

**Eliana de Sousa Alencar**

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS  
MEDIANDO HISTÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR:  
Um estudo do cotidiano de uma sala de aula**

**Teresina**

**2007**

**Eliana de Sousa Alencar**

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS  
MEDIANDO HISTÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR:**

Um estudo do cotidiano de uma sala de aula

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho.

Teresina  
2007

A368

Alencar, Eliana de Sousa

As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula/  
Eliana de Sousa Alencar---Teresina, 2007.

142f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - UFPI

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho

1. Fracasso escolar 2. Relações interpessoais 3. Profissão docente  
Educação I- Título

CDD 371. 28

**Eliana de Sousa Alencar**

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS  
MEDIANDO HISTÓRIAS DE FRACASSO ESCOLAR:**

Um estudo do cotidiano de uma sala de aula

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Universidade Federal do Piauí

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mitsuko Aparecida Makino Antunes  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina  
Universidade Federal do Piauí

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (Suplente)  
Universidade Federal do Piauí

Teresina  
2007

Dedico esse trabalho a minha família, razão da minha existência, especialmente a meus filhos *Láise, Eduardo e Sofia* que dão sentido aos meus dias.

A meu amor, *Frank*, que me completa, anima minha alma e tem me ensinado a ser uma pessoa melhor a cada dia.

A minha mãe, *Francisca*, que, pelo exemplo, ensinou-me a enfrentar a vida com coragem e determinação.

## AGRADECIMENTOS

À *Deus*, fonte de toda minha inspiração, de todo meu amor e fé na vida e nos homens.

À professora doutora *Maria Vilani Cosme de Carvalho* que com dedicação, compromisso e competência soube conduzir-me nessa aventura intelectual. A realização desse trabalho representa muito mais que a obtenção de um título, mas a consolidação de um sonho que ela ajudou a realizar. Muito obrigada!

À professora doutora *Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina*, minha professora, coordenadora deste programa, e, acima de tudo, amiga de todas as horas, pessoa imprescindível, sempre pronta para contribuir conosco. Obrigada pelo apoio e pelo grande carinho sempre dedicado a todos nós, alunos e alunas do Curso de Mestrado em Educação, desta instituição de ensino.

À professora doutora *Maria da Glória Soares Barbosa Lima* que, ainda no exame de qualificação, soube, com muita serenidade, formular críticas que foram decisivas para a consolidação desse trabalho.

À professora doutora *Mitsuko Aparecida Makino Antunes* pelas preciosas contribuições ao nosso trabalho e pela disponibilidade em participar dessa banca examinadora.

A todos *os professores e professoras* do Curso de Mestrado em Educação, que, de forma apaixonada, nos conduzem nessa trajetória de ensinamentos e aprendizagens.

Às *professoras e aos alunos*, sujeitos dessas histórias, por terem aceitado participar dessa pesquisa. Muito obrigada!

A todos os meus amigos da 12ª turma que, com apoio e amizade, contribuíram para tornar essa trajetória menos solitária: *Terezinha, Marinalva, Raimundo, Sônia, Fernanda, Helenildes, Sandra, Francisca Carla, Francisca Brito, Hortiza, Walbet, Joana, Inês e Lourdes*.

Ao *Instituto Roberto Alencar* que, ao longo de dois anos, soube compreender e aceitar minha ausência durante a realização desse trabalho.

Ao professor *Roberto Alencar*, pela valorosa contribuição na construção dessa dissertação.

A toda minha família, pai, mãe, irmãos, sobrinhos, cunhadas, que juntos, torcem pelo meu sucesso e pela minha vitória.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, <<os órgãos da sua individualidade>>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Alexis Leontiev

## RESUMO

Considerando a educação como processo social, entendemos que as relações que ocorrem entre professores e alunos, no interior da sala de aula, constituem uma das razões que podem levar os alunos à situação de fracasso escolar. Com base nessa tese, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, com o objetivo de analisar de que forma as relações interpessoais que estão se desenvolvendo no contexto da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar. Desenvolvemos, para isso, estudos teóricos e uma pesquisa empírica. Os estudos teóricos envolveram autores como Wallon (1978), Vigotsky (1999), Patto (1999), Charlot (2000), Placco (2003), entre outros que nos ajudaram a entender o fracasso escolar como uma construção social. Também os estudos de Perrenoud (1993), Tardif (2000), Pimenta (2005), entre outros, foram importantes para o aprofundamento de questões relativas à formação de professores e aos modelos de ensino utilizados na escola. Já a pesquisa empírica contou com a participação de oito professoras e vinte alunos. Utilizamos, nessa pesquisa, a observação participante com o auxílio do diário de campo e a entrevista semi-estruturada. Para a análise e interpretação dos dados, empregamos a técnica de análise de conteúdo. Os resultados encontrados indicam que as relações interpessoais funcionam como mediadores na construção do fracasso escolar. Isso ocorre, porque essas relações têm ocasionado a construção de imagens negativas que as professoras e os alunos constroem uns em relação aos outros. Essas imagens negativas— das professoras— influenciam o modo de pensar e sentir a profissão docente, e, ainda, o modo de ver os alunos como fracassados. Isso, por sua vez, reflete na prática dessas profissionais. Estas, diante da falta de condições subjetivas e objetivas de trabalho, não têm conseguido refletir sobre o alcance de suas ações. Quanto aos alunos, um grupo consegue ver a escola como local de aprendizagem, considera as professoras “boas” e acredita que vai passar de ano. Já outro grupo não tem essa mesma visão; pois, desenvolveu imagens negativas acerca da escola e das professoras, e não acredita que será aprovado no final do ano. Entretanto, embora haja alunos com imagens positivas, o cotidiano vivenciado por eles indica que todos caminham para a situação de fracasso escolar.

**PALAVRAS-CHAVES:** Fracasso escolar. Relações interpessoais. Profissão docente.



## ABSTRACT

Considering the education as a social process, we understand that relationships which occur between teachers and students inside the classroom constitute one of the reasons that can drive the students to a situation of school failure. Based on this thesis, we realized a qualitative nature research with the objective of analyzing in what way interpersonal relationships that are being developed in a classroom context, chiefly between teachers and students, can mediate the building of school failure. We developed, for this, theoretical studies and an empiric research. The theoretical studies involved authors like Wallon (1978), Vigotsky (1999), Placco (1999), Charlot (2000), Flacco (2003), among others that helped us to understand the school failure like a social building. Perrenoud (1993), Tardif (2000), Pimenta (2005) and other studies were also important to the deepening of questions concerning to teachers formation and teaching models used in school. On its turn, the empiric research had the collaboration of eight teachers and twenty students. We used in it participative observation with daily camp assistance and semi-structured interview. For the analysis and interpretation of data, we employed the content analysis technique. The results found indicate that interpersonal relationships work like a mediator in the building of school failure. This happens because these relationships have caused the construction of negative images that teachers and students build between them. These negative images- of the teachers -influence the way of thinking and feeling the teaching profession, and still the way they see students as losers. In its turn this reflects in the teachers' practice. These professionals, in front of the lack of subjective and objective conditions of work, haven't gotten to reflect about their actions reach. In relation to the students, one group can see school as a learning place, considers the teachers as good professionals and believes that can be approved at the end of the year. The other group, on the other hand, doesn't have this sight because developed negative images about the school and the teachers, and doesn't believe that will be approved. But, in spite of having students with positive images, the everyday lived indicate that all of them walk to the situation of school failure.

**KEY WORD:** School failure. Interpersonal relations. Teaching profession

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

O perfil da professoras com relação à faixa etária, regime de trabalho, e tempo de serviço .....	63
Perfil da formação profissional .....	65
Imagens que as professoras construíram dos alunos .....	88

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
<b>1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO FRACASSO ESCOLAR.....</b>	<b>18</b>
1.1 O papel da escola e dos modelos de ensino mediando a construção do fracasso escolar .....	22
1.2 A formação de professores mediando a construção do fracasso escolar .....	26
1.3 As relações interpessoais entre professores e alunos na sala de aula, mediando a construção do fracasso escolar .....	33
1.3.1 A afetividade e as relações entre professores e alunos.....	36
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>41</b>
2.1 A metodologia do trabalho científico.....	41
2.2 O Tipo de pesquisa: pesquisa qualitativa .....	43
2.3 Os espaços e os sujeitos da pesquisa .....	45
2.4 Os procedimentos de construção dos dados .....	46
2.5 Os procedimentos de análise dos dados e interpretação dos resultados.....	49
<b>3 A ESCOLA, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS QUE LEVAM AO FRACASSO ESCOLAR .....</b>	<b>55</b>
3.1 <b>Imagens construídas pelo caminho.....</b>	<b>56</b>
3.1.1 Imagens da escola .....	56
3.1.2 Imagens da sala 04 .....	59
3.1.3 Imagens das professoras .....	61
3.1.3.1 A formação profissional .....	63
3.1.3.2 Os saberes da docência .....	67
3.1.3.3 Os modelos de ensino .....	72
3.2 <b>As imagens que as professoras têm da profissão docente .....</b>	<b>78</b>
3.2.1 O significado e o sentido de “ser professor” .....	78
3.3 <b>As imagens que as professoras constroem dos alunos no cotidiano escolar .....</b>	<b>86</b>
3.3.1 Aspectos da realidade subjetiva .....	87
3.3.2 Aspectos da realidade objetiva.....	95
3.4 <b>As imagens que os alunos constroem no cotidiano escolar .....</b>	<b>101</b>
3.4.1 Imagens da escola .....	101

3.4.2	Imagens de si mesmo .....	106
3.4.3	Imagens das professoras .....	111
3.5	<b>As relações interpessoais no contexto da sala de aula</b> .....	117
3.5.1	Relações excludentes, discriminatórias e autoritárias .....	118
3.5.2	Relações mútuas entre professores e alunos .....	122
3.5.3	Os sentimentos manifestados nas relações em sala de aula.....	125
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	138
	<b>APÊNDICES</b>	

## INTRODUÇÃO

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Vigotsky

No exercício da carreira docente, que vai da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental ao Ensino Médio, e atualmente na supervisão de ensino da rede pública e na direção pedagógica da rede privada, o fato que mais nos tem inquietado é o fracasso dos alunos na escola. Percebemos que, apesar de os números indicarem um avanço na parcela das crianças que freqüentam a escola, os índices de evasão e repetência ainda permanecem elevados em nosso país.

Ao longo dos últimos anos, a literatura que trata dessa problemática tem apontado diferentes explicações ou justificativas para o fracasso dos alunos. Segundo Patto (1999), muitas são as explicações que, historicamente, foram produzidas com o objetivo de explicar as causas do fracasso escolar. Algumas dessas explicações encontravam e encontram, até hoje, fundamentação nas teorias racistas<sup>1</sup> e na psicologia<sup>2</sup>, que atribuíam as causas do fracasso aos fatores de ordem individual dos alunos, como sua (in)capacidade, suas (des)motivações, sua herança genética. Outras dessas explicações, pelo contrário, encontravam e encontram suas justificativas nas teorias das desigualdades sociais, que, por sua vez, atribuíam as causas do fracasso escolar às condições socioeconômicas e culturais dos alunos.

