavo: O professor gente fina, claro, ele também tem suas obrigações, ele tem que passar dever, tem que corrigir no quadro, ele tem as obrigações de um professor normal, mas ele também (...) faz várias coisas diferentes, é você explorar o novo, não continuar naquela mesmisse chata, entendeu. E é por isso que as turmas ficam bagunceiras. Professor bom leva pra lugares diferentes, sai da rotina.
Chamar atenção na	<p>Júlia: Você tem que saber brigar na hora certa e também tem que saber rir.</p> <p>Gustavo: Brigar até pode, mas quando tá num limite, mas, assim, tem professor que, por qualquer motivo... e aí nenhum aluno gosta, primeiro que o aluno não vai querer prestar atenção nele,</p>

hora certa	não vai querer respeitar ele, vai querer ficar fazendo outra coisa, conversando com alguém, passeando. Fábia: A pior coisa é quando o professor chama a atenção de você no meio da turma, dá uma raiva...
------------	--

As falas apresentadas pelos alunos mostram a valorização da dimensão do encontro, da afetividade, mostrando que eles esperam algo mais da escola além da aprendizagem dos conteúdos. Várias das características apontadas como de um bom professor (confiável, bem humorado, que ouve os alunos e estabelece diálogos sobre vários assuntos) estão relacionadas à personalidade, que é, ela mesma, tecnologia de trabalho, como apontam Tardif e Lessard (2005):

componentes como o calor, empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor etc constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo. (Tardif e Lessard, 2005, p.268)

Alguns alunos apontaram como as relações influenciam diretamente na aprendizagem:

Gustavo: Mas eu acho assim, se o professor não fizer com que a gente goste dele, a gente não vai gostar da matéria dele, aí por isso que a gente não vai conseguir tirar boas notas. Aí a gente vai abaixando a nota porque não gosta do professor. O professor primeiro tem que fazer a gente gostar dele, pra depois gostar da matéria. E alguns professores, eles conseguem isso. (...) Por mais que o conteúdo seja mais importante, passar prova e tudo, a relação é muito importante.

Amanda: Porque quando a gente gosta do professor a gente quer agradecer, entendeu?

Os alunos comumente começavam a falar sobre o que seria também um professor ruim, apontando, assim, características opostas às definidas acima:

Gustavo: Agora professor que é aquilo, que só briga, só passa o dever, corrige, e passa o dever, corrige...

Amanda: E dá patada. Passa o dever, corrige e dá patada. Passa o dever, corrige e dá patada.

Gabriel: Que já chegam tocando terror na sala de aula, brigando... aí é muito ruim.

Júlia: Fora de sala nem olha pra sua cara...

Júlio: Você encosta na parede ele já tá reclamando. E a aula dele não é aquela aula que o aluno participa. Ele fica falando. E se a gente faz uma pergunta ele reclama: levanta a mão, não sei que lá!

Sérgio: Não faz nada com a gente, é só aula, aula, aula, aula (...) fica de cara feia e não interage com a gente.

Lucas: fica na rotina. É sempre a mesma coisa.

Thiago: Professor que puxa saco. Porque tem professor que puxa saco, né, por exemplo, que sempre pede, por exemplo, só aquela pessoa lê, só ela responde as coisas, não deixa o resto da turma participar, digamos assim.

Luana: Que não conversa com a turma... (...) aí quando vai corrigir o dever, faz tudo correndo, aí não dá tempo de a gente pegar nada, às vezes pergunta alguma

coisa, aí ninguém responde, aí fala assim: ninguém respondeu então essa eu vou botar na prova. Aí ninguém sabe e o professor coloca na prova.

Para Tardif e Lessard (2005), a docência seria um “trabalho investido”, ou seja, seria necessário o professor engajar-se e investir a si mesmo no trabalho para poder realizá-lo. Dessa maneira, os professores que tentam manter um distanciamento viveriam a profissão dolorosa e contraditoriamente, pois os alunos reagiriam de alguma forma a esta despersonalização. A profissão, portanto, exige um envolvimento, sendo que os alunos, através das falas sobre o que seria um professor ruim, mostravam insatisfação em relação àqueles que resistem em estabelecer relações de afetividade, repercutindo na sala de aula muitas vezes em comportamentos, por parte dos alunos, de ironia, apatia, entre outros.

As diferentes falas dos alunos sobre professores bons e ruins mostram a demanda destes de uma aproximação maior do professor com o seu mundo adolescente, solicitando que trate de assuntos algumas vezes fora do conteúdo da disciplina, demandando um interesse por eles como pessoas. Há necessidade dos professores ampliarem sua visão a respeito do sentido da escola para o aluno, do valor que o aluno dá às relações e à sala de aula como espaço de convivência.

As representações estabelecidas pelos alunos formam o pano de fundo de suas ações e, por isso, é fundamental identificá-las para que se possa atingir uma compreensão das reações às intervenções. É interessante notar que estas diversas características apontadas pelos alunos como o que esperam de um bom professor coincidiram com ao relato de alguns professores sobre o que acreditam ser o seu papel. Essa concordância de pontos de vista se manifesta na sala de aula através de ótimas interações entre professor e aluno.

Após essa exposição inicial sobre os atores dessa relação pedagógica mais próxima que se dá no cotidiano da sala de aula, suas representações sobre si e o outro, volto a uma preocupação inicial da pesquisa: a crise de autoridade, que afeta as escolas de maneira tão contundente, fazendo com que a falta de disciplina e motivação dos alunos sejam um dos maiores problemas encontrados pelo professor atualmente. Como, então, este problema se coloca no contexto pesquisado?

4.6. O aluno como problema?

Os alunos, por aquilo que fazem (comportamentos considerados inadequados e qualificados de ‘indisciplina’) e por aquilo que não fazem (realização correta e diligente das tarefas escolares que lhes são pedidas), tendem a ser, cada vez mais, encarados pelos professores como o problema principal da escola. (Canário, 2006, p.71)

O que determina a vontade de ficar na profissão é a amizade que você tem com o aluno. (entrevista 1)

Enquanto o trecho de um dos estudos de um grande teórico da educação remete ao aluno como um grande problema para a escola, a fala de um dos professores pesquisados aponta na direção oposta: subtende que existem diversos outros problemas educacionais e diante deles seria o aluno que determinaria a vontade do professor de permanecer na profissão. Parecendo contraditórias, as duas refletem situações provavelmente verdadeiras. Fundamental é, para isso, conhecer o contexto em que foram constituídas.

O professor em questão trabalha num contexto que, como vimos, permite de certa forma uma construção de parâmetros claros de ação a partir de valores éticos e religiosos. Somado a isto, utiliza-se de dispositivos pessoais na construção de uma relação amistosa com os alunos, conseguindo um bom clima na sala de aula para o cumprimento de seu objetivo educacional. E este professor não está sozinho neste contexto. Outros professores salientaram o relacionamento como o aspecto mais positivo do trabalho:

A amizade. Se eu mantenho um vínculo com ele, dificilmente ele vai bater de frente comigo, dificilmente ele vai querer me desapontar em alguma coisa em relação a não fazer tarefa. (entrevista 3)

Afeto, preocupação com os meus alunos. (entrevista 10)

Os professores, em sua maioria, apontaram, portanto, conseguir estabelecer boas relações com os alunos. Isto não significa, porém, que esta era uma tarefa fácil e sem sacrifícios. Alguns deles chegaram a apontar dificuldades que encontram no cotidiano. A dificuldade, por exemplo, de mobilizar:

No 9º ano, eles não participam como participavam. (entrevista 4)

O desafio é mobilizar, é fazer com que eles tenham disciplina pra fazer a atividade, convencimento, né, de provar a eles que aquilo ali é importante. (Entrevista 5)

Saber lidar com os adolescentes, né, que é difícil. Motivá-los a estudar, a se interessar pelo currículo que TEM que saber, e não é interessante. (Entrevista 8)

Apontaram ainda a dificuldade de compreender a cultura jovem onde a tecnologia, como foi visto, tem papel fundamental e de procurar utilizá-la em sala de aula como estímulo:

Correr atrás da tecnologia. Quando você chega com uma aula blá blá blá, eles não querem. Não tem nada interessante. Então, você tem que ter uma criatividade acima do normal, né. Porque você tem que inventar mil coisas, um dia você traz um Power-point, outro dia você traz um DVD, outro dia você traz uma aula dissertativa, outro dia você traz um quebra cabeça, outro dia, porque senão eles não se concentram. Não é por culpa deles, é que a tecnologia, a televisão, a mídia, faz isso com eles. O maior desafio é esse: a gente se adaptar às condições do tempo que a gente tá vivendo. (Entrevista 6)

Há ainda a dificuldade para lidar com formas diferentes de socialização do aluno:

É o problema da família, porque acho que é um distanciamento muito grande. Quando você chama, ela vem toda armada como se você fosse rival. Eles são reflexo da família. Falta do limite, questão do respeito. (Entrevista 7)

Um dos professores apontou ainda uma dificuldade no trabalho devido a um relacionamento complicado entre os alunos na turma e outros ainda apontaram para a falta de tempo para preparação das aulas ou execução destas devido à carga horária menor da disciplina.

Apesar dos inúmeros desafios que encontram no dia a dia, os professores da escola pesquisada formavam um grupo de maneira geral unido, coordenado para um objetivo comum e com imagens semelhantes sobre seu papel. Assim, apesar da complexidade encontrada em sala de aula, mostravam-se em sua maioria satisfeitos com o trabalho e, também, com o aluno, em diferentes graus, havendo poucas exceções. Estas se dão, pois, ainda que estejam em uma mesma escola, os alunos podem mudar seu comportamento de uma aula para a outra, mostrando a importância do efeito professor, como expressa Bressoux. Por isso, é fundamental estudar as diferentes práticas em sala de aula que geram repercussões diversas e que também dependem de outros fatores, como a turma.

4.7. A relação professor/aluno: a diversidade de dispositivos de construção de autoridade

Ao adentrar a sala de aula e observar diferentes dispositivos utilizados para lidar com o aluno adolescente é preciso ter em mente a complexidade de fatores que influenciam o comportamento de cada sujeito envolvido no contexto e a imprevisibilidade que sempre haverá nas reações de cada um, pela singularidade do ser humano. Há uma variedade de contextos organizacionais e um público discente que varia em idade, camada social, contexto familiar e cultural. Diante desta grande complexidade, a observação é um importante instrumento para aprendizagem, ajudando na formação de um alicerce para uma atuação profissional reflexiva. Como foi visto anteriormente, não se pode prescindir da construção de dispositivos de ação, caindo no radicalismo de uma aprendizagem por tentativa e erro, somente através da prática.

Durante as observações em sala de aula foram ricas as formas de atuação encontradas de construção de autoridade. Apesar de orientar-me inicialmente através de um quadro de observações (anexo 1), como foi visto, os diários de campo foram construídos livremente, procurando colocar descrições detalhadas das situações em sala de aula, o que nem sempre era feito no ambiente de observação, para evitar maiores constrangimentos.

A partir de leituras do diário de campo, construí uma análise de características de cada docente, a partir de um esquema comum (anexo 6). Algumas disciplinas foram observadas de forma mais recorrente que outras em razão principalmente do número de aulas destas no currículo da escola. Dessa maneira, considerei para análise dos dados um mínimo de 4 aulas assistidas, sendo apenas uma disciplina descartada por não encaixar-se neste critério; a aula de um mesmo professor foi observada, portanto, entre 4 e 13 vezes.

Durante as observações, foi possível notar que o ambiente da sala de aula alterava-se de acordo com o professor, gerando níveis de satisfação e comportamentos diferentes dos alunos. No entanto, não foram vistos grandes problemas de indisciplina, ligada a comportamentos violentos, mas em algumas aulas havia grande dificuldade em motivar os alunos. Em seguida, procurei fazer uma análise de dispositivos utilizados em sala de aula.

4.8. A (re) construção da relação pedagógica

Diversos autores apontam como caminho para a superação de uma crise de autoridade e resolução do problema da indisciplina, considerado um dos maiores problemas profissionais, juntamente com a desmotivação dos alunos, o estabelecimento de uma relação com o aluno adolescente diferenciada. Como foi visto, o professor não tem mais uma legitimidade natural e é preciso reconstruí-la no cotidiano, sendo a tarefa se difere em complexidade de acordo com o contexto. Além disso, a construção da prática baseia-se em uma visão que cada professor constrói sobre seu papel e sobre o aluno adolescente.

Na escola em questão, os professores, em sua maioria, falaram da importância que percebem em o professor estabelecer uma relação próxima com o aluno, sendo este um diferencial para motivá-los e tornar a escola mais interessante. A interação foi vista como pressuposto para o ensino-aprendizagem:

(...) quando professor e aluno não conseguem interagir, você pode tá com 3 alunos, se você não consegue interagir com esse aluno, o produto não acontece. (entrevista 9)

Durante o período de pesquisa tive oportunidade de observar o primeiro dia de aula dos alunos em diferentes disciplinas, seis no total. Apesar da continuidade das observações nas aulas trazerem muitos outros dados importantes, este contato inicial mostrou-se bastante relevante, configurando-se como um “começo” formal de uma relação de amizade com as peculiaridades implícitas a esta e também quando uma espécie de contrato inicial era realizado. Este “começo” pode ter, porém, alguns precedentes: contatos indiretos anteriores, construção de expectativas através da imagem construída do professor e da turma na escola, entre outros fatores. Um dos professores trouxe esta noção em sua primeira aula, explicitando o objetivo de que os alunos desfizessem estereótipos preexistentes a seu respeito.

Conheço só o [nome do aluno]. Os demais podem me conhecer do corredor, da quadra, da Igreja, mas agora vão me conhecer como professor. (...) Não sei o que dizem de mim por aí, pode ser que falem que sou ruim, carrasco, estressado, mas também que gosta de brincar, tira muitas dúvidas, é paciente. (fala aproximada do professor)

O primeiro dia de aula não deixa, porém, de ser em si uma data importante, envolta de sentimentos variados e construção de impressões. Muitas

vezes é um dia em que as relações predominam, sendo que em muitas aulas ainda não é iniciado o conteúdo escolar propriamente dito. Portanto, a observação realizada neste período inicial foi bastante rica e o relato de alguns momentos será propício para a análise posterior de alguns dispositivos importantes de regulação.

