

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ENTRE
IMAGINÁRIOS, IDENTIFICAÇÕES E NEGOCIAÇÕES**

TESE DE DOUTORADO

Andréa Becker Narvaes

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ENTRE IMAGINÁRIOS, IDENTIFICAÇÕES E NEGOCIAÇÕES

Andréa Becker Narvaes

Tese de doutorado apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof^a PhD Valeska Fortes de Oliveira

**Santa Maria, RS, Brasil
2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO: ENTRE IMAGINÁRIOS,
IDENTIFICAÇÕES E NEGOCIAÇÕES**

elaborada por
Andréa Becker Narvaes

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutora em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof^ª. Dr^ª. Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Ines Assunção de Castro Teixeira (UFMG)

Prof^ª. Dr^ª. Jurema Gorski Brites (UFSM)

Prof^ª. Dr^ª. Nilda Stecanela (UCS)

Santa Maria, 24 de setembro de 2012.

DEDICATÓRIA

À minha amada filha, que me acompanhou ao longo de todo o processo, Giovana Narvaes Guedes.

In memoriam

De meu pai, Nestor Athanasio Narvaes, que já partiu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço pelo apoio da minha amada família, que faz a vida ficar melhor: Giovana, Erica, Viviane, Marco, André, Adriana, Isadora, Gabriel, Marilúcia, Rodrigo, Mariana, André e o Pedro, que está chegando!

Agradeço, especialmente à minha mãe, Erica, por seu apoio total no período em que cursava o Doutorado, sem o qual seria impossível assumir o lugar de doutoranda.

Agradeço às amigas, que me incentivaram a sair da inércia profissional e enfrentar o desafio de tornar-me aluna outra vez: Waléria, Noeli, Lala e Jurema.

À Vânia, pela oferta da hospedagem carinhosa.

Aos colegas de Departamento da UNIJUÍ, que tornaram um pouco menos difícil minha dedicação ao Doutorado.

À acolhida amiga da querida e inspiradora orientadora Valeska, por ter apostado em mim mais uma vez.

Aos professores e aos alunos, à coordenação e à direção das escolas pesquisadas, pela abertura e confiança.

Às professoras da banca, por apontarem outras possibilidades.

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: ENTRE E IMAGINÁRIOS, IDENTIFICAÇÕES E NEGOCIAÇÕES

AUTORA: ANDRÉA BECKER NARVAES

ORIENTADOR: PROF^a. DR^a. VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Data e local da defesa: Santa Maria, 24 de setembro de 2012

Este texto é o resultado de pesquisa desenvolvida durante o curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, vinculada à linha de pesquisa denominada Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. O enfoque central da investigação são as relações entre os sujeitos escolares, professores e alunos, e suas influências sobre a docência. A relação professor-aluno é encarada aqui como elemento central da docência, vista como um trabalho interativo. Esta pesquisa parte de uma pergunta básica: qual a influência, na constituição das identificações profissionais e dos imaginários docentes, dos variados modos de relações que se estabelecem entre professores e alunos em duas escolas de Ensino Médio? Para tanto, a pesquisa de campo realizou-se em duas escolas de Ensino Médio de um Município do interior do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2011. Assim, fez-se a opção metodológica de trabalhar com entrevistas narrativas dos docentes como uma das formas de acesso às percepções dos professores sobre sua trajetória de socialização profissional e o lugar que as interações com os alunos ocupam na sua constituição identitária e no seu imaginário. Para a compreensão da perspectiva dos alunos, foram realizados grupos focais com duas turmas do Ensino Médio das escolas selecionadas. As análises levam a crer que relações de negociação cultural existem nas duas escolas, entre vários professores e grupos de alunos. Apesar deste aspecto comum, é possível dizer que, na escola pública, as imagens entre docentes e discentes são mais divergentes entre si, e, na escola particular, um pouco mais convergentes. É possível considerar que as relações negociadas entre professores e alunos influenciam e são influenciadas pelas imagens e pelas identificações atribuídas e reivindicadas aos docentes e aos discentes.

Palavras-Chave: Relação professor-aluno. Docência trabalho interativo. Identificações e imagens. Ensino Médio.

ABSTRACT

Doctoral Thesis Project
Universidade Federal de Santa Maria
Graduate Program in Education – Education Center

THE TEACHER-STUDENT RELATION : BETWEEN IMAGINARYS, IDENTIFICATION AND TRADING

AUTHOR: ANDRÉA BECKER NARVAES

ADVISOR: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Date and place of defense: Santa Maria, September 24, 2012

This text is the result of a research developed during the Doctorate course in the Postgraduation in Education Program of the Federal University of Santa Maria, linked to the research line called Training, Knowledge and Professional Development. The central focus of research is the relationship between school subjects, teachers and students, and their influences on teaching. The teacher-student relationship is seen here as the central element of teaching, seen as an interactive work. This research starts with a basic question: what is the influence, in the constitution of professional identification and imaginary teachers, of the different ways of relationships established between teachers and students in two different High Schools? To do so, the field research was conducted in two High Schools in the city of Rio Grande do Sul State, during the year of 2011. Therefore, the methodological working option was settle with narrative interviews with teachers as a way of gaining access to their perceptions of their career and professional socialization and the place that interactions with students occupy in their identity constitution and in their imagery. To understand the perspective of students, focus groups were conducted with two groups of high school students of the selected schools. The analyzes suggest that there are cultural trading relations in both schools, among various groups of students and teachers. Despite this common feature, it is possible to say that in the public school, the images and identifications between teachers and students are more divergent, and, in the private school, a little more convergent. It is possible to say that the trading relation between teachers and students influence and are influenced by the images and the attributed and acquired identifications by teachers and students.

Key Words: Teacher-student Relation. Teaching interactive work. Identifications and images.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores que responderam ao instrumento.....	103
Tabela 2 – Professores por sexo.....	103
Tabela 3 – Professores por faixa etária.....	104
Tabela 4 – Professores por tempo de exercício da docência.....	104
Tabela 5 – Professores por área de atuação	104
Tabela 6 – Professores por titulação	105
Tabela 7 – Professores e jornada de trabalho.....	105
Tabela 8 – Professores e escolas trabalhadas.....	105
Tabela 9 – Professores e número de turmas	106

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido	165
Anexo 2 – Entrevista narrativa	168
Anexo 3 – Roteiro da entrevista escrita.....	169
Anexo 4 – Grupo focal com alunos: questões	171

SUMÁRIO

1 PERCURSO PESSOAL	12
2 PRA COMEÇO DE CONVERSA: APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	22
2.1 Os objetivos propostos	28
2.2 Caminhos trilhados	30
3 CHAMANDO MAIS GENTE PARA CONVERSAR: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS	33
3.1 A condição docente	33
3.2 A docência como trabalho interativo.....	37
3.3 A profissão docente	41
3.4 A cultura docente	47
3.5 Socialização e identificação profissionais.....	49
4 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO	62
4.1 Sociedade e educação	62
4.2 Imaginário e educação.....	66
4.3 A escola de ensino médio	71
5 O CONTEXTO E A ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO.....	78
5.1 Abordagem qualitativa.....	79
5.2 O contexto local	83
5.3 As escolas pesquisadas	83
6 DISCUTINDO A RELAÇÃO PROFESSORES X ALUNOS	86
6.1 Em foco os alunos	86
6.1.1 O que os alunos dizem sobre si mesmos.....	89
6.1.2 O que dizem os alunos sobre os seus professores.....	95
6.1.3 O que dizem os alunos sobre o ensino médio.....	99
6.1.4 O que mais disseram os alunos	101
6.2 O que dizem os professores	102
6.2.1 Grupo focal: com a palavra, os professores.....	112
6.2.2 Narrativas da docência.....	113
6.2.3 Significações da docência	129
6.2.4 Imagens de alunos	135
6.2.5 A relação professor-aluno: confronto	146
6.2.6 Relação professor-aluno: conquista	147
7 PARA TERMINAR: AS CONCLUSÕES	152
REFERÊNCIAS	160
ANEXOS.....	164

A uva e o vinho

Um homem dos vinhedos falou, em agonia, ao ouvido de Marcela. Antes de morrer, revelou-lhe seu segredo:

— A uva — sussurrou — é feita de vinho.

Marcela Pérez-Silva me contou isso, e eu pensei: se a uva é feita de vinho, talvez nós sejamos as palavras que contam o que somos.

Eduardo Galeano, em *O Livro dos Abraços*

1 PERCURSO PESSOAL

Este projeto não surgiu de repente. Liga-se à minha trajetória de formação como pessoa, professora e pesquisadora, da qual passo, agora, a relatar alguns momentos, de forma breve.

Nos idos dos anos 80, concluí o Ensino Médio no Colégio Sévigné em Porto Alegre, minha cidade natal. Pensava em seguir a profissão de professora e escolhi o curso de Ciências Sociais, pois me identificava muito com esta área do saber. Há muito já me interessava em conhecer mais para poder entender melhor a sociedade em que vivia. Os acontecimentos sociais, suas razões e seus efeitos eram para mim importantes, e sobre eles me debruçava lendo tudo o que vinha às minhas mãos, na escola, em casa e no movimento estudantil, no qual me iniciava. A opção pelo curso de Ciências Sociais deveu-se, tanto a minha vontade de saber mais sobre o funcionamento da sociedade, quanto à vontade de modificá-la na direção da justiça e da igualdade social.

Preciso registrar que a escola foi marcante para mim, tanto na minha formação como estudante (do querer aprender), quanto na minha formação política (da consciência crítica) e ética (do valor da igualdade e da justiça). Neste sentido, vida familiar e escolar se complementaram: minha mãe me ensinou a valorizar os livros e a leitura, e meu pai, a retidão na vida privada e pública. Nada extraordinário para uma família de classe média, como diz Bourdieu: “a boa vontade cultural” em relação à cultura legítima. Entrei na Universidade com a intenção de ser professora de Ciências Sociais e, com dedicação e algumas dúvidas, foi o que, com orgulho, tornei-me. Para essa escolha, a identificação com alguns dos meus professores do Ensino Médio que, além de saberem ensinar, destacavam a dimensão política do conhecimento foi fundamental.

Outra experiência formadora importante, naquele momento da minha trajetória, foi o engajamento no movimento de juventude organizado pela ala da Igreja Católica ligada à Teologia da Libertação, no qual me iniciei nos estudos do marxismo, aproximando-me mais ainda das Ciências Sociais.

Ao final da graduação em Ciências Sociais, Licenciatura e Bacharelado, em meados dos anos 80, comecei a atuar na Educação Básica no ensino supletivo com

a educação de adultos. Um estabelecimento de ensino privado, com um processo de trabalho precário, mas que deixou uma boa lembrança da experiência inicial da docência, principalmente pelos momentos vividos em sala de aula com os alunos. Já no início dos anos 90, ingressei como docente no Ensino Superior, onde permaneço trabalhando até hoje.

Desde o momento da minha formação inicial, eu tinha um objetivo em mente: trabalhar como educadora, ensinar, o que, do meu ponto de vista utópico, significava atuar política e culturalmente para a mudança social. Com o passar dos anos de experiência como docente do Ensino Superior, aprendi a relativizar a crença em grandes transformações, sem nunca perder a esperança nas conquistas das pequenas mudanças. Tentei configurar meu olhar para não deixar de enxergar o novo e o belo dos processos educativos, sem tornar-me cega à mesmice e à feiura.

Foi como professora universitária que construí minha trajetória profissional. Como professora do curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), bem como de outras licenciaturas, sinto-me diretamente implicada no tema desta proposta de pesquisa. São mais ou menos dezoito anos de prática docente no Ensino Superior.

A narrativa da trajetória intelectual permite rememorar e ressignificar os conhecimentos e saberes apreendidos ao longo das experiências vividas. As aprendizagens adquiridas, os processos e os contextos de produção do que foi aprendido podem ser considerados momentos formativos da pesquisadora: “[...] não há pesquisa e muito menos formação à pesquisa sem esse movimento de biografização que constitui um indivíduo em pesquisador ou em aprendiz pesquisador” (Hess, 2005, p.17).

A narrativa do percurso intelectual permite explicitar o ponto de vista de quem fala e o lugar de quem observa a realidade estudada. Hoje, as Ciências Humanas trabalham com a ideia de que o pesquisador não é neutro em relação ao conhecimento que produz. “A questão da implicação do pesquisador com relação ao seu objeto deveria ser sistematicamente explorada e explicitada em um bom número de domínios” (Hess, 2005, p.26). Se não compartilhamos a noção da neutralidade, mas da implicação entre sujeito e objeto de conhecimento, é necessário tornar visível para o leitor qual é e como se dá essa implicação, no caso, quem fala e de onde fala o sujeito pesquisador.

Enquanto cursava minha graduação em Ciências Sociais, nos anos 80, pensava em atuar profissionalmente como professora de Sociologia e exercer o ofício de ensinar Ciências Sociais. A profissão de professor, para mim, significava uma área de alta relevância social e sentido político transformador. Assim, aproximei-me da área da Educação, exercendo uma monitoria na disciplina de Prática de Ensino em História, na FAGED. Nesse momento, atuei também como auxiliar na organização dos dados da pesquisa que as professoras e os alunos do componente estavam desenvolvendo, em um trabalho integrado de ensino e pesquisa sobre os materiais didáticos utilizados nas aulas de História. Considero essa experiência como um tipo de iniciação científica.

Logo, iniciei minha trajetória como professora. Atuei por dois anos na Educação Básica e, após um período de crise profissional, tive uma experiência fundamental para a definição de minha trajetória, que foi um contrato temporário de um ano como professora do Ensino Superior na UNIOSTE. Lá, ministrei aulas de Sociologia para alunos dos cursos de Administração e Educação Física e, como muitas professoras iniciantes, empregava muitíssimo mais tempo preparando os conteúdos para as aulas do que atividades para ensiná-los. Mesmo com todo o estresse que envolve uma estreia, minha satisfação pessoal indicava que tinha feito a melhor escolha.

Na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, participei de uma assessoria a uma escola local que passava por um momento de reforma organizacional. O trabalho de assessoria, solicitado pela direção da escola, foi coordenado pela amiga e colega antropóloga, professora Jurema Brites, com quem muito aprendi, além da convivência fraterna, entre outras coisas, sobre o trabalho de campo, o uso das metodologias de observação e da entrevista no viés da Antropologia.

Tomei a decisão de dar mais um passo necessário e também desejado na minha carreira: cursar o mestrado. Escolhi seguir os estudos de Pós-Graduação na área de Educação, pois julgava possível ligar as teorias e metodologias das Ciências Sociais aos problemas e dilemas concretos da realidade escolar através da pesquisa educacional.

A experiência da assessoria à escola tornou-se, pois, tema do meu projeto de dissertação de mestrado. Passei a conceber a carreira de professora do Ensino Superior como possibilidade de trabalho no ensino propriamente dito, na pesquisa e na extensão. Por isso, fui cursar o mestrado em Educação (1993-95), que originou a

dissertação intitulada *Mudança Escolar: Um Estudo de Caso das Relações de Poder e Sentido*. O trabalho foi uma reflexão sobre a experiência da extensão junto a uma escola de Educação Básica, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, sob a orientação da professora Valeska Fortes de Oliveira.

Tal dissertação foi um estudo de caso sobre um processo de mudança escolar, analisado a partir dos discursos dos sujeitos envolvidos e na busca de desvendar algumas relações de poder e sentido que constituíram o processo de mudança. A escola foi analisada a partir de múltiplos olhares. Como instituição disciplinar, foi encarada enquanto um espaço constituidor e constituído pela disciplinarização, de acordo com Michel Foucault (1988). A escola como uma instituição social foi abordada, tanto na sua dimensão funcional, quanto na sua dimensão imaginária, as quais se inter-relacionam na ótica do imaginário social, definido por Cornelius Castoriadis (1991). Os conceitos centrais trabalhados na pesquisa de dissertação foram: instituição escolar, cultura, imaginário social e relações de poder.

Algumas proposições teóricas, éticas e estéticas, apreendidas durante a elaboração da dissertação, foram incorporadas ao meu modo de ver o mundo e me acompanham desde sempre. Trata-se de um período marcante de desenvolvimento da minha formação profissional e pessoal. Foi a partir daí que comecei a aprender o sentido do trabalho acadêmico como conhecimento compartilhado e produzido também pelo coletivo, a partir das práticas de orientação em grupo da professora Valeska e, mais tarde, pela participação na fundação do Grupo de Pesquisa em Imaginário Social, GEPEIS, por ela coordenado.

No final de 1995, fiz concurso e fui aprovada como professora de Sociologia da UNIJUI, onde permaneço até agora. No início, vivi o estranhamento com uma região do estado para mim desconhecida e com a estrutura e o funcionamento de uma universidade comunitária igualmente por mim ainda não vivenciada. Como falar de 16 anos de trabalho em poucas palavras? Intencionalmente selecionando e classificando algumas lembranças marcantes.

Levei muito tempo para acostumar-me com a paisagem colorida pela terra vermelha da região de solo argiloso, mas rapidamente fui seduzida pelo discurso da universidade que se dizia parceira da comunidade na busca do desenvolvimento regional e defendia a gestão democrática e participativa. A convivência diária com intelectuais de renome nacional, como Argemiro Brum, Mário Osório Marques,

Dinarte Belato e Paulo Zarth, por exemplo, propiciaram-me lições de vida e de compromisso com um mundo novo e de humildade intelectual.

Fundamental para meu próprio desenvolvimento pessoal e profissional foi também a parceria de colegas e amigas com quem dividi centenas de horas discutindo como dar outros sentidos ao ensino, à pesquisa e à extensão para além do cumprimento das normas e regras exigidas na docência superior. As aprendizagens obtidas ao longo da carreira fomentaram meu crescimento como profissional e como pessoa e devem-se muito às interações com colegas, bem como com o/a (s) aluno/a (s) na busca incessante de aprofundar a compreensão da realidade e qualificar as práticas. Aqui não posso deixar de citar as colegas e amigas, companheiras de militância acadêmica e política da UNIJUI, as professoras Noeli Weschenfelder e Eulália Beschorner, especialmente.

Ao longo da minha trajetória docente, muito aprendi ensinando no Curso de Pedagogia e outras Licenciaturas, dentre as quais a de Sociologia. Nesse espaço, sinto-me em casa, como formadora de formadores. Ministrei disciplinas como Políticas Educacionais, Pedagogia e Antropologia e Sociologia da Educação, dentre as áreas de Fundamentos Educacionais, com as quais me identifico em razão da minha própria formação inicial. Muitos outros componentes curriculares nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* estão no meu currículo e na minha memória.

Aprendi também trocando experiências com os alunos trabalhadores das licenciaturas, que chegam aos bancos das universidades com baixo capital cultural (Bourdieu *apud* Nogueira, 2004) e nos desafiam como professores a diminuir a distância que se estabelecem para com a leitura dos textos teóricos. Se, no período inicial da minha carreira, minha preocupação central era estudar os conteúdos, os autores e as suas teorias, agora divido meu tempo entre preparar os conteúdos e organizar as aulas de uma forma que adquiram significado para os educandos. Uma das minhas interrogações é sobre como permitir aos alunos darem sentido ao conhecimento teórico aproximando-o da sua vida prática. Um aspecto fundamental na constituição da docência universitária é o desafio de contribuir na construção da mobilização do aluno para ingressar na relação de aprendizagem com o saber teórico.

São muitas aulas, muitas turmas, muitos alunos, muitas atividades na trajetória de professora do Ensino Superior, o que torna o trabalho docente, por um lado, enriquecedor, e, por outro, exaustivo. A riqueza da variedade da experiência de ensinar tornou-me uma mestre “menos ignorante” (parafraseando Jacques Ranciere), se isso possível for. Ao mesmo tempo, a intensificação do trabalho do professor do Ensino Superior faz-se extenuante quando o tempo para a reflexão teórica sobre as práticas torna-se exíguo. Nos últimos anos, particularmente, com a crise das universidades comunitárias, o processo de trabalho nas instituições foi intensificado. Na UNIJUI, como professora efetiva com contrato de 32 horas, devo ministrar 06 componentes curriculares de 60 horas na graduação para cumprir a carga horária prevista para o semestre.

Outro momento importante para a minha formação de professora e pesquisadora foi o período da pesquisa *Imagens de Professor* (1997-2001), um projeto de caráter interinstitucional que envolveu professores da UFSM, UFPEL, URI e UNIJUI, coordenado pela professora Dr^a. Valeska Fortes de Oliveira, empreendimento que deu origem à criação de alguns vínculos pessoais e profissionais importantes, a algumas produções escritas e à organização de eventos. Foi um período de estudos aprofundados e multidisciplinares do método da história de vida, das teorias do imaginário e dos conceitos de docência e de gênero. Nesse período, pesquisei sobre os significados da profissão docente para os professores em formação a partir das suas histórias de vida, aplicando uma metodologia colaborativa.

O trabalho de pesquisar em grupo é tão enriquecedor quanto entusiasmante. Quebrar a cultura do individualismo docente, porém nem sempre é simples, mas a presença do outro permite o crescimento pessoal, se para tanto o sujeito estiver aberto. Um grupo de pesquisa permite a troca de saberes e práticas, bem como de afetos e sentimentos que fortalecem tanto a produção da pesquisa, como os sujeitos pesquisadores.

A experiência da investigação em rede é uma das grandes aprendizagens que temos feito na perspectiva do que estamos chamando de imaginário docente, sabendo, de antemão, que a dimensão imaginária-simbólica da cultura, das instituições, das práticas sociais, das comunicações interpessoais e de massa e do pensamento individual [...] não se apresenta total e diretamente ao pesquisador, que deve sempre ter consciência dos seus limites e das possibilidades e impossibilidades do conhecimento científico (Oliveira, 2003, p.4).

Novos autores, sem desdenhar os já conhecidos, foram incluídos nos meus arquivos materiais e simbólicos, como Antonio Nóvoa, Clermont Gauthier, pensadores da docência, Howard Becker e Pierre Bourdieu, sociólogos que polemizam nossas opções metodológicas e a interface entre as Ciências Sociais e a Educação. Os estudos de gênero, a partir da concepção de Joan Scott, as interfaces entre gênero e docência, nas produções de Guacira Louro e Denice Catani, e, ainda, sobre o método autobiográfico, de acordo com Christine Josso, entre tantos outros autores que foram sendo agregados e passaram a compor meu caleidoscópio acadêmico.

Outro momento importante da biografia da pesquisadora foram os projetos de pesquisa desenvolvidos entre colegas do departamento de Ciências Sociais da UNIJUI, dois destes sob a coordenação do prof. Dr. Paulo Zarth. Um deles denominou-se *Culturas Históricas e Identidades em Espaços Escolares e não Escolares* (2002-2003). Nesse tempo, dediquei-me a aprofundar o estudo do conceito de identidade nas Ciências Sociais, quando desenvolvi uma pesquisa sobre a identidade de gênero nos livros didáticos de Ciências Sociais.

No projeto *Ciência e Política no Ensino das Ciências Sociais* (2004-2005), retomo a temática da docência, ligada agora à política. A questão de pesquisa versava sobre a visão do professor de História, Sociologia e Geografia a respeito da possível dimensão política do ato de ensinar. Além do amparo fundamental dos clássicos, como Antonio Gramsci e seus escritos sobre o intelectual orgânico, Max Weber e a questão da separação entre ciência e política, os sociólogos contemporâneos como, Pierre Bourdieu, que propõe o engajamento social dos intelectuais e Henry Giroux, vinculado à sociologia do currículo, que discute o professor como intelectual, foram os autores estudados.

No período logo anterior à minha entrada no doutorado, passei a atuar em projetos de extensão universitária, um deles denominado *Laboratório de Ensino em Ciências Sociais*. Desenvolvi oficinas com professores da área das Ciências Sociais das redes estadual, municipal e privada da região de abrangência da UNIJUI, sobre o Ensino de Sociologia através da Música e, mais recentemente, coordenei o *Grupo de Trabalho em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio*, do qual participaram voluntariamente professores de Sociologia das escolas da região de Ijuí e alguns alunos do curso de Sociologia da UNIJUI, para debater sobre as práticas que envolvem o ensino da Sociologia no Ensino Médio.

Há alguns anos, tenho atuado como professora do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Sociologia no Ensino Médio, no curso de Licenciatura em Sociologia, experiência que me revelou alguns dos dilemas do Ensino Médio. Em ambos os espaços, seja na extensão junto aos professores do Ensino Médio, seja no ensino junto aos professores de Sociologia em formação, a escola de Ensino Médio tem sido preocupação constante. Assim, a formação de professores é uma questão que vem sendo parte da minha prática profissional, no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, e que se torna agora uma questão acadêmica desenvolvida na forma de tese de doutoramento.

Como professora de cursos de licenciatura que sou desde 1996, ano em que comecei a trabalhar na UNIJUI, a questão da formação de professores é para mim um espaço de atuação profissional. Trabalhar com a formação inicial de professores, mesmo após dezesseis anos de experiência, ainda se apresenta como um campo a ser explorado. Ao lado da satisfação de atuar tendo em vista a qualificação dos profissionais em educação e, conseqüentemente, do sistema educativo, está posta a angústia da dúvida sobre a possibilidade de alcançarmos tal objetivo ao olharmos a situação em que se encontra a escola hoje.

Muitas vezes escuto dos meus alunos, professores em formação, falas carregadas de representações negativas sobre os alunos da escola básica. Os alunos seriam, em geral, indisciplinados, muitas vezes desrespeitosos em relação ao professor e desinteressados pela aprendizagem dos saberes escolares. A escola teria mudado muito em relação há décadas atrás, e mudado para pior, segundo o senso comum, sofrido uma desqualificação dos processos de ensino e de aprendizagem e o questionamento da validade de suas funções.

À visão da escola em crise e de um alunado problemático, muitas vezes é acrescida a ideia do professor desmotivado em relação ao seu trabalho. Tal modo de encarar a escola, o aluno e o professor é compartilhado não apenas por vários alunos das licenciaturas, como por boa parte dos próprios professores da Educação Básica e do Ensino Superior e, muitas vezes, reforçada pela mídia.

Compartilho o princípio de pesquisar a docência para explicitar as possibilidades dos sujeitos como produtores de conhecimentos, o que de acordo com Oliveira: “Não se trata mais de fazer pesquisa para apontar ausências, erros, mazelas, faltas nas instituições e nas pessoas” (Oliveira e Peres, 2009).

Esta pesquisa nasce da aposta na insuficiência do ponto de vista dominante no senso comum, que destaca e reforça os problemas do trabalho escolar, que ressalta o que a escola é, mas não deveria ser, ou, ainda, o que a escola deveria fazer, mas não faz. Do meu lugar de professora formadora de professores, de socióloga pesquisadora da educação, significações que constituem algumas das minhas identificações, é que vem a motivação para construir um desenho de pesquisa que possa apontar a positividade da escola, no sentido da compreensão de como se dão os processos cotidianos de escolarização.

A Casa das Palavras

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser recolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido.

Na casa das palavras havia uma mesa de cores. Em grandes travessas eram oferecidas e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho...

Eduardo Galeano, em *O Livro dos Abraços*

2 PRA COMEÇO DE CONVERSA: APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Este capítulo tem a intenção de introduzir o relatório da pesquisa de tese ao fazer uma apresentação da problemática em estudo. A intenção é situar o tema em estudo na intersecção das áreas de pesquisa em formação de professores, em sociologia da educação e no imaginário social, bem como anunciar os objetivos estabelecidos no projeto de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados no estudo.

A construção do objeto de pesquisa é um longo e difícil caminho a ser trilhado. Traçar um caminho próprio, autônomo, como pessoa, professora e pesquisadora não é uma experiência simples e ordinária. Penso que é um desafio para cada pesquisador e para a própria área de pesquisa em educação a constituição de um sujeito pesquisador autônomo, autonomia essa entendida na ótica do imaginário, em Castoriadis (1991), definida como possibilidade de criação, abertura, instituição de si e do social, capacidade de questionamento e reflexão própria a partir do que já aí está.

A autonomia pode ser entendida como projeto político pessoal e social, projeto difícil de efetivar-se, posto que na nossa sociedade têm sido dominantes as formas heterônomas de viver e ser. O processo de produção do conhecimento acadêmico parece oscilar entre a expressão da autonomia do sujeito-autor, como autoria, e a heteronomia, como submissão ao outro, reduzido à mera reprodução das teorias e das metodologias produzidas.

O objeto de estudo foi sendo, aos poucos, ao longo do processo de pesquisa, definido, pois, de acordo com Gatti (1999, p.74), o “objeto é construído no próprio processo de pesquisa a partir da aproximação dos problemas”, tanto no contato com o campo teórico, quanto com o campo empírico. Assim, ao longo do trajeto de pesquisa, fui construindo e reconstruindo o objeto com muitas dúvidas e poucas certezas, como é do meu feitio.

Na busca da racionalidade científica aberta, assumi a postura que, de acordo com Morin (2001, p.178), contempla “um vaivém constante entre a lógica e o empírico, fruto do debate argumentado das idéias e não a propriedade de um

sistema de idéias. A razão que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, e a vida, é irracional”.

O enfoque central da investigação são as relações entre os sujeitos escolares: professores e alunos e suas influências para a constituição de identidades e imaginários entre os docentes de duas escolas de Ensino Médio do Município de Ijuí, RS. A relação professor-aluno é encarada aqui como elemento fundamental do trabalho docente, concebido como um trabalho interativo (Tardif e Lessard, 2008). Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como ponto de partida a interrogação sobre a ligação entre a constituição das identificações profissionais e dos imaginários docentes, nos variados modos de relações que se estabelecem entre professores e alunos no cotidiano das escolas de Ensino Médio.

Na vertente da Sociologia Compreensiva, tomamos a relação entre professores e alunos como uma relação social, a partir da definição clássica de Max Weber sobre o conceito como:

O comportamento reciprocamente *referido* quanto ao seu conteúdo de sentido por uma pluralidade de agentes e que se orienta por essa referência. A relação social *consiste*, portanto, completa e exclusivamente na *probabilidade* de que se aja socialmente em uma forma indicável (pelo sentido), não importando, por enquanto, em que se baseia essa probabilidade (Weber, 1991, p.16).

A Sociologia, concebida como ciência, de acordo com Weber, tem por objetivo a compreensão interpretativa do seu objeto: a ação social, com vistas à elaboração de uma explicação do seu curso e dos seus efeitos. Desta forma, uma relação social envolve a reciprocidade de ações de ambas as partes envolvidas. Sendo a ação social o objeto de estudo da Sociologia, entende-se que investigar uma relação educativa enquanto uma relação social particular é assumir uma perspectiva sociológica de compreensão da realidade educacional.

De acordo com Weber, o conteúdo de sentido da relação social é variável: pode ser de luta, inimizade, competição, amor, amizade, cumprimento ou violação de um acordo, etc. Os participantes da relação social - ação reciprocamente referida – nem sempre atribuem o mesmo sentido a ela. As relações sociais podem ter caráter transitório ou permanente, no caso da repetição permanente do comportamento com sentido esperado. A última observação que destaco do autor

sobre o conceito de relação social é sobre a possibilidade de ter seu conteúdo de sentido alterado.

A temática definida neste projeto de tese como a relação professor-aluno como elemento central à docência, vista como uma trabalho interativo, enquadra-se na Linha de Pesquisa denominada Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pois se delinea como um estudo sobre um dos elementos do processo de formação do professor no exercício de seu trabalho: as relações entre professores e alunos.

A noção de formação é aqui utilizada, de acordo com Antonio Nóvoa (1995), não como o conjunto dos cursos realizados pelos professores, e mais como um trabalho de reflexão e crítica sobre as experiências e de construção permanente de identidades.

A formação de professores é aqui definida como menos centrada na dimensão acadêmica das áreas e disciplinas e mais voltada ao terreno profissional, pois de acordo com Nóvoa (1995, p.25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

Nesse sentido, a formação de professores concebe a escola como espaço educativo, embora seja importante destacar que a formação docente ocorre também em espaços não escolares. Trabalhar e formar não são tomadas como atividades diferenciadas que aconteçam em espaços e tempos separados. A formação é concebida como processo que se desenvolve no dia a dia dos professores e da escola (Nóvoa, 1995), nas diversas atividades que compõem o trabalho docente como reconstrução permanente de identidade. Sendo assim, a identidade é entendida não como um produto ou algo adquirido, mas como construção não estável de maneiras de ser e estar na profissão. Por essa razão, o autor afirma ser mais adequado falarmos em processos identitários, que contemplam a dinâmica da maneira como cada um se diz professor (Nóvoa, 1995*).

A formação é vista como parte do exercício cotidiano da profissão docente, portanto, como processo que se dá ao longo da prática profissional docente, no trabalho escolar. Nas várias instâncias de formação do professor, é que se fazem possíveis as construções das suas identificações profissionais. A formação de professores é um processo contínuo na vida do docente. A formação é assim concebida como um *continuum*, que aponta para o desenvolvimento da “pessoa do professor, ou seja, as aprendizagens sobre a docência e o ser professor, acontecendo durante toda a sua trajetória de vida” (Oliveira, 2003, p. 9).

Os enfoques predominantes dados às pesquisas na área da formação de professores, de acordo com o artigo sobre o estado da arte da pesquisa sobre formação de professores, publicado por André e Brzezinski (1999), são formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente. Tal levantamento sobre a produção brasileira de dissertações e teses na década de 1990 apontava o tema da identidade e profissionalização docente como emergente na pesquisa em educação.

Na perspectiva de análise apontada pelas autoras, já citadas, este estudo poderia ser classificado na área de formação de professores dentro da temática identidade e profissionalização docente. De acordo com André e Brzezinski (1999), os conteúdos mais comuns aos estudos sobre identidade e profissionalização docente são: condições de trabalho e remuneração/socialização; organização político/sindical e políticas educacionais. No que diz respeito aos conteúdos, não é possível enquadrar-se exatamente na tipologia das autoras, mas o que mais se aproxima da perspectiva adotada nesta tese é o enfoque na socialização profissional e no trabalho docente.

Em artigo mais recente (André, 2010), em que a autora tem por objetivo responder à questão sobre se a formação de professores constitui-se em campo de estudos, mais algumas contribuições para o estado da arte do tema são indicadas. Quanto à definição do objeto das pesquisas sobre formação de professores, constata-se uma mudança no enfoque nos últimos anos, do foco nos estudos da formação inicial e continuada para a investigação do desenvolvimento profissional do professor.

A autora enfatiza a afirmação de Marcelo Garcia, para quem há dois temas que merecem a atenção dos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente: um é o das representações e crenças dos professores, que afetam sua

aprendizagem da docência; outro é o das identidades profissionais. Embora Garcia não faça parte do referencial teórico escolhido para este trabalho, o destaque que ele faz do enfoque do objeto da pesquisa em formação de professores parece incluir minha problemática de pesquisa, posto que essa pesquisa enfoca o estudo das identificações e imaginários docentes pela via das relações que estabelecem os professores com seus alunos.

As produções teóricas de Antonio Nóvoa (1994, 1995, 1995a, 2008) sobre a dimensão histórica da profissão docente e da constituição das identificações profissionais dos professores, bem como a sua concepção de formação de professores relacionada com o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o desenvolvimento organizacional da escola são visões compartilhadas nesta pesquisa de tese.

A docência pode ser pensada como trabalho. O conceito de trabalho, em uma perspectiva sociológica, não é apenas de um ato de transformação de um objeto pelo sujeito, mas de transformação do próprio sujeito que trabalha. Quem trabalha como professor, ao longo de sua vida, incorpora sua experiência nessa atividade como parte de si: “[...] com o passar do tempo ela tornou-se - aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc” (Tardif e Dellarmond, 2000, p.2). O trabalho é uma esfera produtora de identidades. Logo, o exercício do trabalho de ensinar permite que a pessoa se identifique e seja identificada como um/a professor/a.

O trabalho docente é um labor sobre e com outros seres humanos, é um tipo de trabalho fundado nas relações humanas. A docência é um trabalho cujo objeto não são coisas ou símbolos, mas, sim, relações entre pessoas. Nesse sentido, é possível olhar essas relações interativas como o núcleo do trabalho docente, cujos efeitos se irradiam sobre outros elementos do ofício.

O objeto do trabalho dos professores são as interações com os alunos, sujeitos “capazes de iniciativa e dotados de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (Tardif e Lessard, 2008, p.35). Desse modo, afirmam os autores, o trabalho interativo, aquele cujo objeto são as relações com o outro, não é um elemento a ser desprezado ou secundarizado na análise da docência, mas uma característica central para a compreensão da atividade docente.

Na perspectiva apresentada, esta investigação toma as relações entre os sujeitos escolares professores e alunos como elemento central da docência. Em relação à abordagem do estudo da docência, os autores anteriormente citados têm também contribuição importante para a minha proposta de pesquisa. Trata-se de rejeitar a perspectiva normativa ou prescritiva do estudo da docência, ou seja, aquela pesquisa que tem por objetivo verificar o que o professor deveria estar fazendo e não faz, ou o que faz o professor e não deveria estar fazendo.

A discussão de diversas formas de abordagens já apontadas por Jean Claude Forquin (1993), quando o autor afirma ser característica do saber pedagógico a prescrição sobre o fenômeno educacional, enquanto a sociologia da educação assume o viés descritivo sobre a realidade educacional estudada. “A razão sociológica está inteiramente voltada para a descrição, a explicação, a objetivação dos fenômenos” (p.166). Como pesquisadora, tento incorporar essa postura “sociológica”, de buscar um saber sobre a docência, mais que a postura “pedagógica”, que objetiva constituir o saber-fazer do professor.

Muito se fala que, no Ensino Médio, professores e alunos não têm compartilhado princípios, objetivos e estratégias educativas no cotidiano da sala de aula. As diferentes perspectivas dos professores e dos alunos em relação à escola e o próprio sentido desta são teorizadas por alguns autores ligados à área da Sociologia da Educação e que me auxiliaram na travessia dos caminhos da pesquisa, como Bernard Charlot, Tedesco e Fanfini, Tardif e Lessard e François Dubet, Arroyo, Teixeira e Oliveira, entre outros.

Essa falta de sentidos consensuais gera, muitas vezes, a necessidade do professor, constantemente, enfrentar o distanciamento entre ele e seu aluno, construindo estratégias de aproximação. Para alguns professores, tais dificuldades são encaradas como um desafio a superar, como parte integrante do trabalho docente e, para outros, tais problemas aparecem como um obstáculo intransponível, fora da sua esfera de ação.

Mesmo considerando a possível distância entre os universos culturais de professores e alunos, penso que certa aproximação entre eles é possível e que muitos professores do Ensino Médio procuram estabelecê-la por meio da implementação de uma relação de comunicação e negociação cultural com seus alunos como estratégia de ensino.

Os estudos do imaginário social, na vertente de Cornelius Castoriadis (1991), também compõem os alicerces desta tese, já que sua arquitetura deve muito ao fato de ser sua orientadora coordenadora do GEPEIS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social), Valeska Fortes de Oliveira. Nessa linha, pesquisar no campo do imaginário social é buscar perceber o movimento de criação incessante que é parte do cotidiano, as significações instituídas e instituintes que dão sentido ao viver.

De acordo com Castoriadis, a criação é uma característica fundamental do humano. Criação não significa indeterminação total, mas pressupõe certa indeterminação, que se constitui sobre que já existe, está, é (Oliveira, 1997).

A abordagem do imaginário social dirige o olhar para “os sentidos e os significados construídos nas diferentes dimensões e espaços educativos. Nossa perspectiva de investigação se inscreveria a partir de um olhar simbólico” (Oliveira e Peres, 2009). É possível captar a dimensão simbólica das práticas educativas ao dar voz aos sujeitos que delas participam. Nesse sentido, a pesquisa da relação professor-aluno se dará pela aproximação dos imaginários dos professores, principalmente, mas também dos alunos, para buscar conhecer as significações e os sentidos por eles construídos sobre suas interações cotidianas.

Na perspectiva apontada por Oliveira na sua tese de doutorado, estudar a educação na ótica do imaginário é priorizar o enfoque no próprio “sujeito, o ser histórico, o ser capaz de sonhar, de ter desejos, de construir uma aprendizagem que se faz no social” (1995, p.57).

2.1 Os objetivos propostos

A intenção que atravessa este estudo é a possibilidade de contribuir para a qualificação da educação escolar, questão social urgente no nosso país. Como pesquisadora da docência, espero poder elaborar uma contribuição, para a construção do entendimento sobre as mudanças profundas que a escola e a docência vêm atravessando.

Da luta por uma escola melhor, considero-me participante, como professora do Ensino Superior, atuando nas licenciaturas e, sendo assim, formadora de professores. Dessa maneira, pesquisar sobre o(a) professor(a), é, no mínimo, um modo de qualificar minha autoformação e minhas ações junto à formação de formadores na universidade.

Penso que esta tese possa dar uma contribuição à área de conhecimento, pois poucas são as pesquisas sobre a docência no nível médio de ensino. Segundo relatório de pesquisa disponível na página do MEC, “as pesquisas acadêmicas sobre Ensino Médio ainda são incipientes, tanto no que se refere às políticas públicas, quanto aos assuntos, currículo, formação de professores, relação família e escola” (Relatório, 2009, p.2). Além da contribuição teórica, pretendo fazer uma contribuição política para fomentar o necessário debate contínuo em busca de alternativas para a educação escolarizada, particularmente para a formação de professores do Ensino Médio, seja na universidade, seja na escola básica.

