

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: “Fábria: 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 estabeleceria 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	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. 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. 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.
Explicar bem os conteúdos e organizá-los	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. 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! Gilson: Passa resumo, resumo é bom pra caramba pra estudar pra prova, saber mais sobre a matéria.
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	Júlia: Você tem que saber brigar na hora certa e também tem que saber rir. 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,

hora certa	não vai querer respeitar ele, vai querer ficar fazendo outra coisa, conversando com alguém, passeando.
	Fábria: 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: subteme 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 amizade 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 lecionem 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. Procuro 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. Procuro 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 construíam 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.