Um dos professores, após falar de sua intenção de desfazer os estereótipos, prosseguiu falando dos objetivos da aula, de que os alunos não odeiem a matéria e, se já odiavam, fossem aprovados e que os alunos digam que ele, apesar de professor da matéria, é amigo deles. Disse também: “Meu interesse é que vocês aprendam e não tenham dúvidas.” Mostrou-se preocupado em conhecer os alunos pelo nome. Para isso, utilizou-se de estratégias pegando-os como exemplo das histórias que contava para transmissão de regras e depois veio a utilizar-se de um crachá de mesa que os alunos fizeram com esta finalidade em uma segunda aula. Disse que é rigoroso nas avaliações e na disciplina: “Existe um limite que, se ultrapassar, vai haver consequências”. Afirmou que tudo que fala tem que ter uma razão e os alunos podem perguntá-la e não ser o dono da verdade. Este trecho inicial contém alguns fatores importantes: o professor procurou inicialmente apresentar-se aos alunos falando de seu jeito, de forma transparente e cordial, mostrando a intenção em construir uma relação de amizade e ao mesmo tempo já falando dos limites, regras e expectativas. Em relação às regras, procurou justificá-las desde o início para fazê-los perceber que seriam necessárias, não arbitrárias.

O contrato inicial do professor com a turma pode ser implícito ou explícito. Durante o ano, parece ser flexibilizado na medida em que as relações se estabelecem. Muitas vezes a explicitação, quando feita, ocorre no primeiro dia, às vezes sendo este espaço reservado para isso, quando os alunos, então, comemoram não ter “conteúdo” naquele dia. O professor em questão explicitou um contrato com várias regras, transmitindo-as de maneira leve e firme, geralmente através de histórias e brincadeiras, criando um clima agradável em sala de aula. Os anos de experiência na profissão em diversas escolas fez com que o construísse desta maneira, relacionado à sua personalidade. Várias propostas foram feitas:

- 1ª vez combinado, cumprido;
- pode-se fazer qualquer coisa, mas tem que analisar as consequências;

- o professor é o último a entrar na sala, depois só com permissão da direção (com exceções explicitadas);
- toda pergunta é bem vinda;
- a explicação dos conteúdos será feita quantas vezes forem necessárias, mas este compromisso é com quem presta atenção;
- quando o professor fala para turma, está falando para cada um deles em particular, e, por isso, o aluno não deve conversar, pois ele irá parar de falar, poderá deixá-lo de lado se ele continuar, mas se ele atrapalhar a turma, mandará o aluno embora da sala;
- chamar a atenção é falta de participação na aula;
- sempre falará primeiro com eles ao invés de se reportar à coordenadora, diretora pedagógica ou à psicóloga. Para ele a sinceridade tem que estar acima de tudo.
- em relação a ser amigo dos alunos, disse que amigo respeita o amigo e sabe o limite do outro;
- reafirmou um slogan da escola: aula dada é aula estudada;
- não quer reclamação de outro professor com ele: “reclamação de mim, comigo; de outro, com ele”;
- falou sobre avaliação e regras em relação à cola.

Este relato sintetiza alguns aspectos observados durante a pesquisa relacionados à regulação dos alunos. Gostaria de destacar primeiramente a pretensão de construção de uma relação de amizade com os alunos, representando a postura adotada pela grande maioria:

Distribuiu uma mensagem sobre amizade com um chocolate para os alunos, pedindo que a colassem no caderno. A mensagem dizia que o que compensa ao professor é o amor e não o salário. (trecho do diário de campo, dia 05/02/2009)

Disse que gostaria de ser amiga dos alunos, mas estes devem respeitar sua autoridade em sala. (trecho do diário de campo, dia 05/02/2009)

A pretensão de estabelecer uma relação de amizade vem acompanhada pela necessidade de regras, limite, como vimos. Os professores procuravam equilibrar posturas ligadas a amizade (acolhimento aos alunos, brincadeiras, expectativas positivas em relação a estes) com a necessidade das regras, do respeito à autoridade do professor. O professor citado utilizou-se de histórias e brincadeiras para delimitar uma série de regras. Outro, desejando como os demais que os alunos gostem da matéria, falou que espera que participem e também

apresentou regras. Outros equilibravam estes fatores de outras maneiras: um deles preparou uma dinâmica para mostrar que nem toda a regra é ruim, explicando que na condição de guia, é necessário às vezes fazer papel de chato, porque a regra parece chata. Explicitou algumas delas: saber a hora de falar; sair da sala no tempo certo (não na chegada e saída de professores), não usar celular, afirmando novamente uma norma escolar e estimulou a participação. Fez opção de apresentar à turma aspectos da trajetória profissional para que o conhecessem como pessoa.

Esta questão de alguns professores falarem de aspectos ou gostos pessoais pareceu de certa maneira desfazer uma idealização do professor, mostrando-se como uma “pessoa normal”, que tem gostos próprios, algumas vezes próximos aos alunos. Um dos professores fez um comentário em uma ocasião: “vou corrigir as provas de vocês depois do grande prêmio.” Assim, em alguns momentos expunha gostos pessoais. Outro, falou em uma ocasião sobre sua trajetória profissional, quando perguntado. Outro, em uma ocasião em que descobriu no momento que não poderia levar os alunos ao local programado, expôs isto com clareza e estes deram sugestões. O professor no dia a dia acaba por mostrar essa sua personalidade¹ em sala de aula, de maneira natural. De certa forma mostrar-se do jeito que é e não tentar criar um papel, um distanciamento dos alunos é fator importante na construção da relação com estes.

Também faz parte da personalidade do professor os valores que este traz consigo, englobando a forma de tratar os alunos, as propostas e a equipe escolar, os critérios de justiça. É possível destacar ainda que havia valorização pelos alunos de uma postura ética adotada pelos professores, ao, por exemplo, não deixar falar mal de outro professor e ao se colocar nas situações em vez de fingir que não estava vendo. Quando ouviu, por exemplo, uma conversa sobre um aluno assinar algo pelo outro, um professor salientou: “isso é falsidade ideológica, dá cadeia e tudo.”

De acordo com Tardif e Lessard (2005), a profissão docente requer um trabalho moral e forte dose de ética. Precisa lidar com a coletividade considerando os indivíduos que a compõem, procurar distribuir equitativamente sua atenção, sem excluir alunos de seu discurso. Há escolhas de discurso a ensinar e

¹ Expressão utilizada por Nóvoa (2006)

instrumentos a utilizar. Segundo os autores, a dimensão ética não é periférica, mas, ao contrário, está no coração do trabalho docente.

O primeiro dia de aula, além de ser um dia de predominância de aspectos relacionais na sala de aula, é também, para alguns professores, de apresentação de conteúdos a serem trabalhados e formas de avaliação, podendo criar expectativas positivas e curiosidade dos alunos em relação ao conteúdo². Algumas vezes o professor explicitou também uma visão que traz sobre a importância da matéria de uma maneira geral para o aluno e como gosta de trabalhar.

Alguns professores já trabalhavam com a turma no ano anterior e, por isso, conheciam os alunos. Este fato tornou diferente esta primeira aula, mas a delimitação dos conteúdos a serem estudados, avaliação e regras também mostrou-se fundamental. Um deles apontou ainda a expectativa que possuía em relação à postura ética dos alunos, procurando uma transmissão de valores também através de histórias, mostrando a importância do círculo de amigos que estabelecem e da necessidade de evitar apelidos e implicância com o colega.

De forma geral, neste contato inicial os alunos construíram um espaço de escuta, em silêncio. Entretanto, em uma das ocasiões, estavam agitados desde o início, sendo que já conheciam o professor. Procurando participação dos alunos, solicitou que falassem sobre o período de férias, porém alguns alunos nem haviam percebido o início. Apesar de ser uma estratégia que buscava interação, não diminuiu o nível de agitação dos alunos, mostrando-se ineficaz nesta faixa etária, ao menos para aqueles alunos especificamente. As falas sobre as férias se alongavam, o que gerou uma dinâmica longa que precisou ser acelerada a pedido do professor que, em seguida, começou uma revisão de conteúdos, o que também não diminuiu a agitação. O conteúdo pareceu menosprezado pelos alunos, que pareciam já dominá-lo com facilidade. As conversas atravessavam a sala e os alunos chegaram a fazer comentários desrespeitosos e irônicos, sem que o professor tivesse reação. As regras não foram explicitadas e a aula foi iniciada sem que todos fossem chamados para a rede de comunicação principal. A busca do envolvimento de todos nesta rede, como veremos, é de fundamental importância para o professor diminuir a dispersão.

² Em uma das aulas, os alunos fizeram diversas perguntas enquanto a professora “dava uma pincelada” no que estudariam, o que já tornou possível detectar o interesse destes em relação aos temas.

A partir destas colocações iniciais, convém destacar alguns dispositivos utilizados pelos professores na regulação da turma: a busca de equilíbrio entre a construção da amizade através de um diálogo e o estabelecimento de regras e limites. É interessante notar também a estratégia utilizada por vários professores procurando estabelecer um bom clima em sala de aula para, em seguida, apresentar os conteúdos a serem estudados.

4.9. O ser amigo do aluno: o diálogo e a afetividade

Como foi visto, os professores comumente falavam em suas aulas sob a intenção de construir uma relação de “amizade” com o aluno. É grande, no entanto, a complexidade desta pretensão, visto as diferentes posições que professor e aluno ocupam em sala de aula, dando peculiaridades a esta relação. No entanto, eram várias as estratégias utilizadas: interessar-se em conhecê-los pelo nome, buscar a participação em aula, fazer brincadeiras espontâneas, entre outras.

É interessante entender esta pretensão da construção de uma amizade com o aluno dentro do atual contexto de crise de autoridade. Leite (2008), em diálogo com Dubet, argumenta que estamos participando de um processo de reconstrução e ressignificação da autoridade, que transitaria de uma autoridade tradicional e/ou sagrada a uma autoridade racional legal, construída em bases de reciprocidade e negociação. Assim, o que os alunos pretendem é não tanto contestar a autoridade, mas, em maior proporção exigir consideração e reciprocidade de atitudes. A autora lembra, no entanto, dos limites das vias democráticas, pois há no contexto da sala de aula um inevitável nível de desigualdade entre aluno e professor.

Segundo Leite (2008), a construção da reciprocidade necessária ao estabelecimento diário da autoridade na sala de aula é possível através do diálogo com o aluno adolescente. A autora trouxe importantes contribuições nos estudos sobre como os modos de dialogia afetam a regulação do coletivo na sala de aula. Mostrou que há muitos fatores relacionados às dificuldades dos professores para lidar com conduta do adolescente na sala de aula: a crise de autoridade, que reflete o entorno sociocultural, o declínio do programa institucional (conforme pontua François Dubet), como foi visto, a cultura cibernética e a precariedade das condições de ensino-aprendizagem. Apesar destes fatores, o esforço no estabelecimento do diálogo e construção de um espaço de afetividade na sala de

aula eram fatores importantes na regulação do coletivo. No entanto, o professor que atribuía suas dificuldades de convivência com os adolescentes às características da faixa etária ou das novas gerações, encontrava dificuldade no estabelecimento de um diálogo devido à frequente desqualificação da voz adolescente e os problemas de dispersão e indisciplina aumentavam. A autora questiona as generalizações que atribuem as dificuldades de convivência e comportamento adolescente a uma suposta ruptura cultural por parte das novas gerações. Esta visão apareceu no caso da pesquisa atual nas representações de uma minoria do corpo discente, gerando, nestes poucos casos, maior dificuldade no estabelecimento da relação com o aluno.

Através das observações realizadas em sala de aula durante a pesquisa pude confirmar a importância atribuída pela autora ao diálogo e afetividade, presentes no cotidiano através de diferentes aspectos: comunicação não verbal (olhar, gestos, movimentação etc), linguagem verbal, tom de voz, conteúdo da fala (brincadeiras, assuntos extra classe, considerações sobre ética e moral), busca de participação, atenção aos interesses e sentimentos dos alunos. Cabe analisá-los de maneira mais sistemática, ressaltando primeiramente alguns de seus pressupostos.

4.9.1. Pressuposto do diálogo: domínio de conteúdo

Para que o diálogo entre professor e aluno possa acontecer é fundamental que o professor tenha domínio do conteúdo e clareza na explicação. Esta última está relacionada à linguagem utilizada, à aproximação do conteúdo da realidade dos alunos, a apresentação do que será estudado e com qual objetivo e a sistematização do conhecimento.

Bressoux (2003), em suas pesquisas sob efeito professor, objetivando colocar em evidência as práticas de ensino eficazes, mostra a importância das atividades estruturadas, ou seja, o professor deve procurar dividir o conteúdo em etapas esclarecendo o objetivo a ser atingido em cada uma, sintetizando as noções apresentadas e verificando se os alunos têm noções anteriores solidificadas de maneira que possam acessá-las diante de um conteúdo com maior complexidade. Além disso, o professor deve procurar expor os conteúdos com clareza, de forma a evitar termos vagos, confusões, descontinuidades no desenvolvimento do

raciocínio, como utilizar-se de elementos fora do contexto (cf. Bressoux, 2003, p.38).

Durante as observações em sala de aula, foi possível perceber que alguns professores procuravam sempre esclarecer o conteúdo a ser estudado, despertando a curiosidade dos alunos. Um deles, ao apresentar curiosidades e aspectos sobre a cultura de outros países, comparava com a realidade do Brasil (Everest com montanha mais alta daqui, petróleo no exterior e no Brasil) e fazia também links históricos: “passamos pela era da pedra lascada, hoje é era do plástico”. Dava exemplos da sala de aula do que era feito com plástico e apresentou também um histórico da briga por petróleo. Os alunos mostravam-se bastante interessados, fazendo perguntas. Além disso, cada aula tinha um subtema que ajudava os alunos a organizar o que aprendiam e a ter clareza sobre os objetivos. Assim, no início do semestre, foi apresentado o conteúdo do primeiro livro através de aula expositiva e em cada aula era delimitado um assunto específico (tendo como tema o continente asiático, falou sobre as religiões, a questão energética e mineral, geopolítica do petróleo etc). Além disso, o professor fazia uma transformação da matéria em curiosidades: recordes mundiais, conflitos territoriais, porque a vaca é sagrada, comentários de filmes, o que viu no jornal, como o petróleo se forma, chiclete ser derivado do petróleo, cotação do barril do petróleo hoje, copa do mundo. A sistematização dos conteúdos, apresentação de curiosidades, correlação com a realidade, entre outros procedimentos, só era possível porque o professor demonstrava grande domínio do conteúdo, chegando também a corrigir dados do livro.