A teoria das desigualdades sociais foi a explicação bastante difundida nos anos 1970 e ainda hoje está presente no discurso de professores e gestores do ensino, como apontam as pesquisas mais recentes (BOSSA, 2002). Segundo essa teoria, o aluno fracassa, porque lhe falta tudo, e a escola, não consegue adequar-se a esse aluno carente de cultura, inteligência e de capital cultural. É importante observarmos que todas essas teorias sempre tiveram o mesmo intuito: colocar no aluno a “culpa” pelo seu fracasso escolar, seja em relação as suas características psíquicas, seja em relação à sua situação social, econômica e cultural. Assim, a escola e, conseqüentemente, os professores, ao longo dos anos, permanecem isentos de responsabilidades nesse processo. Essa é, na verdade, a idéia que ainda permanece sendo difundida pelo discurso oficial e que vem sendo fortalecida no meio escolar.

No entanto, Patto (1999) ao realizar sua pesquisa, concluiu dentre outras coisas, que as explicações para o fracasso escolar baseadas nessas teorias precisam ser revistas, tendo por base o conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem, pois:

A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversos à aprendizagem, tudo isso a partir de uma desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. (PATTO, 1999, p.467)

Dessa forma, a escola e o sistema continuam mascarando o problema do fracasso escolar com explicações que culpabilizam sempre os alunos. A idéia de que criança pobre não aprende foi sendo amplamente difundida e aceita no meio escolar, passando, dessa forma, a nortear as práticas e os processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até as relações diárias entre professores e alunos.

Charlot (2000) esclarece que foi como diferença entre alunos que a sociologia analisou o fracasso escolar nos anos 1960 e 1970, e até hoje essa análise reflete na prática pedagógica e no discurso de grande parte dos educadores. Nessa perspectiva, a explicação para o fracasso escolar está na origem social desses alunos, que se encontram nesta situação, porque sofrem de graves deficiências socioculturais.

Essas deficiências geram faltas nos alunos que se refletem na aprendizagem escolar, gerando assim, diferenças e desvios entre alunos na sala de aula.

Entretanto, pensar no fracasso escolar apenas pela ótica das diferenças entre alunos bem sucedidos ou fracassados, é no mínimo contraditório, uma vez que a escola funciona como espaço de construção de subjetividades; portanto, de sujeitos diferentes. A escola ao se basear nas diferenças entre alunos para classificar quem é bem sucedido ou fracassado, está, dessa forma funcionando como mecanismo de exclusão.

Se adotarmos a perspectiva de que o fracasso escolar é uma construção social, então passamos a analisá-lo como uma consequência da relação que o aluno constrói com os diferentes contextos, e, em especial, com a escola e com o saber. Isso significa que a compreensão do fracasso escolar passa primeiramente, pela compreensão das relações sociais que o aluno mantém nesse meio e que serão determinantes na construção de suas subjetividades.

Se compreendermos a subjetividade como o modo de cada indivíduo ser no mundo, resgatamos Vigotsky (1998) que nos explica que todas as funções superiores que a criança constrói como a memória, a atenção, o pensamento lógico, a formação de conceitos, assim como seu modo de ser e agir originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos. Trazendo essa tese para o contexto escolar, supõe-se que é por meio das relações interpessoais dos alunos entre si e com os professores que novas aprendizagens serão consolidadas. Pensando dessa forma, a qualidade dessas relações torna-se fator determinante na consolidação de aprendizagens bem sucedidas ou fracassadas.

Essas afirmações e a perspectiva do fracasso escolar como um fenômeno originado nas relações sociais nos remete à seguinte problemática: como as relações sociais que se constituem no interior da escola, sobretudo no contexto da sala de aula, podem levar os alunos à situação de fracasso escolar? Diante de tal problemática resolvemos investigar as relações interpessoais envolvendo professores e alunos na escola.

Teóricos como Wallon (1979), Coll (1996), Vigotsky (1998), Charlot (2000), Tassoni (2000), Placco (2003) nos ajudam a entender melhor essa questão; pois vêem a escola como esse espaço privilegiado de interação social, ou seja, de relações

sociais através das quais os indivíduos constituem suas subjetividades por meio de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações que se vão constituindo no seio das relações que estes mantêm com a família, com os professores, com os colegas e com o saber. Isso significa que a experiência escolar, é necessariamente, uma relação social e precisa ser analisada por meio das interações promovidas entre os pares nesse processo.

Nesse sentido, supomos que tanto a escola, organizada com base em determinados modelos de ensino, como os professores, por meio de suas práticas pedagógicas, desempenham papel de mediadores no processo de construção dessas histórias que podem ser de fracasso ou de sucesso escolar. Vistos dessa forma, escola e professores, não podem permanecer isentos de responsabilidades nesse processo.

Como o professor é o responsável direto pela organização das atividades que realiza com os alunos em sala de aula, a forma como desempenha sua ação docente constitui um fator decisivo para o desenvolvimento da sua prática educativa. Assim, o modo como o professor compreende e sente a atividade docente, reflete em sua prática pedagógica e, portanto, no resultado da aprendizagem dos alunos.

Autores como Esteve (1995) e Facci (2001), por meio de pesquisas que realizaram sobre essa temática, demonstram que há uma relação entre o que os professores pensam e sentem em relação à sua atividade profissional e o exercício dessa profissão. Ou seja, segundo esses pesquisadores, é no exercício da prática docente que os professores manifestam o que pensam e o que sentem, sobretudo por meio das atitudes que se manifestam nas relações pessoais e pedagógicas. Diante disso, ficam as questões: a prática docente, da forma como é realizada na sala de aula, pode contribuir com a construção do fracasso escolar, sobretudo, se considerarmos as relações que se constituem entre professores e alunos? O modo como os professores compreendem a atividade profissional pode refletir sobre sua ação em sala de aula?

As pesquisas mais atuais, sobretudo as realizadas por Mantovanini (1999) e Morales (1999), explicam que a prática docente pode ser influenciada não só pelo que pensam e sentem os professores sobre a profissão, mas também pelo que pensam e sentem sobre os alunos. Esse processo que envolve a construção de imagens que, professores e alunos constroem uns em relação aos outros, influenciam o processo ensino-aprendizagem e pode comprometer a aprendizagem dos alunos. Sobre isso, convém questionarmos ainda: as imagens que professores e alunos formam, uns em



relação aos outros, incidem nos resultados do processo educacional? Tudo leva a crer que sim, notadamente porque essas imagens influenciam as relações afetivas que se desenvolvem entre os sujeitos envolvidos nesse processo.

Estudiosas, como Almeida (1999) e Tassoni (2000), têm realizado pesquisas sobre a relação entre a afetividade e aprendizagem e têm mostrado a importância da afetividade para o desenvolvimento da inteligência e, conseqüentemente, para o processo educacional. Se, em tese, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano, na escola, considerada como espaço intersubjetivo, porque há interações sociais, compreendemos que as questões relacionadas à afetividade, sobretudo, os sentimentos que se manifestam nas relações entre professores e alunos, são relevantes para se entender a problemática que envolve alunos em situação de fracasso escolar.

Escolhemos os sentimentos porque segundo Almeida (1999), estas são manifestações afetivas em que a representação torna-se reguladora ou estimuladora da atividade psíquica. Além disso, os sentimentos são estados subjetivos mais duradouros e originam-se nas relações que estabelecemos com os outros. Assim, fica a questão: como os sentimentos que se manifestam na relação professo-aluno interferem nessa relação e influenciam na consolidação de situações de fracasso escolar?

Considerando esse conjunto de questões e o pressuposto de que a educação é um processo social que ocorre necessariamente por meio de relações interpessoais, revolvemos realizar uma pesquisa de natureza qualitativa com objetivo de analisar de que forma as relações interpessoais que estão se desenvolvendo no contexto da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar.

Para alcançar esse objetivo geral, delineamos os objetivos específicos abaixo relacionados:

- a) Caracterizar a prática docente em sala de aula e, por meio desta, as relações interpessoais que vêm constituindo-se entre professores e alunos;
- b) Entender como as professoras compreendem o exercício da atividade docente e de que modo isso reflete em sua prática;

c) Analisar o modo como professores e alunos se vêem e de que forma essas imagens afetam as relações entre eles que, conseqüentemente, podem estar levando ao fracasso;

d) Identificar os sentimentos desenvolvidos nessas relações e de que forma esses sentimentos têm contribuído para o fracasso dos alunos.

Para isso, empreendemos um estudo teórico e empírico acerca da problemática a ser pesquisada. Decidimos realizar essa investigação em uma escola pública estadual de Teresina, na zona sudeste da cidade. O grupo escolhido para configurar como espaço empírico da pesquisa foi uma das turmas de 5ª série da referida escola. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos: observação participante, diário de campo e entrevista. A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para analisarmos os dados e interpretarmos os resultados

No primeiro momento, capítulo um, reafirmamos a tese central, por meio do estudo teórico, de que o fracasso escolar é uma construção social com base em alguns dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e da Sociologia do conhecimento de Bernard Charlot (2000). Outros subsídios teóricos foram utilizados para o aprofundamento das questões pertinentes à problemática, como: formação de professores, saberes docentes e modelos de ensino. Para esse entendimento, analisamos as contribuições de Perrenoud (1993), Tardif (2002), Pimenta (2005), entre outros. Ao fazermos isso, analisamos esses elementos presentes no processo educacional, como: a escola, os modelos de ensino e alguns modelos de formação profissional de professores que orientam suas práticas e, por sua vez, as relações interpessoais que se realizam na sala de aula e que têm servido de mediadores no processo de construção do fracasso escolar.

No segundo momento, capítulo dois, tratamos de iniciar a apresentação do estudo empírico, explicando, inicialmente, o caminho metodológico percorrido durante a realização da pesquisa. Fazemos isso por meio do esclarecimento, da escolha dos sujeitos e dos espaços da pesquisa e dos instrumentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro momento, capítulo três, analisamos e interpretamos os dados das entrevistas, da observação e do diário de campo, que nos levaram ao encontro das categorias presentes nesse trabalho de investigação. Finalizamos, tecendo algumas considerações finais em torno dos resultados que foram alcançados com a pesquisa, da

nossa experiência como pesquisadora e das contribuições dessa experiência para o nosso crescimento pessoal e profissional.

Não é pretensão dessa investigação resolver o problema do fracasso escolar nem atribuir ao professor culpa pelo fracasso de muitos de seus alunos. O nosso objetivo é analisar de que forma as relações interpessoais que estão se desenvolvendo no contexto da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar.

