

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Simone Gonzalez Gomes

**CONCEPÇÕES DE ALUNOS E ALUNAS DE ESCOLAS PÚBLICAS
SOBRE O SUJEITO PROFESSOR/A:
FALAS E CENAS DA CONVIVÊNCIA**

Porto Alegre

2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

G633c Gomes, Simone Gonzalez

Concepções de alunos e alunas de escolas públicas
sobre o sujeito professora/a : falas e cenas da convivência
/ Simone Gonzalez Gomes. – Porto Alegre : UFRGS,
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa
de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS,
2005. Stephanou, Maria, orient.

1. Professor - Concepção - Aluno - Ensino público.
2. Cultura escolar. 3. Relação professor-aluno - Ensino
público - Ensino fundamental. 4. Convivência - Sala de
aula. I. Stephanou, Maria. II. Título.

CDU: 371.124

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes CRB 10/463

Simone Gonzalez Gomes

**CONCEPÇÕES DE ALUNOS E ALUNAS DE ESCOLAS PÚBLICAS
SOBRE O SUJEITO PROFESSOR/A:
FALAS E CENAS DA CONVIVÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Stephanou

Porto Alegre

2005

AGRADECIMENTOS

À minha irmã Márcia, pela escuta das confidências e idéias, medos e aflições. Pelo auxílio no desenvolvimento do grupo de conversação, pelas dicas de xerox “barato” e apoio em todos os momentos.

A ela e Fábio, a Gisele e a Bruna, pelo suporte técnico no manuseio de scanner, gravador, dvd, power point e câmera digital. Tenham certeza que o “suporte” de paciência foi fundamental.

Ao Luciano, meu marido desde janeiro deste ano, por sempre dizer que eu era capaz de fazer o que fosse necessário e de cumprir os prazos. Por “puxar minha orelha” quando desanimava e dizer que eu tinha tempo mesmo quando eu achava que não tinha. Por cobrar se havia acabado cada etapa a que me propunha, e por tantas vezes que teve de baixar ou desligar o som, quando era preciso para que eu pudesse me concentrar.

As minhas colegas de direção, Andrea e Gisele, pela força, paciência, ombro amigo, ajustes de horários e credibilidade em mim: no que faço e no que sou.

Ao meu pai, por sempre se oferecer para ajudar, por sempre estar por perto, por sempre verbalizar que se eu precisasse de ajuda ele estava ali, mesmo em momentos onde unicamente eu poderia fazer alguma coisa. Ouvir suas palavras já me ajudavam.

A minha mãe, por acreditar em mim, por se preocupar e torcer por cada momento desta minha caminhada. Pela disponibilidade, pelo incentivo, pela força e confiança.

Aos dois, pelo exemplo de honestidade, bondade e dedicação. Amo vocês!

Aos que foram meus alunos e alunas, pela convivência enriquecedora, bem-humorada e sempre desafiadora. Pelas tantas histórias que tenho para contar, por tantas vezes em que chorei de tristeza, emoção ou felicidade. Pelos sorrisos, lágrimas, olhares, palavras, gestos, descontentamentos, vibrações, enfim, por terem passado por minha vida e serem parte dela.

À minha orientadora, Maria Stephanou, um agradecimento especial. Pela paciência, incentivo, auxílio, vibração e carinho. Se não fosse por você talvez tudo isto não teria sido possível! Obrigado mesmo, de coração!

À Faculdade de Educação e PPGEDU da UFRGS pela vivência, acolhida, e oportunidade de estudo e pesquisa em um sistema gratuito, público e altamente qualificado.

O próprio discurso teórico,
necessário à reflexão crítica,
tem de ser de tal modo concreto
que quase se confunda com a prática.

[...]quanto mais me assumo como estou sendo
e percebo a ou as razões
de ser de porque estou sendo assim,
mais me torno capaz de mudar.

(Paulo Freire, 1996, p.44)

RESUMO

A presente dissertação aborda as concepções sobre o sujeito professor/a evidenciadas nas falas dos sujeitos da pesquisa, alunos e alunas que freqüentam a 6ª série do ensino fundamental em escolas públicas municipais e estaduais de Porto Alegre. Através da constituição de um grupo de conversação, metodologia de pesquisa qualitativa, oito participantes puderam interagir em encontros presenciais, mediados por dinâmicas que provocaram-nos a falar e expressar suas concepções e vivências sobre professores/as, interagindo entre si, confrontando argumentos e posições. Optou-se pela metodologia do grupo de conversação, atendendo às intenções da pesquisa, no sentido de possibilitar a escuta e registro das falas dos próprios alunos e alunas.

O termo concepção é entendido como o conjunto de conhecimentos, explicações e idéias dos/as alunos relativos à experiência de vida, adquiridos na escola e em outros meios sociais, sendo expressos aqui através de suas falas sobre o sujeito professor/a. Autores como Miguel Arroyo, Gimeno Sacristán, Philippe Perrenoud, António Nóvoa e Paulo Freire constituíram o repertório de questões que problematizaram as falas e possibilitaram descrevê-las e analisá-las.

Os integrantes do grupo de conversação expressaram suas concepções, desde o lugar ocupado por eles/as como alunos e alunas, e das experiências vivenciadas, expressando, ainda, diferentes discursos que circulam fora da escola sobre professores/as. Suas falas se referiram às vivências escolares e ao convívio com professores/as que têm ou tiveram, do sujeito professor concreto e de suas ações. Estabeleceram relações entre estes sujeitos reais com os possíveis, aquilo que gostariam de encontrar nas relações com seus professores/as, usando a imaginação e expressando seus desejos.

Demonstraram a necessidade e a importância da relação positiva com o adulto de referência, através da amizade e atenção que esperam também dos professores/as. Apontaram o desejo de mais momentos de proximidade com o professor/a, através do diálogo e indicaram rejeitar não a figura que impõe limites, mas a autoridade que vem revestida de intransigência, falta de diálogo, completamente alheia ou distante de seus interesses.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Escolar. Concepções de professor/a. Relações Professor/a-aluno/a. Convivência escolar.

ABSTRACT

This dissertation approaches the conceptions about the subject teacher shown in the talking of research subjects, that is, students attending the 6th grade of elementary school in municipal and state schools in Porto Alegre. Through the formation of a conversation group, making use of qualitative research methodology, eight participants could interact in presence meetings, mediated by dynamics that caused them to speak and express their conceptions and experiences about teachers, thus interacting among themselves, confronting their arguments and points of view. Conversation group methodology was chosen in order to serve the research aims, by allowing the listening and registering of students' own talking.

The word conception is understood as the collection of knowledge, explanations and ideas from students relating to their life experience, acquired at school and in other social means, here expressed through their talking about the subject teacher. Authors such as Miguel Arroyo, Gimeno Sacristán, Philippe Perrenoud, António Nóvoa, and Paulo Freire constituted the list of questions which discussed the talking and enabled its description and analysis.

The members of the conversation group expressed their conceptions, starting from the place they took as students and their experiences. They also reported different speeches circulating outside school about the teachers. Their talking referred to school experiences and everyday contact with teachers they have or already had, and to the concrete subject teacher and his/her actions. The students established relations between those real life subjects and those possible, that is, what students would like to find in the relations with their teachers, thus using their imagination and expressing their wishes.

Students showed the need for and the importance of a positive relationship with a reference adult through the friendship and attention they also expect from teachers. They pointed the wish for more moments of fellowship with teachers, including dialogue. They seemed to rejected not the figure imposing limits to them, but the intransigent authority, without dialogue, completely apart or distant from students' interests.

Key-words: school culture. Teacher conceptions. Relationships teacher/student. School everyday contact.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Paineis com o desenho de uma professora confeccionado no 2º encontro	p. 71
Imagem 2- Paineis com o desenho de um professor confeccionado no 2º encontro	p. 77
Imagem 3- Desenho realizado pelo participante Diego em dinâmica do 5º encontro.....	p.98
Imagem 4 – Desenho realizado pelo participante Carlos em dinâmica do 5º encontro ..	p.110
Imagem 5 – Desenho realizado pelo participante Bruno em dinâmica do 5º encontro...	p.119
Imagem 6 – Desenho realizado pela participante Paula em dinâmica do 5º encontro.....	p.126
Imagem 7 – Desenho realizado pelo participante Rodrigo em dinâmica do 5º encontro	
.....	p.133
Imagem 8 - Desenho realizado pela participante Larissa em dinâmica do 5º encontro...	p.139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das cenas dos filmes utilizados como parte das dinâmicas no grupo de conversação..... 47

Quadro 2 – Sistematização do trabalho com o grupo de conversação: questões-chave, temas aprofundados, focos de observação e encontro referência50

Quadro 3- Relação dos participantes na pesquisa 60

Quadro 4 - Relação das escolas procuradas para realização do convite aos alunos/as 62

SUMÁRIO

Lista de Imagens	VIII
Lista de Quadros	IX
INTRODUÇÃO.....	12
1. O lugar de professor/a: uma incursão histórica e cultural	22
1.1 Professores/as estaduais e municipais: o cenário de Porto Alegre	32
2. Para além da metodologia: construção de um itinerário	39
2.1 As escolhas e encaminhamentos da pesquisa: as falas dos alunos/as no grupo de conversação	44
2.2 Passos planejados: organização e formação do grupo	52
2.3 O que aconteceu: desenvolvimento e descrição dos encontros	63
3. O que dizem os alunos e alunas: relações entre o vivido e seus desejos ..	72
3.1 Sobre táticas e manias: o modo de agir dos/as professores/as	78
3.1.1 “Vamos fazer prova agora!”	86
3.1.2 “Silêncio! Senta direito! Põe a cortina pra dentro!”	90
3.2 “Legal mas um pouco chato”	99
3.2.1 Outras distinções: idade e gênero	107
3.3 Como se parece um professor/a	111
3.4 Uma vida agitada	120

	11
3.5 Professores/as de um outro espaço	127
3.6 Relações marcantes	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (PAULO FREIRE, 1996, p.73)

Desde que me ocorreu a idéia de fazer uma pesquisa para escutar os alunos/as falarem sobre professores/as, o simples fato de ouvir tais sujeitos parecia indicar, para quem me indagava, uma coisa meio boba, sem sentido. O que eu esperava ouvir? O que teriam a dizer? Senti, a cada comentário, que pareciam desconsiderar tal possibilidade, o que Miguel Arroyo analisa tão bem: quando convivemos com a infância, adolescência ou juventude na educação infantil, fundamental ou média, partimos do suposto de que “são idades sem vivências do real e sem interrogações, sem pensamentos e sem cultura. Parecenos ingênuo perguntar-nos, sequer, pela possibilidade de que falem, que revelem suas interrogações” (2004, p.134).

Mas havia os que achavam interessante e acreditavam que tal pesquisa pode vir a colaborar com o fazer pedagógico das escolas, ao investigar as próprias trajetórias escolares. Acreditam que alunos e alunas têm o que falar se assim nos dispusermos a ouvi-los. Se tivermos coragem para isso...

Acredito que a prática pedagógica com diálogo é muito mais pedagógica, educativa. Principalmente se reaprendermos a ver e escutar os alunos e alunas. Assim poderemos nos aproximar de um novo tempo educativo¹. E, “toda inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre os alunos” (Ibid, p.56). Revendo nosso olhar sobre eles, estamos revendo nossa própria imagem docente. Falando de nós, os enxergamos e nos enxergamos. E será que poderemos gostar do que vemos? Será que mudamos? Ou, se estamos começando a mudar, estas mudanças já estão sendo sentidas pelos alunos?

¹ Conforme idéias de Arroyo (2004).

Falar sobre os alunos/as já é, também, independente do foco destacado, falar da experiência docente. Estes dois lugares, de sujeito aluno/a e professor/a estão intensamente implicados. Por isso, é preciso reconhecer que torna-se fundamental escutar o que dizem os alunos e alunas para, conseqüentemente, compreendermos o que vem ocorrendo também com a nossa própria profissão, com o nosso fazer docente. “Para continuarmos o longo percurso escolar teremos de buscar luz no próprio cotidiano escolar. Na vida nossa e dos alunos” (ARROYO, p.51). Procurando pistas de como nos olham, poderemos entender melhor como olham também a si mesmos, em sua condição de alunos/as. As discussões sobre a atenção que lhes damos, se voltamos a eles nosso olhar e como é este olhar, nos revela também o olhar sobre nós mesmos, enquanto professores, de nossas concepções, juízos, crenças. Como percebem o agir dos professores e professoras? O que pensam sobre a aparência adequada, sobre a vida, sobre nossa profissão? O que tem marcado os alunos/as nas relações com os professores/as?

Estas e outras questões fazem parte deste trabalho investigativo que teve como objeto as concepções sobre o sujeito professor/a evidenciados nas falas dos sujeitos desta pesquisa, cinco alunos e três alunas que freqüentam a 6ª série do ensino fundamental em escolas públicas municipais e estaduais de Porto Alegre. Através da constituição de um grupo de conversação, os oito participantes puderam interagir, convergir e divergir falando e expressando suas concepções e vivências. A partir de suas falas, desenvolvo as reflexões sobre o tema, constituindo, desta forma, a presente dissertação.

Mas professores e professoras podem ir além em suas práticas, procurando ouvir, também nas escolas, o que os alunos e alunas têm a dizer, pois no ritmo frenético do cotidiano escolar, tão preocupados com as tarefas que têm de dar conta, deixam passar despercebidos os dizeres dos alunos/as, escapando a possibilidade de conhecer o que pensam de seus professores/as.

Quando perguntam algo a seus alunos/as, parece ser sempre a título de avaliação, como por exemplo o constrangedor Conselho de Classe participativo, em relação ao qual os alunos/as expressam que sabem das conseqüências de suas manifestações nessa instância.

De outra parte, não se está propondo que a escuta ao que os alunos/as têm a dizer torne-se uma prática burocrática, rotineira, pois, como sugere Paulo Freire

evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. (1996, p.109)

Entendo, assim como Paulo Freire indica acima, que a percepção que os aluno/as têm de seus professores/as não resulta unicamente do modo como atuam, mas também de como entendem essa atuação. Posso pensar que sou democrática ou que algumas práticas são por si só diferenciadas, mas a leitura que os alunos fazem dessa prática pode não ser exatamente esta.

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (Ibid, p.108)

Nas práticas escolares de professores e professoras, o trabalho não se refere apenas ao conhecimento e à aprendizagem, mas implica, também, em formas de convivência. Há uma íntima relação entre ambos: aprendizagem- conhecimento - convivência. Embora tentemos separar tais coisas, isso não é possível, o que vale também para os alunos/as. Relacionam estas três dimensões a todo instante, mesmo que seja para dizer que o professor é legal porque deixa conversar, mas não ensina nada, ou que o professor é chato, mas explica bem. Ao manifestarem suas concepções, podemos perceber, primeiramente, duas coisas simples, mas que muitas vezes parecemos esquecer. Primeiro: “[...] o aluno é mais do que aluno. Não é um personagem plano, mas multifacetado, como todo ser humano” (Arroyo, 2004, p.103). E assim serão também as suas percepções. E, segundo: assim também é o professor!

Porque lidamos com seres humanos, ou melhor, porque também somos seres humanos, “as vivências cotidianas da escola estão carregadas de sucessos e fracassos, de sonhos e realidades” (Ibid, p.96). É preciso ter isso presente, pois a análise que aqui

desenvolverei trata justamente disto. De vivências boas e ruins, ambíguas, conflitivas ou de trocas, que dão raiva, que fazem rir porque nos vemos nelas e quão reais são, que traduzem o vivido, mas também nossos desejos de como poderia ou poderíamos ser.

Por considerar tais questões, me agrada pensar no período escolar da mesma forma como Perrenoud (1990 apud Correa, 2002, p.8), não como um meio de preparação para a vida, mas como um momento da vida em si mesmo. Concebendo os anos escolares deste ponto de vista, torna-se fundamental valorar todas as ações aí presentes, pois são vidas sendo vividas. Nossas vidas como professores aí se incluem e a abertura ao "diálogo" é fundamental se entendemos a escola como local privilegiado de convivência e aprendizagem.

Refletir sobre o sujeito professor/a a partir das falas de alunos/as, desde sua condição de alunos, é lembrar, também, que ocupamos este lugar de professores/as porque existe o/a “aprendente”, aquele que ocupa este outro lugar, do sujeito que aprende na escola, o que não significa que nós professores não aprendamos no espaço escolar. Mas ressalto que, formalmente, este é o lugar destinado a ensinar aos alunos/as.

É necessário situar que “o aluno”, assim como a infância ou “o menor”, como indica Sacristán (2003), são invenções dos adultos, ou seja, são categorias que construímos através de discursos relacionados às práticas que travamos com os alunos/as. Além disso, impõe-se compreender que

la consolidación de la idea de alumno, como una imagen social compartida por todos debió tener lugar al tiempo que se expandieron los sistemas educativos en sociedades altamente urbanizadas y la escolarización se universalizó como experiencia que todos hemos tenido. (Ibid, p.25)

Desta forma, tanto a categoria de aluno ou de infância, pertencem e se referem a mundos onde se separam as crianças dos adultos, sendo esta uma característica das sociedades modernas.

Mesmo que ninguém nos diga ou teorize sobre o que é ser um aluno/a, elaboramos nossas concepções a partir nas práticas das quais participamos ocupando este lugar. Além disso, o próprio conceito de aluno/a resulta de uma concepção que associa as crianças e

jovens ao lugar de sujeito escolarizado. Assim, tanto a escolarização, relacionada à infância, quanto o sujeito aluno/a, parecem estar intimamente relacionados e naturalizados em nossa cultura.

Vale também lembrar que o conceito de aluno, como exposto por Sacristán (2003), engloba situações de pessoas muito heterogêneas e que não há categorias universais já que não são experiências homogêneas. Ou seja, existem *diferentes modos de vivenciar o lugar de sujeito aluno*, de acordo com as circunstâncias, peculiaridades, grupo social e singularidades de tradições escolares diversas, vivenciadas em diferentes tempos e lugares. Embora seja um lugar marcado pela tradição, é vivido por diferentes sujeitos que o *experienciam de diferentes formas*.

Também é um lugar de sujeito que é datado, vai sendo ocupado, a cada época, por diferentes grupos, como por exemplo, nos primórdios da escola moderna, este lugar era ocupado pelos meninos de grupos sociais privilegiados economicamente.

Quanto à posição dos alunos nas instituições escolares, concebo-a como algo dinâmico. Não considero que a cultura das ações escolares sirva de mordalha ou que todos os alunos estejam perfeitamente acomodados a ela. Entendo, assim como Correa (2002), que os estabelecimentos escolares [e todos os que nele se inserem] constituem soluções conjuntas [sistemas de ação] “de actores relativamente autónomos, con recursos y capacidades particulares, con creencias, invenciones e intuiciones para resolver los problemas que poseen en la acción colectiva” (p.2).

Isto tudo, todas estas possibilidades, poder-se-ia dizer, são justamente o que vêm a formar uma cultura escolar. Não tenho dúvidas disso, mas o que gostaria de assinalar é esta abertura ao pessoal, ao inesperado, ao contraditório. As ações individuais surgem como estratégias de fuga nas relações de poder, ao que formulam cotidianamente em função das circunstâncias.

Acredito, como sugere Bourdieu que

si bien existe un conjunto de coerciones y exigencias del juego social, existe también un '*sentido práctico*', un '*sentido del juego*', que implica la existencia de estrategias que posibilitan la innovación permanente, la posibilidad de adaptarse a las situaciones indefinidamente variadas, nunca perfectamente idénticas entre sí. (apud Correa, Ibid., p.14)

Mesmo havendo uma “tradição” marcante, uma cultura que regula ou rege as ações, existem modos diferentes de cada sujeito aprender e apropriar-se desta cultura/tradição.

Neste sentido, proponho pensarmos numa cultura escolar marcada pelos sujeitos que a constituem, pois

no es posible hablar de una cultura escolar unívoca, o de dos culturas perfectamente definidas y contrapuestas [a escolar e a juvenil], sino más bien de la confluencia de diversos saberes culturales en el marco de condiciones institucionales específicas e históricas, donde la interacción de los sujetos va marcando los sentidos de la relación escolar. (SANDOVAL, 2000 apud CORREA, 2002, p. 7)

A partir do lugar de sujeito aluno/a são desenvolvidas estratégias de como agir na escola: “aprende con quién tener confianza y de quién siempre desconfiar; aprende cómo estudiar para tal profesor y cómo *"conquistar"* a este otro” (CORREA, Ibid., p.15). Aprende-se muito mais que um conteúdo formal estabelecido no currículo. Aprende-se a *ser aluno* e a agir neste lugar chamado escola. Aprende-se, como diz Perrenoud (1995), o seu ofício, uma das ocupações permanentes mais universalmente reconhecida, exercida aproximadamente por dez anos da vida. E, ao mesmo tempo, decifra-se e interpreta-se diferentes modos de ser de cada professor/a, conhecimento fundamental para se estabelecer em aula. Tais conhecimentos vão além do que formulam antecipadamente sobre o que “dizem” ser comum aos professores/as. Ou seja, o que vivenciam pode confirmar as concepções anteriores ou rechaçá-las, pois como lembra Correa (2002) “ la experiencia escolar individual no necesariamente coincide con los sentidos y significados que formalmente se han definido para ella” (p.14).

Ou ainda, nas palavras de Perrenoud,

os jovens que vão pela primeira vez na vida a uma escola trazem já consigo representações do ofício do aluno (e do ofício do professor), recolhidas através dos pais, dos avós, de histórias, filmes, etc. Aí chegados, corrigem, matizam, actualizam essa imagem. (1995, p.201)

Parece-me relevante, assim, dar visibilidade a esses sujeitos que são fundantes de todo o processo escolar, às suas experiências individuais confrontadas com as vivências coletivas, através das falas de alunos e alunas, falas estas repletas de significados.

Durante o desenvolvimento da pesquisa tive a oportunidade de realizar uma consulta ao site da Capes, realizando uma busca no Banco de Teses², onde procurei articular diferentes eixos temáticos relacionados aos meus interesses de pesquisa para aproximar-se mais da temática que estava sendo proposta e justificar sua contribuição e relevância.

A maior parte dos resumos de teses e dissertações consultadas versava sobre o entendimento que os próprios professores fazem de sua profissão, ou seja, tratam da representação do ser professor pelo próprio professor. Quando os alunos estão envolvidos na pesquisa, o mais comum é encontrarmos as representações que eles têm da escola como um todo e não especificamente do professor. E, ainda, há estudos sobre o que os alunos pensam sobre seus professores, mas com um caráter de avaliação. São criados instrumentos para se avaliar a escola ou uma instituição superior ou um professor e, após, as respostas mais frequentes são tabuladas.

Percebi no decorrer das consultas que fui empreendendo, não só no site da CAPES, mas nos referenciais teóricos, que os estudos que partem dos sujeitos alunos, tendo-os como questão central, parecem escassos quando se trata de examinar o que pensam sobre o sistema educativo em que estão inseridos, sobre sua condição de alunos ou, como proponho, desde sua condição o que pensam sobre os professores/as.

De acordo com Correa (2002, p.4), " es posible constatar en la literatura de diversos países, que las investigaciones centradas directamente en los alumnos son de reciente data".

Procurei buscar exemplos de produções no Brasil que sinalizem também constatações semelhantes, mas pouco encontrei. No entanto, o título de um capítulo do livro "Educação e Escola", de Marisa Eizirik (2001) parece dar conta de resumir a questão,

² Serviço disponível através do site: www.capes.gov.br . O site possui ferramentas de busca e consulta a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país através de resumos defendidos a partir de 1987. As ferramentas permitem a pesquisa por autor, título e palavras-chave.

enunciando: “Os alunos: a dimensão esquecida”. Por estas evidências, concordo com Martínez ao dizer que "desconocemos lo que piensa y dice el alumnado como consecuencia de que no lo escuchamos" (1998 apud CORREA 2002, p.16).

Acredito que através das falas de alunos e alunas, seja possível produzir, ao mesmo tempo, demandas de reorganização, reformulação e ressignificação de práticas (novas ou antigas) da escola, que tende a incorporar, deliberadamente ou não, uma nova pedagogia, de "relação horizontal e não vertical" (CORREA, Ibid, p.16).

Como sugere Sarmiento (1994), é preciso estar atento às próprias formas de expressão dos atores sociais, considerando as vozes autênticas de tais sujeitos, das quais muitas vezes são desapossados. Ao falar sobre os professores, da tentativa de dar voz a eles, o autor fez imaginar que minhas inquietações caminhavam também neste sentido, mas em direção aos alunos/as.

Desta maneira, entendo que a “voz”³ dos alunos, as concepções que demonstram sobre o sujeito professor/a e os entendimentos que elaboram acerca das relações que estabelecem, constituem não só o lugar de professor/a, mas o próprio lugar de sujeito aluno/a.

Nesse sentido, é interessante pensarmos que

ao tentar compreender o comportamento humano, devemos estar conscientes do facto de que algumas vozes são legitimadas pela comunidade, e por isso são ouvidas, enquanto outras não são legitimadas e por isso são silenciadas... Assim, as múltiplas vozes dentro do indivíduo e dentro da comunidade lutam por controlar a direcção do diálogo aceitável, através do qual as expressões ideológicas são reforçadas, reinterpretadas ou rejeitadas... (QUARTZ E O’CONNOR, 1988 apud SARMENTO, 1994, p.130)

Certamente o grupo de alunos ouvido não representa uma maioria de alunos e nem este estudo pretende dar conta disto quantitativamente, mas podemos começar a configurar algumas de suas vozes, pois, como sugere Sarmiento (2003), a prática investigativa envolvendo sujeitos que atuam no ambiente escolar

³ Sarmiento faz referência ao estudo e a fidelidade à voz autêntica dos atores sociais como condição de uma “ciência mais humana” (1994; 2003).

pode constituir-se no dispositivo de mudança das práticas, nomeadamente porque, ao incidir sobre as representações e interpretações da ação pedagógica e organizacional, favorece a apropriação pelos (as) professores (as) e pelos outros membros da organização escolar dos sentidos da ação, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas. (p.154)

Além disso, “freqüentemente nos custa muito parar para ouvir os outros, estamos muito mais preocupados em que nos ouçam, porém pouco dispostos a ouvir” (MOSQUERA, 2001, p.97). São vários os motivos que nos levam a agir assim, devido às atribuições do dia-a-dia também na escola. Assim, falo também do prazer em si, de poder ser alguém disposto a ouvir, pois “uma pessoa precisa, antes de mais nada, encontrar uma escuta” (POLLAK, 1989, p.6). Procurei ocupar o lugar desta escuta como pesquisadora, possibilitando uma rede de novas intervenções e pensamentos, de ações e reflexões. Talvez ela possibilite que nossa escuta se torne cada vez mais apurada, tornando-a mais questionadora, (auto) crítica e reflexiva e menos censuradora, avaliativa e normativa, como de costume.

À consulta realizada no site da CAPES, somo o contato com diferentes autores, através de suas obras e idéias, que auxiliaram a contextualizar e a compreender o tema. Foram aproximações, encontros, desencontros, vasculhando atentamente o que poderia contribuir para ver de maneira cada vez mais complexa o tema de estudo. Acho fantástica a frase “quanto a mim, os autores que gosto, eu os utilizo” (FOUCAULT, 1979, p.143), pois parece ser isso mesmo que precisamos fazer. Não para enquadrá-los, mas para que nos ajudem a ver. Para construirmos nossas percepções. Passamos, assim, a olhar as coisas de uma outra maneira, diferente da anterior, mas que não a exclui e sim a complementa. Posso dizer que fazemos uma educação do olhar, instrumentalizando-o através do diálogo com diferentes produções. Diálogo este que estabeleço também, de alguma maneira, com o projeto de pesquisa produzido por mim anteriormente. São relações e reinvenções sobre um corpo textual de onde formalmente surgiram minhas indagações e argumentações e que culminam na escrita desta dissertação.

Acredito, assim como Sarmento (1994), que “todos os textos se produzem por diálogo com outros textos” (p.130). Desta forma, fundamentais para a análise desenvolvida

foram as idéias de Miguel Arroyo, Philippe Perrenoud, J. Gimeno Sacristán, António Nóvoa e Paulo Freire, entre outros autores citados e consultados.

Quanto à estrutura deste trabalho, situo, inicialmente, o contexto e as escolhas metodológicas da pesquisa que possibilitaram a análise dos dados, apresentadas na sequência.

Na primeira parte “O lugar de professor/a: uma incursão histórica e cultural”, busco contextualizar o tema, através das diferentes abordagens sobre o sujeito professor/a e expectativas construídas ao longo dos anos, priorizando aspectos pertinentes à pesquisa. Em seguida, trago um breve comentário sobre as redes municipal e estadual de Porto Alegre, cenário do qual os alunos e alunas sujeitos desta pesquisa fazem parte, abordando especificidades de cada uma delas por considerar que, em alguns momentos, geram experiências e concepções diferenciadas.

Na segunda parte “Para além da metodologia: construção de um itinerário”, apresento os caminhos construídos e trilhados no desenvolvimento da pesquisa, descrevendo não só os aspectos metodológicos, mas o planejamento e organização necessários tanto à formação do grupo quanto à estrutura dos encontros. Além disso, apresento também elementos sobre a constituição do grupo de conversação e desenvolvimento dos encontros com os alunos e alunas participantes da pesquisa.

Na terceira parte, intitulada “O que dizem os alunos e alunas: relações entre o vivido e seus desejos”, a significativa contribuição de Diego, Bruno, João, Larissa, Rodrigo, Paula, Alice e Carlos⁴, participantes do grupo de conversação, é apresentada assim como a interlocução que estabelecemos no grupo, falas e escutas descritas e analisadas. Suas concepções sobre o sujeito professor/a, constituídas por vivências e desejos, são trazidas em suas narrativas e cenas evocadas acerca da convivência escolar.

Por fim, destaco a importância de todo o processo desenvolvido no grupo de conversação, através de uma escuta sensível às falas dos participantes, possibilitando aprendizados aos integrantes do grupo e a mim, enquanto pesquisadora.

⁴ Pseudônimos atribuídos a cada um dos participantes da pesquisa, respeitando-se o que foi acordado no Termo de Consentimento Informado, de que suas identidades seriam mantidas sob sigilo ético. (cf. anexo 2).

1. O lugar de professor/a: uma incursão histórica e cultural

Impossível falar dos tempos dos educandos(as)
sem falar dos tempos dos professores(as)
(ARROYO, 2004, p.25).

Muito sempre foi dito, construído sobre este lugar: o de professor. De mestres a profissionais da educação, de “nobres” missionários a trabalhadores assalariados, de homens a mulheres, e as diferentes definições/posições parecem ainda coexistir.

Para me aproximar das concepções sobre o sujeito professor/a que os alunos e alunas de hoje expressam através de suas falas, percebi ser necessário sair em busca das concepções de sujeito professor/a em outros tempos, de modo a apropriar-me da historicidade do tema. Embora as concepções aqui reunidas não se baseiem em falas de alunos/as sobre o tema, mas sim registros e concepções sobre o sujeito professor/a, pareceu importante historicizá-las, pois constituem-se como marcas dos diferentes tempos. Um passado ainda presente, pois muitas dessas idéias ainda fazem parte de nossas formulações e fazem-se presentes em práticas, comentários e valorações quando o assunto é o professor.

Embora o conjunto de autores que tratam da construção histórica e cultural do sujeito professor/a utilizem diferentes referenciais teóricos e, portanto, diferentes conceitos para referirem-se ao sujeito professor, nesta incursão não será feita uma discussão sobre os conceitos, sua adequação ou não, mas as idéias-chave sobre professores/as que indicam⁵, relativas a questões de gênero, relacionada às exigências profissionais, à imagem, à fala, ao prestígio (ou falta dele) e ao estatuto profissional.

Trazendo um pouco da história docente, António Nóvoa (1991) apresenta importantes contribuições acerca do desenvolvimento da profissão. Segundo o autor, na Idade Média a criança fazia sua aprendizagem graças à coexistência cotidiana com o mundo dos adultos e a escola, embora já existisse, não se ocupava especialmente da

⁵ Embora nesta pesquisa me valerei do termo concepção.

aprendizagem das crianças. Já na modernidade, a escola surge com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, inserida num contexto de movimento social e interações culturais.

Destaca, ainda, dois momentos da escolarização das crianças: do século XVI até a segunda metade do século XVIII, em que havia o monopólio da escola pela Igreja; e do século XVIII até os nossos dias, quando a escola ficou a cargo do Estado. Sendo assim,

o processo de estatização do ensino é antes de tudo a substituição de um corpo docente religioso (ou sob o controle da Igreja) por um corpo laico (ou sob o controle do Estado), sem que por isso as antigas motivações, nem as normas e os valores que caracterizaram as origens da profissão docente, tenham sido substancialmente modificadas: o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre. (NÓVOA, 1991, p.118)

No Brasil Colônia⁶, a docência era uma atribuição de frades católicos, portanto predominantemente masculina, de atuação missionária e voltada à formação de meninos. A esse respeito, Louro (1997) destaca que a escola, conduzida por mestres jesuítas, dirigia-se aos meninos, mas especificamente aos meninos brancos da elite.

A grande mudança quanto ao gênero predominante na profissão passa a acontecer a partir do século XIX, quando congregações religiosas estrangeiras instalam internatos femininos no Brasil (cf. Gouveia, 2001).

De acordo com Castro (2003), as famílias começam a perceber os internatos como um local seguro para que suas filhas estudassem e obtivessem refinamento social “em um período crítico da sua vida”, passando, posteriormente, a ocupar o lugar de professoras primárias em escolas públicas:

Dessa forma, *moças de fino trato* exerceriam, sem qualquer constrangimento, uma atividade remunerada, porque trabalhariam com crianças de sua condição social em regime de meio expediente; ou seja, a

⁶ Conforme mencionado por Castro (2003).

docência na escola básica não comprometeria demasiadamente suas obrigações maternas e conjugais. (p.60)

A carreira do magistério passa a ser, então, uma opção às mulheres, principalmente “às que possuíam algum capital cultural” (VILLELA, 2005), tendo lugar na profissão através das Escolas Normais (modelo institucionalizado de formação que procurava abrir espaço) e dos concursos e indicações ao magistério público, baseado em favores e na formação improvisada.

Na Escola Normal tem início um novo perfil de professorado, predominantemente feminino, onde além dos conhecimentos pedagógicos, a professora deveria demonstrar habilidades relacionadas ao seu papel social. Nesta época, segundo Castro (2003), os candidatos a professores, além de serem examinados nas disciplinas tradicionais (relacionadas às quatro operações e gramática), começam a ser avaliados em disciplinas voltadas para o conhecimento da pátria (como a história e a geografia do Brasil). Além disso, para as mulheres, eram feitas também avaliações relativas “ao trabalho com a agulha”. E ainda eram exigidas testemunhas da idoneidade moral do candidato “expressa em sua conduta” (Ibid., p. 53), através de autoridades municipais diversas, incluindo atestado de batismo fornecido pelas autoridades paroquiais.

Percebe-se que eram exigidos dos candidatos a professor (e conseqüentemente dos professores em exercício) não só competência pedagógica, mas uma conduta moral e religiosa. Tais exigências relacionavam-se ainda, ao gênero do candidato, esperando-se diferentes habilidades de homens e de mulheres.