Outro aspecto importante em relação ao conteúdo é a sistematização do conhecimento, como foi salientado anteriormente pelos alunos:

O professor explica, você tá lá prestando atenção, mas meio que confunde seu pensamento, aí quando você vai passar pro papel...

Dessa maneira, durante a correção de exercícios, um dos professores ensinava aos alunos como arrumar os dados para chegar a uma resolução, sistematizando-os no quadro. Algumas vezes trabalhava com as respostas erradas dos alunos, anotando-as no quadro e descartando-as durante a explicação. Em outra aula, a sistematização do conhecimento era feita no quadro antes do início da aula expositiva, colocando tópicos no quadro branco.

Outro fator fundamental diz respeito à necessidade do conteúdo estar relacionado à realidade do aluno. Neste sentido, convém retomar as contribuições de Charlot (2001), que argumenta que, na relação com o saber, o sentido precede a competência. Dessa maneira, o aluno só aprenderia aquilo que tem significado para ele. Por isso, a escola e os docentes precisariam estar atentos à realidade do aluno, para contemplar a diversidade na escola, refletindo a realidade de cada um, conforme propõe também Andrade (2008).

A importância de relacionar o conteúdo à realidade dos alunos pode ser vista em algumas aulas e também pela ausência desta correlação. Em um exercício, por exemplo, sobre metáforas na turma de 8º ano, os alunos entendiam o que era solicitado, porém não conseguiram fazer o exercício alegando que não conheciam as metáforas utilizadas, sendo que nenhum aluno conseguira responder ao exercício. No 9º ano, foi proposto que os alunos fizessem a leitura de um texto do livro didático dividido em cerca de 4 partes por seu tamanho extenso e resolvessem os exercícios. Ficaram durante algumas aulas em torno desta atividade sem ao menos fazer idéia do conteúdo do texto, que não leram. Alguns deles manifestavam claramente sua contrariedade: “Pô, que troço chato cartomante, hein?”. O conteúdo do texto não fazia sentido algum para estes. A dispersão em sala era grande e o professor pouco interagiu com os alunos, somente anotando aqueles que não faziam a atividade, pois perderiam em conceitos atitudinais. Os alunos, por sua vez, pareciam tentar burlar a “fiscalização” da atividade. Alguns comemoravam se passassem despercebidos ou respondiam qualquer coisa. Dessa maneira, esta estratégia mostrou-se ineficaz, pois o nível de dispersão e agitação (conversa paralela sobre outros assuntos, movimentação pela sala, saídas da sala, demora para atender solicitação da professora, demora para iniciar o exercício) era alto.

Com enorme dificuldade em motivar os alunos, o clima em sala de aula parecia mais pesado e o professor chamava atenção dos alunos com muita frequência. “Chega de conversa! Não vou pedir mais! Vou passar pra ver daqui a pouquinho! Vou anotar os nomes, vocês não param de falar! Vou separar quem não está fazendo a atividade!” Vez ou outra os alunos respondiam a estas intervenções: “Professor, quem está fazendo?” Às vezes, este voltava-se para um aluno e o advertia na frente de todos: “Eu juro que não consigo entender! Já

corrigi 2 [exercícios] e você não fez nada?” O aluno então respondeu que não gosta de corrigir e teve seu nome anotado. Em outra ocasião, reagiu novamente à agitação de um aluno: “Eu posso marcar tudo e ele perder tudo o que tem só hoje! Se insistir, você vai pegar suas coisas e ir embora”. Apesar da turma em geral demonstrar não desgostar do professor, as atividades em sala não eram cumpridas. Os alunos passavam a implicar com o professor (fazer perguntas para chatear, comentar algo da correção sem ter feito o exercício “o meu ficou muito parecido com o dela”, apontar vários lápis no lixo, fazer mágica para os outros, jogar bolinha). Conversavam sobre diversos assuntos fora do conteúdo da aula (orkut, ficar, paredão, música, futebol, filme, festa junina, viam fotos etc), implicavam com outros alunos. Saíam para ir ao banheiro, faziam atividades de outras disciplinas. Comumente, só um aluno respondia todos os exercícios, pois os demais não haviam feito, mas algumas vezes ninguém respondia. Por fim, alguns não percebiam que a correção havia acabado. Diante dessas reações dos alunos, o professor chegou a solicitar algumas vezes que copiassem as respostas do quadro, pois, mesmo após a correção, livros continuavam em branco: “Vocês tão copiando direitinho?” A aula era, portanto, improdutiva para maioria da turma e exaustiva para o professor, gerando desgaste e um esforço de regulação, sem que, em contrapartida, algum sucesso fosse alcançado na aprendizagem.

Dessa maneira, o livro didático não estava sendo utilizado como instrumento, mas impedindo outras possibilidades de ensino. Em uma ocasião em que este mesmo professor propôs a confecção de um poema a partir de palavras escritas pelos próprios alunos, estes se empenharam na atividade e divertiram-se quando compartilharam os textos na turma. Em outra ocasião, para trabalhar estilos de texto, solicitou que os alunos levassem uma carta de casa, aproximando-se da realidade destes. Nessas ocasiões, os alunos aumentavam seu interesse e envolvimento nas atividades.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), o trabalho curricular e as tarefas de socialização são dificilmente dissociáveis do controle dos alunos, sendo aspectos que devem estar presentes em sala de forma simultânea. Mostram que é comum ao professor no dia a dia da sala de aula instaurar diversos tipos de interação com o aluno e não apenas aquela relacionada ao ensino do conteúdo: chamada à ordem, avaliação de aprendizagem, reforço, pedido de informação etc.

Porém, há uma hierarquia entre essas ações, de modo que a tarefa principal, relacionada à aprendizagem do conteúdo, deve ser o centro da ação. Mostram como, em alguns casos, os comportamentos perturbadores de um aluno ou grupo “devoram” a ação principal, tornando periférica a atividade central. A partir da análise dos autores, é possível compreender como o professor em questão, apesar da intenção de centralizar sua aula no conteúdo curricular, não obtinha sucesso, pois os aspectos de socialização e controle da turma não eram alcançados. Dessa maneira, passava grande período da aula chamando a atenção dos alunos, além de recorrer a coerção, ou seja, condutas de punição. Estes aspectos tornavam-se centrais na aula, e o conteúdo, periférico.

4.9.2. Participação dos alunos: o necessário envolvimento de todos

Muitos aspectos estão relacionados ao estabelecimento do diálogo professor/aluno, como vimos, fundamental para o estabelecimento da autoridade e regulação da turma. Para que o diálogo possa ocorrer é pressuposta a participação do aluno e, como vimos, muitos foram os professores que procuraram estimulá-la desde o primeiro dia de aula. Estes percebiam a necessidade do estudante não ficar em posição passiva, explicitando a expectativa de que participem, façam perguntas. No decorrer do ano, buscavam a participação de diversas formas. Cabe ressaltar alguns exemplos a partir da prática observada em sala de aula.

Alguns docentes faziam perguntas aos alunos durante a explicação sobre conteúdos estudados. Em consonância com a pesquisa de Leite (2008), os professores que perguntavam mais, procuravam integrar os alunos à rede de comunicação principal, conseguindo maior regulação do coletivo. As perguntas não tinham somente resposta afirmativa, o que fazia com que os alunos que estivessem distraídos voltassem sua atenção para aula:

Nós estudamos todas as Américas, não é isso gente? [Alguns alunos](sim!) Prof: Estudamos gente? Alunos: Ih, não, todas não!

A partir das perguntas, dúvidas ou interesse dos alunos pelo conteúdo, alguns professores procuravam outros materiais para atender as curiosidades, como vídeos ou jornais e revistas. Procuravam atender ao aluno no que ele se interessava, ao mesmo tempo em que traziam conteúdos a serem cumpridos: “não é só fazer o que o aluno quer ou o que o professor quer”. Assim, era estabelecido com o aluno uma relação de negociação.

Em aulas que utilizavam o livro didático ou na correção de exercícios, alguns professores solicitavam que diferentes alunos falassem sobre o assunto ou lessem trecho do livro, algumas vezes, aquele que parecia estar mais desatento. Muitos pareciam preocupar-se se os alunos estavam acompanhando a aula e entendendo os conteúdos, certificando-se sempre a este respeito junto aos alunos: “Beleza? Tranquilo? Dúvida? Estou sendo claro?”

Além destas formas de participação, vários professores solicitavam também a colaboração dos alunos em pequenas tarefas: lembrar por onde começar na aula seguinte, pedir para buscar um material fora da classe, colocar a resposta no quadro enquanto atendia alunos com dificuldade ou simplesmente solicitava que fechasse a porta da sala de aula devido ao barulho de fora. São simples detalhes, mas alguns alunos mostram-se satisfeitos em realizar pequenas tarefas e queriam ser escolhidos. Um professor bastante popular chegou a brincar com os alunos, deixando-os “ansiosos” ao parar a frase “Vou pedir para alguém...”, sendo que um deles já respondeu que seria ele a ajudar.

Um dos professores salientou ainda em relação à participação que a possibilidade de os alunos fazerem escolhas e terem mais autonomia vai aumentando de acordo com a faixa etária e, no caso de sua aula, procurava dar maior liberdade aos alunos de maneira que estes se auto-regulassem:

Quando o aluno chega ao 9º ano, por exemplo, eles já não querem muito mais atividades muito dirigidas, eles querem a coisa um pouco mais de liberdade, eles não querem mais treinar. Eles mesmos se organizam, eles mesmos apitam. Já o 8º ano necessita ainda da forma dirigida.

Em algumas aulas, os alunos tiveram a oportunidade de participar de outras formas, geralmente apresentando sua produção aos outros alunos, fazendo trabalhos em conjunto e, com menor recorrência, através de um breve júri simulado. Em muitas ocasiões, principalmente na turma de 8º ano, os alunos expunham a opinião ou faziam perguntas durante uma aula expositiva.

É fundamental que o professor procure sempre o envolvimento de todos no diálogo. Sirota (1994), através dos conceitos de rede de comunicação principal e paralela ajudou a compreender o funcionamento da classe e suas normas implícitas. Segundo tais normas, há uma valorização ou desvalorização do discurso e dos comportamentos dos alunos de acordo com a concepção que o professor forma deste como bom ou mau aluno. Convém ressaltar que as “regras

do jogo” são objeto de uma negociação implícita e permanente. Assim, não é o mesmo jogo jogado com toda a turma. Para a autora, distinguem-se duas redes de comunicação: a rede de comunicação principal, que se refere apenas a uma parte da turma, na qual os alunos são efetivamente *sujeitos* de uma comunicação, pois participam, são interessados, valorizados e têm coisas a dizer, visto que a situação de aprendizagem faz sentido para eles, e a rede de comunicação paralela. Esta refere-se à outra parte da classe, que ocupa uma posição externa à rede principal de comunicação, na medida que não estão interessados, nem são valorizados, nem são parte integrante, desenvolvendo, portanto, condutas de ilegalidade escolar (clandestinas ou ilegítimas, que devem ser ocultadas do olhar do professor – conversas não escolares, deslocamentos etc) ou apatia.

De acordo com Sirota (1994), os alunos distinguem-se essencialmente por seu modo de inserção na rede principal de comunicação, indicando os diferentes graus de adesão à norma escolar, a facilidade da utilização das regras do jogo. Em função do posicionamento que adotarão diante dessa regra do jogo, eles serão julgados, podendo ocupar diferentes posições de acordo com seus resultados escolares e sua habilidade em utilizar as regras do jogo. Convém ressaltar que a comunicação e a relação com a escola depende de como o aluno a vê e o que espera dela. A autora argumenta ainda que o professor possui diferentes concepções em relação aos alunos, mas é fundamental que ele procure sempre a participação de todos, procurando não deixar aluno, ao menos na maior parte do tempo, fora da rede de comunicação principal.

No início da aula há grande nível de dispersão dos alunos e o professor tem a difícil tarefa de chamar todos para a rede de comunicação principal. Os professores utilizavam-se para isso de diferentes estratégias: sair e entrar novamente na sala, brincando com os alunos; quando a turma estava muito agitada, sentar-se e começar a contar o tempo perdido para descontar no recreio, situação em que os próprios alunos começavam a solicitar silêncio; simplesmente ficar de pé esperando o silêncio; entrar no assunto dos alunos enquanto atravessava a sala, fazendo com que percebessem sua presença, já fazendo solicitações para guardar outros materiais e organizar a sala. Depois, pedia atenção de todos. Cabe ressaltar que a organização do espaço da sala de aula é

também um fator a ser considerado, adaptando de acordo com a atividade proposta.

Após “conseguir” a atenção da turma no início da aula, geralmente eram necessárias outras intervenções em momentos em que era novamente demandada a atenção do aluno. Foi possível observar que alguns intervinham assim que um aluno ou dois saiam da rede principal, enquanto outros preferiam ignorar aquilo que não inviabilizava a aula.

4.9.3. Aproximação da cultura jovem

Após abordar algumas formas observadas de busca de participação, cabe ressaltar outros fatores facilitadores do diálogo com o aluno: aspectos não verbais, conversas sobre assuntos diversos, brincadeiras, atualização, linguagem utilizada, tom de voz. Tudo isto aponta para maior ou menor aproximação com a cultura jovem.

Alguns autores abordam a questão da comunicação não verbal entre professores e alunos na sala de aula. Muitas vezes, o professor só dirige o olhar a um grupo restrito de alunos ou, permanecendo em um mesmo espaço da sala, não procura uma aproximação com os alunos.

A movimentação do professor mostrou-se um fator importante na relação com o aluno. A maioria dos professores pesquisados costumava circular pela sala durante a aula, passando por entre as carteiras dos alunos cumprimentando-os, observando e participando das conversas, fazendo comentários ou brincadeiras, chamando a atenção de forma carinhosa. Durante a execução de exercícios ou outras atividades, circulavam tirando dúvidas, orientando e oferecendo ajuda na execução destes, procurando estimulá-los. Alguns professores tinham também contato mais próximo aos alunos, abraçando-os, tocando ou cumprimentando-os de maneira carinhosa. Havia, porém, aqueles que restringiam-se ao espaço comumente determinado para o professor na frente da classe ou permanecia sentado na mesa fazendo, por exemplo, correções, enquanto os alunos faziam (ou deveriam fazer) exercícios. Quando circulavam, na maioria das vezes era apenas com uma intenção de fiscalizar se os alunos haviam cumprido a tarefa, mas geralmente encontravam maiores dificuldades na motivação e regulação.