Entendemos que este estudo se justifica não por ser mais uma investigação sobre o fracasso escolar, mas por procurar fornecer à comunidade acadêmica de modo geral, e aos professores de modo particular, um conhecimento que os levem a pensar no fracasso escolar não como uma questão de a criança ter ou não certas habilidades ou certo domínio cognitivo, mas em função do que nós, como educadores, pensamos, sentimos e agimos em relação a eles. Em outras palavras, o nosso modo de ser e fazer-se professor que é decisivo na construção do fracasso escolar.

# CAPÍTULO I

## 1 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO FRACASSO ESCOLAR

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo da escola e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desembocar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que acabam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar.

Bernard Charlot

O fracasso escolar é um dos problemas que, historicamente, tem assolado o sistema educacional brasileiro. Numerosas pesquisas, dentre elas a realizada por Patto (1999), tem-nos apontado para a produção do fracasso escolar, mostrando, de forma bastante realista, a perigosa tendência de tornar natural aquilo que vem sendo, ao longo da história, constituído, sobretudo no interior da escola, por meio de mecanismos perversos de exclusão e discriminação de alunos considerados fracassados.

Abramovay (2003) também compartilha dessa tese; pois, ao realizar uma pesquisa envolvendo diversas escolas públicas no Brasil, concluiu que a escola pode ser tanto um ambiente propiciador de aprendizado e lugar de uma primeira socialização da criança, como também espaço em que o aluno é prejudicado por docentes e sistemas escolares não acolhedores. Ou seja, a escola, que tem como objetivo promover o

aprendizado e o desenvolvimento dos sujeitos, pode vir a se tornar um espaço de construção social de histórias de fracasso.

Isso ocorre, segundo Oliveira (1997), à medida que a escola se baseia nas diferenças para promover, desenvolver, avaliar e julgar o desempenho intelectual do aluno, sem levar em conta que esse aluno se constitui como indivíduo por meio das relações que mantém com o meio social e histórico, formando, assim, o seu psiquismo, ou seja, sua maneira de ser, pensar, sentir e agir, que o torna, necessariamente, diferente dos demais. Portanto, a escola como espaço de construção de subjetividades não pode basear-se nas diferenças entre os indivíduos para rotular quem é ou não é mais apto ou mais capaz. O papel da escola nesse caso, é reconhecer as diferenças para acolher todos os alunos e garantir sua aprendizagem.

A literatura atual que trata dessa problemática, sobretudo os estudos de Charlot (2000), tem demonstrado que a forma como o problema do fracasso escolar vem sendo tratado, tem contribuído para mascarar uma realidade que há muito já vem sendo constatada: a de que esse “fenômeno” não existe; o que existe, são alunos que se encontram em situação de fracasso escolar. Essas situações são construídas socialmente, no interior da escola, muitas vezes, no interior da sala de aula, na dinâmica das relações pedagógicas, educativas e sociais, enfim, das relações interpessoais.

O primeiro passo na direção de transformar essa realidade seria fazermos uma análise positiva da realidade social dos alunos em situação de fracasso escolar, ao invés de procurarmos sempre encontrar nessa realidade as causas do fracasso dos alunos na escola. Para Charlot (2000, p. 30), essa análise significa que:

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, e não somente àquilo em que elas falham e em suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso escolar- o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram de conhecimentos de que a escola procura prover-lhes.

Primeiramente é necessário compreender que os alunos que se encontram em situação de fracasso são sujeitos de uma realidade social e cultural específica e que vivenciam relações sociais diversas. Esse conjunto de situações gera

subjetividades que tornam os sujeitos pessoas socialmente diferentes, possuidoras de um capital cultural, portanto, não chegam à escola sem saber de nada.

Nesse contexto, cabe a escola aproveitar, por meio de metodologias e práticas pedagógicas, os conhecimentos e a vivência que esses alunos demonstram possuir como algo positivo para o seu desenvolvimento. Isso deve ser feito no sentido de fazê-los avançar em suas aprendizagens na escola. Ou seja: a heterogeneidade da turma, aliada a essas novas metodologias, longe de ser um problema, passaria a ser um elemento positivo na consolidação do processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, as relações pedagógicas constituiriam um dos caminhos possíveis de superação do fracasso escolar.

Os estudos de Charlot (2000) têm sido relevantes para uma nova compreensão acerca dessa problemática que envolve milhares de alunos nas escolas brasileiras, sobretudo porque analisam esses alunos como sujeitos sociais, dotados de subjetividades que são construídas por meio das interações que mantêm com os outros significativos. A escola, sendo um espaço intersubjetivo, possui como participantes sociais significativos, professores e alunos. Estes, ao se relacionarem, constituem modos de ser, únicos, enfim suas subjetividades.

Bossa (2002) também tem trazido importantes contribuições para o esclarecimento acerca desse tema, quando explica que o fracasso escolar é um sintoma social da contemporaneidade, que tem servido para sinalizar que a escola vai mal no seu papel e, com isso, a criança tem sofrido as conseqüências dessa realidade. Na sua concepção, o termo “sintoma” significa “entrave que faz sinal”, ou seja, sinaliza que a criança tem passado por situações que geralmente levam ao fracasso. Nesse sentido, a autora considera que a escola vem contribuindo com a geração desse sintoma, ou seja:

Nesse aspecto, a escola é uma das instituições envolvidas na geração desse sintoma social da contemporaneidade, entendendo-se sintoma social não como uma epidemia, fruto da inoculação, por um grupo de indivíduos, do mesmo agente patógeno que lhes causa exatamente o mesmo mal; assim um sintoma social é formado por sujeitos particulares que vivem de forma única os efeitos do social [...] ( BOSSA, 2002, p .20)

Ao analisar este sintoma do ponto de vista social e produzido no contexto escolar, Bossa (2002), na verdade, procura refletir sobre os fins da escola, e

notadamente, sobre o projeto educacional brasileiro, uma vez que, no Brasil, a distribuição do conhecimento ainda é feita de forma segmentada, em que alguns são privilegiados e outros são discriminados. Além disso, problemas antigos continuam persistindo no cenário educacional brasileiro como: evasão escolar, formação precária dos alunos que terminam a escolaridade básica, total desinteresse dos governantes pelas questões educacionais, sobretudo em desenvolver políticas públicas que favoreçam a melhoria da escola pública.

Outro elemento que parece estar servindo como mediador nessa construção, pois parece afetar muito as relações entre professores e alunos, é a questão das expectativas que são desenvolvidas em torno dos alunos que fracassam. Os professores, em sua maioria, parecem comungar do mesmo pensamento, expectativas e sentimentos, quase sempre negativos em relação aos alunos que fracassam na escola.

Na sala dos professores, nas reuniões pedagógicas de pais e mestres, nos conselhos de classe, é freqüente o discurso de que o aluno “não sabe nada”, de que o aluno “não quer nada” ou que “não tem jeito, porque já é um caso perdido”. Pensamos que atitudes como essas podem gerar nos alunos angústia e frustração, e na maioria das vezes, podem servir para reforçar as idéias negativas que eles têm de si mesmos. A psicologia da educação tem-nos mostrado que aquilo que os pais e os educadores pensam da criança e a forma como se comportam com ela, influi decisivamente no conhecimento que a criança vai construindo de si mesma, ou seja, na formação do seu autoconceito ( PALLACIUS e HIDALGO, 1995).

Em geral, pensamos que os alunos considerados pelos professores como “difíceis”, “problemáticos” ou “indisciplinados”, costumam fazer um julgamento negativo de si mesmos, o que por sua vez, pode aumentar as possibilidades de esses alunos fracassarem na escola. Ferreira e Santos (1996) ao discutirem sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos apontam como um dos fatores responsáveis pelo fracasso escolar o problema dos rótulos. Para esses autores, rotular a criança de “preguiçosa”, “trapalhona”, “mal educada” ou “burra” poderá constituir o caminho mais curto para a criança cristalizar esse comportamento e assumir esses predicados como sendo verdadeiramente seus, o que pode levá-la a vivenciar uma situação de fracasso.

Enfim, a tese de que o fracasso escolar é uma construção social leva-nos a supor que existem elementos no processo educacional que vêm funcionando como

mediadores nessa construção, à medida que contribuem com a consolidação e manutenção do fracasso escolar.

Dentre esses elementos, temos a escola que, apesar de possuir um discurso inovador, tem sua prática muito voltada para os princípios da educação tradicional. Assim, organizada com base em determinados modelos de ensino, a escola pode estar funcionando como um dos elementos mediadores nesse processo de construção. Os professores, por meio da formação profissional de que dispõem e que serve de parâmetro de ação docente. Por último, as relações interpessoais que se constituem em sala de aula, que são nada mais que o resultado dos modelos de ensino que a escola adota e das práticas desenvolvidas pelos professores. Analisaremos cada um desses elementos separadamente.

### **1.1 O papel da escola e dos modelos de ensino mediando a construção do fracasso escolar**

Tradicionalmente, a principal função da escola é educar, o que significa levar o aluno a desenvolver habilidades e competências que o tornem apto para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, mas também, desenvolver sua autonomia, seu senso crítico, a fim de torná-lo um agente de transformação social. Entretanto, hoje essa função está comprometida, uma vez que o fracasso escolar ainda persiste de forma significativa em nossas escolas, sobretudo nas escolas públicas (BOSSA, 2002).

Presenciamos, ao longo dos últimos anos, o sistema escolar ampliar o número de vagas nas escolas, mas não desenvolver políticas educacionais eficientes que garantissem a permanência do aluno na escola, o seu sucesso e o acesso à cidadania. Isso ocorre, segundo Bossa (2002), porque a escola, que tem como objetivo promover a melhoria nas condições de vida da sociedade moderna, acaba por produzir, na contemporaneidade, a marginalização e o insucesso de milhares de jovens, à medida que não consegue diminuir os índices de evasão e reprovação escolar.

Essa marginalização se dá muitas vezes no cotidiano da sala de aula e da escola, por meio da maneira como são transmitidos, assimilados e avaliados os



conteúdos; pois, dependendo do modelo de ensino no qual o professor fundamenta sua ação, este pode ampliar ou reduzir as chances de o aluno desenvolver seu potencial. De acordo com os princípios adotados pela Unesco, para que o processo educacional leve o aluno, necessariamente, ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, a escola deve estar preparada para levá-los à construção de suas aprendizagens, ou seja, torná-los sujeitos capazes de construir seu conhecimento; aprendendo a viver juntos ou convivendo de forma tolerante ou democrática com todos, respeitando as diferenças; e aprendendo a ser, ou seja, desenvolvendo todo o seu potencial.