É possível definir como objetivo geral desta pesquisa a produção de reflexões sobre as relações entre professores e alunos no Ensino Médio como elemento central ao trabalho docente e/ou à condição docente.

Os objetivos específicos deste trabalho ou, em outras palavras, as questões norteadoras da pesquisa aparecem abaixo indicados na forma de itens:

- a) compreender a escola como espaço de socialização profissional do professor do Ensino Médio;
- b) identificar as variadas formas de interações entre professores e alunos na escola de Ensino Médio;
- c) conhecer as significações e os sentidos que os docentes atribuem aos discentes e vice-versa;
- d) avaliar as interações entre professores e alunos como modos de negociação cultural;
- e) identificar como os contextos escolares locais podem influenciar as variadas identificações profissionais dos professores ao longo de sua trajetória.

2.2 Caminhos trilhados

A abordagem de pesquisa adotada é a qualitativa, posto que a intenção é compreender as variadas formas que as relações entre professores e alunos assumem no contexto escolar e seus efeitos para a docência. Para tanto, os procedimentos de construção de dados empregados foram entrevista escrita e oral com os docentes e o grupo focal com os alunos. O princípio teórico-metodológico aqui utilizado consiste em tomar a fala dos sujeitos como dados a serem problematizados. O que os sujeitos, alunos e professores dizem de si e do outro é uma expressão das suas perspectivas sobre a realidade escolar em geral, e a relação professor-aluno, particularmente. As falas dos sujeitos são tomadas como uma versão da realidade a ser interpretada, a partir da perspectiva teórica da pesquisadora.

De acordo com Charlot (2000), pesquisar sob uma ótica positiva é estar atento ao que as pessoas fazem, têm e são, e não apenas ao que lhes falta ou aos seus erros. Uma leitura positiva da docência e da relação entre docentes e discentes, neste sentido, não é o mesmo que uma leitura otimista, mas uma forma de olhar os diversos sentidos construídos pelos sujeitos em relação, em seus próprios contextos.

A proposta da investigação é se aproximar do recorte da realidade em questão o máximo que o olhar permitir. Um caminho fundamental para tal aproximação é dar a palavra aos sujeitos que vivenciam o fenômeno em foco, descrever este fenômeno e escutar os sujeitos envolvidos, sem nunca deixar de conceitualizar e teorizar, como diz Charlot (2000).

A hipótese inicialmente proposta é de que, quanto mais as relações entre docentes e discentes se aproximarem da forma da negociação, maiores serão as influências sobre a constituição das identificações entre as partes envolvidas. Negociação essa entendida, no sentido cultural, como diálogo entre os diferentes, que, a partir do reconhecimento mútuo, tornem-se capazes de construir um projeto comum, que não anule, mas contemple as diferenças, na perspectiva dos estudos interculturais (Candau, 2008, p.23).

Para tanto, a pesquisa de campo realizou-se em duas escolas de Ensino Médio de um município do Estado do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2011. Assim, fez-se a opção metodológica de trabalhar com as narrativas dos docentes como uma das formas de acesso às percepções dos professores sobre sua trajetória de socialização profissional e o lugar que as interações com os alunos ocupam na sua constituição identitária e no seu imaginário. Para a compreensão da perspectiva dos alunos, foram realizados grupos focais com duas turmas do Ensino Médio das escolas participantes da pesquisa.

A função da arte

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano, em *O livro dos abraços*

3 CHAMANDO MAIS GENTE PARA CONVERSAR: OS REFERENCIAIS TEÓRICOS

Este capítulo levanta uma discussão sobre alguns conceitos que são referências para a formulação da problemática de pesquisa, como condição, trabalho, profissão e culturas docentes, bem como a socialização e a identificação profissional.

3.1 A condição docente

Um conceito central para este trabalho é a docência. Sobre os docentes, muito já foi estudado, mas não acredito que possamos considerar um assunto esgotado na pesquisa em educação. Escolhi tratar a questão da docência buscando subsídios em alguns autores que transitam em diferentes áreas de estudo, seja na área da formação de professores, seja na área da sociologia da educação.

Não tenho a pretensão, como diz Morin, de pensar em compartimentos, separadamente, isolando possíveis contribuições de outras áreas, embora, em função da minha própria formação, priorize o olhar das ciências sociais sobre a educação. Sem a pretensão de esgotar o debate, procurei estabelecer algumas das múltiplas ligações possíveis entre a teorização e a realidade estudada.

Para diferentes pesquisadores em educação, o estudo da docência é tematizado a partir de várias óticas não excludentes e, possivelmente, complementares. Lembramos, aqui, ao menos três bastante conhecidas entre os pesquisadores em educação: como condição, como profissão, como cultura ou como trabalho, como fazem Teixeira, Nóvoa, Perez Gomez, Tardif e Lessad, respectivamente, entre tantos outros.

Pretendo colher elementos em todas essas abordagens para problematizar a questão da relação professor-aluno e a constituição das identificações e dos imaginários dos professores do Ensino Médio. Além dos autores citados, já conhecidos no âmbito da pesquisa em educação, acrescento ao debate a

contribuição de Inês de Castro Assunção Teixeira, que enriquece a compreensão da docência a partir do ponto de vista da condição docente.

Um pressuposto teórico inicial deste trabalho é o de que a relação professor-aluno é central ao exercício da docência. Sendo assim, encontrei, no artigo da pesquisadora Teixeira, a fundamentação teórica que julgo extremamente pertinente ao objeto desta pesquisa, qual seja, o conceito de condição docente. No seu texto, Teixeira (2007, p. 426) anuncia o “esforço de tocar na docência”. A autora define a condição docente, entendida, tanto no sentido do que funda a docência, a sua origem, quanto no sentido da realização da docência nas situações históricas em que se insere.

Logo no início de seu artigo, a autora anuncia pretender aproximar-se teoricamente da “condição docente: a situação na qual um sujeito se torna professor” (2007, p. 428). Para ela o que define a natureza da docência e as situações de exercício da docência é uma relação. E, ainda mais, é a relação entre docentes e discentes que marca a origem da docência.

Um existe com o outro, eis que a alteridade é um elemento constituinte da condição docente. Trata-se de uma relação de interdependência entre as duas partes que, embora diferentes entre si, são inseparáveis na sua constituição, docentes e discentes, regulada e autorregulada (negociada) pela própria relação. Relação que também sofre regulação pelas políticas públicas e as concepções e práticas pedagógicas vigentes.

A relação entre professores e alunos pode ser pensada como uma relação entre sujeitos socioculturais. Tanto a docência, quanto a discência têm como característica certa heterogeneidade. As condições sociais e históricas específicas da qual fazem parte é que permitem a diversificação entre elas, visto que são seres individuais e coletivos.

A relação professor-aluno pode ser entendida como uma relação humana, social, cultural e histórica, que contém múltiplas dimensões, todas imbricadas entre si, que assumem, tanto características genéricas, universalizadas, quanto particularizadas a cada grupo situado em determinado tempo e espaço.

Como uma relação humana e social, a relação professor-aluno não contém apenas a reprodução do já estabelecido, o instituído, a mesmice, como também pode ser composta por elementos inéditos, instituintes e diversificados nas suas manifestações locais.

Como uma relação humana, posso dizer que essa é uma relação complexa, no sentido que aponta Edgar Morin sobre a complexidade que envolve o humano:

O homem da racionalidade é também da afetividade, do mito e do delírio. O homem do trabalho é também o homem do jogo. O homem empírico é também o homem imaginário. O homem da economia é também o do consumismo. O homem prosaico é também o da poesia, isto é, do fervor, da participação, do amor, do êxtase (2000, p. 58).

A relação entre docentes e discentes, como assinala Teixeira (2007), sendo da ordem do humano, pode ser definida por encontros e desencontros, entendimentos, desentendimentos, solidariedades e disputas. Uma relação humana que pode, eventualmente, assumir um caráter desumano, de violência entre as partes, por exemplo, mas é, em geral, da ordem do humano, da troca e da mútua influência entre os sujeitos participantes.

Como uma relação social, entre tantas outras, o que marcaria a especificidade dessa relação? Um aspecto importante é envolver sujeitos imersos em diferentes temporalidades e gerações: as novas gerações, a infância e a juventude e as velhas gerações, a vida da fase adulta. Diferentes gerações interagem na escola. A relação entre professores e alunos implica a convivência inter-geracional. Nessa relação, os adultos têm a função de cuidar das vidas novas e apresentar-lhes o mundo já construído e a construir.

Outra particularidade da relação professor-aluno é a mediação entre os sujeitos participantes efetuada pelo conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem do conhecimento escolar situa essa relação, mas, muito mais do que os conteúdos escolares, elementos culturais são transmitidos e interpretados. De acordo com Teixeira, o que permite a existência da docência são sujeitos socioculturais (professores e alunos) em uma relação “intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e reinvenção da cultura e do conhecimento” (2007, p.432).

Por fim, outro atributo da docência enquanto relação diz respeito ao cuidado de si e do outro. A docência envolve uma relação entre sujeitos que estão construindo suas trajetórias, identidades e subjetividades e, por isso, um projeto de humanidade e de sociedade. Trata-se uma relação pertencente aos processos educativos típicos das sociedades modernas. Para além do ensino dos conteúdos disciplinares, diversos saberes ali circulam, são ensinados e aprendidos.

Professores e alunos são sujeitos socioculturais diversificados de acordo com sua inserção em variados universos culturais e sociais, como os geracionais, de gênero, étnicos, regionais, de classe, entre outros. Essa interação entre sujeitos diversos e suas várias formas de relação com os conhecimentos pode dar lugar à aproximação e/ou ao distanciamento entre eles.

A noção de sujeito desenvolvida por Charlot (2000, p.33) define um sujeito como um ser humano, aberto ao mundo e portador de desejos, um ser social que ocupa certos espaços e se insere em certas relações sociais, e um ser singular, único, capaz de dar sentido ao mundo e a si próprio. Os sujeitos agem no e sobre o mundo, assim, coloca-se o saber como necessidade de aprender, já que a educação produz o sujeito e permite que ele se produza a si próprio.

Gostaria de destacar a ideia colocada por Charlot ao finalizar a apresentação do capítulo 3 da sua obra *Da Relação com o Saber*, pois faço dela meu pressuposto de pesquisa: não se pode estudar a educação sem considerar os sujeitos, nem se recomenda deixar de tratar esse sujeito da educação enquanto ser social.

A relação professor-aluno é exercida concretamente no espaço da sala de aula onde convivem, todos os dias, esses professores e alunos. Esse espaço da sala de aula é, por excelência, definido pela forma escolar. Entendida a escola como instituição social, composta de uma dimensão organizacional burocrática (formada pelas normas e regras oficiais) e uma dimensão simbólica constituída pelos significados reproduzidos e produzidos nas interações entre os sujeitos professores, alunos e funcionários.

A escola, como uma organização burocrática típica das sociedades modernas, estrutura tempos, espaços, saberes e relações, nos quais o professor aparece como um trabalhador assalariado e o aluno como cumpridor da obrigação legal de frequentar os bancos escolares. A aula, como um lugar de socialização, é um lugar da norma, da regra, do previsível, mas também das novidades, da desobediência, da participação e do silêncio, onde nem sempre o controle da situação é do professor.

Para complementar a reflexão, trago para a conversa as questões que Cynthia Veiga pesquisou sobre a produção sócio-histórica da relação entre alunos e professores (2005). A autora ressalta a dimensão relacional presente na produção

das identidades de alunos e de professores como participantes do processo de interdependência social que ocorre historicamente na escola.

A produção da escola, a partir do século XVIII, contribui para regular as sociabilidades “como fator de desenvolvimento do processo civilizador, no contexto em que o domínio das ciências, a alteração dos comportamentos e o desenvolvimento da autocoerção começam a predominar como padrão social” (VEIGA, 2005, p. 202). A escola homogeneizou as relações com o conhecimento, declarou-se o lugar de preparação para vida adulta e instituiu um processo de diferenciação geracional e de produção de comportamentos diferenciados entre crianças, jovens e adultos.

A escola, com atribuições cada vez maiores, apresentou o professor como “o inculcador”, e o aluno como receptor, fazendo dele uma tábula rasa, desconhecendo suas diferenças e seus saberes. Assim, conclui Veiga (p.215) que “a desqualificação da ambiência do aluno a ser substituída por valores extrínsecos sem dúvida foram fatores que reforçaram a missão do professor como árdua e penosa”, fazendo assim do aluno, pois, a imagem do receptáculo da civilização.

3.2 A docência como trabalho interativo

A docência é um ofício antigo que atualmente ocupa uma posição importante no mercado de trabalho, seja pelo grande número de pessoas ocupadas, seja pelo significado social que a educação escolar alcança nas sociedades contemporâneas.

São, hoje, cerca de 60 milhões de professores no mundo (UNESCO, 1998 apud Tardif e Lessard, 2008). Do total dos empregos formais, 8,4% destinavam-se aos professores em 2006, ficando em terceiro lugar como categoria ocupacional em termos de volume de emprego (Gatti). Seriam 2.949.428 de postos de trabalho para os profissionais do ensino, 82,6% nos estabelecimentos públicos. Ainda, 77% dos trabalhadores do ensino são constituídos pelo sexo feminino, de acordo com o TEM, Ministério do Trabalho e Emprego (Gatti, 2009). No Brasil, a Rais (Relação Anual das Informações Sociais) registrou, em 2006, que 2.159.269 são professores na Educação Básica. Destes, a maioria atua no Ensino Fundamental, 1.551.160, na Educação Infantil, 212.501 e no Médio, 395.608, ou 14% do total. No Rio Grande do

Sul, são 127.938 professores em exercício em sala de aula (Censo escolar da Educação Básica 2011), sendo o número de matrículas na Educação Básica gaúcha de 2.444.074 alunos em 2011.

Na perspectiva de Tardif e Lessard (2008), o trabalho pode ser classificado como material, cognitivo e interativo. A docência pode ser pensada como um trabalho interativo, como trabalho exercido sobre o outro. O trabalho interativo, nessa visão, é um trabalho exercido sobre um objeto, que é um sujeito, por exemplo, os trabalhos que exercem o terapeuta, o enfermeiro e o assistente social. Já o trabalho material tem como objeto a matéria inerte, coisas manipuláveis fisicamente, como, por exemplo, o trabalho na indústria produtora de bens de consumo. Outro tipo de trabalho seria o cognitivo, aquele cujo objeto se define por conhecimentos, informações, símbolos, como o ofício dos jornalistas, artistas, analistas de sistemas.

O trabalho interativo se funda, portanto, nas relações entre sujeitos. A característica principal das ocupações que têm o ser humano como 'objeto' de trabalho é estabelecer uma relação, no contexto de uma organização, entre dois seres humanos, um trabalhador e outro ser humano que "usa seus serviços". O professor trabalha com, sobre e para outros seres humanos, seus alunos. Assim, a docência pode ser compreendida como um trabalho fundado na interação entre professores e alunos.

O trabalho sobre e com os seres humanos se exerce nas relações entre as pessoas e, por isso, contempla as características típicas das relações humanas: negociação, controle, persuasão, sedução, promessa. O trabalho com o outro é constituído por atividades como: "instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, etc" (2008, p.33). Outra característica do trabalho sobre o outro é envolver, além de conhecimentos, também as emoções e os valores nas relações entre os envolvidos.

O trabalho dos professores se destina a indivíduos que são obrigados a estar na sua presença ou a usufruir dos seus serviços. Os alunos, por força da lei, são obrigados a frequentar a escola, ao menos até determinada idade. Essa obrigatoriedade nem sempre é cumprida com boa vontade, o que leva os alunos a resistir ao que lhes é proposto como atividade escolar. Sendo assim, uma parte do trabalho dos professores é estabelecer a ordem na classe, motivar a participação da turma nas atividades propostas, ou, ainda, garantir que os que se recusam a participar não atrapalhem a ordem geral.

Pode-se dizer que os professores são trabalhadores que interagem com seu sujeito/objeto aluno que ali se encontra pela obrigatoriedade da lei, o que diferencia a docência de outro tipo de trabalho interativo, como o do terapeuta, cujo paciente solicitou seus serviços. A situação dos alunos, de frequentar a escola por obrigação, exige dos professores o esforço contínuo de mobilizar o grupo de alunos para realização das atividades de ensino propostas.

A relação que se estabelece entre o professor e seus alunos no cotidiano de seu trabalho não é, por isso mesmo, uma relação entre dois indivíduos. O professor trabalha com uma turma de alunos, daí que a relação é entre um indivíduo e um grupo, outro fator que é típico do trabalho docente. “O fato de trabalhar com coletividades apresenta dois problemas particularmente: a questão da equidade do tratamento e o controle do grupo” (2008, p.35).

Na introdução da obra acima citada, os autores se propõem a abrir um novo campo de pesquisa, qual seja, o estudo do centro do processo de escolarização, o trabalho dos professores e suas interações com os alunos e os outros atores escolares, tendo em vista as contribuições de diferentes áreas, como a sociologia do trabalho e das organizações, das ciências da educação, da ergonomia, das teorias da ação etc.

Reconhecendo o avanço da pesquisa empírica sobre a atividade docente realizada até agora, os autores apontam uma lacuna na teorização profunda dessas investigações e anunciam a construção de uma teoria da docência como profissão interativa. Compartilho dessa investigação com algumas das contribuições dos autores, principalmente a abordagem da centralidade das interações entre professores e alunos na composição do cotidiano escolar.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é mais nada que uma concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma. Ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo escolar, e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF e LESSARD, 2008, p.23).

O trabalho pode ser definido, grosso modo, como a ação humana intencional que transforma a natureza. Na sociologia, o estudo do trabalho tem como uma das referências fundamentais os escritos de Karl Marx. O trabalho, na visão marxista, de práxis, acentua a dimensão dialética da ação de transformar e ser transformado. O

trabalho não modifica apenas seu objeto, mas o próprio sujeito trabalhador é modificado no processo de trabalho.

Contudo, a obra de Marx tem o objetivo de explicar o capitalismo enquanto modo de produção dominante na modernidade e é, principalmente dentro do contexto do capitalismo industrial, que ele estuda o trabalho como uma de suas relações de produção. O modelo de trabalho estudado pelo autor é o do trabalho assalariado, exercido pela classe operária, como um dos polos da contradição fundamental que organiza e divide a sociedade capitalista entre capital e trabalho.

A sociedade contemporânea, entretanto, não teria mais na indústria e no trabalho fabril seu ponto-chave. Outros modos de trabalho se superpõem e demandam uma renovação das Ciências Sociais. Vivemos em uma sociedade pós-industrial, em que o setor de serviços cresce diariamente, embora não superada a forma capitalista. No Brasil, o setor de serviços é responsável pela produção de 70% da riqueza nacional. Novas ocupações e profissões surgem em quantidade, e os antigos ofícios ou modelos de trabalho são transformados.

O trabalho do professor, nesse contexto, não é uma exceção. O professorado vai se constituindo na medida em que a escola se consolida como lugar da educação formal. Ela surge, historicamente, no mesmo tempo da fábrica. Em torno do século XVII, com o surgimento do Estado-nação, a industrialização e a urbanização, a escola começa, aos poucos, a expandir-se. Com a consolidação da escola, aparece o trabalhador do ensino, o professor. Dessa forma, a organização escolar é definidora do trabalho docente.

“Esse imperativo é tanto mais importante por ser, a escola, ligada historicamente ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos: ela é uma instituição típica das sociedades do trabalho” (p.24). O trabalho escolar, sejam os trabalhos exercidos pelos docentes, sejam as atividades dos alunos, são padronizados, divididos, planejados e controlados. Existe uma semelhança muito grande entre o modelo de organização da escola e qualquer outra organização econômica.

Como trabalho, a docência pode ser vista “do alto” ou “de baixo”, ou seja, segundo os autores, a pesquisa pode partir das estruturas, das normas institucionais ou da própria prática docente diária dentro das escolas. Esse debate sobre algumas dimensões da realidade priorizadas na pesquisa ocorre também dentro da sociologia e da sociologia da educação, entre as correntes que priorizam a análise macro ou

micro da realidade. Embora não se possa abandonar a explicação da realidade mais ampla, a análise das estruturas, ela pode ser complementada e complementar as pesquisas cuja preocupação seja a compreensão das ações dos sujeitos em interação na realidade cotidiana (BRANDÃO, 2001).

Finalmente, as dimensões propostas pelos autores Tardif e Lessard (2008) para análise da docência como trabalho são três: como atividade, como *status* e como experiência. A atividade docente contempla os vários elementos que fazem acontecer o ensino, pois o objetivo do trabalho do professor é ensinar e socializar os alunos. Nesta pesquisa de tese, anuncio a pretensão de estudar a atividade do professor no ensino no seu aspecto dinâmico, que envolve as interações cotidianas do ato de ensinar.

Outra dimensão do trabalho docente é o *status*, ou seja, a questão que envolve as identidades dos professores. Trata-se de analisar os processos em que as identidades são construídas e reconstruídas. Os autores levantam a tese de que hoje as identidades docentes estão fragilizadas, com poucas referências ao coletivo, e se apresentam como identidades bastante heterogêneas. Este trabalho de pesquisa tem a intenção de particularizar a análise dos processos de identificação construídos nas rotinas das salas de aula do Ensino Médio.

A última dimensão de análise do trabalho docente é a da experiência. A noção de experiência permite compreender os modos de viver a profissão pelos próprios professores. Modos de viver a profissão que são, simultaneamente, individuais e coletivos. Uma tendência geral que organiza as experiências dos atores atualmente é a heterogeneidade dos seus princípios organizadores (Dubet *apud* Tardif e Lessard). Na pesquisa realizada, trabalho com a suposição de que é na experiência docente que a relação de negociação entre alunos e professores se constrói e reconstrói.

3.3 A profissão docente

No início do século XXI, o professor da Educação Básica ainda tem sido foco de atenção. Se, por um lado, existe grande expectativa em relação ao seu trabalho, no sentido de consolidar os paradigmas científicos, éticos e culturais, por outro, sua

profissão é socialmente desvalorizada, o que lhe confere o status de uma profissão em crise (Nóvoa, 1999).

É comum na área de estudos denominada de Sociologia das Profissões que, ao início da apresentação do trabalho, o autor faça uma revisão da discussão do conceito de profissão. O conceito de profissão nas Ciências Sociais não é consensual e varia de acordo com as correntes teóricas (funcionalismo, interacionismo, marxismo) e ao longo da história do desenvolvimento da área de estudos (clássicos e contemporâneos, por exemplo). Não é minha intenção revisitar todo esse importante debate, apenas filtrar dele algumas conclusões que julgo pertinentes à discussão sobre a docência como profissão.

A profissão é um construto social e seu significado varia de acordo com o que uma sociedade ou um grupo social, em uma determinada cultura e em um determinado momento histórico, lhe atribuem. A noção de profissão não se refere a um fenômeno estável, mas a um processo ao qual influenciam o contexto econômico, político e as próprias estratégias dos grupos ocupacionais (Loureiro, 2001). Mesmo apresentando definições variáveis, a categoria profissão carrega alguns elementos definidores comuns, como “a articulação entre conhecimento formal e saber especializado e credenciado, com a prática ocupacional, corporiza a organização, distribuição e utilização social deste saber” (2001, p.38).

Bourdieu contribuiu para o estudo das profissões ao destacar que a definição científica do termo profissão estaria bastante próxima do senso comum:

“Profession” é um termo popular que foi contrabandeado de forma acrítica pela linguagem científica e que carrega consigo todo um inconsciente social. É o produto social de construção histórica de um grupo e de representação dos grupos que esgueirou-se sub-repticiamente para a ciência deste próprio grupo. [...] A categoria profissão refere-se a realidades que são, em um sentido, “reais demais” para serem verdadeiras, pois abrange, ao mesmo tempo, uma categoria mental e uma categoria social produzidas apenas pela substituição ou eliminação de todos os tipos de diferenças econômicas, sociais e étnicas, que fazem da “profissão” de advogado, por exemplo, um espaço de competição e luta (Bourdieu e Wacquant, 1992, apud Hagen, 2003).

O tratamento científico da questão da profissão, de acordo com Bourdieu, seria o trabalho de desvendamento do processo de constituição de uma ocupação em profissão, incluída aí a análise das relações de poder que constituem esse espaço.

O conhecido pesquisador português Antonio Nóvoa, ao estudar a profissão professor, utiliza-se de várias perspectivas teóricas do estudo das profissões (Loureiro, 2001). Adota uma perspectiva sócio-histórica ao retomar as relações da profissão com o estado e a evolução do estatuto socioeconômico dos professores. Faz uso da contribuição dos funcionalistas, ao retomar a importância do saber e da ética constituintes desse grupo profissional. Retoma dos sociólogos interacionistas o estudo do processo de profissionalização do professorado, que pode ser apresentado em quatro estádios:

- 1) exercício da atividade docente como ocupação principal, constituindo assim o ensino um modo de vida;
- 2) criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da atividade sob forma de diploma ou licença;
- 3) criação de instituições específicas de formação que permitam adquirir saberes próprios à profissão;
- 4) constituição de associações profissionais que têm papel fundamental na defesa do estatuto do grupo profissional.

De acordo com Antonio Nóvoa, a constituição da profissão docente tem início com a organização do sistema de ensino pelo Estado, que, nessa tarefa, substituiu a tutela da igreja, processo que ocorre em fins do século XVIII. Apesar da pesquisa de Nóvoa focalizar seu país, Portugal, muitas de suas conclusões se aplicam ao caso do Brasil.

A criação de uma rede escolar que atingisse o espaço nacional era uma aposta no progresso. A escola seria um espaço de legitimação do poder do Estado, e os professores, seus porta-vozes. Ao longo do século XIX, criaram-se mecanismos de recrutamento e seleção de professores e espaços institucionais para sua formação.

As imagens de professores faziam referência, tanto ao sacerdócio religioso, quanto à obediência do funcionalismo público e, ainda, a qualidades de compreensão da pessoa humana.

Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre-dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais nem de menos; não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia, não devem ser pobres, nem ricos; não ser funcionários públicos, nem profissionais liberais (Nóvoa, 1995, p.16).

Em função desses “entre-dois”, a ocupação de professor é, por outros autores, denominada de semiprofissão ou ofício.

Durante o século XIX, com a consolidação dos Estados-nação, a escola passa a ser vista como fundamental no processo de homogeneização cultural e da criação da cultura nacional. A expansão da escola torna-se uma necessidade transnacional, que “inscreve nos diversos contextos nacionais racionalidades e tecnologias de progresso difundidas ao nível mundial” (1994, p. 22). Cria-se um modelo de organização do trabalho escolar que é fixado e visto como natural, o que o autor chama de uma gramática escolar assim formada: alunos agrupados em classes graduadas; com composição homogênea; professores atuando individualmente, com perfil de generalistas (no Ensino Fundamental) e de especialistas (no Ensino Médio); pedagogia centrada na sala de aula; horários rigidamente estabelecidos; saberes divididos em disciplinas. Esse modelo se impõe não como o melhor, mas como o único possível.

Já no começo do século XX, o cenário modifica-se em parte. “Na passagem do século XIX para o XX os docentes adquirem prestígio social e se difunde a idéia da escola emancipatória, portadora das luzes” (Narvaes, 2002, p.63). A Educação Nova faz uma crítica à pedagogia da escola antiga, sem criticar sua gramática. A pedagogia nova delega à escola o poder de regenerar a sociedade, difundindo a racionalidade científica e conferindo aos professores a missão de agentes desta mudança. Assim, a profissionalização do professorado é justificada. À escola é atribuída uma função civilizadora e moralizadora e aos docentes a responsabilidade profissional da garantia do sucesso do processo civilizatório (NÓVOA, 1994, p.25).

Na segunda metade do século XX, a escola passa a ser severamente criticada, seja pelas propostas de desescolarização, pelas pedagogias da não diretividade ou pela sociologia crítica denominada reprodutivista. A escola de massas não trouxe a democratização da educação, nem a justiça social ao contrário, os estudos da sociologia da educação anunciam que a massificação da escola reproduz a desigualdade e a injustiça social. Os professores, “outrora apóstolos das luzes viam-se agora olhados como meros agentes de reprodução. Não me espanta que, desde então a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até os dias de hoje” (Nóvoa, 1994, p.25).

Na perspectiva do autor acima citado, uma grande causa da crise de identidade dos professores encontra-se na defasagem existente entre a imagem idílica da docência e as duras realidades concretas do dia a dia do trabalho docente. Para enfrentar esse mal-estar docente, dois tipos de enfrentamento têm ocorrido:

- a) medidas externas à profissão, como a multiplicação do controle do trabalho docente, a racionalização do ensino e as políticas administrativas de avaliação que enfatizam a dimensão técnica do trabalho do professor;
- b) medidas internas à profissão, como a busca por outros sentidos profissionais, reconstruindo identidades e destacando a dimensão da reflexividade do profissional do ensino.

A implementação da racionalização do trabalho do professor, a partir dos anos 70, ao separar a concepção dos currículos escolares da sua execução, reduz o professor a condição de um técnico. Cabe a ele aplicar os procedimentos já previamente por outros elaborados. Na história recente, os processos de formação têm seguido uma racionalidade técnica que exclui o professor da produção do conhecimento gerado no interior da profissão pelos cientistas e especialistas, produzindo um modelo de docente como técnico, aquele que aplica o saber científico (Gauthier, 1997).

O processo de proletarização do trabalho docente, que soma à intensificação das tarefas cotidianas do professor um rebaixamento do seu nível salarial, contribui também para degradação da profissão. Autores, como Apple (1995), enfatizam a tendência à proletarização da profissão docente. Trata-se de uma variante estrutural do capitalismo contemporâneo que integra as mudanças recentes no mundo do trabalho em diferentes áreas e caracteriza-se pelo aumento do controle, pela tecnização e intensificação do trabalho docente, fato que é conhecido bem de perto pelos professores, tanto da Educação Básica, quanto do Ensino Superior. O professor, todavia, precisa cada vez mais dar conta de mais trabalho, em troca de salários cada vez mais desvalorizados. Mas as tendências à proletarização e à profissionalização não são excludentes.

Nas últimas décadas, a questão da formação de professores e da profissão docente tem sido central nas propostas de reformas educacionais em diferentes lugares do mundo como exigência dos organismos internacionais financiadores das reformas educativas. Nos anos 1990, a tendência dessas reformas era focalizar a formação contínua de professores, mas o formato que o Estado vem dando a essa

política de formação é de regulação-avaliação, o que amplia o controle sobre o trabalho do professor. As recentes reformas inspiram-se nas políticas internacionais, que trazem a retórica da descentralização e da participação, mas, muitas vezes, têm aprofundado a separação entre atores e decisores, isto é, entre professores e especialistas (Nóvoa, 1995).

Embora as tendências estruturais que organizam a vida social e o mundo do trabalho não devam ser desconsideradas na análise, nos ocupamos, nesta pesquisa, dos contextos locais onde essas tendências podem ser (re) contextualizadas. Daí a importância de pesquisar, além das tendências sociais gerais, a prática dos docentes nos contextos locais de ensino, para verificarmos se, onde e como essas variantes estruturais se concretizam localmente e o que pode haver além delas.

Acrescento aos aspectos levantados por Nóvoa, sobre a racionalização e a proletarização da docência, a questão da feminização da profissão, como processos que contribuíram para fragilização da identidade do professor. O predomínio atual do sexo feminino na docência da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bem como o trabalho dirigido às crianças e adolescentes, constituíram uma imagem da docência como uma atividade quase que exclusivamente feminina.

Os professores encontram-se hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança, acusados de serem profissionais medíocres e terem formação deficiente; por outro lado, são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural. *Pede-se-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada*” (NÓVOA, 1994, p.34).

Assim, a crise da profissão de professor está relacionada com a crise da escola, que é também compreensível como uma crise social institucional. A crise se evidencia de várias formas, não apenas no mal-estar docente, mas também no mal-estar discente, como é meu intento demonstrar mais à frente neste texto. Se é possível falar em uma crise de identidade dos professores, uma saída para essa situação não passaria por aumentar o controle externo sobre eles. Nóvoa (1994) defende que o caminho pode passar pelo reconhecimento do saber específico ao professor e no respeito à sua autonomia e, ainda pela construção de uma nova relação entre escola e sociedade.

3.4 A cultura docente

Tratar a escola na dimensão cultural implica priorizar o olhar pela dimensão simbólica da realidade, ou seja, pelos sistemas de significantes e significados que estruturam as realidades escolares, os quais, por sua vez, dão sentido à vida dos grupos e dos indivíduos que compõem a escola. Afinal a cultura, definida como uma rede de significados, está presente em todos os níveis, domínios e dimensões da vida social e por isso, também na vida escolar. Nessa perspectiva, tanto as coisas materiais como as ideias e as pessoas, transmitem significados, os quais formam um sistema, permitindo aos sujeitos darem sentido as experiências e constituírem suas identidades.

A escola, para Perez Gomez (2001), é um entrecruzamento de culturas: a cultura crítica (ciência, arte e filosofia), a cultura acadêmica (currículo escolar), a cultura social (valores sociais dominantes), a cultura institucional (normas, papéis e rotinas escolares) e a cultura experiencial (adquirida pela experiência da vida dos alunos). Nessa perspectiva a escola é vista como espaço pluricultural, não monocultural, como poderia supor um olhar desatento ao que se passa na escola para além da reprodução das rotinas escolares que parecem inalteráveis há décadas.

A cultura docente é constituída fundamentalmente pela cultura da escola. Indico alguns aspectos, descritos por Gomez, como típicos da cultura docente. A compreensão da cultura docente supõe “um conjunto de crenças e valores, hábitos e normas dominantes que determina o que esse grupo considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (2001, p.164).

A cultura docente se expressa nas metodologias de sala de aula, nas relações interpessoais, na definição dos papéis e funções desempenhados e demais momentos do processo de trabalho escolar. A cultura docente é determinante sobre os processos de ensino-aprendizagem, já que determina a qualidade e o sentido das interações entre os colegas de profissão e entre eles e os estudantes. O último aspecto a salientar é a ligação entre a cultura docente e a cultura dos alunos. Muitas vezes, a cultura dos alunos desenha-se como uma oposição ou uma resistência à força da cultura docente na determinação das rotinas escolares.

As características centrais e definidoras da cultura docente atual, de acordo com Gomez, são: o isolamento docente e a autonomia profissional; a colegialidade burocrática e a cultura de colaboração; a saturação de tarefas e a responsabilidade e ansiedade profissional e o caráter flexível e criativo da função docente.

Como tendência histórica, o isolamento docente, enquanto separação, compartimentação, vem sendo mal-entendido, de acordo com Gomez, como sinônimo de autonomia e independência profissional. Fazer o que entender ser o melhor dentro da sala de aula pode propiciar uma sensação de liberdade em relação à autoridade e ao controle externo, mas também pode levar ao fechamento em relação ao novo e, principalmente, à perda da dimensão do crescimento mútuo que o trabalho colaborativo pode propiciar aos próprios docentes e, por extensão, aos seus alunos.

A questão da colegialidade burocrática e da cultura de colaboração aparece como uma tensão constituidora da cultura docente a partir dos processos recentes de mudanças institucionais na escola. A colegialidade, como imposição burocrática, pode tornar-se um procedimento de organização do trabalho meramente artificial e não um meio de instituir a esperada cultura de colaboração entre os sujeitos escolares. Da cultura de colaboração, afinal, espera-se o incentivo ao debate intelectual e a abertura à diversidade e, ainda, a instauração de um clima de confiança afetiva entre os docentes que lhes possibilite arriscarem-se em práticas inovadoras.

A sensação de saturação frente ao acúmulo de tarefas e responsabilidades escolares exigidas vem sendo manifesta por muitos professores em diversos lugares, de acordo com Gomez (2001). A inclusão de portadores de necessidades especiais, novas orientações curriculares, novas tecnologias, educação moral, novos processos de avaliação do rendimento, novos modelos curriculares implantados pelo sistema têm sido alguns dos fatores que estão sobrecarregando os professores. A intensificação do trabalho docente leva à falta de tempo, dedicação e tranquilidade necessárias para com os próprios estudantes.

A perda do *status* profissional, as incertezas quanto às respostas exigidas pelo mercado e pelo Estado e a dificuldade para motivar os alunos em relação à aquisição das aprendizagens provocam, muitas vezes, ansiedade, frustração e insatisfação entre os professores.

A abordagem, pelo viés cultural da escola, chama a atenção da autora para o enfoque da pesquisa para a análise do que realmente acontece na vida escolar, não apenas para o que se gostaria que acontecesse, nem para o que se pensaria que os sujeitos deveriam ser ou fazer na escola, mas para os efeitos do processo de escolarização nos pensamentos, nos sentimentos e nas ações dos estudantes e dos professores reais.

3.5 Socialização e identificação profissionais

A formação de professores também passa pelos processos de socialização familiares, escolares e propriamente profissionais (Lelis, 2008). Considero que a socialização profissional está centrada no trabalho que o professor desenvolve na escola. Um momento significativo do trabalho docente ocorre na sala de aula, espaço em que se encontra o núcleo do trabalho docente: a relação entre professores e alunos. A pesquisa da relação entre professores e alunos se dá, nesse momento, priorizando a análise dos seus efeitos sobre as identidades e os imaginários docentes.

Um dos conceitos que dão suporte a este estudo é o de socialização profissional, particularmente o da categoria ocupacional dos professores e, especificamente, aqui interessa um dos momentos desse processo que envolve tornar-se um profissional professor, seu trabalho escolar, o exercício da sua profissão no contexto da escola, a atividade de ensinar e o cotidiano de sala de aula.

O conceito de socialização é bastante caro à Sociologia, área da minha formação inicial, bem como muito discutido pela área da Sociologia da Educação, onde busco parte do meu apoio teórico. Nas diferentes perspectivas teóricas, o conceito assume diferentes nuances.

De acordo com Giddens (2005), a socialização pode ser entendida como o processo pelo qual as novas gerações aprendem um modo de vida social. Os processos de socialização são os canais para a produção e a reprodução da cultura através do tempo e das gerações. “A socialização conecta diferentes gerações umas com as outras” (p.42). O sociólogo destaca que a socialização não é um processo exclusivo da fase da infância, como muitas vezes pensa o senso comum, com uma

fase determinada, com data marcada para iniciar e ser concluído. Ao contrário, a aprendizagem de modos de viver atravessa as diferentes gerações e as diversas fases da vida. Podemos aprender novos modos de vida e reaprender a interpretar os modos já conhecidos de viver ao longo de todo o nosso ciclo de vida. Logo, a socialização também faz parte da vida adulta, tanto quanto da infância e da juventude.

São as interações sociais que permitem a socialização; as interações entendidas como ações sociais orientadas ao outro que permitem aprender e reaprender a viver e ser. Creio que residem aí a beleza e a dificuldade da condição do ser humano que só se realiza com e/ou contra o outro. É a natureza social da espécie humana.

O importante e o instigante é que tornar-se ser social não é adequar-se simplesmente ao social. Socializar-se não é simplesmente enquadrar-se aos papéis sociais pré-definidos. Significa dizer que o indivíduo, a partir das interações particulares que desenvolve ao longo de sua trajetória, pode negociar com o social a adoção dos modos de viver. Os indivíduos podem reinterpretar à sua maneira própria os modelos sociais. Um exemplo dessa questão: professores que passaram pelo mesmo curso de formação inicial, que trabalham na mesma escola, não construíram, necessariamente, identificações profissionais semelhantes.

De acordo com Giddens (2005), os agentes de socialização são grupos ou contextos sociais em que se passam os processos de socialização significativos, como a família, a escola, o grupo de iguais, a mídia e o trabalho. Nesta pesquisa, interessa analisar especialmente a escola como lugar de socialização do sujeito professor, sendo que é no espaço escolar que ocorre o exercício do trabalho docente.

No decorrer dos processos de “socialização, cada um de nós desenvolve um sentido de identidade e a capacidade para o pensamento e a ação independentes” (Giddens, 2005, p.43). Para esse autor, a identidade refere-se à compreensão de quem somos e o que é significativo para nós. É possível distinguir uma identidade social e uma pessoal. A identidade social é atribuída a um indivíduo pelos outros (ela tem uma referência no coletivo) e refere-se a um pertencimento de grupo, classe, etnia, gênero e nação, por exemplo. Neste sentido, ser professor é ter uma identidade social, esta indica o pertencimento do indivíduo a um grupo profissional, os docentes. Conforme o autor, as identidades sociais podem ser vistas como

marcadores que “posicionam essa pessoa em relação a outros indivíduos que compartilham dos mesmos atributos” (p.44).

Na medida em que as identidades sociais marcam as formas pelas quais cada um se vê como igual aos outros, as identidades pessoais marcam as distinções entre o eu e outro. A identidade pessoal é concebida, pelo autor, como aquela ancorada no sentido que damos a nós mesmos e à nossa relação com os outros e com o mundo, denominada autoidentidade. A autoidentidade é um processo constante de negociação do indivíduo com o mundo no qual ele cria seus sentidos próprios sobre si. O conceito de identidade também demanda uma discussão mais aprofundada, pois é polêmico, por isso busco em mais alguns autores outras contribuições.