Vale destacar, que a entrada das mulheres no magistério, segundo Louro (1997), foi acompanhada da entrada das meninas na sala de aula, ou seja, da ampliação da escolarização a um grupo anteriormente excluído. Assim, as meninas passam a freqüentar a escola mais tarde que os meninos e, segundo Sacristán (2003), isso não ocorre sem resistências. Sobre elas se voltaram expectativas diferenciadas e foram tratadas como seres inferiores aos meninos, embora também elas pertencessem à elite.

Uma outra idéia também relacionada de certa forma ao gênero, diz respeito ao entendimento da profissão docente como trabalho missionário e vocacionado. Ainda no início do século XX, as mulheres iniciam seu trabalho como professoras com este caráter.

Trabalhando com trechos de discursos escolares extraídos de revistas pedagógicas do início do século XX, Lopes (1991) demonstra como, na época, as relações entre o magistério e a mulher vão sendo estabelecidas através de uma aproximação do ser professora com o espírito maternal, guiada pela missão e vocação.

Esta ênfase da docência voltada à missão, vocação, sobre a conduta e a moral, deixando em segundo plano a formação intelectual, indicam, para Catani (1997), que não foi por coincidência que tal discurso foi dirigido às mulheres, exaltando qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo, espírito de sacrifício, além dos reduzidos salários. “[...] Não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal” (p.28).

Mesmo com ênfase nestes aspectos, havia ainda os que salientavam esta falta de capacitação intelectual das mulheres e, assim como as meninas, tais discursos acreditavam na sua inferioridade. Segundo Louro, “[...] será com o apoio do discurso científico que alguns poderão afirmar que se constitui numa ‘temeridade’, numa ‘insensatez’ entregar às mulheres- portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’- a educação das crianças” (1997, p.78).

Vê-se, assim, que o magistério primário⁷, ocupação tradicionalmente masculina, passa, a partir de meados do século XIX, a ser progressivamente ocupado por mulheres até vir a configurar-se numa profissão majoritariamente feminina. Atualmente, é inegável a grande maioria de mulheres a lecionarem nas séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme estudo realizado pela UNESCO sobre o perfil dos professores brasileiros⁸, 81,5% dos professores são mulheres e 18,5% são homens, com idade média de 38 anos.

De acordo com Almeida (1991), precisamos entender que foi necessária uma transformação social da visão da mulher para que ela pudesse vir a exercer a educação de crianças, que passou de uma concepção de ser lascivo e de caráter fraco (visão predominante no século XIX) para a de um ser puro e angelical. Sendo assim, houve uma adequação desta concepção para o exercício do magistério, que parece ter sido confirmada

⁷ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o ensino era compreendido em três graus: primário, médio e superior. “O grau primário abrangia a educação pré-primária, destinada às crianças até 7 anos [...] e o primário, com quatro séries anuais, no mínimo” (Werebe, 1994, p.116).

⁸ In.: www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaavaliacao/perfil/mostra_documento

“através da construção da identidade da professora como mãe, da escola como ‘lar’ (p.164)” e, por que não, dando continuidade a isso, a denominação da professora como ‘tia’.

Salientando a importância das questões de gênero nos estudos sobre profissão docente, Louro (apud LOPES, 1991) afirma que “de uma maneira geral, grande parte da pesquisa educacional não incorpora a questão do sexo da professora como um elemento que possa ter algo a ver com o que está sendo analisado” (p.31).

Nesta pesquisa, embora as questões de gênero não constituam foco principal de análise, não passaram despercebidas tanto na organização das propostas de cada encontro quanto nas falas dos participantes do grupo. O gênero tornou-se importante de ser referido, pois constituiu diferenças concretas nas concepções de sujeito professor e professora expressas pelos integrantes da pesquisa, relacionadas também à idade e à aparência. De acordo com o gênero eram atribuídas as características do professor/a, tanto sobre seu modo de agir quanto de relacionar-se, havendo em alguns momentos destaque sobre esta diferenciação de acordo com o tema da conversa, conforme apresento na terceira parte do trabalho.

Outra questão importante de ser destacada relaciona-se à imagem de professora, às modificações que foram ocorrendo no que é expressado sobre como se parece, deve vestir-se, entre outras coisas, pois também sobre este tema os participantes da pesquisa puderam expressar suas concepções.

Por volta de 1870, também aqui no Rio Grande do Sul, uma das representações que circulava com muita força, e que de alguma forma persistiu até os anos 1970, era que a professora seria a *mulher desgraciosa*, aquela que não *conseguia casar*, a solteirona retraída e desconfiada. Seguindo o pensamento de Louro,

não é por acaso que as fotos antigas nos mostram figuras severas, de roupas escuras, abotoadas e de mangas compridas. Antigas caricaturas desenhavam-na, por vezes, como uma mulher carrancuda, sem atrativos, quase uma bruxa munida de uma vara para apontar o quadro-negro e *sempre, sempre de óculos*. (1997, p.81)

Esta imagem de professora definida por Louro, embora remeta a figuras antigas, de mais de um século atrás, constrói estereótipos ainda comuns nos nossos tempos, como o uso de óculos, por exemplo, referido também na fala dos participantes do grupo de conversação.

Aos poucos a imagem de professora carrancuda e severa vai dando lugar a outras características e qualidades. Um estudo interessante realizado por Bastos e Colla (1995) faz referência aos principais atributos que deveria apresentar um professor ou professora por volta dos anos 50, conforme artigos veiculados através da seção “Retratando Mestres” da Revista do Ensino⁹.

Entre outras coisas, a origem familiar merecia destaque especial, assim como valores relacionados à tradição, religiosidade, honestidade, evidenciada através de expressões como “atitudes cristãs e cívicas eram cultivadas com carinho”.

Os *atributos físicos* estavam agora *ligados à beleza* (belo porte, graciosidade, figura jovem, andar imponente, elegância) e à saúde. E observamos também uma valorização do matrimônio, principalmente às mulheres.

Versos dos anos trinta, como os trazidos por Louro (1997), são sugestivos e já apontam a transformação da imagem da professora. Tais versos não traziam mais a solteirona severa, mas a *professorinha* objeto do desejo amoroso.

Explorando a literatura infanto-juvenil das últimas décadas, Ripoll (2002) aborda também questões de gênero e sexualidade sobre a docência, analisando a imagem de professora presente nos livros. A autora relembra que com a feminização do magistério passam a ser escritos manuais de conduta para os/as professores/as, regulando os seus modos de ser, agir, vestir, sentir, etc. Percebe em seu estudo que as representações de professores/as nos livros analisados se afastam do modelo mais “clássico”¹⁰ ainda difundido, de alguma forma, entre nós.

⁹ Segundo as autoras, a Revista procurava ser para o público-leitor – o magistério rio-grandense – um veículo de divulgação das orientações relacionadas à política educacional e, “durante os anos de sua publicação constituiu-se num significativo instrumento de propagação da doutrina pedagógica oficial” (p.91). Quanto especificamente a seção analisada pelas autoras, focalizava “figuras singulares do magistério rio-grandense-exemplo digno de apreço e imitação às novas gerações” (p.91), apresentando assim, modelos de mestres.

¹⁰ O modelo tido como clássico se refere ao descrito anteriormente, referente ao final do século XIX, onde, de acordo com a descrição de Louro (apud Ripoll, 2000, p.89), se caracterizava por figuras carrancudas, severas, austeras, com vestidos abotoados até o pescoço, largos e bem fechados, cabelos presos, utilizando uma vara para apontar o quadro-negro ou uma palmatória e óculos.

Nos livros analisados por Ripoll (2002) este modelo clássico parece estar dando lugar a outro: “as professoras são vaidosas, aparecendo vestidas das mais diferentes formas [...] e há um grande destaque no cuidado com a aparência. [...] [Além disso] o amor, a paixão e o tesão aparecem como grandes ‘molas propulsoras’ do conhecimento” (p.89). Segundo a autora, uma outra imagem de professora começa a ter lugar. A *vaidade*, o *cuidado com a aparência* e os *diferentes modos de vestir-se* passam a ser características dessa outra imagem de professora apresentada e que se mesclam a características do modelo clássico nas falas dos participantes desta pesquisa quando definem como se parece uma professora (ou um professor, como também proponho).

Um outro matiz presente nas falas dos integrantes da pesquisa refere-se à fala dos professores. Segundo eles/as, seriam características dos professores/as falarem pouco e gritarem muito.

Sobre a questão da fala do professor/a, é interessante um estudo de Silveira (2002) que tomou como objeto as obras em prosa de literatura infanto-juvenis publicadas no Brasil a partir da década de 80.

A autora observa que a fala do professor na sala de aula é um dos seus traços mais freqüentemente evidenciados. Esta fala é caracterizada como: incessante e repetitiva, distante da linguagem dos alunos, ou seja, o professor fala muito e fala diferente, difícil. Além disso, há grande referência aos *gritos* das professoras e dos professores, relacionada ao “imperativo corrente na cultura escolar relativo à ‘manutenção da disciplina’ ou ‘manutenção da autoridade do mestre’” (Id., p.61). O fato do professor não gritar aparece como um atributo positivo.

Para os participantes da pesquisa, também o fato do professor/a não gritar (e ter calma) apresenta-se como atributo positivo. Porém, a concepção sobre a fala do professor (de que fala muito e incessantemente como analisado pela autora) aponta para uma outra questão, como analiso na terceira parte do trabalho. Para eles/as, os professores/as não andam falando muito e “têm até nojo de falar”¹¹!

Um outro tema discutido no grupo foi a vida dos professores/as e aspectos referentes a profissão docente. Estes aspectos relacionam-se, de certa forma, com as

¹¹ Fala do aluno Bruno, também citada no item 3.1.2, em dinâmica de análise de figuras de professoras no primeiro encontro do grupo de conversação.

concepções sobre a profissão docente que foram se modificando no decorrer dos anos e que culminam, para muitos, na falta de prestígio atual da profissão.

No Brasil, Louro (1997) auxilia a perceber as mudanças com o passar dos anos. Assinala os diferentes termos utilizados para designar a profissão e apresenta-os cronologicamente. Da *professorinha normalista* do início do século XX, passa-se à idéia de *educadora* nos anos cinquenta, constituindo-se nos anos setenta como *profissionais do ensino*. Mais próximo de nossa época, uma outra denominação começa a se expressar mais publicamente: *trabalhadores e trabalhadoras da educação*, no contexto do movimento sindical mais amplo que se consolidava no país.

Como desdobramento do estatuto de trabalhadores da educação e num contexto onde a escola não apresenta-se mais como garantia de um futuro melhor, parece ter havido uma “degradação da imagem social”¹² do professor. A falta de reconhecimento e apoio social ao trabalho dos professores/as é cada vez mais evidente, gerando desilusão no enfrentamento da profissão. Considera-se, ainda, que escolhe a profissão docente aquele que não teve capacidade de encontrar um trabalho melhor, que seja mais bem remunerado.

Atitudes depreciativas por parte da comunidade escolar geralmente vêm acompanhadas “por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e a qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas actuais culturas de informação” (NÓVOA, 1995, p.22).

Nóvoa (1991) situa tal fato relacionando-o à idéia de professores enquanto empregados, dizendo que

então assiste-se a uma queda generalizada do prestígio dos docentes, sobretudo dos professores do ensino primário. Esta situação, que é comum à maioria dos países ocidentais, provoca no seio do corpo docente uma inquietação cujos efeitos não cessaram ainda nos dias atuais. (p.132)

Também Perrenoud (1995) faz referência a isso, dizendo que assim como a fé na missão da escola pulverizou-se, o ofício de professor já também não é hoje tão respeitado.

¹² Conforme Esteve (1995).

Um dado interessante é que, apesar de tamanha depreciação da profissão, os professores constituem, como lembra Nóvoa (1995), não só um dos mais numerosos grupos profissionais, “mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico (p.31)”. Segundo a UNESCO¹³, no Brasil 67% do total de professores, afirmam ter concluído o ensino superior.

Interessante destacar que os participantes da pesquisa embora não se refiram especificamente à formação institucional dos professores/as, consideram que seja tarefa de “intelectuais” e que para exercer a profissão docente é necessário ter muita inteligência e dedicação para dar conta das atribuições da profissão.

Todas essas concepções sobre professores e professoras, constituem-se como marcas da profissão, expressas através das continuidades e descontinuidade sociais e culturais no decorrer do tempo. Apresentam-se inseridas em contextos ora de expansão, ora de desvalorização, mas também através de ressignificações acerca da profissão docente.

Neste trabalho de pesquisa, que de certo modo interrogou a presença ou ausência de determinadas concepções de professores/as nas falas dos alunos/as, pode-se perceber ainda tantos outros aspectos relacionados ao lugar de professor/a e à prática docente. Além dos já citados (como gênero, imagem e estatuto profissional, por exemplo), outros aspectos dificilmente referidos destacam-se nas falas dos alunos/as do grupo, como, por exemplo, a referência às manias dos professores/as.

A partir de tantas considerações sobre a profissão docente, é interessante pensar, como assinala Costa (1999), que “tudo que têm sido dito sobre as professoras, sobre a docência, não apenas ‘fala sobre’, mas cria, inventa, institui” (apud Ripoll, *ibid.*, p.76). Daniela Ripoll (*Ibid.*) nos oferece um exemplo, dizendo que Ziraldo, ao inventar sua professora maluquinha, “instituiu e veiculou a sua representação ideal de mulher docente – uma professora ‘diferente’, que ensinava brincando (por isso, maluquinha...), doce, meiga, ‘um anjo com estrelas no lugar do olhar, voz e jeito de sereia, vento o tempo todo nos cabelos, luminosa” (*Ibid.*).

São diferentes concepções sobre professores e professoras,

¹³ In.: www.unesco.org.br/pesquisa/pesquisaavaliacao/perfil/mostra_documento

nas quais alguns se reconhecem e às quais outros rejeitam e recusam. Diferentes identidades que continuam se transformando, que escapam ou que se contrapõem, impedindo que possamos afinal, concluir definitivamente sobre quem é essa mulher, ou melhor, quem é esse sujeito, que se diz professora ou professor. (LOURO, 1997, p.83)

Ainda segundo a autora, os discursos pedagógicos, as teorizações também construíam (e constroem...) uma representação do professor ou professora ideal e contribuem para a produção desse sujeito. Em outras palavras, podemos resumir dizendo que ocupamos o lugar desse sujeito professor/a que é construído pelo que insistentemente é dito, no presente e pelas marcas de nossas relações históricas com esse ofício.

1.1 Professores/as estaduais e municipais: o cenário de Porto Alegre

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores refletem a cultura e contextos a que pertencem. (SACRISTÁN, 1995, p.66)

Professores e professoras, alunos e alunas, sujeitos das instituições escolares, interagem das mais diferentes formas, recriando cenas em cada escola, a partir de suas histórias individuais e coletivas, que se misturam, muitas vezes, com a própria história da instituição. Mas além das características próprias a cada escola, os sujeitos que nela atuam pautam-se pelos traços da comunidade em que estão inseridos e do contexto ao qual pertencem. Existem algumas características próprias a cada rede de ensino, relacionadas também à cidade onde se encontram. São diferentes caminhadas, experiências que de alguma forma fazem com que os alunos e alunas percebam de maneira também diferenciada o sujeito professor/a com que interagem.

Nesta pesquisa, observei algumas destas implicações nas falas dos alunos e alunas participantes do grupo de conversação. As concepções dos participantes relativas ao salário (se ganham pouco ou muito) e a idade (se podem ser jovens ou não) dos professores/as variaram de acordo com a rede de ensino em que estão inseridos. Também houve estranhamento por parte dos participantes da escola estadual quanto a alguns termos utilizados nas falas sobre a escola municipal, próprios de escolas cicladas, relativos ao cotidiano escolar. Mas o que mais lhes chamou atenção foi o fato de haver diferenças nas disciplinas oferecidas pelas escolas. Durante o primeiro encontro quando Rodrigo mencionou algo sobre o professor de filosofia¹⁴, deixou os participantes de escola estadual muito espantados, que ficaram cochichando sobre o assunto, enquanto Rodrigo continuou relatando com muita naturalidade.

¹⁴ Nas escolas municipais de Porto Alegre, as disciplinas oferecidas nas séries finais do ensino fundamental são: Arte-educação (plástica, música), Língua Estrangeira (Espanhol, inglês ou Francês), Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Ciências e Matemática. Nas escolas estaduais não é oferecida a disciplina de Filosofia e há diferenças também em Arte-educação (geralmente artes plásticas) e em Língua Estrangeira (geralmente inglês).

Sendo assim, o cenário de Porto Alegre possui algumas especificidades quando o assunto é educação, principalmente se contrastarmos a rede municipal e estadual de ensino. Estas duas redes possuem diferenças bastante significativas em sua estrutura pedagógica e administrativa, quadro docente, condições materiais e até mesmo as nomenclaturas utilizadas por cada uma delas. Não há como negar, também, as diferenças salariais existentes¹⁵, que, como vimos anteriormente com Nóvoa, geram, entre outras coisas, inquietações e insatisfação no corpo docente e desprestígio social de sua profissão.

Nas escolas municipais a organização dos alunos/as é feita por ciclos de formação e as escolas localizam-se na periferia (vilas) de Porto Alegre¹⁶, caracterizando-a como Escola Popular, enquanto as escolas estaduais mantêm a organização por séries e localizam-se em diferentes pontos da cidade, indistintamente.

As mudanças originadas pelos ciclos de formação na rede municipal de Porto Alegre têm início em 1989, quando a Frente Popular¹⁷ assume o governo de Porto Alegre tendo a Educação como uma de suas prioridades. De acordo com Moll (2000), os compromissos programáticos assumidos com a educação pública e popular terão efeitos imediatos na assunção, por parte da prefeitura, entre outras coisas,

da responsabilidade com a manutenção das escolas da rede pública municipal através da ampliação e qualificação dos quadros docentes e técnicos; da recuperação e ampliação dos prédios escolares; do custeio da infra-estrutura necessária para o funcionamento da escola. (p.150)

As mudanças também dizem respeito às concepções pedagógicas relativas ao construtivismo e implementação de mudanças relativas à prática dos professores/as. Mudanças estas que, de acordo com Titton (2003), urgiam ser implantadas, ocorrendo com

¹⁵ Na Rede Municipal o salário básico, por 20h de atividade, corresponde à R\$ 716,40 para M1 (formação em Ensino Médio) e R\$ 1108,20 para M4 (formação em nível superior). Já na Rede Estadual o salário básico, por 20h de atividade para M1 corresponde a R\$ 360,00.

¹⁶ José Clóvis de Azevedo (1999) relata que toda a Rede Municipal de Porto Alegre situa-se na periferia, nas zonas mais pobres, onde tradicionalmente há mais exclusão. E justifica tal fato, dizendo, que “isto acontece porque o crescimento da Rede é recente e as escolas municipais foram construídas exatamente nas regiões onde o atendimento era deficitário” (p.23).

¹⁷ A Frente Popular era composta pelo Partido dos Trabalhadores, pelo Partido Socialista Brasileiro, pelo Partido Comunista Brasileiro, pelo Partido Popular Socialista e pelo Partido Verde.

um certo apressamento. “Não havia muito tempo para a transição, ou seja, para a tolerância pedagógica com os processos dos professores” (p.47).

Esse novo jeito de entender o pedagógico em todos os espaços da escola trouxe, por exemplo, modificações até mesmo na alimentação oferecida aos alunos/as¹⁸, mas também na forma de avaliação, nos projetos desenvolvidos, na previsão de turnos semanais para reuniões de professores, entre outras coisas.

Diante destas mudanças, os professores/as precisavam então ser formados para esta nova concepção de educação e isto foi acontecendo através de “reuniões pedagógicas sistemáticas e contínuas nas escolas, como também por eventos de médio e grande porte” (TITTON, p.51). Havia, no entanto, um descontentamento dos professores/as quanto “à forma autoritária como esses assessores conduziam os estudos nas escolas, de certa forma excluindo os que não se dispunham a realizar mudanças em suas práticas” (Ibid, p.51). Ainda hoje, nas escolas, percebe-se este sentimento de insatisfação ao lembrarem a implementação do construtivismo e a implantação dos Ciclos de Formação, pois uma fala corrente entre os professores/as da rede é que não houve liberdade por parte das escolas em “ciclar”. Mais cedo ou mais tarde, ainda que por decreto, todas tiveram que se modificar, apesar das afirmações de titulares da SMED de que os ciclos não seriam impostos às escolas. No entanto, “era visível o processo de sua implantação em todas as escolas, no desenvolvimento de um só projeto pedagógico para toda a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre” (Ibid, p.55).

O fato é que, “com autonomia, e aí por adesão, ou por imposição da Secretaria, [...] em 2000, todas as escolas estavam ‘cicladas’ e se viam às voltas com uma série de novos mecanismos e exigências administrativas e pedagógicas” (Ibid, p.55).

Podemos considerar como principais, para o entendimento dos Ciclos de Formação, algumas de suas especificidades relativas a essas modificações administrativas e pedagógicas:

- A denominação corrente para cada ano de estudo não se faz mais por referência a séries (primeira série, segunda série....), mas por anos e ciclos. Existem três ciclos para

¹⁸ Os alunos/as recebem todos os dias café da manhã (para os estudantes da manhã), almoço (para os estudantes da manhã e da tarde), lanche (para o turno da tarde) e janta para o noturno, quando há turmas de EJA nas escolas. Os pratos de plástico foram substituídos pelos de vidro e as colheres por garfos e facas, além da adoção do sistema de bufê.

formação dos alunos. Cada um deles é dividido em três anos. Temos, então, o primeiro, segundo e terceiro ano do primeiro ciclo, o primeiro ano do segundo ciclo, e assim sucessivamente. Nas escolas sistematizou-se ainda uma nomenclatura para os diferentes “anos-ciclos”, sendo cada ciclo representado pelas letras A, B e C e cada ano pelos números 10, 20 e 30. Temos, assim, as turmas de A10, A20 e A30; B10, B20 e B30; C10, C20 e C30;

- As enturmações dos alunos e alunas ocorrem de acordo com a faixa etária dos mesmos¹⁹;

- Existem Turmas de Progressão destinadas a atender os alunos/as com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade. Nestas turmas, a organização de tempo-ano é diferente da organização ano-ciclo. Há progressão dos educandos para o ciclo seguinte a qualquer momento em que passem a apresentar avanços em suas aprendizagens e condições também relativas à socialização de se integrarem no ano-ciclo²⁰;

- Não se trabalha mais com notas e conceitos, mas com pareceres descritivos, dossiês e relatórios;

- Não há reprovação. A promoção ocorre através de avanços incessantes. O que existem são algumas “retenções”, geralmente devido ao excessivo número de faltas. O aluno/a segue seus estudos com o auxílio, além do professor/a referência ou especializados, do Laboratório de Aprendizagem²¹, do Professor Volante²², de planos pedagógicos diferenciados e possíveis encaminhamentos a atendimentos de outros profissionais, tais como médicos e psicólogos, ou a programas sociais;

- A gestão da escola é proposta de maneira coletiva, com a participação de todos os segmentos (pais, alunos/as, professores/as e funcionários/as) através de um Conselho

¹⁹ Folchini e Rodrigues (1999), explicam que na organização curricular por ciclos de formação, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, “os alunos são agrupados de acordo com as fases do desenvolvimento humano em que se encontram (infância, pré-adolescência e adolescência), com vistas a trabalhar com as características destas faixas etárias no contexto escolar” (p.74). Para maior detalhamento sobre os Ciclos de Formação, ver Cadernos Pedagógicos 9, Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1996 (também disponível em versão on-line, no site da Prefeitura).

²⁰ Mais detalhes em Porto Alegre, 1996, p.12.

²¹ Para os alunos com dificuldade de aprendizagem, atendidos em turno inverso de estudo, geralmente em pequenos grupos.

²² Cada turma conta com a participação, além do professor referência, do professor itinerante ou volante (como costuma ser chamado nas escolas). Ele conhece, planeja e interfere junto com o professor da turma nas atividades da aula. Ele/a trabalha com várias turmas, dependendo do ano-ciclo.

Escolar. Segundo Moll (2000), “redefinem-se todas as funções, buscando assegurar a (des) hierarquização e a cooperação no trato das questões escolares” (p.179).

Titton (2003), ao falar sobre os avanços incessantes dos alunos/as nas escolas municipais, analisa que a qualidade da escola pode estar exatamente no fato de não ser excludente, desde que comprometida com a formação dos sujeitos. E analisa, ainda, que o maior desafio da escola por ciclos de formação tem sido a aprendizagem de seus alunos. Talvez, justamente por apresentar um ponto de tensão ao se falar da escola por ciclos, a questão da avaliação tenha sido colocada em destaque no discurso voltado à Educação dos candidatos²³ à Prefeitura de Porto Alegre, em 2004, quando o debate esteve direcionado, principalmente, para a avaliação relacionada à aprendizagem.

O prefeito então eleito²⁴ durante sua campanha relacionou o fato de que não havendo o uso de notas, inexistiria também a avaliação, e desta maneira, conseqüentemente, a aprendizagem.

Analizando estes mesmos aspectos relativos à administração e concepções pedagógicas das escolas de acordo com as especificidades da rede estadual, temos:

- A organização dos anos escolares através da seriação, organização de ensino adotada na maior parte dos sistemas de educação;
- As enturmações dos alunos/as de acordo com a série correspondente;
- Avaliação mediante notas e conceitos expressos no Boletim Escolar do aluno/a;
- Avanços de uma série para outra pela média das notas do aluno/a e decisões de Conselho de Classe dos professores/as. Caso a média esteja abaixo do previsto regimentalmente e determinado pelas escolas, não correspondendo a cinquenta por cento de aproveitamento, os alunos/as permanecem na mesma série em que estavam;
- A gestão da escola acontece de maneira democrática, com a participação de um Conselho Escolar, substituindo os antigos CPMs (Círculo de Pais e Mestres)²⁵.

²³ Os candidatos ao segundo turno das eleições de 2004 em Porto Alegre eram: Raul Pont, representando a Frente Popular e José Fogaça, representando o PPS.

²⁴ Percebe-se aqui uma certa ruptura, já que a Frente Popular, no governo da prefeitura há dezesseis anos, perde as eleições de 2004 e o prefeito eleito, José Fogaça representa o PPS.

²⁵ A criação dos Conselhos Escolares nas escolas estaduais está prevista pela lei nº 11.695 de 10/12/2001, sendo estes constituídos pela direção e representantes eleitos dos segmentos da comunidade escolar. Na prática, porém, nem todas as escolas se articularam para organização desta nova estrutura e mantêm a organização antiga.

Outros aspectos, ainda, sobre as duas redes referem-se à formação e processos de qualificação dos professores/as municipais e estaduais. Atualmente, o quadro docente da rede municipal de ensino de Porto Alegre²⁶ conta com 4.003 professores. Quanto à formação, 64,17% dos professores possuem pós-graduação; 29,51%, Licenciatura e apenas 6,35% possuem Nível Médio.²⁷

Toda a escola municipal conta , além das reuniões semanais, com 10 dias por ano dedicados à formação profissional²⁸. Nas escolas estaduais, no entanto, não há reuniões semanais de professores/as e as formações são previstas dentro do calendário de cada escola, sem haver definição de quantidade pela Secretaria (como ocorria há algum tempo, com número fixado em seis formações). Na prática, observa-se atualmente que cada escola opta por uma formação por bimestre. Além das formações programadas pelas escolas, são oferecidas algumas pela Secretaria, dependendo da disponibilidade de recursos, com temáticas definidas pelas necessidades das escolas²⁹.

Quanto à progressão funcional, na rede municipal acontece a cada dois anos. As especializações, os cursos de mestrado ou doutorado garantem a mudança automática do nível salarial; as formações e a participação em eventos contam pontos para essa progressão que também se traduz em aumentos salariais. Para concorrer à progressão funcional (costumeiramente chamada de “troca de letra”, pois os diferentes níveis são indicados através de letras), os critérios são antiguidade e merecimento, precisando haver no mínimo seis anos de serviço público para concorrer.

Na rede estadual, as promoções não são publicadas todos os anos conforme prevê o estatuto³⁰ e os critério para progressão também são por merecimento e antigüidade.

²⁶ As informações a seguir sobre o quadro docente, formação e progressão podem ser encontrados no site da Prefeitura, em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=5 (26/07/05)

²⁷ Estes mesmos dados sobre a rede estadual não estava disponível no site da Secretaria Estadual de Educação.

²⁸ Cada encontro de formação é organizado em 4h de atividade. A maior parte deles fica a cargo das escolas e três, aproximadamente, a cargo da SMED, geralmente através de Seminários para toda a Rede.

²⁹ As informações sobre as formações anuais dos docentes da rede estadual de ensino foram obtidas através de contato com o setor pedagógico da 12ª SE, localizada na cidade de Guaíba.

³⁰ Segundo o Estatuto do Magistério (lei 6672/1994), as promoções serão publicadas anualmente, no “Dia do Professor”, precisando haver no mínimo três anos de efetivo exercício na classe para concorrerem a troca de incentivo. No entanto, conforme dados divulgados no próprio site da secretaria (www.educacao.rs.gov.br), as promoções não são publicadas todos os anos, sendo que em 2004 pagava-se ainda os atrasados referentes às promoções de 1995, pagos em trinta e seis parcelas.

Inseridos nestes dois contextos estão os professores e professoras rememorados e citados nas falas dos integrantes do grupo de conversação desta pesquisa. Entender as peculiaridades de cada rede contribui para que possamos compreender a situação vivenciada pelos respectivos quadros docentes e situar as falas analisadas na terceira parte desta dissertação.

2. Para além da metodologia: construção de um itinerário

É preciso resistir à urgência.
Construir um certo distanciamento.
Só assim estamos
em atividade intelectual.
(CHARLOT, 1996, p.13)

Penso que pesquisar seja muito mais do que cumprir etapas e fazer ‘descobertas’. Pesquisar é construir caminhos, é trilhar, aventurar-se, é esbarrar, é cair e levantar, reconstruir passos, marcar territórios, confrontar suposições e duvidar delas. Pesquisar é produção, mas também o seu oposto. É ficar parado, sem saber para onde ir, é deixar-se surpreender, paralisar por um momento. Deparar-se com páginas em branco ou mesmo a tela vazia do computador. Pode parecer fácil a uma primeira mirada, mas quando nela estamos mergulhados compreendemos toda sua complexidade. O fato é que parece somente entender tudo isso quem já ousou se entregar à elaboração de uma pesquisa.

A construção de um itinerário de pesquisa remete às primeiras intenções desse estudo, às aspirações e desejos que têm no projeto a sua formalização. Através do projeto podemos nos dar conta da provisoriedade de nossos objetivos e o quanto o objeto de estudo é criado por um sujeito, o pesquisador, a partir de seu ponto de vista, e por isso limitado e passível de erros. O pesquisador, a partir de suas experiências e trajetória individual, cria a problemática a ser investigada. O objeto não está dado. Ele não está na realidade, bastando capturá-lo. Mas ele é por nós engendrado, formulado. É nesse sentido que entendo a formulação de Saussure “O ponto de vista [...] cria o objeto” (apud BOURDIEU, 1999, p.45).

O trabalho investigativo, nesta condição transitória, apresenta-se como processo educativo de nós mesmos, para além das formulações que iremos dar conta durante a pesquisa. Nossos escritos vão sendo produzidos paralelamente às descobertas que vamos empreendendo sobre nossas temáticas. Desse modo, a “escritura pode ser assim um drible, uma linha de fuga no interior da linguagem, uma criação de acontecimentos na linguagem. Não apenas interpretação, mas experimentação” (BENATTI, 2000, p.98).

Experimentamos combinações, criamos afirmações, parafraseamos outras, trazemos questionamentos, dúvidas. É assim que acontece em nossos trabalhos científicos. Através da escrita criamos e nos damos conta de nosso processo de pensamento e das questões envolvidas. Aprendemos a centrar, mas também a pormenorizar, e de repente nos damos conta da brevidade do tempo.

Durante a prática investigativa, é preciso exercitar a suspeição, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver. E ainda, se não estamos vendo todas as questões pelo ponto de vista exclusivo de nossos sujeitos da pesquisa. É preciso precaução, pois o pesquisador “corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias prenoções pelas prenoções dos que ele estuda” (BOURDIEU, 1999, p.50).

Não há neutralidade em nossas produções. Somos permeados por um mundo de representações³¹ que nos habitam e do qual fazemos parte. Somos formados e formadores de opinião. Não escapamos às prenoções, ao senso comum³². O que não podemos é ficar nisso. Temos de perceber essa nossa condição para ir além.

Talvez, como afirma Bourdieu, “a maldição das ciências humanas, [...] seja o fato de abordarem um objeto que fala” (Ibid). “Maldição” no sentido de desafio, dificuldades encontradas. Mas também encantamento, porque nunca sabemos o que nos espera, temos sempre o novo diante de nós, o inusitado.

Como pesquisadora, entendo que os atores sociais com quem trabalhamos não são simples objetos de nossas pesquisas, mas sujeitos que interagem conosco.

Assim, durante a pesquisa diferentes sujeitos estiveram em interação, compondo, através de suas falas e concepções, o objeto mais amplo de estudo.

O termo concepção é entendido nesta pesquisa como o conjunto de conhecimentos, explicações e idéias dos/as alunos relativos à experiência de vida adquiridas na escola e em outros meios sociais, sendo expressos aqui através de suas falas sobre o sujeito professor/a.

³¹ Entendo as representações, aqui e ao longo do trabalho, assim como Pesavento (2004), como sentidos que são conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas. Deste modo, “indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade” (Ibid, p.39). Tais representações revelam coerência de sentido pela sua construção histórica e datada e se inserem em regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade.

³² Ao me referir ao senso comum, gostaria de lembrar que, assim como Martins (apud Esteban, 2002, p.77), penso que o “senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social”. Neste sentido, não estou a desvalorizá-lo, mas sim a percebê-lo, visualizá-lo, para não toma-lo, comodamente, como verdade.

Ao empregar o termo concepção me refiro, portanto, aos diferentes pontos de vista apresentados pelos alunos/as integrantes do grupo de conversação constituído.

Destaco, também, a dinamicidade do processo, a reciprocidade, a troca de experiências entre o sujeito pesquisadora e os sujeitos alunos/as que por meio de suas falas constituem o corpus empírico desta pesquisa.

Pensar em sujeitos supõe movimento, diálogo e, como propõe Sarmento (2003), uma ação colaborativa da investigação. O autor destaca que “essa dimensão colaborativa é particularmente expressiva nas escolas e com os (as) professores (as), porque eles (as) são informantes privilegiados sobre as escolas e a ação educativa” (2003, p.171). Neste estudo, os/as alunos/as são também e potencialmente informantes privilegiados, tendo demonstrado uma participação colaborativa com a pesquisadora.

Considerando algumas questões relacionadas por Sarmento (2003), relativas a quase ausência de investigações sobre o que as crianças pensam sobre a escola e a inexistência de experiência acumulada capaz de evitar dificuldades durante as entrevistas, optei por não realizar a pesquisa com alunos/as no espaço físico da escola e tampouco através de entrevistas estruturadas e individuais, que dificilmente contemplariam as possibilidades de diálogo. Elegi um local ‘neutro’, pertencente à universidade, e uma metodologia assentada em um grupo de conversação, exposto em detalhes a seguir.