É interessante notar que em uma das salas de aula, a porta é localizada no fundo, fazendo com que o professor entre e atravesse a sala. Um deles parecia já entrar observando a movimentação dos alunos, o clima, cumprimentando-os e fazendo com que observassem sua presença, já regulando: “quem tiver com *Crepúsculo* na mão, guarda! “Que bagunça é essa aí? Acho que a culpa é da [nome da aluna]!” [solicitando que separassem a carteira.] Outro, ao entrar na sala, passava pelos alunos e já ia solicitando que estes se sentassem. Às vezes, entrava um instante no assunto deles e depois pedia a atenção para a aula, circulando com frequência pela sala durante o tempo de aula.

Olhares, gestos, sorrisos expressando um bom humor e alegria em estar ali, movimentação em sala: todos estes aspectos pareciam abrir espaço ao diálogo, à afetividade e ajudar na regulação. Faziam parte da construção de uma relação de amizade a que se propunham.

Com a visão de uma educação ampla, alguns professores estabeleciam diálogos com os alunos sobre outros assuntos que não o conteúdo da aula, algumas vezes procurando também conversar sobre questões éticas. Às vezes perguntavam a um aluno o motivo de ter faltado, brincava com eles durante a chamada ou buscavam atender solicitações dos alunos relativas a outros assuntos: um deles providenciou a circular a respeito de uma viagem que a turma faria após eles reclamarem que ainda não haviam recebido; outro, tratou de um assunto do interesse deles, a respeito de um encontro de jovens. Um deles, tendo passado exercício em aula raramente, preferindo aulas expositivas, quando o fez, não parecia preocupado se os alunos realmente faziam, apesar de oferecer ajuda a alguns na carteira, estimulando-os, mas procurava conversar com estes.

Leite (2008) mostra que o reconhecimento do docente em relação à diferença adolescente vai além da atenção a questões específicas da disciplina. Porém, na prática, muitos professores silenciavam a respeito de qualquer temática que ultrapassasse a incumbência de sua disciplina. Para compreender tal silêncio, traz a reflexão de Dubet a respeito dos professores dessas séries, sobretudo aqueles que escolheram o ofício por identificação com a disciplina e, assim, poderiam considerar-se mais como técnicos em sua área do que perceber-se como pedagogos. A autora associa ainda ao fato dos professores possuírem diferentes turmas e passarem breve tempo com os alunos, não se responsabilizando pelos

bons ou maus resultados. Através da observação das atitudes discentes em sala de aula, assim como das falas dos alunos, foi possível concluir que a criação de certo espaço para abordagem de aspectos extra-classe ajudavam no estabelecimento de uma relação amistosa entre professor-aluno e, como consequência, os alunos tendiam a interagir mais com o professor e apresentar menor dispersão. Esses resultados estão em consonância com aqueles trazidos por Leite (2008), que concluiu que os professores que construíam aulas que dialogavam com a experiência cotidiana dos alunos tendiam a ter menores índices de dispersão.

As brincadeiras, de diferentes modos, pareciam também um dispositivo fundamental na construção de uma relação amistosa com os alunos. Como vimos, estes esperam do professor uma postura bem humorada e que leccione com alegria. Diversos professores faziam brincadeiras durante a aula, de acordo com o contexto e sua personalidade. Algumas eram referentes ao conteúdo: “[mostrando no mapa] Vou apresentar para vocês, mas é coisa séria, não quero ninguém rindo do nome: tronco mongolóide”, outras, em situações do dia a dia, quando durante a correção dos exercícios, o professor foi colocando as diversas respostas dos alunos no quadro para que pensassem qual/quais estariam corretas e, ao perguntar a uma aluna ela disse que não sabia e ele escreveu “não sei” no quadro e os alunos riram; em outra ocasião, uma aluna pediu para ele chegar para o lado para ela copiar do quadro. Brincando com ela, ele entortou o corpo por uns momentos e os alunos riram. Alguns faziam brincadeiras específicas com alguns alunos, sempre procurando certificar-se que estes a encaravam de forma bem humorada. Um deles, brincando com as meninas que não queriam participar da aula de educação física, disse que iria instituir o dia como “o dia da menstruação coletiva”.

Para aproximar-se da cultura jovem, é fundamental que o professor busque uma atualização nos assuntos diversos, além de interessar-se pela cultura do jovem, que, como foi visto, tem como uma característica importante a proximidade com a tecnologia. Alguns professores mostravam “estar por dentro” das novidades, conversando sobre celular com Bluetooth, entre outras coisas. A relevância destes fatores foi salientada por um dos professores:

Eu acho que o que está afastando muito o professor do aluno hoje é essa deficiência, essa falta de aproximação com a tecnologia, com a realidade do aluno. Professor, infelizmente, ele não tem que se atualizar só na matéria dele, mas também, na moda, no que está acontecendo, qual a banda que está estourando, tudo isso ele tem que saber. (Entrevista 1)

O professor falou ainda sobre sua percepção sobre o que os alunos esperam, mostrando ser fundamental em sua aula a presença do novo, da curiosidade, a apresentação do conteúdo através de histórias e fornecendo exemplos do cotidiano.

São essas informações a mais, porque eu acho que a maior expectativa deles é ouvir historinha. Essa é a verdade, entendeu, eles querem ouvir historinha e querem ter o que contar, querem novidade, essa coisa toda. (entrevista1)

Uma aula com linguagem clara e próxima a realidade dos alunos favorece que estes concentrem sua atenção. A aproximação em relação ao jovem se dá também através da linguagem utilizada pelo professor.

Dar uma idéia, conversar, procuro brincar com eles, falo umas bobearas, procuro utilizar o vocabulário que eles utilizam, pra ficar mais próximo, valorizar aquilo que ele possui. (entrevista 6)

Alguns utilizavam por vezes uma linguagem mais coloquial, tanto durante a explicação (“Europa tava bombando”; “anda explorando recursos a torto e a direita”), como para brincar ou chamar a atenção da turma (“Essa turma ta falando muito hoje, tá na hora de rodar alguém”; “Vou te pedir de novo, cara! (...) Pára de falar, corta só metade da língua!”). Um professor ofereceu-se também para ajudar no trabalho escolar pelo MSN. Um deles salientou o gosto por trabalhar com jovens por aproximar-se destes de certa forma através da linguagem:

E a minha linguagem é uma linguagem mais maluca, solta com eles, eu não preciso ficar procurando uma linguagem, eu falo a língua deles, a gente se entende melhor. Eu gosto. O resultado do trabalho é muito mais verdadeiro. (entrevista 2)

Outros não utilizavam expressões informais como as citadas, mas a linguagem era simples, próxima à realidade destes. Apesar da forma de falar estar ligada à personalidade do professor, foi possível perceber uma aproximação mais fácil do professor a utilizar-se de uma linguagem mais corriqueira ao aluno, ao invés de uma própria de um especialista. Os alunos chegaram a sinalizar em uma ocasião certa dificuldade de entendimento: “Usa palavra fácil, professora”. Apesar de ser um fator importante, em um caso em que o professor dava aulas expositivas em uma linguagem mais distante, a utilização de recursos variados em aula ajudou em uma aproximação com os alunos, mostrando que existem diferentes formas de atingir determinados objetivos e que a utilização de alguns

dispositivos podem vir a ajudar na regulação, sem que outros estejam necessariamente presentes.

Além da linguagem próxima à realidade dos jovens, é interessante notar que também o tom de voz mostrou gerar reações diferentes no corpo discente. Um dos professores ressaltou que o curso de formação deveria ensinar-lhes também a usar a voz, remetendo a problemas com cordas vocais. Foi interessante notar que alguns professores chegaram a, em determinadas ocasiões, utilizar-se de uma alteração do tom de voz durante a explicação para que não precisasse chamar a atenção de um ou outro aluno que iniciava uma conversa paralela: uma aluna, por exemplo, virou para trás e começou a conversar e o professor, assim que a viu, aumentou a voz de sua exposição oral e olhou para esta, que fez silêncio. O professor prosseguiu.

Há, portanto, diversas formas de aproximação da cultura jovem, sendo importante o professor estar atento e refletir sobre estas sem, no entanto, deixar de agir de forma natural.

4.10. A delimitação das regras na sala de aula

Como foi visto, a dimensão do diálogo e afetividade deve ser equilibrada com a dimensão das regras e limites na sala de aula. Há, porém, grande complexidade para atingir um equilíbrio entre as brincadeiras e exigências, encontrando dificuldade em fazer os alunos compreenderem o limite:

Certos alunos confundem, né, essa liberdade que eu dou pra eles com bagunça. Aí, de vez em quando, tem que puxar a rédea um cadinho. (Entrevista 3)

Nesta relação, em algumas ocasiões, o professor mostrava maior rigor, fazendo exigências em relação ao material, ao atraso para chegar na sala, ao uso do uniforme (educação física), em determinado momento não dando permissão para sair da sala, diminuindo a nota em um trabalho entregue fora do padrão solicitado. Em outras ocasiões a regra era flexibilizada: “liberar alunos um pouco mais cedo”; quando mais alunos não fizeram dever, o professor fez junto com eles, sem advertir; não descontou pontos de atitude antes de avisar ao aluno que o faria; aluno que entrou depois do professor sem graça, como que pedindo autorização, explicou o atraso e foi autorizado. Em outro momento, duas alunas entraram atrasadas, mas não tiveram a mesma postura de preocupação. O

professor solicitou que viessem acompanhadas da um responsável da secretaria e assim elas fizeram.

Algumas vezes a brincadeira era utilizada para chamar a atenção do aluno: professor se aproximava do aluno que estava chamando atenção e misturava um tom sério com um tom de brincadeira. “É para virar pra frente e ficar quieta! Quase que já te matei hoje!” Em outra ocasião, ao aluno perguntar se poderia ir ao banheiro respondeu: “É claro... que não!” Geralmente advertia de maneira educada e em tom de voz calmo: “Olha, tô achando muito barulho! Vamos lá!”

Apesar de serem flexibilizadas de acordo com o contexto, é fundamental que existam regras claras, comum a todos. Estas não impediriam que as diferenças entre os alunos fossem reconhecidas. Considerar a diferença não é abrir mão de valores e regras comuns, não é cada um fazer o que quer. Para Candau e Leite (2009),

Atentar para as questões da diferença não pode implicar radicalizar a individualização do ensino, o que não é viável, nem tão pouco desejável em termos educativos. (Candau e Leite, 2009, p.85)

Há, portanto, um limite da possibilidade de reconhecimento das diferenças em um trabalho coletivo.

O coletivo não se organiza sem regras; regras não cumprem sua função organizacional se a adesão dos envolvidos está condicionada ao seu arbítrio individual e circunstante (...) Nessa circunstância, avaliamos que o individual deveria ter acompanhado o coletivo. (Candau e Leite, 2009, p.85)

Através desta dimensão das regras, compreendemos de forma mais clara as peculiaridades existentes na relação de amizade construída entre professor e aluno. Esta relação não é de horizontalidade e nem poderia. É possível, sim, estabelecer relações de negociação com os alunos, e as pesquisas como a de Leite (2008), confirmando proposições de Dubet, mostram a valorização disso pelo aluno: “Os estudantes contestam menos a autoridade do que exigem consideração e reciprocidade de atitudes” (Leite, 2008, p.178). Porém, pode ser necessário que a autoridade negociada seja somada a uma autoridade hierárquica para tomada de decisões, visto a dificuldade de estabelecer consensos. E é no limite do reconhecimento da diferença e no estabelecimento de consensos que o professor pode ajudar a promover o respeito à diferença entre os alunos na sala de aula, através de mínimos éticos. Cada sujeito da sala de aula deve ser considerado no coletivo, sob risco de se cair em um individualismo. A diferença é reconhecida

quando os indivíduos, conscientes desta, conseguem se integrar e formar um grupo coeso. Porém, a sala de aula impõe relações assimétricas de poder mesmo entre os alunos, que se apropriam do espaço de forma diferente:

tampouco podemos supor horizontalidade entre as vozes discentes. Linguagem, objetos, gestos, roupas, postura de cada uma são textos (...) No cotidiano da prática pedagógica lidamos com jogos de poder cujas regras transcendem o espaço da sala de aula e não são simples de serem transformadas, dada a solidez e complexidade de suas construções. (Candau e Leite, 2009, p.80)

Através da posição de autoridade, negociada e hierárquica, o professor pode ajudar a promover convivência e tolerância entre os alunos para que estes respeitem as idéias divergentes. De acordo com Leite (2008), sobre a tensão entre igualdade e diferença, “no cotidiano escolar, a busca pela igualdade ora imporá o reconhecimento das diferenças, ora demandará seu adiamento.” E o grande desafio do professor é enfrentar a complexidade, procurando conhecê-la e controlá-la parcialmente.

Ela pode ser analisada e administrada para que possa ser vivida pelas pessoas e fecunda para as organizações (...) Esse trabalho de análise e administração da complexidade está no centro de todo processo de profissionalização de uma profissão. (Perrenoud, 2001, p.48)

A dimensão das regras, do coletivo e de uma hierarquia necessária e não arbitrária são fundamentais para o fortalecimento da dimensão institucional que, segundo Dubet, estaria em declínio. O discurso dos professores reflete esta busca de equilíbrio desta dimensão com a pretensão de estabelecer uma relação de amizade e negociação através do diálogo.