A discussão que Dubar (1997 e 2009) promove ao relacionar socialização e identidade, em uma abordagem teórica distinta de Giddens, serve também de base a esta tese. O sociólogo francês diz que muito se fala em crise de identidades, embora com sentidos bastante diversificados. No período que se segue a uma grande crise econômica, “a incerteza do futuro domina todos os esforços de reconstrução dos quadros sociais” (1995, p. 13). O autor afirma ser a identidade algo muito precioso a cada indivíduo, assim, a perda da identidade leva ao sofrimento e à angústia. O ser humano não nasce com sua própria identidade, ela é um processo de construção ao longo da vida. “O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições” (1995, p.13). A identidade, pois, é constituída nos diversos processos de socialização ao longo da vida.

Para Dubar, o indivíduo é fruto de experiências passadas e produtor de novas experiências. É, ao mesmo tempo, produto de interações significativas com os outros e produtor de significados. Na sua sociologia das identidades ou das formas identitárias, como prefere chamar mais recentemente, o autor trata o eu como processo biográfico produzido socialmente por acontecimentos e experiências selecionadas para contar de si. Os indivíduos são considerados seres pluralistas, mantendo relações subjetivas diversificadas com o mundo, com os outros e com eles mesmos.

Segundo o autor, a identidade tem múltiplas dimensões, dentre as quais a identidade profissional, que é muito significativa. Na obra intitulada *A Socialização* (1995), o autor retoma a definição do referido conceito na perspectiva da psicologia,

da antropologia e da sociologia para, enfim, propor sua própria teoria sociológica da socialização, ou o que ele denomina de “teoria sociológica operatória da construção das identidades” (idem, p. 14). De acordo com o autor, não há distinção entre identidade individual e coletiva. Assim, a identidade social é definida como uma articulação entre uma transação interna ao indivíduo e uma externa entre o indivíduo e as instituições nas quais interage. A identidade, fruto da socialização, é “simultaneamente estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural” (Idem, p.105).

No livro denominado *A Crise das Identidades* (2009), o autor dá continuidade à sua discussão da noção de identidade enquanto o que não é idêntico, mas resultado de identificações contingentes, nunca essenciais. A identidade não é tratada como uma essência, e sim, como modos de identificação que são variáveis ao longo da história pessoal e coletiva. As maneiras de identificação são de dois tipos: para outrem, identificações atribuídas pelos outros, e para si, identificações reivindicadas para si. Ainda é possível aceitar as ou resistir às identificações atribuídas e identificar, a si próprio, de modo diferente àquele comum aos outros. De acordo com o autor, as identificações individuais recorrem a palavras, categorias, referências socialmente aceitáveis (Dubar, 2009).

A construção da identidade profissional é um processo no qual forças individuais, biográficas (marcas próprias a cada trajetória profissional) e sociais, relacionais (identidades de atores participantes de um sistema), estão sempre em tensão e se desenvolvem no campo do trabalho. Para ele, “as identidades profissionais são as maneiras, socialmente reconhecidas, de os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego” (Dubar, 2009, p.117).

Para a sociologia clássica de Durkheim, a noção de socialização se aproxima da noção de integração. Seria a educação o meio para transformar o ser individual em um ser social. A função da educação, enquanto uma instituição social, é socializar os indivíduos. O autor destaca que, para cada sociedade, em cada momento da sua história, um tipo de educação é instituído.

Em cada sociedade, um conjunto de ideias, sentimentos e práticas devem ser inculcados aos seres nascentes, sendo finalidade da socialização permitir a transformação do indivíduo em um ser social. Assim, as gerações adultas educam as novas gerações, inserindo-as no meio social. De acordo com o autor, a educação

é a socialização metódica das novas gerações. O debate contemporâneo redefine o significado do conceito de socialização, não entendida como mera inculcação ou programação dos indivíduos, como no sentido clássico, mas como processo que constrói os indivíduos e as instituições e é por eles construído.

Para Lopes (2002), a crise das sociedades contemporâneas pode ser analisada como uma crise das identidades coletivas tradicionais. Na medida em que as identidades individuais são construções pessoais de um sistema de ação e representação coletivas, essa crise nas identidades coletivas é também uma crise nas identidades individuais. O questionamento da validade das identidades coletivas pode levar as identidades individuais a assumirem três tipos de postura de resistência: insistir na permanência das identidades tradicionais; dar vazão sobretudo aos interesses individuais; ou construir novas identidades coletivas, a partir do conflito e da negociação com os outros.

Suponho que a identidade docente passa hoje pelo que o autor (Dubar, 2009) denomina de crise das identidades profissionais, que são as crises da atividade de identificação de si e do outro. As transformações pelas quais passa o mundo do trabalho na contemporaneidade são objeto de debates nas Ciências Sociais. O trabalho de uma obrigação prescrita à qual se deve obediência torna-se um espaço de investimento pessoal e de incertezas (Ludke e Boing, 2004). O trabalho, ao invés de uma atividade de execução de tarefas, torna-se uma atividade de resolução de problemas. A lógica da competência instaura a noção de que o indivíduo é o responsável por produzir (incessantemente) suas competências, de acordo com a competitividade do mercado. Sua empregabilidade depende das competências adquiridas e da sua capacidade de competir por um lugar no mercado. O sentido do trabalho modifica-se, é agora uma relação de serviço, a relação com o cliente.

Todas essas transformações no mundo do trabalho, muitas vezes ocorrendo de forma contraditória nos diferentes setores, levam à emergência de uma nova forma identitária que está em crise. As formas de identificação com o coletivo e com papéis bem definidos encontram-se desestabilizadas e não reconhecidas. A exigência do modelo de competência é o indivíduo racional e autônomo que gera sua formação e seus períodos de trabalho. Essa forma identitária individualista e incerta, a identidade em rede, está relacionada à sociedade em rede e “está voltada para a realização de si mesmo” (2009, p.153). O autor conclui o capítulo com uma

interrogação sobre se essa forma identitária profissional não estaria em crise permanente.

É possível olhar a profissão professor a partir da ideia de crise se situada a questão da crise profissional no contexto mais amplo de uma crise social. Para tanto, a contribuição de Claude Dubar no livro *A crise das Identidades* (2009) me parece esclarecedora. O autor interpreta o tempo presente como de crise, termo por ele usado no sentido de desestabilização das relações que estruturam as atividades (um desequilíbrio que pode caracterizar, em alguns momentos, rupturas). Assim, a crise dos modos de identificação tem ligação com a crise econômica do mundo ocidental dos últimos anos do século XX e com a crise dos vínculos sociais, entendidos como as relações mais cotidianas (familiares, profissionais, de proximidade).

É aqui que se encontra a questão das identidades como modalidades de identificação das pessoas entre si e de cada uma por si mesma. Se introduzirmos a hipótese de que cada período de equilíbrio relativo, de crescimento contínuo e de regras claras, de política estável e de instituições legítimas é acompanhado de um conjunto de categorias partilhadas em sua maioria, de um sistema simbólico de designação e de classificação fortemente interiorizado, então a ruptura desse equilíbrio deve constituir uma dimensão importante e específica da crise. A mudança de normas, de modelos, de terminologia provoca uma desestabilização dos pontos de referência das denominações, dos sistemas simbólicos anteriores. Essa dimensão, posto que complexa e oculta, evoca uma questão crucial: a da subjetividade, do funcionamento psíquico e das formas de individualidade assim postas em questão (p.22).

A crise contemporânea da escola, entendida como fase de desmoronamento do velho e emergência do novo, pode ser um momento propício para o estudo dos processos de identificações, na medida em que, em contextos de crise, as identidades tradicionais são abaladas pela emergência de novas identidades.

Compartilho aqui da noção de crises identitárias de Dubar, que é pensada como “perturbações de relações relativamente estabilizadas entre elementos estruturantes da atividade [...] de identificação, isto é, o fato de categorizar os outros e a si mesmo” (2009, p.20). Ainda, segundo o autor, essas crises podem ser compreendidas a partir das dimensões das relações sociais e das subjetividades individuais. Na perspectiva desse sociólogo, as últimas décadas foram marcadas por uma mutação da configuração das formas identitárias nos diversos campos institucionais, tais como a família, o trabalho e a política.

Acrescento a este texto as contribuições de outra socióloga da educação francesa, Van Zanten, que defende a necessidade de estudos sobre as influências locais nos processos de socialização dos professores. A definição de socialização que a autora desenvolve é a seguinte:

Por socialização profissional, entendemos aqui, numa ótica interacionista, a interiorização problemática – compreendendo resistências, adaptações e recomposições identitárias – não só de um conjunto de técnicas, mas também de valores, de representações e de modos de solidariedade associados ao exercício de uma perícia num quadro organizacional (2008, p.201).

O texto referido destaca, de início, que a preocupação com a influência do local na socialização profissional dos professores tem sido um tema pouco estudado e, apenas nos últimos anos, vem tendo sua importância reconhecida no campo da sociologia da educação. A pesquisa da autora desenvolve-se no sentido de avaliar a influência das normas locais elaboradas pelos próprios docentes e das normas regulatórias instituídas pela hierarquia. Ela escolhe desenvolver sua pesquisa em duas escolas periféricas do subúrbio francês para verificar como, nesses locais, as normas profissionais são contextualizadas.

“Quaisquer que sejam as transformações ocorridas no funcionamento atual dos estabelecimentos de ensino, o contato diário com os alunos continua a ter um papel central na socialização profissional dos docentes” (Van Zanten, 2008, p.202). A autora reconhece a importância que o contato diário com os alunos tem na constituição da identidade profissional dos docentes, embora sua pesquisa se ocupe com papel dos colegas e dos gestores da escola na socialização do professor em estabelecimentos escolares considerados difíceis. Mesmo assim, traz contribuições muito ricas para o desenvolvimento desta tese sobre o papel da relação professor-aluno na socialização do professor.

Nesse sentido, afirma a autora que, a partir da percepção dos professores da dificuldade que enfrentam de mobilizar seus saberes adquiridos na formação inicial e as normas oficiais no contato diário com seus alunos, algumas posturas comuns por eles adotadas são: “a fuga”, que pode ser a simples desistência do exercício da docência, ou ainda o desengajamento, que gera uma relação rotineira, formal e desiludida com o trabalho. Mas parte dos professores, principalmente os iniciantes, opta pelo que a socióloga denomina de “estratégias de sobrevivência”,

por considerar a estada na escola uma fase passageira da carreira. A estratégia de sobrevivência pode seguir duas lógicas: uma lógica de 'positivação' dos alunos através de práticas, como a fraternização ou compaixão, que geram a aproximação com os estes, seja pela identificação com valores e gostos, seja pela sensibilização com os sofrimentos deles.

Uma saída mais permanente seria a "adaptação contextual", que envolve o uso de diversas técnicas para manter a ordem em sala de aula, como a abordagem psicológica ou o humor, e, em relação aos conteúdos de ensino, aplica-se uma adaptação das exigências formais às capacidades dos alunos. Essa estratégia permitiria aos docentes construir laços com os discentes para descobrir suas capacidades próprias e desenvolvê-las a partir das finalidades educativas gerais.

A chamada crise desse programa de socialização escolar atinge de forma diferente cada nível de ensino e classe social, expressando-se mais intensamente no nível secundário da escola francesa, de acordo com Dubet (*apud* Sposito, 2005, p.94). Tal afirmação sobre a escola francesa parece fazer todo o sentido para a nossa realidade: a instituição escolar e seus atores, professores e alunos, não estão sintonizados na mesma lógica cultural. Poucas vezes os sentidos atribuídos ao trabalho escolar por docentes e discentes convergem.

A identidade é construída ao longo da trajetória de vida dos sujeitos: não é dada, mas adquirida; não é natural, mas sociocultural; não é fixa, mas variável (Hall, 1997). Da mesma forma, a identidade profissional é um processo que se forma e reforma ao longo de nossa existência. Como me vejo e como sou visto como profissional? O significado da resposta a esta pergunta é resultante de uma série de vivências em diferentes tempos e espaços. As experiências do mundo familiar e escolar, bem como do exercício propriamente dito da profissão talvez sejam das mais influentes para a formulação da visão de si como profissionais docentes. Sem, porém, desconsiderar aspectos como gênero, raça e classe social, que são também marcas sociais constituidoras do processo de identificação do professor. Como diz Tardif (2000), somente ao cabo de certo tempo de experiência profissional o "eu pessoal" se transforma no "eu profissional".

"A identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato" (Cuche, 2002). O autor, ao discorrer sobre o conceito de identidade em uma perspectiva relacional e situacional, lembra que as identidades são construídas em certos contextos, que

informam as posições dos agentes e, assim, orientam suas representações sobre si e suas escolhas. Também destaca que a identidade é elaborada nas relações que opõem um grupo social ao outro e, nesse sentido, o mais importante para definirmos uma identidade seria localizar os traços que o grupo usa para afirmar e manter a sua distinção em relação ao outro.

Desse modo, é possível pensar que a identidade do professor se constitui na relação com o aluno e a identificação do ensinante existe em função do outro, o aprendente. Também, para poder compreender o que constitui as identidades dos docentes, é necessário localizar que elementos os distinguem e/ou os aproximam dos alunos. Identidade e alteridade coexistem, assim a identidade docente existiria também para diferenciar-se da identidade do aluno. Nesse sentido, este trabalho visa à compreensão do processo identitário que se constitui nas situações de ensino e nas interações entre professores e alunos.

As identidades docentes não são únicas, nem fixas, podem, portanto, ser construídas e reconstruídas nas interações com o outro, o igual e os diferentes. Consideramos que, para o professor, um outro significativo é o aluno. “A identidade torna-se uma “celebração móvel”, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1997, p.13).

Uma análise dos processos de socialização escolar que constituem as identidades docentes deve levar em conta a participação, nesse processo, dos alunos. Professores e alunos são os dois lados da mesma moeda. Para compreendermos como o professor se forma no exercício do seu ofício de ensinar, não podemos desconsiderar o outro polo necessário da relação do trabalho docente, que é o discente.

Podemos assim defender uma hipótese forte: não só a situação de ensino é uma co-construção de atores de status diferente, adultos e alunos, [...] mas acrescentaremos que esse trabalho de atores em inter-relação na classe também pode ser analisado como a procura de um acordo entre mundos inicialmente muito estranhos uns aos outros (Dutercq, 2008, p.174).

No artigo citado, o autor discute os resultados de pesquisa realizada em uma escola francesa sobre a gestão escolar da diversidade dos alunos e a dificuldade de empreender seus objetivos de ensinar e socializar. Conforme a citação acima, um importante pressuposto do autor é incorporado a este trabalho: apesar de o

professor ser a figura central na configuração de um clima propício à aprendizagem, os alunos têm um papel fundamental para definir o sucesso ou não do que foi planejado pelo docente. Daí decorre que grande parte do trabalho docente em sala de aula é direcionado a dar atenção às formas como os alunos agem e reagem ao que lhes é proposto e, assim, poder refazer suas previsões de ensino e de condução da classe. As normas gerais (nacionais ou locais) sobre os fins da educação escolarizada e os processos de ensino constituem referências fundamentais para muitos professores. Mas todos os professores, de um modo ou de outro, aprendem a reinterpretar essas normas, ao longo do exercício profissional, pelas suas experiências cotidianas de ensino.

Em uma das conclusões da pesquisa realizada, apoiada em outras pesquisas de etnógrafos ingleses, Dutercq afirma que professores e alunos nem sempre visam aos mesmos objetivos, nem sempre atribuem a mesma significação às situações e relações escolares, mas demonstram uma disposição de procurar um acordo, um consenso, que permita estabilizar o cotidiano escolar. Esse acordo não está dado, não está pressuposto e garantido, mas é provisório, pois influenciado por contingências globais, nacionais, locais e particulares, o que demonstra a complexidade da interpenetração da pluralidade dos mundos, entre os mundos comuns à escola e aos mundos particulares a cada grupo e a cada indivíduo. Nesse sentido, uma situação de sucesso escolar é fruto de um trabalho de professores e de alunos, de um esforço diferenciado entre os dois grupos protagonistas da escola para construir as condições favoráveis à aprendizagem.

Segundo Fanfini e Tedesco, os professores hoje encontram em sala de aula alunos com características socioculturais novas em relação às gerações anteriores. Essa novidade se refere a dois aspectos, principalmente ao novo equilíbrio de poder entre as gerações e à cultura própria à geração atual, à cultura juvenil contemporânea. Muitos professores, porém, por não carregarem na sua formação os saberes necessários à produção de um clima de sala propício à aprendizagem significativa desses novos alunos, não conseguem realizar a contento o seu trabalho. Essas novas condições do trabalho escolar podem levar aos sentimentos de mal-estar e frustração em relação ao ofício.

Até algumas gerações atrás, uma característica importante que demarcava a relação entre as gerações mais velhas e mais novas era a “natural” autoridade dos adultos sobre os infantes e os jovens. Com o reconhecimento do jovem e da criança

como sujeitos de direitos, tanto quanto os adultos, essa autoridade foi questionada e dividida de forma mais simétrica entre os diferentes grupos de idades.

A mudança nas relações de poder intergeracionais a favor das novas gerações, somada à descentralização da escola como instituição de socialização, reflete-se na escola, particularmente nas relações entre professores e alunos. O lugar de autoridade do professor nem sempre é reconhecido de antemão pelos alunos, e muitos professores têm dificuldade de construir e garantir sua própria legitimidade frente aos jovens alunos, como dizem Fanfini e Tedesco (2002).

A construção teórica de Durkheim sobre a escola republicana enquanto instituição social educativa, cuja função social é a socialização das novas gerações, justifica a autoridade do mestre na força impessoal de sua posição de representante das “grandes idéias morais de seu tempo e de sua terra” (1978, p.55). Da mesma forma que a autoridade do sacerdote vem da sua missão de falar em nome de uma divindade superior, sagrada, a autoridade do mestre vem de sua função exercida em nome de uma força superior a ele próprio: a sociedade.

O programa institucional moderno, do qual a escola é portadora, confere forte legitimidade aos professores e o consentimento dos alunos, não pelas características ou competências pessoais e profissionais de cada docente, mas pela validade inquestionável da instituição que eles representam. De acordo com Dubet, desde as últimas décadas do século 20, o programa institucional republicano e laico, típico da modernidade, entrou em franco declínio. Assim, a autoridade do professor não reside mais na “sua vocação sagrada”, mas nas suas competências, suas qualificações adquiridas no ofício. “El régimen de justificación passa entonces de la institución al individuo” (2007, p.57).

Outro fator que contribui na distância entre as gerações é a cultura e/ou a forma de relação com os saberes que caracterizam os universos culturais dos adultos e dos jovens contemporâneos. Sempre existiu certa distância, ou certo conflito, entre as novas e as velhas gerações, distanciamento marcado pelas diferenças entre a cultura cotidiana do jovem e a cultura escolar da qual o docente é um representante. Mas, agora, as características do conflito geracional adquirem características próprias ao contexto social contemporâneo, como a proliferação de agências de socialização e a valorização e ampliação da cultura da imagem, ambas propiciadas pela expansão das novas tecnologias de comunicação e informação.

De acordo com Fanfini e Tedesco (2002), a cultura escolar demanda o compartilhamento da visão alfabética tradicional, fundamentada no uso dos textos, da leitura e da escrita, mas, por outro lado, a cultura da imagem, que privilegia o uso da visão não proposicional, não alfabética, apresenta-se como a cultura do cotidiano do jovem que vive em conexão com os meios de comunicação e informação.

Celebração de bodas da razão com o coração

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

Eduardo Galeano, em *O Livro dos Abraços*

4 A ESCOLA E A EDUCAÇÃO

A relação professor-aluno é historicamente produzida, particularizada pelos diversos contextos sociais e situada na instituição escolar, que a partir da modernidade se afirma como o espaço educativo privilegiado das novas gerações de crianças e adolescentes.

4.1 Sociedade e educação

É característica do humano o inacabamento, ele não nasce pronto, ele torna-se alguém e para tanto ele precisa ser educado e educar-se a si próprio. É pelo processo educativo que aprendemos a falar, caminhar, alimentar-nos, sentir, pensar e fazer coisas. O ser humano ao nascer está inacabado e encontra um mundo a ele pré-existente, assim ele precisa do outro (mãe, parentes, adultos ou instituições) para se humanizar inserindo-se a esse mundo.

A educação pode ser pensada como fenômeno social universal, encontrada em diferentes sociedades, em diferentes épocas. A universalidade do ato educativo decorre da necessidade histórica de perpetuação da espécie humana. A educação, grosso modo, é um aspecto da socialização, enquanto uma prática intencional entre grupos e ou indivíduos, que visa ensinar aos indivíduos e grupos algum aspecto da cultura humana. Educação aqui entendida no sentido amplo de formação do sujeito e que assim pode dar-se no espaço da família, da rua, da mídia, da igreja e também da escola.

De acordo com Mario Osorio Marques, a educação pode ser definida:

[...] em oposição ao processo espontâneo e natural da interação humana no meio ambiente, a educação se faz ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através das novas gerações. Essa tomada de consciência e esse distanciamento explícito é o que denominamos de prática pedagógica (1990, p. 52).

A educação pode ser tomada como um processo formativo que se estende ao longo da vida dos sujeitos. Também é possível considerar a educação como uma relação, pois implica a existência de sujeitos educadores e educandos. De acordo com Forquin (1993, p. 10), a educação “supõe sempre, também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimento, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de conteúdos da educação”.

Educar é, de certa forma, transmitir cultura, é ensinar/aprender os significados do mundo. A relação entre educação e cultura é, em um nível global, de recíproca determinação. De acordo com Forquin (1993), pode-se dizer que a cultura é o conteúdo da educação, não existe educação fora da cultura e sem ela. Mas, por outro lado, pode-se dizer que através da educação a cultura é transmitida e tem continuidade ao longo do tempo e espaço. Através da educação a cultura torna-se memória viva.

Nas sociedades contemporâneas a educação pode ser exercida em variados espaços sociais: em casa pela família, na escola pelos professores e os colegas, nas comunidades formais e informais e, também, através dos meios de comunicação e informação. A educação escolar pode ser entendida como uma manifestação particular do fenômeno educativo, assim como temos a educação familiar, a educação religiosa, etc.

Faz-se necessário acrescentar a este texto as sábias palavras de um conhecido educador brasileiro, que, como bom antropólogo, nos permite relativizar o conceito de educação. Assim escreve Carlos Rodrigues Brandão (1988, p. 12):

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e ali sempre se espera de dentro, ou se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem uns dos outros “e deles faremos homens...”. Mas, na prática, a mesma educação que ensina sabe deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz ou do que inventa que pode fazer [...].

A educação enquanto uma prática social pode ser compreendida não apenas pelas suas potencialidades, mas pelos seus limites, pois toda prática social contém contradições, tensões e ambiguidades.

O momento que atravessamos é de desconfiança no que, até então, era tido como verdade, um tempo de incertezas, dizem alguns. Esse tempo de passagem, do paradigma científico moderno, dominante durante a modernidade até meados do século XX, para o paradigma de uma ciência pós-moderna que se anuncia nas décadas finais do século XX, de acordo com Santos, é bastante tenso.

Uma possibilidade de interpretação do momento atual é como um tempo de crise, de mudanças que afetam a produção do conhecimento científico. Um dos postulados de Santos (1986) que considero instigante é o de que a crise paradigmática não é apenas científica, mas também histórico-cultural. Trata-se de uma transição que é epistemológica e também social. Creio que essa noção de crise é esclarecedora para o campo da educação escolarizada.

O autor citado auxilia a aprofundar a compreensão da tão falada crise da escola no contexto da crise paradigmática, nas dimensões epistemológica e social. Sendo assim, podemos considerar a crise da escola numa dupla dimensão. Por um lado, como instituição social tipicamente moderna, em uma sociedade que ultrapassa a modernidade a cada dia; por outro porque a crise da escola também passa por entendê-la como instituição, que se ocupa centralmente com o conhecimento conforme o modelo da ciência moderna no momento da emergência do paradigma da ciência pós-moderna. As formulações do autor podem contribuir para repensarmos a escola como espaço de criação e transmissão de conhecimentos além da lógica cognitivo-instrumental predominante na ciência moderna e da exclusão de outros saberes que não o científico (Oliveira, 2006).

Nesse cenário em mutação, desloca-se o sentido da escola. Alguns falam em crise social e crise da escola no século XXI, investigar o campo educacional no atual momento de crise da educação faz-se um desafio para o pesquisador. Tal crise pode ser definida pelo questionamento do sentido da escola até agora hegemônico.

Desde sua origem oitocentista até meados do século XX, a relação professor-aluno se estabelecia fundada na certeza legítima sobre o lugar do professor e do aluno e sobre o modo de ensinar e de aprender. As recentes transformações na sociedade colocaram em questão a legitimidade de várias instituições, entre elas a escola. A sala de aula também se torna um local de instabilidade, situação que parece deslocar a relação professor-aluno para o lugar de problemas ou dificuldades do trabalho do professor. Enfrentamentos e

incompreensões mútuas entre professores e alunos parecem incorporadas às rotinas escolares em muitos lugares.

Parece difícil fugir da afirmação, tantas vezes já repetida, de que vivemos uma época de mudanças profundas nos modos de viver e ver o mundo. Esse contexto de transformação nos leva a um clima de incertezas, de formulação de constantes dúvidas e de respostas provisórias e não consensuais frente às quais necessitamos fazer escolhas justificadas constantemente. Nesse contexto social e intelectual instável, é que procuro me localizar, enquanto pessoa, professora e pesquisadora da educação, no sentido de constituir um local de pertencimento/compartilhamento epistemológico e teórico, que talvez não seja um único local e que nem seja sempre o mesmo ao longo da trajetória.

As mudanças que afetam a escola no contexto do século XX podem ser descritas pela passagem de um cenário de certezas, para outro de promessas e, na atualidade, para um ambiente de incertezas, de acordo com Canário (apud Stecanella, 2006). A escola das certezas, localizada na primeira metade do século XX na Europa, atuava a partir de um modelo de formação cidadã hegemônico, dirigido às elites sociais, sem preocupação com a justiça social.

Com o crescimento das vagas propiciado pela expansão do sistema escolar, nos países desenvolvidos, durante o período pós-guerra, a “escola das promessas” propõe atuar em prol do desenvolvimento e pela igualdade social. Mas a escola promete muito mais do que consegue cumprir, gerando, ao mesmo tempo, desejo e frustração. “Observa-se então, a passagem da ‘procura otimista’ para uma ‘procura desencantada’ à escola, cujos indicadores estatísticos apontam para um acesso generalizado a percursos escolares cada vez mais longos, em convivência com o fenômeno da exclusão escolar”(Stecanella, 2010, p.44).

Nesse sentido, as promessas não cumpridas levam ao atual momento da “escola das incertezas”. No espaço brasileiro, o cenário da “escola das promessas” se constitui na década de 1990 com a expansão escolar da educação básica. O processo de escolarização da população se expande, horizontal e verticalmente, mas a promessa da mobilidade social via obtenção de um bom emprego devido ao diploma adquirido não se realiza, para a maioria, por duas razões básicas. Primeiro, porque o título não é sinônimo de aprendizagem efetiva; segundo porque o emprego prometido não se apresenta como oferta suficiente para todos, principalmente, os mais jovens.

A crise da escola pode ser pensada como a contraposição entre a escola como direito e a escola como dever. O discurso da educação como direito à formação para a cidadania e para o trabalho para todos se formula como um paradoxo ao discurso da educação escolar obrigatória. Todos querem escolarizar-se, mas nem por isso a escola deixa de ser fonte de muita frustração e sofrimento e raros sucessos e realizações.

A crise do social é também a crise escolar. A escola, entendida até então como uma instituição social no sentido de um lugar de socialização, de interiorização das normas e dos valores sociais pelas individualidades, deixou de existir, segundo François Dubet. *“Pero, en esencial, el declive del programa institucional es un proceso endógeno introducido por los ‘virus’ de la modernidad ‘nueva’, ‘tardía’, ‘post’, poco importa aquí como se llame”* (2007, p.51).

No entanto, o sociólogo francês adverte que o declínio das instituições não é o mesmo que sua morte, senão sua transformação ao enfrentar um mundo mais desencantado, mais democrático e mais individualista.

4.2 Imaginário e educação

O significado mais comum da palavra imaginário está ligado à ideia de ilusão ou à fantasia; nesse sentido, o imaginário se separa do real. O imaginário social, na definição de Cornelius Castoriadis, destaca uma característica no humano que reside na sua capacidade de criação que, de acordo com o autor (1991, p.13), é: “criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/formas/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’. Aquilo que denominamos ‘realidade’ e ‘racionalidade’ são seus produtos”.

O imaginário é aqui empregado, na definição conceitual de Castoriadis, como rede de sentidos que permite a coesão em torno de uma ordem vigente, sentidos que derivam da criação social. “A sociedade é história, é também criação histórica” (Oliveira,1997, p. 13).

Na concepção de sociedade do autor (1991), tudo que existe no mundo social e histórico está entrelaçado pelo simbólico, sem reduzir-se a ele. Os

indivíduos, os grupos, as instituições e as relações, assim como as coisas, participam de alguma forma da dimensão simbólica.

Os símbolos apresentam-se organizados como um sistema, no qual significantes e significados se encadeiam e demandam reconhecimento social. No entanto, o simbólico não é totalmente neutro, nem totalmente determinado pelos “processos reais”.

Um componente do simbólico é o imaginário. Para o autor, o imaginário é criação, invenção, capacidade de deslocar e propor sentidos. O simbólico pressupõe o imaginário, que é a possibilidade de ver além do que o olhar percebe. O imaginário radical, para o autor, é a capacidade humana de evocar uma imagem. A imaginação criativa pode ser entendida como “motor da história”. Criação não como descoberta, mas como “constituição do novo”, que, no plano do social, significa a possibilidade de constituir novas formas de viver, novas instituições.

O fascínio do trabalho de pesquisa está na chance de poder encontrar, na realidade vivida por indivíduos, grupos e organizações, as brechas que mostram e/ou escondem suas infinitas possibilidades de tecer significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Os ensinamentos de Castoriadis sobre a imaginação criativa do ser humano e do ser social e histórico e seu potencial de constituição do novo instigam a assumir uma postura investigativa constante, pois a realidade e seus sentidos podem ser criados e recriados infinitamente.

Entendo que uma contribuição fundamental do pensamento desse autor para minha formação de pesquisadora em educação foi a incorporação de um interesse persistente em buscar captar, para tentar compreender, os múltiplos sentidos que os sujeitos, em diferentes contextos, podem criar ao vivenciarem os processos de escolarização.

Adoto a proposição, apresentada por Oliveira, de que os estudos sobre o imaginário constituem um olhar sobre a educação, ainda pouco explorado pelos pesquisadores da área, “na perspectiva do conhecimento daquilo que dá significado à existência da instituição escolar, os sentidos construídos pelos sujeitos que a vivem” (1997, p.13).

A ótica do imaginário social permite uma aproximação das significações imaginárias sociais que configuram a realidade e possibilitam compreender o movimento entre “o que é e um possível dever ser, entre o que tem sentido e o que não faz mais sentido” (idem, p.54).

A imaginação é entendida como uma atividade de reconstrução do real tendo em vista os significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos. O universo imaginário enquanto uma rede de sentidos inclui crenças, fantasias, desejos, sonhos, necessidades, raciocínios, etc.

A instituição escolar foi criada historicamente com a função social que pode ser interpretada pela dimensão simbólica como lugar de preparação da criança e do jovem para a vida em sociedade. A escola moderna é o espaço da educação formal, no qual os professores existem para ensinar, e os alunos, para aprender. Esse imaginário instituído está hoje questionado como sentido legítimo.

A instituição escolar, do ponto de vista histórico, pode ser olhada como uma criação social encarregada da socialização das novas gerações. No âmbito do instituído, a escola é o espaço de formação da nova geração para a participação na sociedade. Particularmente, o Ensino Médio assume o sentido de etapa da escolarização prévia ao ingresso no mundo do trabalho. A pesquisa na, com e para a escola “personalizada em seus sujeitos, a partir de sua dimensão imaginária, constitui uma trajetória que tem início na dimensão funcional da instituição, a partir das funções que a escola deve assumir, indo além, tentando penetrar na dimensão simbólica” (Oliveira, 1997, p.66).

Contudo, além dos sentidos esperados, a escola pode assumir múltiplos significados para os diversos grupos sociais que têm dela participado:

Desvelar a dimensão simbólica da escola é considerar os grupos sociais que nela interagem. Estar atento às manifestações dos sujeitos na sua interação cotidiana é fundamental para compreender a complexidade e heterogeneidade das relações intersubjetivas (Oliveira, 1997, p.61).

Vamos tomar a categoria docente como um grupo social e tentar nos aproximar de seu imaginário para que melhor possamos conhecê-lo e entendê-lo. É através da dimensão imaginária que um grupo constitui sua identidade, seu entendimento de si e do seu lugar no mundo. As significações imaginárias que povoam o coletivo e o individual participam da composição das identidades sociais e, entre estas, as identidades profissionais.

A escola, como instituição social e simbólica, articula, além da dimensão econômica funcional, da satisfação de necessidades socialmente estabelecidas, uma dimensão imaginária que se refere às posições de sentido que circulam no seu

dia a dia. Por exemplo: a escola de Ensino Médio tem por função preparar os alunos para o trabalho e a vida cidadã, para tanto existem parâmetros que organizam seu currículo. Mas, além do legal, da norma, do formal, do instituído, que outros tantos sentidos as interações entre professores e alunos assumem para a formação dos sujeitos?

Na sua pesquisa de tese de doutoramento, Valeska Fortes de Oliveira argumenta que existe uma visão sancionada socialmente de que muitas pessoas estudam muito e mesmo assim não conseguem um bom emprego, e outras, “sem estudar se dão bem”, mas ainda assim, a escola é referência “para conseguir ser alguém na vida” no imaginário dos professores (Oliveira, 1995, p.132): “Sobre os símbolos da ascensão, da elevação, da evolução – símbolos do progresso, uma das possibilidades da sua narrativa é caracterizar-se como uma construção do mito do progresso”.

O imaginário instituído da escola como símbolo do progresso, da ascensão social como meio de “se dar bem na vida”, dá sentido ao querer escolarizar-se, presente em grande parte das famílias, dos alunos e dos professores.

O imaginário iluminista da emancipação da razão pelo conhecimento, ou a imagem positivista do progresso pela ciência, ambos justificativas para a escola moderna, parecem opor-se ao imaginário consumista que também mobiliza os sujeitos, principalmente das novas gerações.

A juventude hoje é uma geração que vive a sociedade regida pela economia de mercado, que cria incessantes necessidades de comprar, adquirir coisas, consumir. O consumismo é o imaginário econômico que se legitimou culturalmente, de acordo com Freire Costa. A posse de objetos torna-se um meio de realização pessoal, sendo assim, a moral do prazer imediato toma enorme dimensão ao incorporar-se ao consumismo. O prazer das sensações é passageiro e leva à busca constante de novas situações ou de novos objetos que levem a outras sensações de prazer. “Esse ideal promete o que não dá e dificulta a participação e o compromisso do sujeito com os objetivos do bem comum” (2004, p.82). O cotidiano escolar aparece para os alunos como o oposto do prazer, como repetição monótona que deve ser suportada como meio de obter-se ao fim a titulação necessária para o ingresso no mundo do trabalho.

Outro desafio para a pesquisa em educação que podemos lançar, a partir da noção do imaginário em Castoriadis, é sobre a promessa da educação moderna de constituição de um sujeito autônomo. Autonomia definida como possibilidade de criação, abertura, instituição de si e do social, capacidade de questionamento e reflexão. A autonomia pode ser entendida como projeto político pessoal e social, já que, na nossa sociedade, têm sido dominantes as formas heterônomas de viver. Heteronomia como alienação, reificação da capacidade criadora, submissão ao outro, “ocultação do ser da sociedade como auto-instituição aos seus próprios olhos, encobrimento de sua temporalidade essencial” (Castoriadis, 1982, p. 417).

Muitas vezes, a escola, como outras instituições sociais, apresenta-se heterônoma, exterior e intocável pelos grupos que a constituem. Professores e alunos agem como se cumprissem um mandato que lhes foi imputado e sobre o qual não têm poder de ação. De acordo com Oliveira, a autonomia demanda a participação não por pressão externa, mas porque se aceita como “boa para mim” (1997, p.56). Acrescentamos que a autonomia, além da apropriação de sentidos, passa pela constituição de outros/novos sentidos pelos sujeitos. A investigação dos sentidos prioriza a dimensão simbólica dos processos e relações sociais, sem reduzir-se a ela.

O simbolismo da escola pode nos revelar desejos e expectativas em torno do processo de escolarização a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos seus sujeitos (Oliveira, 1997, p.66). Uma questão para nossa pesquisa, nesse viés simbólico na escola, é analisar como os professores e os alunos do Ensino Médio constituem imagens e identificações de si e do outro nas relações escolares cotidianas.

Mas, para investigar as significações imaginárias que aparecem e/ou se ocultam nos atos e nas falas de professores e alunos sobre a escola, é preciso uma metodologia de estudos qualitativos que nos permita adentrar na superficialidade da rotina repetitiva da mesma.

Suponho que existam grandes diferenças entre as significações atribuídas às atividades escolares por professores e alunos, e que alguns professores que conhecem e reconhecem essas diferenças podem estabelecer relações de melhor qualidade com seus alunos, contribuindo assim para seu sucesso escolar (Dayrell e Martins apud Dayrell, 2009).

Na direção de uma resposta afirmativa sobre as várias contribuições dos estudos do imaginário para a pesquisa em educação, tomamos de empréstimo algumas reflexões de pesquisadores na linha do imaginário.

Investigar a escola, personalizada em seus sujeitos, a partir de sua dimensão imaginária, constitui uma trajetória que tem início da dimensão funcional da instituição, a partir das funções que a escola deve assumir indo além, tentando penetrar na sua dimensão simbólica (Oliveira, 1997, p.66).

Outras narrativas, nesse sentido, precisam ser construídas pela escola e pelos professores, produzindo outros sentidos e significados para o espaço escolar, para além daquilo que já é, na voz dos alunos, a significação maior para estar na escola – a socialização.

4.3 A escola de ensino médio

Passo agora a algumas considerações que visam a caracterizar a situação atual do Ensino Médio. Não é nenhuma novidade a afirmação de que o nível médio do sistema de educação passa por sérios questionamentos e demanda reformas urgentes. Pensando em termos da duração da educação básica, a Educação Infantil de até quatro anos, e o Ensino Fundamental, de nove anos, os três anos do Ensino Médio parecem pouco, mas sobre este período há muitos desacordos e vários desafios.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) estabelece, no artigo 4º, inciso II, a: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio”. A lei estabelece a obrigatoriedade deste nível de ensino e a responsabilidade do estado pela sua universalização. Ainda, a Constituição Brasileira, em seu artigo 205, diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Tal mudança na direção da ampliação do sistema educacional brasileiro deve-se tanto ao contexto de reordenação da economia internacional, quanto às políticas dos organismos internacionais, como o UNICEF (Fundo das Nações, como

as demandas dos setores populares por mais escolarização. Assim, no Brasil, a partir dos anos 1990, cresce a demanda de matrículas no Ensino Médio, embora ainda até hoje não tenhamos alcançado a universalização pretendida.

Para garantir a efetividade da lei, um conjunto de reformas do Ensino Médio vem sendo implantado, tendo como base os seguintes documentos: a) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394 de dezembro de 1996; b) o Decreto Federal nº 2208, de 1997, que regulamenta a educação profissional; c) o Parecer 15, de 1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; d) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); e) o Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM (Exame Nacional do ensino Médio) (Corti e Souza, 2009).

Entretanto, as mudanças na organização do Ensino Médio não cessaram por aí, tanto ao nível federal, quanto estadual do sistema de ensino. Ao final do ano de 2011 deu-se início ao debate sobre a implantação, no Rio Grande do Sul, da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (PPEMPEP), elaborada pelo governo estadual.

Um aspecto estrutural dessa crise escolar diz respeito ao processo de massificação da Educação Básica, instituição que, até então, era destinada apenas a grupos socialmente privilegiados. O tradicional modelo da educação secundária, destinado às camadas médias e altas da população, abriga agora amplos setores das camadas populares. Há mais escolas para os jovens, e mais jovens frequentando os bancos escolares. É bem provável que essa mudança quantitativa gere mudanças qualitativas na escola.

Essa demanda escolar não é apenas ampliada, como é diversificada; grande parte dos jovens que frequentam hoje o Ensino Médio tem outra condição sociocultural e, portanto, outra relação com o saber. Segundo Fanfani (2002), esses jovens têm dificuldade de ingressar e cursar esse nível de ensino, o qual não foi projetado para eles e, por isso mesmo, muitas vezes, não lhes faz sentido, gerando conflito e desencanto.

A etapa da educação secundária foi projetada para preparar os jovens filhos das camadas superiores da sociedade para cursarem o Ensino Superior e, dessa maneira, profissionalizar-se para ocupar os melhores cargos do mercado de trabalho. Sendo assim, só a menor parte da população ingressava no e concluía o Ensino Médio. O processo de massificação, porém, transformou esta situação, pois,

com a expansão da obrigatoriedade da escolarização, grande parte dos alunos que ingressam no Médio tem neste nível a etapa final de seus estudos.

O processo de massificação da escolarização básica no Brasil se iniciou no país nas últimas décadas do século XX, mais especificamente, segundo Dayrell (2006), no contexto do processo de redemocratização brasileiro, a partir da década de 1980, mas se acelerando apenas a partir dos anos 1990. A expansão das matrículas no Ensino Médio brasileiro mudou a situação das escolas. Na última metade da década de 90, o aumento de matrículas no nível médio foi muito grande, mas, apesar do crescimento, a defasagem entre série e idade é grande e, infelizmente, mais da metade dos jovens do país em idade escolar estava fora da escola até 2002.