Entendo, ainda, que todo trabalho investigativo, mas especialmente por minha condição de professora- pesquisadora, “é uma construção com implicação do investigador” (ATKINSON, 1990 apud SARMENTO, *ibid.*, p.151). Fazer pesquisa em educação está relacionado às posturas que assumo, diariamente, em minha profissão, ao proceder análises críticas, ao repensar formulações e ações, ao estar atenta às demandas da escola, às falas que compõem o cotidiano escolar. É nesse sentido que “o/a professor/a assume como função pensar e fazer coletivamente o cotidiano escolar (ESTEBAN, 2002, p.23) [onde também ao] tentar compreender o compreender de seus alunos e alunas, de procurar explicações para a aprendizagem de alguns e a não-aprendizagem de outros, assumem uma postura investigativa, tornando-se professoras-pesquisadoras de suas próprias práticas” (GARCIA, apud ESTEBAN, 2002, p.117). Considero que tais reflexões sobre a condição de professor-pesquisador fazem parte de minha trajetória e vivências, daí meu desejo de continuar estudando e pesquisando, e nesse fazer cotidiano “vai se esboçando uma

professora-pesquisadora que ocorre aos espaços onde se discute o processo ensino-aprendizagem, retornando à universidade em busca de interlocutores que a ajudem a ver mais ampla e profundamente suas questões” (ESTEBAN, *Ibid.*, p.16).

Daí a importância da reflexividade metodológica (SARMENTO, 2003) sobre o processo investigativo que possibilita pensar este “momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador (*Ibid.*, p.151). Ouvir nem sempre é gratificante, pois nem sempre ouvimos o que nos agrada. “E se eles falarem mal dos professores?”– dizia uma colega, questionando-me sobre as possibilidades de meu trabalho. Mas acredito que é a dúvida do que pode ser dito que deve sustentar nossos trabalhos, um gosto pelo imprevisível e uma lógica de movimento, contrária à lógica da verificação (BACHELARD, 1977), uma vez que

não pode haver uma ciência das dinâmicas da ação em contexto escolar que não seja uma ciência das singularidades, das diferenças, das infinitas variações dentro de um campo de possibilidades, da emergência do inesperado, do fluido e do ambíguo. (SARMENTO, *ibid.*, p. 145)

A implicação do investigador, ainda, implica a necessidade da vigilância epistemológica (BACHELARD, 1977). Estamos sempre nos encontrando no outro (sujeitos de nossas pesquisas). No meu caso, esse encontro poderia ocorrer através da rememoração de fatos de meu passado enquanto aluna ou na relação atual que estabeleço com os alunos e alunas como professora³³. Por isso, tornou-se necessária essa vigilância epistemológica, uma vigilância de nós mesmos, como sugere Bachelard (*Ibid.*). A vigilância como a

³³ Penso que tenha sido interessante, do ponto de vista da implicação no objeto de pesquisa e um necessário distanciamento, o fato de este ano ter assumido a vice-direção da escola, justamente no momento que estava “indo à campo”. Penso que este outro lugar ocupado por mim tenha favorecido, em parte, este distanciamento e vigilância de pensamentos, pois os conflitos e práticas cotidianas em sala de aula, de certo modo geravam mais expectativas e angústias quanto aos rumos dados à pesquisa.

consciência de um sujeito que tem um objeto: e consciência tão clara que o sujeito e seu objeto se esclarecem ao mesmo tempo, acasalando-se de modo tanto mais cerrado quanto o racionalismo do sujeito prepara mais exatamente a técnica de vigilância do objeto examinado. (1977, p.93)

Todas estas reflexões a cerca da metodologia estiveram sempre presentes e auxiliaram na construção dos caminhos investigativos. Tais caminhos, que foram sendo recriados ao longo do percurso, se transformaram em um itinerário cujo roteiro passo descrever.

2.1 As escolhas e os encaminhamentos da pesquisa: as falas dos alunos/as no grupo de conversação

A relação de confiança não está dada desde o início da conversação, mas vai sendo pouco a pouco construída. (ZAGO, 2003, p.302)

O presente trabalho de dissertação é um estudo qualitativo a partir das falas de alunos e alunas que freqüentavam a sexta série do ensino fundamental das redes municipal e estadual de Porto Alegre através da realização de um grupo de conversação. Os encontros foram realizados no Núcleo de Integração Universidade & Escola, pertencente à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e localizado no Subsolo do Planetário³⁴.

A seleção dos integrantes do grupo se deu, principalmente, através do contato com escolas que estivessem próximas ao local dos encontros, ou de fácil acesso. Através do diálogo no grupo e das dinâmicas propostas, diferentes questões sobre o sujeito professor/a puderam ser observadas.

A escolha pelo grupo de conversação se deu através da busca por alternativas metodológicas que não se caracterizassem por instrumentos tradicionais/ formais de inquirição das crianças, como uma espécie de “escrutínio da escola”. Assim, conheci a metodologia de “grupos de discussão” ou “grupos focais”.

Tal metodologia parecia ser a mais coerente com as concepções e intenções de pesquisa que estava propondo no sentido da escuta e registro das falas de alunos e alunas. No grupo, poderia ainda confrontar idéias, possibilitar a interação como forma de estabelecer confiança, criar um certo vínculo e ambiente acolhedor/informal para a manifestação de opiniões e sentimentos.

³⁴ Situado na Avenida Ipiranga, nº 2000, bairro Santana. O Núcleo possui uma sala de atividades múltiplas, propícia à realização de dinâmicas e trabalhos em grupos, com acesso independente.

Chamou-me a atenção que a principal característica dos grupos de discussão reside no fato de “trabalhar com a reflexão expressa através da ‘fala’ dos participantes³⁵, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema” (CRUZ NETO et al., 2002, p.5).

Foi assim que optei por trabalhar com uma metodologia qualitativa assentada em grupos de discussão, ou como denominarei aqui, *grupos de conversação*, por entender, assim como Woods (1987) que “a expressão ‘conversação’ sugere melhor [...] esse processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, onde os indivíduos se podem manifestar tal como são, sem se sentir presos a papéis determinados³⁶” (apud SARMENTO, 2003, p.162).

Um grupo de conversação pode ser definido como “*una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de una área de interes*” (KRUEGER, 1991 apud CALLEJO, 2001, p.25) ou ainda como “*peessoas reunidas em uma série de grupos que possuem determinadas características e que produzem dados qualitativos sobre uma discussão focalizada*” (KRUEGER, 1996 apud CRUZ NETO et al., 2002, p. 4).

É importante ter o cuidado, ao trabalhar com tais grupos, de que todos os participantes tenham possibilidades “de apresentar suas concepções e que elas sejam discutidas e refinadas” (Ibid., p.6).

Quanto ao número de participantes, os autores sugerem

ser pequeno o suficiente para que todos tenham a oportunidade de expor suas idéias e grande o bastante para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Quantificando esses raciocínios, podemos concluir que uma sessão de [...] [grupo de discussão] deve ser composta por no mínimo quatro e no máximo doze pessoas. (KRUEGER, 1996 apud ibid, p.12)

³⁵ Outras metodologias possibilitam a valorização das falas de sujeitos pesquisados, como as entrevistas abertas, as histórias de vida, etc. Cabe ressaltar, no entanto, que a opção pelo grupo de discussão acresceu a possibilidade da interação entre os sujeitos, o que levou a escolha desta metodologia.

³⁶ No caso desta pesquisa, podemos considerar que o único papel representado formalmente pelos participantes é o fato de todos serem alunos. Mas isso não os coloca na posição de defender esta ou aquela instituição, mas ao contrário, suas opiniões pessoais e experiências vividas no sentido de confrontar, legitimar ou partilhar as idéias no grupo.

Entre outras coisas, durante o desenvolvimento dos encontros, a conversação procura concentrar-se em poucos tópicos (no máximo 5 assuntos), como sugerido por Gomes e Barbosa (1999), através de questões-chave e temas que se aprofundam, em cada uma delas, apresentando temas provocativos, que possibilitem a expressão de idéias.

É interessante ainda que não basta que tais temas sejam por si só provocativos. É preciso mais do que isso para que as idéias e a conversa sobre o tema se estabeleçam com vigor. Como indicado por Callejo (2001),

la presentación del tema también es una provocación. Ha de empujar a los reunidos a hablar. No basta con invitar a hablar sobre un tema. Hay que presentarlo de tal manera que se desencadene una reacción (p.115)

Pensando nisto, nesta forma de apresentar o tema que provocasse a fala, a reação, e considerando tratar-se de adolescentes, procurei desenvolver dinâmicas diferenciadas com o grupo e, na medida do possível, que não ficassem muito próximas ou semelhantes com atividades escolarizadas e, portanto, rotineiras, que não impulsionariam a participação.

Desta forma, decidi organizar cada encontro tendo ao menos uma questão-chave como norteadora e, a partir dela, temas que seriam aprofundados (cf. quadro 2). Para desencadear o diálogo sobre os temas propostos organizei um roteiro de dinâmicas que poderiam ser desenvolvidas acerca de cada um desses temas. Com o auxílio da orientação, fui selecionando as que pareciam ser mais adequadas, motivadoras e instigadoras da fala. Entre estas dinâmicas (apresentadas com mais detalhes no item 2.3) estavam a observação de figuras, a confecção de painéis, o sorteio alternado de perguntas a serem respondidas pelos participantes, a encenação de situações do cotidiano escolar, entre outras. Também a organização do espaço físico era pensada para cada dinâmica, de modo a favorecer a troca de idéias. Por isso, geralmente, durante os encontros, sentávamos em círculo, no chão, em cadeiras ou ao redor de uma mesa.

Além das dinâmicas citadas acima, vali-me também de cenas de filmes como disparadoras da discussão em alguns momentos dos encontros³⁷. Entre vários filmes

³⁷ No projeto de dissertação a utilização das cenas dos filmes tinham papel central e eram basicamente o único recurso que seria utilizado como provocadoras da discussão. No entanto, quando foi sugerido constituir um único grupo para conversação com um número maior de encontros (e assim resolvi fazer), tive também que

sugeridos e indicados, optei por aqueles onde a faixa etária dos alunos dos filmes se aproximassem com a faixa etária dos alunos/as da pesquisa. Ou seja, procurei escolher filmes que estivessem mais próximos da etapa de escolarização dos sujeitos da pesquisa. No quadro abaixo, descrevo as cenas apresentadas aos integrantes do grupo durante o terceiro e quarto encontro. Nestas cenas são mostradas diferentes situações de escola e diferentes maneiras de professores e professoras se relacionarem com os alunos, sendo provocativas neste sentido.

Quadro 1

Cena	Filme	Descrição
1	“A língua das Mariposas” ³⁸	Os alunos conversam e gritam pela sala. Pulam, caminham, jogam bolinhas de papel. O professor vai até sua mesa e bate nela com a régua, pedindo silêncio aos meninos. Faz isso várias vezes, mas de nada adianta. Todos continuam agitados. Grita por silêncio. Como não consegue ser ouvido, diz a eles: Está bom... Se vocês não ficam quietos, fico eu! Caminha até a janela da sala e fica a suspirar. Um dos alunos observa o que ele fez e olhando para seus colegas vê que todos continuam a rir e a conversar. Puxa seu colega de classe e lhe mostra o que se passa com o professor, que continua suspirando.

modificar a organização dos mesmos, incluindo outras dinâmicas e distribuindo/pormenorizando as temáticas, pois haveria mais tempo para discuti-las.

³⁸ Espanha, 1999, 95 minutos. Drama. Direção: José Luis Cuerda.

2	“Matilda” ³⁹	A professora se aproxima de uma aluna no pátio da escola. Os outros alunos e alunas as observam com cara de tristeza, espanto e/ou decepção. A menina, sabendo o que a aguarda, fica amedrontada (aperta os olhos e baixa a cabeça). A professora, chegando a sua frente, chama-a pelo nome. A menina, olhando para ela e contemplando a enorme figura da professora, responde-lhe baixinho: “Sim, senhorita T...”. Levando uma espécie de relho nas mãos e com uma vestimenta semelhante a de um general, a professora fica “rodeando” a aluna. Apontando para as tranças da menina, lhe pergunta o que é isso. A menina responde: Isso o quê, senhorita? (E se estabelece um pequeno diálogo) Professora - O que está caindo das suas orelhas? Aluna - Tá falando das minhas trancinhas? (E segura-as com as mãos). Professora - Você <i>é burra</i> Amanda? Aluna - Não senhorita! Professora - Eu <i>permito</i> tranças na <i>minha</i> escola? Aluna - A minha mãe acha que é...bonitinho! A professora chega bem perto da menina e em frente ao seu rosto fala em tom mais alto: - A sua mãe é uma imbecil! A menina fica cada vez mais assustada. E a professora segue falando: - Desfaça “isso” antes da aula de amanhã ou então... (Enquanto fala, balança o relho perto do rosto da menina e sacode com ele uma das tranças). A professora é então interrompida por um “mas” verbalizado pela menina. A professora muito irritada diz: - Mas. . . você disse mas?!
3	“Matilda”	A professora está a arrumar o cabelo da aluna que lhe oferece algumas flores, dizendo-lhe: - Peguei estas flores para você, Senhorita H. A professora lhe agradece com voz suave pela sua gentileza. Levanta-se e, dirigindo-se a turma, fala: - Agora escutem todos! Os alunos já estão sentando-se em seus lugares, em pequenos grupos, como percebemos pela disposição das mesas. Apresenta uma nova aluna. Trás docemente a menina para perto de si e continua a falar, dizendo o nome da menina novata. Diz que gostaria que ela sentasse com “Z” uma outra menina,

³⁹ EUA, 1996, 95 min.

		indicando-lhe o lugar apropriado. Relembra a turma de como estavam assustados no primeiro dia de aula, então gostaria que fossem gentis com matilda e fizessem ela se sentir bem vinda. (Vai, então, encaminhando a menina ao grupo). Pede a uma outra aluna que pegue o caderno de atividades para ela. (A menina vai até uma prateleira da sala de aula). A professora, sorrindo e olhando docemente para a menina diz a ela que depois pode sentar-se.
4	“O Menino Maluquinho” ⁴⁰	A professora está de costas para turma, começando a escrever no quadro. Os alunos, que estão todos sentados, enfileirados em classes uma a uma, começam a jogar bolinhas de papel. A professora se vira e aí estão todos parados em silêncio. Observa-os e diz: “Todo mundo corrigindo os exercícios!”. Volta a escrever no quadro. Os alunos novamente jogam bolinhas de papel uns nos outros. De repente, ela se vira e olha para a turma. Todos voltam a fazer silêncio. Ao virar-se para o quadro de giz, percebe que os alunos recomeçaram a jogar bolinhas. Desta vez, decidida, fala em tom mais alto: “Ah! Chega! Chega! Prova escrita pra todo mundo!” E ouve-se um sonoro “Aaahhhh...!” dos alunos. Com as mãos na cintura, suspira profundamente.
5	“O Menino Maluquinho”	A professora caminha pelo fundo da sala enquanto os alunos realizam uma tarefa em suas classes. Percebe que dois deles, um menino e uma menina, estão cochichando. Caminha até eles, inclina-se um pouco na direção deles e diz: “Peguei vocês colando, heim!” Os dois param de falar e olham para a professora. A turma inteira os olha, espantados. E a professora continua: “Que coisa feia!” (E fica sorrindo ironicamente). Mas logo o menino responde: “Não tava colando, tia! Só tava pesquisando!” Todos caem na risada e voltam a escrever.
6	“Escola de Rock” ⁴¹	O professor questiona a função de um cartaz em sala de aula onde são assinaladas “estrelas” e “deméritos” a cada aluno. Descorda de tais recursos, rasga o cartaz, diz que não terão mais provas, entre outras coisas.

⁴⁰ Menino Maluquinho - O Filme, Brasil, 1994, 83 min. Infantil. Direção: Helvécio Ratton

⁴¹ EUA, 2003, 108 min. Comédia. Direção: Richard Linklater

As cenas aqui descritas e o respectivo encontro em que foram assistidas pelo grupo serão relacionados durante a descrição dos encontros, no item 2.3.

Buscando ser coerente com as orientações teóricas sobre a formação/realização de grupos de conversação, procurei também criar, como já disse, questões chaves e temáticas relacionadas a cada uma delas para nortear a discussão dos encontros. A cada encontro era desenvolvida uma questão através do planejamento do encontro, embora nas falas dos alunos e alunas participantes da pesquisa temas diferenciados tenham surgido a qualquer momento.

Apresento, abaixo, um quadro explicativo das questões norteadoras, dos temas aprofundados por elas e dos focos observados em cada questão, assim como o encontro em que foram discutidos.

Quadro 2

Questão-chave	Temas aprofundados	Focos de observação	Encontros
1) Como se parece um professor/a?	- Imagem do professor/a - Aparência - Vestimentas - Seu “jeito” - Atitudes em geral	*Concepções dos alunos e alunas sobre como deve ser a aparência de um professor e suas atitudes em geral.	1,2 e 3
2) Como deve ser chamado um professor/a?	- Termos usados para designar um professor/a - Adequação dos termos citados	*Termos utilizados pelos alunos/as para designar um professor/a *Justificativas dadas para empregar ou não determinadas denominações	3 e 4
3) O que deve saber um professor/a?	- Conhecimentos que devem demonstrar - Relação do seu saber comparado	*Concepções dos alunos relacionados ao saber docente: conhecimentos que devem possuir como sendo fundamentais ao exercício de	4

	ao de outras pessoas - Quem está qualificado para exercer a profissão	sua profissão.	
4) Como agem os professores/as em sua relação com os alunos?	- Relação professor/aluno - Atitudes “comuns” dos professores em relação aos alunos - Atitudes dos alunos em relação aos professores - A convivência de sala de aula - Diferentes “tipos” de professores	*Concepções dos alunos sobre a ação do professor em sala de aula *Caracterizações e sentidos atribuídos às relações entre professores e alunos * Valorações e/ou julgamentos, preferências e críticas dos alunos/as sobre as atitudes dos professores a partir do tipo de relação estabelecida.	1 e 4
5) Como é a vida do professor/a fora da escola?	- O professor e sua convivência fora da escola - O professor e suas vivências pessoais	* Percepções dos alunos sobre as vivências pessoais dos professores/as * Relação entre a vida do professor/a fora da escola e dentro dela	5

A partir destes focos de observação e dos temas aprofundados, bem como através das escolhas e encaminhamentos dados à pesquisa, foi possível operacionalizar os passos, e planejar, desde a organização e formação do grupo de conversação até o desenvolvimento de cada um dos encontros, como passo a tratar a seguir.

2.2 Passos planejados: organização e formação do grupo

A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo [...], mas é importante demonstrar [na condução da pesquisa] aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida. (ZAGO, 2003, p.302)

Tendo definido o encaminhamento da pesquisa através do grupo de conversação, precisava então constituí-lo. A proposta inicial era formar quatro grupos diferentes: um com alunos de escola particular, outro de escola estadual, outro de escola municipal e ainda um grupo misto que envolveria os alunos das diferentes redes. O local seria a própria escola e para o grupo misto um outro local a ser combinado. Tinha consciência que este processo demandaria tempo para sua execução e me pareceu mais prudente, como sugerido pela banca, investir na formação de um só grupo, misto, para que pudesse estabelecer certo vínculo com os alunos e alunas envolvidos e uma relação de confiança entre nós. Além disso, com a formação de um único grupo, o detalhamento das temáticas poderia ser maior, abrindo espaço para diálogos e encontros mais qualificados.

Mas porque constituir um grupo de alunos e alunas? Porque ouvir suas concepções acerca do sujeito professor/a? Talvez um pouco de minha trajetória docente dê conta desta explicação, inicialmente.

Foi observando professores/as e alunos/as, suas práticas, suas vivências escolares, nas escolas em que até hoje atuei⁴², que fui sendo atraída pelas falas que eram explicitadas.

⁴² Iniciei minha prática docente, formalmente, após concluir o curso de Magistério, em uma escola estadual na cidade de Guaíba. Lá permaneci por aproximadamente cinco anos e meio. Neste mesmo intervalo de tempo, estive no primeiro ano lecionando também em uma escola rural da cidade de Eldorado do Sul. Depois disso, sendo aprovada em concurso da prefeitura de Porto Alegre, exonerei-me do Estado e, em 2000, comecei a lecionar em uma escola da rede pública municipal. Realidades distintas não só pela localização, mas também pela estrutura escolar (organização, avaliação, formas de participação), quantidade de alunos (sendo a de Porto Alegre muito maior que a primeira) e nível sócio-econômico (a primeira, uma escola central e a segunda, de periferia).

Melhor dizendo, durante este tempo, escutei falas de alunos/as e professores/as que ficaram sempre “ecoando” em mim, como que buscando compreensão.

Dentre essas falas, as que se referem à prática docente, mais especificamente as que envolvem a relação professor-aluno, são as que me chamam maior atenção, pois, ou entram em conflito com minhas concepções, causando-me estranhamento, ou me deixam encantada pela espontaneidade que revelam e pelas formulações singulares que conseguem expressar.

Muitas vezes, ouvi questionamentos e posicionamentos dos alunos e alunas sobre estas relações que são travadas, já que com alguns professores com quem tinham contato o diálogo era praticamente impossível. Ou então, faziam comentários entre eles/as e meu “ouvido” já direcionado a tais assuntos sempre fez questão de escutar o que diziam.

Delineada a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa, com o ingresso no mestrado, todas estas vivências tomaram corpo e se tornaram provocativas e instigantes ao processo de investigação.

Além das questões relacionadas às vivências pessoais, destaco a importância de ouvirmos o que alunas e alunos têm a dizer e a escassez de trabalhos nesta direção, como referi na introdução do trabalho.

Sendo assim, optei por constituir um grupo de conversação onde os integrantes fossem alunos e iniciei a busca pelos mesmos. Como já constava no projeto, o contato com os alunos/as deu-se diretamente nas escolas. Para mim estava bastante claro: onde mais poderia encontrar vários alunos/as reunidos a não ser na escola? Qual o local privilegiado para estabelecer contato que não a escola? Hoje, a partir da caminhada que aqui começo a descrever, percebo que poderia ter problematizado mais esta questão e poderia ter encontrado outras formas e soluções de contatos alternativos. Mas também estou impregnada pela relação infância/ aluno/ escola e de alguma forma também tenho naturalizada a idéia de aluno, enxergando naquele momento somente a escola como possibilidade.

Defini, em função da organização do grupo e manutenção do mesmo, uma série como referência para fazer o convite aos alunos e alunas nas escolas. Inicialmente, no projeto de pesquisa, a série (ou ano-ciclo) seria a 5ª, por terem a experiência da docência com professores especializados, ou seja, com aulas separadas por disciplinas e não estarem muito distantes da vivência com professores/as unidocentes. Devido ao tempo já

freqüentado por eles/as na escola e a diversidade de convívio com professores e professoras unidocentes ou especializados e de diferentes áreas e disciplinas a discussão sobre os temas propostos poderia ser mais rica. No entanto, devido ao adiamento do início do grupo (do final de 2004 para o início do ano letivo seguinte, conforme justifico na seqüência), as turmas envolvidas, ou melhor, os participantes da pesquisa foram os alunos/as de 6ª série, sem que os objetivos iniciais da escolha por esta etapa da formação fossem comprometidos.

A busca por diferentes escolas teve o intuito de garantir um número significativo de alunos/as e a diversidade entre eles, para que também as concepções e falas pudessem ser diversificadas. A intenção era ter participantes oriundos das redes de ensino municipal, estadual e particular de Porto Alegre, de forma a enriquecer o debate. No entanto, para que o trabalho do grupo tivesse início, foi necessário constituí-lo somente com alunos/as da rede pública, já que dentre as escolas particulares contatadas nenhum aluno/a efetivamente disponibilizou-se a participar.

O local para os encontros não poderia ser nenhuma das escolas onde os alunos/as estudassem. Seria complicado optar por uma delas e não por outra. Além disso, falar de professores/as dentro da própria escola, “cercados” pelo peso da instituição e não à vontade o suficiente para se expressarem sem sermos interrompidos ou ouvidos por outros foram motivos que levaram a optar pela realização dos encontros no NIUE (Núcleo de Integração Universidade Escola da PROEXT/ UFRGS), no Planetário, onde o espaço era adequado (com uma sala ampla disponibilizada, com segurança, silêncio e privacidade necessária ao desenvolvimento das idéias, com cadeiras confortáveis e mesas grandes, onde poderiam realizar a confecção de painéis, entre outras coisas). Além disso, estaria disponível para utilização durante todas os dias previstos para realização dos encontros.

Definido o local, procurei entrar em contato com escolas que fossem próximas ao Planetário ou, no caso das escolas municipais, que fosse necessário aos participantes utilizar somente uma linha de ônibus para deslocar-se até lá e retornar para suas casas.

Como me vi previda pelos prazos e diante da impossibilidade de iniciar os contatos com as escolas no final de 2004, pois as aulas já estavam por acabar e os alunos/as envolvidos com as férias, decidimos, eu e minha orientadora, que o início do grupo ficaria para o começo do ano letivo de 2005. Além disso, a manutenção do grupo seria prejudicada se iniciasse antes, pois próximo ao final de 2004 o contato com os alunos/as através das

escolas seria inexistente e impediria o prolongamento de encontros, como acabou sendo necessário.

Em fevereiro de 2005 comecei a ida às escolas, antes do início das aulas. Minha intenção era estabelecer um primeiro contato com as escolas, apresentar-me às direções e coordenações pedagógicas para que conhecessem a pesquisa. A partir disso, a escola poderia estar aberta (ou não) à possibilidade de convite aos alunos para integrarem o grupo de conversação.

Difícil tarefa, que se estendeu de março a abril. Ida às escolas sem encontrar ninguém com quem pudesse conversar (mesmo sabendo que era um período onde as direções deveriam estar presentes), tempo desperdiçado passando informações a pessoas que não repassaram o contato às pessoas indicadas, “chás” de banco sem ser atendida e tendo que voltar em outros dias, portas fechadas e seguranças surgindo ao meu redor. Além disso, uma espécie de fobia, sinalizada pela diretora de uma determinada escola, que parecia ter medo até mesmo de encostar no resumo de meu projeto⁴³, não querendo nem olhá-lo, nem manuseá-lo, muito menos lê-lo ou ficar com ele. Tive que insistir bastante para que a supervisora, que não se encontrava, acolhesse o resumo para apreciá-lo em outro momento.

Foi assim que comecei, procurando estabelecer contatos com duas escolas de cada rede de ensino para garantir um número significativo de turmas, alunos/as e diversidade.

Quase todas fizeram a mesma combinação: deveria voltar a procurar a escola na segunda semana de março, após o início das aulas, para que os alunos e alunas pudessem se acomodar novamente à escola, para depois serem convidados a participar de um projeto que se realizaria fora da instituição.

No início de março, uma grande frustração. A única boa recepção foi a da Escola Particular A (ver quadro 4 no final do capítulo). Ao retornar após as férias escolares, as pessoas que encontrei eram diferentes das que havia conversado inicialmente e nenhuma delas havia falado sobre meu trabalho com as demais pessoas da escola. Muitas explicações e conversas novamente se fizeram necessárias para que pudesse fazer o convite. E mais

⁴³ Ia munida, para cada escola, de meu Projeto de Pesquisa (aprovado pelo PPGEDU) para que pudessem manuseá-lo na íntegra, do resumo de meu projeto de dissertação (constando de 18 páginas, o qual poderia ficar com a escola), de cópia do material que seria entregue aos alunos nas turmas para divulgação/convite aos encontros (anexo 1) e de cópia do Termo de Consentimento Informado (anexo 2) que deveria ser assinado pelos responsáveis.

atrasos nas datas previstas, pois era como se eu estivesse iniciando os contatos pela primeira vez.

Quando retornava às escolas para fazer o convite aos alunos, geralmente a direção ou a supervisão escolar me acompanhava até as salas de aula e me apresentava brevemente. Em seguida eu falava. Dizia aos alunos/as que eu era uma aluna do mestrado da UFRGS e lhes questionava sobre o que seria o mestrado. Alguns diziam saber, mas quando pedia que dissessem, não falavam. Então comentava que era um curso que se pode fazer após a faculdade e que neste curso temos que desenvolver uma pesquisa. E que esta pesquisa precisa ter um tema, um assunto. Dizia a eles, então, qual era o tema da minha pesquisa. Quando falava que seria sobre o que alunos e alunas pensam sobre professores e professoras, logo olhavam para a professora ou professor presente em sala, e riam...

A minha apresentação foi praticamente a mesma em todas as escolas e por incrível que pareça a reação dos alunos também. Após esta primeira apresentação, entregava a eles um convite de participação (anexo 1), com uma breve explicação aos responsáveis de como o trabalho seria desenvolvido, constando inclusive meu telefone para que pudessem entrar em contato para esclarecerem qualquer dúvida.

Alguns alunos comentavam morar próximos ao Planetário ou já terem ido lá. Alguns diziam que gostariam de participar. Em mais de uma escola (tanto particular quanto estadual) alunos me perguntaram se teriam que pagar alguma coisa...Fiquei bastante surpresa e disse a eles que não, pois estavam contribuindo, ajudando em meu trabalho. Isso provavelmente ocorreu por considerarem que estava oferecendo-lhes um curso. Percebi isso quando retornei às escolas ou fiz ligações para os pais e eles diziam que era a moça do curso da UFRGS ou “fui selecionado para o curso”.

Na escola particular A (primeira com que fiz contato), havia apenas uma turma de sexta série, mas alimentei grandes expectativas devido à fala da diretora. Segundo ela, em um de meus primeiros contatos com a escola, os alunos eram muito críticos, participativos e acostumados a participarem de projetos. Mas o retorno que tive não foi exatamente este. Nenhum aluno quis ou pode participar do grupo. Muitos desdenharam, riram, demonstrando que realmente não havia interesse. Um menino, apenas, que havia dito que gostaria de participar na primeira vez que fui à turma, olhou para mim sentido e como que querendo me dar uma explicação, disse que não ia mais poder participar.

A decepção foi grande, mas continuei as tentativas. Árduo trabalho pela frente, retomando contato com outras escolas particulares em um curto espaço de tempo. Da escola particular D, já havia desistido e decidido que não iria retornar. Foi nesta escola que cheguei apenas até o portão e fui atendida somente por guardas que me deram um pequeno pedaço de papel com dois telefones para tentar agendar contato com alguém da supervisão.

Na escola particular C foi impossível dar continuidade ao contato e chegar até às turmas, pois meus horários nunca coincidiam com a disponibilidade da escola.

Na escola particular B, no entanto, acreditei que daria tudo certo, pois contaria com três turmas de 6ª série. Era impossível que ninguém quisesse participar. Mas foi possível! Voltei à escola no dia combinado para fazer o convite aos alunos e tudo correu muito bem. Acompanhada pela coordenadora pedagógica, entrei nas três turmas. Duas delas estavam em aula de educação física “conjunta”. Uma professora estava com as meninas das duas turmas e um professor com os meninos. A outra turma estava na sala de aula. O grupo de meninas pareceu bastante interessado. Já os meninos foram me dizendo dos seus compromissos, das participações em outros projetos (Parceiros Voluntários) e em times da escola (que treinavam justamente nas quartas-feiras, dia proposto para os encontros do grupo de conversação). A coordenadora da escola pediu aos alunos que devolvessem a folha que distribuí a ela, no dia que ela estabeleceu, com o nome e telefone de quem estivesse interessado em participar. Mesmo os que não quisessem participar deveriam devolver a folha em branco. Quando voltei para buscar as folhas, como já era de esperar, todas elas estavam em branco. A coordenadora pedagógica, que desde o início mostrou-se muito interessada, desculpou-se muito e disse que não entendia o que havia acontecido. Disse que o projeto era muito bom e ela mesma tinha vontade de participar. Agradei e disse que já imaginava isso pelo que alguns alunos haviam dito no próprio dia que passei nas turmas. Neste momento, já sabia que seria impossível percorrer outras escolas particulares e que meu trabalho sofreria uma perda importante. O enfoque passaria a ser os alunos/as inseridos na rede pública sem a participação da particular, o que limitaria a possibilidade de discussão e diversidade do grupo de alunos/as.

Felizmente, nas escolas estaduais tive muitos alunos interessados. Na escola estadual A, a direção mandou que eu subisse diretamente para as salas e que os alunos interessados se retirassem para que eu pudesse preencher a ficha com os dados de cada

interessado. Observei que muitos alunos e alunas vinham dar o nome no corredor para ter uma desculpa para sair da sala. Sem que eu pudesse perceber, a professora da turma em que eu estava saiu de repente da sala e passou por mim pelo corredor. Outros alunos começaram a sair também. Perguntei o que havia acontecido. Alguns me disseram que ela havia ido até à direção da escola para saber se eu realmente poderia estar ali. Fiquei preocupada e constrangida, mas a orientação havia sido dada pela própria direção. Disse a eles que não queria atrapalhar e algumas alunas me disseram que eu não ficasse chateada, pois aquela professora era assim mesmo, por tudo criava um problema, uma confusão. Mesmo ali no corredor da escola, já começavam a sinalizar algumas das coisas que conversaríamos em nossos encontros, sobre as ações dos professores/as e modo de relacionarem-se com eles/as. Pedi para voltarem para a sala de aula e que só ficassem ali os que realmente estavam interessados. A professora acabou retornando, acompanhada da supervisora, e pude concluir o preenchimento das fichas também na outra turma.

Na escola estadual B, assim como na outra escola, anotava o nome do aluno/a, telefone para contato, endereço e o nome de um responsável daqueles que estavam interessados em participar. Ali, a supervisora me acompanhou até as salas e eu ia passando nas classes de cada aluno para anotar seus dados (anexo 3).

Na escola municipal A não encontrei ninguém da direção em meus primeiros contatos. Como na escola municipal B havia seis turmas de primeiro ano do terceiro ciclo, achei que contaria com um número significativo de participantes, manteria a diversidade de turmas e ultrapassaria inclusive o número de alunos convidados em escolas estaduais. Estava correta quanto ao número de participantes, mas não quanto à diversidade, devido ao encaminhamento que se deu durante o convite aos alunos. Na primeira turma em que estive, acompanhada pela supervisora, muitos alunos/as quiseram participar. Como eram muitos, demorei um pouco a anotar os dados de todos. Nas próximas turmas, a supervisora achou melhor que eu avisasse que estaria na biblioteca durante o recreio e que lá poderiam me informar os dados, pois, assim, não atrapalharia as aulas, perdendo muito tempo...

Durante o período do recreio, poucos me procuraram. Na verdade, só três. Outros chegaram a espiar e pareciam ficar envergonhados, não vindo falar comigo. Cheguei a ir até a porta, para que não esquecessem que eu estava ali, mas de nada adiantou. Passou-se mais de uma hora até o momento do recreio, além de esquecerem, teriam outros bons motivos

para não irem até a biblioteca, afinal, o recreio deve ser bem mais interessante do que falar com uma estranha.