Em uma pesquisa recente realizada em algumas escolas de Ensino Médio, sobre o ensino que está sendo desenvolvido no Brasil, Abramovay (2003, p.463) teceu algumas considerações e concluiu que:

Quando os processos de ensino-aprendizagem não se mostram satisfatórios, a escola deixa de ser o ambiente mais adequado para a aprendizagem. Esses obstáculos se materializam em um mau desempenho dos alunos, que podem ter como consequência a reprovação, a repetência e em casos extremos, o abandono da escola, gerando assim o fracasso escolar.

Essa discussão sobre as questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem e seus efeitos decorre, especialmente, do fato de que esses problemas existem no interior da escola. Cotidianamente, professores e alunos defrontam com o desafio de criarem estratégias de ensinar e aprender, de modo prazeroso e criativo. Quando isso não ocorre, a escola falha em seu papel de propagação do conhecimento e de diminuição das diferenças sociais; pois persiste em manter em funcionamento modelos de ensino e de práticas assentados em paradigmas conservadores, para conservar as relações capital-trabalho postas pelo modo de produção capitalista.

Behrens (2003) explica que até o século XX, a sociedade era caracterizada como “sociedade de produção de massa”, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores levavam à reprodução do conhecimento, à repetição e a uma visão mecanicista do ensino e da aprendizagem. Segundo essa mesma autora:

Salvaguardada a caracterização de cada época, poderiam apontar-se como conservadores os paradigmas que objetivavam a reprodução do conhecimento. Neste contexto, as abordagens pedagógicas que visavam à reprodução, à repetição e a visão mecanicista da prática educativa foram denominados: paradigmas tradicional, escolanovista e tecnicista. Embora se apresentando em épocas diferentes, todos têm como característica fundamental a reprodução do conhecimento. (BEHRENS, 2003, p. 43)

Como bem enfatizou a autora, esses três paradigmas – embora tenham surgido em épocas diferentes, e possuindo características diferentes quanto aos papéis de professores e alunos, metodologias e avaliações –comungavam daquilo que é crucial no processo educacional: a forma como se constrói o conhecimento. Mesmo possuindo diferenças, esses três modelos de ensino tinham como função levar o aluno a reproduzir o conhecimento de forma fragmentada e compartimentalizada.

Behrens (2003) chama a atenção para a necessidade de se buscar soluções para que a escola seja eficaz no sentido de promover o acesso ao conhecimento de maneira diferente e, assim, amenizar problemas considerados crônicos no sistema educacional. Essa mesma autora ressalta que, no final do século XX, com o advento da sociedade do conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, viu-se surgir um paradigma inovador na ciência, que pretende buscar a superação da reprodução para a produção do conhecimento.

Denominado por alguns teóricos como Paradigma Emergente (MORAES 1998; PIMENTEL 1994; BEREHS 2003), este possui princípios que instigam os professores à reconstrução da prática educativa com vistas a focar o conhecimento produzido na sala de aula como provisório e relativo, não como verdades absolutas. A ação reflexiva dos alunos passaria a ser valorizada e a disciplina seria desenvolvida como capacidade de estudar, refletir, sistematizar o conhecimento, levando-os a reconhecer a realidade e a refletir sobre ela.

Um modelo de ensino baseado nestes princípios faria da escola um espaço de produção do conhecimento com autonomia, com criatividade, com criticidade e espírito investigativo, provocando, no aluno, a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação. Portanto, a prática pedagógica com vistas a alcançar estes resultados deve levar o professor a propor em sala de aula um estudo sistematizado,

uma investigação orientada, para que, dessa forma, o aluno deixe de ser visto como ser passivo, tornando-se sujeito produtor do seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, é fundamental que o professor leve o aluno a elaborar formas de pensamentos, a desenvolver técnicas e habilidades novas, a incorporar atitudes e idéias, de modo que suas necessidades sejam respeitadas e levadas em consideração durante o processo educativo. Behrens (2003, p. 59) esclarece que:

O ensino como produção do conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

Para que a escola cumpra o seu papel de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação do aluno, levando-o a experimentar oportunidades educativas que o façam alcançar sua autonomia e criticidade, esta precisa passar por transformações radicais. Essas transformações devem envolver, necessariamente, sua organização e funcionamento, além da transformação radical das práticas pedagógicas que ocorrem na sala de aula e das funções e atribuições do professor. Segundo Gómez (2000, p. 26):

Não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e modos de atuação dos alunos, nem exclusiva nem prioritariamente, mediante transmissão ou intercâmbio de idéias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante a vivência de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Gómez (2000) chama a atenção para um ponto fundamental no processo educacional, que, na verdade, é esquecido pelo professor: as relações sociais na escola e, em especial, na sala de aula. A aprendizagem não ocorre apenas individualmente; mas, sobretudo, socialmente. É nas interações sociais que o indivíduo se apropria da herança cultural, histórica e social da humanidade. Na escola, como local de trocas, acontece algo semelhante. A educação é um processo social, que ocorre por meio das interrelações envolvendo professores e alunos; portanto, é através dessas interrelações que se dá a construção ou não do conhecimento.

A escola, quando organizada com base em modelos de ensino que desconsidera o caráter social da aprendizagem, favorece a construção do fracasso escolar à medida que mantém em funcionamento práticas pedagógicas que deixam de lado situações educativas que, certamente, levariam os alunos a construção do conhecimento com autonomia, criticidade e criatividade, favorecendo, assim, o sucesso dos alunos em suas aprendizagens.

Dessa forma, faz-se necessário que o professor fundamente sua ação em modelos de ensino que priorizem, sobretudo, o papel ativo do aluno na construção do conhecimento; que valorizem as práticas interativas entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno) e que olhem a heterogeneidade presente na sala de aula não como um problema, ou um entrave, mas como uma oportunidade maior de trocas e interações.

Além de os procedimentos regulares que ocorrem na escola serem fundamentais para a promoção e para o desenvolvimento dos alunos, a intervenção do professor tem um papel central na trajetória desses indivíduos. É nesse contexto que se torna importante a sua formação profissional para atuar junto aos alunos no sentido de fornecer-lhes material cultural que contribua, verdadeiramente, com a construção da autonomia e pensamento crítico. Caso contrário, o professor, por meio de sua ação docente, poderá levar os alunos a experimentarem situações de malogro escolar.

Nesse sentido, a formação profissional do professor ganha especial sentido; pois é o que possibilitará o desenvolvimento de uma consciência que os leve a compreender a complexidade de seu papel na construção do fracasso ou do sucesso escolar de seus alunos. Dependendo de ações aparentemente simples como a mudança de postura em relação aos alunos e a escolha de práticas pedagógicas que favoreçam a produção ativa do conhecimento, são as atitudes que poderão mudar o quadro educacional em nossas escolas públicas e, por conseqüência, os resultados das aprendizagens dos alunos.

## **1.2 A formação de professores mediando a construção do fracasso escolar**

A formação dos profissionais da educação que atuam nos diferentes níveis de ensino constitui, atualmente, objeto de discussão permanente por parte de todos aqueles que se interessam pelas questões educacionais. Severino (2003) considera

essa uma questão crucial para a área, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última instância, nas relações concretas que se estabelecem entre educadores e educandos, onde a atuação participativa do professor assume papel decisivo.

Para esse teórico, ainda que o professor disponha de todas as condições objetivas de caráter estrutural, relacionadas com a sociedade e com as instituições socioeducacionais, não há como não o vincular, naquilo que diz respeito a sua eficácia, às condições subjetivas de interação professor/alunos: mediação de cunho eminentemente pessoal, cuja qualidade dessa relação depende basicamente da formação desse profissional. O que tem ocorrido, segundo Severino (2003), é que os cursos que cuidam da formação dos profissionais da educação estão funcionando de forma precária e, dessa forma, não têm conseguido garantir aos professores condições para atuarem nos seus campos de trabalho.

Essa tese tem sido confirmada por pesquisas como as de Guimarães (2004) e Pimenta (2005 b), que dentre outras coisas, têm servido para fortalecer o consenso de que a formação do professor, tanto a inicial como a continuada, da forma como vem sendo realizada pelas instituições formadoras, não tem conseguido preparar os profissionais para agirem de forma autônoma, criativa e inovadora diante das contingências que são comuns ao processo pedagógico.

Encontramos um exemplo bastante ilustrativo dessa realidade por meio de pesquisa realizada por Sousa (2002) sobre a interação professor-aluno e o fracasso escolar. Nesse estudo, constata-se que grande parte dos problemas enfrentados pelos professores em sala de aula está relacionada à visão que estes têm em relação aos alunos; pois constroem, nos cursos de formação, uma visão “ideal” de aluno bem distante da visão “real” e acabam por não saber como lidar com as situações para as quais não se sentem preparados, dentre elas, o fracasso escolar.

Moreira (2003) nos ajuda a compreender essa questão, quando explica que há uma desarticulação entre formação inicial e a natureza das atividades que o professor, como profissional de educação, desempenha nas escolas. O que acontece na realidade é que a formação inicial, que deveria preparar o futuro professor para lidar com situações que comumente são vivenciadas na escola e na sala de aula, na verdade, não cumpre esse papel e, conseqüentemente, não prepara esses futuros profissionais como deveria.

Notamos que esse distanciamento entre a formação inicial e a realidade profissional vai acarretar ao professor inúmeras conseqüências ao seu trabalho, o que, segundo Pimenta (2005b, p. 8), ocorre porque:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício da sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas [...].

Para essa autora, a formação do professor, além de colaborar para o exercício da sua atividade docente, deve também proporcionar a construção de uma nova identidade profissional. Esta se faz mediante a revisão constante do significado social da profissão articulada aos sentidos que cada professor emprega ao seu ofício nas situações cotidianas da sala de aula.

Sobre isso, Guimarães (2004) pode constatar em sua pesquisa que os requisitos profissionais que constituem o “ser professor” hoje devem ser buscados na prática profissional, desenvolvidas nas escolas, estabelecendo-se relações entre os conhecimentos e desafios aí surgidos e a formação. Ou seja, a prática profissional determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos cursos de formação inicial e continuada. Estes contribuem para a formação da identidade profissional e, conseqüentemente, com o surgimento de novas práticas.

Isso seria o mínimo a se esperar dos cursos de formação inicial; no entanto, o que acontece, na prática, é uma formação descontextualizada, com conteúdos e atividades distanciadas da realidade das escolas. Estas não dão conta de captar as reais necessidades dos sujeitos que participam do contexto escolar e muito menos das contradições presentes no dia-a-dia dos alunos.

Em pesquisa recente, Mazzoti (2003) constatou ainda que algo grave é a presença de estereótipos e preconceitos que permeiam a literatura e as discussões sobre o fracasso escolar nas salas de aula dos cursos de formação de professores. Segundo a pesquisadora, geralmente, esses estereótipos são relacionados às crianças pobres e são transferidos aos professores, nos cursos de formação, servindo para sustentar a idéia de

que estes nada podem fazer para mudar a situação de fracasso dessas crianças; pois estes alunos já nasceram marcados socialmente pelo estigma da diferença.