Então, eu estabeleço regras no início do ano: olha gente, até aqui pode, até aqui não pode, nem eu nem vocês. Procuo me colocar assim: de igual pra igual em termos, assim, humanos. Eu procuro me colocar no mesmo nível deles nesse sentido. Até pra gente poder ter um diálogo, se não tiver muito, assim, o outro não quer bater papo, não quer conversar, né. Procuo assim, deixá-los a vontade no sentido de que, tem alguma crítica, como é que é, vocês acharam que essa aula foi boa, foi bom a gente trabalhar desse jeito, não foi, porque no próximo ano a gente pode trabalhar de forma diferente. Às vezes eu dou liberdade para eles estarem no comando, às vezes você quer impor um limite que em casa não tem, ele não vai aceitar tão facilmente, a gente chama, conversa, aí nessa conversa eu procuro deixar bem claro que eu gosto da pessoa dele, o que não pode ser feito é aquilo que ele fez. (entrevista 6)

4.11. Outros dispositivos de regulação observados

4.11.1. A diversificação dos instrumentos de ensino

A construção de diferentes dinâmicas em sala de aula foi elogiada pelos alunos, que solicitam novidades para as aulas. Ajuda a contemplar os interesses de um corpo discente bastante heterogêneo, abrindo espaço ainda para diferentes formas de participação.

Foi possível observar durante o período de pesquisa a utilização de diferentes dinâmicas na aula (confeção de cartaz, júri, utilização do quadro pelos alunos, pesquisa na internet, notícias de jornal, filmes, leitura do livro didático, aula expositiva, entre outras). Através da aplicação do questionário aos alunos, estes manifestaram que gostam mais e aprendem mais quando o professor procura diversificar o estilo da aula, além de abrir maior espaço para diferentes formas de expressão do aluno. Apesar de importante, alguns professores “conquistaram” os alunos e obtinham excelentes resultados mantendo um estilo semelhante da aula. Apresentavam, assim, relação excelente com os alunos, abertura ao diálogo, regras claras e muitos dos dispositivos citados anteriormente. Porém, outros professores utilizavam menos brincadeiras, curiosidades, mas encontravam em diferentes recursos pedagógicos uma forma de aproximação com a cultura jovem:

Sempre que eu posso eu trago, ou trago vídeo, ou trago música, porque é uma forma de fazer, não só de fazer eles ficarem mais interessados, mas também de se identificarem mais comigo; data show, pra não ter que ficar copiando, distribuo folhas, e procuro me interar com eles o máximo que eu posso. (entrevista 4)

Eu procuro mostrar partes visuais, usar texto, momentos pra que os alunos possam assistir filmes, possam fazer pesquisas, possam ir pra sala de informática pesquisar algum site, né, diversificar. Provocar uma situação diferenciada, pra que até criem uma expectativa em relação a como vai ser apresentado o conteúdo.(...) que eles sintam prazer de vir, que eles tenham curiosidade. (entrevista 5)

As variações dos instrumentos geravam também posturas diferentes em relação à disciplina, considerando a agitação de acordo com o tipo de aula. Assim, não era, por exemplo, exigido o silêncio para todas as atividades. Muitas vezes, estas eram oportunidades de trocas entre os alunos para execução da atividade. As conversas estabelecidas não significavam um clima de “bagunça”, tampouco o silêncio significava aprendizagem. Quando não há interesse no conteúdo, os alunos constroem formas de fuga:

Amanda: Ela percebeu que ficar falando é muito chato, então não dá certo, ou a gente dorme, ou a gente conversa ou faz plaquinha. Conversar com placa.

Durante as observações notei poucas vezes alunos trocando agendas. Depois percebi que estavam conversando através destas. Leite (2008) aborda este fenômeno, encontrando também conversas através de bilhetes na escola que pesquisou. Analisando a influência da internet na geração atual, mostra que aqueles adolescentes construam um diálogo ao qual chamou de “MSN de papel”, a partir de um desejo de contato e com a linguagem específica da internet. Também presentes na escola em questão, os alunos mostram utilizá-lo em alguns momentos mais do que em outros, de acordo com o interesse nos conteúdos e na aula.

4.11.2. O ritmo da aula e a recompensa

A gestão do tempo mostrou-se um dispositivo importante de regulação dos alunos. Como foi visto no capítulo anterior, o intervalo entre uma aula e outra na escola era bastante curto, sendo a aula geralmente iniciada sem demora, diminuindo a probabilidade de maior dispersão dos alunos. Alguns professores, por sua vez, em sala de aula, buscavam delimitar um ritmo adequado para a execução de atividades e pareciam calcular o tempo disponível de modo a ocupar todo o período da aula com atividades e, por fim, com a arrumação do espaço para a aula seguinte. Assim, não finalizavam as atividades muito antes do término da aula e nem ultrapassavam o tempo.

Foi possível perceber, no entanto, que quando isto não ocorria, a dispersão e agitação dos alunos era maior. Parecendo considerar, implicitamente, que o tempo cedido para determinada atividade era demasiadamente longo, a maioria dos alunos permanecia um tempo conversando assuntos diversos antes de iniciar a atividade, fazendo brincadeiras uns com os outros, circulando ou pedindo para fazer algo fora de sala, entre outras coisas. A agitação e dispersão aumentavam e geralmente o tempo de interação dos alunos com o professor era muito pequeno.

Bressoux (2003) destaca o tempo que o aluno está envolvido na tarefa como um fator fundamental para a aprendizagem, além de diminuir os problemas de disciplina do alunado. Citando Stallings, mostra também que o envolvimento do aluno em uma tarefa interativa com o professor gera maior progresso do aluno do que em atividades não interativas.

Como foi visto, também Sirota (1994) aborda a importância dos alunos estarem envolvidos na tarefa e interagindo com o professor na rede de comunicação principal, quando demonstram atenção aos conteúdos, participam, estão sintonizados com o professor e distinguem a conduta por este esperada. Quando, porém, não estão envolvidos na tarefa, participam de uma rede de comunicação paralela, apresentando como indicadores o deslocamento, desligamento, as conversas paralelas etc, apresentando transgressões implícita ou explicitamente.

O estabelecimento de um ritmo dinâmico facilita o envolvimento na rede principal e a regulação dos alunos. Bressoux (2003) mostra que há um tempo limite de concentração dos alunos, a partir do qual aumento do tempo passa a não produzir vantagem de aprendizagem. Dessa maneira, o ritmo estabelecido para explicações e correções de exercício mais rápido ou lento também é importante, de modo que alguns professores relatavam seguir o ritmo da turma, procurando dinamismo e estando atentos se os alunos estavam acompanhando. Na turma de 8º ano, por exemplo, em que a participação dos alunos era grande, observei que um dos professores procurava estabelecer um ritmo em que pudesse não interromper seu raciocínio e dar espaço para todos falarem. Houve também o caso de um professor que diante de dois tempos de aulas seguidos, fazia um pequeno intervalo para a chamada, o que parecia agradável aos alunos devido ao tempo de concentração. Um outro professor relatou como procura estabelecer o ritmo em negociação com a turma:

Sempre no início do ano eu determino: oh, gente, eu tenho que chegar no objetivo tal, no dia tal e a matéria tem que terminar no dia tal pra gente poder ter uma aula livre. Então, quando começa a atrasar, eu lembro desse compromisso que eles têm comigo. Eles têm que compreender que eles têm que aprender na mesma velocidade que eu tenho que ensinar. E quanto mais dinâmico e rápido melhor. (entrevista 1)

Para Bressoux (2003) o ritmo rápido e sustentado está ligado a melhores desempenhos, visto que permite manter a atenção dos alunos e aumentar o conteúdo coberto em cada aula. É interessante observar ainda como o professor utilizou-se do tempo como uma estratégia para dar uma recompensa aos alunos. Ao terminar uma aula 25 minutos antes do usual, o professor explicou a estratégia utilizada:

Eu fiz um trato com eles, que se eles terminassem a matéria em dia, eles teriam esse tempo. Eles mesmos se esforçam, o ritmo é deles. (...)
(diário de campo)

Este relato mostra uma consciência do professor de que, para os alunos, também era importante um tempo para socialização e manifestação de sua cultura. É interessante observar também a preocupação do professor em explicar ao pesquisador o motivo dos alunos estarem com o tempo livre e sendo autorizados a se movimentarem pela sala, conversarem, usarem o quadro. Essas são condutas normalmente não autorizadas, podendo denotar falta de controle da turma, falta de disciplina. Quando ocorrem, geralmente o clima da sala de aula é de tensão, gerando angústia no professor. Notava-se, entretanto, um clima leve, de interação entre os alunos e destes com o professor.

De forma distinta, outro professor utilizou-se de uma recompensa final como estímulo para a atividade. Os alunos se esforçavam para fazer um festival e depois a turma ganhava um prêmio:

Aí, por isso que a gente usa esse critério de avaliar e premiar.[festival de artes]
Porque aí é uma forma de estimular. Eles têm essa necessidade. O estímulo tá aí, na competição. (entrevista 2)

4.12. A influência do grupo de pares na relação professor/aluno

Dediquei-me até o momento à abordagem da relação professor-aluno, um com o outro, porém é imprescindível levar em conta que a relação pedagógica inclui um grupo de alunos que influenciam-se mutuamente e mudam o contexto desta relação. Enfatizando esta presença do grupo de pares, dedico-me agora ao tema da relação professor-alunos,³ destacando a importância da competência relacional ser trabalhada também entre os alunos.

De acordo com Postic (2007), a relação professor /aluno na sala de aula “é afetada pela presença ativa do grupo de colegas, tanto como pelo tipo de intervenção do docente.” (Postic, 2007, p.133) O comportamento do aluno é influenciado por suas percepções a respeito de seus colegas e do docente. Cada aluno tem um estatuto no seio do grupo: dotado, normal, lento, perturbado. A influência é consonante com a idade, pressão dos valores do grupo de pares, o atrativo que o docente oferece. Tudo isso influenciará se o aluno adotará um

³ Convém observar que o professor também não está sozinho nesta relação com o aluno, pois, como foi visto no capítulo anterior, a forma como o coletivo se organiza influencia fortemente nesta relação. Porém esta questão não será abordada neste momento.

modelo ou outro. De acordo com o autor, no nível secundário, por exemplo, os fatores pessoais e sociais tendem a tomar o primeiro lugar e o aluno a submeter-se mais à influência do julgamento de seus colegas.

Dessa maneira, os alunos das turmas pesquisadas, estando na fase da adolescência estariam em uma idade mais propícia a esta influência. Isto pode ser percebido durante as entrevistas realizadas com os alunos:

Diana: A partir do 6º ano, é incrível porque até a 4ª série a gente sempre tem uma preocupação de que a professora brigue com a gente, que deixe sem recreio, a partir do 6º ano não, a gente não tá nem aí mais, entende?

Tatiana: Muitos não querem mais nem saber de fazer o dever, aí as notas vão caindo.

Sandra: Mas assim, eles deixam de fazer dever mesmo, assim, pra se achar, essas coisinhas bobas que os meninos têm, que se acha porque: ah, não fiz o dever, ah, tirei nota vermelha...Ele acha bonito: eu não faço dever!!!

Diana: Pra chamar a atenção.

Laura: Eu, assim, eu já tive aula particular de português e eu acertava tudo.

Sandra: Quando eu tô dentro da sala de aula, você, assim, não é que eu não sei não, mas é que, assim, não tem vontade, não quer prestar atenção, tá no meio dos amigos. E quando é particular, você faz tudo, sabe tudo, é muito diferente.

Para alguns, desafiar certas regras poderia trazer popularidade, como deixar de fazer dever de casa ou tirar nota baixa. De uma postura de agradar o professor presente nas primeiras séries do ensino fundamental, alguns alunos passariam a ser preocupar com a opinião do grupo de pares em relação à postura que apresentam, em diferentes proporções. Nesta relação, posturas de oposição podem algumas vezes trazer popularidade. Durante as observações, em ambas as turmas, pude notar pequenas situações em que um aluno “reprovou” o colega por ter seguido determinada regra, como copiar do quadro o que a professora solicitou, devolver o material que a colega recolhia que estava sendo atirado no ventilador, e, na ocasião de entrega de provas, pude notar, por exemplo, comentários de alunos de que tirar nota alta era “um absurdo”.

Ao mesmo tempo, por outro lado, os alunos argumentam que se destacar entre os melhores alunos da turma em termo de notas também pode trazer popularidade, mas às vezes pode ser motivo de chacota.

Diana: Eu acho que quando o aluno tira boas notas, chama a atenção, porque ele vai ser um dos únicos que estão ali no quadro ou o que a professora sempre vai tá elogiando lá na sala, todo mundo vai prestar atenção nele, vai querer falar dele, vai querer, às vezes até pedir cola assim nele, aquele mau aluno não, ele vai acabar sendo esquecido.

Tatiana: Mas só que aí ele vai se achar o tal. O que eu acho errado também é o pessoal que fica zoando, vamos dizer assim, os cdfs. Os cdfs tinham que ser mais

valorizados do que os que tiram zero. (...) É assim. Igual que ela falou, popularidade. Quase todos, eu acho que, por tirar zero, ficam mais populares, entendeu? E os cdfs tiram 100 e são...

Sandra: Assim, isso aí é até normal, assim, pra muitas pessoas não é normal, mas na nossa convivência, assim, isso é muito normal. A gente nem percebe, depois que para pra pensar aí que você vê, porque você acostuma com isso.

Luiz: E tipo assim, ele é mais isolado na turma porque ele é mais cdf, essas paradas assim.

Joana: Ele é quieto.

Luiz: E é difícil você ver assim, ele conversar sobre a vida dele com alguém.

Joana: Nunca conversei com ele. Desde a primeira série.

A necessidade dos alunos de auto-afirmação perante os amigos faz com que procurem atender certos critérios propostos por eles, que provavelmente variam de acordo com o grupo. Em um dos grupos entrevistados, foram citados, por exemplo, critérios de beleza, popularidade e, entre os meninos, ser um bom jogador nos esportes. Estes critérios podem entrar em conflito com aquilo que o professor e a escola entende como adequado.

Há, portanto, duas lógicas socializadoras presentes: do docente e do grupo de pares, muitas vezes contraditórias. Frente aos valores e normas do grupo de colegas, muitas vezes o adolescente é levado a manifestar uma atitude antagonista em relação ao docente para ser aceito no grupo. Há, portanto, uma posição dividida do aluno:

o adolescente vê, no grupo de colegas, o meio de afirmar a sua independência em relação ao adulto e aos valores que ele representa e de ser reconhecido socialmente segundo outros valores de tal maneira que, algumas vezes, não quer ser promovido a um estatuto formal pelo jogo das notas escolares, estatuto esse, que o levaria a ser excluído do grupo de colegas a que pertence. (Postic, 2007, p.136)

Como os sistemas de referência podem ser incompatíveis, muitas vezes pode-se gerar comportamentos ambíguos. O comportamento do docente (compreensivo ou intransigente) seria, assim, decisivo para a evolução do adolescente, tendo em vista que este faz uma escolha provisória quando situa-se em relação a uns e a outros. A opção raramente é definitiva, salvo no caso em que se estabelece uma ruptura total, quando o jovem se sente excluído definitivamente, porque se empenhou numa via sem futuro escolar.