Após esta etapa, iniciei a seleção dos alunos. Antes mesmo que eu entrasse em contato com eles, duas mães me telefonaram, pois os filhos estavam muito interessados e seria a primeira vez que participariam de “algo deste tipo”. Participações realmente importantes e significativas, como a de Larissa (que não faltou em nenhum dos encontros) e de João, com contribuições sucintas, inteligentes e interessantes.

Procurei, primeiramente, entrar em contato com aqueles que percebi um interesse maior. Por coincidência ou não, foram justamente estes os que participaram do grupo. Além destes, entrei em contato com vários outros, mantendo um número de dez aluno/as das escolas estaduais e dez da escola municipal. Liguei para casa de cada um deles, falei com seus responsáveis e até com eles mesmos. Alguns ficavam muito contentes de saber que eu realmente estava ligando. Mas também havia alguns que nem ao menos tinham comentado em casa sobre o grupo. A estes dediquei especial atenção em longas conversas e mais de uma ligação. Aos que disseram que poderiam participar, detalhei todo o processo que seguiria e que aguardassem meu retorno na escola para entregar-lhes um envelope com um convite “oficial”. Quanto aos que não demonstraram interesse, recorri a outro nome da lista para manter o número estimado.

Para a entrega dos convites “oficiais”, organizei o material a ser entregue em envelopes personalizados. Em cada um havia um convite (anexo 4), um termo de consentimento informado (anexo 2), uma pequena orientação de como chegar ao Planetário (anexo 5) e uma explicação aos pais sobre os encontros, semelhante àquela entregue no primeiro contato com eles, mas detalhando a data dos encontros (anexo 6).

Fiquei impressionada com o contentamento deles! Vibravam a cada nome dito. “Fomos escolhidos!”, diziam. Combinei com “os escolhidos” que ligaria novamente para suas casas no início da semana do primeiro encontro, para lembrá-los. Nas ligações, falei diretamente com muitos deles e obtive quatro desistências. Mesmo assim, estava confiante quanto à participação dos demais.

No dia de nosso primeiro encontro estava bastante ansiosa. Apenas uma aluna chegou no horário combinado. Outros começaram a chegar depois. Alguns com quase meia hora de atraso. Após este horário, iniciamos o que havia planejado, mas dos vinte

convidados, somente oito compareceram. E foi com este número de alunos e alunas que contei durante a totalidade dos encontros. Entre eles, uma aluna da Escola Estadual A, três alunos da Escola Estadual B, dois alunos da Escola Municipal B e duas alunas da Escola Municipal B.

No entanto, nem todos foram freqüentes a todos os encontros, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 3 - Relação dos alunos participantes na pesquisa

Aluno/a	Idade	Escola	Freqüência
Larissa	12	Escola Estadual A	Todos encontros
Diego	12	Escola Estadual B	1º, 4º e 5º encontro
Bruno	12	Escola Estadual B	1º, 2º, 4º e 5º encontro
João	11	Escola Estadual B	1º e 4º encontro
Carlos	13	Escola Municipal B	1º, 2º e 3º e 5º encontro
Paula	12	Escola Municipal B	1º, 2º, 3º e 5º encontro
Alice	12	Escola Municipal B	1º, 2º e 3º encontro
Rodrigo	12	Escola Municipal B	Todos encontros

No primeiro encontro, os oito alunos compareceram. No segundo, terceiro e quarto, cinco alunos. Devido às faltas, achei que seria importante fazer mais um encontro. Neste último, compareceram seis participantes. Vale destacar que apenas Larissa e Rodrigo compareceram a todos os encontros. Os demais foram se alternando. Faltavam a um, compareciam no outro e assim por diante.

Gostaria de comentar acerca da freqüência dos alunos/as participantes, que quando compareceram estavam bastante motivados e eram participativos. Suas faltas ocorreram

não por desinteresse, mas por motivos alheios a sua vontade. O fator principal talvez tenha sido a “pouca colaboração da natureza”, poderia assim dizer. Com exceção do primeiro encontro, todos os outros dias estavam nublados, com fortes chuvas e até temporais. Alguns chegaram a telefonar avisando que não poderiam comparecer por causa da chuva. No terceiro encontro os alunos e alunas da Escola Municipal B chegaram completamente molhados, pois foram surpreendidos por forte chuva na caminhada do ônibus até o Planetário. Logicamente, no encontro seguinte (como o tempo também estava chuvoso) suas mães não os deixaram ir, com exceção de Rodrigo.

A alternância na frequência fez pensar que deveria retomar, de alguma forma, alguns dos temas desenvolvidos. No entanto, percebi que tinha um material satisfatório e bastante rico para análise e que não seria necessário lançar novas questões sobre os temas já discutidos, nem marcar um novo encontro do grupo, que remeteria ao problema inicial de disponibilidade de tempo e horário para conseguir reuni-los novamente.

A audição atenta e a transcrição cuidadosa de todas as gravações, auxiliaram-me nesta compreensão. Ouvi e transcrevi pessoalmente todas as fitas. Embora tenha demandado tempo e muita atenção, a tarefa foi valorosa, pois aproximou-me cada vez mais das falas de cada um, oportunidade em que pude rememorar expressões, gestos e envolvimento dos participantes no momento da discussão. Após a transcrição de todas as fitas, debruicei-me na análise do conteúdo das falas, lendo-as e relendo-as diversas vezes. Durante a leitura, selecionei as falas que pareciam ser mais significativas e depois agrupei-as por temáticas relacionadas às questões-chave propostas pela pesquisa e aos comentários recorrentes, diferenciados e instigantes do grupo. A estas falas foram se unindo outras, que com os recursos da informática, destaquei com uma cor diferente no texto transcrito para que as falas selecionadas fossem sendo contextualizadas, num ir e vir constante. Assim, pude também tecer comentários, que suscitaram idéias de títulos e diferentes relações sobre o conteúdo das falas, procedimentos que auxiliaram enormemente a composição da dissertação.

Quadro 4 - Relação das escolas procuradas para realização do convite aos alunos/as

Escola	Localização (bairro)	Turnos de funcionamento	Nº de alunos	Nº de professores
Escola Particular A	Santana	*	*	*
Escola Particular B	Partenon	*	*	*
Escola Particular C	Santo Antônio	*	*	*
Escola Particular D	Rio Branco	*	*	*
Escola Estadual A	Santana	Manhã, tarde e noite	532 (346 dia) e 186 (noite)	50
Escola Estadual B	Santana	*	*	*
Escola Municipal A	Lomba do Pinheiro	*	*	*
Escola Municipal B	Lomba do Pinheiro	Manhã, tarde e noite	1422	100

* Estes campos encontram-se vazios pois não foi possível recolher estas informações devido a não participação de alunos/as destas escolas no grupo de conversação, com exceção da Escola estadual B, que não disponibilizou essas informações.

2.3 O que aconteceu: desenvolvimento e descrição dos encontros

Um pesquisador
deve expor-se a seu objeto
mais do que o faz.
(RIBEIRO, 1999, p.191)

Para a chegada dos participantes do grupo de conversação ao primeiro dia do encontro, tudo teve que ser minuciosamente planejado. Desde o aviso aos seguranças do Planetário sobre a atividade que estaria sendo desenvolvida, para o caso de alguma criança não localizar a sala, até a preparação de um pequeno lanche para confraternizarmos ao final do encontro. Preocupei-me, também, em oferecer um pequeno cartão ao final de cada encontro, agradecendo as participações e presenças e lembrando a data do próximo encontro (ver anexo 8).

À medida que cada participante chegava, recolhia o termo de consentimento informado (anexo 2), anotava seu nome em uma lista de presenças e entregava um crachá com o nome. Também fornecia o vale-transporte aos que precisassem, para retorno a suas casas e para vinda ao próximo encontro.

Quando chegavam, o ambiente já estava organizado para realização do encontro, com as mesas e cadeiras dispostas de acordo com o que seria desenvolvido. Havia água e balas para que pudessem servir-se durante o trabalho ou enquanto esperavam a chegada de todos os participantes.

Iniciado o primeiro encontro, cada aluno/a fez uma breve apresentação pessoal, dizendo seu nome, a idade e a escola de onde estava vindo. Fizemos algumas combinações relacionadas ao funcionamento do grupo, quanto ao respeito à fala de cada um e a importância de todas as falas. Comentei também sobre a gravação dos encontros e a função do gravador e do observador⁴⁴. Desde o início não pareceram acanhados com a presença do

⁴⁴ Durante os encontros contei com o auxílio de um observador do grupo, que teve como função principal anotar a sequência dos participantes que falavam para que a transcrição das fitas fosse facilitada e pudesse reconhecer as vozes de todos. Como o grupo era pequeno, aprendi a reconhecer, também, suas vozes nas

observador, tampouco com o gravador. Ao contrário, preocupavam-se de que suas falas fossem registradas com qualidade. Em alguns momentos, até esqueciam que estávamos gravando e houve momentos em que pediram para ouvir a gravação. No final de um dos encontros, ficaram por algum tempo, enquanto comiam o lanche, ouvindo a gravação atentamente, procurando identificar quem estava falando e o que dizia.

Algo interessante é o fato de me perguntarem, no decorrer dos encontros, sobre o destino das gravações. Questionaram sobre quem iria ouvir as fitas e se alguém “lá do colégio” iria ouvir. Relembrei que só eu iria ouvir e que seus nomes não seriam identificados. Tal aspecto, entretanto, foi uma espécie de paradoxo. Queriam poder dizer o que quisessem, sem que professores e outros colegas soubessem quem disse. Mas, ao mesmo tempo, queriam divulgar seus nomes em meu trabalho. Sabiam que eu iria escrever sobre o que eles disseram, apresentar os trabalhos realizados por eles e que isto seria mostrado a outras pessoas. Para estas pessoas gostariam e pareciam fazer questão de que soubessem seus nomes (quem fez e disse cada idéia).

Para descontrair um pouco e integrar o grupo, propus uma atividade de interação chamada “Entrevista Coletiva”. Cada aluno recebeu uma prancheta com as seguintes questões anotadas:

Anote o nome de alguém que...

- 1) ... tenha a mesma idade:
- 2) ... goste da mesma matéria:
- 3) ...torça pelo mesmo time:
- 4) ...tenha a mesma comida preferida:
- 5) ... no tempo livre, goste de fazer a mesma coisa:

De posse da prancheta, deveriam identificar no grupo, participantes que preenchessem os dados contidos na ficha e aí registrar seus nomes. Descobriram tais coisas elaborando perguntas para cada item e realizando “entrevistas” uns com os outros. Desta forma, descobriram quem teria preferências/características semelhantes as suas. Foi dado

gravações, apenas conferindo com a lista seqüencial. No último encontro não contamos com a presença do observador.

um tempo de aproximadamente dez minutos para realizarem a entrevista, circulando dentro do espaço combinado para fazerem as anotações. Também participei da atividade e foi bastante interessante. Um pouco acanhados no princípio, mas também curiosos em conversar uns com os outros. Ao final do tempo, todos sentaram em um círculo de cadeiras e, espontaneamente, foram lendo suas fichas e, assim, fazendo ao mesmo tempo uma apresentação de si e dos colegas registrados na ficha.

Concluídas as apresentações, sentamos no chão da sala formando um círculo. No centro do círculo espalhei diversas figuras de homens e mulheres com características físicas e expressões faciais/corporais diferenciadas (anexo 9). Pedi que observassem atentamente as imagens e em seguida propus que cada um escolhesse, mentalmente, uma imagem que poderia ser de um professor ou de uma professora. Feitas as escolhas, cada um a sua vez, mostrou ao grupo a imagem escolhida e justificou a sua escolha (dizendo porque aquele/a poderia ser um professor/a). Terminando cada fala, devolveram a imagem ao círculo e o próximo a falar pode ser quem tivesse escolhido a mesma imagem já comentada. Ninguém escolheu a mesma imagem e é interessante destacar que as escolhas basearam-se principalmente na semelhança com a aparência de alguns de seus professores/as atuais ou com os quais já conviveram.

Depois de todos terem falado, procuramos lembrar quais as imagens que foram escolhidas e fui retirando-as do círculo. Observamos, então, quais as que não foram escolhidas. A proposta era voltar ao círculo de cadeiras, mas preferiram ficar sentados no chão e assim aconteceu.

Começamos a analisar cada imagem e a questão principal era “Por que estes/as não poderiam ser professores ou professoras?” Como o número de gravuras era grande em relação ao número de pessoas do grupo, algumas imagens simplesmente não foram escolhidas no primeiro momento, mas concordavam que poderiam ser professores/as. Mas havia outras que, realmente, segundo eles, não poderiam ser escolhidas e outras, ainda, que geraram posicionamentos divergentes. Durante a análise das figuras, além da questão principal, provocava a discussão fazendo algumas outras perguntas, tais como: “O que tem nessa imagem para não ter sido escolhida? O que falta nela? Por que um professor/a não poderia ser assim? Podemos identificar se uma pessoa é professor/a pela sua aparência? Existem algumas características físicas que sejam comuns entre os professores/as? Como

são os professores/as que vocês têm ou já tiveram? Que tipos de roupa usam? Quais as cores dessas roupas?” As perguntas foram lançadas nos momentos que pareceram mais oportunos e algumas formuladas em função da discussão.

Pensava em propor, neste mesmo dia, uma outra atividade, ainda sobre *aparência de professor/a*, mas não houve tempo. A discussão sobre as imagens se estendeu bastante e os alunos e alunas não restringiram a discussão somente a comentar cada imagem, mas muito além disso. Comentaram sobre o jeito de seus professores quanto à aparência, sobre a maneira de se relacionarem, os costumes/manias deles/as, as diferenças entre os sexos e idades, o que tornou este primeiro encontro muito rico não só pelas informações trazidas, mas também pelo nível de discussão/ confronto de idéias que estabeleceram.

No segundo encontro, como comentei anteriormente, não contei com a presença de todos e o atraso na chegada dos alunos e alunas foi grande devido ao tempo chuvoso. Assim, limitamo-nos a realizar apenas uma atividade, que se estendeu durante todo o encontro. Aliás, quase não tiveram tempo de concluí-la, pois dedicaram-se minuciosamente. Tratava-se da confecção de um painel. Cada grupo transformou dois contornos humanos desenhados em papel pardo um professor e uma professora, desenhando, recortando e colando coisas e escrevendo atributos no painel. Para definir os grupos, cada aluno/a sorteou um papel com a indicação professor ou professora. Reuniram-se com os que haviam sorteado a mesma indicação, definindo desta maneira o grupo no qual participaram e o sexo que tiveram de representar no painel.

Os comentários e interação durante a confecção dos painéis foram bastante interessantes e como um grupo estava bem próximo um do outro, acabavam interferindo e manifestando opiniões antes mesmo de concluída a atividade.

No encontro seguinte, os alunos/as que haviam participado da confecção dos painéis, expuseram os desenhos aos outros, comentando o que fizeram, como foram combinando/executando a montagem e o que acharam do resultado. Depois da fala do grupo, os demais puderam também manifestar opiniões e questionamentos ao grupo. Analisamos, ao final, através de rodada de opiniões, as imagens que foram construídas.

Depois disso, convidei-os a assistir uma cena do filme “O Menino Maluquinho” (cena 5), pedindo que observassem, principalmente, como o menino do filme se referia à

professora. Iniciei, após a temática aparência, uma segunda temática principal: a designação de professores e professoras.

Após os primeiros comentários sobre a cena, pedi que cada participante escrevesse em uma folha de papel, individualmente, como cada um costuma se referir às suas professoras e professores. Depois de escreverem, cada um foi mostrando ao grupo seu papel e comentando o que havia escrito. Depois, fui explorando as diferentes *maneiras dos alunos/as designarem os professores/as* expressas por eles e questionando-os: Quais as maneiras de se referir ou de chamar um professor/a que mais apareceram? Quais as outras maneiras que vocês conhecem? (e aqui incluí a discussão sobre os termos “senhor/a” ou “tu”) Quais as mais adequadas? Existem maneiras que vocês acreditam não serem adequadas? Por que?

No encontro seguinte, como havia alunos e alunas que não participaram do encontro anterior, resolvi exibir novamente a cena 5 para que pudessem rapidamente fazer algum comentário. Em seguida, passamos a assistir mais duas cenas (2 e 6). Na cena 2, do filme “Matilda”, a professora conversa com uma aluna no pátio da escola fazendo insultos a ela. Na cena 6, do filme “Escola de Rock, um professor se apresenta aos alunos/as e faz algumas mudanças em relação aos hábitos que mantinham, sendo inclusive questionado por alguns deles/as. Estas cenas⁴⁵ foram apresentadas com a intenção de provocar a discussão sobre a temática “Conhecimentos” dos professores e professoras. Ouvi as primeiras impressões e comentários sobre as cenas e propus que pensassem e discutissem através de alguns questionamentos que formulei, tais como: Na cena da menina... o que a professora disse sobre a menina e a mãe dela? O que vocês acharam disso? E no segundo filme? O que o professor fala em relação ao conhecimento dos alunos? O que acharam da atitude dele? O que vocês pensam sobre o conhecimento que deve ter um professor ou uma professora? Professor pode errar ou tem que saber tudo? Se vocês perguntam alguma coisa para um professor/a e ele/a não sabe responder o que acontece/ o que vocês pensam? Já ocorreram situações assim com vocês? Lembram de algum caso? Qualquer pessoa pode ser professor/a? Quem pode e quem não pode ensinar?

A discussão sobre estas questões acabou acontecendo menos em função do conhecimento dos professores/as e mais sobre a relação que estabelecem com os alunos/as,

⁴⁵ A descrição mais detalhada das cenas encontra-se no Quadro 1.

através das atitudes e encaminhamentos dados em aula em algumas situações que envolvem o conhecimento.

Esgotada a discussão, propus a seguinte dinâmica: cada aluno recebeu uma folha de papel onde, de um lado, havia uma margem cor de laranja e, no outro, uma margem azul. No lado laranja, escreveriam coisas que causam alegria na sua relação com os professores/as. No verso (lado azul), escreveriam coisas que causam tristeza na sua relação com os professores/as. Depois de escreverem, fizemos uma rodada onde cada um falou das alegrias e depois uma outra onde cada um falou sobre as tristezas. Interessante perceber que muitas vezes o que causava a alegria era a inexistência da relação, ou seja, a ausência/falta do professor, entre outros aspectos que foram analisados e encontram-se na terceira parte desta dissertação.

Recolhi o material e propus uma pausa para o lanche, mas preferiram deixar o lanche para o final como nos outros dias, e continuarmos as discussões. Perguntei se não ficaria muito cansativo, mas disseram que estava bom e poderíamos continuar. Quiseram saber ainda o que faríamos e disse que assistiríamos mais algumas cenas de filmes e faríamos ainda um outro trabalho em grupo e diferente dos que já havíamos feito. Ficaram ainda mais curiosos e com muito comprometimento decidiram realmente continuar.

Assistimos, então, a três cenas de filmes (cenas 1, 4 e 3) onde a relação entre professores e alunos se dava de diferentes formas. Na cena 1, do filme “A língua das mariposas”, o professor tenta explicar algo aos alunos que não lhe dão atenção. Na cena 4, do filme “O Menino Maluquinho”, enquanto a professora escreve no quadro, os alunos e alunas jogam bolinhas de papel entre eles/as. E na cena 3, do filme “Matilda”, uma outra professora aparece, conversando com sua turma de maneira gentil e apresentando-lhes uma aluna novata. Durante as cenas⁴⁶, fizeram comentários, deram risadas e manifestaram reações por gestos e expressões faciais. Resolvemos assistir mais de uma vez a estas cenas para que pudessem perceber detalhes que íamos comentando. As questões principais para o desenrolar da discussão foram: O que as cenas mostram? O que acham de cada uma? Como cada professor/a das cenas reagia frente a seus alunos? Como agiam os alunos/as? Poderiam ser cenas reais de escola? Quais se aproximam mais de suas vivências? O que elas fizeram vocês lembrar/ pensar?

⁴⁶ Também melhor descritas no Quadro 1.

Após os comentários sobre as cenas, questionamentos e discussão trazidas por eles, propus que ficassem pensando *sobre como os professores e professoras agem em sua relação com os alunos e alunas*: como são, o que fazem, como é a aula, etc.

Logo em seguida, pedi que se dividissem em dois grupos e combinassem uma pequena encenação de um professor/a com seus alunos/as. Dado um tempo para organização da apresentação, cada grupo apresentou-se aos demais. O trio composto por João, Diego e Bruno resolveu apresentar três diferentes cenas. Cada um, a sua vez, representou um professor. O outro grupo preferiu apresentar uma única cena tendo Larissa como professora.

Muitas risadas e expressões atentas durante as encenações. O mais interessante foram as improvisações. Enquanto um representava o professor, todos os outros eram alunos. Desta maneira, sem que esperassem, o aluno/a que representava o professor fazia comentários e dava respostas em função da ação deles, sem que tivessem combinado isso antes. Acabadas as encenações, refletimos um pouco sobre as apresentações: o que acharam, o que concordam, o que não concordam...

Em nosso último encontro, conseguimos realizar práticas interessantes e até mesmo uma conversa entre os que estavam presentes. Propus que pensassem um pouco sobre *o professor/a fora da escola*: como ele é, como é sua vida, seus sentimentos. Disse a eles que fiquei pensando muito sobre esse assunto e gostaria de saber a opinião deles. Além dos comentários que fizeram a partir disso, pedi que desenhassem um professor ou uma professora fora da escola. Quando acabaram, comentamos o que cada um havia feito.

Em seguida, propus que cada um sorteasse uma frase a ser completada posteriormente. Cada um, a sua vez, sorteou uma frase, leu para os outros que deveriam pensar numa resposta e anotar, para depois socializarem o que haviam escrito, estabelecendo-se um debate. As frases eram as seguintes, por ordem de sorteio:

Minha turma não gosta quando um professor ou professora...

Meus colegas gostariam que os professores ou professoras fossem...

Ser professor/a não é...

Eu gosto muito quando um professor ou professora...

Ser professor/a é...

Em seguida, após comentarmos as respostas, realizei a última proposta de atividade de nossos encontros. Pedi que pensassem nas idéias que discutimos durante nossos encontros e escrevessem um pequeno texto sobre: “Se eu fosse professor/a, eu seria assim com meus alunos/as”. Após a escrita, fizeram a leitura e novos comentários.

Como era nosso último encontro, perguntei se eles teriam alguma coisa a dizer que não tiveram a oportunidade de falar durante os outros encontros. Como disseram que não, trouxe o lanche. Enquanto comiam, surgiu uma questão: o que realmente eu fazia ou iria fazer dali em diante. Algumas outras vezes já haviam perguntado se eu fazia sempre estes grupos, este tipo de trabalho. Ou então, se eu só estudava ou no que iria trabalhar depois de concluir o meu trabalho/curso. Mas nunca disse a eles realmente que também era professora. Muito menos que agora era vice-diretora! Começamos a conversar sobre isso, e como era o último encontro, lhes contei um pouco sobre mim. Ficaram muito espantados em saber que eu era professora. O aluno Diego chegava a estar “de queixo caído”! Mas acredito que o espanto não tenha sido em função do conteúdo de nossos encontros, pelo que haviam dito sobre professores/as para uma professora. Mas, ao contrário disso, acredito que o espanto se deveu à forma como nos relacionamos durante os encontros. Talvez um paradoxo em relação às cenas descritas por eles/as. Por fim, me disseram que achavam isto muito legal. E, segundo Diego e Bruno, eu deveria ser uma professora bem legal! E Larissa, complementando, disse que gostaria de ser minha aluna. Aí quiseram detalhes: onde era a escola, qual a matéria e tudo mais. Abraços e beijos ao saírem e uma saudade que bateu ao escrever estas linhas.

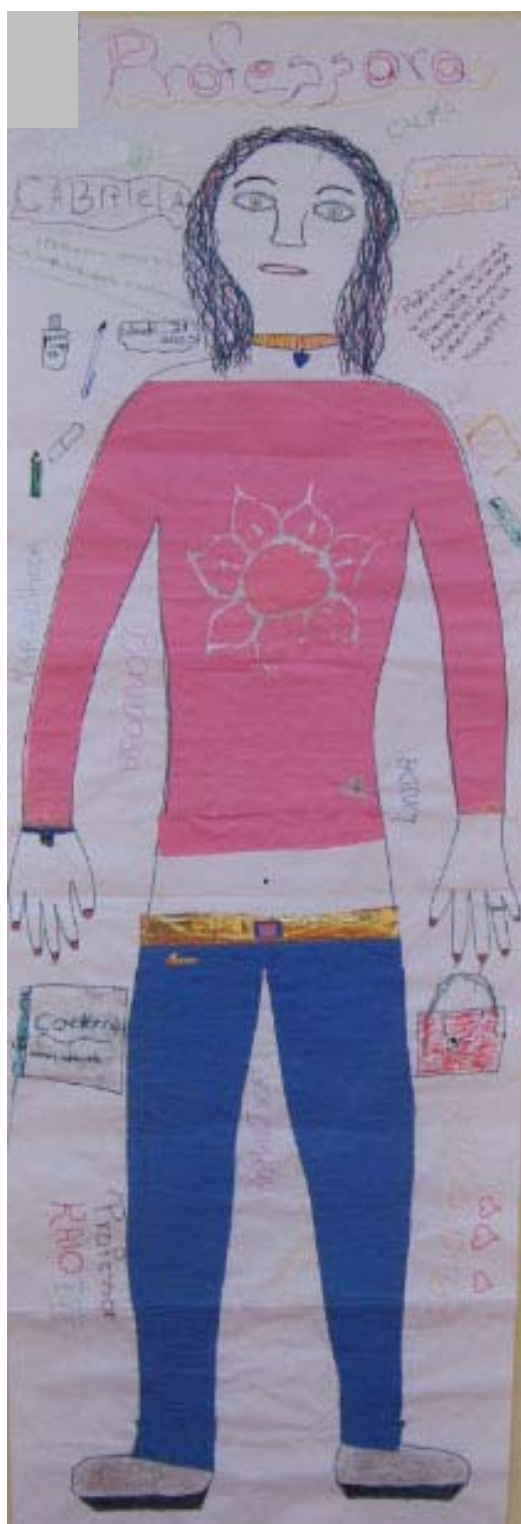


Imagem 1 – Pannel com o desenho de uma professora confeccionado no 2º encontro

3. O que dizem os alunos e alunas: relações entre o vivido e seus desejos

O cotidiano escolar se abre feito um leque de possibilidades, nos permitindo vivenciar vários pontos de vista, vários pontos de escuta e vários pontos de encontro (PORTO, 2002, p.99).

As falas dos alunos e alunas participantes da pesquisa constituem-se como foco principal para análise de suas concepções sobre o sujeito professor/a. O que dizem ao longo dos encontros possibilita compreender seus pontos de vista acerca dos diferentes temas propostos sobre o sujeito professor/a. Estas concepções apresentam uma estreita relação entre o que vivenciam nas escolas em que até hoje estudaram e seus desejos de como algumas coisas poderiam ser.

Durante os encontros com o grupo de participantes desta pesquisa, alguns aspectos de suas falas foram se tornando recorrentes e caracterizando os debates acerca do tema. Aquilo que iam dizendo, traziam das experiências de convívio escolar com os professores e professoras que têm ou tiveram. Assim, relacionam o sujeito professor abstrato com os professores reais, as ações concretas com as possíveis, aquilo que é vivido com o que poderia ser, abrindo espaço para seus desejos e imaginação. Os pontos de vista não são únicos. Divergem e convergem. Algumas vezes se encontram e em outras se repelem. Possibilitam fazer algumas contrastações mais gerais, dando atenção àqueles aspectos de maior incidência, para depois examinar cada uma das temáticas.

Um aspecto interessante é a intensa relação que os alunos e alunas estabelecem entre o que contróem idealmente como “sujeito” professor/a e os “sujeitos” professores/as os quais convivem. Nas escolhas das gravuras que poderiam ser de professores/as, dinâmica realizada durante o primeiro encontro, sempre justificam a escolha de determinada figura devido a alguma semelhança (geralmente física) com um professor ou professora atual ou que já tiveram. Mesmo com minha insistência, quase impertinente, de que poderiam falar aquilo que pensam e não escolher os/as que fossem parecidos/as com determinado/a professor/a, eles insistiam em fazer relações concretas. Mais do que compreensível! Que parâmetros poderiam usar em suas opções e justificativas se não aqueles semelhantes aos

que conhecem e convivem? Sendo assim, em sua grande maioria, as imagens estiveram relacionadas com seus professores/as.

Os professores e professoras que surgiam em suas falas, que geraram lembranças e comentários, são tanto os que mais gostavam (ou gostam) quanto os que menos gostavam, destacando-se em um outro aspecto interessante: o que aparece nas falas é, geralmente, o extremo. O pior e o melhor professor/a, o/a velho/a e o novo/a, o/a legal e o/a chato/a. Geralmente o “muuuito” legal e o “muuuito” chato.

Quando os comentários não foram dirigidos a comparações ou fatos relacionados a seus professores/as, apareceu a possibilidade imaginativa e o desejo. Questionados sobre quem poderia⁴⁷ ser professor/a e quem não poderia, escolheram também aqueles/as que gostariam que fossem seus professores/as, evocando os mais variados motivos: a beleza, a simpatia, “cara de ser legal”...

Durante o segundo encontro, o grupo que fez o desenho (painel) da professora⁴⁸ (fig. 1), retratou e descreveu a professora que “adorariam” ter. Ao mostrar o painel aos demais, Paula iniciou dizendo: “O nome dela é Gabriela, né! Ela é show...Como eu vou dizer...Ela é show de bola! Ela é muito legal... E se ela fosse minha professora, eu ia adorar ela!”.

Algumas das características principais dessa professora, segundo a descrição oral feita pelo grupo: calma, simpática, carinhosa, tranqüila, amorosa, adorável, bondosa, romântica, “explicativa”⁴⁹ e linda. Tem que estar “na moda”, usar materiais como caneta, errorex⁵⁰, estojo, borracha. Tal professora lecionaria matemática, o que me pareceu interessante, pois muitos professores/as acreditam que os alunos/as consideram o professor/a de matemática como sendo sempre o ruim e que ninguém gosta dele/a e os alunos da pesquisa elegeram a disciplina de matemática para representar um professor, ou melhor, uma professora, que gostariam de ter. Parecem justamente indicar que se há

⁴⁷ Durante a dinâmica da escolha das imagens que poderiam ou não ser de professores/as, realizada durante o primeiro encontro.

⁴⁸ Relativo à dinâmica em que deveriam transformar contornos humanos em um professor ou uma professora, de acordo com o grupo em que estavam.

⁴⁹ Durante a elaboração do painel, a aluna Alice decide escrever que a professora “explica bem”. Mas queria encontrar uma forma de expressar através de uma única palavra. Me pergunta como poderia dizer e me explica, dizendo: “Por exemplo... tem uma professora lá... que é meio louca, mas explica tudo quantas vezes precisar!”. Disse a ela que poderia escrever assim mesmo como estava me explicando. Mas não se convenceu. Pensando, encontrou a fórmula: explicativa!

⁵⁰ Para se referir a corretivo líquido.

problemas com os professores/as “reais” desta disciplina, um outro perfil é possível, colocando em seu lugar a professora ideal desejada e criada através do painel.

É interessante perceber algumas palavras que vão utilizando espontaneamente, para se referir às professoras e professores, antes mesmo de serem questionados sobre esta temática. Daí surgem os comuns “sora”, “sor”, “prof”. E os mais cruéis: “megera”, “bruxa” para designar as professoras de quem não gostam. Mesmo quando dizem não gostar de um determinado professor (gênero masculino) não aparecem estes termos mais estereotipados ou fantasiosos. A bruxa está mesmo associada à mulher. Para os homens ficam os termos: “velhos”, “rabugentos”, “chatos”.

O estilo de professora⁵¹ (e aqui não conseguem descrever o estilo do professor embora o façam nas representações dos desenhos e em algumas falas como analisarei adiante) e as características mais recorrentes para ser uma professora ou ao menos para suspeitarmos se determinada pessoa é professora são as seguintes: interessada, dedicada, simples e que “use cabelo curto”. Fazem muitos comentários de que a maioria das professoras usa cabelo curto, embora tenham identificado várias imagens de mulheres de cabelos longos que gostariam de ter como professoras. Até mesmo a professora desenhada pelo grupo no painel confeccionado no 2º encontro apresentava longos cabelos, cacheados (porque era mais fácil de fazer!) e pretos (porque é mais legal!). E não posso esquecer do detalhe, como destacou a Paula: “E ela tem mechas também, tu viu?” Larissa achou que tinha ficado já... “meio assim”⁵². Mas os outros dizem que estava bom, “tá tri”, como disse a Alice!

Estilos aprovados bem semelhantes aos modelos e padrões atuais. A coisas que também elas/es como meninas e meninos, crianças já adolescendo, gostariam de ver em si mesmos. Os acessórios também explicitam isso⁵³. Coisas típicas de sala de aula que mais gostam de usar/ter (pasta, livros, “errorex”, caneta) ou que vêem seus professores/as utilizando (bolsa tipo pasta, caderno de chamada), são relacionados aos acessórios utilizados pelos professores/as.

⁵¹ Definido principalmente na dinâmica de análise das figuras que poderiam ser de professores/as, durante o primeiro encontro.

⁵² Usa essa expressão para dizer que não estava muito bom, que poderia estar um pouco exagerado.

⁵³ A definição dos acessórios, surge, principalmente, durante a elaboração e relato oral sobre o painel de professor e professora confeccionado por eles/as no segundo e terceiro encontro.

Não são poucas as qualidades mencionadas que relacionam-se ao afeto, assim como não foram poucas as vezes em que referiram ser importante para um professor ou professora ter calma e tranquilidade. Ser tranquilo/a é mencionado correspondendo ao seu contrário (que para eles/as é uma das piores coisas), ser irritado. O/A professor/a que grita, xinga, infelizmente é o que mais aparece nas falas dos alunos/as da pesquisa. Mesmo que vejamos sinalizados alguns indicativos de mudanças, sabemos, assim como Perrenoud, que “[...] na maior parte das escolas, hoje como ontem, a pedagogia não é diferenciada, os métodos não são activos, não se trabalha por projetos, não se negocia grande coisa com os alunos” (1995, p.19).

Não é para menos que mesmo vivendo um momento onde as indisciplinas dos alunos/as passam a ser alvo de comentários e de preocupação por parte dos professores/as, como se ninguém mais conseguisse “dar aula” ou que a autoridade docente estivesse esfacelada, os participantes desta pesquisa trazem dados de que a relação entre professores/as e alunos/as ainda se reveste de gritos, ofensas e desmandos. Esmurram mesas, não se pode virar para o lado, passam textos enormes no quadro. E assim, parecem muito estressados ou “loucas” e “histéricas”, como chegaram a dizer. E não é? Talvez por isso Bruno tenha feito o comentário de que professor/a “tem que ter educação”⁵⁴... (4EN). Dá até tristeza a fala de João (4EN), quando questionado sobre o que lhe causa alegria na relação com os/as professores/as⁵⁵, ele responde: “Conversar com a gente”. Tristeza porque parece uma coisa tão óbvia, de que precisamos conversar com os/as alunos/as, fazer combinações, negociar. E ele coloca isso como uma coisa rara... Rara porque ocorre pouco e ao mesmo tempo porque é tão preciosa...