Isso tem ocorrido talvez porque o modelo de formação profissional que ainda vigora nas instituições formadoras não responde mais aos anseios da sociedade atual, e do momento político, histórico e cultural no qual estamos inseridos. A sociedade evolui à medida que as transformações sociais ganham espaço e visibilidade. Em meio a isso, a educação, sendo um processo social e estando diretamente envolvida com essas transformações, também precisa acompanhar tais mudanças.

Tardif (2002) explica que os cursos de formação inicial para o magistério são, geralmente, idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento em que os alunos passam um certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esse conhecimento.

Na visão desse autor, esse modelo aplicacionista de formação de professores que separa pesquisa, formação e prática, apresenta uma série de problemas que vão afetar, substancialmente, a prática docente. O primeiro problema está relacionado à forma como o professor lida com o conhecimento disciplinar, que passa a ser visto e entendido pelo professor como um conhecimento compartimentalizado, especializado e sem nenhuma relação ente si. Nesse modelo de formação, o professor não consegue articular “conhecer e fazer”; pois ambos são processos vistos de forma dissociada.

O segundo problema está no fato de que esse modelo de formação ignora as crenças e as representações anteriores a respeito do ensino que os alunos já trazem para as salas de aulas. Suas experiências de vida não são levadas em conta e, conseqüentemente, a formação para o magistério que recebem tem um impacto pequeno sobre o que pensam e sentem antes de começarem a atuar na prática.

Em relação à formação continuada, recorrendo a compreensão de Scheibe (2002) os gestores das políticas educacionais continuam concebendo essa formação como os tradicionais cursos sazonais de atualização, capacitação, treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem em todos os níveis de ensino. No geral, esses cursos são assentados nos princípios do modelo da racionalidade técnica, que se caracteriza pela

supervalorização do conhecimento acadêmico distanciado da prática escolar cotidiana, pela reprodução de teorias no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva de formação considerada clássica, o conhecimento privilegiado é o produzido por universidades e pelas instituições ligadas a elas. O conhecimento que provém da prática pedagógica, construído de forma crítica e reflexiva, no cotidiano da sala de aula, na vivência com os alunos e no contato com as contingências do trabalho docente, não é valorizado (CANDAU, 2003).

Foi por meio desses modelos de formação inicial e continuada que vimos surgir, no cenário das pesquisas educacionais, novas alternativas de formação que possibilitem aos professores o enfrentamento da prática docente e das situações que se originam dela. Donald Schön (apud PIMENTA, 2005a), ao analisar a prática de profissionais da educação e fundamentando-se nas idéias de teóricos, como John Dewey e outros, propõe uma formação profissional baseada na epistemologia da prática, que, segundo suas idéias, significa a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no momento da prática docente, no contexto da sala de aula.

Sobre isso, Pimenta (2005a) esclarece, com base nas idéias de Donald Schön, que a prática profissional torna-se fonte de conhecimento e a construção desse conhecimento dá-se em três momentos interdependentes: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Oliveira (2001, p. 37) explica o que significa cada momento desse, quando afirma:

O conhecimento na ação é o saber fazer, um tipo de conhecimento presente em qualquer ação inteligente, fruto da vivência anterior, que pode se consolidar em esquemas semi-automáticos ou em rotinas. Apresenta-se por meio de ações espontâneas e não necessariamente exige um pensamento sistematizado sobre a ação. Existe um outro tipo de conhecimento, a reflexão-na-ação, em que se integram esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional. É aquele momento em que pensamos sobre o que dizemos enquanto fazemos. Um terceiro momento é de reflexão sobre a reflexão-na-ação, ou a análise realizada pelo profissional sobre as características e os processos de sua própria ação, depois de realizada. O profissional, sem os condicionantes da situação prática, pode analisar, individual ou coletivamente, o diagnóstico que fez e o procedimento que adotou perante determinada situação, avaliando-os e transformando-os.



Mesmo reconhecendo as contribuições que o modelo proposto por Donald Schön trouxe ao campo da formação de professores, especialmente por formar o professor, tendo como fundamento a prática profissional e o enfrentamento dos problemas que vão surgindo nas salas de aula, Pimenta (2005a) aponta seus desdobramentos na área de formação de professores e as principais críticas por meio de diferentes perspectivas teóricas. Dentre essas críticas, ela chama atenção para o individualismo nas reflexões, a excessiva ênfase nas práticas e, conseqüentemente, uma desvalorização da teoria, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares, bem como a restrita investigação neste contexto, além de considerar que esse modelo vem sendo disseminado sem as devidas análises e reflexões necessárias acerca de sua aplicação no contexto da realidade brasileira.

Mediante essas críticas, Pimenta (2005a), baseando-se em teóricos como Nóvoa (1992), Giroux e McLaren (1994), propõe como possibilidades de superação desses limites que se avance da perspectiva do "professor reflexivo" ao do "intelectual crítico reflexivo" em processo contínuo de formação. De acordo com Pimenta (2005a, p. 30):

[...] trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, no que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, proporcionando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Entendemos mediante as idéias dessa autora que, nesse confronto entre o que se aprende na teoria com o que se vivencia e se verifica na prática, o professor constrói a sua identidade profissional, adquirindo, assim, conhecimentos necessários à sua formação profissional. É por meio de um exercício contínuo de reflexões na prática e sobre a prática, que os professores terão construído uma identidade profissional que dê a eles capacidade para agir com consciência e autonomia em sala de aula.

Dessa forma, longe de ser um fator que venha a contribuir com a construção do fracasso escolar dos alunos, como vêm apontando algumas pesquisas (SOUSA 2002, MAZZOTI 2003; PIMENTA 2005b), a formação de professores será crucial na luta por uma educação mais democrática, em que todos os alunos, independentes de sua origem sócio-cultural e econômica, tenham o mesmo direito de aprender e se desenvolver na escola, livres do estigma do fracasso, com reais possibilidades de construir subjetividades bem sucedidas na escola.

Somente por meio de um adequado projeto de formação profissional, que articule as três dimensões da formação: a dimensão dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais em sala de aula, que os professores terão condições de desenvolver um trabalho efetivamente transformador.

A sala de aula, longe de ser um espaço apenas de transmissão de conteúdos, é um espaço de construção de valores, de idéias, de afetividade e, logo, de subjetividades. Entendemos que é no momento da formação profissional que o professor precisa ser despertado para essa realidade e dessa forma tomar consciência do real significado do seu papel na sociedade e na condução do processo educativo.

Os professores necessitam de uma formação profissional adequada às reais necessidades que se fazem presentes no cotidiano da escola. As reformas têm de contar com a formação inicial e contínua de professores articuladas aos contextos escolares, ao dia-a-dia da sala de aula. Há a necessidade de garantir que, nesses cursos de formação, os professores sejam preparados para enfrentar, com consciência e autonomia, os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem, uma vez que estes problemas se fazem presentes na escola cada vez com mais frequência sob a conceituação de fracasso escolar.

Entretanto, esse é um problema que poderá ser superado se o professor, ao profissionalizar-se, adquirir uma formação que o leve a adequar-se à diversidade e à mudança, respeitando a heterogeneidade crescente na sala de aula, ou seja, a conduzir a sua prática longe de preconceitos e estereótipos acerca dos alunos. O trabalho docente é uma prática social, que se faz no cotidiano escolar. O professor é o responsável direto pelo cotidiano da sala de aula; portanto, necessita ter uma qualificação que colabore para o exercício de sua atividade docente ou; do contrário, estará contribuindo para que o processo educacional não se efetive.

A formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada, segundo Basso (1998), é o que garante a esse profissional condições subjetivas de trabalho, além de capacitá-lo no sentido de lutar com consciência e autonomia, por melhores condições materiais e objetivas de atuação em sala de aula. É por meio da ação consciente que o professor poderá levar os alunos a experimentarem a descoberta de novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, contribuindo, dessa forma, com a desconstrução do fracasso escolar.

Pensamos que uma formação profissional capaz de contribuir com esse processo seria aquela que levasse o professor a ter amplo domínio das diferentes formas de gestão da sala de aula, bem como de estratégias de ensino que levem os alunos a participarem mais ativamente das aulas e da construção do conhecimento, possibilitando, assim, a consolidação de suas aprendizagens. Para que isso ocorra, é necessário que os professores conheçam melhor seus alunos, com seus respectivos interesses e motivações, e passem a compreender a educação como processo social, marcado por intensas relações interpessoais capazes de provocar as transformações nos sujeitos, tanto no campo individual, quanto no campo social.

### **1.3 As relações interpessoais entre professores e alunos na sala de aula, mediando a construção do fracasso escolar**

Na atualidade a tese de Vygotsky (1999) de que a criança constrói interativamente o conhecimento na interação com os outros, especialmente com seus pares mais experientes, no cotidiano da escola tende a ser ignorada pela grande maioria de professores e as razões são muitas para explicar este fenômeno.

Muitos estudos têm apontado para a relação existente entre as ações que os professores desenvolvem em sala de aula e os resultados apresentados pelos alunos no final do processo educativo. Dentre esses estudos, estão a pesquisa que Mantovanini (1999) desenvolveu em escolas públicas de ensino fundamental em São Paulo e na qual percebeu, nitidamente, que as idéias que os professores têm dos alunos considerados problemáticos, geralmente, são manifestadas por meio das relações que estes mantêm entre si. De acordo com essa pesquisadora, os “alunos-problema” assumem o julgamento de seus professores a respeito de seu desempenho em classe, e isso os leva a desacreditarem em suas capacidades.

Villas Boas (apud LIMA, 2000), por exemplo, realizou estudo etnográfico em uma escola em Brasília com o objetivo de analisar a articulação entre as práticas de avaliação e a organização do trabalho pedagógico no interior dessa escola. Ele concluiu que a prática do professor em sala de aula pode tornar-se autoritária, trazendo conseqüências negativas ao desenvolvimento escolar do aluno e de sua auto-estima.

Ao estudar o papel do professor e da organização de atividades no desenvolvimento de interações sociais entre as crianças, Branco (apud LIMA, 2000) constatou que é possível realizar, com sucesso, atividades docentes, tendo como apoio o bom relacionamento com os alunos, que deve ser calcado no respeito pelas crianças e na competência pedagógica do professor. Acrescenta, pois, dentre os resultados dessa pesquisa, que o tipo de intervenção do professor com os educandos tem uma forte influência na determinação do desempenho educacional dos alunos.

Lima (2000, p. 222) ao realizar pesquisa sobre o problema da indisciplina nas séries iniciais do Ensino Fundamental, chegou a algumas conclusões, dentre elas, destaca a que diz respeito às relações na sala de aula. A propósito, consideramos importante que:

Quando se estabelecem relações de confiança na sala de aula, o aluno se sentirá mais à vontade para expressar suas reflexões, dúvidas, descobertas, participações e assim, construir seu processo de aquisição do conhecimento. Por outro lado, a relação problemática pode gerar sentimentos de insegurança, dúvida, medo e hostilidade com relação ao professor e aos colegas, se ele não perceber cumplicidade e respeito à sua participação, iniciativa, respostas e erros.