No Rio Grande do Sul, conforme dados oficiais, em 2010, foram 354.509 alunos matriculados no Ensino Médio; destes, 279.570 estão na faixa etária prevista de até 17 anos (78,9%) e 74.939 (21,1%) têm mais de 17 anos. Ao mesmo tempo, existem 84.000 jovens (14,7%) entre 15 e 17 anos fora da escola. Mesmo assim, a taxa de matrícula vem decrescendo no Ensino Médio nos últimos cinco anos (PPEMPE).

Os alunos dessa etapa da escola básica, antes, em sua maioria, mais elitizados, passam agora a provir de todas as camadas da população. Como assinala Dayrell (2006, p.3): “[...] esses jovens trazem com eles para o interior da escola os conflitos e contradições de estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios à escola”. Grande parte destes jovens que ingressam no Ensino Médio tem uma história familiar de pouca escolarização, o que pode aumentar a distância entre sua cultura de origem e a cultura escolar.

O que Dubet (2003) demonstra em relação ao caso francês sobre a expansão da escolarização da população e a continuidade da reprodução das desigualdades sociais também pode servir a melhor compreensão do caso brasileiro. Por exemplo, entre 1996 e 2007, as matrículas no Ensino Médio passaram de 5.739.077 para 8.369.369, significando aumento de 41,7%. Porém, a taxa de abandono e reprovação tem permanecido mais ou menos a mesma, ficando em 13,3% e 12,7%, respectivamente, em 2007 (Krawczyk, 2008).

No caso do Ensino Médio gaúcho, o índice de abandono é quase o mesmo que o nacional, 13% ainda no primeiro ano, e o índice de reprovação é bem maior: 21,7% no decorrer do curso (PPEMPEP). No município estudado, no mesmo nível de ensino, nas escolas públicas estaduais, a taxa de abandono sobe para 15,5% e a de reprovação é um pouco menor, 20,7%. Mas a situação é completamente diferente na rede particular, na qual o índice de abandono é 0 e de reprovação, 11,0%. A diferença dos resultados entre as duas redes é imensa.

A escolarização de massa não apenas mantém as desigualdades sociais de origem dos alunos, como comprova a existência de processos de exclusão internos ao funcionamento escolar. Segundo Dubet: “Quanto mais a escola intensifica seu raio de ação, mais ela exclui, apesar das políticas que visam atenuar este fenômeno. Neste contexto, a exclusão não é apenas uma categoria do sistema e dos processos sociais globais, é também uma categoria da experiência escolar dos alunos” (2003, p.1). Embora não seja nossa intenção neste texto trabalhar em cima do conceito de exclusão do autor, ele serve à análise para refletirmos sobre como a ampliação da escolarização nem sempre é exatamente democrática. A inclusão dos diferentes grupos sociais na cultura escolar não necessariamente elimina a exclusão. As desigualdades sociais não desaparecem sob o padrão de homogeneização do sistema de ensino escolar.

Outro aspecto dessa questão é demonstrado pela migração dos jovens de origem social superior para as escolas de Ensino Médio da rede particular de ensino, o que contribuiu para a consolidação de uma imagem das escolas de Ensino Médio do sistema público como “escolas para os pobres”, como diz Dayrell (2006, p.3), diminuindo seu poder de pressão pela melhoria da qualidade do ensino.

Provavelmente, as relações desiguais e os processos de exclusão apresentam particularidades nacionais e locais. Por exemplo, segundo o PNAD 2006, da população brasileira de 15 a 17 anos, entre os 20% mais pobres, apenas 24,9% estava matriculada na escola, enquanto, entre os 20% mais ricos, 76,3% frequentavam o Ensino Médio. Em relação à qualidade do ensino, o Índice Nacional do Ensino Médio nacional (IDEB 2005) foi de 3,4%, mas existe uma diferença grande entre o desempenho dos estudantes das escolas privadas (5,6) e das públicas (3,1), segundo Krawczyk (2008).

No caso do município em estudo, Ijuí, os dados apontam para as desigualdades, se olharmos para a distribuição dos índices de reprovação e abandono entre as escolas de Ensino Médio estaduais que são de 20,7% e 15,7%; e nas escolas particulares, 11% e 0 respectivamente (SEC RS).

Seria correto afirmar que é no Ensino Médio que se localiza o maior índice de fracasso escolar? O baixo nível de aprendizagem dos conteúdos escolares e as altas taxas de evasão que constatamos empiricamente, seja nas salas de aula dos primeiros semestres da universidade, onde atuo como docente, seja no contato com professores do Ensino Médio junto com os quais desenvolvemos projeto de extensão sobre Ensino de Sociologia no Ensino Médio, seria um lado da questão do chamado fracasso. Por outro lado, a infraestrutura física e os projetos políticos pedagógicos parecem não terem sofrido as transformações necessárias para atender aos interesses desses jovens que precisam ser escolarizados, seja por necessidade de emprego e renda, seja porque as mudanças mundiais na esfera econômica impuseram políticas de ampliação da escolaridade obrigatória.

O outro aspecto dessa questão seria a perspectiva dos alunos que atribuem ao Ensino Médio outros sentidos, distintos de seus professores e das gerações que lhes precederam. Se antes o Ensino Médio era a etapa escolar intermediária entre a Educação Básica e a Superior, hoje ela deve ser organizada como etapa final da escolaridade para grande parte dos seus frequentadores. A escola de Ensino Médio, porém, não se reestruturou para dar conta dessa nova realidade, desses novos alunos. Um exemplo disso é o modo como a cultura escolar e os professores, como seus representantes, em geral, priorizam o tempo futuro ao justificar seu trabalho diário, e os alunos, muito em função do seu pertencimento geracional, dão importância prioritária ao tempo presente.

A funcionalidade do Ensino Médio pode ser conhecida na letra da sua legislação. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9394/96), que expressa o entendimento hegemônico sobre as funções sociais da educação nacional e, portanto, particularmente das funções do Ensino Médio, por exemplo, o artigo 35 aponta as finalidades deste nível de ensino, como constam nos incisos II - “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” [...] e III - “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e a formação da autonomia intelectual e pensamento crítico”.

O processo de expansão das vagas para o Ensino Médio brasileiro, iniciado na última década, vem modificando o caráter desta etapa da escolarização. Segundo Dayrell, apenas nos últimos anos da década de 90, o Ensino Médio cresceu 60%. As representações instituídas sobre este vêm sendo questionadas pela sua fraca efetividade. Baixos índices de aprendizagem em todos os anos do Ensino Médio e grandes índices de evasão a partir do seu segundo ano são alguns exemplos. Com a massificação do Ensino Médio e as transformações da esfera produtiva, a formação de nível médio não garante, para os jovens, a entrada no mercado de trabalho, já que muitos diplomados nesse nível permanecem desempregados ou subempregados, nem garantem a entrada direta na universidade, pois, para passar no vestibular, “só com cursinho mesmo”.

De qualquer forma, o modo como a escola percebe esse novo aluno como sujeito de uma geração, de uma cultura e de uma condição social particular pode influenciar nas práticas pedagógicas, nas atividades de ensino desenvolvidas, nas formas de relação com a juventude, estabelecendo com ela vínculos mais fortes ou mais frágeis. Nesse sentido, a afirmação com a qual Dayrell (2006, p.1) inicia seu artigo indica uma ideia difundida no meio escolar para descrever a crise do Ensino Médio.

Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretense hedonismo de caráter individualista e irresponsável, entre outros adjetivos, que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar. Para grande parte dos jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses e necessidades, sendo reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma obrigação necessária tendo em vista a necessidade dos diplomas.

O adeus aos sonhos

Os sonhos iam viajar. Helena ia até a estação do trem. Da plataforma, dizia adeus aos sonhos com um lençinho.

Eduardo Galeano, em O Livro dos Abraços

5 O CONTEXTO E A ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

É pressuposto que as opções metodológicas são fruto da lente teórica de que o autor dispõe para ler a realidade social. As metodologias podem ser pensadas como os conjuntos de princípios explicativos e operativos, escolhidos de acordo com o objeto de estudo de cada projeto de pesquisa. Da escolha metodológica depende o tipo de leitura da realidade social que empreendemos como parte do processo de construção do conhecimento científico (Haguette, 1992).

A metodologia de pesquisa pode ser entendida como o conjunto de procedimentos do estudo, os caminhos escolhidos criticamente para a produção do conhecimento científico. A discussão metodológica de um trabalho é menos a apresentação das técnicas adotadas do que a apresentação de uma concepção de construção de conhecimento científico. Nesse sentido, na apresentação da metodologia adotada, “toda questão técnica implica uma discussão teórica” (Martins, 2004, p.3). Assim sendo, tenho a pretensão de explicar, junto aos procedimentos metodológicos escolhidos, a problematização do seu uso, a apresentação dos dados coletados e a discussão teórica dos achados (e perdidos) do processo de elaboração deste estudo de tese.

Creio ter, neste trabalho, adotado o que Howard Becker chama de um modelo artesanal de ciência, “no qual cada trabalhador produz as teorias e os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito” (1997, p.12). Porém, esse modo de trabalho é arriscado, pois não fornece a segurança da validade que a aplicação de metodologias e teorias desenvolvidas por especialistas reconhecidos permite. Mas tem algumas vantagens, visto que permite ao pesquisador desenvolver perspectivas próprias de estudo relevantes para o seu próprio objeto de estudo. Becker afirma com radicalidade seu ponto de vista: “Qualquer sociólogo é tão livre e tão competente para inventar novas idéias e teorias quanto foram Marx, Weber e Durkheim” (1997, p.12).

Parece difícil crer na afirmação acima, já que não se trata de querer comparar o alcance da construção teórica dos grandes pensadores, mas de apostar que cada um, dentro de certas condições, é capaz de produzir conhecimento teórico. Como propõe o sociólogo americano, se cada pesquisa tem o objetivo de resolver

um problema único, investigado em um ambiente também único, podemos encontrar razão para compartilhar da crença de Becker em certa liberdade de produção, não só da teoria, como da metodologia. Claro que não se trata de desprezar tudo o que foi dito até agora, muito pelo contrário, trata-se de estudar, escolher e utilizar determinadas metodologias já desenvolvidas e aceitas, não como camisa de força, na qual devemos enquadrar nosso olhar sobre a realidade em foco, mas como princípios gerais que podem ser adequados às variações locais.

5.1 Abordagem qualitativa

Não penso que seja pertinente aqui discorrer sobre o debate, em grande parte superado, da dualidade entre as abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa. Considero as duas perspectivas metodológicas igualmente válidas para a produção do conhecimento acadêmico e passíveis de escolha do pesquisador de acordo com tipo de problema e os objetivos do estudo. Qualquer das opções pelas metodologias qualitativas ou quantitativas pode ser seguida da explicitação dos seus critérios de validade científica, assim como das críticas aos limites que certamente cada uma delas possui.

A pesquisa quantitativa se aplica para descrever uma variável quanto à sua tendência ou no sentido da sua frequência entre um grande universo de população. A metodologia qualitativa não serve para mensurar a ocorrência de fenômenos entre grandes grupos, mas para estudar vários elementos simultâneos em um pequeno grupo, podendo possibilitar o conhecimento aprofundado de um evento social (Victora, 2000). O uso da metodologia qualitativa de pesquisa demanda do pesquisador razoável conhecimento teórico e metodológico e capacidade de uso da intuição, da imaginação e da própria experiência (Martins, p.293).

Adoto a abordagem qualitativa de pesquisa, entendendo que a análise das relações entre professores e alunos e seus efeitos, nas identidades e imaginários docentes, se dará na dimensão da qualidade dessa realidade social e educacional, pois o que se pretende é aproximar-se o máximo possível dessa realidade, tomando como sujeitos de pesquisa alguns professores e alguns alunos de duas escolas de

Ensino Médio do município pesquisado e elegendo como fonte de dados os discursos desses sujeitos sobre sua vivência da escola.

Na perspectiva dos estudos qualitativos em Sociologia, este estudo enfoca a realidade educacional priorizando os microprocessos sociais, as concepções e as práticas de grupos e de indivíduos (professores e alunos de duas escolas), procedendo a uma análise intensiva das informações selecionadas (Martins, 2004). Conforme Haguette, na realidade social, “as estruturas existem e devem ser conhecidas, mas é a ação humana, a interação social, que constitui o motor da história” (1992, p.20). Priorizo, neste estudo, a abordagem microsocia da realidade escolar, sem desconsiderar, na análise, as ligações entre micro e macrosocia, pois, na realidade concreta, as duas dimensões são indissociáveis.

O universo desta investigação abrange dois casos do problema de pesquisa, duas escolas, dois grupos de professores e de alunos. Assim, as explicações elaboradas referem-se aos, ou têm intenção de validade em relação aos casos estudados, o que não as impede de poder servir de referência comparativa a outros tantos estudos de caso na mesma perspectiva. O objetivo do trabalho é elaborar uma explicação teórica, considerando que as teorias sociais são sempre parciais.

A entrevista é a técnica de coleta de dados principal deste projeto de pesquisa. Trata-se de uma técnica bastante utilizada na pesquisa em Ciências Sociais e em Educação. A entrevista, entendida de maneira geral como uma conversa planejada e dirigida pelo pesquisador, visa a obter informações do entrevistado sobre o objeto da pesquisa. Existe uma diversidade de tipos de entrevista, que são escolhidas de acordo com sua propriedade para o tratamento de cada tipo de objeto construído pelos pesquisadores.

A opção pela entrevista deu-se neste trabalho enquanto uma metodologia de investigação própria para captar o discurso dos sujeitos sociais sobre a realidade por eles vivida. A situação de entrevista supõe uma interação entre os sujeitos pesquisador e pesquisado. Por isso, essa interação durante a entrevista supõe a mútua influência entre os sujeitos participantes do processo. Esta interação merece cuidado especial por parte do pesquisador na etapa do planejamento, no momento de sua execução e, ainda, na análise dos resultados colhidos com a entrevista.

A busca da objetividade é necessária ao processo de construção do conhecimento científico, mesmo que como ideal. O pesquisador não capta a realidade como um espelho, de acordo com Haguette (1992, p.87): “ao contrário,

assumimos a postura relativista de cunho weberiano, de que fazemos ‘leituras’ do real”.

As entrevistas, além da atenção necessária à elaboração do roteiro e à situação de aplicação, também requerem atenção quanto ao seu registro e à forma de análise e interpretação. A análise das respostas não busca esclarecer se o que o entrevistado está dizendo é “verdade” ou “mentira”, muito menos certo ou errado, mas, de acordo com Van Zanten (2004) o que importa é compreender as categorias de interpretação que acionam os sujeitos e perceber sua lógica interna.

Nesta pesquisa, sob a denominação de entrevista, utilizei diferentes formas de abordar os sujeitos: um instrumento escrito com um grupo maior de professores e a técnica do Grupo Focal com um pequeno grupo de professores e duas turmas de alunos. Aqui estou considerando, para efeitos de apresentação, o Grupo Focal como um tipo de entrevista em grupo, embora mais adiante vá destacar as diferenças entre as duas técnicas. E, finalmente, as entrevistas mais aprofundadas, de cunho narrativo, com um grupo seletivo de seis docentes.

Todas as entrevistas, tudo que foi escrito ou dito, foi transcrito, para fins de análise. A opção para auxiliar o difícil trabalho de análise das informações captadas foi a técnica de interpretação de dados denominada Análise de Conteúdo, de inspiração qualitativa, para enfatizar os temas que apareçam ou silenciem nos textos das entrevistas dos professores (Cortes, 1998).

O primeiro procedimento adotado foi o convite para a participação na pesquisa a cada uma das escolas, através das respectivas diretoras, o que fiz pessoalmente e através de uma carta-convite enviada por email. As duas diretoras, após consultarem os professores, responderam favoravelmente; daí por, meus contatos e combinações passaram a ser com as coordenadoras pedagógicas.

Logo após a aceitação do convite para integrar a pesquisa ser emitido, apresentei-me às escolas para iniciar o trabalho, o que ocorreu na segunda metade do ano de 2010. Embora parecesse, à primeira vista, que minhas escolhas para as coletas de informações fossem ágeis e não demandassem grande extensão de tempo para realização, o que aconteceu de fato foi bem diferente. Em uma das escolas, pude iniciar a realização da entrevista escrita ainda em 2010, mas, na outra escola, apenas em 2011. De qualquer forma, até o início do ano de 2012 ainda voltei ao campo para completar as informações percebidas, posteriormente, como necessárias.

Escolhi pesquisar em duas escolas de Ensino Médio que apresentassem modos de organização do trabalho docente e do trabalho escolar com algumas diferenças, bem como acolhessem alunos também diferenciados, para poder analisar como as especificidades dos contextos locais podem influenciar a relação professor-aluno. Como afirma Van Zanten (2008), a pesquisa em sociologia da educação tem considerado mais recentemente a importância da influência do local de exercício na socialização profissional dos professores.

A minha demanda em relação às escolas foi poder participar, como pesquisadora, de pelo menos três momentos de encontros já agendados por elas. No primeiro deles, apresentaria as intenções da pesquisa aos professores e faria a eles diretamente um convite para tomarem parte no projeto. No segundo momento, entregaria o roteiro com questões escritas para que os professores respondessem e me devolvessem no mesmo dia. Um terceiro momento era previsto para a realização de grupos focais com os professores e com alunos do médio. Por último, marcaria individualmente as entrevistas narrativas com cada um dos seis professores a serem selecionados.

Eu imaginava fazer todo o trabalho referido durante um semestre, mas se prolongou por quase quatro semestres, com idas e vindas. Quanto a isso, gostaria de fazer duas observações. A primeira, quanto a distância, embora previsível, entre o planejado e o realizado no processo de pesquisa, que, nem por isso, deixa de ser preocupante quando temos um prazo próximo para a conclusão. A segunda, quanto ao prolongamento do cronograma do trabalho de campo, que se deveu, tanto às dificuldades de a autora conciliar as exigências da docência universitária e da pesquisa de doutoramento, quanto às dificuldades de as escolas disporem de horário para trabalho de pesquisa devido a uma agenda sempre repleta.

Primeiro, agendei uma reunião com os professores para apresentar o projeto da minha pesquisa de tese, principalmente os objetivos da pesquisa e as metodologias que implicariam a participação da escola. O próximo passo foi o agendamento, com as coordenações, de minha participação como pesquisadora em um momento de reunião dos professores do Ensino Médio, na qual pudesse aplicar o questionário. Essa agenda não foi fácil, marcamos e desmarcamos várias vezes, por falta de tempo e excesso de pauta das reuniões escolares. De qualquer forma, a escola privada respondeu mais rapidamente às minhas demandas. Acontecimento que merece destaque, pois creio que um dos fatores que permitiu mais agilidade na

participação dos diversos momentos da pesquisa é que as reuniões de professores são sempre em turno inverso ao das aulas e, assim, cada reunião pode estender-se um pouco mais, enquanto as reuniões da escola pública eram no próprio turno das aulas, após o recreio.

Antes de dar início à descrição da situação de aplicação dos instrumentos de coleta das informações, faço uma breve descrição do universo empírico estudado: a cidade e as escolas.

5.2 O contexto local

A pesquisa foi realizada em uma cidade de porte médio do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Não sendo uma cidade grande onde o anonimato é comum entre os habitantes, a caracterização das escolas investigadas e dos professores entrevistados facilmente os identificaria. Por esse motivo, para garantir o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa, principalmente dos professores, para evitar qualquer tipo de constrangimento que poderia advir da revelação de suas identidades é que não entro nos detalhes sobre o município e as escolas selecionadas.

No Estado do Rio Grande do Sul, são 404.636 alunos matriculados no Ensino Médio e, destes, 346.991 nas escolas do estado, 43.730 nas escolas particulares, 8.883 nas federais e 5737 nas municipais (Censo Escolar da Educação Básica 2011). O município onde foi desenvolvida a pesquisa apresenta um total de matrículas no Ensino Médio em torno dos 4000 alunos, a grande maioria matriculada na rede de ensino estadual, em torno de 10% de matriculados na rede privada de ensino.

5.3 As escolas pesquisadas

Para o trabalho de investigação, escolhi duas escolas, pertencentes uma à rede estadual e outra à rede privada de ensino, por entender que sua forma de

gestão e financiamento, a forma de organização do trabalho do professor e a origem social dos alunos apresentam diferenças significativas. Outra razão da escolha de uma escola pública e outra privada é porque as duas redes concentram o maior número de matrículas no Ensino Médio estadual.

A escolha das duas escolas investigadas deveu-se a vários fatores. Geograficamente, as duas escolas se localizam em bairros vizinhos e, inclusive, muito próximos ao bairro onde resido. Historicamente, por terem implantado, em momentos diferentes da sua trajetória, projetos pedagógicos diferenciados. E, ainda, em razão de ter certa proximidade profissional, pela razão de já ter desenvolvido trabalhos de pesquisa e extensão, mesmo que pontuais, nas duas escolas selecionadas.

A escola pública estadual que aceitou o convite para integrar a pesquisa localiza-se em um bairro de periferia do município. Esta escola tem, ao todo, 827 alunos, sendo 523 matriculados no Fundamental e 304 no Ensino Médio (CEEB 2011), funciona nos três turnos e atende o Ensino Fundamental e o Médio.

A escola privada está situada em um bairro de classe média. A escola é mantida por uma Fundação comunitária que mantém uma universidade regional, um museu e uma editora. A escola utiliza a infraestrutura da universidade local. A escola tem 60 alunos na Educação Infantil, 179 alunos no Fundamental, 76 no Ensino Médio e 87 na Educação Profissional, totalizando 402 alunos matriculados em 2011 (CEEB, 2011). São três turmas de Ensino Médio, uma de primeiro, outra de segundo e outra de terceiro ano. Muitos alunos são filhos de professores e funcionários da universidade.

Os alunos

Dia após dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte tem as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano, em *De pernas pro ar: a escola do mundo do avesso*

6 DISCUTINDO A RELAÇÃO PROFESSORES X ALUNOS

A abordagem de pesquisa escolhida é a qualitativa, já que a intenção é descrever as variadas formas que as relações entre professores e alunos assumem no contexto escolar e suas ligações com as imagens e identidades dos professores do Ensino Médio. Para tanto, as técnicas de coleta de dados aplicadas são derivadas da entrevista a escrita e a entrevista narrativa oral, utilizadas na escuta dos professores e o método dos grupos focais orientou a interlocução com os estudantes.

Todas as falas coletadas nos diferentes momentos foram gravadas e, posteriormente, transcritas, e, para a análise dos dados construídos, foram adequados recursos da técnica denominada Análise de Conteúdo. A opção pelo uso dessa metodologia tem por objetivo estabelecer categorias ou tipologias que possibilitem a compreensão teórica da realidade em foco vista sob a ótica dos sujeitos que a vivenciam.

6.1 Em foco os alunos

O grupo focal, como técnica de pesquisa, tinha por objetivo dar a palavra aos sujeitos participantes da pesquisa, professores e, também, alunos, para que expressassem seus pontos de vista sobre o objeto da tese: a relação professor-aluno. O grupo focal tem por finalidade ampliar a perspectiva de análise do problema de pesquisa sob a ótica dos estudantes:

Fazer a discussão fluir entre os participantes é sua função, lembrando que não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita seus pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para a qual foi convidado a conversar coletivamente (Gatti, 2005, p.9).

Estudos com grupos focais permitem compreender ideias compartilhadas entre um grupo nas suas interações cotidianas. O trabalho com grupos focais

possibilita a compreensão das “representações, percepções, crenças, hábitos e valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (Gatti, 2005, p.11).

Creio que a ética está presente nos vários momentos da pesquisa, desde sua concepção até sua apresentação pública. Primeiro, reconhecendo que o outro, o pesquisado, é um sujeito, não mero objeto de pesquisa. É um sujeito detentor de saberes e de direitos sobre o processo de construção do conhecimento científico. Principalmente na pesquisa qualitativa, o pesquisador e o pesquisado estabelecem uma relação de proximidade que deve envolver confiança mútua.

O tema central para o debate com os grupos focais foi definido como “a relação entre professores e alunos”. Como motivação ao debate entre os participantes do grupo focal, utilizei o documentário *Pro dia nascer feliz*, de João Jardim, que retrata a realidade diversificada da escola brasileira. Selecionei 03 cenas de 03 aulas em 03 escolas diferentes. A primeira cena mostrava uma escola pública na periferia do Rio de Janeiro; o prédio da escola em péssimas condições, algumas salas de aula do noturno e a cena de uma aula de História, onde alunos e professores entram em conflito. A segunda cena selecionada foi de uma escola pública na Periferia de São Paulo, o início de um dia letivo, a chegada dos alunos, um depoimento da diretora sobre as boas notas dos estudantes do Enem e uma cena de aula de literatura, em que alunos apresentavam trabalhos e debatiam entre si e com a professora sobre um autor brasileiro. A terceira e última cena escolhida foi de um colégio particular paulista, a chegada de uma das alunas de carro, sua trajetória até sua sala por um prédio em ótimas condições e parte de uma aula de literatura, na qual a professora expõe à turma o contexto da obra do autor.

Iniciei o debate apresentando o roteiro planejado para aquele grupo focal: 1) apresentação do tema da pesquisa; 2) audiência do documentário; 3) debate entre os participantes. A conversa foi gravada em áudio e vídeo. Esclareci que as imagens não seriam divulgadas, apenas utilizadas por mim para fins de complementar a análise das falas do grupo. A todos os participantes foi solicitado que lessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido logo no início da sessão.

A diferença no planejamento do grupo focal com professores e alunos foi, para as turmas do Ensino Médio, a preparação de uma dinâmica que auxiliasse, caso necessário, a dinamizar o debate. Elaborei algumas questões que indiretamente poderiam me auxiliar a conhecer o ponto de vista dos alunos sobre as relações entre professores e alunos. Cada questão foi escrita em uma ficha, alguns alunos voluntários retiravam uma ficha e liam a pergunta em voz alta para o grupo debater.

O primeiro grupo focal aconteceu com a turma do segundo ano do Ensino Médio da escola estadual A, no dia cinco de julho de 2011, na sala de aula deles, durante um período concedido pela professora de Matemática, Vera, que se prontificou para tanto. Foi feita gravação em áudio e vídeo, sendo que a discussão, que teve início após o documentário, teve duração de aproximadamente meia hora (29 minutos e 15 segundos). O segundo grupo focal foi aplicado na turma do segundo ano do Ensino Médio da Escola privada B, no dia dez de julho do mesmo ano. O debate aconteceu na sala de vídeo da escola, durante as aulas do professor João, de Inglês, e a discussão durou por volta de quarenta minutos (41 minutos e 53 segundos).

No primeiro grupo, assim que concluído o documentário, solicitei à turma que fizessem seus comentários, perguntei o que eles tinham “achado sobre o que viram”. Após uns instantes de silêncio, como coordenadora do debate, resolvi insistir na questão, refazendo-a. Retomei resumidamente as cenas apresentadas e perguntei o que mais lhes chamou atenção no filme. Então alguns alunos manifestaram-se dizendo que chamou a atenção a grande diferença dos prédios das escolas apresentadas, e outro aluno citou que a grande diferença de idade observada entre os estudantes de uma turma de uma das escolas do filme. Logo perguntei o que mais, e outros momentos de silêncio seguiram-se. Então, dirigi o debate para a forma como eles viam a escola deles e, aos poucos, eles foram se manifestando com um pouco mais de intensidade.

No grupo focal com a turma de alunos da escola B, logo após o fim do documentário, dei a palavra a eles, que começaram um concorrido debate sobre as diferenças e hierarquias que imaginavam existir entre as escolas públicas e as privadas. Logo em seguida, por iniciativa deles, a discussão foi sobre qual ou quais as melhores escolas da cidade e por que são assim consideradas. Eles falavam bastante, cada um argumentado mais ou menos sobre seu ponto de vista, sendo

que vários alunos expressaram seu pontos de vista. Neste grupo, eu não necessitei interferir tanto para motivar o debate quanto no primeiro grupo, quando precisei inclusive organizar a participação, solicitando que um ouvisse o outro e cada um falasse de uma vez, pois vários queriam falar ao mesmo tempo.

No grupo focal da escola A, foram 15 participantes, sendo a turma do segundo ano composta por nove meninas e seis meninos com idades que variam de 15 a 17 anos. Já na escola B, a turma era formada por 23 integrantes, 18 alunos do sexo masculino e 07 do feminino. Cabe destacar que a turma da escola B participou do debate não só por mais tempo, como com intervenções mais extensas, demonstrando que pareciam estar bem à vontade frente à pesquisadora e, inclusive, ao professor deles, que assistiu ao grupo focal.

6.1.1 O que os alunos dizem sobre si mesmos

Assim que concluída a exibição do documentário, solicitei à turma da escola A que fizessem seus comentários sobre como o filme tratava a relação professor-aluno e o que mais tinha chamado a atenção deles nas cenas das escolas documentadas. Imediatamente, alguns alunos manifestaram-se:

Falta de interesse do estudante, aparece nas três. Infraestrutura das escolas, a diferença da primeira escola e da última escola. Nossa! Diferença de turma, diferença de idade.

Quando perguntei à turma o que teriam para dizer sobre como viam sua sala de aula, seus colegas e professores, os alunos manifestaram-se, levantando questões que nos permitiram algumas reflexões:

Falta de interesse. Muita conversa, barulho, fofoca, apelidinhos... Mas tirando isso acho que a escola está evoluindo em educação na relação professor com o aluno... Evoluiu! Teve ano passado, houve também muita briga, era muito seguido discussão com professores, era muito seguido. Não sei se foi que parou porque essas pessoas que brigam sempre saíram... Antes não tinha nota, eram aqueles boletins, sabe? Agora é nota. Sim, os alunos estão estudando mais é porque não querem rodar, têm que estudar bastante, né?

Vou destacar a primeira parte da fala dos alunos: “falta de interesse”, pois, além de ter sido repetida durante a conversa com os alunos, percebi que aparece de forma recorrente na fala dos professores que apresento no próximo item deste capítulo. A tão falada “falta de interesse” do aluno parece emblemática por se constituir em uma imagem atribuída ao aluno e incorporada por ele.

As primeiras manifestações do grupo de alunos referiram-se a imagens negativas, principalmente quanto ao que “faltava” aos alunos, o interesse, o que remete à ideia de que, embora o interesse pela escola, por parte dos alunos, não apareça, ele deveria estar presente. Outra imagem refere-se ao que tem “muito” entre os alunos: conversa, barulho, fofoca. É possível pensar que o “muito” significa o que tem a mais, além do que deveria existir.

A imagem de alunos a quem “falta interesse” pode ser classificada como uma autoimagem negativa, uma vez que a marca que o aluno atribui a si próprio é sobre o que ele não tem, mas deveria ter: o interesse pela escola. Essa autoimagem corresponde às imagens atribuídas a eles por vários professores na entrevista escrita, como será descrito mais adiante. É sabido que o rótulo do aluno sem interesse circula como parte de um senso comum pedagógico nas falas de professores e pais e, conforme constatado, nas falas dos próprios alunos.

É possível que circule como força de verdade na cultura escolar o mito do aluno ideal, ou seja, “aquele que deseja e se interessa pelo saber escolar”, e os alunos que não se enquadram nesse mito sejam considerados inadequados. Como diz Marin (2007, p. 290):

Essa cultura do ideal, presente no interior das escolas, é o mito que faz com que boa parte das demais apreciações se caracterizem de modo tão negativo, que organizam a prática de modo a buscar uma excelência não especificada e distante da realidade, tornando a atividade educativa inconsistente.

A esse aspecto negativo, entretanto, logo os alunos acrescentam uma ponderação: a escola e seus alunos estão mudando para melhor, “evoluiu”, dizem eles, porque as brigas diminuíram. As brigas, que parecem ter sido uma marca das relações entre professores e alunos em determinado momento, não agradam aos alunos. Os discentes acrescentam à constatação dessa mudança hipóteses de prováveis causas: “os alunos briguentos saíram da escola, e o sistema de avaliação foi modificado”.

Durante a conversa no grupo focal, os alunos comentaram que, no ano anterior à pesquisa, cada turno era dividido entre cinco diferentes matérias, o que levou à contrariedade por parte dos estudantes. Os alunos observaram que muitas matérias em um mesmo turno de aula traziam dificuldade de compreensão do conteúdo; eles disseram que a troca constante os levava se confundirem com as “matérias”.

É possível pensar que, ao manifestarem-se de forma conflituosa em relação aos professores, os alunos estavam, também, embora não diretamente, expressando preocupação com os efeitos negativos da divisão do tempo das aulas por matéria. Assim, as brigas entre os alunos e professores podem ser lidas como manifestação de descontentamento dos estudantes com a organização dos períodos de aula. A motivação dessa preocupação dos alunos com o andamento do tempo das aulas parece residir no interesse em tornar as aulas mais compreensíveis.

A mudança no sistema de avaliação da escola refere-se, conforme relataram os alunos, ao fato de que a avaliação da aprendizagem, antes feita por intermédio de pareceres, agora passava a ser por notas. Pela sua manifestação, os alunos pareciam preferir o sistema de notas, pois diziam “funcionar melhor”; assim, os alunos preocupavam-se em “estudar mais para não rodar”. Ao que tudo indica, os alunos revelam certo interesse pela escola, pelas aulas e pela avaliação. Seria uma contradição entre uma autoimagem de aluno desinteressado e o relato de práticas que demonstram certo interesse? Ou trata-se de objetos de interesse diferenciados?

A lógica dos alunos, principalmente entre os de provenientes dos meios populares, parece ser ir à escola para passar de ano e obter o diploma, daí o interesse focado na nota e não no aprender. Por sua vez a lógica dos professores é ensinar sua disciplina, derivando daí o esperado interesse do aluno em aprender os conteúdos escolares. Alunos e professores parecem fazer uso dessas diferentes lógicas escolares, constituindo, assim, um “desnível entre a lógica escolar dos professores e, mais geralmente, das classes médias e a lógica dos alunos de meio popular” (Charlot, 2002, p. 440).

A resposta à questão feita por mim sobre o clima da sua sala de aula foi dada pelos alunos também pela entonação das vozes e pelos gestos, além das palavras a seguir citadas:

Alegre. Brincalhona. Mas é isso, nunca ninguém briga. É que o Patrick não tá vindo muito... (risadas)

A turma pareceu satisfeita com o clima do grupo. O fato de fazerem novamente referência às brigas, ou citarem que elas haviam cessado ou que não mais existissem na sala de aula deles, no entanto, demonstrava que relações de conflito aberto entre professores e alunos são classificadas como indesejadas pelos alunos dessa escola. Chama a atenção, também como fator importante de satisfação dos alunos, o clima de alegria, com a presença de brincadeiras que se estabelecem entre eles.

Um clima de sala de aula alegre e brincalhão satisfaz aos alunos adolescentes, pois se aproxima do clima das relações de amizade e convívio entre os iguais. A participação no grupo de pares dá um sentido de gosto à experiência escolar, muitas vezes se contrapondo ao clima de seriedade e divisão hierárquica que as relações entre professores e alunos devem assumir na ótica dos docentes. De acordo com Dubet (1998), uma das dimensões da experiência escolar dos alunos dos liceus franceses, que também é útil para pensarmos o aluno do Ensino Médio no Brasil, é a esfera da integração à comunidade juvenil. A lógica da integração se refere aos vínculos estabelecidos entre os colegas, baseados na amizade e no afeto.

Quando a pergunta sorteada foi “que nota eles atribuiriam a própria turma?”, as respostas foram:

Negativa, um três... Nem tanto meu! Eu pensei num seis, seis e meio pros alunos...

A nota atribuída pelo grupo a si próprios como alunos ficou em torno de seis, o que aponta para uma autoimagem de alunos “medianos”, nem muito bons, nem maus alunos. Ver-se como aluno mediano pode ser uma estratégia de proteção à frustração de um possível fracasso escolar.

A massificação escolar do Ensino Médio, que incluiu jovens de origem social das camadas populares até então não participantes dessa etapa da escolarização, não eliminou, porém, a exclusão. A exclusão, além de um fenômeno objetivo, é também uma experiência subjetiva. Essa subjetivação da exclusão pode ser vivenciada pela estratégia do retraimento, que, de acordo com Dubet (2003), leva os

alunos a não se envolverem nos processos de ensino-aprendizagem devido às poucas chances de êxito que para eles se apresentam. Assim, os alunos se entregam ao ritualismo da escola, ao respeito exterior às regras, para proteger sua dignidade.

A resposta do grupo de alunos em relação à questão “que nota vocês atribuiriam aos seus professores”. foi:

Em geral? Eu daria média oito. Eu também daria uma nota oito... Nove... Oito, em geral, oito. Não tem nenhum professor perfeito, mas nenhum chato demais.

A nota oito atribuída aos docentes pelos alunos expressa uma imagem positiva, no sentido de classificarem-nos como bons professores.

Ao comentarem as características ideais de um bom professor, as falas dos alunos foram as seguintes:

Chega com um bom humor na sala de aula: “Bom-dia alunos!”. Tem a profe de biologia, ela chega, dá bom-dia faz desenhinho aqui no quadro, eu acho ela bem querida, ela tá sempre de bom humor, parece que nunca tem problema em casa com nada. A professora de educação física também.

O mais destacado pela turma como o esperado de um bom professor foi a (boa) forma de tratamento deste em relação aos alunos: o bom humor e as boas maneiras. A cordialidade, uma característica da relação entre professores e alunos, foi destacada como imprescindível para um bom professor. Para esses alunos, o bom humor é o traço essencial do professor para o estabelecimento de uma relação positiva entre ambos. De acordo com Cunha (1989), as características atribuídas a um bom professor pelos alunos dizem respeito, essencialmente, à relação professor-aluno. As falas do grupo focal sobre o bom professor enfatizaram os aspectos afetivos da postura deste em relação à turma, análise que converge à elaborada por Cunha ao entrevistar alunos do Ensino Médio e superior sobre sua visão do bom professor.

No grupo focal da escola B, as respostas se diferenciaram em alguns aspectos. Em relação ao modo como definiam o clima de sala de aula, os alunos disseram que a conversa era uma marca da turma, mas que esta se comporta conforme o professor e a disciplina ministrada:

Bagunça! Isso também depende da matéria. Do professor e da matéria! Depende da matéria e, conseqüentemente, do professor. E a de matemática é gente fina. Português é show, português, sério, é o nosso recreio prolongado (ironia). É assim oh, a professora não tem domínio sobre a turma, não consegue passar conteúdo, nada, a gente tem aulas de matemáticas ótimas, aulas de física ótimas. Filosofia, filosofia as aulas são muito boas cara. O professor tá de prova, a gente conversa na aula, conversa muito, é ou não é verdade?

A bagunça e a conversa constante são as características apontadas pela turma como típicas do clima da sua sala de aula, o que pode servir para demarcar a esfera da integração entre a comunidade juvenil. De acordo com Dubet (1998), a esfera da integração possibilita aos alunos participarem do grupo de pares, faz da escola um lugar de convívio social, um lugar vivo. Mas, como disseram, tal clima depende da aula, do professor e da matéria trabalhada. O clima de conversa parece variar dependendo da representação que os alunos têm sobre o trabalho do professor ser considerado de qualidade ou não. Essa pode ser pensada como uma evidência empírica sobre o objeto de pesquisa nesta tese construído, acerca da centralidade da relação professor-aluno para o trabalho e as identidades docentes. Os alunos se dispõem a colaborar (termo usado por uma aluna) quando estão diante do que consideram boas aulas e bons professores.

No grupo focal da escola B, a questão “que nota você daria para os alunos da sua escola”? Os participantes do grupo focal ponderaram uma média para os alunos da escola em geral e outra para a turma. Passemos às falas:

Depende... Eu daria cinco. No geral, no geral dos pequenos até o Ensino Médio? No Ensino Médio uma nota, acho que cinco, seis. É que depende muito. É que é desparelho, é que na escola tem gente que vai muito mal e tem gente boa. Eu acho que tipo eu daria um seis, mas é no geral. Pra turma? Pra turma, oito. Pra turma, oito cara, pra turma oito. Eu acho menos. Eu daria um sete e meio. Era nove se não tivesse saído... saiu duas feras.

As respostas indicam que existe uma autoimagem de bons alunos nessa turma, tanto devido ao fato de atribuírem a si próprios nota superior aos alunos da escola como um todo, quanto de outorgarem a si próprios a mesma nota (oito), média que disseram conferir aos seus professores, conforme relato abaixo. Ao que parece, os alunos demonstram ter sobre si próprios uma imagem positiva, bem como de seus professores.

No grupo focal da escola B, quando perguntados que nota atribuiriam a seus professores, os alunos assim se manifestaram:

Hum, a Miriam deixou lá embaixo. Oito. Oito, tipo todos dez e a Miriam... na média oito.

As falas dos alunos nos dois grupos focais, acima expostas de modo parcial, versam sobre o modo como estes jovens veem a si próprios enquanto alunos. Mas, tomando como suposto teórico que os sujeitos se constituem professores e alunos na relação uns com os outros, muitas vezes, constatamos empiricamente que o aluno, ao falar de si, fala do seu professor. A partir da análise das falas que revelam o ponto de vista dos alunos, é possível refletir sobre o diferente conteúdo de sentido da relação entre professor e aluno nas duas escolas. Na escola A, parece existir certa desigualdade e/ou distância na posição que alunos e professores ocupam nessa relação, enquanto na escola B alunos e professores ocupariam posições com maior proximidade e/ou mais igualdade entre si.