A fala da Larissa durante discussão realizada no quarto encontro em torno das alegrias e tristezas na relação com os professores/as, insere-se neste contexto, da falta de diálogo: “Tem umas que entram e já saem copiando e nem dão bom dia pra gente!” (4EN). Será por isso que o Bruno lembrou que é preciso ter educação? Ou será que a questão é que nem todos entenderam ou tem ciência do que diz Paulo Freire, que o “trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo”? (1996, p.71).

⁵⁴ Durante dinâmica realizada no quarto encontro, onde deveria completar a frase “Ser professor/a é...”.

⁵⁵ Durante dinâmica também do quarto encontro, quando escreveram e relataram o que lhes causava alegria ou tristeza na relação com os professores e professoras.

Todas estas relações, feitas pelos participantes do grupo de conversação, entre os professores/as que têm e os que gostariam de ter, os comentários sobre como se parecem, como agem, se são “chatos” ou “legais” e a relação que com eles/as estabelecem indicam algumas de suas concepções sobre o sujeito professor/a. Sobre este sujeito, fazem também inferências de como imaginam ser sua vida, seu salário, sua profissão. Distinguem diferenças e os/as caracterizam segundo o local de trabalho em que estão inseridos, entre outras coisas. Sobre cada um destes aspectos, segundo as temáticas e focos de observação escolhidos, desenvolvo os tópicos seguintes.



Imagem 2 – Pannel com o desenho de um professor confeccionado no 2º encontro

3.1 Sobre táticas e manias: o modo de agir dos/as professores/as

[...] trabalhamos com gente concreta, alunos e
alunas que mudam, reagem e exigem de nós
reações, condutas, esforços.
(ARROYO, 2004, p.174).

Durante os encontros do grupo e através das dinâmicas que foram oportunizadas, as diferentes temáticas sobre o sujeito professor/a foram sendo discutidas. O modo como os participantes do grupo entendem a ação dos professores e professoras aparece em quase todos os encontros, relatando exemplos desde a primeira discussão. No entanto, as falas sobre o modo de agir dos professores, concentram-se, principalmente, no desenvolvimento do primeiro, quarto e quinto encontro.

Quando conversávamos sobre as cenas dos filmes apresentadas no quarto encontro, um comentário de Bruno me pareceu especialmente sugestivo. A cena comentada foi evocada pelo excerto do filme “A língua das Mariposas”⁵⁶. Na cena, o professor, sem conseguir a atenção da turma em sua explicação e após pedir-lhes várias vezes por silêncio, usando até mesmo uma régua para bater na mesa, caminha até a janela da sala de aula e ali fica a suspirar. Olha para os alunos e não diz mais nada. Apenas fica parado, suspirando. Um dos alunos o observa e mostrando aos outros como estava o professor, todos começam a fazer silêncio. A partir desta ação do professor, Bruno manifesta-se: “O ‘véio’ tem a *tática*!”. Questionei o uso do termo. Vocês acham que ele usa uma tática? E foram me explicando... “É... porque o guri fica olhando e sente pena dele”, disse Larissa. E Bruno completou: “É... mais foi um aluno que ficou olhando. E foi falando pros outros”. “Ele foi contando...”, diz ainda Larissa.

A ação do professor do filme é entendida pelos alunos do grupo (pois os outros acabam concordando) como algo premeditado. Faz que está triste, fica calado, suspirando, para que os alunos tenham pena e façam o silêncio que deseja. Por isso é uma tática.

⁵⁶ Descrição da cena apresentada no Quadro 1.

O diálogo do grupo fez evocar Certeau (1996), quando fala sobre estratégias e táticas⁵⁷. As duas palavras correspondem a práticas, trilhas e ações. A tática como uma ação que se vale da situação vivida em um dado momento e as estratégias como modos de lidar com as diferentes situações utilizando-se das regras e tradições, com maior tempo para ser calculada. Utilizarei estes dois termos para tecer comentários sobre as falas dos alunos/as sobre o modo de agir dos professores, entendendo que muito nos valem em educação, em nossa relação com os/as alunos/as, dessas práticas.

Professores e professoras utilizam estratégias para ensinar, para organizar o planejamento, para realizar a avaliação dos alunos e alunas, mas também para lidar com eles/as. Criam estratégias (ou até táticas!) para conseguir dar conta das intempéries do cotidiano em sala de aula. Segundo Arroyo (2004) as professoras e os professores licenciados com os quais trabalhou em sua pesquisa lamentaram que em sua formação a ênfase nos conteúdos e nas metodologias secundarizou e ignorou o saber sobre os educandos. Professores/as recém chegados às escolas, recém formados ou estagiários, reagem aos conflitos cotidianos tendo como base apenas a capacidade de improvisação e a astúcia, como dizia acima. Ficam, muitas vezes, sem ação. Choram, se desesperam, paralisam. Alguns desistem. Outros continuam lutando para transformar/redefinir a imagem que traziam sobre a docência. Outros confessam o quanto repudiam esta convivência. E muitos professores, “veteranos” na profissão, tomam igualmente estes ‘choques’. Velhas condutas e pensamentos não dão conta de novas ações e maneiras de entender as coisas...

Do professor/a espera-se a tomada de decisões: que escolha, julgue, avalie, argumente, enfrente problemas. Corra riscos e para isso utilize de seus conhecimentos e experiências anteriores. Espera-se, ainda, que o professor/a “tenha à mão, quase sempre, os meios de ensino e de avaliação mais convenientes” (PERRENOUD, 2001, p.83) e para tanto se utiliza, como refere o próprio autor, de estratégias.

⁵⁷ Por tática ele entende a ação calculada, que opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende. Seria também a astúcia. O “movimento dentro do campo de visão do inimigo e no espaço por ele controlado” (p.100). Semelhante à tática, mas um pouco mais calculada talvez, vem o termo estratégia. Para Certeau (1996), estratégias são combinações sutis, “navegam entre as regras, jogam com todas as possibilidades oferecidas pelas tradições, usam esta de preferência àquela [...] não aplicam princípios ou regras mas escolhem entre elas o repertório de suas operações” (p121).

Mas também os alunos/as necessitam de ‘artimanhas’, de mecanismos de ação para conviverem na escola. Também eles precisam usar suas “armas”... De acordo com Perrenoud (1995),

os alunos partilham - com os prisioneiros, os militares, alguns indivíduos internados ou os trabalhadores mais desqualificados- a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhum outros meios que não sejam a astúcia, a subserviência, o fingimento. (p.17)

Os participantes Rodrigo e Larissa relataram três situações⁵⁸ de sala de aula que demonstram algumas destas “astúcias”, relativas às ausências momentâneas do/a professor/a e ao comportamento esperado:

“É assim, ó... Todo mundo fazendo guerrinha. *Ficam dois na escada vigiando*. Aí a sora... a diretora vem e olha o que aconteceu e todo mundo senta... Tem dois minutos pra juntar todas bolinhas de papel”. (Rodrigo, 4EN)

“Eles tavam bagunçando, mas *quando a professora olhava* eles ficavam bem quietinhos. Eram uns anjinhos...” (Larissa, 4EN)

Tais astúcias também aparecem quando se referem às exigências do professor/a:

“Fez uma fila de quem não acabou o trabalho e deixa um monte na frente dela. *Não pode fazer nada*. Daqui a pouco deixei a borracha cair no chão e ela já perguntou o que aconteceu. Eu disse ‘*tô amarrando os tênis*’” (Rodrigo, 4EN).

Na fala de Rodrigo percebe-se que aprendeu a dar respostas que são aceitas pelo professor/a. Deixar a borracha cair no chão pode indicar que é desatento ou que está muito inquieto sem deter-se no trabalho que deveria estar fazendo. No entanto, abaixar-se para amarrar os tênis é um comportamento tolerado.

⁵⁸ Evocadas a partir da discussão sobre as cenas de filmes apresentadas durante o quarto encontro.

Também relatam que criam estratégias para lidar com as diferentes situações, com a rotina das instituições e com os modos de cada professor/a. Muitas dessas práticas criadas correspondem a estratégias, mas também a uma cultura⁵⁹ que faz parte da própria instituição escolar. A cultura escolar define não só o lugar da instituição, mas também o papel do/a aluno/a e do/a professor/a. Tanto o sujeito professor/a quanto o sujeito aluno/a estão imersos nesta cultura que os constitui e que ajudam a constituir, seja perpetuando-a ou modificando-a. Como destaca Gómez, “participar y vivir una cultura supone reinterpreta-la, reproducirla tanto como transformala” (1999., p.17).

Desta maneira, a relação que se estabelece, ao longo dos anos, entre professores/as e alunos/as vai sendo construída historicamente, definindo e sendo definida como cultura escolar.

Segundo Julia (2001) podemos descrever a cultura escolar

como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]. Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens. (p.10)

Professores e alunos são esses agentes chamados a “obedecer ordens” nesse conjunto de práticas e normas que vão sendo transmitidas nas escolas. Forquin (1993), define ainda esta cultura escolar como “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (p.167).

⁵⁹ Entendo o termo cultura, assim como sugere Pesavento (2004), “como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (p.15) ou, ainda, complementando, como “un conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen” (GÓMEZ, 1999, p.13).

As situações de ensino, o modo de agir, a circulação no espaço da escola, entre outras coisas, demonstram esta cultura em que professores/as e alunos/as estão inseridos, que regula tal instituição e que pode ser percebida desde o modo como os alunos devem responder a cada professor ou às questões das provas, até a situações que cada aluno espera que aconteçam a cada dia: colocar a data no caderno, copiar do quadro, fazer uma “folhinha”. Estas coisas são, de alguma forma, expressões do entendimento que têm do que deva acontecer na escola, do que seja uma aula, do que seja um professor. Alguns chegam a dizer “Quando é que vai começar a aula, heim?”, aos professores que procuram desenvolver atividades diferenciadas.

Poderíamos nos perguntar, então, como os alunos/as se movem em uma cultura escolar que é “fuerte, portentosa, llena de medos y medios, antigua y disciplinadora ?” (OYARZÚN et al, 2001 apud CORREA, 2002, p.17). Mas é esta mesma cultura que ensina ao aluno a como lidar com ela.

Existem algumas aprendizagens que favorecem o funcionamento da instituição escolar e que, embora reais e necessárias, não fazem parte de objetivos formais/oficiais de ensino. Remeto-me a algumas dessas aprendizagens, relacionadas por Eggleton (1977 apud Perrenoud 1995) e destaco que na escola aprende-se: a ‘viver na multidão’, a ser vigiado, a isolar-se, a matar o tempo, a esperar, a acostumar-se ao aborrecimento, a ter paciência, a submeter-se à avaliação do outro, a satisfazer expectativas, a viver numa sociedade hierarquizada e estratificada, a controlar, influenciar. Aprende-se, portanto, uma relação com o tempo e com os espaços, com as regras e com os saberes.

Alunos e alunas desenvolvem, portanto, aprendizagens frente à rotina da instituição, relacionadas, também, a como devem lidar com os diversos modos de agir de cada professor. É neste lugar que o aluno, como sugere Perrenoud (1995),

rapidamente se apercebe que, sobre um pano de fundo bastante constante, as variações são essenciais: para determinado professor, o aluno tem o direito de se enganar, de comunicar, de tomar iniciativas, de rir, de negociar um trabalho; para outro, só tem o direito de se calar e de executar o trabalho sem hesitar... (p.202)

E ainda podemos dizer que no decorrer da vida escolar, o aluno/a, todos os anos, além de se adaptar às exigências de novos professores e de novos programas deve, ainda, “adaptar-se [...] à cultura de um novo grupo, [...] a um novo estilo de autoridade, a um novo gênero de actividades e de trabalho escolar” (PERRENOUD, 1995, p.65).

O modo de agir de cada professor vai revelando aos alunos/as vários aspectos sobre sua personalidade. Revela também que sua ação corresponde a regras instituídas, de acordo com a cultura escolar, mas também a ações por impulso. Esta mesma cultura, “dominada pela prática solitária de sala de aula, de cada docente em sua disciplina e sua turma” (ARROYO, 2004, p.183) força, de alguma maneira, a tecer práticas emergenciais. O professor é levado, muitas vezes, a “agir na urgência”⁶⁰ do dia-a-dia e a “decidir na incerteza”⁶¹. Mas o fato é que é preciso agir, nem que para isso a ação corresponda a não fazer nada.

Mesmo diante de tantas complexidades, os/as professores/as vão acumulando competências (práticas e/ou teóricas) que os auxiliam a agir mesmo sem ter tudo previamente calculado. Vão deixando transparecer ou esboçando características que se tornam comuns a muitos docentes, que agradam ou desagradam os grupos de alunos/as com os quais trabalham.

Ao discutirem sobre as figuras que poderiam ser de professores e professoras⁶², o grupo de alunos/as da pesquisa identificou algumas características que fazem parte do modo de agir do professor/a e outras ainda, que sendo menos recorrentes, lhes agradariam muito se mais professores/as assim se apresentassem.

Fizeram lembrar a frase “Professor não tem que mostrar muito os dentes”⁶³, quando, por exemplo, as falas de Paula referiram-se à expressão dos/as professores/as: “Tá muito sorridente! ... *Pra professora é sorridente demais!*”. Questionei se não poderia, então, uma

⁶⁰ Para Perrenoud (2001), agir na urgência é “agir sem ter tempo para pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de buscar conselhos, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades” (p.15).

⁶¹ Para o mesmo autor, decidir na incerteza significa “decidir quando a razão ordenaria não decidir, significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer [...] pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com uma certa certeza o que aconteceria se...” (2001,p.16).

⁶² Em dinâmica realizada no primeiro encontro.

⁶³ A frase citada acima refere-se a um dos estranhamentos advindos de minha prática sobre as falas relativas à prática docente, conforme destaquei na segunda parte deste trabalho.

professora ser sorridente, e ela disse: “Poderia... porque daí não vai tipo... ‘soltar os cachorro’ em nós!” E ainda completou: “*Eu gostaria!. Mais de uma assim...*” (Paula, 1EN).

Comentam que a maioria não é sorridente, mas excluem as figuras de pessoas que mostram fisionomias carrancudas ou, como dizem, com “cara de braba”, embora relatem que há muitas assim:

“Tem que ver ... *Tem umas que parecem umas bruxas!* Tem que ver o que fazem” (Alice, 1EN).

“Cada *dragão!*” [...] Tipo a ... (cita o nome)... se tivesse uma foto dela aí... bah!” (Rodrigo, 1EN).

“A minha [professora] de história pra começar...” (Pamela, 1EN).

“A minha [professora] de artes...” (Paula, 1EN).

Outras características citadas são: ser “bem *interessada*” para poder dar aula, como disse Paula no primeiro encontro; “saber ler e se *dedicar* muito”⁶⁴ (Carlos, 3EN); “tem que saber *ensinar*”⁶⁵ (João, 4EN); “ser *intelectual*”⁶⁶ (Bruno, 5EN), “*não pode falar gritando...*”⁶⁷ (Bruno, 4EN); “[...]tem que ter *calma*, saber *explicar bem*, não sair gritando com os alunos. Tem professor que nem dá ‘Bom dia!’”⁶⁸ (Paula, 3EN).

Os professores unidocentes⁶⁹ precisariam ainda mais: “Tem que ter mais calma ainda!” (Larissa, 4EN). “E mais conhecimento!” (Bruno, 4EN). Mas Diego deixou no grupo a reflexão sobre isso, dizendo: “Nem tanto... porque ela fica mais tempo com os alunos” (Diego, 4EN).

Além das características acima, sugeriram que poderia entrar e estar na profissão⁷⁰:

“Quem tem *bastante estudo...*” (João, 4EN)

“Quem é *inteligente*” (Diego, 4EN).

⁶⁴ Em conversa durante a apreciação dos painéis confeccionados, referindo-se às características atribuídas professor que desenharam no painel.

⁶⁵ Sobre discussão acerca de quais os conhecimentos necessários a prática do professor/a.

⁶⁶ Durante dinâmica do quinto encontro, completando a frase “Ser professor/a é...”.

⁶⁷ Também sobre a discussão a cerca dos conhecimentos de um professor/a

⁶⁸ Evocação de vivências durante a apreciação e apresentação dos painéis por eles/as confeccionados.

⁶⁹ As falas aqui apresentadas sobre os professores unidocentes, referem-se a dinâmica de análise das cenas de filmes apresentadas no quarto encontro, referentes ao conhecimento dos professores/as.

⁷⁰ Falas também referentes aa discussão sobre os conhecimentos dos professores/as.

Como citado nas falas dos/as participantes, uma característica apreciada é a calma, “porque tem professoras que gritam...” (Alice, 1EN). E como estes gritos são freqüentes ou muito altos, parecem, quando o fazem, muito loucas:

“Tem professoras que gritam... são muito loucas... muito histéricas! E essa daí [se referindo à figura] tem jeito de ser muito má!”⁷¹ (Alice, 1EN)

A figura analisada⁷² por eles naquele momento (anexo 9) era a de uma mulher loira, jovem e que chegava a debruçar o corpo para frente enquanto gritava “como louca”. Sobre isso, Larissa analisou:

“Professora grita com aluno. Parece um pouco com essa aí. Mas não tanto como tá aí! Aí já é muita coisa!” (1EN).

João, entretanto, lembrou de uma história e deixou o grupo em dúvida:

“Mas... teve uma professora do ano passado, né ... que a gente tava na sala fazendo bagunça... aí ela entrou, né ... foi até o final... daí ela começou a gritar ‘Ahhhh....seu bando de loucos!’ Não sei o que... ‘Eu vou sair dessa sala!’ E saiu!” (1EN)

Depois da fala dele, vários casos começaram a surgir e todos queriam contar ao mesmo tempo. Foram relatando várias situações em que o professor ou professora saía correndo, gritava, xingava os alunos. Eram tantos casos e muitos onde os/as alunos/as provocavam ainda mais a “ira” dos/as professores, que acabavam todos a dar risadas dos casos relatados. Arroyo (2004) percebe que os alunos/as apresentam “novas imagens, [são] novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens” (p.50) E identifica, ainda, que “os mestres também mudaram e falam outras linguagens”.

Frente aos relatos dos participantes da pesquisa, cabe indagar: será que os alunos perceberam que mudamos? Até que ponto mudamos? Estamos, ainda, querendo deixar transparecer o modelo de professor que dá conta de tudo, que tudo sabe e quer saber, que

⁷¹ Comentando sobre a figura de uma mulher, durante a dinâmica de análise das figuras que poderiam ser de professores/as, no primeiro encontro.

⁷² Em dinâmica referida na nota anterior.

não permite nada e quando desobedecido vira um louco furioso? Professores e professoras precisam mostrar o que são, mas podem ser muito mais do que “loucos” e “histéricas”. Como sugere Arroyo (2004), não podemos ter medo de lhes revelar nossos medos, frustrações, esperanças, pois só assim poderemos reinventar entendimentos e convívios de pessoas reais.

Nos casos relatados pelos alunos e alunas do grupo de conversação, eles percebem que algumas ações dos professores/as são geradas a partir das situações em que se vêem envolvidos e outras estão “arraigadas” às suas crenças, praticamente incorporadas por eles/as, sem que sobre essas condutas se faça alguma reflexão, parecendo aos participantes desta pesquisa, muitas vezes, sem sentido. As primeiras corresponderiam ao que chamei de estratégias ou “táticas” e as segundas, às manias, aos “vícios”.

3.1.1 “Vamos fazer prova agora!”

A escola possui seu ritmo. Os professores e as professoras tentam se adequar a ele ou até modificá-lo. As campanhas tocam, os professores entram e saem. Cada um dando a sua aula, cumprindo e estabelecendo tarefas. E os alunos? Há um momento para pensar em cada disciplina, em cada assunto. Passado o tempo correspondente a cada período, soa uma campanha. É hora de pensar em um outro assunto. Mas sabemos que o pensamento não funciona com hora marcada! Entretanto, na escola os pensamentos devem sim aparecer nas horas certas. E, tanto alunos/as quanto professores/as, cansam, muitas vezes, desse tempo fragmentado.

Como assinala Perrenoud (1995), “é verdade que alguns professores fazem esforços consideráveis para variarem as situações e as tarefas, para criarem um efeito de surpresa, para inserirem as operações de rotina num quadro de problemas novos. Mas nem todos os professores se dão a tanto trabalho” (p.69). Precisam recorrer às táticas ou estratégias, além dos rituais costumeiros, para assegurarem a ordem da turma quando o interesse dos alunos/as anda bem longe dali. Por exemplo, quando “bateu” para matemática e o pensamento ainda está na educação física, ou quando é preciso escrever uma redação e o desenho de artes ainda não está pronto. Ou ainda, quando o assunto é geografia, o mundo,

mas o interesse está logo ali, no recreio que já vai chegar! E então, surgem falas como a rememorada por João⁷³:

“Tinha uma professora que a gente só se virava e ela dizia: ‘*vamos fazer prova agora...!*’” (4EN)

Segundo Bruno, nem todas fazem isso. “Tem umas que só ameaçam!”⁷⁴ (4EN).

Estes são apenas alguns dos “recursos” utilizados. Os participantes da pesquisa citaram outros relacionados à postura do professor/a ao aguardar silêncio/atenção. Bruno, novamente, trouxe uma situação, ao imitar a fala de uma professora⁷⁵:

“Pô, gente! Tô querendo dar a minha aula aqui! Já falei pra parar e pronto! *Vou passar um texto aqui*”. Aí ela passa lá e *acaba o período*”. (4EN)

A professora citada por Bruno fica todo período passando um texto no quadro... E há casos onde o professor toma uma atitude quase alheia aos alunos/as enquanto espera que fiquem quietos. Esta professora é vista com “bons olhos”, pois faz surtir o resultado esperado em curto espaço de tempo. Interessante observar a conversação que se estabeleceu no grupo⁷⁶, quando comentaram sobre a maneira de agir do professor de educação física de alguns dos meninos. É importante lembrar que não se trata de qualquer disciplina, mas de *educação física*, citada por eles como “a melhor matéria” e cujo tempo é precioso para desenvolver as atividades de que tanto gostam!

“Podia ser que nem o que fiz. *Fica parado, esperando*, tomando um chimarrão...” (Diego, 4EN)

“Tá. Ele fica esperando e aí?” (Pesquisadora)

“Aí todo mundo pára quieto e fica olhando pra ele”. (Diego)

“Tá Diego, mas...” (Larissa)

“Ficam esperando pra sair pra educação física”. (Bruno)

⁷³ Em diálogo sobre como os professores/as agem, a partir da observação das cenas de filmes apresentadas no quarto encontro.

⁷⁴ Idem a nota anterior.

⁷⁵ Durante dinâmica de representação de cenas de alunos/as e professores/as, realizada no quarto encontro.

⁷⁶ Após a apresentação das dramatizações de cenas de alunos/as e professores/as, em dinâmica do quarto encontro.

“Enquanto a gente não para....” (João)

Já quando o assunto é outra disciplina, a mesma “tática” pode não funcionar...

“E quando não é educação física, como a de artes, por exemplo...” (Pesquisadora)

“Aí ninguém cala a boca, né!” (João)

“Ninguém vai sair...” (Diego).

Os alunos e alunas do grupo observam, ainda, uma outra estratégia de alguns professores/as. Eles/as modificam sua conduta frente à turma diante de outras pessoas, tais como pais ou os próprios colegas da escola. Mudam seu jeito, parecendo mais amáveis, pois, segundo eles/as, os/as professores/as têm medo, como aparece no diálogo abaixo⁷⁷:

“Quando as mães tão juntas é legal. *Ficam bem queridinhas...*” (*Fala imitando o jeito como as professoras falam perto das mães*). (Paula, 5EN)

“Porque *tem medo!*” (Carlos)

“Como assim?” (Pesquisadora)

“Quando fica com medo muda!” (Carlos).

“Medo de que? O que muda?” (Pesquisadora)

“A professora tá furiosa na sala. Chega *alguém* ela muda. Parece até que tá tudo bem... Tem medo!” (Carlos)

“Do quê?” (Pesquisadora)

“*Das mães que fazem barraco, que alguém, descubra como elas são com os alunos*”. (Carlos)

Carlos acredita que a mudança de comportamento dos professores/as seja em decorrência do medo que sentem. Segundo as falas, o medo teria origem em dois fatores distintos: de que poderiam ser descobertos/as por *alguém*, revelando, verdadeiramente, como agem com os alunos ou por causa das mães “que fazem barraco”. A primeira cena, para quem circula em escolas ou guarde lembranças de seus tempos de aluno/a, é facilmente identificável. Quem nunca viu uma professora ou professor aos gritos e quando passamos ao lado ou vê alguém diferente, sorri e começa a falar manso? Mas o segundo

⁷⁷ Durante o último encontro, quando comentavam os desenhos feitos de professores/as fora da escola. Na discussão, os participantes de escola estadual não se manifestam.

fator não diz respeito somente ao modo como professores/as e alunos/as se relacionam, o que já é motivo de preocupação nas escolas municipais. A fala de Paula é ainda mais explícita do que a de Carlos:

“Tem uma professora lá que quase apanhou de uma mãe!” (Paula, 5EN)

Infelizmente, há registros de casos até noticiados pela imprensa, aqui mesmo em Porto Alegre, de professoras que chegaram a ser realmente agredidas por mães de alunos/as, não só verbalmente, mas fisicamente, por motivos infundados ou não. A comunicação entre escola e pais sempre foi um tanto ruidosa, sofrendo ingerências de diferentes ordens. Perrenoud (1995) observa que

na mais participativa das escolas, os professores e os pais encontram-se, na melhor das hipóteses, uma dezena de vezes no decurso de um ano escolar, muitas vezes em circunstâncias que só permitem uma conversa superficial. E mesmo que as comunicações escritas ou telefônicas sejam mais freqüentes, não se podem comparar com a densidade de comunicações que se estabelecem através da criança. (p.89)

Segundo o autor, “é *através deles* [dos alunos] que a família e a escola se comunicam, por vezes contra a vontade ou sem o saberem” (Ibid, p.91). Mas além dos alunos/as, as mensagens podem ser transmitidas por terceiros e com a maior rapidez. E pais que dificilmente viriam até à escola, aparecem num piscar de olhos, como posso observar em minha prática. E assim, informações podem ser esquecidas ou interpretadas de diferentes formas, sem que haja o tempo necessário para esclarecimentos e acordos. As ações (e reações) em decorrência dessa dificuldade de comunicação, entre pais e professores/as, nem sempre são coerentes, fazendo com que cada um utilize as táticas que possui.

Além das táticas e estratégias observadas pelos integrantes do grupo de conversação e apresentadas até aqui, uma outra característica define o modo de agir dos professores/as:

as *manias*. São “vícios” ou costumes que, embora nem sempre apresentem nexos e relação com as aprendizagens dos alunos/as (sejam elas cognitivas ou sociais), acabam sendo um dos aspectos marcantes na convivência de alunos/as e professores/as, conforme as falas dos participantes desta pesquisa.

3.1.2 “Silêncio! Senta direito! Põe a cortina pra dentro!”

Cada professor/a têm o seu jeito, sua maneira de ser/agir e interagir com os alunos/as. Mas, segundo os/as participantes da pesquisa, alguns professores/as também têm suas manias, coisas que só precisam ser feitas “daquele” jeito, porque “eles/as assim as querem”. “É que tem professora que é *cheia de mania!*”, disse João⁷⁸. E aos alunos e alunas resta se adaptarem a esses diferentes modos, pois, como o próprio João completou: “E daí *se não faz o que ela fala...*” (1EN).

Essas “manias” e práticas dos professores/as começaram a ser lembradas e relatadas no grupo a partir dessa frase de João, sendo evocadas também em outros encontros, desencadeando uma sequência de exemplos de como vêm a ação dos professores/as em aula. A primeira mania citada foi sobre as cortinas da sala de aula...

“Se a gente coloca a cortina pra baixo da janela, ela fica falando que vai amassar...”

(João)

“Que vai sujar!” (Larissa)

“Que pode estragar!” (Paula)

“Que vai molhar!” (Alice)

“E mandam a gente levar pra casa pra lavar.” (Paula)

“Não! Nós não!” (Larissa)

“Ela fala, mas não manda...” (Alice)

Sobre estas falas, cheguei a brincar com eles se todos tinham a mesma professora, pois todos comentavam a mesma coisa. O caso da cortina é exemplar. Muitas vezes os

⁷⁸ Durante conversa sobre as figuras que estavam sendo analisadas em dinâmica do primeiro encontro.

professores/as podem centrar-se em aspectos que em nada contribuem para o desenvolvimento das aulas. Tais atitudes, no entanto, demandam tempo da aula e desgastam a relação, gerando descontentamento tanto de professores/as como de alunos/as.

Também nestas falas, reapareceu uma outra característica já citada, a de fazer ameaças...

Depois da cortina, começaram a falar sobre como devem *sentar* em aula:

“Aquele negócio assim... que os professores *não deixam sentar*...tipo assim...*pro lado*”
(Diego)

“Tem que ficar reta...” (Larissa)

“E *espelho de classe* ⁷⁹...” (Alice)

“E *sem olhar pra trás*. E aí que dê um ‘piu’ ainda!” (Larissa)

E sobre como devem “controlar seus corpos”:

“E *não pode* mascar chicletes!” (João, 1EN)

“Não dá pra *comer* nada...” (Larissa, 1EN)

“A gente *tem que agüentar* até a hora de ir no banheiro” (Alice, 3EN)

“E se a gente demora *ela vai atrás* pra procurar!” (Paula, 3EN)⁸⁰

Penso, assim como Arroyo (2004), que tal como estas falas podem indicar, “[...] suas lembranças de hoje serão muito parecidas com as nossas de ontem. [...] O que há de diferente é que fica cada dia mais difícil silenciar, controlar ou ignorar seus corpos” (p.123). O autor comenta ainda que em sua pesquisa começava perguntando (a grupos de professores) pelas lembranças que guardam sobre o trato dado a nossos próprios corpos na escola e, “entre as lembranças mais fortes estão as filas, o silêncio, tantos tempos sentados

⁷⁹ Sobre o “espelho de classe” todos os comentários feitos remetem a mesma opinião: eles/as *odeiam* esta forma de organização da sala de aula! No espelho de classe, os/as professores/as decidem, sem consultar os alunos/as, onde cada um deve sentar, elaboram um registro/mapa escrito dos lugares e o fixam sobre a mesa ou quadro de giz para que cada professor/a possa observá-lo. Além disso, as mesas ficam dispostas, geralmente, em filas individuais (que eles/as consideram “muito mais chato”).

⁸⁰ As duas últimas falas não foram citadas na sequência do mesmo encontro, como as falas anteriores. Mesmo tratando-se da mesma temática, surgiram a partir de dinâmica do terceiro encontro, quando comentavam os painéis confeccionados no encontro anterior.

nas carteiras, sem movimento, as falas dos professores: ‘cala a boca’, ‘fiquem quietos’[...]” (p.122).

Durante as encenações⁸¹ que cada um fez sobre um/a professor/a com seus alunos/as, novamente a questão corporal aparece, relacionada ao controle, ao modo como devem sentar e portar-se, sem interferir nas decisões do/a professor/a ou opinar sobre o que ocorre em aula. Na encenação de João isto ficou bastante evidente:

“A sora de história... é muuuito chata. ‘*Senta direito*, guri! Não é assim! Do outro lado! Não entende o que a gente fala!’ [Fica imitando o jeito dela. Pára e observa os alunos com cara de brabo. Larissa começa a rir e logo ele fala] ‘E tu! O que *está rindo?*! Tá rindo do que? *Não mandei tu rir!* ... E tu, fica *virado pra frente!* Isso mesmo. E tira esse pé. *Tira esse pé!!!*’ [Fala bem alto, irritado. Alguém tenta dizer alguma coisa] ‘Fica na tua!’. ‘Não te mete’. ‘E tu, *cala a boca* tu também! Vira pra frente!’” (João, 4EN)

Há casos em que o professor/a não permite nem que levantem das classes, como na fala de Paula⁸²:

“A professora de ciências, ela diz assim, ó...E quem precisa apontar lápis ou jogar qualquer coisa no lixo... *é pra fazer tudo aí*, ó. Botar tudo no canto da mesa, ela diz”. (1EN)

Entendo esta dificuldade em considerar o corpo dos/as alunos/as e suas manifestações, relacionada a duas outras questões: a atividade do aluno na escola deve ser apenas o trabalho intelectual e quanto mais “espaço” é dado às manifestações orais e corporais dos/as alunos/as, maior risco corre o professor/a de “perder o domínio” sobre a turma. Citando Arroyo (2004), procuro explicitar um pouco melhor estas duas questões:

Reconhecer essa dimensão básica da condição humana, a corporeidade, não é fácil no universo escolar e docente. Se conseguíssemos que

⁸¹ Dinâmica realizada durante o quarto encontro.

⁸² Evocada no primeiro encontro, em dinâmica de observação de figuras que poderiam ser de professores/as.

deixassem seus corpos na entrada das escolas e se abrissem as nossas lições como mentes incorpóreas, seria bem mais fácil nossa docência” (p.128). E ainda, “quanto mais as crianças, os adolescentes ou jovens aprenderem a liberdade mais tenso será o ofício de ensiná-los e formá-los. (p.48)

Uma última “mania” citada pelos/as alunos/as, a do “silêncio”, relaciona-se também ao grau de liberdade que lhes é oferecido e a recorrência da fala “Cala a boca!” nas rememorações do grupo sobre a relação com os professores/as. Sobre o “silêncio”, podemos identificar diferentes questões nas falas e cenas trazidas pelos alunos/as e refletir sobre distintos aspectos, os quais proponho: “a conversa” dos alunos/as em aula, o silêncio que também é necessário, o problema da comunicação (ou a falta dela) e a fala do professor/a.

De acordo com a cultura escolar, a maior parte do tempo em sala de aula é destinada ao trabalho individual dos alunos e alunas e este deve ser feito em silêncio. Para Perrenoud (1995), “qualquer outra comunicação entre os alunos é, pois, ilícita. Em caso-limite, ela pode ser tolerada se for discreta, caso contrário, é sancionada ou, pelo menos, interrompida por uma intervenção do professor” (p.35). Portanto, “é aquilo a que os professores chamam a *conversa*, que estigmatizam quando toma proporções exageradas” (p.176), conforme os próprios participantes da pesquisa observam e podemos perceber pelas falas a seguir:

“Ele pegava...! Não podia olhar pros lados, *não pode perguntar nada...*” (Paula, 1EN)⁸³

“Não dá pra agüentar. *Não dá pra falar nada*. Tudo é ‘senta direito!’. *Chama a diretora* todo dia”. (Larissa, 4EN)

“E ainda manda *calar a boca!*” (Larissa, 4EN)⁸⁴

“Lá no colégio também. Fui pedir uma borracha e ela ‘Vira pra frente e *cala essa boca*, guri!’” (Rodrigo, 4EN)⁸⁵

⁸³ Rememorando uma de suas professoras a partir de uma figura observada em dinâmica do primeiro encontro.

⁸⁴ As duas falas citadas de Larissa, referem-se ao relato sobre sua professora de história, a partir da encenação realizada no quarto encontro.