Os resultados dessas pesquisas evidenciam que as práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores, sobretudo as relações sociais que delas emergem, representam um caminho que pode levar o aluno tanto ao sucesso como ao fracasso escolar. Isso ocorre, porque as ações dos professores refletem as idéias que estes têm dos alunos. Estas idéias acabam sendo transmitidas pelas relações interpessoais mantidas na sala de aula. O professor é uma pessoa repleta de emoções e como tal, ao desenvolver seu trabalho, irradia sentimentos, impressões e desejos que envolvem os alunos, e provocam, nesses sujeitos efeitos que nem sempre lhes são favoráveis.

Essa situação influencia decisivamente no desenvolvimento e no aprendizado dos alunos, podendo levar tanto ao fortalecimento quanto à fragilização do sentimento de valor próprio, da auto-estima e das dificuldades de aprendizagem. Desse modo, o comportamento do professor em sala de aula, geralmente concretizado mediante suas práticas, expressa suas intenções, suas crenças, seus valores, sentimentos e desejos, atingindo profundamente cada aluno individualmente.

Consideramos importante assinalar, como Perrenoud (1993), que ensinar é confrontar-se com um grupo heterogêneo de alunos do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital cultural, das personalidades. Ao ignorar essa realidade, o professor acaba fabricando o insucesso desses alunos; pois estes não conseguirão encontrar o seu lugar na sala de aula nem entrar em contato com o professor. Na maioria das vezes, nem é necessário que o professor expresse isso de forma clara: as suas ações já tratam de inviabilizar esse contato. Como exemplo, o fato de nunca ouvir determinado aluno ou sempre ignorar suas respostas ou, mesmo, nunca solicitar sua participação em atividades, são ações cotidianas que favorecem, pouco a pouco, a exclusão do aluno da sala de aula e a construção do fracasso escolar.

Nesse sentido, entendemos que o modo como os professores vêem seus alunos, o que pensam e esperam deles, as intenções e capacidades que lhes atribuem, não são somente canais que os levam a interpretar de uma ou de outra maneira o que os alunos fazem, mas influenciam na forma de organizarem e administrarem suas ações pedagógicas. Assim, “a prática pedagógica nunca é mera concretização de receitas, modelos didáticos, esquemas conscientes de ação; ela é dirigida pelo *habitus* do professor, que alicerçam as inúmeras microdecisões tomadas na sala de aula” (PERRENOUD, 1993, p. 35).

Sem dúvida, as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula não são somente a concretização de teorias, nem mesmo de regras predeterminadas, uma vez que, constantemente, surgem situações não previstas pelo professor, que exigem deste uma tomada de decisão, sem ter tempo ou meios de fundamentá-la de forma racional. Além disso, seria um equívoco pensar que processos tão complexos como o pensamento, a aprendizagem, o ensino ou as relações interpessoais possam ser totalmente dominados, sem que haja uma emissão de valores, da afetividade ou mesmo a influência de preconceitos e interesses próprios de cada professor. Sobre isso, Perrenoud (1993, p. 31) explica que:

É freqüente a formação sugerir que tudo pode ser dominado quando se é um bom profissional, mas numa profissão impossível – como Freud denominava a profissão docente – o profissional ‘dá o seu melhor’ tendo de aceitar com alguma humildade que não domina todos os processos e que, portanto, o acaso e a intuição desempenham um papel em grande parte nos êxitos e fracassos.

O estudo dos efeitos negativos que algumas práticas pedagógicas podem provocar sobre as aprendizagens dos alunos, muitas vezes, produz em nós a cegueira de não perceber que o professor também é uma vítima nesta delicada situação. Especialmente se possui uma formação acadêmica fragilizada e uma rotina de trabalho que lhe impede de refletir sua ação, a fim de reelaborar seus saberes e avaliar de forma significativa sua prática pedagógica no contexto específico da sala de aula.

Somado a isso, temos ainda as péssimas condições de trabalho e a própria desvalorização da profissão docente. Esses fatores por si só são suficientes para explicar o que as pesquisas recentes demonstram: "que os professores discriminam e excluem seus alunos na mesma proporção e violência com que se sentem excluídos e sem preparo para atendê-los" (MANTOVANINI, 1999, p. 151). Essa situação de desvalorização, de falta de condições objetivas de trabalho na escola e de sensação de incapacidade diante dos problemas que, constantemente, ocorrem na escola, acabam gerando, nos professores, sentimentos negativos em relação à profissão. Estes, por sua vez, acabam manifestando-se na sua relação com os alunos.

Dessa forma, entendemos que as relações entre professores e alunos, no contexto da sala de aula, constituem via de mão dupla, podendo, levar os alunos tanto ao sucesso como ao fracasso em suas aprendizagens. Acreditamos, portanto, que essa questão precisa ser amplamente discutida nos cursos de formação inicial e continuada de professores e, ainda, no planejamento das ações educativas e na organização das atividades pedagógicas do professor; já que, somente dessa forma, essas relações poderão transformar-se num caminho que leve os alunos ao pleno desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, afetivas e à construção de subjetividades bem sucedidas.

Convém ressaltarmos ainda que práticas pedagógicas que favoreçam relações interpessoais bem sucedidas pressupõem que os professores, na sua relação

com os alunos e no desenvolvimento das atividades, considerem esse sujeitos em suas dimensões cognitiva, afetiva e motora. Isso significa que todas as suas ações devem levar em conta o aluno como uma pessoa inteira, que pensa, sente e se movimenta (WALLON, 1979).

Compreender a importância da relação entre afetividade e inteligência no contexto escolar, é outra questão que necessita de discussão e análise, e, sobretudo, do aprofundamento em pesquisas e estudos científicos.

### 1.3.1 A afetividade e as relações entre professores e alunos

Considerando que o meio social e o cultural são condições para o desenvolvimento psíquico e, ainda, que a escola é um meio social no qual acontecem relações interpessoais, convém refletirmos a respeito do papel dessas relações no desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno e, por conseguinte, na aprendizagem escolar.

Sabemos que a criança, logo no início da sua vida, é totalmente dependente do meio externo. Sua dependência é tanta que necessita do meio social para interpretar, dar significado e trazer respostas às suas necessidades. Wallon (1979) considera que o meio social e a cultura constituem as condições, as possibilidades e os limites de desenvolvimento para o indivíduo, e acredita que as relações que este mantém com o meio são de transformações mútuas. Segundo Wallon (1979, p. 163):

Meios e grupos são noções conexas, que podem por vezes coincidir, mas que são distintas. O meio não passa do conjunto mais ou menos durável das circunstâncias em que continuam existências individuais. Comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente.

Na teoria de Wallon (1979), certos meios, como no caso a família, podem ser considerados também grupos, uma vez que a sua existência se assenta na reunião de

indivíduos que mantêm entre si relações que destinam a cada um papel ou lugar definido, no caso pai, irmão, filho, por exemplo.

A escola, no caso, não é um grupo, é um meio formado por grupos, e como tal, caracterizado por relações que são mantidas entre os pares, sobretudo entre professores e alunos. Assim, a escola precisa ser um ambiente favorável à aprendizagem; pois segundo Leite e Tassoni (2002, p.136):

As relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Assim, a qualidade das interações promovidas no interior dos grupos, especialmente entre professores e alunos, no espaço da sala de aula, é o que poderá levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam elas cognitivas, afetivas ou motoras.

Com relação ao papel da dimensão afetiva no processo de construção do conhecimento, todos os teóricos aqui referidos concordam com o fato de que os estados afetivos interferem no estado cognitivo. Tassoni (2000), pôde constatar, por meio de pesquisas, que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre as pessoas, por meio de uma relação afetiva; portanto, é através dos vínculos que se estabelecem entre os indivíduos, no interjogo das relações sociais, que cada um dos envolvidos adquire novas formas de pensar e agir e de apropriar-se ou construir relações sociais que influenciem na sua interação com os objetos, lugares e situações.

Segundo Tassoni (2000), mesmo que os fenômenos afetivos possuam uma natureza subjetiva, são produzidos no meio sociocultural e estão diretamente relacionados à qualidade das interações sociais. Portanto, é por meio dessas



experiências que a criança vivencia na escola, que os objetos passarão a ter um valor cognitivo e também afetivo.

Martinelli (2001) considera que condições afetivas favoráveis na sala de aula são essenciais para a facilitação da aprendizagem. Segundo a autora, é muito comum verificarmos um maior comprometimento dos alunos com aquelas disciplinas em que o professor é mais querido ou estabelece uma boa relação com eles. O contrário também é facilmente observado, ao passo que, quando o aluno não gosta do professor, ou vice-versa, o ensino e a aprendizagem são afetados por essa relação de antipatia por ambas as partes. Segundo Tassoni (2000, p.270):

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, conteúdo escolar, livros, escrita, etc. não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

A escola, por ser um meio onde são possibilitadas essas tramas ou experiências diversas entre os parceiros e situações, acaba proporcionando situações e vivências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa. Portanto, por meio dessas relações, permeadas de afetividade, essa construção torna-se possível.

Segundo Almeida (2003), Wallon apresenta três pontos básicos para que a educação sirva de instrumento para a consolidação dessa construção. O primeiro deles diz respeito à ação da escola que não se limita à instrução, mas se dirige à pessoa inteira do aluno, devendo servir de instrumento para o desenvolvimento da criança em suas dimensões cognitiva, afetiva e motora. O segundo ponto refere-se à ação docente, que deve ser fundamentada no conhecimento acerca do desenvolvimento psicológico da criança; pois, só assim, o professor poderá ser capaz de compreender as suas reais necessidades e possibilidades. O terceiro – e último – está relacionado à importância do meio físico e social para a realização da atividade da criança e seu desenvolvimento.

Essas idéias sintetizam a valorização do aluno no âmbito de sua dimensão humana. São idéias que, associadas aos diversos saberes mobilizados e construídos pelos professores, no decorrer da ação pedagógica, poderão levá-los a

compreender o aluno de forma diferente e, conseqüentemente, a desenvolver uma prática em que tanto os aspectos intelectuais, quanto os aspectos afetivos, estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento.

Embora na escola a responsabilidade maior seja com a transmissão e a construção do conhecimento, as relações afetivas são bastante evidentes; pois a transmissão do conhecimento implica sempre uma interação entre pessoas, e é com base nisso que Almeida (1999) considera que, na relação professor-aluno, há uma relação de pessoa para pessoa, portanto o afeto está presente.