6.1.2 O que dizem os alunos sobre os seus professores

Algumas das questões propostas para a discussão no grupo focal foram: “Qual o pior professor que já teve”? “Como é o seu melhor professor”? “Você gostaria de ser professor”? Estas perguntas foram elaboradas com a finalidade de aproximar-me do ponto de vista dos alunos sobre as relações escolares por eles vividas, especialmente do seu modo de ver e agir com seus professores em sala de aula.

Na escola A, quando perguntados se poderiam descrever o pior professor que tiveram, as respostas foram:

Falar mal do aluno é ruim, falar mal da turma... Falar demais... Teve uma professora aqui na escola, ela não foi digamos assim a pior professora ela só tinha um jeito diferente de dar a sua aula, era uma tal chamada... Alguém se lembra dela? Era canetaço, era “coisinha” ali da chave pra batê na gente, apagador voando, era régua.

As características de um mau professor, segundo esses alunos, referem-se à forma de tratamento dele em relação aos discentes. Nesse caso, de destratar a turma, seja pelas palavras (falar mal do aluno), seja pelas ações (jogar objetos neles).

Ainda mais duas questões nos auxiliam a compreender as imagens que os alunos fazem dos seus professores. A primeira pergunta é “como agiria com seus alunos se você fosse professor”?

Aluna: - Meu Deus! Tenho horror total, eu ia ser muito estressada. Aluna: - Eu vou observando os outros professores e o que eu gosto mais em cada um eu vou pegando, seria mais ou menos o que eu vejo de bom nos outros. Aluno: - Eu seria, se fosse professor chegava numa turma eu ia ser bem claro... “Vim dá aula, se vocês não querem aula, a porta tá aí. Aluno: - É isso aí bobiô já era.. Aluna: - Tem que achar um jeito de chamar atenção do aluno, mas uma forma de uma aula mais divertida, é que normalmente é sempre a mesma aula, sempre o mesmo jeito, tu fica sem graça, tu fica ali. Tem a professora que fala demais, fala, fala, fala...tu não entende nada do que ela falou. Aluno: - A professora de filosofia, química não param de falar...(tom de reclamação).

Aparecem nas falas dos alunos dois modos ideais de relação professor e aluno. O primeiro ideal de professor está fundado na tradição da escola disciplinadora e na força da autoridade docente: o professor deve “dar aulas” e os alunos “devem receber as aulas”, sem questionamentos, e quem não se enquadrar sai da sala, conforme o modelo exposto por um aluno do sexo masculino. O segundo ideal da relação professor-aluno, de acordo com as narrativas, é o de um professor disposto a chamar seu aluno para uma aula que quebre a mesmice da rotina escolar, que possa mobilizar seu aluno, que seja atrativa para o aluno, o professor que negocia suas aulas com os alunos, de acordo com o modelo indicado na fala da aluna.

As respostas à questão “Você escolheria a profissão de professor”? foram estas:

Aluno/s: - Não... Não... Não... Aluno: - Só um sim. Aluna: - Talvez... Aluna: - Porque eu gosto de ensinar. Aluna: - Não dá para querer. Aluna: - Não dá para dar conta de todos os alunos, quando vê tá levando tijolada, muita falta de educação sem falar que é estressado, não teria paciência. Aluno: Mas tem uns que é calminho... Aluna: - Calminho não né... Aluno: - Tem uns estagiários que entraram bem calmos...

O que é possível perceber é a recorrência à imagem de uma profissão difícil, na medida em que os motivos que os alunos apontam para não seguir a carreira do magistério dizem respeito ao grande estresse que, segundo eles, envolve esse trabalho, principalmente no aspecto da relação aluno-professor, que lhes parece bem difícil. Alunos mal-educados e até agressivos gerariam professores sem paciência e estressados, de acordo com o quadro escolar que pintam os alunos nesse momento da fala.

No grupo focal da escola B, as falas sobre a questão do que eles consideram o bom professor foram:

Se o aluno vai mal, a professora tem que apoiar o aluno pra ele tentar reverter a situação, não... e a Berenice faz isso, é uma das poucas professoras que faz isso, porque ela apoia. Agora, compara tipo a professora Berenice com a professora Miriam. Aí não tem. Aluno: Ta aí oh, eu acredito que a professora Berenice é uma professora boa, ahm... na moral, o sentido é que o professor tem um conhecimento e tem é que transmitir pra gente, e de uma forma ou de outra a Berenice é uma professora que consegue fazer isso. Quando o aluno não consegue entender de primeira, ela vai atrás, ela se importa, ela tenta entender o lado do aluno.

O elemento que define o bom professor para esse grupo é o saber ensinar conteúdos sem descuidar do acompanhamento da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. A imagem do bom professor está associada ao tratamento por ele dispensado ao conteúdo, mas também a sua preocupação em acompanhar os alunos. Para esse grupo de alunos, parece válida uma das análises da pesquisa de Cunha (1989, p.71): “Parece consequência natural, para o professor que tem uma boa relação com os alunos, preocupar-se com os métodos de aprendizagem e procurar formas dialógicas de interação”.

Para a proposição: “descreva o melhor professor que você já teve”, as respostas do grupo B chamam a atenção pela quantidade grande de exemplos de professores citados e os variados motivos para tanto.

A Cheila é muito legal! Aluno: Ela ensina a gente. Aluna: Além da gente se dá bem com ela, ela se dá bem com a gente. Aluno: O Lauro, eu sei porque é assim sabe é muito eclético e tal. Aluno: Se o aluno que realmente tem consciência vai mal em uma matéria e ele diz ‘o professor não me ensinou, o professor é ruim’, mas se esse mesmo aluno vai mal em outra matéria e pensa: ‘Putz como eu fui mal, se o professor é tão bom’, então o professor é bom mesmo! Aluno: Um professor que eu ia falar que ele não falou, o Leandro, era um professor, que ele era inteligente em todas as

áreas, assim ano passado a gente não entendeu um negócio de química daí a gente pediu por acaso “Leandro o que, que é”? Daí ele foi lá explicou, sério, brincando ele explicou todo o conteúdo. Aluno: O Fábio, o de história? Aluno: Ia pra aula de skate, pra escola e tem uma aula, a última semana e diz assim, hoje vocês vão aprender história jogando futebol com bolinha dentro da sala de aula, eu olhei assim “não vai dar certo”, aí ele pegou amassou um monte de folha, fez uma bolota grandona e amassou um monte de folha fez uma bolota grandona e começou a fazer tipo, a jogar futebol e fazer perguntas (..?) dentro da sala de aula ele jogava e daí fazia uma pergunta, tal pessoa responde ia jogando futebol na sala de aula, outra é o skate, ele andava de skate dentro da sala de aula e ficava falando coisa de história e todo mundo ficava olhando pra ele, ou seja, ele divertia os alunos e ensinava, no colégio ele ensina o que acontece.

Entre as várias características apontadas sobre o bom professor para esses alunos, novamente merece destaque o saber ensinar os conteúdos escolares. O bom professor é concebido como quem domina os conteúdos, utiliza metodologias diversificadas e saber lidar com os alunos simultaneamente. Também aparece nessas manifestações a importância da boa comunicação entre alunos e professores, do professor saber perceber se o conteúdo foi entendido e, caso contrário, se dispor a explicar novamente. Outro aspecto levantado por alguns alunos é ter bom humor, saber brincar, divertir e ensinar ao mesmo tempo.

“Como agiriam em relação aos alunos caso fossem professores”? Para essa questão, as respostas manifestas foram:

Eu agiria de forma legal com a turma, mas seria exigente. Aluna: Só que tem outra, se a turma for chata e não parar de conversar, tu não vai chegar lá, a não ser que tu gosta daquilo. Aluno: Mas tu é professor, tu tem que gostar, gostar! Aluno: Impor respeito, tipo, um professor que vai chegar, vai divertir a turma, vai explicar o conteúdo, divertindo a turma, aí o que o Fernando fazia, era muito legal, aprendia muito. Aluno: E o Fernando tem uma coisa, ele não pedia pra ficar quieto, todo mundo ficava quieto, tipo ele só levantava da classe, quando ele levantava, todo mundo parava de conversar logo.

Os alunos reafirmam a concepção de que o bom professor não é o professor bonzinho, pois, além de saber relacionar-se com os alunos, ele deve ser exigente, tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à disciplina.

Ao serem perguntados sobre “se gostariam de ser professor”? a turma disse:

Alunos: Não, não, não...Aluno: Depende...Aluna: Eu quero ser professora universitária. Aluno: Se não fosse o salário que tem fama de ser ruim, eu acho que deve ser bem legal ser professor sim. Aluno: Eu acho que professor vai ganhar muito pouco... professor assim tem muita paciência e a

vontade de ensinar... Aluna: Se tu for um professor querido com os alunos deve ser mais legal. Aluno: Competente! Aluna: Só que eu acho o seguinte, professor ganha muito pouco, todo mundo reclama, e eu acho que se não aumentar o salário daqui uns anos não vai ter mais professor pra toda essa gente. Aluna: A gente viu no vídeo até que ponto o professor chega por cansaço. Aluna: E diz que ganha muito pouco pra tudo isso... Aluno: Pra ser um professor tem que gosta de estudar. Aluno: E tu tem que saber ouvir também. Aluno: Oh, tipo na oitava série a professora de história, uma vez ela tava do meu lado, ela me mostrou, ela foi me mostrar quanto ela ganhava nas três escolas particular, da primeira ela tinha mostrado pra mim, ah Marilei, daí ela mostrou aqui da escola ela ganhava R\$ 900,00, da outra escola ganhava R\$ 900,00 e da outra R\$ 800,00, ou seja, ela tinha que trabalhar de manhã, de tarde e de noite pra conseguir ganhar dois mil e pouco.

Um pouco diferente da manifestação da turma da escola A, alguns alunos da escola B consideram a possibilidade, dentro de algumas condições, de seguir a carreira docente. Dizem que para ser professor é preciso gostar do trabalho, gostar de ensinar, mas é necessário também saber ensinar. Reconhecem que é um trabalho difícil, mas que pode propiciar satisfação. Porém, o grande entrave apontado por eles para escolha da profissão professor é o baixo salário, a pequena remuneração percebida em relação ao trabalho despendido.

Para a turma da escola A, ser professor não é desejável, porque representa um trabalho estressante, difícil, principalmente porque demanda relacionar-se com os alunos. Para a turma da escola B, ser professor não é desejável devido aos baixos salários, mas é percebido como um trabalho que pode levar à realização pessoal. Assim, é possível inferir uma visão mais positiva da profissão de professor, do trabalho de ensinar e sobre os próprios alunos entre a turma da escola B do que na turma da escola A.

6.1.3 O que dizem os alunos sobre o ensino médio

No grupo focal da escola A, à pergunta sobre “o que esperam do Ensino Médio”? os alunos disseram:

Aluna: Passar de ano. Aluno: - Sair logo. Aluna: Não repetir. Repetir é muito ruim. Aluna: depois de um tempo que tu tá estudando, não é que é chato estudar, é que não tem mais aquela vontade... Andréa:- Quando isto acontece? Aluna: no primeiro ano do médio!

As expectativas manifestas pelos alunos sobre o Ensino Médio são críticas ao próprio andamento deste nível de ensino da escola básica. Os alunos querem passar de ano, não repetir o ano e sair “logo”, pois perdem a vontade de estudar, como expressa uma das participantes. Sobre o Ensino Médio, as falas demonstram que as expectativas não ultrapassam o próprio concluí-lo como um fim em si mesmo. Os alunos parecem constituir uma relação de distanciamento com os saberes escolares, o professor e a proposta da escola. O sentido que atribuem à sua experiência escolar é de etapa obrigatória que precede outros momentos previsíveis, como arranjar emprego, constituir família, levar a vida. A escola tem seu poder de socialização enfraquecido, o que leva o jovem (uma parte deles) a certo distanciamento da condição de aluno e ao estabelecimento de uma relação instrumental com o projeto escolar, que tem como único fim o diploma (Sposito, 2006).

No grupo focal da escola B, sobre essa mesma interrogação, as respostas foram:

Aluno: Festa. Aluno: Eu acho que o Ensino Médio é o teu futuro, e o que dita o teu futuro. Andréa: E no presente? Aluno: Já, mas, tipo, o presente constrói o futuro, tipo eu já rodei, hoje eu tenho um futuro...

Já esta turma da escola B expressa diretamente na fala de um dos alunos que o sentido do Ensino Médio está no pós Ensino Médio, no que ele representará para a vida dos alunos depois de concluído, como uma preparação para o que vem depois, a universidade, o mundo adulto. O início do debate nessa turma girou em torno de qual seria a melhor escola, tanto na representação do documentário, quanto da cidade de Ijuí.

Um dos critérios usados pelos alunos para as comparações entre as ditas melhores escolas do município era se era privada ou pública, bem como a quantidade de aprovações obtidas pelos alunos no Enem e no vestibular, o que serve para apontar indiretamente que um dos importantes sentidos do Ensino Médio, para este grupo, é a preparação para o ingresso no nível superior de ensino. Esses jovens parecem investir na sua condição de aluno, aderindo, ao menos parcialmente, à proposta da escola, pois esperam que a experiência escolar possibilite a obtenção de um bom curso superior e de uma boa profissão, enfim, algum tipo de ascensão social.

6.1.4 O que mais disseram os alunos

Na escola B, logo após assistir ao documentário *Pro dia Nascer Feliz*, a turma iniciou um debate sobre escola pública e escola particular e qual seria a melhor escola de Ijuí e, nesse *ranking*, onde classificariam a sua própria escola. A conversa foi em torno das consideradas melhores escolas da cidade que, no ponto de vista dos participantes, eram duas escolas públicas estaduais e as três privadas, entre elas a escola pesquisada. Várias opiniões foram levantadas, entre elas vale citar que não é o fato de ser pública ou particular que define se a escola é boa, mas outros fatores, como, entre eles, o primeiro critério que a turma levantou espontaneamente foi sobre as porcentagens de aprovação dos egressos no vestibular e as notas nas provas e na redação do ENEM. Outro fator ressaltado pela turma foi que é muito importante a postura de cada estudante, mas que “quem faz a escola é o aluno”. É ainda possível identificar a dimensão estratégica da competição, típica entre os “bons alunos” do liceu, de acordo com Dubet.

Já na escola A, creio que é necessário citar uma conversa entre os alunos em função de uma questão que fiz solicitando que comparassem o Ensino Médio ao Fundamental. As falas foram no sentido de apontar uma experiência mais positiva com este do que com aquele, por duas razões básicas. Primeiro, porque o conteúdo não era tão extenso e tão “corrido”. E, segundo, porque os professores eram menos “estressados”.

Na perspectiva da análise mediada pela categoria cultura, apoiei-me na obra de Perez Gomez (2001), para quem a escola pode ser pensada como um lugar de cruzamento de culturas. Assim mesmo que para a constituição da cultura escolar muitos fatores sociais contribuam, um fator determinante da cultura escolar é a cultura própria aos docentes. Outro fator importante para essa composição foi a cultura dos alunos, que aparece como interdependente da cultura dos professores. Inclusive a contestação como um dos elementos importantes que marcam a cultura dos estudantes, na maioria das vezes, é uma resposta ao poder de imposição da cultura docente.

A interdependência entre a cultura da escola, a cultura docente e a cultura dos alunos permite que, em muitos momentos, se estabeleçam consensos sobre a dinâmica do processo de escolarização.

6.2 O que dizem os professores

O instrumento elaborado para a entrevista escrita continha, na primeira parte, algumas questões fechadas que permitiram traçar um perfil do corpo docente e cinco questões abertas que possibilitaram uma visão inicial sobre a percepção dos professores das suas relações com os alunos. Para possibilitar que os professores pudessem sentir-se menos constrangidos ao responder sobre sua vida pessoal e profissional, o instrumento não previa sua identificação. Apenas a última questão, que explicava que haveria outros momentos de entrevista, convidava os professores que se interessassem em continuar participando da pesquisa a escrever seu nome e deixar um telefone e/ou *e-mail* para contato.

O corpo docente do Ensino Médio da Escola Estadual, escola A era formado por 20 professores, que atendiam o diurno e o noturno. Dentre estes, 09 professores do diurno responderam, devolveram o instrumento e se dispuseram a continuar participando da pesquisa.

Na escola privada, o corpo docente do Ensino Médio era formado por 15 professores, destes, 14 professores responderam e devolveram o instrumento, sendo que duas das respondentes eram coordenadoras pedagógicas, razão pela qual não considere as respostas delas da mesma forma que as dos professores em exercício na sala de aula. Sendo assim, considero que, nesta escola, do total de 15 professores, 12 responderam às entrevistas e 09 se dispuseram a continuar participando do projeto.

As questões fechadas versaram sobre idade, tempo de exercício do magistério, titulação e área de atuação, carga horária e número de turmas atendidas. Passamos à apresentação do perfil dos professores das escolas pesquisadas.

Nas duas escolas participantes da pesquisa, os professores que ministravam aulas no Ensino Médio somavam ao todo 35 professores, 20 da escola A e 15 da escola B. Deste total de 35 docentes, 21 devolveram o instrumento respondido, sendo nove da escola (A) e doze da escola (B). Dentre os 21 questionários retornados, 18 professores responderam estarem dispostos a participar das outras etapas da pesquisa. Do total de 35 professores das duas escolas, 17 manifestaram disposição de participarem da experiência de serem entrevistados, o que pareceu

uma boa recepção, no sentido da abertura à pesquisadora e à pesquisa em educação.

Tabela 1 – Professores que responderam ao instrumento

Professores do Ensino Médio	Escola A	Escola B	Total
Total Geral	20	15	35
Total que respondeu	09	12	21
Total que aceitou continuar	09	09	18

Do total dos 21 professores respondentes, 15 eram do sexo feminino e 06 do sexo masculino. Entre o grupo de professores da escola A, 06 são do sexo feminino e 03 do masculino. Já da escola B, 06 eram professoras e 03 eram professores. Mesmo no nível médio de ensino, existe a predominância da mão de obra feminina entre os docentes. No Brasil, existe uma divisão hierárquica do valor da remuneração do magistério por nível de ensino em que atua, sendo que os professores do Ensino Fundamental recebem um valor menor do que os do Ensino Médio pelo mesmo tempo de trabalho. O maior percentual de mulheres professoras concentra-se nas séries iniciais do Fundamental e na Educação Infantil: o percentual de professores do sexo masculino aumenta um pouco nas séries finais do Fundamental e, no Ensino Médio, chega a uma composição de 33% de professores e 67% de professoras (Gatti, 2009).

Tabela 2 – Professores por sexo

Sexo dos professores	Escola A	Escola B	Total
Feminino	06	09	15
Masculino	03	03	06
Total	09	12	21

Já a distribuição das idades da totalidade dos professores em relação à faixa etária era a seguinte: 01 professor com menos de 30 anos, 09 professores entre 30 e 39 anos, 08 docentes entre 40 e 50 anos e 03 com mais de 50 anos. A média de idade dos professores da escola A era mais próxima, oscilando entre 30 e 49 anos. Já na escola B, havia maior oscilação entre as idades, que vão dos 27 aos 58 anos. Na escola A, existia maior número (06) de professores mais jovens, na faixa etária entre 30 e 39 anos. Na escola B, a maioria (08) dos professores eram mais velhos, situados nas faixas etárias acima de 40 anos.

Tabela 3 – Professores por faixa etária

Faixa etária Professores	Escola A	Escola B	Total
- de 30 anos	0	01	01
de 30 a 39 anos	06	03	09
de 40 a 49 anos	03	05	08
+ de 50 anos	0	03	03
Total	09	12	21

Em relação ao tempo de exercício da carreira entre o grupo pesquisado, 07 docentes tinham até 05 anos de experiência, 05 de 06 a 15 anos de carreira, 04 de 16 a 25 anos, e 05 mais de 26 anos de trabalho. Entre os docentes da escola A, a maioria (06) tem até 15 anos de carreira. Já na escola B, existe uma divisão equitativa entre os docentes em fase inicial de carreira: 06 até 15 anos e, entre os docentes em fase final, 06 com mais de 16 anos de trabalho.

Tabela 4 – Professores por tempo de exercício da docência

Anos de exercício da docência	Escola A	Escola B	Total
01 a 05 anos	03	04	07
06 a 15 anos	03	02	05
16 a 25 anos	02	02	04
+ de 26 anos	01	04	05
Total	09	12	21

Em relação à área de formação e atuação, do total de 21 que responderam à entrevista escrita, 07 (08 com EF) eram da área da Linguagem, 06 da área das Ciências Humanas, 04 das Ciências Naturais e 03 da Matemática. Destes, na escola A, dos 09 professores que devolveram a entrevista escrita, 04 eram das Ciências Humanas, 02 da Linguagem, 02 das Ciências Naturais e 01 da Matemática. Na escola B, 06 eram da área Linguagem, 02 das Ciências Humanas, 02 das Ciências Naturais e 02 da Matemática.

Tabela 5 – Professores por área de atuação

Área de atuação docente	Escola A	Escola B	Total
Linguagens	02	06	08
Ciências Humanas	04	02	06
Ciências Naturais	02	02	04
Matemática	01	02	03
Total	09	12	21

Por fim, sobre o grau de formação dos docentes respondentes, 05 tinham graduação, 08 especialização e 08 mestrado, sendo que, na escola A, são 02 professores com graduação, 04 com especialização e 02 mestres. Na escola B, eram 03 professores com graduação, 04 especialistas e 06 mestres. Enquanto na escola A quase metade dos docentes eram especialistas, na escola B 50% dos professores eram mestres.

Tabela 6 – Professores por titulação

Titulação dos Professores	Escola A	Escola B	Total
Graduação	03	02	05
Especialização	04	04	08
Mestrado	02	06	08
Total	09	12	21

Quanto às condições de trabalho dos professores, obtive as seguintes informações: carga horária, número de turmas e escolas trabalhadas. Sobre a carga horária trabalhada na própria escola pesquisada: na escola A, do total de 09, 07 professores tinham carga horária entre 35 e 40hs semanais, e 02 professoras entre 15 e 16hs: na escola B, a carga horária de 07 professores é de 2h a 14h e apenas 02 professores têm carga horária de até 16 horas.

Tabela 7 – Professores e jornada de trabalho

Jornada de Trabalho	Escola A	Escola B
02 a 14h	-	07
15 e 16h	02	02
35 a 40h	07	-
Total	09	09

Do total dos docentes da escola A, 04 atuavam em duas escolas e os outros 05 apenas na escola pesquisada. Dos 09 docentes que responderam à questão da escola B, 08 trabalhavam também em outra escola e apenas 01 só trabalhava em uma escola, por estar em fase de conclusão do mestrado.

Tabela 8 – Professores e escolas trabalhadas

Nº de escolas trabalhadas	Escola A	Escola B
01	05	01
02 ou+	04	08
Total	09	09

Na escola A, quanto ao número de turmas que atendiam no Ensino Médio: 02 professoras tinham entre 03 e 05 turmas, 03 de 06 a 09 turmas e 03 professores atendiam de 12 a 14 turmas. Na escola B, a maioria dos professores tinha de 3 a 5 turmas.

Tabela 9 – Professores e número de turmas

Nº turmas em que atuavam	Escola A	Escola B
01 a 02	-	03
03 a 05	02	06
06 a 09	03	-
12 a 14	04	-
Total	09	09

Os aspectos comparáveis sobre as condições de trabalho dos professores das duas escolas são as idades, a fase da carreira, a titulação e número de escolas trabalhadas. Na escola A, a maioria dos professores eram mais jovens, estavam na faixa etária dos 30 aos 39 anos, enquanto na escola B a maior parte dos docentes tinham mais de 40 anos. Grande parte dos professores da escola A encontravam-se na fase inicial de carreira (até 15 anos de carreira), enquanto na escola B o corpo docente estava dividido, metade na fase inicial e metade na fase final da carreira. Enquanto na escola A metade dos respondentes detinham o título de especialista, na escola B metade deles era mestre. Por último, na escola A, a maioria dos professores atuava apenas na escola pesquisada, na escola B quase a totalidade dos professores trabalhava em duas escolas ou mais.

A intenção das questões escritas entregues aos professores era de traçar um perfil dos docentes do Ensino Médio das duas escolas e formular uma ideia inicial e geral de como veem a docência, o discente e a relação entre eles e o Ensino Médio, para que servisse de auxílio à preparação das etapas posteriores da investigação, quando as informações seriam mais detalhadas.

Para organizar os dados coletados por meio das perguntas abertas, o primeiro passo foi digitar as respostas de todos os professores. Em seguida, montar quadros descritivos por questão (05 questões), agregando todas as respostas dos docentes por escola (10 quadros descritivos). Depois, fazer leituras sucessivas para definir como unidade temática uma ou mais palavras principais por resposta.

As questões abertas que constam no instrumento são as que seguem:

- 1) Na sua opinião, quais os principais pontos positivos e negativos da proposta de Ensino Médio (EM) desta escola?
- 2) Que saberes (conhecimentos, crenças, valores, competências) você destaca como mais importantes na sua formação de professor de EM?
- 3) Como você descreveria o aluno do EM desta escola?
- 4) Na sua percepção, qual a visão que os alunos do EM têm dos professores?
- 5) Como você descreveria a relação que estabelece com seus alunos em sala de aula?

Lendo e relendo o que responderam os professores, procuro saber o que suas palavras me dizem sobre a relação professores-alunos vivida por eles no dia a dia do seu trabalho no Ensino Médio. Ou melhor, qual a leitura que, neste momento, realizo de suas palavras. O fascínio e também a dificuldade do trabalho de pesquisa está na chance de poder encontrar, na realidade vivida por indivíduos, grupos e organizações, as brechas que mostram e/ou escondem suas infinitas possibilidades de tecer significados sobre si, os outros e o mundo.

Começo a análise das respostas pela última questão, de número 5, que inquiria diretamente sobre o tema central do estudo: “Como você descreveria a relação que estabelece com seu aluno na sala de aula?”. Do total de 21 respostas, 10 utilizaram os termos: “boa”, “tranquila”, “muito boa”, “agradável” para definir sua relação com os alunos. Outro tipo de resposta predominante entre os professores (10) descreviam o tipo de relação pelo emprego do seguinte conjunto de termos: “dialógica”, de “conversa”, “entre iguais”, “interativa”. Outros termos mais utilizados nas respostas (9) foram: o “afeto”, o “carinho” e o “respeito” como importantes na relação professor-aluno.

Outras palavras que aparecem algumas vezes nas respostas de doze dos 21 dos professores para descrever sua relação com os estudantes são: “exigente”, “reflexiva”, “despertar o desejo pela informação”, “mediadora de conhecimentos”, “de quem ensina e aprende”, “troca de conhecimentos”.

Apenas 02 professores responderam de forma a expressar diretamente dificuldades nessa relação, caracterizando-a como, de acordo com o professor da escola A: “fragmentada, poucos alunos respondem ao processo proposto e desanimam diante dos que não querem nada”; e, nas palavras da professora da escola B: “ainda um pouco distanciada, uma relação de uma professora novata”.

Junto aos aspectos comuns da maioria das respostas dos dois grupos de docentes, que salientam dimensão positiva da relação professor-aluno, notei uma diferença entre as respostas dos professores das duas escolas nos argumentos utilizados para explicitar seu ponto de vista sobre essa relação.

Dentre os docentes da escola A, 06 dos 09 respondentes, junto às características positivas da relação professor-aluno, apontaram para a dimensão da suas dificuldades. Tais problemas foram assim indicados: “dificuldades de trazer os alunos para participar”, “muita indignação quando não se comprometem”, “esta estratégia (do diálogo) está sendo difícil de ser adequada a todas as turmas”, “no noturno é quase impossível encaminhar uma atividade”, “quando necessário sou autoritário”.

Os professores da escola B não se referiram às possíveis dificuldades apresentadas nas relações cotidianas entre professores e alunos. À primeira vista, penso que essa diferente perspectiva se deve à existência de dificuldades maiores na escola A, e não à inexistência de problemas de relacionamento na escola B.

Só foi possível entender um pouco mais o sentido das respostas à pergunta cinco comparando-as às outras respostas dadas às questões 3 e 4 da entrevista, que tocavam no mesmo assunto, porém de modo indireto.

Em resposta à questão número 3 “Como você descreveria o aluno do Ensino Médio desta escola?”, duas respostas se destacaram: a de uma professora que iniciou dizendo que seus alunos têm “grande potencial”, e de outro que disse ser “um sujeito filho de pais trabalhadores, muitos deles na economia informal, pais que estudaram pouco...”, pois todas as outras caracterizaram o aluno pela suas faltas: “poucos limites”, “não tem muita perspectiva de futuro”, “descomprometido”, “desmotivado”, “desinteressado”, “pouco interesse na busca do conhecimento”, “alguns não demonstram a menor vontade estar na escola”, “a cultura de estudar não faz parte de sua vida”, “não tem hábito de leitura e pesquisa”.

Na escola B, o aluno foi caracterizado pelo professor por suas qualificações, apesar de 04 dos 12 professores levantarem, junto às qualidades, as faltas que percebiam em seus alunos. Assim, as respostas da maioria dos professores (09) da escola B descreveram seu aluno como: “participante”, “crítico”, “acreditam na proposta da escola”, “conectado”, “comprometido”, “criativo”, “envolvido”, “desejo de conhecer”, “aberto”, “leitor”, “líderes”, “amigos”. Os professores (04) que levantaram

junto aos elogios algumas críticas disseram que os alunos também: “estudam pouco”, são “pouco interessados”, “não estudam em casa”, “não se inserem na aula”.

A questão número 4 foi assim formulada: “Na sua percepção, qual a visão que os alunos têm de seus professores?” Os professores da escola A responderam: “Faz de conta que constrói conhecimento”, “fornecedor de notas”, “desinteressado pelo aluno”, “estressados”, “trabalham o que não lhes interessa”. Vale destacar que um professor disse que há mais de uma forma de percepção: “alguns professores são vistos como desinteressados [...] e alguns como sujeitos engajados”. Duas professoras não responderam à pergunta e um disse não saber.

Na escola B, a grande maioria das respostas versou sobre um professor: “profissional crítico”, “pesquisador” “exigente”, “reconhecido”, “em quem confiar”, “quem conhece mais”. Uma professora disse ainda não conseguir definir, e dois professores responderam “agem com descaso” e são “estressados, que falam demais”.

A partir do cruzamento das respostas às questões 3, 4 e 5, podemos dizer que as imagens que atravessam as relações entre professores e alunos são múltiplas e estão relacionadas com as imagens que os professores têm sobre seus alunos e que os alunos têm dos seus professores.

Sobre a questão número 2, “que saberes (conhecimentos, crenças, valores, competências) você destaca como mais importantes na sua formação de professor do Ensino Médio”?, a maioria das respostas dos professores das duas escolas foi “conhecimentos e valores”, sendo que por “conhecimentos” se entenderam os disciplinares e os pedagógicos. As respostas mais individualizadas ocorreram na escola A: “o conhecimento do aluno como pessoa transformadora da sociedade”, saber “realizar a práxis, a ligação entre teoria e prática”, e “capacidade de interpretar o mundo”. Na escola B, as respostas foram bem mais semelhantes entre si que na A.

Sobre a questão número 1, “quais os pontos positivos e negativos da proposta de Ensino Médio da sua escola?”, as respostas apresentaram certa convergência em torno dos aspectos positivos: o trabalho com projetos interdisciplinares. Alguns professores da escola A disseram também: a “mesma carga horária para todas as áreas”, a “inclusão social do aluno” e “partir da realidade do aluno para associá-la à ciência”. Sobre aspectos positivos, os docentes da escola

B acrescentaram: “incentiva o pensamento crítico do aluno”, a “ênfase na leitura e escrita”, “a proximidade com a universidade”.

Sobre os pontos negativos da proposta, os professores da escola A atribuíram estas considerações aos alunos: “têm mais liberdade que limites”, são “descompromissados”, “desinteressados”, “a não participação da família na escola” e a “estrutura física e pedagógica ultrapassada da escola”. Já na escola B aparecem como pontos negativos: “cultura do vestibular”, “poucas horas para estudo”, “proposta cara e trabalhosa”, “rever o sistema de avaliação”, e um professor citou o necessário “maior compromisso do aluno”.

Pode-se perceber que, na escola A, a maioria dos professores têm uma visão negativa do aluno, ressaltando o que ele não tem e o que, provavelmente, no imaginário docente, deveria ou poderia ter o bom aluno. Nesta escola, grande parte dos professores imagina que seus alunos têm deles identificações impróprias a sua autoimagem, o que não apareceu assim na discussão do grupo focal da turma de alunos. Os alunos veem seus professores como bons professores, mas reclamam que são muitos estressados, que se distanciam da imagem do bom humor e da cordialidade que esperariam encontrar no que consideram ser o bom professor.

Já na escola B, grande parte dos professores caracterizou positivamente seus alunos e, dessa forma, muitos adjetivos utilizados para qualificar o aluno foram também utilizados para descrever como pensam que os alunos lhes veem, como, por exemplo, “críticos”, “bem informados”.

Entretanto, ainda é preciso explicar por que imagens diferenciadas circulam entre duas escolas de Ensino Médio do mesmo município e de bairros vizinhos. Estaria a explicação na condição social e no universo cultural diferente e desigual no qual os alunos se localizam, já que a escola A é pública e se localiza em um bairro pobre, e a escola B é particular, localizada em um bairro de classe média?

Os maiores desencontros na interação entre alunos e professores podem residir na expectativa não realizada do professor para com seus alunos, pois eles idealizam um aluno que pouco se parece ao que está na sua classe. Para Charlot (2011), há duas lógicas diferentes no ato de estudar: uma para os alunos, outra para os professores. Esse abismo existente entre as expectativas de uns e outros em relação ao saber tem como consequência tensões nas relações aluno-professor, que interferem no processo ensino/aprendizagem.

Os professores, muitas vezes, no cotidiano do seu trabalho, supõem que todos os alunos querem aprender sempre e que estejam todos interessados no saber ensinado. Parece que se surpreendem, negativamente, a cada instante em que se deparam com uma situação diversa da esperada. Enquanto uns parecem habitualmente dispostos a aprender, outros tantos se recusam a fazê-lo. As explicações para tais posturas no senso comum, inclusive entre os professores, são a preguiça ou falta de motivação pessoal. A ressalva que Charlot (2001) faz é sobre a importância de reconhecer e conhecer que certa relação com o saber pode levar a certo tipo de aprendizagem. Para aprender, é preciso encontrar-se em certa relação de desejo com o saber. Como alerta o autor, são múltiplos os elementos que interferem no processo de aprender: origem social, cultural, de gênero, contexto institucional, história familiar e pessoal e a singularidade de cada sujeito.

Os alunos do Ensino Médio de origem de famílias pertencentes aos grupos populares são os beneficiados pela política de ampliação da educação básica, recentemente instituída no Brasil. De acordo com Dubet (2003), os alunos se sentem, ao mesmo tempo, incluídos e excluídos. Incluídos por usufruírem da possibilidade de obter o diploma de Ensino Médio, que muitos dos pais não obtiveram, o que representaria uma chance de maior integração e mobilidade social; excluídos, pois se veem como alunos das escolas de menor prestígio e têm dificuldade de projetar sua vida profissional, não só pela desvalorização social dos diplomas, mas pelo alto índice de desemprego entre os jovens.

Um pensamento de Arroyo (2009, p.174) foi para mim inspirador deste trabalho de interpretar as interpretações. “Vemos e revemos nosso magistério no espelho do (a)s aluno(a)s [...]. Quando os alunos mudam o primeiro a mudar é o trabalho e a imagem coletiva de trabalhadores em educação”. E continua expondo seu ponto de vista ao afirmar que: “Quando a imagem dos alunos(as) se altera, o principal efeito talvez seja que a imagem docente é reconstruída.”

Uma relação mais ou menos harmônica entre professores e alunos influencia a dinâmica de todo o processo escolar. Assim se expressa Teixeira:

Está colocado um problema no coração da docência, pois as representações e imagens dos docentes sobre os discentes dão significado e sentido às condutas pedagógicas, dão significado e perspectivas às suas relações com seus alunos. Quando a dificuldade do professor está no aluno e em suas relações com ele, estamos diante um problema fundante, um desafio incomensurável (2007, p.440).

Pode-se perceber que, entre os professores entrevistados, mas não apenas entre eles, vários manifestam uma visão negativa do aluno, ressaltando o que ele não tem e que, provavelmente no imaginário docente, todo e qualquer aluno deveria ou poderia ter.

As relações entre professores e alunos parecem apontar para certa tensão, derivada das imagens quebradas entre ambas as partes. O pertencimento dos estudantes a grupos sociais desprovidos da cultura “cultura” ou da “alta” cultura pode favorecer certa distância da cultura escolar. Esse distanciamento do projeto escolar, por parte do aluno originário dos grupos populares, pode ser entendido como uma “relação resignada com o sistema de ensino” (Bourdieu & Passeron *apud* Nogueira), que pode explicar a tensão entre a imagem ideal e a imagem real do aluno.

Arroyo (2009, p.59) lembra a presença, no nosso imaginário social, de uma visão bastante negativa em relação aos grupos populares: “A visão de uma espécie de inferioridade cognitiva e até moral (que) não é nova”. A ideia de que os grupos populares são carentes não só de meios materiais, mas carentes da inteligência e dos valores supostamente necessários para obterem o desejado sucesso escolar, é representação recorrente, inclusive entre os docentes. O debate sobre as imagens dos alunos pode ser o foco do necessário debate sobre a docência.

6.2.1 Grupo focal: com a palavra, os professores

A realização do grupo focal foi agendada junto à coordenação pedagógica da escola privada em um dia e horário já previsto para os professores comparecerem à escola. Todos os professores do médio foram convidados a se fazer presentes, e quatro foram os participantes. O planejamento metodológico previa o desenvolvimento dos grupos focais com os professores e os alunos: um com cada grupo de docentes do médio de cada escola e mais um com uma turma do segundo ano do médio de cada escola escolhida para a realização do trabalho de campo.

Depois de várias tentativas de agendamento de horários, marcados e desmarcados sucessivamente com a coordenação pedagógica da escola estadual, entendemos, eu e a coordenadora pedagógica da escola, em conversa informal, que

era inviável a disponibilização dos professores para tal evento. Os grupos focais entre os docentes tinham o objetivo de servir como um recurso metodológico para permitir maior aproximação da perspectiva dos próprios sujeitos sobre as relações professores-alunos e, assim, poder compreender sua influência sobre o trabalho, as identificações e o imaginário docente.

Essa impossibilidade de realização de um dos momentos de diálogo com o grupo de professores pode ser analisada, muito mais como uma falta em relação ao que foi planejado em termos de metodologias investigativas, como uma evidência da intensificação do trabalho docente. Isso porque a agenda das reuniões de planejamento dos professores era sempre tão intensa, envolvendo as questões do cotidiano da escola, que nunca foi possível reservar um tempo para a atividade de pesquisa.

6.2.2 Narrativas da docência

A entrevista de cunho narrativo permite que o pesquisador aborde os aspectos da trajetória profissional do professor que lhe interessam analisar, mas sem ficar totalmente preso ao roteiro previamente elaborado; ao mesmo tempo, permite ao professor entrevistado relatar, do modo que achar conveniente, o que for perguntado e, inclusive, o que não for perguntado pelo entrevistador.

No desenho da pesquisa, estava previsto entrevistar seis sujeitos, três professores de cada uma das escolas. A opção foi pela entrevista oral, supondo que a facilidade da expressão da linguagem oral permitisse aos professores entrevistados fornecerem o máximo de informações possível sobre aspectos de sua trajetória de formação profissional. A sugestão da banca de qualificação foi incorporada, e as entrevistas individuais com os docentes selecionados adquiriram um cunho de entrevistas narrativas. Formulei uma pergunta inicial geral que solicitava que o professor contasse sua trajetória de formação como professor do Ensino Médio, e cada professor respondia como e quanto achasse conveniente.

Assim, os sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa foram seis professores de Ensino Médio, pertencentes a duas escolas, três professores de uma

escola da rede privada não confessional e mais três professores de uma escola da rede pública estadual do município estudado.

Em cada escola, foram selecionados três professores do Ensino Médio para que relatassem suas trajetórias profissionais. A escolha deu-se a partir de alguns critérios, como o tempo de carreira. Um em fase inicial, um em fase intermediária e outro em fase final de carreira. Outro critério era a área de formação da licenciatura: um com formação nas áreas das ciências exatas, outro nas humanas e um último nas ciências sociais.

Os professores selecionados para fazer a entrevista individual foram muito solícitos ao atender o convite e rápidos em responder ao meu pedido para marcarmos a data e horário da entrevista. Tal solicitude demonstrou a boa vontade dos professores da escola básica para a pesquisa acadêmica. Ao encontrar, ao acaso, alguns professores participantes da pesquisa, fui, mais de uma vez, por eles interpelada sobre os resultados e a conclusão do trabalho sobre o qual manifestaram interesse e curiosidade em conhecer.

Todas as entrevistas com os professores foram feitas no espaço da respectiva escola e no horário escolhido pelos docentes. A duração das conversas entre pesquisadora e os professores variou de 20 a 50 minutos, e o número de páginas das falas transcritas oscilou de 09 a 16 páginas digitadas. Após a digitação, o texto da entrevista foi enviado por *e-mail* ao entrevistado, solicitando que lesse e verificasse se havia necessidade de alguma mudança ou se assim permanecia para análise. Ressalto que o nome dos professores é fictício para manter o anonimato dos participantes.