Tem-se falado de uma subcultura adolescente, no sentido de que estes partilham valores, normas, formam grupos com sua linguagem, os seus próprios modelos de comportamento. Para J. S. Coleman, citado por Postic (2007), é este

grupo de colegas com a mesma idade que assegura uma influência dominante sobre o adolescente e controla em grande parte o seu comportamento escolar. Isso se explicaria pela necessidade do adolescente ter certo prestígio entre os colegas. Segundo Postic (2007), alguns autores criticaram as conclusões de Coleman, dando mais ênfase à socialização feita por adultos (família, vizinhos etc), mas há um consenso de que o adolescente está envolto por diversas forças e pode querer abandonar a experiência escolar para contestar o adulto e opor-lhe uma contracultura. A família perdeu seu lugar estabilizador e o professor já não tem a autoridade como atributo de sua função. Para o autor, o docente, para ser ouvido, deve mostrar a cada dia que possui competência, interesse pelas questões do momento e uma visão do mundo contemporâneo. Jea Nizat e col (1984), citado por Postic, 2007, p.81) acreditam que a violência e o tédio resultam de uma diferença entre cultura escolar e o modelo cultural dos jovens.

Estes estudos aproximam-se das conclusões apresentadas em relação aos dispositivos de regulação, que apontam para uma necessária aproximação dos professores da cultura jovem, através do diálogo e afetividade.

4.12.1. A dinâmica da turma

Ao observar duas turmas, foi perceptível que as reações de ambas se diferenciavam com um mesmo professor, ainda que este utilizasse dispositivos semelhantes de regulação. Parecia haver uma diferença na recepção e acolhimento das turmas ao professor, à atividade proposta e até mesmo à pesquisa. As dinâmicas bastante diferentes das turmas geraram a hipótese de que a relação entre os alunos mais amistosa ou agressiva exerce grande influência na relação com o professor e, ainda que a função do professor seja primordial para a aprendizagem dos alunos (efeito professor), haveria também o efeito turma. Este estaria diretamente relacionado ao esforço despendido pelo professor em sala de aula.

Cabe, portanto, analisar as diferentes características encontradas nas turmas e a dinâmica destas em sala de aula. No caso da turma de 8º ano, os alunos relataram que, apesar de existirem grupinhos, a turma é caracterizada por sua união:

Gustavo: Nós somos muito unidos.

Bianca: Eu não trocava minha turma por nada.

Amanda: Acho que não tem aquilo que nas outras turmas tem, por exemplo, um não fala com o outro, aí um fica isolado.

Gustavo: Na nossa turma tem, mas aí dura, assim, 3 meses, aí acabou, aí volta amizade tudo de novo. Se uma tá isolada, a gente vai acolher essa pessoa, a gente não deixa as pessoas isoladas. Quando tem um aluno novo também a gente senta junto, a gente tenta conversar.

Willian: Ah, muito unida.

Júlio: Sempre tem alguns problemas, só que não tem briga assim entre os alunos.

Willian: Assim, o pessoal tá conversando, se você chegar, eles não vão sair, assim, parar de conversar, entendeu?

Esta união também foi marcante durante as observações, pois algumas vezes diálogos atravessavam a sala, envolviam toda a turma, os alunos compartilhavam o material e brincavam uns com os outros. Um dos grupos falou ainda que a turma era bastante participativa, característica que também chamou atenção no início das observações em campo, pois vários alunos faziam comentários espontâneos nas aulas, perguntas, leitura e, às vezes, metade levantava a mão para responder um exercício durante a correção.

As características da turma de 9º ano eram bastante distintas ou até mesmo contrárias. De acordo com os alunos, esta seria desunida, cheia de panelinhas, desentendimentos entre os alunos, havendo raros momentos em que se une, se houver interesse em ganhar uma gincana da escola.

Luiza: Essa turma é característica dela, panela. (...) e você tenta se juntar e elas vão se afastando. (...) Eu tenho mais convivência com os meninos. Assim, eu faço tudo pra conversar com todo mundo. Sempre acontece alguma coisa que me afasta da pessoa e eu não fiz nada.

Lucas: São muito brincalhões, mas eu acho que ela exclui muito as pessoas.

Isadora: Quando tem, tipo, um real motivo, a turma se une mesmo, tipo, vamos ganhar uma gincana. (...) Mas, tipo, no dia a dia assim, quando não tem nada, a turma vem aqui, aí você tenta juntar pra um lado, não dá. Eu sou diferente. Eu falo com todo mundo da sala mesmo. Eu entendo a panelinha de cada um, assim, mas eu nunca participo. Acontece muito assim: é meu melhor amigo, vou contar os meus segredos só pra ele e não quero que os outros saibam. Mas não é nem por: vou te excluir! Não é assim. É porque não quer te contar o segredo.

Carlos: É um monte de grupinho. Pra menino até que não, menino não tem tanto grupinho, mas pra menina não, já tem grupinho. Pra menino fica mais fácil fazer trabalho. Mas as pessoas pensam muito diferente.

Luiz: Temos aqui duas turmas. Nossa turma é muito dividida, e, tipo assim, vamos colocar limpo, da onde o [nome do aluno] tá pra cá é uma parte da turma, da onde [nome do aluno] tá pra lá, é outra turma. Aí fecha uns grupos. Fechou ali só a gente vai saber o que tá acontecendo ali, ninguém mais vai saber.

De acordo com os alunos, haveria dificuldades de relacionamento na turma devido à presença de opiniões muito divergentes, gerando conflitos. Esta divisão parecia incomodá-los, sendo que alguns alunos tiveram dificuldade de apontar aspectos positivos da turma, mas apontaram que esta é “inteligente”, faz brincadeiras e se une em algumas ocasiões. Os alunos relataram que, em geral, é mantido um silêncio em relação a estes conflitos, com intervenções pontuais de professores:

Lucas: [nome do professor] falava uns negócios sim. Dava lição de vida. Ele falava uns negócios lá que mexiam com a turma. A turma tinha respeito por ele.

De forma geral, durante as observações a turma do 9º ano se mostrou pouco participativa nas aulas. Acredito que o relacionamento estabelecido entre os alunos influi na participação. Na aula de artes cênicas, isso aparece de forma mais clara. Durante o ensaio de um teatro para o festival de artes, os alunos não pareciam à vontade, gerando comentário da professora: “Nunca vi tocar uma bateria deste jeito!”. O estabelecimento de um bom relacionamento com o entorno torna, de certo modo, o ambiente mais seguro, mais livre de críticas, de maneira que o medo de errar tende a diminuir. Isto ajuda a compreender porque um dos professores apontou como sua maior dificuldade o relacionamento entre os alunos. Relatou o modo como esta relação influencia o trabalho:

Quando eles chegam no 9º, eles têm uma transformação muito forte, assim, hormonal e de comportamento. Eles ficam meio inseguros, assim, de serem eles, a forma deles. Aquilo é o mais importante, é você seguir a tribo. E às vezes ele é diferente da tribo. Ele se censura, ele não se deixa parecer da forma dele. Então isso começa a aparecer de várias formas nos 9º anos. Eu já vi várias vezes. Assim esse é o 3º ano de festival, todos os festivais que a gente teve, o 9º ele faz por tabela. Mas ele não FAZ, ele não se entrega, ele não pesquisa, ele não vai. Ele tem vergonha, ele não quer mais subir no palco, ele passa por esse momento. (entrevista 2)

Este relato vem ao encontro das colocações de Postic (2007) que mostra o valor atribuído pelo jovem ao julgamento do outro a fim de se integrar em um grupo. É possível compreender assim a fala de alguns professores em relação aos alunos: “o problema é quando se juntam”, já que quando estabelecem diálogos individuais o aluno reage algumas vezes de outra maneira. Alguns professores relataram como este relacionamento entre os alunos influencia na prática em sala de aula. O esforço despendido para desenvolver uma atividade em uma turma

propensa a acolher as propostas e participar é, na opinião dos professores, muito menor:

O 8º ano é tranquilíssimo, é ótimo, é artístico, é expressivo, entendeu, eles são, assim, eles tem um comportamento muito legal, muito participativo. No 8º, você traz o conteúdo e eles que dissecam, eles que correm atrás, vão buscar mais. (entrevista 2)

É um grupo que ele tem essa disposição. Ele é mais dinâmico, eles são mais dispostos, mais interessados. Eles são mais infantis, mas essa agitação deles é uma agitação que é muito produtiva. Eles têm uma interação muito positiva, brincam muito, se relacionam bem na sala de aula, são mais amigos uns dos outros. Agem mais como grupo mesmo. (entrevista 5)

Extremamente competente, em termos cognitivos, se saindo esse ano muito organizada, como na jornada de arrecadação de alimentos. (...) Mas eles estão na adolescência, então, de vez em quando, tem algum que quer se destacar do meio. A relação entre eles é legal, eles se respeitam. (entrevista 6)

Pra mim é muito mais fácil de trabalhar com eles. Eles estão muito mais abertos a novidades do que o 9º ano. Mas eu acho que é característica da faixa etária. (entrevista 10)

Por outro lado, a turma com um relacionamento mais conflituoso costumava participar pouco da aula, gerando situações que o professor precisa contornar, necessitando de maior esforço:

O 9º ano já é um pouco diferenciado porque eles já têm uma postura assim de... aquela preguiça, já têm mais má vontade em fazer as atividades escolares em geral. Não só na minha aula, mas nas outras aulas também. Há uma diferença na recepção. A recepção do 8º ano é uma, a recepção no 9º ano é bem diferente. Eles são muito diferentes do grupo do 8º ano. Fazem a atividade, mas fazem com maior esforço, é necessário mais disciplina, ao mesmo tempo que não pode ser muito rigoroso, porque também já são, já estão na fase da adolescência, assim, indo já pro 1º ano, e se for muito duro também você acaba criando barreira com eles, não é ideal. Você tem que ser maleável, né, assim, tem que ser suave e firme ao mesmo tempo, porque senão você acaba não conseguindo, né, os resultados. Mas eu acho um grupo mais difícil de trabalhar. Quando você conversa individualmente com eles, eles são bem mais maduros, quando eles estão no grupo que eles mudam muito de atitude. Então eu acho que tem dificuldade no relacionamento entre eles. Eles querem se mostrar um pro outro mesmo, né, mostrar poder um pro outro. (entrevista 5)

É uma turma que eu falo que o mundo pode cair. Eles não têm reação nenhuma. É uma turma muito mais apática. É uma turma mais difícil de se trabalhar. Então, é uma turma que é um balde de água fria. Eles estão te medindo, medindo sua reação, medindo como vai ser sua postura, se o que você falou em um momento você vai cumprir. Tenho vontade de puxar pela orelha, mas não adianta, senão eu perco fácil, então, eu tenho que conquistar, mas isso é característico do 9º ano. Eles perdem às vezes a noção do limite da brincadeira. Eu tive que dividir o capítulo pra que eles em dupla apresentassem cada modalidade que a gente ia trabalhar em sala de aula pra que eles participassem. Senão, eles não participam. Embora fosse apresentação, assim, de 5 minutos, mas criei uma situação diferente

pra ver se eu consigo trazer a participação deles, entendeu? Tem turma que a gente percebe que é turma, que é grupo, e tem turma que a gente percebe que são indivíduos. Estão ali porque tem que se agrupar, mas não são um grupo. Eu vejo isso no 9º ano. (entrevista 7)

De acordo com Medeiros (2007), “os vários grupos comportam-se de maneira diferente frente aos objetivos apresentados em sala de aula e os professores precisam adequar seus procedimentos de acordo com as necessidades que se apresentam” (Medeiros, 2007, p.44). Dessa forma, ao encontrar maior dificuldade, neste caso, em lidar com a turma de 9º ano, torna-se necessário pensar em estratégias diferenciadas para o processo de ensino-aprendizagem, como as citadas: alterar o estilo da aula buscando a participação, conversar individualmente com os alunos, procurar a flexibilidade ressaltada anteriormente entre a disciplina e a relação de “amizade”. Os professores salientaram ainda outras estratégias:

O 9º é a turma que tem que ta puxando, que é um fardo. Tem que ser palhaço mesmo, tem que tá divertindo eles, entretendo eles, pra eles, entretidos, fazerem. Você viu como eu tenho que dar aula, né, eu tenho que tá o tempo inteiro falando a linguagem deles, rindo com eles, às vezes você joga uma gíria, joga uma brincadeira, até que seria dispensável numa turma que por si só ela vai sozinha. (entrevista 2)

A brincadeira e a linguagem, como foi visto, ajudam no estabelecimento de uma relação dialógica com o aluno e um clima descontraído.

Convém ressaltar que um dos professores que leciona por um período de tempo longo para a turma do 9º ano, conhecendo os alunos de maneira mais individualizada, tem grande afeto pela turma e procura utilizar-se das lideranças desta como facilitadoras de sua aula. Relatou a maneira como percebe que as relações entre os alunos influenciam em seu trabalho:

Influencia muita coisa. Essa batalha depende de muita estratégia. Eu tive que correr atrás de conquistar os líderes, né, de conquistar a confiança deles. O Thiago, ele é um cara que domina parte da sala, pra muitos professores, o Thiago sempre foi um problema, pra mim o Thiago é a solução. O Cláudio é a solução. Beatriz é a solução do problema. Você tem que ter o apoio deles. (...) Eu acho que a principal dificuldade de hoje é o relacionamento entre os alunos. Eu acho que isso também, eu não vou culpar a tecnologia toda hora, mas eu acho que isso é culpa da globalização. Eles são muito heterogêneos porque eles têm muita informação, então, existe preconceito em sala de aula, existe as brincadeiras que não são bem feitas, então hoje o principal problema pra mim é o relacionamento entre eles mesmo. (entrevista 1)

Reconhecendo a dificuldade em lidar atualmente com diferenças de pensamento e valores em sala de aula, percebe a relação estabelecida como

fundamental e procura utilizar-se de estratégias em busca de uma auto regulação destes: “Não dá para confrontar os alunos. Então eu uso eles a meu favor. Se tiver alguma revolução na turma, eles mesmos apagam.” Outra professora também falou sobre o aspecto das lideranças na turma:

A liderança, se ela for uma liderança positiva, só ajuda. Só ajuda, porque eles, oh, aí a professora quer falar, vamos parar aí. Se tiver mais de uma liderança na turma, aí atrapalha. Porque elas vão competir entre si. Aí quem vai ficar no meio: o professor. Mesmo implicitamente ele acaba tomando partido de alguém. Mesmo que numa semana ele defenda um, na outra o outro. E é péssimo quando tem duas lideranças. Nessa turma [8º ano] não tem. Não tem liderança porque eles estão mais maduros. (entrevista 6)

Os conflitos de pensamento existentes em uma das turmas mostram a grande heterogeneidade dos alunos presente na escola atual e, como salientou um professor, “você tem que saber disso e conviver com isso”. De forma muito competente, os professores utilizaram-se de diversas estratégias de ensino e a diferença existente não inviabilizava a aula.