⁸⁵ A fala de Rodrigo surge a partir da fala anterior de Larissa sobre sua professora.

Segundo Rodrigo, mesmo separando as mesas ou fazendo “espelho de classe”, a *conversa* continua: “Não adianta nada. Todo mundo incomoda do mesmo jeito!” (4EN). Podemos entender a fala de Rodrigo através das palavras de Perrenoud (1995). Mesmo com intervenções freqüentes e das mais diferentes formas por parte dos/as professores/as os alunos/as continuam conversando, ou como diz Rodrigo, “incomodando”, pois

saber ensinar é, provavelmente, [...] saber [entre outras coisas] que os alunos têm o direito a vivências e a comunicações privadas, inclusive mesmo quando estas comunicações estão fora do tema, são frívolas ou totalmente anódinas, em relação à aula de matemática ou de gramática que está a decorrer. (p.177)

Mas como o próprio autor sugere, “isto é mais fácil de dizer do que assumir na prática...” (Ibid, p.177), em algumas situações o silêncio é necessário, não só na escola, mas em outros locais onde haja atividade intelectual. O trabalho de aprender ou produzir conhecimento é um trabalho diferenciado. Não se aprende só na escola, mas também fora dela. Aprende-se em grupo, mas também individualmente. Aprende-se sentado/a na sala de aula, mas também na biblioteca ou até em um “cantinho” do pátio! Uma certa solidão, distância ou mesmo liberdade, fazem-se necessárias.

Certa vez, em um trabalho de criação de peças teatrais que propus a uma turma de alunos/as na qual lecionava, as mais ricas produções surgiram dos ensaios atrás de um dos prédios da escola, afastados dos outros, embaixo de árvores e com liberdade para gritar ou fazer silêncio. Exige-se, muitas vezes, que os alunos/as façam silêncio enquanto o próprio ambiente em que estão inseridos não propicia estas condições. E então, “pede-se ao aluno para abstrair da agitação e do barulho que o cercam, para refletir, aprender, avançar nas tarefas, responder às solicitações do professor...” (Ibid., p.180).

Assim como o silêncio é necessário em algumas situações, a comunicação em aula também é. E aí retornamos a uma questão já levantada: “Se a escola desse aos alunos muitas ocasiões para se comunicarem, logo, para argumentarem (ROULET, 1985), estaria simultaneamente a dar-lhes espaço, importância, poder...” (PERRENOUD, 1995, p.173). Sendo assim, a própria organização da escola não favorece a comunicação.

E quando refiro a comunicação, não falo somente das conversas entre os alunos/as, mas também do professor/a com os seus alunos/as. Esta necessidade foi explicitada por Larissa ao grupo quando estavam relatando casos de difícil convivência com os professores/as⁸⁶: “Mas eu acho assim, ó... se é culpa do professor e do aluno, *teriam que sentar e conversar...*” (1EN). A resposta que recebeu de Paula foi ainda mais sugestiva: “Mas *ele não sabe o que que é conversa!*”

A comunicação, o diálogo, ou a *conversa* (como por eles/as é chamada) “entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas” (FREIRE, 1992, p.117). Empregando ainda as palavras de Freire (Ibid), o diálogo ou a *conversa* inexistente tanto no “espontaneísmo” como no “todopoderosismo” do professor ou da professora. Em tais práticas, ocorre o que disse Paula, “não se sabe o que é conversa” e o diálogo se torna impossível. Ao questioná-los sobre como seriam se fossem professores/as⁸⁷, Larissa demonstrou novamente o quanto valoriza o diálogo na relação com os professores/as:

“Eu seria calma, explicaria bem, *não gritava* com os meus alunos, *conversava com calma* com eles, *civilizadamente*. [...] *Deixava eles conversarem* depois da explicação e das atividades”. (05EN)

De acordo com Sacristán (2003) os possíveis usos da palavra oral estão submetidos a regras que são muito estritas nos ambientes escolares, ao ficar sobre o domínio do professor/a. Os professores/as têm, na escola, “o monopólio da palavra legítima” (PERRENOUD, 1995, p.179). Eles são, de acordo com a cultura escolar, os detentores da fala, aqueles que podem dispor da palavra oral para comunicarem-se, ou melhor, para passarem conhecimento aos alunos/as. Esta mesma cultura criou também meios concretos para expressar este desígnio, tais como os tabladros, os púlpitos, as cátedras, as mesas maiores e à frente de todos/as, ...

No entanto, uma última questão sobre a “mania” de silêncio, faz pensar em como os professores/as estão usando este “monopólio”, ou se professores e professoras, de tanto

⁸⁶ Durante dinâmica de apreciação de figuras durante o primeiro encontro.

⁸⁷ Em dinâmica realizada no último encontro.

pedirem por silêncio, não acabaram também incorporando esta ordem para si mesmos. Ou seja, tais indagações são motivadas pela concepção que os alunos/as verbalizaram sobre a fala do professor/a de que eles/as “não gostam de falar” ou “falam pouco”.

Contrariando representações de que professor “fala muito” e a própria “regra” de que “a palavra” está em suas mãos, os/as alunos/as da pesquisa disseram⁸⁸ que podemos saber se uma pessoa é professor ou professora se *não fala muito* ou não gosta de falar, o que confesso, causou muita surpresa. Em suas próprias palavras, quando os questionei sobre isso, disseram:

“Tem umas que *tem nojo de falar!*” (Bruno, 1EN)

A vivência que trazem é que professor e professora faz de tudo para não falar (no sentido de explicar) e para interagir o mínimo possível com seus alunos/as.

“Por que *reclama* que tá rouca...” (João, 1EN). [E Bruno completa dizendo que ‘*é sempre assim!*’]

“Tem uma professora lá, ela fala baixinho, né... ‘Gente! Vamos falar mais baixo que a professora tá rouca?’” (Paula)

“Que rouca nada!” (Alice)

“Tem uma professora de ciências que *tem alergia de tudo!* É inverno...é verão!” (Rodrigo)

“Nem passa nada no quadro...Ela só *manda copiar de livro*. E ela pega... e tem alergia do sol...alergia do vento...” (Paula)

“Tem alergia de poeira...” (Rodrigo)

Será que há professores/as que, justamente por terem o domínio da palavra ou do “silêncio”, preferem simplesmente não falar? Que optam por silenciar o diálogo, a conversa, não só dos alunos/as, mas também a sua própria? Que, através de práticas espontaneistas ou “todopoderosistas”, como dizia Freire (1995), negam, a si mesmos, o direito (ou o recurso de que dispõem) de falar e comunicar-se? E, se assim ocorre, acabam negando o que a própria prática pedagógica postula, como referido por Perrenoud (1995), de que “a comunicação é fundamental, é algo que o professor domina e deve utilizar

⁸⁸ A partir de questionamentos sobre as figuras que estavam sendo analisadas em dinâmica do primeiro encontro.

conscientemente e de forma otimizada, para, do ponto de vista das competências, a desenvolver junto dos alunos” (p.171).

Recurso tão importante como o da fala, do diálogo, parece, no entanto, estar em desuso, como os participantes da pesquisa observam. A idéia de que “não falam” ou “falam pouco”, no entanto, refere-se a professores e professoras que não se dispõem a discorrer didaticamente sobre a matéria/conteúdo de ensino que está sendo desenvolvida, nem dialogam ou permitem o diálogo em sala de aula.



Imagem 3 – Desenho realizado pelo participante Diego em dinâmica do 5º encontro

3.2 “Legal mas um pouco chato”

Saberíamos muito mais das complexidades da vida se
nos aplicássemos a estudar com mais afinco
as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo
com as identidades e as coerências,
que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas.
(SARAMAGO apud LACERDA, 2002, p. 71).

Os participantes desta pesquisa, durante os encontros do grupo, ao conversarem sobre suas concepções acerca do sujeito professor/a, defiram como gostariam que estes/as fossem, traçando características de professores/as “chatos” e “legais”, ou ainda, de uma síntese idealizada por eles/as entre estas duas posturas que lhes parecem antagônicas.

Ao imaginarem como gostariam que fossem os professores/as ou mesmo quando se colocam neste lugar, descrevendo como seriam se fossem professores/as, usam termos e atitudes divergentes, como na fala de Bruno⁸⁹:

“Eu decidiria ser bem *legal*, ser até um pouco *chato*, né. *Manter ordem* na sala, explicar bem a matéria e em uma aula qualquer trazer jogos para *turma se divertir*. Se houvesse uma briga entre alunos... *manteria a calma* e *mandaria* eles *para a direção*...para levar uma ocorrência” (Bruno, 5EN).

Muitas vezes, ser legal é saber respeitar a turma e tomar atitudes diretas com quem está causando problemas, sem generalizar e “por causa de um aluno xingar a todos”, como disse Rodrigo no último encontro. Demonstaram, em suas falas, um senso de justiça, percebendo que o professor/a não deveria estender a toda turma um problema específico de um aluno/a.

Usam exemplos paradigmáticos para caracterizar os professores/as, dizendo que “o professor *bom* tem que ser um pouco *chato*⁹⁰!” (Rodrigo, 3EN). É como se dissessem: ninguém é perfeito! Como no exemplo do professor Caio, trazido por Paula⁹¹.

⁸⁹ Descrição de como seria com seus alunos/as se fosse professor, dinâmica realizada no 5º encontro.

“Eu tenho um professor que se chama Caio. Daí ele era muito chato. Só que ele *tenta ser legal*, mas não consegue! Tenta dizer besteirinha... Então ele é *um pouco chato e um pouco legal*”. (3EN)

Pelas suas falas, os participantes da pesquisa demonstram que um professor é legal quando faz coisas de que gostam, como conversar e fazer brincadeiras. Mas, mesmo assim, professores/as são um pouco chatos porque devem manter a ordem e exercer a autoridade que também é, de certa forma, esperada pelos alunos/as. Destacam a importância do bom humor como postura estimuladora e facilitadora de relações harmoniosas em sala de aula, sem descartar, no entanto, o papel de autoridade dos professores e professoras.

Buscam, através de adjetivos contrários, um “meio termo” entre o/a professor/a “legal”, que gostariam que todos fossem, e o/a professor/a “chato”, como acreditam que seja a maioria deles/as e como são na maior parte do tempo. Segundo Larissa, se ela fosse professora seria até “um pouco chata para também, né, não perder a rotina”⁹², pois “a maioria é estressado”⁹³ (5EN). E Bruno acredita que ser professor é “ser chato ou legal. (...) Mais chato do que legal”⁹⁴ (5EN).

Quando questionados sobre o que é ser legal, Larissa distinguiu diferenças de pessoa para pessoa: “vai de cada um... do que cada um faz!” (3EN). Mas geralmente definiram o professor/a legal como aquele/a que têm *educação, brinca, tem calma e fala* de um jeito diferente dos outros.

“Tem uns que são legais. Tem *educação*”. (João, 4EN)

“Tenho uma professora que é legal e todo mundo presta atenção na aula dela”. (Diego, 4EN)

“Tem uma professora que fala com a gente de um *jeito* assim, meio *brincando*”. (Bruno, 4EN)

“O *jeito que ela fala*”. (João, 4EN)

“E ela mesmo brinca com a gente”. (Bruno, 4EN)

⁹⁰ O comentário faz parte de uma discussão do 3º encontro sobre o painel do professor convecionado pelo grupo do Rodrigo, que escreveu, entre outras coisas, que o professor era chato.

⁹¹ Paula faz este comentário relacionado à fala de Rodrigo, citada anteriormente, concordando com ele e trazendo este exemplo.

⁹² Parte da fala sobre como seria com seus alunos/as se fosse professora, dinâmica realizada no 5º encontro.

⁹³ Trecho de sua resposta ao completar a frase “Ser professor/a é”, dinâmica realizada também no 5º encontro.

⁹⁴ Manifestação durante a dinâmica citada na nota 94.

Nas três últimas falas, os participantes do grupo se referem a uma professora que tiveram e procuram explicar como ela era legal. Segundo eles, o seu próprio jeito de falar com a turma já era diferente, porque ela mesma fazia brincadeiras. Um jeito, provavelmente, cativante aos alunos/as.

Na fala de Diego, também citada anteriormente, aparece uma outra questão: se o professor/a é muito calmo ninguém presta atenção na aula. A discussão surgiu em função das cenas de filmes apresentadas. Na cena 1, do filme “A Língua das Mariposas”, a atitude do professor diante da bagunça da turma os fez pensar que por ser muito calmo ninguém lhe dava atenção. E pediu por “silêncio” com “muita educação”, como assinalou Rodrigo. Refletindo mais um pouco, lembraram que o professor do filme chegou até mesmo a dar batidas na mesa para ser ouvido. Isso fez com que Rodrigo rememorasse uma professora que batia na mesa, com o apagador, evocando também lembranças de João:

“Tinha uma professora na 4ª série que tinha uma régua daquelas de ferro só pra bater na mesa”. (4EN)

Provavelmente, a professora da 4ª série evocada por João não tivesse a régua somente para bater sobre a mesa, mas essa foi a leitura feita por ele, mostrando a força das práticas que carregam também um valor simbólico.

Ao continuarem a discussão, citaram a cena do filme “Matilda” (cena 3) em que a professora, também muito calma, é ouvida e atendida pelos alunos. Comparada à professora citada por Diego anteriormente, Bruno e Larissa chegaram a algumas conclusões que fizeram o grupo distinguir, então, quando um professor legal é respeitado. Assim disseram sobre a professora do filme:

“É que eles *gostavam* daquela professora!” (Bruno, 4EN)

“A professora era *especial*”. (Larissa, 4EN)

O professor/a legal, além de “ensinar os alunos” (Paula, 5EN) e “ter muita responsabilidade e muita calma” (Rodrigo, 5EN), “é brincalhão” (Carlos, 5EN) e ainda carinhoso e incentivador, fazendo coisas como as citadas por alguns deles⁹⁵:

“Conversa, assim, com a gente... *brinca* também”. (Larissa, 5EN)

“Quando falta um tempo pra aula acabar e o professor deixa a gente ficar conversando”. (Diego, 4EN)

“Me fazem *carinho*”. (Paula, 5EN)

“Me faz muitos *elogios* e prêmio nos trabalhos”. (Rodrigo, 5EN)

Atitudes como ajudar, elogiar, ser amigo, deixar conversar, brincar, ter um jeito especial de falar são referidas como atitudes que os deixam muito felizes, assim como fazer festas, “dar” boas notas, não passar temas e liberar mais cedo⁹⁶.

“Me *ajudar* nos trabalhos, me chamar de inteligente, ser uma professora legal e fazer festa”. (Bruno, 4EN)

“Me *ensinar* coisas e ser um professor *amigo*”. (João, 4EN)

Além disso, ficam felizes quando um professor/a “não passa nada no quadro”, “não exige muito” e quando faltam:

“Não passar nada no quadro, não passar tema....E principalmente o professor faltar à aula”. (Diego, 4EN)

“Vai dizer quem é que não gosta que de vez em quando não tenha aula”. (Larissa, 4EN)

“Me dar as respostas fácil, fácil”. (Rodrigo, 4EN)

Nestas falas, percebe-se que há uma linha tênue que separa atitudes esperadas de um professor/a, ou seja, as atitudes mais comprometidas, e de outro lado, as descomprometidas. Pode-se dizer que há um paradoxo relacionado a estas atitudes esperadas, separando amizade, respeito e afeto da permissividade, descomprometimento e indiferença às

⁹⁵ As falas citadas, embora remetam a diferentes encontros, correspondem a ações que lhes parecem legais e que os deixam alegres e, portanto, gostam quando um professor age desta maneira.

⁹⁶ As falas mencionadas a fazem parte da dinâmica onde conversaram sobre o que os deixava felizes na relação com os/as professores/as, desenvolvida no 4º encontro.

aprendizagens. Assim como os participante da pesquisa gostariam que os professores/as lhes dessem mais atenção, fossem seus amigos, incentivassem suas produções através de elogios, por exemplo, também gostariam de sair mais cedo, de obter respostas fáceis nos trabalhos e que o professor/a não comparecesse de vez em quando. Embora paradoxais, estas diferentes atitudes esperadas podem ser entendidas se contextualizadas na rotina escolar, que se torna muitas vezes cansativa e que coloca em conflito as motivações que têm fora da escola. Sair mais cedo porque um professor faltou pode significar um maior tempo para brincar, jogar futebol ou assistir a um programa de televisão que passa exatamente no horário da aula, por exemplo.

Interrogados sobre como seria aquele professor/a que não fala e não conversa com os alunos/as, Larissa e João indicam que ao professor/a legal, que conversa e “brinca” com os alunos/as, contrapõe-se o professor/a chato, que “não sabe brincar” e está sempre irritado.

“É que tem professor que *leva tudo a sério!*” (João, 4EN)

“É . Que *não pode fazer uma brincadeirinha* e já te xingam, manda pra direção”. (Larissa, 4EN)⁹⁷

Admitem que muitas vezes os alunos/as têm sua parcela de culpa em o professor/a ser assim e que alunos/as passam dos limites nas brincadeiras fazendo com que o bom humor do professor desapareça!⁹⁸

“É uma viagem, né! A professora chega bem feliz...sempre tem um pra avacalhar!” (Rodrigo, 3EN)

“É. Sempre tem um pra fazer brincadeirinhas de mau gosto e sem graça!” (Larissa, 3EN)

Há, assim, uma explicação que justifica o professor/a tornar-se chato: os excessos cometidos pelos alunos/as. Daí que o professor/a torna-se chato, o que é diferente de ser

⁹⁷ As falas de João e Larissa surgem no 4º encontro para demonstrar como é esse professor /a que não fala e conversa com os alunos/as.

⁹⁸ No 3º encontro, quando conversavam sobre professores/as legais e chatos/as relacionado ao gênero, começam a falar sobre o que fazem alguns alunos. Rodrigo pareceu querer provocar Paula ao fazer o comentário de que “sempre tem um pra avacalhar”. Paula riu e em seguida concordou, lhe chamando de “Bob Esponja”, parecendo ser um hábito seu colocar apelidos nos colegas.

chato. Identificam que os professores/as também se constituem como legais ou chatos na relação com seus alunos/as. Entretanto, acentuam que o professor chato, ao contrário do legal, faz coisas de que não gostam: prova, espelho de classe, não deixam falar com os colegas, mandam copiar textos enormes, “dão” nota baixa e “chamam a atenção” o tempo inteiro, conforme citam nas falas abaixo⁹⁹:

“Prova surpresa, espelho de classe, não poder falar com os colegas de trás e copiar textos grandes”. (Rodrigo, 4EN)

“Dar zero na prova e me chamar a atenção”. (Diego)

“Ficar me chamando a atenção o tempo todo, gritando”. (Bruno)

“Enche o quadro, passa muitos temas”. (Carlos, 5EN)

Conseqüentemente, estas atitudes fazem com que os alunos/as não gostem destes/as professores/as. Carlos conta o quanto sua turma não gostava de um professor¹⁰⁰ e justifica, dizendo:

“É que quando ele chegava na sala, assim, nós estávamos sentados e ele já chegava no quadro e botava um baita dum ‘textão’ e não parava. Daí chegava a hora do recreio e se a gente não terminasse de copiar ele deixava a gente na sala pra copiar tudinho...” (1EN)

Conta, ainda, que a turma começou a fazer bagunça (jogavam bolinhas de papel, conversavam todo tempo) em suas aulas só para ele ir embora, pois quando não agüentava saía da sala. Todos respondiam ao professor quando anunciava que ia sair: “Tchau... já vai tarde!”. E até abaixo assinado fizeram. Mas diante do espanto dos outros, Paula diz que “antes da gente fazer isso com ele, ele fazia isso com a gente!” Ações e reações recíprocas que geram problemas na relação e descontentamento de professores/as e alunos/as.

Outras situações também são relacionadas aos professores chatos e deixam os alunos/as tristes¹⁰¹, como:

⁹⁹ Tais falas surgem em resposta a dinâmica que lhes questionava sobre o que os deixa triste na relação com os professores/as.

¹⁰⁰ Situações rememoradas no 1º encontro, na dinâmica de apreciação de figuras que poderiam ser de professores/as, a partir de falas do grupo sobre professores/as que gritam.

¹⁰¹ Falas correspondentes a dinâmica realizada no 4º encontro sobre o que os deixa triste na relação com os professores/as.

“Me mandar *calar a boca*, me *chamar de burro* e me *ofender*”. (João, 4EN)

“Me mandar calar a boca”. (Diego, 4EN)

“Quando *grita* com a gente, dá nota baixa. Quando *briga* e tu não tá fazendo nada... Tá conversando e ele já começa a gritar”. (Larissa, 4EN)

“Ficar gritando e botando o *dedo na cara*!” (João, 4EN)

“Virar pra trás e ela já tá gritando. E *pegar a minha bola* e dizer que vai dar pro colégio”. (Rodrigo, 4EN)

“Teve um dia, né... que estava eu e meus colegas jogando umas cartinha e aí a *professora pegou as cartinhas*. O meu colega falou: ‘tu pegou as cartinhas pra dar pro teu filho, né sora?’. E ela disse: ‘É, eu vou sim, mas meu filho não merece o *resto de vocês*!’” (João, 4EN)

Situações como estas, descritas nos encontros, evidenciam e geram desrespeito, sendo práticas contrárias ao companheirismo que gostariam de encontrar na relação com os professores/as, através do acompanhamento mais atento de suas atividades, sendo solidário e incentivador das idéias dos alunos/as.

Todas as falas sobre os professores/as legais e chatos, os diferentes pontos de vista sobre o que os/as deixam felizes ou tristes, se apresentam ambíguas. Citam a exigência como atributo positivo em um professor/a, mas gostam quando “não passa nada” da matéria, do texto no quadro. Evidenciam que o/a professor/a deve ter responsabilidade, mas ficam felizes quando algum deles/as falta e podem sair mais cedo. No entanto, esta aparente contradição pode ser entendida se imaginarmos que não se referem exatamente ao mesmo professor/a nas diferentes falas. Talvez, desejem que o professor não passe nada no quadro porque realmente sua aula é copiar o texto e só isso. Sendo assim, é melhor mesmo que nem venha dar aula, pois teriam coisas mais interessantes para fazer na escola ou fora dela.

Quando propus que imaginassem como seriam se fossem professores/as¹⁰², Rodrigo e Paula demonstraram que quando se referem a um mesmo professor/a, são esperadas atitudes afetuosas e bem-humoradas, mas também competência e exigência, pois acreditam que seriam queridos/as pelos/as alunos/as, mas não deixariam de “puxar as rédeas”.

¹⁰² Dinâmica realizada no último encontro.

“Eu seria *legal*, daria *beijos e beijos* nos alunos e *abraços*. E eu passaria menos coisas no quadro. Ia *passar coisas fácil*, textos pequenos, ia passar menos exercícios, não ia dar muitas provas, ia *fazer passeios* por todo lugar. Mas as vezes eu *ia pegar um pouco pesado* com eles e só quando eles incomodassem eu *ia ser chata*. Eu acho que eu *seria uma boa professora e eles iam gostar de mim!*” (Paula, 5EN)

“Eu seria *calmo e brincalhão*. Eu daria *trabalhos dos níveis deles*. Eu daria bilhetes para aqueles que não eram obedientes. Os obedientes levariam um dez bem grande no seu caderno. Eu *‘puxaria a rédea’* de quem passasse dos limites e tirassem minha calma e humor. Eu *levaria pro pátio somente se a turma estivesse muito, mas muito mesmo comportada*. E eu *explicaria* tudo quantas vezes precisasse para nenhum ter que repetir de ano”. (Rodrigo, 5EN)

Na fala de Rodrigo, percebe-se uma valorização das qualidades do professor legal não se referindo apenas às relações de amizade, mas as atitudes que consideram como competência: saber explicar, ser exigente, explicar tudo “quantas vezes precisar”, adequar os trabalhos ao nível da turma em que serão desenvolvidos. E surge também a valorização dos bons alunos, “os obedientes”, que merecem “dez” no caderno, ao contrário dos que lhe “tirassem” a calma e o humor. Para estes, os “bilhetes” para casa, chamando ou avisando os pais sobre o comportamento.

Os participantes da pesquisa parecem perceber que como seres humanos podemos modificar nosso comportamento diante de diferentes situações vivenciadas e esperam, de alguma forma, uma maior expressão dessa “humanidade” nas ações dos professores/as. Gostariam de com eles/as poder conversar mais, de estarem mais próximos/as, que dedicassem mais tempo e atenção a eles/as, com maior tolerância e compreensão de suas brincadeiras (embora reconheçam que são, algumas vezes, inoportunas). E que atividades como copiar do quadro não se constituíssem como a única coisa a ser feita nas aulas.

Talvez fosse importante que professores e professoras demonstrassem mais suas inquietações aos alunos/as apresentando-se como sujeito que, tal como os alunos/as, cansa, se diverte, muda de idéia, tem preferências e opiniões. Perrenoud (1995) considera que “[...] os professores pareceriam mais próximos- e mais credíveis!- se, com mais frequência, confessassem que, por vezes, também estão fatigados, que se aborrecem, que nem sempre têm vontade de completar a tarefa começada ou de iniciar uma outra!” e ainda que,

enquanto adultos, são também “[...] cheios de ambivalências; que passam igualmente por momentos de excitação e de cansaço, momentos em que estão prontos a remover montanhas e outros em que desejariam estar bem longe, sem terem nada para fazer...” (p.215). Muitas vezes, esquecemos, como adultos, destas emoções e atitudes comentadas por Perrenoud, e esperamos dos alunos/as, como crianças e adolescentes, atitudes que nem mesmo nós conseguimos ter.

Nas falas dos participantes desta pesquisa sobre o sujeito professor/a percebemos as ambigüidades de pessoas que podem ser legais ou chatas, mas não o tempo todo de um jeito ou de outro. Percebemos, também, que estas mesmas pessoas, às vezes encontram um equilíbrio, sendo, como os integrantes do grupo sugerem, “legais, mas um pouco chatas”. A expressão por eles/as utilizada surge, então, para definir um professor/a possível.

3.2.1 Outras distinções: idade e gênero

Nas discussões sobre professores/as legais e chatos/as, apontam distinções na postura dos mesmos relacionadas à idade e ao gênero. Segundo as falas, há algumas diferenças no tipo de relação que se estabelece entre professores/as e alunos/as que variam de acordo com a idade do professor/a (se é novo/a ou velho/a) e com o gênero (se é homem ou mulher). Fazem também combinações entre estas características para definir quais são mais legais ou chatos/as.

Conforme opinião de Larissa, os professores velhos¹⁰³ “[...] já não têm mais a paciência como... o professor jovem...” (3EN) e por isso gosta mais dos professores novos. Alice concorda com isso e traz seus argumentos, explicando por que o professor “velho” é mais chato:

“É que daí é chato porque eles implicam com tudo quer ver? Tipo assim ó... (...) O professor velho teve o passado dele. O passado dele foi de um jeito. E agora *ele não quer deixar a gente fazer o nosso presente do nosso jeito!*” (3EN)

¹⁰³ As falas sobre este tema surgem durante a análise dos painéis de professor e professora por eles confeccionados, quando lhes questiono se gostariam que algum dos professores/as representados fosse seu professor/a.

“Fazer o nosso presente do nosso jeito” é o modo como Alice expressa a distância geracional. Essa dificuldade no diálogo com professores mais velhos, como indicado pela aluna, pode ser entendida e gerada pela própria diferença de idade entre os professores mais velhos e os alunos/as. Como explicita Huberman (1995), “o distanciamento afetivo entre os professores mais velhos e os seus jovens alunos pode provir, em parte, da sua pertença a gerações diferentes e, portanto, das suas diferentes ‘subculturas’, entre as quais o diálogo é mais difícil” (p.45).

Já no primeiro encontro, ao conversarem sobre as figuras apresentadas de pessoas que poderiam ser ou não professores/as, as meninas demonstram que além de ser possível ter professores/as novos/as, estes são preferidos. Embora Carlos e Rodrigo façam poucos comentários sobre isso, compartilham também da seguinte opinião:

“[...] são bem novinhas as professoras lá do meu colégio!” (Paula, 1EN)

“É. A gente tem umas professoras bem jovens” (Alice, 1EN)

No entanto, João, Bruno e Diego expressam uma outra vivência e pensam que não é muito comum ver professores/as “novos/as”. Ao discutirem sobre as imagens apresentadas, as mulheres jovens e bonitas eram admiradas por eles, mas não acreditavam muito que poderiam ser professoras, embora gostariam que fossem. João chegou a dizer: “É muito jovem”, ao que Diego manifestou que as queria como colegas:

“Queria que fosse minha colega!” (1EN)

Quanto ao gênero, indicam gostar mais de professoras, pois “não estão muito contentes” com os professores¹⁰⁴.

“[...] não tô contente com os professores [...] Pegam muito no pé da gente! [...] São mais estressados!” (Paula, 3EN)

“[...] os professores nunca sabem ser educados como as mulheres”. (Alice, 3EN)

¹⁰⁴ Falas mencionadas no 3º encontro durante a análise dos painéis do professor e professora por eles/as confeccionados.

"[...] E as professoras já não... A professora compreende mais. Porque as mulheres sabem lidar com as mulheres, né!" (Paula, 3EN)

Carlos e Rodrigo, os meninos presentes no dia desta conversa, manifestaram não gostar muito dos comentários feitos pelas meninas, olhando-se e reprovando-as. Mas quando instigados a falar e fazer a "defesa" dos professores homens nada diziam. Somente Rodrigo limitou-se a falar:

"Tem professor que é legal". (Rodrigo, 3EN)

Tal fala somente serviu para que as meninas realmente comprovassem que os professores são mais chatos, pois o que Rodrigo disse, para elas, demonstrou que são poucos os professores legais. Alice chegou a dizer que o professor quer que as coisas sejam feitas somente como ele quer:

"Quer que faça do jeito dele... porque é pra ele!" (3EN)

Com esta fala de Alice, Rodrigo concorda, dizendo que já teve professores assim, que queriam tudo do seu jeito. Julga que esse comportamento "É frescura"!

Mas desta vez é uma menina quem tenta ver a questão de outro modo, considerando que tal atitude não relaciona-se apenas aos professores homens.

"Mas não só professor! Mas professoras também!" (Larissa)

Ou seja, não importa se são homens ou mulheres, velhos ou jovens, os professores e professoras têm jeitos diferentes de lecionar, diferentes modos de agir e de se relacionarem com os alunos e alunas. Alguns mais apropriados, mais profissionais, outros menos. Entretanto, nas vivências experimentadas em suas trajetórias escolares, de fato prevaleceram as referências às professoras, até porque são, efetivamente, a maioria do corpo docente das escolas.



Imagem 4 – Desenho realizado pelo participante Carlos em dinâmica do 5º encontro

3.3 Como se parece um professor/a

“Eu fiz a professora, né... comprando roupa.
Eu acho que... deve tá sempre...
olhando vitrine...essas coisas.
Com aqueles ‘óclinhos’, vendo uma saia...
só aquelas *roupas de professora*”
(Diego, 5EN).

Os comentários sobre a aparência do professor/a tiveram lugar, principalmente, no primeiro encontro, quando os participantes do grupo foram convidados a analisar figuras de pessoas, com diferentes tipos físicos, indicando quais poderiam ser professores ou professoras. As falas sobre tal aspecto estenderam-se também durante o segundo e terceiro encontros, ao confeccionarem os painéis com a figura de um professor e de uma professora e nos questionamentos e exposição dos mesmos.

A aparência, tal como outros aspectos já referidos, é relacionada pelos participantes do grupo aos professores e professoras com os quais convivem e conviveram. Ou seja, a aparência de um professor/a (como se veste, o que usa, o que não deve usar) é definida pela semelhança ou não com algum de seus professores/as.

Tal como indicado na fala de Diego, na epígrafe inicial¹⁰⁵, há um modo de vestir e de ser que faz diferir o professor/a de outras pessoas. Ou, se não o fazem diferir totalmente de outras pessoas, caracterizam estilos diferenciados entre os próprios professores e professoras.

Um acessório que não pode faltar, por exemplo, é o óculos. Referido não só na fala de Diego, mas de praticamente todos os integrantes do grupo, consideram que “quase todas professoras usam óculos!” (João, 1EN). Apesar de se referirem sempre à professora usando óculos, no painel confeccionado com o desenho do professor, também ele usava óculos. Não se afastam, neste sentido, dos modelos mais clássicos (que já mostravam sempre a professora de óculos) tal como referido na primeira parte deste trabalho e que perduram nas representações socialmente divulgadas na atualidade.

¹⁰⁵ Comentário do aluno relativo ao desenho feito por ele de uma professora fora da escola, dinâmica realizada no último encontro.

Nas figuras de pessoas observadas pelo grupo no primeiro encontro, as características relacionadas às mulheres que poderiam ser professoras foram: ser magra¹⁰⁶, usar óculos, roupa sem muito decote, “cara de braba”, acessórios (bolsa e sapato) chiques, roupas nas cores preta e uso de jeans. Entre as características de homens que poderiam ser professores surgiram: ser careca, usar calça e camisa, roupa esportiva (no caso dos professores de educação física). Se a roupa era muito simples, como uma camiseta lisa, por exemplo, julgaram que não poderia ser professor. Uma aparência mais desleixada, com barba ou unhas grandes, também foi descartada, assim como os mais velhos, a quem se destinaria a aposentadoria.

Quando justificavam por que uma das gravuras mostradas não poderia ser de um professor ou professora, procuravam diferenciar algumas gravuras quanto ao comportamento ou a profissão, denominando outros personagens como louco, bêbado, delinqüente, assaltante, doente, mendigo, presidiária, mexicano, carpinteiro, cozinheira, aeromoça, fazendeira, macumbeira, empresária, secretária, entre as várias denominações que surgiram para apontar as diferenças.

Também entre as figuras descartadas¹⁰⁷ (aquelas cujas pessoas não poderiam ser professores/as) estão as roupas que professores/as não devem usar, entre elas, as roupas decotadas.

“É... Não pode usar blusa muito decotada, não!” (Paula, 1EN)

“Lá no colégio não aceitam andar com roupa desse jeito, não. Nem professora nem aluno”. (Larissa, 1EN)

“Não tem muita professora que vai assim!” (Alice, 1EN)

¹⁰⁶ As figuras de pessoas gordas eram descartadas pelos alunos/as na dinâmica do primeiro encontro. Chegavam a usar como critério para definir se não poderia ser professor/a o peso. Quando questionei-os sobre isso, se não havia professores/as gordos/as, diziam que poucos e se eram gordos/as não eram muito. Bruno chegou a dizer sobre uma figura: “Não. Ia entortar as cadeiras... É muito gorda!” (Bruno, 1EN), justificando porque não poderia ser uma professora. Expressam, assim, uma interferência dos padrões estéticos e dos discursos sobre saúde que circulam atualmente?

¹⁰⁷ Ver anexo 9.