A questão inicial de todas as entrevistas foi “Você pode relatar sua trajetória profissional como professor? Que acontecimentos são/foram marcantes para tornar-se o/a professor/a (de Ensino Médio) que é hoje?”. A minha intenção era fazer uma entrevista ao estilo de uma narrativa, digo ao estilo, pois não obedeci a todas as regras do que o sociólogo Fritz Schütze (2010) considera necessário para caracterizar uma narrativa.

Após a conclusão da exposição inicial de cada professor, fiz algumas perguntas sobre sua visão do aluno, da escola e sua expectativa em relação à profissão.

O meu objetivo como pesquisadora era captar a percepção dos professores sobre a docência e sobre seus alunos. Posso tomar como minha uma das interrogações de pesquisa elaboradas por Tardif e Lessard (2008, p.141): “Como os professores enxergam os alunos e as relações que estabelecem com eles?” E agrego a esta outras interrogações: “que significações imaginárias constituem as identidades docentes?”. “como os modos de identificação atribuídas pelo outro e reivindicadas para si contribuem para essa constituição identitária?”. Lembro que, de acordo com Dubar, toda identificação individual recorre a palavras, categorias e, por isso, agrego imagens e referências socialmente aceitáveis.

A análise das entrevistas narrativas foi longa e deu-se em momentos intercalados com a análise dos questionários e as leituras da produção teórica dos autores que fundamentam este trabalho. Um primeiro momento do trabalho de interpretação das narrativas seguiu a estratégia da “leitura flutuante” (BARDIN, 2011) dos seis textos transcritos.

Na leitura inicial, pude perceber, antes por intuição e, depois, pela aplicação de algumas técnicas da análise de conteúdo, que, em cada um dos relatos, perpassava uma característica básica que permitia distinguir uma visão própria da docência.

Em outro momento, vi que era possível analisar a fala dos professores entrevistados a partir de dois modos de visão geral da docência: entre os que viam as relações com os alunos, principalmente, como difícil, e os que viam essa relação, basicamente, como satisfatória. E, mais ainda, os mesmos professores que apontavam, de forma mais enfática, para as dificuldades inerentes às relações com os alunos também faziam referência à docência como atividade problemática/ difícil. E os professores que não destacaram em primeiro lugar a relação com seus alunos como problema tendiam a enfatizar a docência como atividade de realização/ satisfação.

Notei também que cada relato permitia ao leitor enxergar o “tom” dado pelo seu autor à narrativa da sua trajetória docente. Na direção do que Bardin (2011, p.95) denomina de uma “decifração estrutural”, pude perceber que cada um dos relatos apresentava um sentido próprio no que diz respeito ao conjunto das significações atribuídas à sua vida profissional. Sendo assim, classifiquei os relatos de acordo com o tom que parecia predominar nas referências feitas à atividade do professor: a docência como aposta entusiasmada de vida (Jerônimo e Vera); a

convicção e a satisfação de uma docência engajada (Laurindo) e a ambivalência do gosto e do desgosto com a vida de professora (Renata, Nara e Célia).

Em um segundo momento de análise dos relatos dos professores, montei, um quadro por professor entrevistado e por tema referido: docência, alunos e relação aluno-professor. Selecionei longos extratos das falas de cada professor e agrupei-as em um quadro de significados, de acordo com três temas centrais: docência, alunos e relação professores-alunos. Logo em seguida, fui assinalando, em cada extrato, algumas frases ou palavras mais significativas da visão de cada professor sobre cada um dos temas referidos como unidades de referência, de acordo com um dos procedimentos recomendados na análise de conteúdo.

As diversas leituras, realizadas em variados momentos ao longo do processo de análise e interpretação dos dados, permitiram-me, aos poucos, concluir que, além do viés predominante em cada relato, alguns sentidos comuns entre os relatos poderiam ser agrupados. Abaixo, inicio a exposição do trabalho de análise dos relatos, qual seja, a interpretação das perspectivas expostas pelos professores em suas falas sobre a profissão docente, sobre seus alunos e a relação professor-aluno no Ensino Médio. Vou apresentar as análises das entrevistas junto a excertos das falas dos próprios entrevistados segundo a ordem do roteiro da entrevista.

As respostas à questão inicial “Você pode relatar sua trajetória profissional como professor? Que acontecimentos são/foram marcantes para tornar-se o/a professor/a (de Ensino Médio) que é hoje?” serão abaixo transcritas e seguidas da interpretação. A minha intenção com a questão aberta com foco na trajetória profissional era colher pistas que indicassem as significações imaginárias sobre a docência e a discência e seu processo de construção de identidades e relações, ao longo da trajetória profissional docente.

A professora Nara trabalha na escola B, é graduada em Artes, tem especialização em Ensino de Artes, mestrado em Educação e estava cursando uma especialização em Mídia e Educação no momento da entrevista. Já é professora há 20 anos, tem 42 anos e é casada. Atua também na administração do sistema estadual. A sua resposta à primeira pergunta foi:

N: - Bom, eu vou começar dizendo então por que eu escolhi a carreira. Eu venho de um município de uma cidade bem pequena. Nessa cidade quase não tinha oportunidade de profissões ou de que os pais se mobilizassem na escolha de uma profissão diferente, e eu conhecia algumas profissões entre elas então professora era uma que eu admirava e que eu achava que queria

ser. Aí então fui fazer o magistério, o curso normal, e já comecei a trabalhar, e somente depois eu escolhi qual a licenciatura que eu iria escolher para a minha vida, escolhi artes muito mais, eu queria sociologia, comecei com a sociologia, fiz sociologia e tinha uma ideia bem romântica de ajudar a transformar, melhorar o mundo, que eu achava um pouco romântico pra época, só que daí eu comecei a perceber que eu não teria tanto espaço na escola e para garantir já o emprego que eu já tinha, enfim, aí fui para a área de artes que eu também gostava um pouco... Mas muito mais porque diziam 'tu é criativa', eu não entendia muito bem que artes eu ia estudar, então a gente vem de uma história de artes é artesanato ou dança, não numa perspectiva de criação, também não entendia muito bem, mas depois eu vi que era outra coisa e me apaixonei mesmo assim pela arte. Só que no decorrer da profissão a gente vai vendo alguns problemas, algumas coisas que a cultura estabelece em relação a artes. Teve um bom tempo na minha carreira que eu era realmente encantada pelo que eu fazia, eu queria ver resultado, eu fazia muito mais do que eu faço hoje fora de hora, eu ia por exemplo quando a gente tinha grupo de dança de teatro eu ia ensaiar com eles fora de horário, no momento que eu tivesse oportunidade de socializar isso com a comunidade e acabava fazendo. Aí eu tive um baque em relação à educação. Estudei, fiz graduação, fiz mestrado, tô fazendo uma pós em mídia que é uma coisa que estou gostando muito, mas eu acho que talvez a idade, talvez me dei conta, assim, que já faziam treze, quatorze anos que eu ouvia quase sempre o mesmo discurso, que professora precisa disso, disso e disso, que as escolas precisam estar equipadas nisso, nisso, nisso, que os professores deveriam ser bem pagos. Sabe o que vem assim, que a gente já sabe quais seriam as demandas de uma educação de mais qualidade, e não muda, e não muda, e todo ano você ouve a mesma coisa, todo ano tu repete, parece que todo o ano tu tem que recomeçar? Aí eu senti uma crise assim em mim como professora, eu achei que eu não queria ser mais professora, e até de vez em quando eu tenho que me dar um animo novo, eu mesma, senão eu tendo a cair nessa crise de achar que não quero mais, eu que eu que não consigo mais, ou que não vai mudar mais, meio que de perder as esperanças de ver aquilo que poderia ser diferente.

A entrada na profissão foi descrita como uma escolha entre as profissões conhecidas: "eu conhecia algumas profissões, entre elas então professora era uma que eu admirava". O motivo apontado para tal opção foi a admiração pelo magistério enquanto área de atuação profissional. A formação inicial foi o curso Normal, assim como outras duas professoras entrevistadas, Célia e Renata.

Sobre a licenciatura cursada, a professora informa que a escolha se deu após o início da carreira docente. A opção se deu depois de um momento de dúvida sobre cursar Sociologia, que avaliou como uma ideia romântica de transformação social, ou cursar Artes e ter emprego garantido. A opção foi pragmática: a área de Artes oferece maior campo de trabalho do que a de Sociologia.

A referência à etapa da formação inicial revela que a professora conheceu a área de especialização escolhida durante a própria graduação e, no mesmo processo, desenvolveu o gosto pela Arte: "não entendia muito bem, mas depois eu vi que era outra coisa e me apaixonei mesmo assim pela arte".

Sobre sua carreira como professora, o relato aponta dois momentos, um primeiro de encantamento, e outro momento posterior de decepção com a profissão, atravessados por uma crise profissional que se manifesta pela dúvida sobre a permanência ou não na profissão. Os estudos das fases ou ciclos da carreira do professor apontam que o momento do desinvestimento na carreira ocorre na fase final, em geral, mas no caso de Nara esse momento apresentou-se na fase intermediária da carreira. Por isso, denominei de crise profissional, pois não foi passageiro, mas instalou-se na forma de desinvestimento amargo na docência (Huberman, 1995).

A professora Célia trabalha na escola B, tem 40 anos é graduada em Matemática e trabalha em mais 2 escolas, 1 da rede privada e uma estadual. Tem 14 anos de carreira. É casada, tem dois filhos. A sua resposta à primeira questão foi:

C - Então. Vamos começar lá no início, quando eu era estudante ainda. Quando eu terminei o fundamental, os meus pais não me perguntaram o que eu queria fazer. Eu estudava no Ruizinho. Me matricularam no Colégio das Irmãs para fazer o Magistério. Sou filha mais velha. Até porque na família tem vários, tias e tal, que são professores. Fiz o magistério, fiz estágio. Gostei. Mas meu sonho era fazer medicina. Ginecologia, principalmente, Obstetrícia né? Só que eu sou de uma família mais simples e não tinha condições. Nem se levantou a hipótese de sair para fora. Bom! Tinha que estudar em Ijuí. Na área ligada à medicina, Enfermagem, era de dia. Eu tinha que trabalhar de dia para pagar a faculdade de noite. Dos cursos que tinha de noite, o que mais assim me chamou a atenção foi a Matemática. Por quê? Sempre conto para meus alunos. Minha primeira, no boletim, nota vermelha foi em Matemática na 7ª série. Na 7ª série eu tinha aversão à Matemática. Até então, eu ia bem, mas na 7ª série um pouco aquela a questão da química com o professor né, que existe muito. E na 8ª série eu tinha professora que era fantástica. Ela tava no início de carreira, que é a Fabíula. E assim... ela misturava amizade com a sala de aula, jogava vôlei de sábado, levava os filhos dela junto. E ela começou a mostrar o outro lado da Matemática. Nas Irmãs, magistério tu só tem o primeiro, tinha o primeiro ano, que era o básico na época. Então, também tinha uma professora muito querida, muito boa, Beatriz, na época. E também aquilo me chamava atenção. Então vou pra Matemática. E, fazendo o curso, eu vi que realmente era uma coisa que eu gostava até pelo fato de todo mundo ter dificuldade em Matemática, de as pessoas comentar sempre, de colegas, que a Matemática é muito difícil e tal... foi então algo para tentar superar. Quando eu me formei, logo engravidei, daí parei de trabalhar no comércio e daí, em 98, que eu assumi em sala de aula. Como hoje, à tardinha, assumi um contrato emergencial do estado, no outro de manhã, 7h30min, eu tinha que dar aula de trigonometria, 2º ano do Ensino Médio. Nunca tinha visto trigonometria na vida, nem na Faculdade. E assim também foi uma superação. Assumi 2º, assumi 1º ano. Foi indo... foi indo... Depois passei aqui no concurso, passei em 1º lugar que tinha prova de seleção, assumi o Fundamental e Médio. E assim foi indo. Eu gosto muito do que eu faço e, até o ano passado eu dei uma entrevista para uma revista e eu coloquei bem isso que eu te falei agora. Eu coloquei e a repórter foi muito feliz nas palavras dela e colocou exatamente, inclusive, o nome da Fabíula. Porque eu acho assim: a gente sempre sofre influência de alguém

ou de alguma coisa. Hoje em dia, essa gurizada está escolhendo muito Medicina, por quê? Por questões financeiras, porque medicina dá status e tal. Por que não escolhem o Magistério? Vai pelo financeiro também. Porque professor não ganha muito bem... Porque não é valorizado. Eu tenho muitas dificuldades, hoje, de trabalhar em sala de aula. Eu tenho cinco turmas, cinco planejamentos diferentes, cinco séries, entre o Fundamental e o Médio, três escolas, 13 turmas. Só de dia. Eu não trabalho de noite, porque, de noite, eu ainda ajudo meu marido. Ele tem oficina mecânica e eu faço a burocrática. Tá bem complicado trabalhar, bem diferente do que era quando eu comecei há 14 anos atrás, quando eu fiz magistério. Mas eu ainda gosto. Tem dias que eu saio da sala de aula e penso: 'Não, vou desistir. Vou ver outra coisa. Tenho condições'. Mas daí, tu daí relaxa um pouquinho e esquece tudo que aconteceu. No outro dia, tu vai entrar na mesma turma que deu problema, tu não vai lembrar de mais nada e daí tu tá com aquela coisa que tu quer ensinar, que eles precisam aprender e é assim que eu trabalho hoje. Por exemplo, agora pegando ontem, tinha vontade de sair correndo da 6ª série porque não entendiam o que eu tava explicando. E tem vezes que eu saio mesmo. Eu saio assim quando tá muito pesado. Vou, dou uma volta, e volta tudo tranquilo: como uma carroça com as abóboras, né? Vão se ajeitando, vão se ajeitando.

O início da formação profissional, para a Célia, não foi uma escolha propriamente dita, pois, sem ser consultada, foi matriculada pelos pais no curso Normal. O curso superior foi escolhido entre as possibilidades materiais disponíveis de custo e de localização e não apenas pelo desejo e o querer manifestado por ela pela Medicina. Assim, entre as possibilidades que se apresentavam à época e as condições existentes, a opção pela graduação em Matemática deu-se de acordo com o relato pelo exemplo de duas ótimas professoras, que foram marcantes na sua trajetória escolar e pessoal.

Sobre a opção pela área da matemática na graduação, a professora comenta que o gosto pela área foi confirmado durante a graduação. Além de gostar da área da matemática, outro fator que a atraiu para este curso de licenciatura foi o *status* de área difícil que tem a disciplina. Na tradição escolar existe uma imagem da Matemática como área de saber quase inacessível à maioria devido ao seu maior grau de complexidade do que qualquer outro saber, o que serve de justificativa tanto para a nobreza da área como para os índices de fracasso no ensino da Matemática.

Logo em seguida, a professora faz uma referência aos jovens de hoje, à "gurizada" e suas opções pelas carreiras como motivadas, na sua visão, em primeiro lugar, pelo interesse "financeiro". Os estudos de juventude nos ensinam que seria mais correto dizer juventudes, por tratar-se de um grupo mais heterogêneo do que homogêneo, logo com interesses diversificados.

Na passagem em que a professora descreve o seu trabalho hoje em dia, a primeira referência feita é sobre as sérias dificuldades que o envolvem e na diferença que percebe em relação ao início da carreira, no sentido de que as dificuldades são maiores atualmente, mas que, ao final, “tudo se ajusta”.

A aula caracteriza-se pela relação social situada e pela intersubjetividade particular, que os sujeitos, professores e alunos nela produzem, pois de acordo com Teixeira (2006), a relação professor-aluno constitui encontros e desencontros. Aulas ruins podem desanimar e levar o professor ao cansaço, assim como as boas aulas animam e renovam o ânimo no trabalho de ensinar. Para Teixeira, o tempo das aulas é, entre outros tempos, o tempo cíclico do cansaço e da renovação.

O professor Jerônimo trabalha na escola B, tem 27 anos e há dois é professor. Graduado em História e em fase de conclusão do mestrado em História, vive em união estável, sem filhos. Assim iniciou seu relato:

J- O atual! É uma história comprida, eu sou novo, mas tenho uma história comprida neste ramo, de certa forma eu acho que tudo começa pelo fato que meus pais são professores, acho que esse é o ponto chave da questão. Muito embora eu me lembre assim que, não diretamente, mas indiretamente eu sempre tive aquela coisa: não seguir nessa área, o pai e a mãe já sofrem tanto. Nesse sentido, não diretamente, eles me influenciavam no caminho inverso da docência, mas acho que indiretamente sempre teve assim... 'Bah, não vai por esse caminho, não cai no mesmo “erro” que a gente caiu'. Mas eu acho que, embora num momento ou outro que isso tivesse ficado claro, acho que no fundo eles nunca quiseram dizer isso, eu acho que eles sempre se orgulharam do fato de eles serem professores. Eu acho inclusive que eles se orgulham de, pelo fato de eu ter optado por isso também, mesmo apesar de todas as adversidades e todas as dificuldades inerentes ao ser professor eu ter optado por isso: então eu acho que de certa forma tudo começa por aí, e não só o pai e a mãe, mas pelo lado da mãe, as irmãs dela, todas são professoras. A mãe tem três irmãs, as três são professoras, uma já tá se aposentando e continua dando aula, a outra já se aposentou e a outra é mais nova que ela e ainda tá dando aula, então do lado dela todas as irmãs são professoras. Do lado do pai ele tem um irmão falecido, que era meu padrinho de batismo. Ele era professor de veterinária daí o pai cursou educação física, e o outro irmão dele foi professor de educação física e também de estudos sociais. Daí tem uma outra irmã que é enfermeira, a única que saiu completamente do ramo, do lado da mãe também é uma professora de língua portuguesa, são duas de língua portuguesa, aí a mãe terminou o curso de pedagogia recentemente, ela tinha feito só o magistério, no caso e ela terminou o curso de Pedagogia junto comigo em 2009, nós nos formamos juntos. De certa forma já vêm daí, tem vasto ramo de professores na família e acho que de certa forma eu meio que fui meio indiretamente influenciado por esse sentido. Mas eu sempre tive uma ligação de certa forma bastante grande com essa área, eu tive vários tipos de experiências até quando eu era jovem. Eu me lembro quando eu tinha em torno de quinze anos que é minha primeira lembrança de eu ter me iniciando, eu não me lembro ao certo quais é que foram os motivos, as causas que me levaram a... Mas, perto dos quinze anos, quatorze, quinze anos eu comecei a dar uma oficina de xadrez na escola em que a mãe

dava aula lá no Modelo, inicialmente eu ia e comecei a ensinar, eu acho que foi mais ou menos uma coisa quase ao acaso, assim aqueles golpes do destino, e comecei a ensinar xadrez para uns colegas, para uns amigos. Dali um pouco tava ensinando para uma turma maior, dali um pouco eu tava conversando com a diretora e organizando horários para dar oficinas nas turmas em horários fora da aula ou entre aulas, ou até durante algumas aulas como matemática e tal, no fim eu estava até fazendo um projeto.

Andréa: - Era a escola onde tu estudavas?

Na escola onde eu estudava exatamente não, na escola onde eu estudei até a 3ª série depois eu fui para outra, e depois no Ensino Médio eu voltei para a primeira, daí no Ensino Médio eu comecei a trabalhar nessas oficinas, no início do Ensino Médio foi meu primeiro ano do Ensino Médio. E isso acho que foi, eu vejo hoje isso como tendo um peso bastante grande, porque eu me lembro que eu gostava bastante disso, gostava de trabalhar, uma coisa que embora pareça simples mas ensinar xadrez...Gostava de falar sobre as peças, falar sobre, enfim, o movimento a história das peças, do jogo, gostava de ensinar jogadas contra eles e fazer jogos simultâneos, jogar eu contra todo mundo da turma. Sempre gostei de xadrez, isso vem do pai um pouco, o pai sempre jogou xadrez e comecei a trabalhar com xadrez, trabalhei meio ano, seis meses com oficinas, só terminei porque teve um, na época, que um arranca-rabo com uma nova diretora que era um pouco meio contra, por questões políticas lá, até tinha uma rivalidade com a mãe, no fim acabou o projeto minguando, aí eu acabei indo levando a projeto adiante, daí continuei trabalhando com xadrez, depois comecei a dar aula particular de xadrez. O pai disse há por que não põe anuncio no jornal? tive umas pessoas me procuraram aí comecei a dar aula particular de xadrez, eu ia na casa, ganhava uns trocos até, então eu acho que um pontapé inicial, foi onde eu tive um pouquinho de experiência em lidar com aluno com crianças jovens e tal, até alguns da turma eram da mesma idade que eu e não tive problema algum, foi muito tranquilo e acho que foi numa época-chave, nos quinze anos, ali que é uma época complicada e eu tive essa oportunidade e isso teve um peso que não tem como mensurar assim em termos de formação, de experiência. Não dá para balizar, mas foi muito grande. Agora o lado da história, na verdade eu nunca consegui definir o porquê que eu optei pela história. Eu acho que teve vários motivos, eu sempre gostei, eu nunca gostei da disciplina história nunca me dei muito bem, na escola eu nunca gostei da disciplina, não me lembro exatamente se por causa dos professores ou por causa da disciplina em si, mas eu nunca fui muito fã dela, eu gostava de Biologia, amava Biologia, gostava de Língua Portuguesa, gostava de Literatura, amava literatura, eram as minhas opções, eu queria fazer ou Jornalismo ou Biologia e no fim acabei não fazendo nem uma das duas. Mas continuo gostando das duas coisas, adoro literatura e adoro biologia, mas sou apaixonado pela História, me apaixonei pelo curso e acho também que isso é fruto das experiências, das coisas que eu fui vivenciando. Eu sempre gostei muito de jogos de tabuleiro como xadrez, que é um jogo de estratégia, um jogo que tem muito conteúdo histórico: os reis, cavalos, bispos, então tem toda uma sociedade feudal ali envolvida, tem toda uma história árabe, persa e acho que isso me trouxe um pouco pro lado. Os jogos de computador que envolvem estratégias que sempre gostei, então de certa forma acho que essas eventualidades foram me moldando pra mim acabar optando pela história. Mesmo que sem querer porque a minha opção pela história foi sem querer mesmo eu fui pra me matricular no curso de biologia eu preenchi toda a ficha na Universidade no vestibular e na hora de marcar o curso eu deixei em branco, dobrei a ficha e vim embora e eu voltei dois dias depois preenchi toda a ficha e marquei jornalismo, dobrei a ficha e vim embora, porque eu não tava certo e daí no ultimo dia a inscrição do vestibular eu fui lá preenchi toda a ficha...- eu conto essa história pro meus alunos até hoje. Eu preenchi

toda a ficha e eu não sei por que cargas d'água eu botei história entreguei a ficha e vim embora, e no ônibus começou a me bater um desespero: 'porque que eu escolhi este curso'?... Sei lá, não tem explicação, eu sei que as minhas primeiras aulas, meus primeiros professores, eu tive... e isso é uma coisa que marca, foi fantástico, assim a forma como era dada a aula, enfim, em todos os sentidos marcou, depois fui tendo outras experiências tão fantásticas quanto, mas aquelas iniciais assim são as que tem um toque especial. Claro, depois conheci um professor, que é grande amigo, inspirador, orientador tudo mais, então eu acho que com o tempo a paixão foi crescendo com o curso e hoje eu tô fazendo o mestrado e não penso em mudar de área de jeito nenhum, dentro da história, mas nunca penso em sair da área da história, foi um conjunto de fatores que acabaram me levando desde a questão do berço, de ser rodeado por professores.

O professor Jerônimo atribui sua escolha pela profissão devido à influência da família, composta por professores, pai, mãe, tios e tias. A profissão é referida como motivo de orgulho no meio familiar, apesar das adversidades que a caracterizam, como o grande envolvimento que supõe a docência e os baixíssimos salários que oferece em troca.

A experiência de ensinar xadrez, durante a adolescência, ainda enquanto estudante, foi relatada como outro fator decisivo para a escolha do magistério, pois, ensinando xadrez, cedo desenvolveu o gosto pela atividade de ensinar, que permanece até o momento.

Sobre a formação inicial, a licenciatura em História, Jerônimo diz não saber por que optou por essa área, mas que passou a gostar mais dela depois do curso. Ao referir-se à graduação, usa alguns termos, como “marca”, “professores fantásticos”, “paixão”, que parecem definir sua relação com a área de saber que ensina. Ao que tudo indica, o desenvolvimento do gosto pelo conhecimento específico está relacionado, no relato de Jerônimo, com uma ótima imagem de seus professores na universidade.

A professora Vera trabalha na escola A e tem 30 anos de idade. Está lecionando há 04, 05 anos, é graduada em Matemática e tem uma especialização em Educação Especial. Trabalha em outra escola estadual e tem mais um emprego de secretária na universidade. É casada e tem uma filha. Na primeira parte de sua entrevista, disse:

Vera – Eu sou formada pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no curso de licenciatura em Matemática. O que me levou a fazer o curso foi a identificação com uma professora, eu gostei muito de uma professora no Ensino Médio, foi o que me levou a escolher o curso, por gostar de números e eu achei que eu, me identificava melhor com a matemática e não como

contadora, como arquiteta ou coisas desse tipo. Comecei a trabalhar no ensino fundamental com quinta, sexta e sétima série numa aldeia indígena, então foi uma experiência muito boa porque são culturas diferentes, são pessoas diferentes que você tem que entender a cultura para depois poder trabalhar com eles, então foi um aprendizado muito grande pra mim foi uma experiência muito boa que eu tive lá. Voltei pra cá e comecei a trabalhar com o médio, da parte profissional da escola fundamental eu vejo que é a principal parte. O Ensino Médio é consequência de anos anteriores, então você têm um compromisso maior com os pequenos, não que o médio não exija isso, mas a base da formação da pessoa em si do ensino é lá no ensino fundamental, enquanto você consegue mudar, depois no médio eles já tem uma opinião mais formada, você não consegue mais alcançar talvez os teus objetivos esperados, porque eles já têm uma formação mais fechada, eles são mais fechados do que no fundamental. A parte lá que eu levava muito em conta, que eu aprendi com eles, é que a família é muito mais importante do que qualquer outra coisa, eles têm a família como, as vezes, eu não vejo isso. Você falar em família você perde o teu aluno, porque eles não têm... muitos preferem estar em qualquer outro lugar do que com a família, nesse sentido então, lá assim se surgir algum problema a família tava amparando eles, lá na aldeia indígena e que aqui às vezes tem algum problema e em vez da família te dar o apoio, ela vai contra ti, em muitos casos aqui que eu preferia até ter resolvido o problema depois, me arrependi de ter chamado família, às vezes eu conseguiria ter resolvido o problema direto com o aluno do que com a família porque eles não confiam na família.

Andréa: - O aluno não confia na sua família, chamar a família é pior?

V – Chamar a família é pior do que tratar diretamente com ele.

Andréa: - Por que será? O que tu achas, por que acontece isso, essa relação difícil, diferente com a família?

V- Então, eu não sei, talvez por ser uma escola que é mais da periferia, mas eu via isso também lá na outra escola que eu trabalhei, às vezes a /os alunos, o último lugar que eles pediram ajuda era pra família, eles recorrem a outras pessoas, eles preferem a direção a coordenação até você mesmo do que um pai, uma mãe, eu não sei o que que leva, porque eu não tenho como entrar né, eu não tenho como questionar isso porque, não, eu acredito que não caiba a mim esse papel, mas eu vejo que isso influencia também no aprendizado. Ahm, exatamente, então é bem complicado nesse sentido, e lá eu já via diferente, lá na aldeia eles tinham, por exemplo, quando a gente formava, trazia os pais para a escola eles ficavam sempre perto dos filhos né, e questionando, perguntando se o que ele tá vendo, se o que você tava trabalhando ia de acordo com a cultura deles, se você fugia da cultura eles iam te cobrar porque eles não queriam perder a cultura deles que era o que tava acontecendo e eles queriam manter a cultura. Então isso respaldava o teu trabalho também, você tinha que se preparar, entender a cultura pra depois você trabalhar o teu conteúdo, então era tudo... o acompanhamento tanto da direção, a direção não era indígena, mas até a formação deles já voltava tudo pra cultura, pra eles poderem formar a gente também que entrava lá e até no momento eles estavam querendo formar professores de cada área indígena pra não ter mais essa interferência do branco na aldeia, então é uma formação diferente, isso foi na minha trajetória profissional. Daí eu fiz a pós-graduação, eu fiz ela em educação especial porque eu tinha dois alunos surdos também lá, daí eu precisava me comunicar com eles né, então eu fiz a formação para poder me comunicar com eles, na verdade, então foi bem direcionado ao local onde eu trabalhava minha pós na verdade foi por esse motivo, daí retornei pra cá, comecei com o médio aqui e numa outra escola estadual, em duas escolas

bem diferentes uma da outra. E eu vejo uma diferença grande entre as duas e esse ano eu trabalhei aqui e em Coronel Barros, então também são escolas diferentes aqui são turmas grandes, em torno de trinta alunos, lá eu tinha onze, então são turmas bem menores, bem pequenas, a faixa etária também dá diferença entre aqui e lá, porque lá era a noite, aqui eu tinha a noite também, manhã e noite. Lá eu só tinha noite então a faixa etária lá do noturno era dezesseis, dezessete, dezoito, aqui eu tinha alunos de trinta e poucos no noturno. Então eram pessoas que trabalhavam de dia e estudavam à noite, e lá não, lá eram alunos que não trabalhavam de dia, mas que estudavam a noite, o porquê assim eu não dava pra entender a lógica, mas bem interessante nesse sentido.

A escolha da profissão e do curso de graduação para a professora Vera deu-se, ao mesmo tempo, pelo gosto por números, descoberto desde à época da escola e pelo afeto manifesto pela professora de Matemática no Ensino Médio. Ao narrar essa etapa da sua vida profissional, a professora é sucinta, apenas descreve os fatos sem uma análise dos mesmos.

O início da carreira parece ter sido uma experiência bastante positiva para a professora, o que foi possível inferir pelo uso do adjetivo “boa” à referida experiência profissional inicial duas vezes durante esta passagem da narrativa. Também porque, na análise que faz da entrada na profissão, a professora afirma, pelo menos duas vezes, ter aprendido muito com o contato com a cultura indígena, além de ela se permitir narrar com detalhes alguns acontecimentos daquela época.

No que toca à formação contínua, a professora Vera relata que escolheu fazer um curso de especialização em Educação Especial, pois julgou necessário fazer uma formação específica para atender aos alunos especiais que tinha em sua classe: “daí eu fiz a pós-graduação em Educação Especial porque eu tinha dois alunos surdos lá, daí eu precisava me comunicar com eles, né?”.

O relato da razão de ter escolhido a área de concentração da pós-graduação, somado à análise que faz da sua iniciação em uma escola indígena como uma fase de aprendizagem significativa, levantou para mim um indicativo, confirmado ao longo da entrevista, sobre essa professora ter uma postura de abertura para o aluno, fundamental para o estabelecimento de relações negociadas entre professor e aluno. Talvez a postura relativizadora (no sentido antropológico do termo) seja uma característica dessa professora, que permite que ela reconheça diferenças nos alunos em cada escola que trabalha e em cada turma de cada escola que acompanha a cada ano e considere essas diferenças na organização nas suas atividades de ensino, como relata mais à frente.

A professora Renata trabalha na escola A, tem 39 anos, exerce a profissão há 17 anos, é graduada em Química, é casada e tem 03 filhos. Respondeu à questão da entrevista da seguinte forma:

R - Assim ó, eu comecei como professora, não foi bem uma opção, como eu te disse, né? Como meu primeiro marido viajava muito, em função do banco, trocava muito de cidade, a profissão que mais se enquadrava com isso era ser professor, optei por essa, fiz magistério casei muito nova. Fiz o magistério e depois comecei a faculdade na parte de ciências, então eu ficava um tempo em cada cidade, um momento em cada cidade, tranquei a faculdade no Sul quando fomos pra parte Centro Oeste, pra Goiás e lá eu fiquei atuando só com crianças pequenas também com dentro do magistério, mas não com adolescentes e adultos. Depois de um tempo, foram dez anos mais ou menos que nos tivemos fora do Rio Grande do Sul, aí eu retornei pra química e comecei a trabalhar com os adolescentes também dessa mesma forma, trocando de cidade de tempo em tempo: quando você acostumava com aquela cidade, com aquela metodologia daquela escola, aqueles adolescentes e aquela turma, trocava e iniciava tudo. O que eu gostei foi assim, tive um conhecimento dos vários tipos de alunos, tanto do sul quanto de Minas Gerais, São Paulo e Goiás que foi onde eu mais fiquei. Que mais posso dizer: a parte marcante foi essa diferenciação, esse conhecimento, como já faz muitos anos, faz dezessete anos que sou professora. No início tu és muito sonhadora né, tu sonha que tu vai fazer, que tu vai transformar aquele aluno, você diz vou fazer um efeito nele que ele vai se realizar vai procurar alguma coisa que possa mudar uma sociedade como nós também sonhávamos quando acontece com o passar do tempo, você vê que, aquilo que você fala, pouco repercute neles, não tem muitas mudanças naquele adolescente, naquela criança, se a criança vêm agitada, vêm violenta pra sala de aula é muito, muito mais a questão familiar do que você, você tá muito pouco para suprir aquela falta que ela tem em casa, eu via muito disso. O aluno tá rebelde, ele tá revoltado ele bate na classe, ou ao contrário, o aluno vem pra aula e ele tem um conhecimento, ele conversa, ele tem uma atitude legal com você, é educado, ele é gentil, isso vêm muito da família, eu acredito que a base mesmo é a família e a escola que consegue fazer isso. Então em algumas que eu trabalhei a escola é que fez esse trabalho, trouxe a família, trouxe esse aluno, e ela abraçou fazendo com que a família assumisse aquele aluno, não só entregasse na porta: "é teu", que o que acontecesse de errado a família deveria suprir, deveria vir e conversar, então eu acho que por aí. Que mais?...

A professora Renata disse ter optado pela docência pela razão de ser uma profissão que lhe permitiria viajar para acompanhar o marido. A formação inicial deu-se pelo curso de magistério no ensino médio. A opção pela docência foi motivada pelas características da carreira adequadas às necessidades pessoais e familiares. Relata que, no início da carreira, tinha uma imagem que considera sonhadora da profissão, "que tu vai transformar o aluno...e a sociedade". O relato permite atribuir à docência, paradoxalmente uma imagem de profissão e de apostolado.

Mas, com o tempo, relata que se deu conta de que “*aquilo que você fala pouco repercute neles*”. Na visão da professora, construída ao longo de sua trajetória profissional, da sua experiência em várias escolas de várias regiões do país, a escola e o professor têm “poucos efeitos sobre o aluno”, e seria, isso sim, a família a responsável pela formação da criança e do jovem. Por isso, destaca, rapidamente, no seu relato, experiências nas quais escola e família, em um trabalho conjunto, podem mobilizar o aluno de alguma forma. Conforme o relato, na percepção da professora existe certa distância, entre professores e alunos, que dificulta a realização do trabalho pedagógico.

O professor Laurindo trabalha na escola A, tem 49 anos, é professor há 28 anos. Coursou a graduação em História, tem especialização em Humanidades e mestrado em Educação. É divorciado e tem dois filhos. A sua resposta à questão principal da entrevista foi a que segue:

Laurindo - Bem, eu por muito tempo trabalhei apenas com ensino fundamental, cerca de uns dez anos, depois comecei a ter uma experiência com Ensino Médio, com história, na época que não tinha professores de sociologia eu também trabalhava com sociologia, e agora mais recentemente quando eu troquei de região... eu trabalhava na região do litoral do Rio Grande do Sul, numa cidade pequena onde só tinha uma escola Estadual e agora eu vim para cá. Faz cerca de oito, quase nove anos. Aqui eu atuava sempre com ensino fundamental, mas este ano retornei ao Ensino Médio. Eu trabalhava com realidades diferentes, então na escola anterior que eu trabalhava era apenas uma escola numa cidade pequena, onde tinha alunos desde as camadas populares às classes médias das cidades, então era uma realidade diferente. Numa cidade como a nossa, numa escola periférica, basicamente, praticamente 100% são alunos de classes populares, classe baixa e tais alunos oriundos de famílias que estudaram pouco. São situações diferentes. Então, da minha experiência primeira com o Ensino Médio, cerca de dez anos atrás, a volta agora para atuar no Ensino Médio tem uma diferença bastante, grande porque nesse período a gente vai crescendo, vai amadurecendo, vai conseguindo interagir melhor com a ciência, história, no caso. Então a gente é hoje depois de ter passado por um curso de especialização, um curso de mestrado, a atuação com o Ensino Médio, pra desenvolver os conceitos, fazer as análises, estabelecer as relações, ampliaram-se bastante. Então, hoje a minha experiência faz com que eu possa entrar na sala de aula, muitas vezes, e usar o livro didático apenas como um instrumento para ampliar as análises as exposições iniciais. Anteriormente, quando eu trabalhava com Ensino Médio eu me baseava muito no livro por falta de um domínio mais teórico da história, enquanto ciência. E agora já consigo fazer um apanhado geral, provocar um diálogo e depois sim buscar nos livros o aprofundamento das leituras necessárias para conhecimento dos processos dos acontecimentos, fenômenos, ao longo do tempo, e que contribuíram para que eu pudesse ter esse domínio, foram as leituras durante esses últimos sete anos, em que realizei muitas leituras, desde quando comecei a fazer as especializações, depois me preparando para o mestrado e principalmente durante o mestrado, isso então, foram muitas leituras. Hoje eu converso com professores mais novos e sempre digo pra eles: o desafio

do professor é saber interagir entre a teoria e a prática, você adquire experiência na prática, mas não pode nunca dispensar a importância da teoria, da sua ciência, saber justificar a ciência que você está trabalhando, como se constrói esse conhecimento, quais as possibilidades que nós temos diante da ciência com a qual se trabalha, e qual a relevância social dessa ciência. Todo o conhecimento construído na sala de aula precisa, de certa forma, ter uma relevância social, a ciência pela ciência é algo sem sentido para o estudante, para nós como professores, então o desafio nosso é esse, essa questão de fazer uma conexão entre a ciência e a vida, então é este o desafio nosso como professor de história, ou de qualquer área do conhecimento. E a história, nos últimos tempos, tem possibilitado ampliar a atuação do profissional ao professor pesquisador em história vários temas estão em evidência: sobre gênero, sobre direitos humanos, meio ambiente, espaço urbano, etc., importantes para fazer uma leitura não basicamente relacionada aos aspectos políticos, como se fazia em épocas anteriores, mas trabalhar também inter-relações entre social, cultural, o econômico e o político fazer essa inter-relação, aí o ensino de história se torna mais abrangente, se torna mais próximo da vida do aluno porque se você fala só de questões políticas, esquece a dinâmica social, em sentido amplo, sociedade, as vivências. Então, trabalhar história nessas perspectivas o torna menos desagradável para os alunos, porque sempre que se fala em história sempre se lembrava Dom Pedro, de Bento Gonçalves, Tiradentes, os grandes vultos da história nacional, que marcou a historiografia nos últimos tempos, e assim a gente conseguindo trazer as vivências, as histórias que até então não eram contadas, no Ensino Médio também se começa a trabalhar com aluno a construção do conhecimento histórico, ele desenvolver a prática de criar as representações do passado, contar a história da sua comunidade, os fenômenos da sua realidade e daí você consegue que aquela história que está nos livros e que o professor fala para ele é uma construção também a partir de uma lógica evidentemente, mas é uma construção que é interpretada daquela maneira, como poderia ser feita de outra maneira de acordo com as concepções de quem está fazendo a leitura, de como faz a leitura desse momento. Então, como professor de história preciso estar sempre atento a tudo isto. A história, nunca se chega a uma conclusão, em que, na qual eu fiz um estudo e agora é isso, a história é sempre um campo de possibilidades, em que se pode conhecer mais. E, como professor, tenho que estar sempre em dúvida, fazendo, buscando uma comunicação com outras áreas. A história é falar do homem, do ser humano, ao longo dos tempos, então, todo tema que queira estudar faz parte da história, todos os acontecimentos ao longo dos tempos, tudo que está acontecendo no momento que vai se inserindo na história. A história abre esse campo de possibilidades, de construção de ideias, de pensamentos e reflexões acerca da condição humana.

O professor Laurindo, ao contrário dos outros 05 professores entrevistados, não inicia contando como escolheu ser professor nem como foi sua entrada na profissão. Ele enfatiza no início do seu relato, a grande diferença constatada na sua formação docente entre a primeira experiência como professor, ocorrida em outra cidade, há anos atrás, e a atual. A significativa diferença percebida é atribuída à diversidade sociocultural dos alunos de cada comunidade escolar trabalhada e ao seu próprio desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Como ele explica, em uma cidade pequena, os alunos originários das diferentes camadas sociais estudam todos na mesma escola; já em uma cidade de porte médio, os alunos se distribuem, de acordo com a camada social e com o bairro onde residem, por escola. O professor Laurindo, ao longo do seu relato, vai problematizar as características dos alunos de sua escola em relação ao contexto social e cultural. Outro aspecto importante dessa narrativa é o reconhecimento do desenvolvimento profissional experimentado pelo docente ao longo dos anos em função dos seus estudos e da postura pedagógica por ele assumida, que lhe permite encontrar-se satisfeito com suas experiências de ensino.