Nessa relação afetiva entre professor e aluno, há uma certa fragilidade quanto à noção do afeto mais cognitivo, ou seja, a maioria dos professores ignora o fato de que a afetividade evolui, o que faz com que as manifestações de carinho fiquem muito reduzidas às formas epidérmicas de expressão, ao contato físico, fenômeno muito conhecido como “lambe-lambe”. Como esclarece Almeida (1999, p. 198):

À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo da linguagem.

Da mesma forma que os adultos necessitam de um afeto mais cognitivo, as crianças em idade escolar necessitam mais de atenção, de carinho, de elogios. Muitas vezes, o fato de o professor demonstrar que conhece o aluno, que admira sua capacidade, que se interessa pela sua vida, tem um peso muito mais significativo que um beijo ou um abraço. Podemos perceber que, assim como a inteligência, a afetividade também passa por um processo de evolução, e isso precisa ser respeitado e levado em conta nas relações que professores e alunos mantêm na sala de aula.

Conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão-se ampliando e as funções simbólicas passam a constituir a base de suas representações. Dessa forma, para a criança, torna-se bastante significativo o que é dito sobre ela. Os elogios que são dispensados a ela e a atenção as suas dificuldades são formas sutis de o

professor manifestar interesse pelo seu desenvolvimento, levando, assim a criança ao que Dantas (1992, p. 90) chama de forma cognitiva de vinculação afetiva.

Diante do que foi exposto, notamos que a afetividade e a inteligência mantêm uma relação constante e recíproca no processo de constituição do psiquismo da criança, influenciando de maneira preponderante no desenvolvimento de sua aprendizagem e de sua subjetividade, ou seja, na sua personalidade. Desse modo, como ressalta Wallon (1979), a afetividade constitui um fator significativo na construção de subjetividades. Por isso, precisa ser considerada na determinação dos tipos de relação que se estabelecem na escola e nos tipos de atividades que são propostas aos alunos na construção do conhecimento.

Vimos ainda que as relações sociais são fundamentais para a consolidação do desenvolvimento da criança. Na escola, a qualidade das relações interpessoais entre professores e alunos é o que poderá garantir esse desenvolvimento em toda sua plenitude; pois por meio do social, o biológico decorre e encontra condições de desenvolvimento. Dessa forma, o meio escolar, juntamente com todas as relações que são consolidadas nesse meio, será propiciador de desenvolvimento de aprendizagens à medida que ajuda na construção do psiquismo do indivíduo.

# CAPÍTULO II

## 2 METODOLOGIA

**Os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam o caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes.**

**Bernadete Gatti**

Neste capítulo, trataremos de explicar o caminho percorrido na realização da pesquisa. Consideramos necessário, inicialmente, esclarecer a nossa concepção acerca da importância da metodologia no trabalho científico, para, logo em seguida, especificarmos a nossa opção acerca do tipo de pesquisa, dos sujeitos e dos espaços escolhidos para a realização dessa investigação, bem como dos instrumentos de coleta e construção dos dados e da técnica escolhida para análise desses dados.

### 2.1 A metodologia do trabalho científico

A metodologia do trabalho científico diz respeito à forma como o pesquisador planeja e elabora o saber e os caminhos escolhidos para alcançar os resultados referentes aos objetivos de sua pesquisa. A forma mais comum que o homem encontra para interpretar o seu universo, elaborar seus conceitos a respeito do mundo que o cerca e a respeito de si mesmo, é o que chamamos de senso comum. Entretanto, ao falarmos de conhecimento científico não podemos deixar de mencionar a importância do método; pois não se faz pesquisa de nenhum tipo ou natureza sem o

domínio de determinado modo de procedimento, isto é, de investigação para se atingir objetivos.

O processo de mudança que aconteceu nos séculos XIX e XX teve início com as transformações ocorridas em séculos anteriores, precisamente nos séculos XVI ao XVIII. Tanto a modernidade quanto a sociedade capitalista passam a significar realidades muito próximas. O conhecimento tornou-se independente da fé, os dogmas da igreja foram questionados, o mundo passou a se mover; a racionalidade do homem apareceu, então, como a grande possibilidade de construção do conhecimento.

Estavam dadas as condições materiais para o desenvolvimento da ciência moderna: o surgimento do método científico, o conhecimento como fruto da razão e a necessidade do homem em construir novos saberes foram os elementos impulsionadores que fizeram do método científico a base fundamental para a produção do conhecimento.

O positivismo constituiu o enfoque epistemológico mais importante na produção do conhecimento científico. No entanto, algumas características, como a rigorosa valorização da objetividade, a exigência da neutralidade científica, a completa compartimentalização do saber e o grande esforço em matematizar todas as demais ciências fizeram surgir conflitos, gerados, sobretudo, pelas mudanças ocorridas na sociedade pós-moderna e pelo esgotamento dos modelos tradicionais frente aos novos problemas sociais. Conforme esclarece Gonçalves (2001, p.45):

O século XIX é o século do apogeu e das primeiras crises do capitalismo. É o século das grandes transformações, algumas consolidadas com a nova ordem econômica e política burguesa [...] É o século das descobertas científicas na geologia, na biologia, na física, relativa as transformações da natureza, tais como as transformações dos continentes; a teoria da evolução das espécies; a descoberta das partículas do átomo em movimento. É também o século da consolidação da experiência da subjetividade.

Essa crise paradigmática levou ao desenvolvimento de novos enfoques epistemológicos e, conseqüentemente, novas formas de se construir o conhecimento. Desse modo, novos modelos de construção dos saberes, como o Fenomenológico e o Materialismo Histórico- Dialético, passam a fazer parte do universo científico, dando

origem, assim, à nova abordagem de pesquisa: a qualitativa. A esse respeito, André (2005, p. 25) esclarece:

Esse momento foi justamente o final do século XIX, quando surge o enfoque qualitativo em oposição ao quantitativo. É o início de uma polêmica que, segundo Smith e Heshnsius (1986), perdurou até uns anos atrás na qual são enfatizados as diferenças tanto nos pressupostos, quanto nos procedimentos das duas abordagens.

Essa discussão teve relevância fundamental no cenário científico, pois permitiu que os valores que orientavam a pesquisa positivista fossem questionados, fazendo com que surgissem novas questões de natureza filosófica e epistemológica, que, sem dúvida, foram de extrema importância para impulsionar as pesquisas nas ciências sociais e, conseqüentemente, na educação.

Por meio disso, entendemos que não existe método único que abranja a totalidade e a infinita complexidade da realidade, já que vivemos em um mundo naturalmente marcado por diferenças. O modo como cada pesquisador olha e interpreta a realidade vai depender de suas idéias, crenças, valores e concepções acerca do mundo e do homem. Afinal, “método não é algo abstrato, é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo”(GATTI, 2000, p.43). Portanto, ao definir a metodologia que será empregada em seu trabalho, o pesquisador revela seu estilo de pensamento, o que lhe inspira na realidade e que o leva a pensar de determinada maneira e não de outra.

## **2.2 O tipo de pesquisa : qualitativa**

Tendo em vista que nosso objeto de estudo centra-se na investigação acerca das relações interpessoais, envolvendo professores e alunos, que ocorrem no contexto da sala de aula, optamos por desenvolver uma pesquisa de natureza qualitativa.

A pesquisa qualitativa teve sua origem na fenomenologia e se caracteriza por propor uma nova visão acerca da construção do conhecimento científico. Esse tipo de pesquisa se fundamenta em princípios que valorizam, dentre outras coisas, o ambiente natural como fonte direta dos dados, a interpretação da realidade no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação e o envolvimento do pesquisador com os fenômenos pesquisados (ANDRÉ, 2005).

Pesquisas desse tipo são também conhecidas como naturalísticas ou naturalistas, porque os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem, sem envolver a manipulação de variáveis em um tratamento experimental e sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Segundo André (2005), existe a tendência extrema por parte de alguns em considerar a pesquisa qualitativa como aquela não envolve números. Entretanto, este não pode ser considerado como o grande diferencial entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. A diferença entre ambas está sobretudo em alguns princípios que fundamentam a pesquisa qualitativa. Segundo Ludke (1986):

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente como sua fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) os dados coletados são, predominantemente, descritivos;
- c) o pesquisador não pode assumir uma postura de neutralidade diante dos fenômenos, uma vez que é sujeito dessa realidade;
- d) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

Diante de tais princípios e da intenção em realizar uma investigação que, necessariamente, considere a realidade como um todo, uma vez que a educação não pode ser considerada como um fenômeno que ocorre de forma isolada das questões sociais e políticas, optamos pela pesquisa qualitativa e acreditamos ser este o melhor caminho no desvelamento das questões que norteiam o objeto de estudo em questão: as relações interpessoais que envolvem professores e alunos no contexto da sala de aula, determinando a construção do fracasso escolar.

Convém ressaltarmos ainda que o aporte teórico que fundamenta a análise das questões relacionadas a esta pesquisa, são alguns dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, já que estes explicitam que as relações interpessoais motivam as questões inerentes ao próprio desenvolvimento do sujeito e das suas

subjetividades, ou seja, o homem constitui-se como tal por meio das interações sociais, das trocas que mantém com o meio social, cultural e histórico.

### **2. 3 Os espaços e os sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Teresina, que fica localizada no bairro Dirceu Arcoverde, na zona sudeste da cidade, e contou com a participação de oito professoras e vinte alunos pertencentes a uma das turmas de 5ª Série do Ensino Fundamental.

A escolha pela escola partiu de um interesse próprio da pesquisadora, haja vista que esta é a escola na qual desenvolvemos nosso trabalho como supervisora de ensino no turno da noite. Durante todos os anos em que temos trabalhado na escola, percebemos que os índices de evasão e reprovação continuam sendo alarmantes em todas as séries, sendo que a situação se agrava ainda mais nas turmas de 5ª série.

No nosso primeiro contato com a escola, conversamos com a diretora e expomos os motivos que nos levaram a estar ali. Esta, por sua vez, tratou de encaminhar-nos à coordenação para que tivéssemos acesso aos professores e à turma que seria escolhida para a realização da pesquisa, tendo em vista que, na escola, havia cinco turmas de 5ª série.

Após conversarmos com os professores que ministravam aulas nas turmas de 5ª série, tivemos uma visão acerca de qual turma escolheríamos para realizar a pesquisa. Levando em conta os critérios de reprovação e de problemas de relacionamento, envolvendo sobretudo professores e alunos, optamos por trabalhar com uma das turmas de 5ª série que resolvemos chamar de “sala 04”. Além desses sujeitos, outros interlocutores foram essenciais para a compreensão da dinâmica das relações na escola; entre eles, estão: diretores, coordenadores e todos os demais professores que, de uma forma ou de outra, contribuíram com a pesquisa, por meio de depoimentos formais ou informais.



## 2.4 Os procedimentos de construção dos dados

O trabalho de pesquisa foi realizado entre os meses de março e julho de 2006, no período da tarde, perfazendo um total de quatro meses de permanência na escola.