No segundo encontro, durante a confecção do painel¹⁰⁸, um outro dilema apareceu: o da “barriga de fora”! No desenho da professora, Bruno e Larissa decidiram fazer a blusa. Mediram, recortaram e colaram o papel e a barriga acabou ficando à mostra. Bruno sugeriu que se tapasse um pouco, colando uma tira de papel. Mas insistiu que há modelos de roupa assim. Alice apavorou-se ao imaginar que iriam deixar daquele jeito, dizendo: “Mas a barriga vai ficar de fora!”. Larissa começou a comentar, já em dúvida: “Professora não anda assim... É! Vamos combinar que *professora não anda assim!*”. O outro grupo, àquela altura, começou também a fazer comentários sobre isso: “Tem professora que usa!”, disse Rodrigo. Larissa concordou, “*mas não assim, tão de fora!*” Bruno acabou tomando a decisão pelo momento: “É. Vamos deixar assim... tem um monte de professoras que usam roupa esquisita!”. Os outros acabaram concordando, mas, passado um tempo, decidiram fazer um “remendo” para tapar um pouco a barriga. Os comentários sobre isso se estenderam por um bom tempo, e mesmo quando parecia que o fato estava superado, retornavam comentários do outro grupo: “Barriguinha de fora ... Agora só falta fazer o *piercing...*” Quando Rodrigo mencionou o *piercing*, Larissa indignou-se: “Capaz! É bem capaz!”, excluindo totalmente a possibilidade de uma professora usar este tipo de acessório. No encontro seguinte, ao analisarem os painéis, a questão da barriga de fora retornou, demonstrando o quanto se sentiram incomodados com tal questão.

“Eu queria saber... por que vocês fizeram a calça dela assim tão baixa? [...] Porque eu achei meio esquisito a professora assim de barriga de fora!” (Alice, 3EN)

Também no desenho da figura de professor apareceram algumas interdições. Não seria muito adequado, como sugerem em suas falas, um professor usar blusa muito justa. Como o grupo do Rodrigo fez vários comentários sobre o desenho da professora, Larissa resolveu também fazer comentários sobre o desenho do professor, provocando: “E essa camiseta aí?”. Rodrigo respondeu imediatamente que errou. Mas Alice defendeu, dizendo em seguida: “Mas tem camiseta que fica assim... colada no braço”, ao que Carlos retrucou, concordando com a fala de Larissa: “É, mas... *é um professor...*”.

¹⁰⁸ Os dois grupos se preocuparam em fazer modelos “reais”. E o estilo de calça, da roupa em geral, teria que ser o que se usa hoje em dia. Até mesmo a cor da pele os preocuparam. Rodrigo queria fazer até umas pintinhas no rosto, pois achou o professor muito pálido.

Dentre as coisas que são usadas e as que não deveriam ser, estão também as diferentes justificativas que relacionam o tipo de roupa de acordo com a idade do professor/a. Algumas coisas são mais aceitáveis se a professora é mais jovem:

“As mais novas gostam mais de andar decotadas que as mais velhas”. (Paula, 1EN)

“Tá louco! Ninguém quer ver mesmo uns ‘pelancão!’” (Carlos, (1EN)

As roupas decotadas, reprovadas por eles, em professoras mulheres mais jovens são mais aceitas ou mais comuns, enquanto nas professoras mais velhas continuam sendo um problema, pois como Carlos disse, “ninguém quer mesmo ver nada!” Nessas falas, sem qualquer tipo de interdição, são explicitados estereótipos sociais que não se restringem à cultura escolar.

As falas chegam até mesmo a referir o tipo de tecido e a cor das roupas, que variam de acordo com a idade. As professoras mais velhas usariam as roupas mais escuras, como o preto, “Pra não mostrar a barriga!”, conforme pensa Alice. E Larissa contrapõe os dois estilos:

“As mais jovens lá do colégio já usam outras coisas. Blusas floridas...” [...] “Porque as professoras mais velhas gostam de usar roupa mais escura e já as mais novas gostam de usar mais tipo de roupa... roupa colorida!” (Larissa, 1EN)

Quanto aos tecidos, observam que as professoras mais velhas usam um tipo de tecido diferente, conforme tentam explicar na sequência de falas que segue:

“O tecido lá... Tecido que é meio duro...” (Diego, 1EN)

“O tecido de...” (Bruno, 1EN)

“Aqueles que... passam e fica retinho...”. (Larissa, 1EN)

“Parece bem liso...” (Bruno, 1EN)

Perguntei a eles se seria do tipo seda ou linho, talvez, mas optaram pela seda, indicando que é um pouco brilhoso também.

As professoras mais velhas usam, ainda, segundo seus comentários, roupas mais antigas, de que não gostam muito e acham estranhas.

“A sora usa umas roupas tri antigonas...” (João, 1EN)

“[...] tem umas que vão bem loucas... bem cafona pro colégio!” (Paula, 1EN)

“É... do tempo do ‘epa’, assim...” (Larissa, 1EN)

“E as professoras velhas...usam umas ombreiras assim...!” (João, 1EN)

“Que viagem que fica aquilo!” (Rodrigo, 1EN)

Algumas falas sobre a aparência remetem a diferenças sociais entre eles/as e os/as professores/as. A professora parece fazer parte de um outro padrão cultural e a um outro grupo social. As falas são claras quanto a esta distinção, ora aprovando-a ora desdenhando o visual/estilo.

“Toda ‘arrumadinha’...” (Larissa, 1EN)

“Visual moderno...” (Rodrigo, 1EN)

“Peruinha!”¹⁰⁹ (João, 1EN)

“É. Bem assanhadas!” (Paula, 1EN)

“Deixa eu ver... Tinha que ser toda *metida*!...Lá no colégio tem um monte que é metida e são tudo ‘arrumadinha’”.¹¹⁰ (Alice, 1EN)

Um outro diálogo interessante que surge a partir de um comentário de João quanto ao fato de que professora ganha pouco, indica também esta diferenciação entre o mundo da vida dos professores/as e dos alunos/as. Mas não só isso. Ao falarem sobre o salário das professoras, percebi uma diferença entre os comentários dos alunos/as de escola municipal e os/as de escola estadual. Os alunos/as de escola estadual parecem realmente estar convencidos de que as professoras ganham pouco, não têm muito dinheiro.

“Eu já acho que ele tem cara de ter muito dinheiro e não pode ser professor!”¹¹¹ (Larissa, 1EN)

¹⁰⁹ Referindo-se ao estilo de algumas professoras, como a da figura observada no momento da dinâmica.

¹¹⁰ Comentando sobre como poderia identificar se uma pessoa é professora, durante discussão na dinâmica das figuras do primeiro encontro.

¹¹¹ Referindo-se a uma das figuras de homem por eles/as analisada em dinâmica do primeiro encontro.

De outra parte, os alunos/as da escola municipal não acreditam muito nisso e embora suas professoras digam que ganham pouco, contestam esta afirmação. Citaram coisas que as professoras têm e que comprovariam que seus salários não são baixos. Falaram da troca de carros, da casa na praia, dos celulares de tirar foto, entre outras coisas. Depois que João fez referência aos baixos salários, Diego concordou com ele, o que gerou uma série de falas, transcritas abaixo:

“É... Ganha pouco...” (Diego, 1EN)

“*Que ganha pouco*, sora¹¹²! *Da onde?* Baita duns ‘carrão!’” (Carlos, 1EN)

“Sora de matemática diz que ganha pouco e *cada semana ela vem com um carro*”. (Paula, 1EN)

“*Diz que não tem dinheiro*, olha lá tem um carrão... um Pólo...” (Alice, 1EN).

“*Casa na praia...*” (Carlos, 1EN)

“*Aqueles celular de tirar foto...* [pausa] *E só trabalha de professora!*” (Rodrigo, 1EN)

“*Diz ela que ganha pouco...*” (Paula, 1EN)

Dois fatores podem ter contribuído para estas falas e as concepções que explicitaram. Um deles refere-se ao fato amplamente divulgado na mídia de que realmente o salário dos professores/as estaduais é mais baixo¹¹³ e, desta forma, se aproxima mais do nível sócio-econômico dos alunos/as, podendo até estar abaixo dele. O outro fator refere-se ao fato de que, além dos professores/as municipais receberem maiores salários, informação que igualmente circula na opinião pública, as escolas municipais, por estarem localizadas na periferia da cidade, atendem alunos e alunas com menos recursos financeiros. Desta forma, por estarem mais distantes do padrão de vida dos professores/as, consideram que estes ganham bem e reparam nas coisas que têm e que lhes são estranhas na maioria das vezes, como hábitos e posses muito distintos dos seus, exemplificados pelo trocar de carro seguidamente e viajar com frequência para praia. Assim, as falas demarcam incisivamente as diferenças sociais e culturais entre professores/as e alunos/as.

¹¹² Nesta fala de Carlos, se refere a mim como “sora”, o que ocorre poucas vezes durante nossas conversas. Geralmente me chamavam pelo nome, mas justamente nos momentos em que estavam mais exaltados (como nesta fala) escapava um “sora”, embora não soubessem que eu era professora, conforme relatei anteriormente.

¹¹³ Conforme as informações trazidas na primeira parte do texto, sobre o cenário de Porto Alegre.

Algumas falas sobre a aparência, como as de Paula e Alice, parecem concluir, afinal, que o que importa em um professor/a não é a aparência (como se veste ou o que usa), mas o “tipo” de ensino que oferece.

“É! Tem pessoas que são bem *elegantes*, mas não são interessadas com os alunos!” (Alice, 1EN)

“Eu acho que a professora *tem que ser o que ela é*! Não precisa ser assim...toda arrumada...Tem é que dar um *ensino bom*!” (Paula, 1EN)

Paula e Alice indicam que, ao menos para elas, a relação que estabelecem com os professores/as, e que resulta na qualidade do ensino, têm mais importância. E, conforme a fala de Paula, a professora tem que ser “o que ela é”! Bruno, que manteve uma posição no grupo de, freqüentemente, fazer algumas considerações sobre o que estava sendo dito, questionando algumas falas ou mesmo manifestando-se através de suas expressões, movimentos com o corpo e pequenos comentários, embora nem sempre conseguisse falar a todo grupo, que ficava incomodado com algumas afirmações, referiu-se a esse assunto. Na conversa sobre os sapatos das professoras, durante a dinâmica de apreciação de figuras no primeiro encontro, Bruno ficou irritado ao ouvir os outros dizerem que professora só usa sapato “chique” e, insistindo, conseguiu ser ouvido:

“*Cada professor tem um estilo! Usa calça... usa tênis de vez em quando!*” (Bruno, 1EN)

Sua fala, no entanto, não foi questionada nem comentada e após um certo silêncio, iniciaram outro assunto. Nem eu mesma me dei conta, naquele momento, de provocá-los sobre isso e fiquei esperando que eles/as mesmos/as comentassem. Este tipo de atitude frente a opiniões distintas ou desafiadoras era comum no grupo. Durante as conversas sobre o tema aparência, normalmente cada um defendia seu ponto de vista. Os que tinham idéias semelhantes complementavam as idéias dos outros e os que discordavam mantinham suas posições, todos trazendo, sempre, exemplos de situações para argumentarem a favor de suas idéias. As falas, quase sempre, não eram passíveis de mudanças. O que havia, no máximo, era um silêncio maior após algum comentário que lhes fazia pensar e que os deixava sem saber o que contra-argumentar.

Reafirmo que as falas dos participantes do grupo de conversação sobre como se parece um professor/a indicaram a presença de alguns estereótipos para definir a aparência que se relaciona a cada profissão, e no caso da profissão docente, o uso de óculos como um exemplo disso. Demonstram, também, que professores e professoras são pessoas que devem cuidar da aparência, havendo diferenças entre as roupas de professores/as de acordo com a idade e até mesmo interdições de acessórios e roupas de acordo com elas. Há, ainda, a distinção social revelada pelas falas sobre o estilo de vestir e de vida. Mas há também o entendimento, por parte de alguns participantes, de que cada professor/a “deve ser o que ele é” e que cada um tem seu estilo, sem que isto interfira na relação que com eles/as estabelecem através do ensino e do interesse pelos alunos/as.



Imagem 5 – Desenho realizado pelo participante Bruno em dinâmica do 5º encontro

3.4 Uma vida agitada

“Não é apenas uma parte de nós
que se torna professor.”
(HOLLY, 1995, p.82)

Muitos foram os adjetivos utilizados pelos participantes do grupo de conversação para definirem um professor, uma professora. Entre os atributos correspondentes à profissão estavam sempre a dedicação, o interesse e a inteligência. Professor/a “tem que saber praticamente tudo”, dizia Rodrigo durante a dinâmica do 4º encontro. Deve saber responder a todas as questões feitas pelos alunos/as e se não souber alguma coisa os alunos/as pensarão que ele/a “é burro”, sendo João categórico nesta fala. Mesmo se não souber tudo, tem que “saber alguma coisa” sobre “a matéria que dá” e, principalmente, precisa saber ensinar.

Além destas atribuições, estão também as atividades relacionadas ao dia-a-dia da escola, que professores e professoras precisam dar conta. Por tudo isso, talvez, ao imaginarem como deve ser a vida dos professores/as fora da escola fazem sempre referência à “agitação”.

Para Bruno¹¹⁴, a vida de um professor/a é normal, ou seja, é igual a das outras pessoas, porém, “muito mais agitada”. Diego chegou a dizer¹¹⁵ que ser professor/a “não é legal porque tem uma vida muito agitada” (5EN). Também Rodrigo¹¹⁶ concebe a vida do professor/a como sendo agitada. Ao desenhar um professor fora da escola, imagina o professor de educação física, sentado no sofá, vendo televisão, tomando uma cerveja e fumando cachimbo¹¹⁷. Mas deixa claro que esta cena, do professor em casa, descansado, não ocorria todos os dias:

¹¹⁴ Fala referente ao 5º encontro quando propus que pensássemos sobre a vida de professor/a.

¹¹⁵ Referente à dinâmica do 5º encontro quando deveriam completar algumas frases, entre elas, “ser professor/a é...”.

¹¹⁶ Em dinâmica realizada no último encontro sobre a vida do professor fora da escola.

¹¹⁷ Rodrigo faz alguns comentários sobre o desenho. O professor está vendo o “Programa do Ratinho” e fumando, embora diga que o professor que desenhou não fuma, apenas o imaginou assim. Explica que há manchas no sofá, pois o professor é “meio porquinho” e acha que sua casa deve ser um pouco assim, principalmente quando está de férias.

“É quando ele tá de férias! Por que a *vida é agitada!*” (Rodrigo, 5EN)

É possível que tais falas relacionadas à agitação percebida por eles/as refiram-se ao fato de que estas idéias circulem nas aulas quando os professores/as comentam ou se queixam de muitas atividades e afazeres.

Bruno acredita que até mesmo o estilo do professor é alterado em função da quantidade de atividades que tiver que dar conta e explica porque a vida de professor/a é agitada:

“Porque eles tem que passar prova em casa, tem que corrigir um monte de trabalhos, separar as coisas de qual matéria querem dar. Fica bem ocupado...meio estressado também. Aí, também, ...tipo assim... vai alterar o estilo”. (Bruno, 5EN)

Este acúmulo de tarefas do professor/a, na visão de Bruno, interfere no estilo do professor/a, ou seja, na maneira de relacionarem-se com os alunos/as. Quanto mais ocupado, mais estressado e, conseqüentemente, com menos paciência. É fato conhecido que os professores/as trabalham cada vez mais e com maior intensidade e sabe-se que, em virtude, entre outras coisas, dos baixos salários, muitos professores/as aumentam sua carga horária semanal de atividade docente, lecionando em até três turnos diários.

Quando os participantes da pesquisa foram questionados sobre como imaginam ser o professor/a em sua vida pessoal e sua relação com outras pessoas, acabaram discutindo, na verdade, se o modo como agem é igual ou diferente ao modo como agem na escola. Larissa acredita que o modo como agem dentro e fora da escola pode ser identificado de acordo com o tipo de professor/a.

“Eu também acho que, de repente, ele pode ser diferente ou também igual. Dependendo se for chato ou legal”. (Larissa, 05EN)

Para ela, se um professor/a é chato na escola, pode ser legal com outras pessoas fora dela e se ele/a é legal, vai ser legal sempre, em qualquer lugar e com todas as pessoas. Acredita, ainda, que esta mudança de comportamento do professor/a chato/a se deva a seu *stress* na escola e por causa dos alunos que bagunçam muito.

Discutiram ainda, sobre a relação entre as atitudes do professor/a em aula e sua vida particular. Houve uma pequena diferença nas falas dos participantes a esse respeito. Alguns acreditam que o professor já chega “brabo” na aula devido a situações vivenciadas fora da escola. Outros, acreditam que o professor/a fica brabo depois de começar suas aulas na escola. Mas todos concordaram que alguns acontecimentos fora da escola interferem na maneira do professor agir com a turma. Rodrigo, Carlos e Paula contaram o caso de uma professora que, segundo eles, deixa intrigada toda sua turma, pois é sempre no mesmo dia e horário que seu humor está pior, conforme relatam no diálogo transcrito a seguir¹¹⁸.

“Tem uma professora que toda quarta-feira no primeiro período ela fica braba, *já chega braba!*” (Rodrigo)

“E nos outros dias ela não é assim?” (Pesquisadora)

“É braba. Mas nos outros dias ela não é tão braba”. (Carlos)

“Não faço idéia do que acontece...mas *todo mundo nota!*” (Rodrigo)

“*Deve brigar com o marido...*” (Paula)

Com esse diálogo Paula, Carlos e Rodrigo demonstraram perceber, tal como sugere Goodson (1995), que “o aspecto pessoal apresenta-se irrevogavelmente associado à prática. É como se o professor *fosse* a sua própria prática” (p.68). Traduzem, de alguma maneira, que há uma relação estreita entre a pessoa do professor/a também fora da escola e sua vivência profissional.

Sobre esse aspecto, é interessante o trabalho desenvolvido por Holly (1995) a partir dos diários escritos por professores e professoras sobre sua prática docente. Em um deles, conforme excerto citado abaixo, a professora expõe com exemplos o quanto sua vida particular interferia em sua profissão.

Se me sentia infeliz, a sala de aula sofria o castigo; se me sentia feliz, a sala de aula ganhava. Se pensasse que o meu marido não estava satisfeito comigo, não ensinava adequadamente, mas, se ele me beijasse de manhã antes de ir para a escola, ensinava de modo adequado. (p.82)

¹¹⁸ O diálogo fez parte de discussão sobre a vida dos professores/as realizada no quinto encontro com estes alunos/as.

Os alunos/as da pesquisa percebem esta relação, como a descrita no trecho do diário citado, mas vão além. Percebem uma relação de “mão dupla”: a vida profissional é afetada pela particular, mas também a vida particular pela profissional, por isso professores/as têm uma vida agitada. Moita (1995) percebe que “os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um ‘limite’, um ‘contributo’, um ‘acessório’, em relação à vida profissional” (p.138). Na visão dos alunos/as, tais espaços seriam limitadores já que, via de regra, percebem uma influência negativa da vida familiar sobre o humor dos professores/as.

A vida pessoal e profissional dos professores/as pareceram estar tão imbricadas segundo os integrantes do grupo de conversação que houve dificuldade em imaginarem os professores/as fora da escola, em atividades completamente alheia a ela. Em uma dinâmica realizada no último encontro, os alunos/as deveriam desenhar um professor ou uma professora fora da escola, em alguma situação que não estivesse relacionada a ela. No entanto, os desenhos feitos por eles/as apresentaram aspectos relativos à escola ou os comentários feitos a partir deles evocaram esses aspectos.

No desenho de Bruno¹¹⁹, o professor de educação física está na frente da escola. Há inclusive a inscrição com o nome da escola no desenho. Segundo ele, o professor estaria “passando por lá”, não estaria saindo nem tampouco parado na frente dela. Apenas passando...

Carlos¹²⁰ também desenhou um professor de educação física. Ele estaria junto a outro professor, jogando futebol na própria cancha da escola. Questionei-o, então, sobre não ter feito o professor fora da escola, como havíamos combinado. Mas ele deixou claro que não era horário de trabalho na escola.

“Desenhei o ‘sor’ de física e o outro professor de física das outras turmas jogando bola”.

(Carlos)

“Onde eles estão?” (Pesquisadora)

“*Na cancha da escola*”. (Carlos)

“Então ele está na escola?” (Pesquisadora)

“Tá. Mas não tem aula! Ele deve gostar de jogar bola... Com a gente ele joga!” (Carlos)

¹¹⁹ Ver imagem 5.

¹²⁰ Ver imagem 4.

Carlos não conseguiu imaginar um local para os professores jogarem bola que não fosse a escola, talvez porque os locais apropriados para jogar, no contexto da vila, sejam escassos e a escola se constituía como ponto de encontro, ou até mesmo pólo cultural. No entanto, mesmo assim, não considerou que o professor pudesse morar em outros locais da cidade e que a escola não era para ele um local de lazer.

O desenho de Paula¹²¹ deixou visível uma semelhança com o pensamento de Carlos. Embora a professora desenhada por ela não estivesse na escola, possivelmente estava próxima a ela. Além disso, na cena imaginada por Paula, a professora encontrava-se com algumas alunas e com outros alunos a sua volta. Descreveu, assim, o local onde estavam:

“Numa pracinha. Sempre tem professora que encontra uns alunos na pracinha... Aqui é uma vizinha”. [referindo-se à imagem do lado esquerdo do desenho]

Diego¹²² também, de alguma forma, não deixou de relacionar “a professora fora da escola” com a sua profissão, pois ao fazer comentários sobre a imagem, disse que a professora estava olhando vitrines, mas só aquelas com “roupas de professora”!

Larissa e Rodrigo foram os únicos a desenharem uma professora e um professor em situações que não envolviam a escola. No desenho de Larissa¹²³, a professora imaginada estava passeando com a família. E explicou que desenhou “a mãe dela, o pai dela e os dois filhos dela”, referindo-se à professora.

No desenho de Rodrigo¹²⁴, o professor estava em casa, conforme comentado anteriormente, vendo televisão, comendo e bebendo. Mesmo assim caracterizou esta como uma atitude típica das férias.

As concepções dos alunos e alunas da pesquisa sobre a vida dos professores aproximaram-se das afirmações de Arroyo (2000). O autor sugere que “os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas [tal como a fala de Bruno]. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola” (p.27).

¹²¹ Ver figura imagem 6.

¹²² O desenho de Diego corresponde à imagem 3.

¹²³ Imagem 8.

¹²⁴ Imagem 7.

É inegável que, tal como na epígrafe inicial, não é só uma parte dos professores/as que se torna o profissional. Não apenas exercem sua função, mas costumam dizer que “são professores”! Ao trabalhar com tais constatações devemos ter o cuidado para que não haja uma endossa dos discursos relativos à missão, vocação e abnegação da função docente. Nem tampouco que se exijam novamente determinadas condutas morais para que se possa exercer o ofício. No entanto, vale a pena considerar cada vez mais a humanidade dos professores/as. Vê-los em sua complexidade. Nóvoa (1995), comenta que a partir de dados autobiográficos de professores/as percebeu melhor “as dificuldades de mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma –logia (uma razão) há sempre uma –filia (um sentimento)” (p.25).

Assim como Nóvoa (1995), os participantes da pesquisa trouxeram a dimensão pessoal da vida do professor/a, através de exemplos, como relato do caso da professora que sempre chega irritada na quarta-feira e que deixa os/as alunos/as intrigados e o professor desenhado por Rodrigo. Relações e reflexões como estas poderiam ser feitas com mais frequência através de conversações em sala de aula, com os próprios professores/as, propiciando maior reflexão sobre um tema que talvez esteja presente, de maneira informal, nas conversas que os/as alunos/as travam entre si.



Imagem 6 – Desenho realizado pela participante Paula em dinâmica do 5º encontro

3.5 Professores/as de um outro espaço

“Essa aqui parece minha professora de espanhol... do meu curso!”
(Larissa, 1EN)

Durante a dinâmica de análise das figuras que poderiam ser de professores ou professoras, realizada no primeiro encontro, o grupo de alunos/as estabeleceu uma conversação interessante sobre professores/as que atuam em outros espaços, os *professores de Curso*, comparados aos das escolas. Embora seja um assunto pontual e nem mesmo imaginado como foco de observação, foi trazido pelos participantes da pesquisa, não podendo deixar de ser referido e constituindo interessante foco de análise.

Observando a última figura¹²⁵ da dinâmica (a de uma mulher de terno rosa, com jóias e relógio, sorridente, sentada em uma sala com janelas de vidro e persianas ao fundo), Larissa expressou que ela se parecia com a professora de espanhol de seu Curso. Para Diego, ela mais se parecia com uma secretária e Rodrigo concordou com ele. Paula comentou ainda que ela “é rica” (referindo-se à mulher da figura). Após este último argumento, não discutiram mais: a mulher da figura não poderia ser uma professora!

No entanto, Larissa insistiu que para ela, poderia ser, sim. E João fez então uma ressalva:

“Só se for aquelas professoras que são pagas... particular!” (João, 1EN)

Para Larissa era isso mesmo que estava referindo, as professoras que dão aula em curso particular. Discutem sobre isso e acabam concordando com João. Esclarecem que não se trata das professoras de escola particular, nem as que dão aula individualmente (na própria casa), mas de professoras de curso!

¹²⁵ Ver anexo 9.

Começaram então a fazer relações entre as professoras de cursos e as professoras das escolas. Paula chegou a afirmar que “professor de aula é diferente...”, “bem diferente!”, segundo Bruno. E foram estabelecendo diferenciações entre estes/as professores/as.

A primeira diferença citada seria a de que professor de curso tem mais paciência e não faz algumas coisas que caracterizam o modo de agir dos professores/as das escolas.

“Tem *mais paciência* com os alunos”. (Larissa, 1EN)

“E tem muito mais paciência que professora de escola! [...] E é *mais feliz* e não é tão brigona!” (Larissa, 1EN)

“*Não grita* com os alunos”. (Diego, 1EN)

Além disso, a própria aparência foi indicada como sendo diferenciada, pois acreditam que professor/a de curso se veste melhor.

“Ensina melhor, se veste melhor, é outro... [não completa a frase]” (Bruno, 1EN)

“A de curso é mais arrumadinha”. (Larissa, 1EN)

“Mais ‘emperquitada!’” (Paula, 1EN)

Esta diferença na aparência se justificaria pelos melhores salários recebidos por estes professores/as. Segundo as falas, tais professores/as ganham mais, vestem-se melhor, ensinam melhor, não gritam e são mais felizes. As melhores condições financeiras aparecem como justificativa de tais ações.

“*Ganha mais*, né!” (Diego, 1EN)¹²⁶

“*Ganha mais dinheiro...*” (João, 1EN)¹²⁷

Para Larissa, os professores/as de curso também explicam melhor os conteúdos de aula: “[...] explica melhor do que professora de escola” (1EN) e por isso os alunos/as dos cursos aprendem mais do que nas escolas, como também pensa Alice.

¹²⁶ Justificando a fala de que ensina melhor e se veste melhor.

¹²⁷ Justificando a fala de que não gritam, têm mais paciência.

“E o aluno *aprende bem mais!* O aluno aprende bem mais!” (1EN)

Além de acreditarem que professores/as dos cursos explicam melhor e dão mais atenção aos alunos, outro fator contribuiria para os/as alunos/as aprenderem mais. Na concepção da maioria deles/as, nos cursos há um número menor de alunos/as por turma o que facilita a aprendizagem.

“E a do curso vai tá com *poucos alunos* e o do colégio normal, não! Dão pra um monte... Aí não tem o ensino...” (Alice, 1EN)

Esta fala foi contraposta por Larissa que insistiu que no curso que ela está são trinta e cinco alunos/as na turma. Ficaram muito impressionados quando ela disse isso. João chegou a exclamar: “Meu Deus do céu!”, pois pensavam que fossem bem menos alunos/as por turma e acreditavam que a paciência do professor fosse também em função disso. Ou seja, professor de curso teria mais paciência porque teria menos alunos em aula. Larissa trouxe esta outra vivência que os deixou confusos: sua turma do curso tem muitos alunos/as, mas a professora tem paciência da mesma forma e, segundo ela, explica tudo quantas vezes for preciso.

“Tudo! Com paciência... e se for preciso ela passa de classe em classe e explica” (Larissa, 1EN)

Questionei, então, por que haveria esta diferença entre o curso e a escola. Por que os alunos/as prestariam mais atenção no curso? Diego acredita que seja porque o Curso é pago. Se estão pagando, prestariam mais atenção. João chegou a levantar uma outra possibilidade:

“*Tão ali por interesse deles!*” (1EN)

O interesse dos/as alunos/as justificaria, assim, a maior atenção.

“É que ali no curso *eles querem fazer*” (Diego, 1EN)

Larissa ficou um pouco envergonhada em dizer que para ela tanto fazia se fosse professor/a de curso ou de escola, porque sua atenção e interesse eram os mesmos em ambos os casos.

“Ah...Eu...Eu... não é querer...Eu não sou aquelas que diz assim: ‘Ela estuda muito!’. Eu não! Mas eu acho que... é quase a mesma coisa. [referindo-se a maneira de se portar em aula nos diferentes espaços] Pra mim é a mesma coisa! Ou numa sala de aula... dentro do colégio ou dum curso, entendeu?” (1EN)

No entanto, os outros continuaram achando que no curso o interesse era maior e ficaram cochichando sobre o comentário da Larissa, pois o que ela pensava, não coincidia com o que a maior parte dos participantes pensava. Tal como indicam, nem sempre há o interesse por parte dos alunos/as e existem várias razões para os alunos/as estarem na escola e nem todas elas derivam da “vontade de saber”. Nem todos os alunos/as (e também os professores...) estão na escola em função da aprendizagem. Muitos alunos/as estão por obrigação (da família, do sistema) ou simplesmente para poderem alcançar uma determinada posição no futuro. A escola é, também, o lugar do encontro com amigos e lugar de convivência social.

No curso, diferentemente da escola, os alunos/as podem (quase sempre) optar por estarem ali e pelo tipo de aprendizagem que querem desenvolver (línguas, como Larissa, música, dança, informática, etc.). No entanto, nas instituições escolares nem sempre há interesse na permanência em sala de aula. Muitas vezes, como representantes mais próximos dos alunos nas instituições escolares, os professores acabam sendo alvo das reações de agressividade e de desinteresse, pois, dentro da escola, os professores acabam se convertendo em “vigilantes da sua [alunos/as]permanência formal nas aulas” (Esteve, 1995, p.108).

Além de citarem diferenças entre professores de curso e das escolas, surgiram também algumas diferenças entre atitudes/ações relativas a escolas particulares e públicas onde estudam. Na própria conversação sobre a atenção dos alunos no curso apareceu uma questão sintomática. Acreditam, como afirmei, que os alunos/as, além do interesse, pagam para estudar e por isso são mais atentos. Em discussões como esta, senti a ausência de alunos/as de escolas particulares representados no grupo e que poderiam enriquecer a

discussão trazendo pontos de vista diferenciados, pois em outros momentos também fez-se referência às escolas particulares.

Percebi que na fala dos alunos/as do grupo houve uma certa idealização das escolas particulares, espaços em que tudo deveria acontecer em perfeita ordem, sem problemas, seguindo-se rituais com total obediência. No primeiro encontro do grupo, enquanto discutiam sobre algumas atitudes de alunos/as e professores/as, Larissa trouxe um exemplo de como, através do diálogo, sua turma resolvia os problemas de relacionamento com professores/as. Conversam com o professor/a sobre os problemas da turma e em alguns casos procuram, através de representantes, a direção da escola. Contou, ainda, que sua turma serviu de exemplo aos outros alunos/as da escola para agirem da mesma maneira. Tudo isso os/as faz pensar que ela estuda em uma escola particular, conforme trecho do diálogo a seguir.

“Na minha escola funciona assim...[...]” (Larissa)

“*Isso em escola particular, né?*” (João)

“A gente começa pra dar exemplo pros outros!” (Larissa)

“Então quando vocês tem um problema, falam com a direção?” (Pesquisadora)

“Isso escola particular...” (Alice)

“Mas a escola dela não é particular. A escola dela é estadual.” (Pesquisadora)

“É. É estadual!... A gente fez isso por incentivo dos alunos e aí continuou com a ajuda dos professores.” (Larissa)

Durante este diálogo, quando afirmei que a escola de Larissa era estadual, ficaram muito surpresos, o que foi percebido através de suas fisionomias, gestos e cochichos feitos enquanto conversávamos.

Em uma outra situação, durante o quarto encontro, foi a própria Larissa que se referiu à escola particular. Durante a dinâmica de apresentação de cenas de professores/as com seus alunos/as, ao imitar a professora de história, Larissa falou que sua professora tem “mania de escola particular”.

“Ela tem *mania*, que nem em *colégio particular*, de mandar ‘*Levanta classe. Dá bom dia!*’, não sei o que... Que nem colégio particular”.

Nestas falas sobre escola particular somente foi possível conhecer algumas de suas concepções, sem que, naquele momento, entre eles, pudesse haver a confrontação de diferentes opiniões e experiências.



Imagem 7 – Desenho realizado pelo participante Rodrigo em dinâmica do 5º encontro

3.6 Relações marcantes

“A interação que se estabelece entre professor e aluno tem sempre um caráter de reciprocidade, e marca o clima vivido na classe. Implicitamente, traduz o entendimento que professor e aluno têm dessa relação” (GRILLO, 2001, p. 80)

Quando falamos em relações escolares, é importante que tenhamos presente que, “independentemente do caráter de que se revista esta relação, é necessário que fique bem clara a razão primeira da presença de aluno e professor na sala de aula: a prática educativa, traduzida em ensino e aprendizagens cognitivas e afetivas” (GRILLO, Ibid.).

Tais aprendizagens, relacionadas à prática educativa, encontram na convivência um aspecto facilitador ou um empecilho, dependendo de como as relações são travadas. A qualidade da relação estabelecida em sala de aula interfere não só na convivência entre alunos/as e professores/as, mas também nos conteúdos apreendidos e desenvolvidos. Segundo a perspectiva freudiana, “não são os conteúdos que vão estabelecer uma ligação entre professor e aluno. É o tipo de relação que se estabelece entre eles, que dá condições para o desenvolvimento da aprendizagem, independentemente de quais sejam os conteúdos” (SILVA, 2002, p.66), demonstrando também a importância desta relação para a aprendizagem.

Durante os encontros do grupo de conversação, os participantes demonstraram o quanto é importante para eles a postura do professor/a e o quanto valorizam atitudes bem humoradas e o diálogo aberto com os mesmos, conforme desenvolvido nos capítulos anteriores. Porém, para muitos professores/as, a indisciplina dos alunos/as seria o motivo dos problemas no relacionamento em sala de aula.

Nas escolas, seminários, estudos, muitas falas versam sobre a indisciplina e violência dos alunos/as. É fato que os alunos/as mudaram. Mas também mudaram os tempos. Mudamos nós professores/as! Certamente não podemos deixar de considerar que, atualmente, em muitos casos, passou-se de uma relação revestida de autoritarismo por parte do professor à sua ação limitada. No entanto, tais “modelos” de relações ainda coexistem e

um não elimina totalmente o outro. Ainda existem professores que procuram exercer uma autoridade descabida, desconsiderando seus interlocutores. Quando extrapolam, esbarram nos direitos de seus alunos, garantidos de alguma forma, por muitas dessas mudanças.