A fala do professor Laurindo revela sua percepção de que, quando muda o perfil do aluno e/ou muda o próprio professor, modifica-se a experiência docente. Nesse processo de socialização profissional, o professor reconhece que, tanto a característica do aluno, quanto a do professor, interferem na configuração do processo ensino-aprendizagem.

O seu próprio desenvolvimento profissional, ocorrido entre os anos que separam sua atuação no Ensino Médio nas duas cidades onde residiu, o professor atribui, principalmente, à formação teórica obtida nos cursos de pós-graduação realizados e pelas leituras empreendidas. De acordo com o relato, a concepção do professor L sobre os saberes necessários à docência contempla a conciliação entre teoria e prática, e ciência e vida. O professor aprende na experiência e na reflexão teórica: “desafio do professor é saber interagir a teoria e a prática”. Acrescenta, ainda, o entrevistado que o professor necessita, além de conhecer profundamente sua ciência, para poder ensiná-la, saber fazer a relação entre o saber científico e a vida prática do aluno: “para nós professores o desafio é este: fazer a conexão entre ciência e vida”. Tal concepção pedagógica, que supõe a ligação dos conteúdos escolares com a vida dos alunos, parece favorecer uma relação de troca entre os sujeitos participantes.

Uma profissão admirada, o afeto por uma professora exemplar, o espelhamento orgulhoso em uma família de professores. São influências positivas que revelam a escolha pelo magistério, ligadas a imagens da docência como missão ou vocação que identificam o professor, de acordo com a análise tecida dos relatos de Nara, Vera e Jerônimo.

De acordo com Tedesco e Fanfini (2002), existem imagens recorrentes sobre a docência presentes entre professores e alunos e outros setores da sociedade, que variam entre a vocação e o apostolado, o trabalho assalariado e a profissionalização.

Outras duas professoras, Renata e Célia, narraram sua entrada na docência em razão de ser esse ofício a alternativa de trabalho possível dentro das condições que se apresentavam no momento da escolha profissional. Nesse sentido, as identificações iniciais com a profissão se referem à imagem da docência como trabalho ou, mais especificamente, como uma ocupação remunerada, como tantas outras ocupações que o mercado de trabalho oferta. De acordo com o relatado por mais de um professor, a identidade do professor, através das identificações atribuídas para si, intercalam mais de uma imagem típica à docência, ora missão, ora trabalho, ora apostolado, ora profissão. Como teorizam Tedesco e Fanfini (2002, p.5):

“Las tipologias son (o deben ser) claras por definición. La realidad no tiene esta “obligación”. Las representaciones reales del oficio de maestro que compitem por la hegemonia siempre constituyjen una articulación de estos três elementos estructurales: el apostolado, el trabajo, la profesión.”

6.2.3 Significações da docência

No que diz respeito às significações atribuídas pelos professores ao exercício da docência, nos seus relatos, destaco, abaixo, algumas passagens que julguei mais significativas na análise das entrevistas narrativas.

Nara-Sabe o que vem assim, que a gente já sabe quais seriam as demandas de uma educação de mais qualidade, e não muda, e é a gente muda, eu sinto que eu mudo, eu aprendo, eu penso diferente, mas eu tenho que ficar dentro daquele quadradinho como está estruturado, eu tenho que superar a ideia de não ter um salário bom, de não ter um tempo bom pra mim estudar, entendeu? não muda[...] Já se sabe, tá mais do que dito as coisas necessárias para ser professor e elas não acontecem, nesse sentido assim que eu já pensei num rumo para sair, mas sinto que eu gosto de ser professora, que eu quero ser professora, que ainda é um dos lugares que aquele meu sonho de tentar ajudar para que o mundo seja melhor para todos nós ainda tenho presente assim, por mais que aprendi a não me doar tanto para a carreira, me doar muito mais para a família, porque o tempo é também limitado, mas eu gostaria que fosse diferente. Muitos eu ouço que

chegam nessa fase, aquele que quer ser professor ele acaba desistindo, porque não enxerga [...] E ser professor é bom, como seria bom não ter que resolver ficar observando se o aluno tá ali na sala fazendo mesmo... “se tu pudesse ser professor!”, isso já é discurso antigo, mas se tu pudesse ser professor no sentido de passar aprendizagem, claro que aprendizagem envolve várias questões, mas eu digo assim, não ter que ir atrás de aluno que fugiu porque resolveu ir no banheiro e não voltou mais, essas pequenas coisas que tu acaba tendo que fazer no dia a dia.

Nessas passagens, a professora Nara expressa algumas das razões pelas quais se encontra em crise com a profissão. Como disse acima, o motivo de tal crise seria o desgaste provocado pelo discurso da necessidade da mudança na educação, em contraste com a manutenção das mesmas condições do trabalho escolar. A professora cita duas questões que são fundamentais na luta pela profissionalização do magistério: melhores salários e mais tempo para estudar. Como lembra Antonio Nóvoa, ao professor “pede-se quase tudo”, isto é, faz-se muitas exigências e apresentam-se muitas demandas, mas em contrapartida, “dá-se-lhes quase nada”, ou seja, não são ofertadas as melhorias nas condições de trabalho que permitiriam o atendimento aos objetivos pretendidos.

Outra razão para a crise é a distância entre as expectativas da professora em relação ao seu trabalho e à situação concreta de realização da docência. Nesse sentido, a concepção expressa do trabalho docente está no ensino da sua área disciplinar, e as atividades de construir a ordem na sala de aula lhe parecem alheias ao ofício. A professora afirma o gosto pela profissão, uma identificação com a docência como sonho de “*tentar ajudar para que o mundo seja melhor para todos*” e o contraste com a realidade, que parece obrigá-la a “*ficar dentro do quadradinho*”.

Célia- Tá bem complicado trabalhar, bem diferente do que quando eu comecei, há 14 anos atrás, quando eu fiz magistério. Mas eu ainda gosto. Tem dias que saio da sala de aula e penso: ‘não, eu vou desistir!’. Daí quando digo vou desistir, vou arrumar outra coisa, o que é que eu vou fazer, trabalhar com meu marido na oficina, não, não dá, vou, vou fazer alguma coisa, vou fazer alguma coisa pra mim no comércio, não, não vai dar certo, vou trabalhar de empregada, já fui, já trabalhei de empregada, não, não vai dar certo não, eu gosto é de ser professora, eu não me vejo fazendo outra coisa, eu não consigo chegar em casa de tardinha sem ter que pegar...Meu marido fica puto da vida, porque chega domingo de noite em vez de ficar sentada com a família, eu tô lá lidando com meus planejamentos e sabe, eu gosto disso, eu gosto! Tentar uma coisa diferenciada, um material pros meus alunos, eu gosto disso.

A professora Célia afirma, nessa passagem, o gosto pela docência, ao mesmo tempo em que manifesta o cansaço com o enfrentamento constante das dificuldades. Ao longo do seu relato, expressa que as dificuldades da profissão estão nas relações com os alunos na sala de aula e na demanda uma carga de trabalho grande do profissional, muito além das horas previstas no contrato de trabalho. Nos seus depoimentos, relata passar por momentos de esgotamento, de desgosto com a atividade de ensinar, que são sucedidos pela retomada do fôlego exigido para permanecer na docência.

A professora se identifica com um aspecto da cultura docente: “saturação de tarefas e responsabilidade profissional”, assim explicado por Gomez (2001, p.175) como “um dos sentimentos mais constantes do professorado na atualidade é sua sensação de sufocação, de saturação de tarefas e responsabilidades, para fazer frente às novas exigências curriculares e sociais que impregnam a vida diária da escola”. A intensificação do trabalho docente e a diversificação da postura do aluno, que manifesta seu desagrado frente à proposta da escola, leva os professores ao questionamento do sentido da docência, que pode levar a certa fragilização pessoal.

Renata - quando eu retornei, aquilo que antes eu não sabia, a universidade não te ensina realmente aquilo que você precisa, eles te dão uma base. Só que quando você vai para a sala de aula é uma outra realidade não é aquilo que tu imaginavas que tu ia chegar na frente deles, iam ouvir o que o professor falava, prestar atenção em você. Tem altos e baixos, dependendo do momento eu detesto meu trabalho, aí eu penso “Meu Deus o que, que eu fui escolher pra mim, pra que isso, quanta coisa, outras coisas pra fazer”. Em outros momentos eu me apaixono, porque eu ainda mantenho a esperança que eu acho que vou fazer mudanças na vida daquela pessoa, como aconteceu esta semana, eu fui numa padaria e eu entrei aí tinha duas meninas, que eram alunas minhas e ahm, as duas estavam fazendo muitas coisas ruins e busquei falei, falei, conversei com elas, fui em busca, encaminhei elas para busca de um trabalho, uma coisa assim, a mais, indiquei o nome delas e as duas tão trabalhando. Então elas vieram pra mim todas lindas se achando o máximo com uniforme, com toda aquela parte assim, então isso me faz voltar a ter esperança. Vale a pena continuar porque eu acho que por aí tu consegue fazer a mudança na vida de algumas pessoas, consegue fazer algo com que elas pensem, não sei, dá uma esperançazinha ainda de mudar alguma coisa.

A professora atribui à docência a significação da esperança de levar o outro a mudar. A professora Renata, assim como as duas outras professoras, Nara e Célia, expressa passar por “altos e baixos” durante sua trajetória profissional, momentos intercalados que oscilam entre os sentimentos de “detestar” a e de se “apaixonar” pela docência.

Vejo que, de modo semelhante às outras duas professoras citadas, um dos prováveis principais motivos dos sucessivos momentos de desencanto profissional mencionados, direta ou indiretamente pelas professoras, é a distância entre o que é esperado pelo docente, a expectativa que alimenta em relação ao seu trabalho, ao processo de ensino-aprendizagem, ao aluno, incluindo aqui, principalmente, um tipo de aluno diferente do desejado/idealizado, que muitas vezes não está disposto a aprender tudo.

Seria mesmo a escola talhada para o sucesso de todos? De acordo com Sacristán (2005), muitos esperam o êxito como resultado normal da escola e, assim, se espantam quando se deparam com o fracasso. Porém, diz-nos o autor, não é natural obter êxito na escola, se é possível usar o termo, “natural” mesmo seria o fracasso. Na medida em que a ordem à qual se pretende sujeitar o sujeito aluno, não é própria a ele, isso sim, lhe é imposta. Sendo assim, na análise esclarecedora de Sacristán (2005), que muitas vezes não é apropriada pelo professor, o fracasso escolar advém da não disposição para a construção do não natural êxito escolar.

A rápida menção crítica que a professora Renata faz sobre a sua formação inicial vale a pena ser analisada. Ela diz que o que se aprende na universidade não é “realmente o que você precisa”, que *“quando você vai para a sala de aula é uma outra realidade, não é aquilo que tu imaginavas que tu ia chegar na frente deles, iam ouvir o que o professor falava, prestar atenção em você”*. A formação inicial, na sua visão, não prepara suficientemente o professor, não lhe fornece saberes sobre a prática, não lhe prepara para encarar as situações escolares reais.

A professora Célia, durante a entrevista, mencionou uma crítica em relação à pesquisa em educação: “Às vezes você lê um texto desses grandes teóricos né, mas eles nunca tiveram dentro de uma sala de aula, ou faz muito tempo que não estão dentro de uma sala de aula, falar é fácil né, agora o dia a dia não é bem assim”. Na mesma linha da professora Renata, para quem a teoria não é útil ao professor, pois não se refere ao seu cotidiano. A desconfiança em relação ao saber acadêmico provavelmente explique o fato dessas duas professoras terem cursado até a graduação. Digo isso não no sentido de menosprezar a formação inicial propiciada por uma licenciatura, mas porque os outros entrevistados, além de Renata e Célia, tinham cursado pós-graduação, sendo dois mestres, um em fase de conclusão do mestrado e uma professora que mencionou pretender ingressar em seguida em um curso de mestrado.

Jerônimo- Não, penso em explorar outras áreas da docência. Eu tive uma experiência muito boa com meus estágios no curso superior de história, eu fiz meus estágios lá em Passo Fundo no curso de história, tive duas aulas extraordinárias, gostei muito de dar aula no ensino superior. Então acho que é uma coisa que eu tenho como meta, uma meta de vida, poder um dia de repente dar aula em um curso superior, independente de universidade de Ijuí ou fora de Ijuí, ou em pública ou privada, enfim, minha meta é dar aula no ensino superior. [...] Acho que mesmo assim, trabalhando com esses pequenos intervalos, a gente ainda consegue fazer um trabalho bom e eu acho que se a gente tivesse um tempo maior pra isso, sairiam coisas fantásticas, em vários sentidos...

O professor Jerônimo, nessa passagem, expressa seu gosto pela profissão e sua determinação em prosseguir na área, inclusive agregar à carreira, além da experiência na escola básica, o ensino superior. Parece que uma das imagens que associa à docência é a de um campo aberto para várias possibilidades. Na segunda parte do excerto transcrito acima, o professor manifesta sua satisfação com a atividade de ensino, principalmente com as que se referem aos projetos interdisciplinares. Também se manifesta sobre o pouco tempo de planejamento conjunto que têm os professores. De acordo com Huberman (1995), a entrada na carreira pode ter como marca o:

aspecto da descoberta que traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Já o excerto da narrativa da professora destaca o sentimento de entusiasmo e desânimo presente entre vários colegas e manifesta no cotidiano do trabalho docente.

Vera - O mundo, hoje em dia, tá trazendo muitas informações, então você imagina né então até eu falo pra meus alunos que eles perguntam “mas a senhora deu isso o ano passado?”. Eu falei, eu dei, só que eu não tenho nada do ano passado, eu joga tudo fora e começo tudo de novo né, que eles veem muito, muito disso, eles questionam né, porque às vezes você dá aula na mesma série vários anos e trabalha a mesma coisa vários anos. Então eu tenho sempre esse cuidado, terminou o ano eu joga tudo fora e começo tudo de novo...porque cada ano é diferente. Quando eu comecei a formação lá era assim...como é que eu vou explicar... eu tive poucas aulas de didática, eu tive bastante conteúdos específicos né... A parte pedagógica, a parte didática eu tive muito pouco na formação, então eu tive que aprender isso no dia a dia, a parte de preparar como trabalhar, trazer coisas novas, que a matemática não são só números. De uma turma de trinta tem cinco que te puxam pra trás, mas tem aqueles outros que não te puxam, por isso é que eu questionei... “não me deixe desanimar” É eu tenho assim o lado bom, você tem aqueles alunos que querem, que você

consegue então mudar a vida de cinco, mudar a formação de cinco pessoas já é diferença e é o que faz pensar em continuar né, porque, se for vê o lado negativo, vai desistir né, então eu pego sempre o lado bom, eu nunca penso no lado ruim, então eu pego o lado bom para continuar senão tinha parado esse ano já, porque eu tô trabalhando em dois lugares né, então eu tô trabalhando manhã, tarde e noite, porquê, porquê eu não quero deixar de exercer a minha profissão que é o que eu escolhi, então eu pego sempre o lado positivo, acho que isso é bom.

Nesse excerto, a professora Vera expressa duas questões importantes, uma delas em relação à sua formação inicial, que descreve como um curso que pouco lhe propiciou sobre a formação pedagógica que julga necessária para o exercício da docência. A outra questão levantada é sobre a sua maneira própria de ensinar, fruto da aprendizagem na experiência, que ela anuncia, a cada ano, se refazer: *“começo tudo de novo”*. Esse relato me fez pensar na sua disposição para o novo, na sua ousadia de estar experimentando a cada ano um planejamento diferenciado com cada nova turma. Como expressou em outro momento, a professora, ao comparar diferentes turmas, destaca o que existe de diferente entre elas.

Outro aspecto importante levantado pela professora Vera é seu modo de significar a docência, que chamo aqui de afirmativo. Ela está convicta da sua escolha profissional, *“porque eu não quero deixar de exercer a minha profissão que é o que eu escolhi”*, mesmo enfrentando a dificuldade de enorme carga de trabalho. A professora expressa a identificação com o *“lado bom”* da docência, ou, nas suas palavras, *“alunos que querem, que você consegue mudar a vida”*. Na sua visão, a docência pode ser experienciada pelo lado bom ou o ruim; o bom se refere à possibilidade de ensinar aos poucos que querem aprender, e o ruim, aos muitos alunos que não estão dispostos à aprendizagem.

Laurindo-Eu acho que o Ensino Médio tem como desafio promover a humanização, esse é o objetivo básico da educação. Então eu acho que é um desafio muito, bastante amplo, porque nós vivemos numa sociedade em que as relações são hostis, nós somos educados para ser competitivos, nós somos educados para ser melhor que os outros. Daí no momento que tu propõe uma pedagogia para a solidariedade, aí implica em não só pensar os alunos, mas em pensar o professor, o currículo escolar, então é, o Ensino Médio... Essa reflexão do Ensino Médio tem que passar por aí e daí vai mexer, mexe com a história, mexe com a formação, mexe com muitas coisas que estão implicadas, não é só como você disse antes. O aluno não quer participação, o professor não escuta, não dialoga mais. Isso não é só o aluno, também, se constata com os professores, muitas vezes o professor não ta muito a fim de participar de um seminário porque ele já tem uma pontuação pra ser promovido. Eu já sou professor há quase 29 anos e nunca cheguei a fazer um concurso pra outra área, vários colegas já fizeram, eu fico pensando é uma hipótese eu podia ter rodado em alguns,

mas com vinte nove anos daria pra ter feito algum concurso, da Policia Federal, pra Receita Federal, pra Justiça, lugar que ganham muito mais. Eu sou uma pessoa que tem consciência que eu poderia receber muito mais pelo trabalho que realizo, mas eu estou feliz na minha profissão, e eu nunca tentei sair dela. Mas no conjunto dos professores há uma grande decepção, uma depressão profissional e isso se reflete no trabalho, até eu brinco às vezes com os colegas, “nós somos de uma profissão que nós mesmos tratamos de denegrir a nossa profissão”. Se a sociedade de hoje não valoriza a educação não valoriza o conhecimento, mas o que o professor faz como educador pra criar as condições para que essa sociedade seja diferente, passa por ai.

O professor Laurindo demonstra estar convicto da escolha profissional: *“Eu, já faz quase 29 anos e nunca cheguei a fazer um concurso pra outra área, vários colegas já fizeram”*, mesmo encontrando-se situado no que seria a fase final da docência. Além da convicção, o professor afirma estar satisfeito, realizado em relação à sua profissão. O professor significa a educação escolar pela função social e política contra-hegemônica que pode desempenhar. Nesse sentido, anuncia sua opção por uma proposta pedagógica solidária. Durante seu relato, sempre que se refere aos impasses ou dilemas do trabalho escolar, faz uma contextualização sócio-histórica das questões escolares. Também comenta sobre o que considera serem os limites e as possibilidades tanto dos alunos, quanto dos professores como sujeitos envolvidos nos processos de escolarização e chama atenção à responsabilidade dos professores na condução desses processos.

6.2.4 Imagens de alunos

Professora Nara-É, eu acho que, dentro dessa questão, como eu já falei, é assim, é que cada lugar é um, eu vim de um lugar que as crianças agiam diferente, depois fui para escola de bairro, que já muda um pouco o foco, daí agora já vim pra cá, então acho que isso influencia muito, o meio em que eles estão, mas o que eu acho que não mudou de lá pra cá... Acho que é isso que nós estávamos discutindo agora, esse, não digo gostar por gostar, mas esse desejo de querer aprender mesmo que eu sofra, isso é uma coisa que não mudou, eles fazem muito mais por obrigação de fazer, do que por desejar aprender. Nem que seja difícil, nem tudo é prazeroso, mas com o tempo pode se tornar prazeroso, num primeiro momento ler um texto mais denso é chato, mas com o tempo a gente aprende a gostar, querer aprender, querer ler, mas eu acho que isso eles, a escola, não conquistou ainda, independentemente de época.

Célia- eles não têm essa paixão pelo estudo, o gosto pelo saber, [...] nada incentiva o aluno.

Renata- Pra eles não tem sentido, sabe, o Ensino Médio principalmente, não faz sentido estar ali, é como se fosse um vácuo, eles não querem aprender, eles não querem entender...

As falas das três professoras, reproduzidas parcialmente acima, expressam uma representação bastante comum sobre o aluno do Ensino Médio: aquele a quem falta o desejo de aprender. Apesar de apontar essa como uma característica do aluno em geral, as professoras Nara e Célia reconhecem, em outras passagens, que há diferenças entre os discentes. A professora Nara, ao relatar suas experiências de ensino com duas turmas, refere-se a uma turma na qual os alunos assumem uma postura de passividade, e outra em que eles se posicionam frente às demandas por ela realizadas. A professora Célia, apesar de afirmar essa falta do “gosto pelo estudo” como atitude geral, reconhece uma diferença entre o aluno da rede pública e da privada. A causa dessa diferença é por ela atribuída à pressão da família ou à ausência dela sobre o filho.

A força dessa imagem atribuída ao aluno ficou evidente também a partir da análise dos resultados dos questionários respondidos pelos professores, principalmente da escola pública, que se referem ao desinteresse como característica básica do aluno. Importante torna-se, assim, a contribuição de Bernard Charlot (2001) para a compreensão dessa questão, uma vez que o autor, ao desenvolver a noção de relação com o saber, problematiza a questão do que leva muitos jovens a quererem aprender e outros tantos a não se importarem com as aulas. Charlot se propõe a formular uma resposta à interrogação: “o que leva alguns alunos a estarem sempre dispostos a aprender algo novo e outros parecerem pouco motivados para aprender, ou outros ainda recusarem-se a fazê-lo?”.

Como têm demonstrado muitas pesquisas na área da sociologia da educação, os alunos de diferentes classes sociais tendem a apresentar uma relação diferenciada com a cultura e o saber escolar diferenciada. Contudo, a origem social não é sempre determinante sobre o destino escolar. O que leva os alunos ao sucesso ou ao fracasso escolar? “O que, na relação de um aluno com o saber, ajuda-o ou impede-o de compreender um conteúdo escolar, uma disciplina ou uma atividade social”? (Charlot, 2001 p.18). São importantes questionamentos que poderiam ser tomados como objeto de estudos na formação inicial e na formação dos professores em exercício profissional.

A relação com o saber não é dada, não nasce pronta, sendo, por isso, uma construção cultural. Os professores, muitas vezes, no cotidiano do seu trabalho, supõem que todos os alunos, naturalmente, estejam dispostos a aprender, que estejam todos interessados no saber ensinado. Parece que se surpreendem, negativamente, sempre que se deparam com situação diversa da esperada. Essa distância entre a expectativa do professor sobre o aluno idealizado e o aluno real que está na sala de aula parece deixar no ar, ou gerar, entre muitos professores, um clima profissional de decepção.

Ao compartilhar com Charlot a noção de relação com o saber, é possível relativizar esse sentimento de profunda frustração com os alunos e com a profissão. Uma das aplicações que permito fazer dessa noção é que, sendo a relação com o saber construída socialmente e configurando-se a sociedade como estupidamente desigual e bastante diferenciada, os variados sujeitos tendem a estabelecer diversos tipos de relação com o saber, de formas desiguais e diferenciadas. O que leva ao entendimento de que é um fenômeno social todos não desejarem sempre aprender tudo, pois os sujeitos estabelecem, a partir de sua posição social, ao longo de sua trajetória de vida, variadas formas de relação com o saber! Sendo assim, a relação com saber é social e individual, e não natural e individual, como muitas vezes aparece ao professor.

As pesquisas em sociologia da educação demonstraram que os sujeitos pertencentes a diferentes classes sociais mantêm com o saber diferentes modos de relação. Mas Charlot chama a atenção do pesquisador para o fato de que a categorização da relação com o saber de acordo com o pertencimento de classe é insuficiente para a compreensão da complexidade da questão. De acordo com o autor:

De fato, a relação com o saber é constituída de um conjunto de relações, do conjunto de relações que o indivíduo mantém com o fato de aprender, com o saber, com tal ou tal saber ou “aprender”. Essas relações variam de acordo com o tipo de saber, com as circunstâncias (inclusive institucionais), não apresentando uma perfeita estabilidade no tempo. Em outras palavras, um indivíduo está envolvido em uma pluralidade de relações com o(s) saber (es) (2001, p.22).

Outra imagem é a expressa pelo professor Jerônimo, que identifica, pelo menos, dois grupos de alunos com diferentes posturas em relação à escola e à

aprendizagem: os jovens que estão ali por imposição, e os que demonstram aderir ao projeto da escola e à imagem instituída de aluno como “estudante”. Ao relatar o encontro com uma mãe de aluno, o professor demonstra que as imagens de discente não servem de rótulo definitivo, e que é, para ele, possível para o professor construir o envolvimento do aluno.

Jerônimo - A gente não tem um dado específico em relação a isso, o que a gente percebe é que talvez a maioria dos alunos tenha em mente o objetivo próximo que é entrar numa universidade conceituada, numa universidade boa e geralmente boa se resume a pública, numa Federal, às vezes é bastante claro isso pra alguns, pra alguns não é tão claro isso, então entrar numa universidade já tá ótimo, Mas sempre tem aqueles que estão por estar, tão ali na obrigação, dali um pouco nem pensam em continuar estudando, querem logo começar a trabalhar em alguma coisa específica e não querem mais continuar a estudar, não percebem a lógica de que mesmo trabalhando numa coisa específica eles vão ter que continuar estudando sobre aquela coisa, enfim, sempre tem todos os casos, mas acho que a maioria dos nossos alunos tem em mente o objetivo próximo de estar num curso superior, continuando os estudos, isso é uma maioria, entre eles não digo unanimidade, mas é uma maioria. Esses dias uma mãe me parou, eu estava na fila pra pegar galeto, a mãe do aluno me parou, e disse: “O que tu tá fazendo com o meu filho?” Eu levei um susto, a mãe falou porque ele botou na cabeça que quer fazer história, ela falou meio que brincando, séria, eu não sabia se isso era bom ou se era ruim. “Como que você fez isso, porque ele nunca se interessou por nada?” Eu acho que ela gostou, a gente estava trabalhando com as Olimpíadas ele esta correndo atrás. Aí ela me relatou que ele tem saído de casa pra ir na casa dos colegas pra discutir essa coisa da Olimpíada, ele tem vindo aqui na escola fora de horário pra sentar o grupo os seis juntos e fecha as questões terminar as respostas, pra poder ter uma palavra final do grupo. É uma evidencia uma prova cabal de que está tendo efeito está tendo repercussão. Eles estão sentindo essa necessidade de compreender os fenômenos do mundo, compreender os fenômenos da história, pra compreender o mundo em que vivem, acho que essa é que é a grande chave. Claro, a gente tá vivendo num mundo que é cada vez mais conturbado, você liga a televisão são inúmeros fatos, acontecimentos, revoluções, revoltas, crises. Acho que esse turbilhão de informações que às vezes passa despercebido, mas quando eles começam a prestar atenção na profundidade dessas coisas eu acho que eles começam a se dar conta de que têm um monte de outros fatos e acontecimentos atrás daquilo ali, que estão ligados, que estão interligados conectados e que ajudam a explicar aquilo ali e que ajudam eles a pensar o mundo deles e que ajuda a pensar a condição que eles vivem. Acho que de certa forma acho que isso acaba sendo despertado, e isso acho que é o ganho maior, o estudo da história é isto é compreender-se a si num mundo em transformações.

Na visão explicitada pelo professor Jerônimo, os alunos da escola B têm o objetivo de prosseguir os estudos no Ensino Superior, ou, pelo menos, a maioria deles, pois o professor também reconhece que alguns não manifestam essa disposição. O professor relata, entusiasmado, como seu trabalho surtiu o efeito de mobilizar os alunos em relação ao conhecimento histórico. E que, quando o aluno se

dá conta da complexidade social em que vive, vai querer buscar compreendê-la também com auxílio dos conhecimentos aprendidos na escola.

Laurindo - Não é simplesmente o aluno que não quer estudar, que tá sem estudar, ele é resultado de um processo histórico de uma sociedade que valoriza muito mais o consumo, o ponto de vista econômico do que questões culturais, sobretudo dentro das classes populares, mas isto afeta os outros. Mas o lado cultural e social não é enfatizado pela sociedade no sentido de construir um desenvolvimento social e cultural da pessoa, o sujeito basicamente ele tem que ser um consumidor e daí isso causa toda uma... quando tu vem pra trabalhar todo um conhecimento que vai te beneficiar a longo prazo, pra ele às vezes não tá interessando ele tá preocupado em sair dali e trabalhar um mês e comprar um celular mais novo e comprar o tênis e comprar a camiseta, nós vivemos no mundo do imediato.

Na passagem acima, o professor Laurindo fala do aluno da escola A, contextualizando sua atitude pouco interessada em relação aos conteúdos escolares como sintoma da cultura contemporânea que apela ao consumo, à satisfação imediata, à preocupação com o presente e, por isso, não restrita ao aluno, mas atingindo, muitas vezes, o adulto, o professor também. O interesse do aluno, segundo a visão de Laurindo aqui expressa, pode estar em concluir o médio, trabalhar, ganhar seu salário para poder consumir.

Vera- Eu falei, eu fazia a faculdade, que eu levantava às cinco horas da manhã, eu ia de ônibus da fazenda até a cidade né, voltava, chegava em casa uma e meia duas horas da tarde pra eu tá aqui hoje né, se eu não tivesse feito isso eu não estaria nesse lugar que eu to agora, então eu levo, eu conto um pouquinho (riso) da minha dificuldade que eu tive pra passar no vestibular. Eu tive que estudar sozinha, eu não pude fazer cursinho, o meu pai não podia pagar a faculdade para mim, se eu tivesse aqui, eu não sei se seria formada ainda né, porque lá eu fiz na Federal. O tanto que eu tive que estudar para passar no vestibular de uma Federal que a concorrência é grande né, então tem todo esse...Eu trabalho bastante isso com eles, mas tem aquelas pessoas que falam que não vão fazer porque não, ahm...assim, eles falam assim... “ se eu trabalhar de pedreiro eu ganho mais do que nós por exemplo” né, que tem pais que ganham trabalhando de pedreiro dois três mil né, e tem filhos de professores né que ganham menos, então por que que eu vou estudar, então eles levam muito em conta o salário né, daí eu vejo assim, trabalhar no pesado, eu falei, mas é “você vão querer ser pedreiros a vida inteira?” Não que não seja um trabalho digno, muito pelo contrário, é um trabalho muito digno, só que é um trabalho pesado, é um trabalho sofrido, se é isso que eles querem pra vida deles né. Então tem todo esse trabalho assim que a gente tenta fazer com que eles... incentivar o estudo porque mesmo que você vão trabalhar de pedreiro você tem que saber muitas coisas inclusive na minha área, eu falo pra eles se vocês errarem o ângulo da casa, eu falei vocês vão fazer uma casa toda torta né... Então assim eu trabalho bastante isso com eles, mas a perspectiva deles seguir assim na escola, eu vejo muito pouco eu acho porque, mas pela parte financeiro, que eles não vão conseguir pagar no

caso a universidade, a dificuldade que eles colocam pelo menos é isso, que tem que pagar, que se tivesse uma Federal uma coisa assim eu acho que até todos tentariam pelo menos ingressar né, eu acho que aqui pega mais a parte financeira que muitos não vão ter condições de seguir por esse motivo, a partir do momento que tiverem seu salário começarem a trabalhar no mercado daí quem sabe, mas agora sair do médio já pra faculdade muitos não querem até porque no Profissional do Futuro, da turma do terceiro ano, tinha cinco alunos lá, então eles não foram ver nem conhecer na verdade né, que eles tiveram oportunidade de...é teve cinco alunos daqui que foram lá, só cinco foram conhecer os cursos(da universidade regional).

Nessa fala, a professora Vera se refere aos alunos da escola A como pouco interessados em cursar a universidade, por duas razões ligadas à dimensão econômica. Primeiro, porque na cidade não existe Universidade pública gratuita, o que inviabiliza o curso superior, pois os alunos não teriam como pagar pela escolarização. Segundo, porque eles não veem sentido em fazer um curso superior para trabalhar em uma profissão cuja remuneração eles poderiam obter sem ter o diploma. Persiste no imaginário social a noção positivista de que, na sociedade, alguns grupos de indivíduos devem desempenhar alguns tipos de trabalho e, para tanto, para esse fim, sua educação deve ser dirigida. Para os mais pobres, uma escolarização mais rápida, mais próxima da prática; para os mais abastados, uma escolarização longa, que contemple a aquisição do saber abstrato.

Professora Renata - No primeiro ano eu ainda entrei com aquela impressão que você podia trazer do livro, que eles iam querer uma faculdade, eles não querem, o máximo pra eles é terminar o terceiro ano, é o ápice e deu, depois daquilo eles, não sei, vão trabalhar de balconista ou num posto de combustível, em alguma coisa assim, eles não sonham com a faculdade, eles não querem isso, eles não querem ir adiante, a vida deles é aquilo ali.

A lógica dos alunos, principalmente entre os de origens populares, é ir à escola para passar de ano e obter o diploma, daí o interesse focado no fim, não nos meios, na nota e no diploma, não no aprender. A lógica dos professores é, muitas vezes, ensinar sua disciplina, derivando daí o esperado interesse do aluno em aprender os conteúdos escolares. Existem diferentes lógicas em circulação na escola e, de acordo com Charlot, há um “desnível entre a lógica escolar dos professores e, mais geralmente, das classes médias e a lógica dos alunos de meio popular” (2002, p. 440). Assim, a imagem da escola como aposta no futuro, profissional e social, apaga a imagem da escola como lugar de aprendizagem, diz o

autor, criando uma tensão entre a aposta no futuro e o presente esvaziado de sentido.

Como disse o professor Jerônimo, há alunos na escola particular que não expressam interesse pelos estudos, nem em continuar a estudar após a conclusão do Ensino Médio. Assim como existem alguns alunos de origem popular que pretendem seguir estudos universitários, como relatou a professora Vera, e como pude constatar nas falas de alguns alunos no grupo focal. Já a professora Renata, ao referir-se à perspectiva de não continuidade dos estudos, revela certa decepção em relação aos alunos.

De acordo com Sposito (2006, p. 234), a diminuição do poder de socialização da escola sobre grande parte dos jovens leva, por um lado, a relações de distanciamento dos mesmos enquanto alunos e, por outro lado, a relações de caráter instrumental com a finalidade de obtenção do diploma. No caso dos sujeitos pesquisados, a relação de cunho instrumental com a escola fica evidenciada no destacado interesse do aluno pela nota e pelo diploma, muito mais entre os alunos da escola A do que da escola B.

O fenômeno social da perda do poder de socialização da escola para a juventude aparece no cotidiano da sala de aula, traduzido no distanciamento do aluno jovem da proposta do trabalho escolar. Essa distância entre escola e juventude pode aparecer na forma de ausência do desejo de aprender o conhecimento escolar, como foi expresso na fala de alguns professores acima. Muitos professores que acreditam na sua função de ensinar, ao enfrentar em uma turma na qual a maioria dos alunos não se dispõe a aprender, passam por grande desconforto e têm dificuldades de formular estratégias de enfrentamento da situação; outros situam aí o desafio da atividade docente: provocar e conquistar o aluno para o estudo. São reações diferentes que levam à constituição de formas de relações diferenciadas entre professor e aluno.

Aqui é importante trazer ao debate a perspectiva sociológica de estudo da escola, que nos permite compreender que o aluno não nasce aluno, ele torna-se aluno no decorrer da sua trajetória escolar (Bellat E Van Zanten *apud* Sposito e Galvão, 2004). Tornar-se aluno é estabelecer certo tipo de relação (escolar) com os saberes (escolares). O bom aluno é aquele que se adapta ao desenho do currículo escolar (disciplinas, atividades, rituais, rotinas, etc).

Laurindo - Alunos que trabalham até a 5ª, 6ª série eles têm um interesse pelo conhecimento, pela escola, a partir da 7ª, 8ª eles já estão chegando na adolescência, pré-adolescência, eles já estão se inserindo num contexto social diferente como sujeitos e aí até a 5ª e 6ª série é mais... as coisas fluem com mais naturalidade, a partir de 7ª e 8ª série já começam os conflitos de..., os desinteresses deles na sociedade, a descoberta do outro daí ensina a história como qualquer outro componente curricular vai começando a ficar mais pesado, então isso no ensino fundamental. Quando chega no Ensino Médio que a gente parece que vai encontrar um aluno que tu deu aula na 5ª e 6ª série tu encontra ele bem mais tarde depois no Ensino Médio que imagina que aquele conteúdo, que aqueles assuntos que tu debatia lá no ensino fundamental na 5ª e 6ª série chega no Ensino Médio parece que tu pode ampliar bem aquele debate. Quando tu deu aula pra ele na 6ª série, parece que ele não teve um crescimento em termos de compreensão de reflexão de capacidade de abstrair, de trabalhar com conceitos, às vezes eu brinco com meus alunos quando eu dava aula na 6ª série parece que eu tinha respostas mais criativas. Então há um... Parece que quando ele entra no Ensino Médio ele não...os alunos principalmente de camadas populares assim de... quando o Ensino Médio pra eles já é uma coisa que sai do convívio deles. A família em casa geralmente estudou no Ensino Médio não sabe nem o que se estuda no Ensino Médio então eles... há uma certa...um estacionamento no Ensino Médio...quando chega lá no 2º ano do Ensino Médio que a gente procura fazer uma reflexão mais aprofundada dos temas e tal, estabelecer relações mais amplas e eles tem muita dificuldade e quando a gente poderia imaginar... “não esses alunos do Ensino Médio eles poderão ir muito mais naqueles conceitos que a gente trabalhava no ensino fundamental e então na maioria das vezes a gente de certa forma se decepciona”. Não é simplesmente o aluno que não quer estudar, que tá sem estudar, ele é resultado de um processo histórico de uma sociedade que valoriza muito mais o consumo do que no ponto de vista econômico e que questões culturais sobretudo dentro das classes populares, mas isto afeta os outros, mas o lado cultural e social não é enfatizado pela sociedade no sentido de construir um desenvolvimento social e cultural da pessoa. O sujeito basicamente ele tem que ser um consumidor e daí isso causa toda uma... quando tu vem pra trabalhar todo um conhecimento que vai te beneficiar a longo prazo, pra ele às vezes não tá interessado, ele tá preocupado em sair dali e trabalhar um mês e comprar um celular mais novo e comprar o tênis e comprar a camiseta, nós vivemos no mundo do imediato.

A imagem do indivíduo consumidor, de Zygmunt Bauman, o viciado em compras, constitui a significação da liberdade como a infinita possibilidade de escolhas apresentadas por uma diversidade de produtos e de receitas de vida. “A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha” (2001, p.75), isto é, o ímpeto de consumir transforma a própria satisfação em algo impossível.

Vera - Eu vejo que a principal parte do Ensino Médio é consequência de anos anteriores então você tem um compromisso maior com os pequenos não que o médio não exija isso, mas a base da formação da pessoa em si do ensino é lá no ensino fundamental enquanto você consegue mudar, depois no médio eles já tem uma opinião mais formada você não consegue

mais alcançar talvez os teus objetivos esperados, porque eles já tem uma formação mais fechada eles são mais fechados do que no fundamental.

Nas duas passagens acima, os professores L e V consideram que a questão da idade interfere na postura, na disposição do aluno em relação à educação escolar. As razões das características psicológicas típicas a cada fase de idade são apontadas nas falas dos docentes, que comparam o interesse e o desempenho dos alunos no fundamental e no médio, apontando que, conforme o aluno avança nas séries escolares e na idade, o interesse pela aprendizagem escolar diminui. Essa constatação dos professores, baseada na sua experiência profissional é, confirmada pela pesquisa acadêmica.

De acordo com Krawczyc (2009, p.29), o jovem, no Ensino Médio, tem perdido muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos. No primeiro ano, ainda predomina certo entusiasmo pela conquista desse nível de ensino, já que significa uma superação em relação ao nível de escolaridade dos pais. No segundo ano, as dificuldades relativas ao ensino-aprendizagem ficam mais evidentes, e se instala o desencanto. No terceiro ano, a proximidade com o final dessa etapa se evidencia, e as perspectivas não parecem muito promissoras, gerando certa frustração.

Célia - Eu não vejo que o aluno muda, mas eu vejo que a família muda. A família no sentido assim. Nas duas escolas particulares a família está bem presente. Cobra do aluno, cobra da escola, até porque tem a questão financeira, de alguma maneira, mesmo que tenha bolsa, mas paga com alguma parte. E na escola pública não. Na escola pública chama uma mãe para conversar. "Eu não sei mais o que fazer com o fulano". Bom! Se a mãe não sabe o que fazer com um, quem dirá a gente quando tem 35 quase 40 numa sala de aula. Isso eu não escuto na particular. Porque quando tu chamas um pai ou uma mãe, eles agradecem a preocupação. Eles já estão de certa maneira envolvidos. Sabem que o filho tá mal. Na pública, não. Na pública, os pais matriculam seus filhos e jogam toda responsabilidade na escola e no professor, em todos os sentidos, pra tudo que acontece. E a participação, na particular, ela é bem diferente.

Andrea? Da família?

Célia- Da família e do aluno também, porque daí a família cobra do aluno também né, acompanha mais, participa mais, se envolve mais na questão da..., tanto da educação, quanto do próprio conhecimento. E na pública até questões assim... Por quê? Pega no Ruizão. Eu me sinto médica, eu me sinto psicóloga, eu me sinto de tudo. Eu entro numa sala de aula, eu tenho de acalmar, eu tenho que resolver o problema para depois pensar na questão da aprendizagem, quando deveria ser o contrário. Não que não tenha isso na particular. Tem, mas é muito assim esporádico que acontece alguma coisa que tu tem que intervir nesse tipo de situação.