Apesar de, em alguns momentos, quebrarem regras e resistirem na execução de atividades, os alunos da escola, na maior parte das vezes, não se comportavam de modo a confrontar-se com as propostas escolares e dos professores. Estavam, assim, integrados com a proposta, sendo participativos e mostrando satisfação, principalmente em atividades mais relacionadas aos seus interesses. A escola e corpo docente de forma geral buscavam acolher os alunos, aproximando-se destes e estabelecendo um diálogo. Ao mesmo tempo, as regras e limites aproximavam os alunos de uma cultura comum a todos, criando um clima propício para que o processo de ensino aprendizagem pudesse ocorrer.

4.13. A prática do professor e a formação inicial

A análise das práticas em sala de aula apontam para importância da competência relacional, que torna-se imprescindível quando se fala da nova profissionalidade docente. Devido a esta importância atribuída às relações para que seja possível uma aprendizagem significativa do aluno, torna-se cada vez mais necessário uma maior abordagem deste aspecto nos cursos de formação de professores. Quando perguntados sobre sua formação, alguns professores apontaram espontaneamente esta deficiência:

A minha formação como professor, eu acho que não é nem um problema da faculdade que eu fiz, mas eu acho que todas as faculdades de licenciatura do

Brasil, elas não ensinam coisas fundamentais como, por exemplo, relacionamento com o aluno, uso de voz, preparar uma boa aula realmente. (entrevista 1)

Se cai numa sala de aula com adolescente e você não tem um pouco de prática não dá certo. eu fiz curso normal e já trabalhava com escola, mas colegas têm maior dificuldade, porque eles não têm essa formação. Falta essa parte da prática. Eu acho que o aluno quando sai da faculdade, ele é muito despreparado pra pegar turma. (entrevista 5)

A gente passa por poucas experiências durante a faculdade e se surpreende muito na prática. Você saber que não é a mesma aula que você prepara pra uma turma que pode passar pra outra, que não é o mesmo tipo de atividade que você passa pra uma faixa etária pra outra faixa etária. (entrevista 10)

Essas considerações apresentadas ratificam a importância da universidade atuar na busca de uma competência relacional, aproximando-se das práticas através, por exemplo, da análise das práticas e de uma auto reflexão sobre sua atuação, com início durante a formação. Foi possível perceber uma diferença nos relatos entre os professores que já atuavam antes de entrar na faculdade ou durante o curso daqueles que não tiveram esta experiência, que relataram maior dificuldade na ingresso na profissão, relacionada principalmente à relação com o aluno.

Apesar da maioria dos professores enfatizarem que a prática que realmente o ensinou a ser professor, cabe destacar também alguns aspectos citados como positivos em sua formação inicial:

O mais importante que a faculdade me deu foi a consciência de que eu tenho que estar sempre buscando conhecimento. (entrevista 1)

Deram as condições de saber pesquisar, saber buscar (...) O que me aconteceu que de melhor propiciou essa minha formação é a firmeza do conteúdo e da importância da disciplina. Como avaliar o seu aluno, como propiciar condições, como organizar melhor o planejamento. (entrevista 9)

A formação teria fornecido, portanto, alguns dos pressupostos para que o professor estabelecesse o diálogo com o aluno, como o domínio do conteúdo, a consciência da necessidade de atualização constante. Cabe, no entanto, acrescentar a estes aspectos a referida competência relacional, apontando dispositivos utilizados pela categoria em diferentes contextos, mostrando formas de lidar com o aluno e possibilitando um ingresso na profissão de um pouco menos inseguranças e incertezas.

5. Considerações finais

O contexto apresentado de declínio das instituições, relativização dos valores e crise dos modelos de autoridade se reflete na realidade escolar de diversas formas, gerando uma realidade complexa que é preciso compreender e com a qual é necessário lidar. Diante de pesquisas que apontavam a dificuldade encontrada em relação ao manejo de classe no contexto atual, o estudo de caso mostrou-se fecundo para aproximação de uma realidade concreta, a fim de delinear alguns instrumentos utilizados na prática para a regulação dos alunos.

Como foi visto, não é possível estudar a complexa trama de relações do cotidiano escolar ao restringir-se apenas à sala de aula. A compreensão da escola a partir de uma visão sociocultural e as contribuições sobre o clima escolar tornaram possível uma visão mais ampla da realidade encontrada. A análise dos aspectos organizacionais mostrou-se fundamental.

A religiosidade, juntamente com a construção de valores claros, objetivos comuns que integravam a equipe, normas e regras escolares bem delineadas, uma representação positiva do aluno adolescente e a preocupação com o acolhimento deste foram aspectos fundamentais observados na organização escolar para a regulação discente. As decisões cotidianas apontavam para uma gestão não arbitrária, em busca de consensos e do bem comum, facilitando o manejo dos alunos a partir de uma ética construída com estes. O professor da escola integrava-se a um coletivo e não realizava um trabalho isolado. Todos estes fatores da organização escolar estudada formavam um clima positivo, dinâmico e propício ao processo de ensino-aprendizagem. Em consonância com as conclusões das pesquisas sobre escolas eficazes, foi possível perceber que os fatores facilitadores da regulação dos alunos não são distintos daqueles que propiciam maiores resultados em termos cognitivos e, quando presentes, parecem diminuir o esforço individual do professor.

A análise das práticas a partir deste estudo de caso trouxe ainda grande riqueza para pensar alguns dispositivos utilizados por diferentes professores para o manejo de classe. Muitos professores, nas entrevistas e práticas em sala de aula, apontavam para a necessidade de uma aproximação com o aluno adolescente, através do diálogo, da busca de participação, da diversificação dos instrumentos de ensino, da movimentação em sala, entre outros aspectos. Explicitando o desejo

de estabelecer uma relação de amizade com o aluno, foi necessário buscar a significação desta amizade, destacando suas peculiaridades. A diferença presente nos papéis de professor e aluno implicava em uma hierarquia, não arbitrária, mas justificada através de regras claras baseadas em princípios éticos que procuravam, a todo custo, compartilhar. É no equilíbrio entre a afetividade e o estabelecimento de limites que a relação se dava. O acolhimento e recepção ao professor, porém, variava de acordo com a turma. A diferença observada entre o 8º e 9º ano permite construir a hipótese de que a relação entre os alunos influencia diretamente na relação do aluno com o professor, o que está exposto também por alguns teóricos da literatura pesquisada. É fundamental, portanto, voltar o olhar para as relações estabelecidas entre os alunos, também por a escola exercer importante função de socialização e construção de valores, se considerarmos seu papel de uma educação ampla. A atenção à influência dos colegas da mesma idade preponderante na adolescência pode ajudar o professor na compreensão das atitudes dos alunos em sala. Muitas vezes, este necessita construir estratégias “extras” com os alunos para construção de autoridade, evitando uma confrontação. A realização de futuros estudos sobre a relação entre o grupo de pares pode trazer outras contribuições importantes para a prática de sala de aula.

Convém ainda destacar outro possível viés de pesquisa que aborde estratégias de regulação em outros contextos de ensino, sendo também particularmente interessante o estudo sobre a variação das estratégias de regulação de acordo com a faixa etária. Acredito que pesquisas com alunos de 6º e 7º ano, por exemplo, poderiam já apresentar conclusões distintas, assim como em relação a outras faixas etárias.

É fundamental, portanto, considerar o contexto da pesquisa realizada, de uma escola privada para setores médios e populares. Outros contextos devem ser pesquisados, podendo chegar a conclusões distintas. O estudo de caso apresenta limites e cabe ressaltar que a própria escola pesquisada com sua realidade dinâmica e complexa tem muito a ser desvendada, numa busca constante, ainda que os instrumentos de pesquisa utilizados tenham a finalidade de formular uma análise densa da realidade. Há também, no entanto, inúmeras possibilidades trazidas pelo aprofundamento em uma realidade escolar específica que, mesmo sendo singular, reflete outras realidades.

Diante das demandas para a formação de professores de aproximação da prática e de maiores conhecimentos sobre o aluno, seu mundo cultural e do manejo de classe, o estudo de caso traz grandes contribuições. Há indícios de surgimento de uma nova profissionalidade docente com ênfase nas competências relacionais e a análise das práticas constitui importante fonte para aprendizagem desta, ainda na formação inicial dos professores. É um importante passo para este profissional estabelecer boa relação com o aluno, de modo que este seja um parceiro e a grande motivação para lecionar, ao invés de encarado como problema para o professor. Tive a felicidade de encontrar no campo de pesquisa muitos professores que não consideravam os alunos como problema, mas, ao contrário, a relação estabelecida com estes que gerava satisfação profissional. Havia, ali, espaço para amizade, espaço para autoridade e para aprendizagem.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. (2008). Educar para a tolerância e o respeito à diferença: uma reflexão a partir da proposta Escola Plural. IN: CANDAU, V. (org.). *Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas*. 2ªed – Petrópolis, RJ: Vozes, p.156-172.

ARENDT, H. (1979). Que é autoridade. IN: ARENDT, H. (1979). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, p. 127-187.

BABBIE, E. (2005). *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

BAUMAN, Z. (2001). Individualidade. IN: BAUMAN, Zygmunt. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

BRESSOUX, P. (2003). *As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.38, p.17-88.

BULLOUGH. (1998). *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, ago-dez 2009, disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/5>, acesso em 25/11/2009

CANÁRIO, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.

CANDAU, V. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, p. 45-56.

CANDAU, V. (org.). (2009). *Didática: Questões Contemporâneas*. 1ª ed – Rio de Janeiro: Forma & Ação.

CANDAU, V. & LEITE, M. (2009). A Didática na Perspectiva Multi/intercultural em Ação: Construindo uma proposta. IN: CANDAU, V. (org.). *Didática: Questões Contemporâneas*. 1ª ed – Rio de Janeiro: Forma & Ação, p.63-91.

CARVALHO, M. P. de. (2003). Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N, CARVALHO, M. P e VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 207-222.

CHARLOT, B. (2001) A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos In: *Os jovens e o saber – Perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Artmed Editora.

CODO, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes.

DAYRELL, J. (1996). A escola como espaço sociocultural. IN: DAYRELL, Juarez (1996). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte, Editora UFMG.

DAYRELL, J. (2000). Juventude e escola. IN: SPOSITO, M. P. (Coord). *Estado do Conhecimento Juventude e escolarização*. São Paulo: Ação Educativa

DUARTE, R. (2004) Entrevista em pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, 7-38

DUBET, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil

FERREIRA, A. e BITTAR, M. (2006). *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 04 out. 2007

FRANCO, M. A. A.; LIBANEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (2007). Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*. vol.37, n.130, pp. 63-97.

GOMES, L. (2002). *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites* [Dissertação de Mestrado] Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz

GOODSON, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Ed: Porto

JULIA, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1

KOFF, A. (2008). *Escolas, Conhecimentos e Culturas: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular*. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LEITE, M. S.; CANDAU, V. M. F. (2008). *Entre a bola e o mp-3 – Diferença adolescente, dialogia e regulação do coletivo escolar*. Rio de Janeiro, 279p. Tese de doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LESSARD, C. (2006). A universalidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. (2007). Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130

MEDEIROS, V. G. de (2007). *Clima escolar: um estudo sociológico de uma instituição pública de excelência*. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

NÓVOA, A. (1995). *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

NÓVOA, A. (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo – palestra organizada pelo SINPRO-SP*

PERRENOUD, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, Artmed Editora.

PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre. Artmed

POSTIC, M. (2007). *A relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

ROLDÃO, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34

SACRISTÁN, J. G. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre, Artmed

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N, CARVALHO, M. P e VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SIROTA, R. (1994). *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes médicas

SPOSITO, M. P. (2000). Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação. In: SPOSITO, M. P. (Coord). (2000). *Estado do Conhecimento. Juventude e Educação*. São Paulo: Ação Educativa

TARDIF, M. e LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes

TARDIF, M. e RAYMOND, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73

TEDESCO, J. C. (1991) Alguns aspectos da privatização educativa na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. (2004) *Nuevos maestros para nuevos estudiantes*. Washington: bbe.