Da mesma maneira, existem os professores que, mesmo mais democráticos, sofrem com a atmosfera de agressões que muitas vezes caracteriza a sala de aula ou os corredores da escola. E ainda, por parte dos alunos, podemos observar aqueles que permanecem se submetendo aos delírios de alguns professores, aqueles que de maneira participativa contribuem para um encontro agradável a cada aula e os que agridem verbalmente e até fisicamente, colegas e até professores.

Sem desconsiderar tais aspectos, torna-se fundamental pensar, cada vez mais, as relações que são travadas entre alunos/as e professores/as, tal como sugere Arroyo (2004), ir aos poucos indagando se todos os alunos/as são violentos e tão violentos. É preciso ter o cuidado (principalmente nas escolas populares) de não cairmos no discurso da violência entre os alunos/as e condicionarmos tal definição à totalidade de estudantes. É preciso considerar e discernir o que é comum a cada faixa etária e às tantas juventudes e infâncias existentes; o que é violência e o que é ‘peraltice’, sinalizada desde que escola é escola, criança é criança e adolescente é adolescente. Histórias de “indisciplinas” são contadas e rememoradas, povoando histórias de escola de nossos avós, pais e até de nós mesmos. Quem não lembra de algum/a colega que fazia gracinhas, que não parava na classe, que demorava para voltar do banheiro, que respondia mal à professora ou dos acidentes devido a empurrões nas filas e brigas no recreio?

Não pretendo banalizar tais fatos, mas chamar a atenção para esse cuidado no modo como encaramos os comportamentos dos alunos/as, ou melhor, no entendimento que temos de suas ações. Sempre que se fala sobre os problemas nas relações com os alunos/as e sobre como andam os alunos/as de hoje em dia, lembro-me das epígrafes que Outeiral (1994) registrou em seu livro:

“Nossos adolescentes atuais [...] têm maus modos e desprezam a autoridade. São desrespeitosos com os adultos e passam o tempo vagando nas praças...São propensos a ofender seus pais [...] e tiranizam seus mestres”. E ainda: “Não vejo esperança para o futuro do nosso povo se

dele depender da frívola mocidade de hoje [...]. Os moços de hoje são excessivamente sabidos e não toleram restrições”.

E a surpresa vem quando olhamos as referências e descobrimos que tais depoimentos são, sucessivamente, de Sócrates e Hesíodo, datados dos séculos V e VIII a.C., que sucede através dos tempos, quando invariavelmente olhamos para as gerações mais novas com incompreensões.

Para os participantes da pesquisa, que falam desde o seu lugar de alunos/as, são os professores/as que são agressivos e que precisam de calma e educação! Sabem que, muitas vezes, passam dos limites e provocam os professores/as, os/as fazem perder a paciência. Mas dizem também que, às vezes, “eles/as começam”: não dão bom dia, fazem copiar textos enormes e na próxima aula tudo de novo, os ofendem, gritam, entre tantas outras coisas que foram dizendo e fui apresentando no decorrer do texto.

Um dos casos lembrados durante as nossas conversas, citado por Larissa, parece exemplar de como a relação entre professores/as e alunos/as pode ser conturbada e deixar marcas. Larissa sempre fazia referência a sua professora de história. Comentava que era muito braba, que fazia horrores.

Certa vez, depois de um encontro, enquanto eu recolhia os materiais utilizados naquela tarde, ela ficou conversando comigo sobre a tal professora. Percebi que ela tinha horror àquela professora, verdadeiro pânico. Ao que parece, os problemas pioraram quando tirou nota baixa em sua disciplina. Pelos comentários durante os encontros, percebi também que Larissa é uma aluna dedicada, gosta de tirar boas notas e de participar em aula. A falta de comunicação aparente entre ela e a professora, a relação que a professora estabelece com os alunos/as em aula, gerou um descontentamento em Larissa, resultando na nota baixa. Era impressionante como a aluna mudava completamente sua fisionomia ao falar da professora. Um misto de medo e raiva. Ela ficava vermelha, as palavras saiam truncadas, o tom de voz aumentava e em alguns momentos chegavam a brotar lágrimas em seus olhos.

Podemos ter uma idéia de como a professora citada por Larissa age nas aulas, através da encenação feita por ela no quarto encontro. Diante da solicitação de que deveriam apresentar uma cena de um/a professor/a com seus alunos/as, Larissa representou seu grupo imitando justamente a professora de história.

“Outra professora de história... ‘Bom dia classe! Vamos começar no livro na página tal-tal. Já!!! Parem de rir! Todo mundo quieto se não já *vou mandar pra direção* agora! E tu? Que tu tá rindo?! Para de palhaçada! *Baixa a cabeça! Vai copiar o texto!*’ Aí geralmente ela manda a diretora subir. [...] Aí alguém diz: ‘Ô sora...’ E ela: ‘Não me chama de sora. Eu sou professora’. Aí alguém diz: ‘Mas a gente nem tá na aula de português!’. ‘Mas mesmo assim. *Eu tô mandando falar direito!*’ (4EN).

A partir da situação encenada por Larissa (de uma professora que impede a comunicação em aula, onde todos precisam fazer silêncio e agir mecanicamente copiando textos, fazendo exatamente o que ela manda), podemos refletir, assim como Paulo Freire (1996), que mesmo “sem bater fisicamente no educando o professor pode golpe-á-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem” (p.138). Além disso, nem sempre o professor/a consegue separar os problemas de relacionamento ou conduta dos problemas de aprendizagem.

Os participantes da pesquisa bem sabiam disso e sentiam a importância dessa relação. João disse, no quarto encontro, que o que o deixava feliz na relação com os professores/as é lhe ensinarem coisas e serem professores/as amigos/as. O grupo apreciou muito a resposta dada por João e o chamaram até de intelectual. Pareciam perceber em sua resposta àquilo que também gostariam de ter dito, mas não conseguiram traduzir em palavras.

Também Diego e Bruno disseram um pouco desta difícil condição de alunos. Diego imaginou como seria com seus alunos se fosse professor¹²⁸.

“Se eu fosse professor eu seria *bem legal* porque já sei como é ser aluno e não iria repetir o que meus professores fazem. Eu sei o que é bom e o que não é. E iria ser professor da matéria mais legal: educação física. Eu sei que é a matéria mais divertida para os alunos” (Diego, 5EN)

Depois de Diego apresentar esta fala, Bruno comentou:

¹²⁸ Durante dinâmica desenvolvida no último encontro.

“Eu achei legal o que o Diego escreveu, porque a gente é aluno e *a gente sabe o que a gente sofre*” (Bruno, 5EN)

Relações marcantes, situações sofridas, como disse Bruno, que gostariam que fossem diferentes. Às vezes são! E que, como alunos/as, sabem muito bem falar sobre elas. Sabem o que é bom e ruim, conforme a fala de Diego, pois sabem o que é ser aluno! Será que como professores/as estamos nos esquecendo de como era ser aluno/a? O que se passa durante nossa formação docente que, de alguma forma, nossas experiências como alunos/as não nos fazem ser diferentes de nossos professores? Será mesmo que Diego, como professor, agiria de modo muito diferente de seus professores? São reflexões que trago para que pensemos, a todo momento, como estão sendo nossas relações com os alunos e alunas, para que venhamos a sentir a necessidade de agir e refletir num repensar constante das práticas escolares. E assim, possamos perceber, entre outras coisas, quão marcantes podem ser as experiências vivenciadas pelos alunos/as com os professores/as. Marcas estas que podem se constituir como positivas, como uma gostosa lembrança, mas também como algo que prefeririam nem lembrar.



Imagem 8 – Desenho realizado pela participante Larissa em dinâmica do 5º encontro

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência é um processo sem fim, uma
'procura' num território sem fronteiras (GLEISER,
1997 apud EIZIRIK, 2001, p.24).

Os achados da pesquisa extrapolam aquilo que foi possível contemplar nesta dissertação. Há muito ainda a pensar. Algumas evidências, entretanto, afirmam-se contundentemente. Uma delas é que professores/as e alunos/as, a cada dia, restringem mais sua disponibilidade para o diálogo. Talvez seja necessário repensar os lugares de aluno/a e professor/a sob novos ângulos, revendo o fazer pedagógico, profissional, relativo a conhecimentos e aprendizagens, mas não só isso, também rever os convívios e as implicações que dele decorrem.

Muito é dito sobre o lugar de professor/a que constrói e constitui este sujeito nos diferentes tempos vividos. Nesta pesquisa, os integrantes do grupo de conversação também puderam expressar suas concepções, através de suas falas, desde o lugar ocupado por eles/as como alunos e alunas, e das experiências vivenciadas com professores/as nas escolas onde estudam, inseridas em diferentes contextos e com especificidades próprias a cada rede de ensino. Suas falas expressam, ainda, diferentes discursos que circulam fora da escola sobre professores/as.

No grupo de conversação os participantes da pesquisa puderam expor suas idéias, mas também confrontá-las. Para isso, um ambiente acolhedor foi cuidadosamente planejado e a interação entre os integrantes do grupo foi pautada pelo vínculo, confiança e respeito. A conversação entre os participantes sobre professores e professoras foi ocorrendo através das dinâmicas que os provocavam e os convidavam a falar. Os diferentes temas sobre o sujeito professor/a foram apresentados de forma a disparar/desencadear reflexões e conversas.

Também no grupo, os participantes encontraram um lugar de escuta, onde havia a disposição em compreender, valorizando-se todas as contribuições. Sentiam que suas falas, o que dissessem, era ouvido com respeito e interesse e que contribuiria para formulação de

um trabalho formal. Destaca-se, ainda, que embora a prática como pesquisadora tenha sido, de certo modo, “pedagógica” e “didática” no grupo de conversação, a relação que os participantes estabeleceram entre si e com a pesquisadora não foi escolar e nem mesmo desconfiavam que havia aí um lugar de professora.

Em suas falas, os participantes não se colocaram numa posição de retaliação dos professores/as, embora seja imprescindível assinalar o forte conteúdo, até mesmo de denúncia, de algumas falas. A seriedade e o comprometimento foram marcas em seus relatos, com desejos e expectativas de sintonia na relação com os professores/as. Reconhecem sua parcela de participação nas relações e demonstram continuar apostando na escola.

Percebeu-se que suas falas se referiram às vivências escolares e ao convívio com professores/as que têm ou tiveram, falando do que foi vivido, do sujeito concreto e de suas ações. Mas fazem relações entre estes sujeitos reais com os possíveis, aquilo que gostariam de seus professores/as, usando a imaginação e expressando seus desejos.

Definem como se parece um professor/a (cabelo, roupa, acessórios, materiais) de acordo com padrões atuais e semelhantes também ao que eles/as, como alunos/as gostariam de ter ou usar, tal como alguns materiais de sala de aula, mas também citam coisas que são utilizadas pelos professores/as de sua convivência.

Relacionam qualidades referentes ao afeto e à atenção. Elegeram a calma como uma das qualidades principais em um professor/a.

Percebem que professores/as utilizam em suas práticas algumas ações que são planejadas e fazem parte do contexto escolar e outras, ainda, que surgem por impulso, em determinados momentos, para conseguirem garantir a ordem em sala de aula. Entre essas estratégias estão as provas marcadas de última hora, os trabalhos que surgem quase como “castigo”, e a mudança no jeito de falar do professor/a quando está próximo de outras pessoas.

Também sinalizam que os alunos/as criam algumas “estratégias de sobrevivência” no ambiente escolar e aprendem a conviver com as exigências dos diferentes professores/as, o que é aceitável por eles/as. Contudo, registram que não são passivos, pois fazem provocações, principalmente com aqueles de que não gostam.

Acreditam que a maioria dos professores/as são “brabos”, não sorriem ou conversam muito, mas quando imaginaram quem poderia ser professor/a, apontaram seus desejos, eliminando figuras que apresentavam semblantes carrancudos ou muito sérios. Gostariam de ter professores mais sorridentes, mais “educados”, para que com eles/as, convivessem sem tantas confusões.

Além das situações criadas como estratégias e táticas de ação dos professores/as, os participantes da pesquisa identificam uma outra maneira de agir. São condutas que lhes parecem ter pouco sentido, quase vícios da docência, sem que sobre elas se pense e reflita. Essas ações foram chamadas de manias e entre elas está o controle dos corpos (ficar parado, ficar sentado “direito”, não levantar, não se abaixar, sentar no lugar determinado, entre outras coisas), fazer silêncio, falando o mínimo possível e o exemplo caricatural do modo como as cortinas devem ficar na sala de aula. Esta última mania, citada várias vezes, definiu bem o quanto algumas práticas acabam se tornando sem sentido frente aos propósitos pedagógicos e criam um clima tenso em sala de aula.

Os integrantes do grupo de conversação definiram também como são os professores/as que lhes parecem “chatos” e os “legais”, criando ainda um “meio termo”, um professor/a mais próximo do possível e do que gostariam de ter, surgindo a expressão “legal, mas um pouco chato”. Legal porque dialoga, porque respeita, tem interesse e motiva os alunos/as, mas um pouco chato porque, quando necessário, usa sua autoridade para “chamar a atenção” dos alunos que estejam perturbando.

Entendem, ainda, que professores e professoras se vestem de um jeito diferente de outras pessoas, jeito que os caracteriza de forma singular. Se uma pessoa usar óculos, por exemplo, pode-se desconfiar que é professor/a! E fazem algumas interdições sobre a vestimenta dos mesmos, como roupas decotadas, “barriga de fora”, variando essas e outras características relacionadas também a cores de roupas e tecidos de acordo com o gênero e a idade dos mesmos.

A vida agitada do professor/a, devido às inúmeras exigências e afazeres da profissão, interferem, segundo eles/as, no estilo do professor/a. Quanto mais ocupados, menos pacientes. Acreditam que quando os professores/as chegam “brabos” para sala de aula é porque houve interferência da vida pessoal em seu humor ou este foi alterado devido às incomodações de alunos/as de outras turmas.

No entanto, acreditam que não só a vida profissional é afetada pela particular, mas também a particular pela profissional e por isso destacam a agitação da vida do professor/a como característica proeminente. Para os participantes da pesquisa, existe uma ligação muito grande entre a vida pessoal e profissional dos professores/as, o que cria uma certa dificuldade em imaginá-los fora do contexto escolar. Assim, penso que é preciso, com urgência, dar visibilidade a esta questão para que, como professores/as, passemos a ser considerados cada vez mais como pessoas. Pessoas que têm, como os participantes da pesquisa dizem, uma vida agitada. Pessoas que precisam continuar lutando para que sejam institucionalizados os espaços formais de atividades pedagógicas relativas à prática profissional, entre outras coisas, qualificando atividades/vivências profissionais, mas também as experiências pessoais, ou melhor dizendo, a própria vida.

Os integrantes do grupo de conversação referem, ainda, professores/as que habitam outros espaços, como os cursos particulares, por exemplo. Estes professores/as seriam, para eles/as, mais pacientes, teriam melhores salários e se vestiriam melhor. Os alunos também seriam diferentes neste outro contexto: mais atentos e interessados, pois além de estarem pagando, teriam o real interesse em frequentar cursos escolhidos segundo suas preferências.

Durante os encontros do grupo de conversação, os participantes evidenciaram a importância da postura do professor/a e a valorização de atitudes bem humoradas, assim como do diálogo aberto entre eles/as. Assim, como exposto anteriormente, o tipo de relação que travam professores/as e alunos/as em sala de aula, independentemente dos conteúdos, cria condições para a aprendizagem, daí a importância de olharmos mais atentamente e cada vez mais, as situações vivenciadas nesta relação.

Os participantes desta pesquisa percebem e valorizam a importância dessa relação, tanto é que raramente destacaram ações dos professores relacionadas a conteúdos específicos ou a suas metodologias. Aspectos metodológicos foram citados apenas para contextualizar o modo de agir dos professores/as.

Na condição de alunos e alunas, disseram saber o que é bom e o que não é nas práticas de professores/as, percorrendo, assim, sobre suas vivências e ações que lhes parecem mais apropriadas e interessantes.

Desse modo, através das falas dos alunos e alunas participantes do grupo de conversação desta pesquisa, entendo, tal como Arroyo (2004), que “os alunos nos obrigam

a enxergá-los. A atenção sobre eles cresce e poderá se tornar uma iluminação tardia sobre toda a docência” (p.15).

Se entendermos que a alegria e o prazer são forças que motivam a aprendizagem, tentaremos encontrar formas de convívio mais agradáveis aos alunos e a nós mesmos, como profissionais, mas não de maneira ingênua. São muitas as complexidades e os conflitos atuais, onde

“os governantes deixaram as escolas em condições precárias, sobrecarregaram de alunos as salas de aula, obrigaram os docentes a triplicar os turnos, deixaram a infância, adolescência e juventude nos limites de uma sobrevivência agressiva e depois proclamam em discursos que a instituição escolar deve ser o símbolo do convívio feliz e da democracia” (ARROYO,2004,p.48).

Mas diante destas questões e por termos clareza destes fatos, como sujeitos humanos e múltiplos, é que podemos repensar nosso lugar de professores/as. E, em contraposição à chatice que pode se tornar a escola diante das rotinas, da pouca variação das atividades que são realizadas e da falta de entendimentos e escuta entre as pessoas que a habitam, podemos propor o diálogo, a “conversa” e as brincadeiras (como indicado pelos alunos/as) para sermos mais “legais”. Sabe-se que, “por um largo tempo, recomendava-se às mestras – e aos mestres- a severidade e a firmeza, a contenção dos gestos e sorrisos, a recusa de qualquer afago ou aproximação física” (LOURO, 1997, p.82). No entanto, sabemos também que são outros os tempos vividos e a autoridade com bom-humor, respeito recíproco e liberdade dos sorrisos pode tornar-se uma recomendação para nosso tempo.

De forma provocativa, os participantes da pesquisa indicaram desprezo, não pela figura que impõe limites, mas pela autoridade que vem revestida de intransigência, falta de diálogo, completamente alheia ou distante de seus interesses. Demonstram a necessidade e a importância da relação positiva com o adulto de referência, através da amizade e atenção que esperam também dos professores/as. Apontam para o desejo de mais momentos de

proximidade com o professor/a, através do diálogo e do brincar, mesmo pertencendo a uma faixa etária e série de formação em que são considerados como “grandes” para isso.

Talvez algumas das questões tratadas nesta dissertação já tenham sido abordadas em outros estudos, entretanto, o que aqui difere e é singular, é o fato de que são expressas pelos próprios alunos.

Nesta pesquisa, gostaria ainda de ter evidenciado concepções sobre o sujeito professor/a de alunos/as de outros tempos, mas percebo, assim como Julia (2001), que “a história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstruir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito?” (p.15). O que já foi sentido por alunos de outros tempos pode ser encontrado sob a forma de registros nas instituições escolares?

Pelo imperativo do tempo e para aprofundamento do tema proposto dediquei-me nesta dissertação a escutar as falas de alunos e alunas de hoje. No entanto, a questão acima, proposta no projeto, permanece como indagação.

Com a prática da pesquisa e na busca pelas contribuições teóricas percebi o quanto ainda me falta (e nos falta) saber, pois parece mesmo que “quanto mais aprendemos, melhor dimensionamos nossa ignorância, melhor compreendemos nossas limitações” (GLEISER, 1997 apud EIZIRIK, 2001, p.24). Mas fico feliz no momento (talvez ingenuamente ou pretensiosamente) em imaginar que os resultados desta pesquisa possam fornecer elementos sobre a cultura escolar e que em tempos futuros dirá um pouco sobre a cultura de nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. O magistério feminino laico no século XIX. Porto Alegre, Teoria & Educação, nº4, 1991, p.159-171.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

_____. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004, 2ª ed.

AZEVEDO, José Clóvis de. A democratização da escola no contexto da democratização do Estado: A experiência de Porto Alegre. In.: SILVA, Luiz Heron (org.). Escola Cidadã-Teoria e prática. Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 12- 30.

BACHELARD, Gaston. O racionalismo aplicado. Rio de Janeiro, Zahar, 1977, cap. IV.

BASTOS, Maria Helena Camara; COLLA, Anamaria Lopes. Retratando Mestres: a idealização do professor na representação da docência. In.: GONDRA, J. (org.). Rio de Janeiro, UERJ, 1995, p.91-97.

BENATTI, Antonio Paulo. História, ciência, escritura e política. In: RAGO, M. GIMENES, R.A. de O. (orgs.) Narrar o passado, repensar a história. Campinas, UNICAMP, IFCH, 2000, p.63-103.

BOURDIEU, Pierre. A profissão de Sociólogo. 3ª ed., Petrópolis, Ed. Vozes, 1999.

CALLEJO, Javier. El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación. Barcelona, Editorial Ariel, S.A., 2001.

CASTRO, Gilda. Professor submisso, aluno-cliente. Reflexões sobre a docência no Brasil. DP&A, 2003.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de; SOUZA, M. Cecília C.C. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In.: Catani, Denice B.[et al.] (org.). Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 13-48

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. Criança no singular. *Presença Pedagógica*, v.2, n. 10, p.5-15, jul./ago. 1996. Entrevista concedida a Regina Leite Garcia.

CORREA, Jorge Baeza. Leer desde los alumnos (as), condición necesaria para una convivencia democrática. Santiago, Chile, 2002, 20 p. Disponível em <<http://www.cidpa.org/articulosdestacados.asp>> Acesso em: 24/07/04.

CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, Ouro Preto, Minas Gerais, 2002. 26 p.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). Professora-pesquisadora-uma práxis em construção. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In.: Nóvoa, António (org.) *Profissão professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Ed., 1995, p. 93-124.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Educação e escola: a aventura institucional. Porto Alegre, AGE Editora, 2001.

FOLCHINI, Margani; RODRIGUES, Adriana. Transição Série/Ciclo: Revisitando a trajetória da Rede Municipal de Ensino. In.: SILVA, Luiz Heron (org.). *Escola Cidadã-Teoria e prática*. Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p. 61-75.

FORQUIM, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979, 19ª ed.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, 6ªed.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

GOMES, Maria Elasir S.; BARBOSA. A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. *Educativa*, Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais, Fev./1999. Publicação Interna.

GÓMEZ, Angel I. Pérez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Ediciones Morata, 1999.

GOODSON, F. Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional In.: Nóvoa, António (org.) Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação. V.4, 2 ed. Porto, Porto Editora, 1995, p. 63- 78.

GOUVEIA, Maria Cristina. Mestre: profissão professor(a) – processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial. Revista Brasileira de História da Educação, SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação, Campinas, Editora Autores Associados, Julho/Dezembro 2001, nº 2, p.39-57.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In.: Délcia, Enricone (org.) Ser professor. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001, 2ª ed., p.73-89.

HOLLY, M. Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In.: Nóvoa, António (org.) Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação. V.4, 2 ed. Porto, Porto Editora, 1995, p. 79- 110.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In.: Nóvoa, António (org.) Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação. V.4, 2 ed. Porto, Porto Editora, 1995, p. 31- 62.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, SBHE- Sociedade Brasileira de história da Educação, Campinas, Editora Autores Associados, Janeiro/junho, nº1, 2001, p. 9-43.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. Por uma formação repleta de sentido. In.: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). Professora-pesquisadora-uma práxis em construção. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p.71- 84.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In. Nóvoa, António;Schriewer, Jürgen (eds.). A difusão mundial da escola. EducaHistória: 4, Lisboa, 2000, p.69-84.

LOPES, Eliane Marta T. A educação da mulher: A feminização do magistério. Porto Alegre, Teoria & Educação, nº4, 1991, p. 22-40.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In.: Catani, Denice B.[et al.] (org.). Docência, Memória e Gênero: Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 75-84

MOITA, M. da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In.: Nóvoa, António (org.) Vidas de Professores. Coleção Ciências da Educação. V.4, 2 ed. Porto, Porto Editora, 1995, p. 111- 140.

MOLL, Jaqueline. Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais: por uma educação da afetividade. In.: Enricone, Dêlcia (org.) Ser professor. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2001 (2ª ed.)

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Porto alegre, Teoria & Educação, nº4, 1991, p.109-139.

_____. O passado e o presente dos professores. In. Nóvoa, António (org.) Profissão Professor. 2 ed. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Ed., 1995, p.13-34.

OUTEIRAL, José Ottoni. Adolescer: Estudos sobre Adolescência. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: Interpretando o processo de trabalho do ensino. Porto Alegre, Teoria & Educação, nº 4, 1991, p.140-158.

PERRENOUD, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Trad.: Júlia Ferreira. Portugal, Porto Editora, 1995.

_____. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v.2, n.3, 1989, p. 3-15

PORTO, Patrícia de C. P. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In.: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (orgs.). Professora-pesquisadora-uma práxis em construção. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p.87-103.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos nº 9, dezembro, 1996.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento do que a terra firme. Tempo Social: Ver. Sociol. USP, São Paulo, 11(1): 189-195, maio 1993.

RIPOLL, Daniela. "Formosura parelhada na inteligência": a beleza que ensina nos livros infanto-juvenis. In.: Silveira, Rosa Maria Hessel Silveira (org.). Professoras que as histórias nos contam. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 67-92.

SACRISTÁN, J.Gimeno. El alumno como invención. Madrid, Ediciones Morata, 2003.

_____. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: Nóvoa, António (org.) Profissão professor. 2 ed. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Ed., 1995, p. 63-91

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir (org.) Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

_____. A vez e a voz dos professores. Portugal, Porto Editora, 1994, Capítulo 5.

SILVA, Roza Maria Santos. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In.: Kullok, Maísa Gomes Brandão (org.) Relação professor-aluno: contribuição prática pedagógica. Maceió, EDUFAL, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Gritos, palavras difíceis e verborragia: como a professora fala na literatura infantil. In.: Silveira, Rosa Maria Hessel Silveira (org.). Professoras que as histórias nos contam. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p. 47-66.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Identidade coletiva de professores na escola pública: uma construção possível, difícil e necessária. Um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Porto Alegre, UFRGS, 2003, Dissertação de Mestrado.

VILLELA, Heloisa de O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no séc. XIX. In. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. Histórias e Memórias da Educação no Brasil Séc. XIX. Petrópolis, Vozes, 2005.

WEREBE, Maria José Garcia. 30 anos depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo, Ática, 1994.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In.: _____. (org.) Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.287-309.

ANEXOS

ANEXO 1- Material divulgação alunos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Estou fazendo uma pesquisa e gostaria de contar com a tua participação.

É sobre o que os alunos e as alunas pensam sobre professores e professoras!

Tenho certeza que você tem muitas coisas interessantes para falar. Por isso gostaria que viesse fazer parte do grupo que será formado.

Lá só vai ter gente da tua idade e de várias escolas!

Vamos nos encontrar no Planetário da UFRGS, às quartas-feiras à tarde, das 14h às 16h.

Venha participar!
Suas idéias são muito importantes!

Contato e maiores informações: Simone Gonzalez Gomes - f.: 96528495

ANEXO 2- Material divulgação pais

Senhores responsáveis

O/A aluno/a está sendo convidado a participar de um grupo que contribuirá para uma pesquisa

Quem convida?

Uma pesquisadora em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aluna de Mestrado.

Como você pode colaborar?

Autorizando seu filho a fazer parte de um grupo de alunos e alunas que estarão conversando sobre suas concepções sobre o sujeito professor/a, partindo de suas idéias, vivências, pensamentos... Um espaço de troca, participação e respeito, onde a fala de cada um será muito importante.

Quando?

Durante quatro semanas, às quartas-feiras à tarde, das 14h às 16h.

Onde?

No Planetário da UFRGS, Av. Ipiranga nº2000, Bairro Santana.

Confirmar participação no dia ____/____/____ .

No mesmo dia os responsáveis poderão solicitar outros esclarecimentos à pesquisadora através do aluno/a.

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Informado

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Este documento confirma sua participação, com o consentimento de seu responsável, na Pesquisa “Concepções de alunos e alunas sobre o sujeito professor/a: falas e cenas da convivência”, que tem como objetivo perceber as diferentes concepções de alunos e alunas sobre o sujeito professor/a a partir das relações estabelecidas entre eles na prática escolar cotidiana.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se, no decorrer da pesquisa, o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas, terá toda a liberdade de o fazer.

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa são a Professora Dra. Maria Stephanou, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientadora, e a mestrandia Simone Gonzalez Gomes, do referido Programa de Pós-Graduação. Ambas se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através dos telefones (051) 3316-5388 – Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, ou (051) 3316-3428.

“Declaro, estar ciente das informações constantes neste Termo de Consentimento Informado, e entender que cedo os direitos de minha participação e depoimentos para a pesquisa realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação intitulada “Concepções de alunos e alunas sobre o sujeito professor/a: falas e cenas da convivência,” desenvolvida pela mestrandia Simone Gonzalez Gomes, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria Stephanou, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a sua consulta e o uso das referências a terceiros, ficando vinculado o controle das informações a cargo destas pesquisadoras da Faculdade de Educação da UFRGS”.

Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração,
 Porto Alegre,de de 2005.

Participante:
 Como responsável pelo/a adolescente ,
 declaro o meu consentimento para sua participação nesta Pesquisa.
 Obs.:

Responsável: Identidade nº.:

Pesquisadora:

Anexo 4 – Ficha dados alunos/as

Nome:
 Escola:
 Telefone:
 End.:

 Idade:
 Responsável:
 Filho de profº: ()Sim ()Não

Nome:
 Escola:
 Telefone:
 End.:

 Idade:
 Responsável:
 Filho de profº: ()Sim ()Não

Nome:
 Escola:
 Telefone:
 End.:

 Idade:
 Responsável:
 Filho de profº: ()Sim ()Não

Nome:
 Escola:
 Telefone:
 End.:

 Idade:
 Responsável:
 Filho de profº: ()Sim ()Não

Nome:
 Escola:
 Telefone:
 End.:

 Idade:
 Responsável:
 Filho de profº: ()Sim ()Não

Nome:
 Escola:
 Telefone:
 End.:

 Idade:
 Responsável:
 Filho de profº: ()Sim ()Não

Anexo 5 - Convite aos alunos/as selecionados/as

CONVITE



Os encontros do grupo de alunos e alunas irão começar !!!

E você está sendo convidado a participar deste grupo.

O primeiro encontro será no dia **04/05/05, quarta-feira, das 14h às 16h**. Será no Planetário da UFRGS (ver mapa em anexo).

Espero por você!

Suas idéias são muito importantes!

Um abraço
Simone

Anexo 6- Orientação de como chegar ao Planetário

Como chegar ao Planetário?

A entrada do Planetário fica na Av. Ipiranga. Você vai entrar por um grande portão por onde entram também os carros. Como usaremos uma sala do NIUE (Núcleo de Integração Universidade Escola), que fica no Subsolo do prédio, você desce uma escada que está à esquerda de quem chega ao Planetário.

Descendo as escadas, entre na primeira porta, onde já estaremos esperando por você!

Anexo 7 - Explicação aos pais sobre os encontros

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Senhores responsáveis

O/A aluno/a está sendo convidado a participar de um grupo que contribuirá para uma pesquisa

Quem convida?

Uma pesquisadora em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aluna de Mestrado.

Como você pode colaborar?

Autorizando seu filho a fazer parte de um grupo de alunos e alunas que estarão conversando sobre suas concepções sobre o sujeito professor/a, partindo de suas idéias, vivências, pensamentos... Um espaço de troca, participação e respeito, onde a fala de cada um será muito importante.

Quando?

Às quartas-feiras à tarde, das 14h às 16h, durante o mês de maio. Os encontros acontecerão nos dias:

04/05/05

11/05/05

18/05/05

25/05/05

Onde?

No Planetário da UFRGS, Av. Ipiranga nº2000, Bairro Santana.

OBS.: Será fornecido vale-transporte ao aluno que precisar deslocar-se de ônibus. Solicitar no primeiro encontro, onde serão entregues as passagens de ida e volta.

Contato e maiores informações: Simone Gonzalez Gomes - f.: 96528495

ANEXO 8 – Modelos de alguns cartões oferecidos aos participantes do grupo de conversação no final dos encontros

Gostei muito da tua participação hoje!
Vamos continuar conversando na próxima quarta?
25/05/05
14h
Um abraço!
Simone

Muito obrigado por sua presença!!!

Te encontro novamente
na próxima quarta-feira,
dia **18/05**, às 14h.

Até lá e boa semana!
Simone

ANEXO 9- Figuras de homens e mulheres utilizadas em dinâmica do 1º encontro

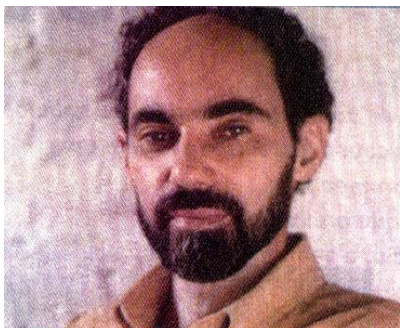
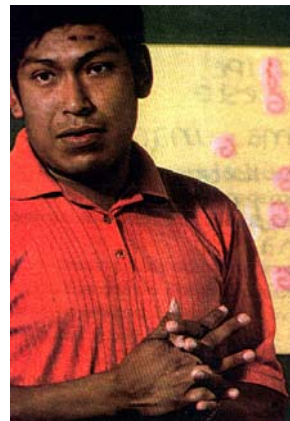
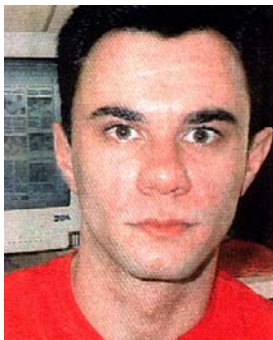
- Primeiras figuras escolhidas pelos participantes



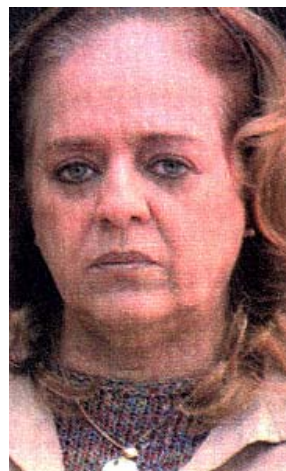
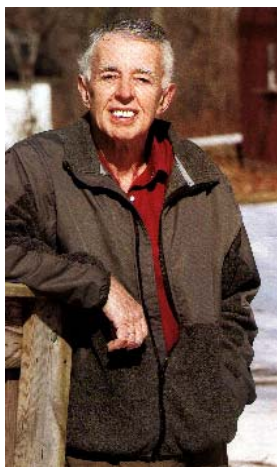
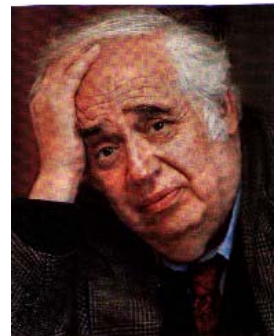
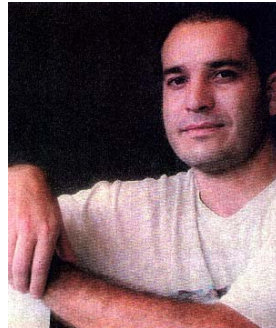
- Figuras de pessoas selecionadas pelos participantes do grupo como possíveis de serem professores/as.



- Figuras de pessoas que não poderiam ser professores/as.



- Figuras que geraram diferentes posicionamentos.



- Figura que foi considerada pelos participantes como relacionada à professora de Curso