Essa parte da resposta atribui à família o papel determinante na postura do aluno em relação à escola. A lógica é conforme a relação de exigência de empenho e resultados escolares (“cobrar”), varia a atitude do estudante em relação à escola. Conforme a exigência da família seja maior ou menor sobre o filho, assim será o empenho do aluno. A professora Célia estabelece uma diferença por escola, pública e particular, e tipo de atitude da família em relação ao processo de escolarização do filho. Nesse sentido, as famílias dos alunos das escolas públicas tenderiam a “cobrar” menos do filho e da escola, e as famílias dos alunos das particulares tendem a cobrar mais, daí a diferença de empenho e desempenho entre os alunos por tipo de escola.

Certamente, o tipo de relação entre família e escola influencia o aluno. A família é, em geral, o primeiro espaço de socialização da criança, por isso mesmo a educação familiar tende a ser uma marca na formação do sujeito. De acordo com Peter Berger (1991), a socialização primária é profundamente marcante na estruturação do sujeito.

Algumas pesquisas têm focado o estudo sobre as diferentes estratégias familiares no processo de escolarização dos filhos. A começar pelos estudos de Pierre Bourdieu (1998), que identifica a variação da relação escola/família de acordo com a sua localização na estrutura social em classes. Grosso modo, entre as famílias de origem popular, o que marca a relação com a escola é a resignação, certa descrença na escola e, por isso, certo distanciamento. Já as famílias de classes médias apostam na escolarização como investimento para a tão sonhada ascensão social e, por isso, portanto manteriam com a escola uma relação de boa vontade, de aposta. Mais próxima da explicação teórica é a perspectiva do professor Laurindo.

Laurindo -...os alunos principalmente de camadas populares assim, o Ensino Médio pra eles já é uma coisa que sai do convívio deles. A família em casa, geralmente, não estudou no Ensino Médio, não sabe nem o que se estuda no Ensino Médio...

Na visão do entrevistado, parte da dificuldade do aluno no Ensino Médio deve-se ao desconhecimento, das famílias das classes populares, desta etapa da escolarização, em função de grande parte dos adultos não terem a educação básica completa.

Nara-E outra coisa que eu tenho assim, o grupo que tá aí essa cultura juvenil infantil que tá aí hoje é outra, mas faz tempo que eu estou tentando compreender quem são esses outros e que jeito eles têm, só que tem algumas coisas que fogem da gente...

Célia - Porque hoje eles estão movidos pelo prazer, né? Prazer imediato. É muito difícil um aluno que diga que goste de vir para a escola. Os meus não gostam. Até que o mais velho agora tem gostado, mas o pequeno não gosta. Não vê a hora... Ele sempre diz assim: dois dias para sábado.

No relato de alguns professores, o aluno é identificado enquanto geração jovem que está hoje na escola. Nara parece instigada em buscar compreender quem é esse jovem e, principalmente, por que não se mobiliza para estudar, porque conversa sem parar para poder “tocá-lo”, como professora de artes que é. A professora Célia concebe o jovem como um sujeito movido pelo prazer imediato e que muito raramente demonstra gosto pela escola. Também faz referência à presença das tecnologias entre a juventude, o que não julga ser um fator que contribui positivamente para a escola. A visão do professor Jerônimo sobre o jovem também contempla a presença do hedonismo, mas também a curiosidade, que pode ser mobilizada pelo professor. A presença das novas tecnologias como característica da juventude é um fator que também pode ser utilizado pelo professor para conectar o aluno com os saberes escolares.

Para o professor Laurindo, o aluno é um ser humano, repleto de necessidades, carências, decepções, perturbações. É, também, um sujeito pertencente às camadas populares, para as quais não faz parte a cultura do estudo. É um sujeito cultural seduzido pelo apelo ao consumo. Por tudo isso, o trabalho do professor envolve o compromisso de provocar esse jovem para participar do diálogo na sala de aula, para levá-lo a pensar sobre sua vida. A professora Vera descreve o aluno do Médio como mais “fechado para a escola” e o difícil trabalho do professor de “puxar” desse aluno, para “explorar o que ele tem de melhor, de bom”, que, segundo ela, é a capacidade de aprender, de crescer, de mudar. Para a professora R, a escola não tem o sentido de aprender, a “escola para eles é como se fosse o único vínculo forte com a sociedade”.

6.2.5 A relação professor-aluno: confronto

Os professores entrevistados referem-se a variadas formas de relacionamento com os alunos. Alguns professores destacam a dimensão burocrática/legal dessa relação como o sentido predominante da vida na sala de aula. A lei demarca o caráter obrigatório que define o espaço escolar, seja para o aluno, seja para o professor. Porém, de estar na escola por obrigação, nem sempre o aluno se dispõe a aprender o que se lhe exige. Ele resiste, de variadas formas, pela passividade apática ou pela revolta, pelo enfrentamento da desobediência ou do desrespeito ao professor, por exemplo.

Nas situações em que o aluno pacificamente se recusa a se envolver com a aula, situação predominante na escola A, mas também existente na escola B, alguns professores tendem a apelar às normas de avaliação do processo de aprendizagem e desempenho do aluno pelo sistema de notas, para obter algum tipo de reação do aluno.

Nara - Porque a gente faz muito mais pelo confronto do que pelo despertar "vamos lá, vocês têm que aprender, vocês têm que estudar!"

Célia - Só desafia porque tem o poder da nota, porque se não tivesse a nota..., se nós não tivéssemos o argumento da nota, essa arma, arma entre aspas, nós não conseguiríamos mais nada.

A primeira fala expressa a visão de que a relação escolar, muitas vezes, acontece fundada no "confronto" entre professores e alunos. Estar na escola e participar das aulas é um dever cuja base legal orienta as relações entre sujeitos. Principalmente para os alunos, a obrigatoriedade da frequência escolar faz-se a própria razão da resistência em envolver-se em qualquer atividade escolar proposta.

A segunda fala evidencia uma relação entre professor-aluno sustentada pelo sistema de avaliação organizado por notas. A realização das atividades escolares adquire sentido se "valem nota". Faz-se necessário situar essas falas, trazer o contexto do texto, de acordo com a análise de discurso, pois, apesar de ser a expressão das visões dos professores sobre as relações professor-aluno no geral, os professores também demonstram sua contrariedade por vivenciar esse tipo de relação.

6.2.6 Relação professor-aluno: conquista

Outros professores enfatizam as estratégias de ensino utilizadas como formas de estabelecer relações de maior proximidade entre eles e seus alunos: uso das tecnologias, diálogo entre ciência e vida, desenvolvimento dos conteúdos a partir das questões trazidas para a sala de aula pelos alunos, adaptar o ensino dos conteúdos ao dia a dia do aluno.

Laurindo- O desafio de aproximar a ciência da vida deles, então muitas vezes você não trabalha aquele conteúdo estabelecido para o Ensino Médio, por exemplo, e, às vezes, fica aquém daquilo do que você deveria estudar, porque você precisa estabelecer relações com a sua vida no dia a dia com a sua comunidade. Então isso é uma maneira de você conquistar o aluno pra ele perceber que o que o professor está falando tem a ver com sua vida, às vezes eles começam a contar sua experiência de vida da sua comunidade na sua cidade. Isto é uma forma que aprendi, que o aluno, que a partir daquela concepção de leitura do mundo e leitura da palavra. Então eu tenho conseguido estabelecer este diálogo através do momento que a aula não se retém apenas no que já é ciência, mas trazer temas da vivência deles do contexto em que eles vivem para ser estudado e explicado através da concepção de história da ciência e justificativa na busca de respostas para o que esta acontecendo eu consigo estabelecer uma relação, claro que você tem que estar sempre provocando o aluno e tem alguns que você ainda não consegue, às vezes consegue pouco a participação, pensando, mas no geral eu tenho conseguido, me sinto satisfeito.

Vera - Eu vejo assim, eu gosto muito de deixar eles questionarem, no momento que você impõe as coisas você não consegue mais, isso nas três escolas que trabalhei, a partir do momento em que eles vêm, que vem o questionamento deles, você consegue ter um aprendizado muito mais relevante, muito mais significativo. Então a partir do momento em que você impõe “é isso e ponto” não consegue atingir o objetivo e a partir do que eles trazem, você trabalha no que eles trazem, o objetivo é mais... você consegue alcançar os objetivos com mais facilidade e daí você consegue contornar; a partir do que eles trazem, você traz conteúdo...

Jerônimo- Me relaciono muito bem com a informática, com as tecnologias, enfim, e eu acho que isso é um elemento facilitador da minha atividade enquanto docente. Eu acho que o fato de eu circular bem por essa área tecnológica facilita a minha circulação entre a gurizada, entre os jovens. Eu gosto de trazer para aula, eu tenho um monte... - a gente ganha... – eu gosto de brinquedinhos tecnológicos, sempre tem lá uma novidade, uma caneta especial, um pendrive diferente, eu sou meio fissurado nessas coisas então, claro com certo limite, tudo que é útil a gente tem que investir. Então eu sempre trago uma coisa de som, eu trago um jogo de cabos pra poder conectar no computador, os alunos ficam tudo me olhando, aquela parafernália. Bah, né!

Na fala desses três professores, a relação professor-aluno é referida como uma conquista do aluno para a proposta do professor e/ou da escola, seja a partir da concepção pedagógica, seja mediante as metodologias de ensino adotadas. As tecnologias de ensino ou a pedagogia dialógica são estratégias que têm por objetivo chamar os alunos para a construção de uma relação não apenas imposta institucionalmente, mas também participativa e interativa entre os sujeitos e seus conhecimentos.

Trabalhar com as tecnologias no ensino é uma forma de estabelecer uma relação de aproximação entre o professor e seus alunos. Nesse sentido, destaco os termos escolhidos pelo professor no seu relato para referir-se às tecnologias: “facilitador”, “circulação”. Outro aspecto importante nessa fala é o uso dos termos “gurizada” e “jovens” para referir-se aos alunos, o que remete à visão dos alunos como pessoas parte de uma geração e não apenas a de um docente desempenhando uma função institucional. Faz toda diferença o professor que enxerga o jovem no aluno.

De acordo com o relato do professor Laurindo, ensinar só adquire sentido se o aluno aprender. Desse modo, ele expressa a preocupação maior em conquistar o aluno, provocá-lo para a participação para que a aula adquira sentido para ele, para além do conteúdo formalmente previsto.

Da mesma forma, a professora Vera, ao organizar suas atividades de ensino a partir das questões que seus alunos lhe trazem, permite e valoriza a palavra do aluno na definição do trabalho escolar.

Renata - O que que eu fiz, eu transformei... Eu vi que não adiantava você trabalhar só livro, só exercícios, só laboratório, não! Eu tinha que trabalhar com o dia a dia, o que eles queriam no dia a dia, o que que era então água contaminada, o que que era aquelas doenças que estavam em volta deles...

A professora Renata, ao perceber que a sua concepção de atividade docente parece estar centrada no ensino dos conteúdos disciplinares e não seria plausível para o perfil de aluno daquela escola, mudou a forma de trabalho, adaptando o ensino da sua disciplina à problematização de situações da vida cotidiana dos alunos. Essa professora, que demonstra habilidade para adaptação aos contextos e flexibilidade como características pessoais, não se dá por satisfeita apenas com o desenvolvimento de tais atividades, pois parece julgar que esse tipo

de ensino perde um pouco em qualidade em relação ao ensino tradicional dos conteúdos propriamente ditos.

A docência pode ainda ser pensada como um trabalho emocional, no sentido de que o professor mobiliza emoções e afetos na relação pedagógica que estabelece com os alunos (Lessard, 2009).

Nara- Uma relação afetiva, não afetiva por ser queridinha do aluno, não nesse sentido, mas uma relação afetiva com consistência e também com disciplina, também no sentido de cobrar, tem que fazer, mas tem que haver uma relação de receptividade entre aluno e professor pra ti conquistar alguma coisa. Mas não que com isso não tenha que demonstrar o conhecimento da minha área, acho que sim, com certeza sim, tem que exigir mais a priori conquistar uma boa relação com eles, não da forma que eles pensam, que eles se admirem, mas de alguma forma, que eles se compreendam, que eles entendam que tu também é um ser humano, que vai entender que eles tem dificuldades, sei lá, mas alguma coisa de aproximação aí tem que ter.

Ao longo do relato da professora Nara, foi ficando clara a sua concepção de que a atividade docente envolve, entre outras atividades, “despertar o desejo de estudar”, mais: a estratégia para alcançar esse objetivo passa pela construção de uma relação afetiva entre professor e aluno. Afetividade como meio de viabilizar certa aproximação entre os sujeitos, uma abertura recíproca para a comunicação, para a troca intersubjetiva, que a professora julga fundamental ao trabalho na sala de aula.

A relação entre professores e alunos tem uma dimensão afetiva, emocional. De acordo com Tardif e Lessard (2008), ensinar envolve gostar do aluno, gostar de ensiná-los. Gostar de estar com os jovens é um sentimento que pode ser construído ao longo da docência, aprender a gostar do que faz. O gosto pela docência pode estar ligado à sensação de que contribuir na formação da juventude significa também contribuir para a formação e transformação da sociedade.

A vida na sala de aula é um cenário de múltiplas formas de interação onde valores, concepções e interesses são trocados, ou entram em choque, como mostram Gomez e Sacristán. Assim a aula pode ser entendida como uma dinâmica de negociações, explícitas, implícitas, abertas ou impostas, mais ou menos tensas entre os sujeitos que dela participam. “O professor/a acredita governar a vida da aula, quando apenas domina a superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes (1998, p.19)”. A própria escola, como instituição de socialização, está

envolta em conflitos e contradições que demandam negociações constantes entre professores e alunos, adultos, jovens e crianças sobre sua participação ou recusa na ordem escolar.

Celebração das contradições

Como trágica ladainha a memória boba se repete. A memória viva, porém, nasce a cada dia, porque ela vem do que foi e é contra o que foi. Aufheben era o verbo que Hegel preferia, entre todos os verbos do idioma alemão. Aufheben significa, ao mesmo tempo, conservar e anular; e assim presta homenagem a história humana, que morrendo nasce e rompendo cria.

Eduardo Galeano. O livro dos abraços.

7 PARA TERMINAR: AS CONCLUSÕES

As manifestações da maioria dos professores das escolas pesquisadas, bem como dos alunos participantes caracterizam a relação professor-aluno, de modo geral, como boa, provavelmente referindo-se a um cotidiano escolar no qual a rotina é mais ou menos tranquila, sem frequentes conflitos manifestos.

Sendo assim, no que diz respeito ao previsto no objetivo segundo desta pesquisa, qual seja, “identificar variadas formas de interação entre professores e alunos na escola de Ensino Médio”, pude perceber, nas falas dos sujeitos nos casos estudados, que existe certa regularidade de formas de interação, embora conteúdos de sentido diferentes tenham vindo à tona durante os relatos. O que denominei regularidade tem a ver com a manifestação da imagem de uma boa relação entre professor-aluno que se desenvolve, predominantemente, nas duas escolas investigadas.

Talvez o significado de uma “boa relação” esteja ligado à existência de certa estabilidade nas rotinas escolares das salas de aula do Ensino Médio, o que não é o mesmo que afirmar que professores e alunos vivam em total harmonia, nem que estejam satisfeitos com suas experiências escolares diárias, muito menos que não existam tensões entre eles, até mesmo porque a ausência total de embates e tensões e a sensação permanente de satisfação não é o comum a nenhuma relação social. Vale a pena destacar que não foi citada a presença da tão propagada violência ou da indisciplina escolar. De acordo com Tardif e Lessard (2008, p.154), “a disciplina na classe é a dificuldade mais vezes mencionada, a principal fonte de insatisfação dos professores”. No caso estudado, tal assertiva não se aplica.

No que diz respeito ao mesmo objetivo, outro aspecto a salientar é a possível classificação das modalidades de relação professor-aluno em dois grupos: relações de “confronto” e relações de “conquista”. Os dois tipos de relação se estabelecem, tanto para construir a ordem da sala de aula, quanto para a realização das atividades de ensino propriamente ditas. As relações de confronto e de conquista não são excludentes, por isso podem sim, em certos contextos escolares e de sala de aula, se sucederem umas às outras.

As relações de confronto se justificam pela necessidade percebida, por alguns professores, em muitos momentos, em algumas turmas, de que, para desenvolver sua aula, o único recurso possível para mobilizar o aluno que “falta ao jovem”, é o apelo ao dever da obediência à norma legal, ao caráter obrigatório da escolarização. Uma vez na escola, o jovem, agora aluno, encontra-se sujeito à norma escolar, que determina que ele se transforme em estudante e adquira conhecimentos relativos a determinadas disciplinas, por meio da realização das atividades propostas pelo professor, sob pena de não ser aprovado e não receber o diploma, finalidades últimas da escola no imaginário de muitos alunos.

As relações de conquista se estabelecem pela busca de um acordo mínimo entre os sujeitos escolares, que implique o advento de alguma forma de colaboração entre professor e aluno. Ocorre de várias formas, quando o professor implanta estratégias para mobilizar os alunos, ou parte deles, para se envolverem no andamento da aula, para participarem da atividade de ensino proposta. Geralmente, a colaboração do aluno advém da combinação do modo como o professor ensina os conteúdos, das metodologias e atividades, bem como, das atitudes que manifesta nas interações com os alunos.

É possível fazer esse chamamento ao aluno de variadas maneiras, por isso lembro algumas delas, citadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa: pela seleção de determinados conteúdos julgados interessantes para o aluno, pela ligação dos conteúdos à vida prática dos jovens, pelo uso das tecnologias de informação e comunicação pelo domínio do conteúdo ministrado pelo professor, pelo acompanhamento individualizado da aprendizagem e ainda pelo senso de humor. Dar a palavra ao aluno, deixar o aluno questionar e daí “puxar” os conteúdos, relacionar os conteúdos disciplinares com a vida do aluno e da comunidade, através do diálogo, utilizar as novas tecnologias como uma linguagem comum ao professor e ao aluno, ou, ainda, implantar um projeto de estudos no qual o problema de pesquisa seja construído a partir da curiosidade de cada aluno, como relatam os docentes.

Os professores que experimentam as relações de confronto com seus alunos o fazem como uma espécie de última alternativa para modificar a postura de passividade ou de recusa da turma, ou parte dela, de se envolver nas atividades propostas. Os professores parecem acreditar que esse tipo de interação está longe da forma ideal e não corresponde, assim, às suas expectativas, contribuindo, muitas

vezes, para a sensação do mal-estar docente. Na visão do professor, esse apelo à ordem legal faz-se necessário ao enfrentar o aluno a quem atribui à imagem da “falta”, aquele a quem falta interesse, disposição, compromisso e gosto pela aprendizagem.

A noção do dom (Charlot, 2012) livra o docente da responsabilidade pelo fracasso escolar, na medida em que não “é culpa sua se o aluno não é bem-dotado”. No caso estudado, é possível dizer que não depende do professor a característica do aluno “em falta”, ou nos termos de Charlot, o aluno sem os dotes imprescindíveis ao sucesso escolar (gosto, interesse e compromisso com o estudo). De acordo com o autor, a noção de dom é uma proteção psicoprofissional ante os riscos da atividade docente.

Ao contrário, as experiências que envolvem relações de conquista, que contam com algum envolvimento do aluno na atividade de sala de aula, estão mais próximas das expectativas dos professores sobre seu trabalho, e tudo leva a crer que, na maioria das vezes, levam a maior satisfação profissional dos docentes. As relações de conquista se aproximam do que denominamos modos de negociação cultural com ênfase na troca de sentidos. Um dos objetivos elaborados para essa investigação, configurando-se na própria tese, é a análise das relações entre professores e alunos como modos de negociação cultural. Nesse sentido, pode perceber que as relações de negociação são as mais comuns ao cotidiano escolar das escolas pesquisadas.

Entendo que as interações negociadas abrangem as relações entre professores e alunos, fundamentadas em algum tipo de ligação entre os sujeitos, seja ela de dimensão intelectual ou afetiva. Tal ligação envolve uma troca entre os sujeitos que não é nunca, apenas individual, mas sempre é também sociocultural.

As interações negociadas em sala de aula, não assumem um padrão único e parecem depender de vários fatores, entre outros, da imagem que o professor atribui ao aluno e da imagem que reivindica para si próprio como pessoa e profissional, bem como da autoimagem dos alunos e das que atribuem ao seu professor.

Um conteúdo de sentido que estabelece a origem da relação professor-aluno foi dado na construção da escola moderna e se fundamenta na rígida divisão hierárquica entre os pares que a constituem: adulto e criança, velha e nova geração, quem ensina e quem aprende e/ou docentes e discentes. Esse imaginário instituído, há séculos, da hierarquia necessária entre professores e alunos, ainda está

presente, de alguma forma, na escola contemporânea. Mesmo porque o tempo calendário e o tempo imaginário nem sempre são correspondentes, pois, de acordo com Castoriadis (1991, p.247): “as articulações do tempo imaginário dobram ou aumentam os marcos numéricos do tempo calendário”.

Para Theodoro Adorno (Adorno *apud* Veiga, 2005, p.200), “a imagem de responsável por castigos físicos determina a imagem do professor muito além das práticas dos castigos físicos escolares”, isto é, a significação da repressão como estratégia de dominação está associada à identificação da docência, mesmo que a violência física tenha sido abolida da instituição escolar, o que explica, segundo o autor, certa “aversão ao magistério”. Sendo assim, a relação entre professores e alunos mobiliza imaginários diferenciados, muitos deles associados à função disciplinar punitiva do professor, que perdurou historicamente vinculada à educação escolar das novas gerações.

Nas condições sociais atuais, porém, não só a escola como instituição social está abalada, como o próprio professor sofre com o questionamento da sua autoridade pedagógica. O professor não tem mais a garantia “da escuta, do respeito e do reconhecimento dos jovens” (Tedesco E Fanfani, 2002, p.12). No entanto, como certa legitimidade da autoridade é necessária ao bom andamento da atividade pedagógica, o professor é levado a construir sua própria autoridade frente a cada turma de jovens alunos, o que não está claro em alguns contextos escolares. Nesse sentido, as estratégias de sedução do aluno são mais úteis, de acordo com os autores citados, do que as estratégias de enfrentamento e imposição.

A perspectiva desta investigação considera que um fator central ao trabalho docente é a relação com os alunos. Talvez o formato ou a configuração que essa relação assume concretamente em cada sala de aula esteja intimamente ligada às identificações e imagens assumidas e atribuídas aos professores e aos alunos. De acordo com Veiga (2005), as identidades de professores e alunos são construídas social e historicamente, e mais: se fazem de modo relacional e interdependente, situadas no espaço e no tempo.

Como tive a intenção de mostrar de modo mais detalhado no início do capítulo anterior, ao analisar o resultado do que dizem alunos e professores do Ensino Médio das duas escolas, é possível detectar um conjunto de significações mais ou menos semelhantes em cada uma delas, principalmente sobre as imagens que constituem os processos de identificações de docentes e discentes em cada um

dos estabelecimentos de ensino. Dessa forma, penso ter me aproximado da resposta ao objetivo terceiro: identificar como os contextos escolares locais podem influenciar as variadas identificações profissionais dos professores ao longo de sua trajetória.

Como foi pretensamente evidenciado no capítulo anterior, na escola pública a maioria dos professores expressa uma visão negativa do aluno, ressaltando o que ele não tem e o que, provavelmente, no imaginário docente, deveria ou poderia ter o bom aluno: interesse, comprometimento, participação. A imagem da falta é atribuída ao aluno. Nesta escola, grande parte dos professores imagina que seus alunos têm deles uma imagem de desconhecimento de seu trabalho, posto que não reconhecem a sua importância, autoridade e função de construir com eles o conhecimento. Isso porém, não corresponde ao que apareceu na discussão do grupo focal da turma de alunos. Os alunos expressam atribuir aos docentes uma imagem de bons professores, embora se queixem de seus comportamentos em sala de aula: por exemplo, que eles são muitos estressados e que a maioria se distancia da imagem do bom humor e da cordialidade que esperariam encontrar no que consideram ser um bom professor. Professores e alunos não parecem entrar em sintonia, na maioria das vezes.

Grande parte dos professores da escola particular caracterizam positivamente seus alunos e, desta forma, muitos adjetivos utilizados para caracterizar o aluno são também utilizados para descrever como pensam que os alunos lhes veem, como, por exemplo, “crítico”, “bem informados”, “amigos”, “reconhecidos”, etc. Os alunos manifestaram considerar seus professores como bons profissionais e enfatizaram que o ideal de docente é aquele que sabe ensinar e se propõe a acompanhar as aprendizagens individualizadas. Alguns ainda acrescentam a esse ideal o bom humor, a capacidade de brincar sem perder o respeito. Nesse sentido, o que se desenhou na análise das falas dos sujeitos foi uma diferenciação entre os dois estabelecimentos escolares no que diz respeito, principalmente, ao imaginário e as identificações que circulam sobre/entre discentes e docentes.

As diferenças nas imagens atribuídas aos alunos ou reivindicadas por eles sobre si têm efeitos sobre as imagens que o professor apresenta de si e do seu trabalho/atividade em cada escola. Na escola pública, a imagem construída sobre o aluno, pela maioria dos professores, é instituída sobre suas faltas: sem interesse,

sem compromisso com o estudo, sem perspectiva de futuro, sem incentivo da família. Um aluno mediano pode ser uma das identificações autoatribuídas pelos discentes dessa escola. Por sua vez, os professores se referem a uma imagem distorcida da docência que lhes atribuem seus alunos. Os alunos reclamam dos professores estressados, de aulas repetitivas e cansativas e reivindicam posturas mais cordiais e professores mais bem humorados. Essa negatividade certamente contribui para tensões latentes na relação professor-aluno que podem levar a desmotivação mútua dos agentes escolares.

De acordo com Sacristán, confiar e apostar no sujeito que aprende é condição primordial para superar o fracasso escolar, e mais: para poder criar o interesse necessário ao envolvimento com os estudos.

Na escola privada, a imagem sobre o aluno é instituída pela presença do respeito, da criatividade, da crítica, da valorização da educação, da abertura ao diálogo. O bom aluno é uma das identificações de pertença que parece fazer parte do imaginário dos estudantes da escola particular. Seus professores expressam serem vistos como bons professores pelos alunos, que, por sua vez, parecem confirmar tal imagem. Os alunos enfatizam na figura do bom professor sua capacidade de saber ensinar, sua preocupação em acompanhar as aprendizagens individuais dos estudantes e, por último, certo senso de humor. Assim, pode ser que a proximidade social e cultural entre alunos e professores da escola particular possibilite relações de negociação que tenham como efeito a configuração de um processo de ensino-aprendizagem que enfatize os conteúdos escolares e, por essa razão, levem à sensação de alguma satisfação profissional.

Na escola pública, parece que professores e alunos têm perspectivas mais divergentes sobre a aula, a escola, a vida, enfim, distanciamento esse que dificulta estabelecer as bases de uma negociação que leve à construção do processo ensino-aprendizagem de sucesso. Nesse contexto, as imagens que os professores fazem dos alunos são centrais para compreendermos a relação entre eles e o próprio sentido da docência. De acordo com Miguel Arroyo:

Vemos e revemos nosso magistério no espelho do(a)s aluno(a)s [...] Quando os alunos mudam, o primeiro a mudar é o trabalho e a imagem coletiva de trabalhadores em educação. [...] quando a imagem dos alunos se altera, o principal efeito talvez seja que a imagem docente é reconstruída (2009, p. 174).

A imagem que circula sobre os alunos em cada escola influencia a dinâmica de todo o processo escolar. É suposto que a visão que o sujeito tem de si, do mundo e do outro pode servir de orientação para sua prática. Dessa forma, se os professores manifestam imagens negativas sobre seus alunos e pensam que eles atribuem a seus professores imagens inapropriadas sobre seu trabalho, provavelmente as relações cotidianas apresentarão mais desentendimentos e incompreensões, o que pode levar a sensações contínuas de insatisfação entre ambos os sujeitos. Não uso o adjetivo negativo no sentido moral do que é ruim ou errado, mas como o que nega, anula, ressalta a falta e não afirma a presença.

Se a imagem atribuída ao aluno é, predominantemente, positiva, assim como a imagem de professor que cogitam terem deles seus alunos, abrem-se mais facilmente possibilidades de entendimento entre os sujeitos e de satisfações em relação às rotinas escolares. De acordo com Tardif e Lessard (2008), as interações entre professores e alunos podem ser fonte de satisfação ou insatisfação profissional.

Em relação ao primeiro objetivo exposto, compreender a escola como espaço de socialização profissional do professor do Ensino Médio, é possível pensar que, em parte, as identidades docentes se constituem na alteridade com o aluno. O contato diário com os alunos e com os colegas influi, de alguma forma, para a constituição do modo se ver, se sentir e se fazer professor.

O professor aprende, sobre seu trabalho no dia a dia da escola e da sala de aula. Nesse sentido, alguns relatos mostraram que o professor vai construindo sua própria maneira de ensinar, de se relacionar com as turmas, bem como suas identificações sobre os alunos e sobre si, ao longo da sua experiência profissional. Quem sabe a socialização profissional possa ser mais influente no Ensino Médio, pois muitos professores cursaram um modelo de licenciatura no qual o debate sobre a docência foi mínimo, se existiu, como comentou uma professora a respeito de seu curso de formação inicial.

No entanto, mesmo que a docência não seja desconhecida para quem opta por essa profissão, não é apenas durante a formação inicial que se forma o profissional. Muitas significações e práticas sobre a docência e a própria identificação profissional se definirão ao longo da experiência no próprio estabelecimento de ensino, nas relações com os gestores, com os colegas e, como procurei destacar neste relatório, com os alunos.

A condição docente, na sua origem e exercício cotidiano, demanda um trabalho de articular as atividades e os pontos de vista de professores e de alunos em um processo de negociação permanente, no qual os acordos provisórios são feitos e desfeitos e necessitam ser renovados a cada aula. Nesse sentido, sugiro que o campo da formação de professores, na universidade e na escola básica, na pesquisa e no ensino, poderia tomar a negociação professor-aluno como objeto de estudo coletivo.

O aluno do Ensino Médio mudou, o lugar social da escola mudou e as dificuldades de ver e viver essas mudanças para a docência parecem explicar os desencontros, as incompreensões e as insatisfações entre professores e alunos no dia a dia da escola. Incompreensões mútuas que parecem estar incorporadas às rotinas escolares em muitos lugares, gerando um mal-estar não apenas entre os professores, mas, também, entre os alunos, tornando pesadas tais rotinas escolares. Agora cabe perguntar: É possível tornar a rotina escolar mais leve e envolvente para professores e alunos? Eis um dos dilemas da escola do nosso tempo, cuja resposta pode consistir em redefinir a dimensão relacional do trabalho docente (NÓVOA, 2008), do saber relacionar e do saber relacionar-se.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, 1999.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a formação de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 171-181, set./dez. 2010.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BECKER, H. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, Z. **A dialética micro-macro na sociologia da educação**. 2001. p. 153-165. (Cadernos de Pesquisa, n. 113).
- BRUM, A. **UNIJUÍ**: uma experiência de universidade comunitária. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, B. **O conflito nasce quando o professor não ensina**. 2011. 182p. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>>. Acesso em: 07/05/2011.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, B. **Sucesso e fracasso escolar**: visões e proposições. 2012. Disponível em: <<http://www.posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/wpcontent/uploads/2011/04/SUCES- SO-E-FRACASSO-ESCOLAR.pdf>>. Acesso em: 05/05/2012.
- CORTES, S. **Técnicas de coleta e análise de dados**. Porto Alegre: Programa Pós-Graduação em Sociologia da PPGS/UFRGS, 1998. (Cadernos de Sociologia, v. 9).
- CUCHE, D. **A noção de cultura em ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- DAYRELL, J. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J.; MARTINS, F. **Juventude e participação**: disputas e relações no cotidiano escolar. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/upload/acervo/35f0cb6ee4f95babe06b59ba08e68c38.Juventude%20e%20participacao%20%20disputas%20e%20relacoes%20no%20cotidiano%20escolar.pdf>>.

DUBAR, C. **Crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: USP, 2009.

DUBET, F. **A escola e a exclusão**. 2003. (Cadernos de Pesquisa, n. 119).

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUTERCQ, Y. Pluralidade dos mundos e cultura comum. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FANFINI, E. T. **Culturas jovens e cultura escolar**. Documento apresentado no seminário “Escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio”, organizado pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília, 7 a 9 jun. 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FRIDMAN, L. C. Vitalidade ou irrelevância de um debate? In: **Vertigens pós-modernas**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GATTI, B. A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **Eccos Rev. Cient.**, (1):63-79.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. 77p.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIOVANNI, L. M. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, M. C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 302-332.

GOMEZ, A. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOMEZ, A. P.; SACRISTÁN, G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HAGUETTE, T. **Metodologias qualitativas em sociologia**.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HESS, R. **Produzir sua obra**: o momento da tese. Brasília: Líber Livro, 2005.

- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- LELIS, I. A construção social da profissão docente no Brasil. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LESSARD, C. O trabalho docente, análise da atividade e o papel dos sujeitos. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 9, maio/ago. 2009.
- LUDKE, M. **Sobre socialização profissional de professores**. São Paulo, 1996. (Cadernos de Pesquisa).
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARIN, A. J. Manifestações de professores sobre alunos. In: FREITAS, M. C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 285-300.
- MARQUES, M. O. **Pedagogia: a ciência do educador**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1990.
- MARTINS, M. H. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.
- MOREIRA, A. F. Entrevista. In: COSTA, M. A. **Escola tem futuro?**
- MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra-pátria**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- NARVAES, A. Imagens docentes. In: RAYS, O. **Educação: ensaios reflexivos**. Santa Maria: Palotti, 2002.
- NARVAES, A. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. **Relação escola-sociedade**: “novas respostas para um velho problema”. In: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO III CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. Águas de São Pedro, maio 1994.
- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr. 2001.
- O PERFIL DOS PROFESSORES BRASILEIROS. São Paulo: Moderna, 2004.
- OLIVEIRA, I. B. **Boaventura & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, V. F. **Imagens de professor**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

OLIVEIRA, V. F. **Imaginário social e escola de segundo grau**: um estudo com adolescentes. 1995. 221p. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

OLIVEIRA, V. F. **Paisagens distintas, territórios comuns**: por onde andamos transitando na pesquisa com professores? Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2065--Res.pdf>>.

OLIVEIRA, V.; PERES, L. Dois grupos de pesquisa... falas convergentes... imaginários que se aproximam. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 3, 2009.

RANCIERE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SACRISTÁN, G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS Filho, J. (org.). **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Versão ampliada da Oração da Sapiência Proferida na Universidade de Coimbra em 1995.

SCHÜTZE, F.; WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses entre movimentos sociais, juventude e educação. In: FREITAS, M. C. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 209-243.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEDESCO, J. C.; FANFINI, E. T. **Nuevos tempos e nuevos docentes**. Documento apresentado na Conferência Regional O Desempenho dos Professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. Brasília: BID/UNESCO/MEC, 12 jun. 2002.

TEIXEIRA, I. Da condição docente: primeiras aproximações. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, maio/ago. 2007.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimentos na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VÍCTORA, C. **Pesquisa qualitativa em saúde**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

ANEXOS

Anexo 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: **Relação professor aluno e socialização profissional docente**

Pesquisadora responsável: Prof^ª. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autora: Andréa Becker Narvaes

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3026-2136 (55) 8144-5901

Endereço: CE/UFSM - Sala 3282 (3220.9411) e Sala 3341-A

Este termo é a formalização do convite para participação na Relação Professor-Aluno e Socialização Profissional Docente. Esta pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de doutorado, na Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional da UFSM. Tem como objetivo central investigar as relações entre professores e alunos no ensino médio e sua influência na socialização profissional docente.

Aos sujeitos professores pesquisados a pesquisadora fará um convite a participar do projeto expondo os objetivos do mesmo e os procedimentos utilizados. É importante que o grupo pesquisado sinta-se à vontade para manifestar sua disposição de participar ou não da pesquisa e, igualmente, para poder desistir se assim achar conveniente. Este termo será apresentado aos entrevistados e só então iniciamos os procedimentos de entrevistas.

Para tanto, os sujeitos colaboradores da pesquisa participarão de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão orais e individuais e deverão ser gravadas, para que não se percam nenhum elemento das conversas entre entrevistados e entrevistadora. Após a realização e transcrição das entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos entrevistados para que façam a revisão do texto e, caso achem necessário, sugiram alterações.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para a pesquisa, sendo acessadas somente pela autora e/ou pesquisadora, estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazão de informações confidenciais. Os dados brutos serão armazenados na sala do GEPEIS na UFSM.

O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo, se assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral, nem acarretará custos ou despesas a eles. Os possíveis benefícios para os envolvidos estão relacionados ao valor auto/formativo da realização das entrevistas, nas quais os sujeitos, ao recordarem fatos para narrá-los, pensam sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a

estas experiências. Os resultados desta pesquisa serão apresentados às escolas e aos sujeitos participantes.

Os resultados encontrados neste estudo poderão ser publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos científicos da área.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, a autora estará disponível pelo telefone (55) 9928-0292, a qualquer momento.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claro, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos implementados, a garantia de confidencialidade e de esclarecimentos permanente. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do colaborador

nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinados, que obtivemos, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 3220-9362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: Relação Professor-Aluno e Socialização Profissional Docente

Pesquisadora responsável: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autora: Andréa Becker Narvaes

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3026-2136- (55) 8144-5901

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos, cujas falas serão coletadas através de gravação em áudio e transcritas. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas unicamente para construção e divulgação de conhecimento científico. As informações serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3282, por um período de pelo menos cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em...../...../....., com o número do CAAE.....

Santa Maria,.....de.....de 200....

.....
VALESKA FORTES DE OLIVEIRA – CI 3013717446

.....
ANDRÈA BECKER NARVAES– CI 4018774234

Anexo 2 – Entrevista narrativa

Projeto de Pesquisa: A Influência da Relação Professor-Aluno na Constituição das Identidades e dos Imaginários do Professor do Ensino Médio

Pesquisadora: Andréa Becker Narvaes

1. Identificação

Nome:

Escola(s) em que atua:

Data e local da entrevista:

2. Você pode relatar sua trajetória profissional como professor? Que acontecimentos são/foram marcantes para tornar-se o/a professor/a que é hoje?
3. Que tipo de relação você estabelece com os alunos em sala de aula?
4. Como esta escola apoia o seu trabalho de professor?
5. Como esta escola apoia o aluno?
6. Como você vê o ensino médio que temos?

Anexo 3 – Roteiro da entrevista escrita

Projeto de Pesquisa: A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES E IMAGINÁRIOS DOS PROFESSORES DO

Pesquisadora: Andréa Becker Narvaes

Idade:

Curso de Graduação: () Licenciatura Plena () Outro

Pós-Graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

Tempo de experiência docente: () até 5 anos () de 6 a 15 anos () de 16 a 25 anos
() mais de 26 anos

Área da ciência que leciona: () Natureza () Humanas () Matemática () Linguagens

1. Na sua opinião, quais seriam os principais pontos positivos e negativos da proposta de Ensino Médio (EM) desta escola?
2. Que saberes (conhecimentos, crenças, valores, competências) você destaca como mais importantes na sua formação de professor de EM?
3. Como você descreveria o aluno do EM desta escola?
4. Na sua percepção, qual a visão que os alunos do EM têm dos professores?
5. Como você descreveria a relação que estabelece com seus alunos em sala de aula?
6. Se você aceita continuar participando desta pesquisa e agendar um horário para uma entrevista, por favor, deixe abaixo seu nome, e-mail e/ou telefone, que eu farei contato para marcarmos um horário.

Projeto de Pesquisa: A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA
CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES E IMAGINÁRIOS DOS PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO

Pesquisadora: Andréa Becker Narvaes

Questionário Complementar

Idade: _____

Sexo: _____

Raça/etnia: _____

Estado Civil: _____

Número de filhos: _____

Praticante religioso: () não () sim. Qual? _____

Participação em Organização Política: () não () sim. Qual _____

Participação em Organização Social: () não () sim. Qual _____

Atividades culturais e de lazer mais freqüentes: _____

Curso(s) de Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Curso(s) de Pós-Graduação: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Atividade(s) de Formação Continuada considerada(s) mais importante: _____

Anos de experiência docente: _____

Disciplinas que leciona no Ensino Médio: _____

Número de turmas que leciona no EM: _____

Escola(s) em que atua: _____

Nível de ensino em que atua: () Médio () Fundamental (outro) _____

Carga horária semanal no Ensino Médio: _____

Carga horária total: _____

Anexo 4 – Grupo focal com alunos: questões

1. Descreva o clima de sua sala de aula.
2. O que você espera do Ensino Médio?
3. Descreva o pior professor que você já teve.
4. Descreva o melhor professor que você já teve.
5. Que características tem o bom professor?
6. Se você fosse professor, como agiria com seus alunos?
7. Que nota você daria para os alunos da sua escola?
8. Você gostaria de ser professor?
9. Você acha que professores e alunos são parceiros e/ou adversários?
10. Que nota você daria para seus professores?