TURA, M. L. R. (2003). A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N, CARVALHO, M. P e VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 183-206

VAN ZANTEN, A. (2003). La "Reflexividad" Social y sus Efectos Sobre la Investigacion Cualitativas de las Realidades Educativas. In: ZAGO, N, CARVALHO, M. P e VILELA, R. A. T. (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p.49-80

WAUTIER, A. M. (2003). *Para uma Sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet*. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, n° 9, p.174-214

ZAGURY, T. (2006) *O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record

Anexo 1

Dispositivos para a regulação do coletivo		
Dispositivos Organizacionais	Ordenação institucional	<p>Quais são os ritos, valores e códigos da escola?</p> <p>Quais as regras de convívio e comportamento? Essas são feitas pelo coletivo ou é um arbítrio individual, informal e personalizado? Há definição de papéis?</p> <p>Análise das normas funcionais estabelecidas por cada professor na sala de aula e das normas da organização.</p> <p>Normas da vida escolar: avaliação do nível atingido pelo aluno, currículo, recompensas, mecanismos de seleção etc.)</p>
	Condições de ensino-aprendizagem	<p>Estrutura-física da escola e da sala de aula que não sejam precárias</p> <p>Recursos materiais</p>
	Trabalho em equipe	<p>Importante dispositivo para que seja possível atender diferentes demandas frente à heterogeneidade dos alunos.</p>
Dispositivos da Sala de Aula	Ensino bem estruturado	<p>Planejado e adaptado de acordo com o contexto da turma</p>
	Diálogo	<p>Compreender a cultura jovem: Qual a representação que o professor tem a respeito das novas gerações/ dos adolescentes?</p> <p>Busca de atualização: o professor tem interesse por questões do momento e tem uma visão do mundo contemporâneo?</p> <p>– Se há mais proximidade do professor com a cultura jovem o diálogo pode se tornar mais fácil?</p>
		<p>Valorização do conhecimento como acervo cultural: aproximação do aluno da cultura escolar</p>
		<p>Conhecer o aluno e seu contexto (modo de tratamento é impessoal ou pessoal?) e a expectativa do professor em relação a este</p>
		<p>Reconhecimento das expectativas dos alunos em relação à escola e ao professor Segundo Postic, é importante que os docentes conheçam o que os alunos pensam e sentem em relação a ele, tendo um feedback em relação à sua atuação a fim de que possa adaptar as suas modalidades de intervenção às reações dos seus alunos. Os membros da equipe de trabalho podem ajudar-se mutuamente.</p>
		<p>Busca de participação dos adolescentes. Há reciprocidade e negociação na relação? Quais os limites da participação? Qual é o tempo de interação do aluno com o professor? Quais são e como as normas funcionais na sala de aula são delimitadas? (impostas pelos docentes, construídas no decorrer de seu funcionamento de forma implícita ou elaborada pelo grupo?)</p>
		<p>Presença da dimensão afetiva</p>
		<p>Reconhecimento pelo aluno da competência do professor: o modo como o aluno vê o professor influencia se este irá ou não ouvi-lo.</p>

		<p>Com quem o professor dialoga? - Identificação das redes de comunicação: todos os alunos participam e se mantêm envolvidos na tarefa?</p>
	<p>Influência do grupo de pares</p>	<p>A lógica socializadora da escola e do grupo de colegas são muitas vezes contraditórias, havendo diferença entre cultura escolar e modo cultural dos jovens. Nesta fase do ciclo de vida, os jovens procuram afirmar sua independência em relação ao adulto e se aproximam ainda mais do grupo de colegas, com normas e valores próprios. A aceitação das regras depende da aceitação de seus pares, devido à necessidade do adolescente estar integrado em um grupo. O diálogo do professor com as pessoas que exercem um papel de liderança na turma pode ser um dispositivo de regulação fundamental.</p>

Anexo 2 - Roteiro de entrevista com a coordenação

Dados do coordenador: tempo de trabalho na escola/ formação

1) História da escola

- Quem foi o fundador? Quando? Com que objetivo? Voltado para que público?
- logotipo da escola

2) A escola hoje: principais mudanças

3) Proposta pedagógica

- princípios/ valores/ prioridades/ objetivos
- método/ currículo/ avaliação
- principais projetos desenvolvidos

4) Alunos

- nº de alunos
- composição social

5) Corpo docente

- Como são escolhidos
- Formação: inicial e continuada

6) Rotina de atividades

- reunião de professores
- reunião com a família
- atividades extra-curriculares/ comemorações

7) Principais desafios/ dificuldades enfrentados pela escola

8) Há diferença entre o aluno de alguns anos atrás e o de hoje? A escola precisa se modificar para atendê-lo? (se afirmativo, de que maneira?)

9) Verificar a possibilidade de acesso a documentos da escola

- histórico
- projeto político pedagógico
- guia do aluno (se tiver)

Anexo 3 - Roteiro de entrevista com os professores

1) Dados do professor

- Idade:
- Formação:
- Tempo de experiência:
- Tempo de trabalho na escola:
- Trabalha em outras escolas? Quais?
- Principal motivo da escolha da profissão:

2) A escola

- Na sua vida de professora, qual a importância, o valor que tem a escola para o aluno?
- Para você, qual a identidade dessa escola em termos pedagógicos? Que tipo de trabalho/pedagogia desenvolve?
- Você acha que a instituição escolar interfere no trabalho do professor na sala de aula? De que maneira? E o coletivo de professores interfere no trabalho?
- Você acha que a organização e o funcionamento da escola influencia a atitude do aluno na escola e na sala de aula? De que maneira?

3) O professor

- O que considera mais importante da formação inicial e o que faltou nessa formação?
- O que é mais importante no papel do professor?
- Estilo pedagógico: qual metodologia de trabalho se baseia? Como constrói as aulas?
- Que pontos destacaria como os mais positivos no trabalho, o que tem dado certo?
- Principais dificuldades/ desafios enfrentados
- Como costuma lidar com os desafios? Há estratégias que utiliza com frequência?

4) O aluno adolescente

- Quantos alunos têm?
- Quais valores e hábitos do aluno adolescente de hoje?
- Comparação com o aluno de sua época ou do início de sua carreira: o que mudou?
- Características positivas dessa geração de alunos
- principais dificuldades em lidar com este

5) O aluno da escola estudada

Caracterização da família

- Quem são os pais de seus alunos, quanto aos estilos de vida, hábitos
- Que tipo de família escolhe o colégio e o que leva a essa escolha?
- Como as famílias têm respondido às exigências escolares, ao desempenho, às notas?
- Como a escola se relaciona com as famílias?

Caracterização das turmas que leciona nesta escola (7º ou 8º ano)

- Primeiro ano que dá aula nesta turma?
- como é quando pega uma turma nova? Utiliza alguma estratégia?
- características
- lideranças/panelinhas/conflitos

Caracterização dos alunos

- Quantos alunos você têm na escola?
- Quais as expectativas em relação ao aluno?
- Existem tipos de aluno? Como você caracterizaria os alunos nas suas diferenças? O que contribui para tanta diferença?
- Como os alunos reagem as atividades desenvolvidas?
- Como os alunos reagem à disciplina?
- Como os alunos reagem à avaliação?
- Como os alunos reagem ao dever de casa? E às tarefas?
- Como a relação entre os alunos pode influenciar os comportamentos na sala de aula?
- É possível identificar através da prática a que tipos de atividade os alunos tem acesso fora da escola? Estas atividades influenciam de alguma maneira no desempenho do aluno? É frequente o recurso às aulas particulares?
- Quais são as disciplinas que os alunos mais gostam e menos gostam? As que tem maior dificuldade ? E de menor dificuldade?
- Saberria dizer quais as expectativas dos alunos em relação à sua disciplina e ao seu trabalho?

6) Relação professor-aluno

Como procura superar as dificuldades em lidar com os alunos (se houver dificuldade); se não houver dificuldade, como costuma lidar com o aluno?

- estratégias para lidar com o aluno
- regras na sala de aula/ rotina

7) Comparação com outras escolas

- em relação às dificuldades e às formas de lidar (é diferente ou se assemelha?) Se diferente, o que percebe que mais interfere? O aluno? A organização escolar?

Anexo 4 - Roteiro de entrevista com os alunos

Aluno jovem de hoje:

- 1) Caracterizar a geração de jovens, em termos de hábitos, valores.
- 2) Como imaginam que se difere das gerações anteriores?

Alunos jovem dessa escola:

- 3) Descreverem características da turma.
- 4) Como descreve os colegas de seu grupo?
- 5) Como você se descreve como aluno? Quais são seus valores?

A escola

- 6) O que espera da escola?
- 7) E qual é a função da escola (é o que ele espera desta?)
- 8) O que, até hoje, considera que aprendeu de mais importante? E o que é menos importante?
- 9) O que mais gosta? O que menos gosta?
- 10) Quais as regras e valores da escola?
- 11) Como se posiciona em relação as regras da escola? O que cumpre e não cumpre. Por que?

A sala de aula e o professor

- 12) O que é um bom professor e o que não é?
- 13) O que é ser um bom aluno?
- 14) Que disciplinas preferem?
- 15) Que temas mais mobilizam?
- 16) Que tipo de aula preferem?
- 17) A aula que preferem é o que 'funciona' melhor para aprenderem mais?
- 18) O que é ter bom comportamento e o que leva a este?
- 19) É difícil se relacionar com os professores? Por que?
- 20) O que vocês esperam dos professores? E das disciplinas?
- 21) Como acreditam que os adultos/ professores os vêem? O que estes esperam de vocês?

Anexo 5 – Questionário para alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental

1. **Sexo**
[] masculino [] feminino
2. **Ano de seu nascimento** 19 _____
3. **Bairro em que reside** _____
4. **Quantos irmãos/irmãs você tem?** _____
5. **Religião:** _____
6. **Quais das pessoas citadas abaixo mora com você?**
Seu pai? [] sim [] não
Sua mãe? [] sim [] não
Seus irmãos e/ou irmãs? [] sim [] não
O companheiro de sua mãe? [] sim [] não
A companheira de seu pai? [] sim [] não
Seu avô e/ou sua avó? [] sim [] não
Outros _____
7. **Em sua casa trabalha alguma empregada doméstica? Quantas?**
[Nenhuma] [1] [2] [3 ou mais]
8. **Até que série seu pai estudou?**
Marque a alternativa que contém a última série a que ele chegou
[] Nunca estudou.
[] Ensino fundamental de 1ª a 4ª série.
[] Ensino fundamental de 5ª a 8ª série.
[] Ensino médio.
[] Faculdade (ensino superior).
[] Não sei.
9. **Qual a profissão de seu pai?** _____
10. **Até que série sua mãe estudou?**
Marque a alternativa que contém a última série a que ela chegou
[] Nunca estudou.
[] Ensino fundamental de 1ª a 4ª série.
[] Ensino fundamental de 5ª a 8ª série.
[] Ensino médio.
[] Faculdade (ensino superior).
[] Não sei.
11. **Qual a profissão de sua mãe?**

12. **Em seu quarto você tem:**
mesa de estudo [] sim [] não
Televisão [] sim [] não
Vídeo [] sim [] não
DVD [] sim [] não
Telefone [] sim [] não
Computador [] sim [] não
Internet [] sim [] não
CD-roms educativos e/ou informativos [] sim [] não
Instrumento musical [] sim [] não
aparelho de som [] sim [] não
13. **Você estudou:**
[] somente nesta escola.
[] em outra escola particular.
[] em outras escolas particulares.
[] em uma escola pública.
[] em outras escolas públicas.
14. **Quanto tempo você estuda nesta escola?** _____
15. **Você já repetiu de ano? Quantas vezes?**
[] nunca repeti de ano, mas já fiquei de recuperação.
[] nunca repeti de ano.
[] sim, uma vez, nesta escola.

- sim, uma vez em outra escola.
- sim, duas vezes ou mais.

16. Minha escola é um lugar onde:

faço amigos facilmente.
 os alunos tem muitas tarefas a cumprir.
 a disciplina é muito rígida.
 há atividades freqüentemente acontecendo fora da sala de aula.

SIM	NÃO	ÀS VEZES

17. Com que freqüência essas coisas acontecem em suas aulas nesta escola?

os professores têm que esperar muito tempo até que os alunos façam silêncio.
 os professores continuam a explicar até que todos os alunos entendam a matéria.
 há desordem e barulho na sala de aula.
 os alunos procuram os professores quando precisam de ajuda.
 os alunos relacionam-se bem com os professores.

QUASE TODO DIA	TODA SEMANA	RARAMENTE

18. Você sente, em relação à maioria dos seus professores, que eles:

incentivam os alunos a melhorar.
 são rigorosos em excesso.
 estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos.
 dão oportunidade aos alunos para expressarem suas opiniões.
 relacionam-se bem com todos os alunos.

SIM	NÃO	ÀS VEZES

19. Em relação às tarefas de casa indique a freqüência de cada um desses fatos:

eu não faço.

QUASE SEMPRE	ALGUMAS VEZES	NUNCA

eu faço sem atraso.
 eu faço assistindo à TV.
 eu copio do meu colega.
 eu faço na própria escola.
 eu faço sempre que valem nota.
 os professores fazem comentários úteis sobre eles.

20. No seu dia a dia na sala de aula, você:

cumpro com todas as atividades que são propostas pelo professor.
 se envolve com determinadas atividades que considera mais importantes.
 se envolve com as atividades que valerão pontos para a avaliação.
 faz apenas o mínimo necessário.

QUASE SEMPRE	ALGUMAS VEZES	NUNCA

21. Com relação aos trabalhos escolares, você

estuda e se prepara sozinho.
 estuda com sua mãe ou seu pai.
 estuda com o(a) companheiro(a) de sua (seu) mãe (pai).
 estuda com colegas considerados bons naquela matéria.
 estuda com amigos.
 outros.

SIM	NÃO	ÀS VEZES

22. Por semana, quanto tempo você gasta aproximadamente fazendo os deveres ou estudando?

- Entre 1 e 3 horas.
- Entre 3 e 5 horas.
- Entre 5 e 8 horas.
- Mais de 8 horas.

vai a um ciber café ou casa de jogos eletrônicos
pega livros emprestados (da escola ou de amigos)

33. Com que frequência seus pais e você:

conversam sobre assuntos políticos
conversam sobre livros, filmes ou programas de televisão.
conversam sobre seu rendimento na escola
almoçam ou jantam juntos
fazem programas juntos

QUASE SEMPRE	ALGUMAS VEZES	NUNCA

34. Você viajou nos últimos 3 anos?

[] sim [] não

35. Em caso afirmativo, preencha o quadro abaixo:

PARA ONDE	POR QUANTO TEMPO	COM QUEM

36. Cite 3 programas de TV que você assiste com mais frequência

- _____
- _____
- _____

37. Que programas de TV assistem em sua casa:

jornais e noticiários
filmes ou seriados
programas de auditório documentários
shows e musicais
Esportes
Novelas
Humor
outros _____

QUASE SEMPRE	ALGUMAS VEZES	NUNCA

Obrigado pela sua participação!

Anexo 6 - Roteiro para análise das observações de campo

Professor:

Quantidade de aulas assistidas:

Tipo de aula:

Postura em relação à disciplina:

1º dia de aula (se foi observado):

Estratégias de manejo de classe:

Regras:

Linguagem:

Movimentação:

Ritmo:

Postura em relação ao pesquisador:

Nível de agitação (conversa paralela sobre outros assuntos, movimentação pela sala, saídas da sala, demora para atender solicitação da professora, demora para iniciar o exercício) e dispersão dos alunos:

Observações:

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](#)