Os instrumentos empregados na coleta dos dados foram a observação participante (Apêndice A), a entrevista semi-estruturada (Apêndice B) e o diário de campo.

### 2.4.1 A observação participante e o diário de campo

Como esta pesquisa envolveu o estudo do cotidiano, a observação participante foi fundamental, uma vez que “o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda” (BECKER, 1999, p. 47).

Laville (1999, p. 181) considera que “a observação participante permite ver longe, levar em consideração várias facetas de uma situação, sem isolá-las umas das outras”. Isso foi fundamental, pois percebemos, por meio da rotina na sala de aula, fatos e ocorrências envolvendo professores e alunos, que se apresentavam por meio de gestos, olhares e expressões desses sujeitos. Além disso, foi possível ver o “dito” e o “não dito” por eles, entrar em contato com comportamentos verbalizados ou não, e apreender os sentimentos presentes nas mais diversas situações corriqueiras de sala de aula.

Iniciamos nossa investigação com a observação participante que durou cerca de quatro meses, ou seja, de março a junho de 2006. Depois do contato inicial com as professoras, foram realizadas as observações sistemáticas em sala de aula. Para isso, foi preparado um roteiro estruturado, que foi planejado tendo como base as questões da pesquisa, priorizando aspectos como: gestão da turma, atividades desenvolvidas, controle dos alunos, interações verbais, relação professor-aluno e

afetividade. Dessa forma, foram realizadas 62 sessões de observação participante em sala de aula, sendo que cada sessão durou em média 50 minutos.

As observações eram realizadas diariamente, da primeira a última aula. Tudo que era observado era anotado em diário de campo. Quando encerrávamos a observação do dia, era o momento de escrevermos sobre nossas reflexões acerca do dia e de tudo que havia acontecido na sala de aula. Essas reflexões tornaram-se, posteriormente, parte do *corpus* da pesquisa.

Assim, o diário de campo tornou-se outro instrumento fundamental no desenrolar da pesquisa, uma vez que permitiu que pequenos detalhes envolvendo a rotina e o cotidiano da escola e da turma não fossem perdidos de vista pela pesquisadora. Trivinões (1987, p.155) “considera que as anotações de campo podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações”.

Por meio do diário de campo registramos comportamentos, atitudes, impressões e reflexões que surgiam em face das situações mais instigantes. Enfim, o diário de campo foi utilizado por nós em todos os momentos da pesquisa, fosse para descrever fatos, pessoas, lugares, ou sentimentos, conflitos circunstâncias, dentre outros inúmeros aspectos que se fizeram presentes durante o tempo de nossa permanência na escola. Por esta razão, utilizaremos ao longo das análises, as informações contidas no diário de campo. Convém ressaltarmos que essas informações serão apresentadas sempre por meio de cenas, casos e situações.

#### 2.4.2 A entrevista realizada com os sujeitos da pesquisa

A entrevista foi um instrumento imprescindível à nossa investigação, sobretudo se considerarmos que “nessa situação estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações, para os protagonistas entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2002, p. 12).

Esse instrumento permitiu o desenvolvimento de uma estreita relação de proximidade entre nós e os sujeitos dessa investigação, além de garantir que esses sujeitos exprimissem suas idéias e posicionamentos, por meio de suas vozes. Dessa

forma, a entrevista constituiu uma situação para que nós, como pesquisadores, pudéssemos partilhar com nossos sujeitos desse momento de interação face a face. Ou seja, a entrevista “tem o caráter inquestionável, de proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos.”(RICHARDSON, 1999, p. 207).

As entrevistas com as professoras foram realizadas no período de maio a junho de 2006, de acordo com a disponibilidade de cada uma delas e durou, em média, cerca de 40 minutos. Somente depois, como última atividade, com os alunos.

A transcrição das entrevistas foi feita manualmente, logo em seguida, para que nenhum detalhe pudesse ser perdido ou esquecido. Esse momento foi muito importante, uma vez que nos levou a uma familiarização profunda com as respostas dos sujeitos pesquisados, no caso, professoras e alunos.

Depois de transcritas, a etapa seguinte foi devolver as entrevistas às professoras, para que elas pudessem refletir sobre suas colocações e, se possível, reescrevê-las, ou deixar o texto como estava. Dessa forma, o texto final das entrevistas realizadas com as professoras deixou de ser uma produção individual, passando, assim, a se tornar uma co-produção, em que pesquisador e pesquisado constroem juntos parte do *corpus* da pesquisa.

Ao encerrarmos as entrevistas com as professoras, demos início aos trabalhos com os alunos. O trabalho com os alunos foi feito em momentos diferenciados. No primeiro momento, ainda durante a observação, procuramos aprender o nome de todos os alunos para facilitar a observação e também a nossa relação com eles. Buscamos também identificar quem da sala estava repetindo a 5ª série ou quem estava cursando pela primeira vez. Fizemos isso com a ajuda da secretária da escola e dos professores.

No segundo momento, levamos para a sala de aula materiais diversos, como: folha de papel colorido, lápis de cor, giz de cera e pedimos que eles desenhassem a escola e a sala de aula. Pedimos ainda que eles escrevessem no verso da folha de desenho a resposta para três perguntas: Você gosta da escola? Por quê? O que você mais gosta na escola? O que você menos gosta na escola? Essa atividade foi feita com o objetivo de desvelarmos as imagens que eles tinham da escola.

No terceiro momento, realizamos com os alunos o que chamamos de “jogo da verdade”. Esse jogo consistiu em fazer com que os alunos respondessem, numa folha de papel, a seguinte pergunta: Você vai passar de ano? Por quê? Os alunos teriam que responder sim ou não e justificar suas respostas. Essa atividade foi realizada com o objetivo de conhecermos as imagens que eles, como alunos, tinham de si. Finalmente, para descobrirmos quais imagens eles tinham das professoras passamos para a etapa final. Como percebemos um receio por parte dos alunos em participar dessa atividade, porque envolvia o uso do gravador, deixamos que eles livremente se dispusessem a isso. Somente oito alunos concordaram em participar da entrevista que tinha a seguinte pergunta inicial: Você gosta das professoras? Por quê?

Essas entrevistas, assim como as das professoras, foram transcritas manualmente, logo em seguida, para que nenhum detalhe pudesse ser perdido ou esquecido. Além das entrevistas realizadas com os alunos, aproveitamos todas as informações contidas no material construído por eles nas atividades anteriores como parte integrante do *corpus* da pesquisa. Como não pretendíamos revelar a identidade de nenhum dos sujeitos que participaram da pesquisa, resolvemos dar às professoras nomes fictícios e identificar os alunos pelas três primeiras letras de seus nomes ficando assim: Ale., Adi., Tia., Let., Noé., Fab., Ema., Ama., Tad., Pau., Eli., Josi., Val., Fel., Ric., Dav., Sam., Jor., Jos., Daí.

Após receber o texto final das entrevistas das professoras e dos alunos, passamos a analisar os conteúdos e sair em busca de novas categorias ou confirmar as categorias definidas a *priori*. Estas, para nós, foram os eixos que nortearam, inicialmente, as nossas idéias acerca do problema dessa investigação, sendo elas: as relações interpessoais entre professores e alunos, os sentimentos que se manifestam nessas relações e a formação do autoconceito dos alunos.

Consideramos que esses instrumentos foram essenciais no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, por meio deles, coletamos dados sobre os sujeitos envolvidos na investigação, sobre suas rotinas, as atividades e interações que caracterizaram o dia-a-dia da escola, sobretudo na sala de aula, esperando, assim, compreender a realidade estudada.

## 2. 5 - Os procedimentos de análise dos dados e interpretação dos resultados

A análise dos dados corresponde à etapa em que organizamos os dados e interpretamos os resultados, com o intuito de responder aos objetivos propostos no início da nossa investigação. Como a escolha das técnicas de análise a serem utilizadas depende da natureza do estudo em questão e do tipo de material a ser analisado, optamos pela técnica de análise de conteúdo. Essa técnica, segundo Bardin (1979), caracteriza-se como um conjunto de técnicas de análise de mensagens, para obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos a estas mensagens.

A opção por essa técnica justifica-se também, porque, como esclarece Bardin (1979), na análise de conteúdo, tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser analisado. Ou seja, a análise pode ser feita com textos já produzidos, previamente existentes, ou que podem ser produzidos dentro da própria pesquisa. No nosso caso, os materiais submetidos à análise de conteúdo originaram-se das entrevistas realizadas com as professoras e com os alunos, dos trabalhos que realizamos com os alunos em sala de aula e dos registros das observações no diário de campo.

Isto implica dizer que o conjunto de textos submetidos à análise de conteúdo dá origem ao *corpus* da pesquisa, que, segundo Moraes (2005, p. 87), “representa uma multiplicidade de vozes se manifestando sobre os fenômenos investigados”. Essa multiplicidade de vozes não se restringe aos sujeitos investigados na pesquisa, mas, sobretudo à subjetividade do próprio investigador, que, como sujeito participante, influencia e é influenciado pela realidade. Ou seja, quando paramos para refletir sobre o que observamos em sala de aula, ou sobre o que ouvimos dos professores e alunos em suas entrevistas, nos deixamos influenciar pelas nossas vozes, que revelam nossas concepções acerca do fenômeno investigado.

De posse desse material, demos início ao que Bardin (1979) chama de leitura flutuante. Essa fase consiste na leitura que o investigador faz dos dados sucessivamente, até ficar impregnado pelo conteúdo. Ou seja, nessa fase, o contato com os dados foi muito importante, porque possibilitou uma extrema familiaridade entre nós e os dados da pesquisa, permitindo, assim que pequenos detalhes não fugissem da nossa análise.

Franco (2003) considera que, dentre outros aspectos, a técnica de análise de conteúdo deve refletir os objetivos propostos na pesquisa, tendo, como apoio, as mensagens que se manifestam por meio dos processos de comunicação. É, portanto, com base nesse conteúdo manifesto, que se inicia o processo de análise de conteúdo. No entanto, esta mesma autora não descarta a possibilidade de se realizar uma análise em torno do conteúdo “oculto”, presente nas entrelinhas, que não se revela com a devida clareza aos nossos olhos.

O ponto de partida para as análises foram as mensagens explícitas ou latentes, percebidas por meio da observação realizada em sala de aula e registrada em diário de campo, bem como todo material produzido pelas entrevistas e nas atividades realizadas com os alunos. Segundo Franco (2003, p.13), essas mensagens, sendo elas verbais ou não, gestuais, silenciosas, figurativas ou documentais expressam, necessariamente, um significado e um sentido, e foram esses elementos que fomos buscar nas análises.

Pensando nisso, saímos em busca de interpretar os significados e os sentidos das mensagens orais e gestuais de nossos sujeitos e interlocutores, tendo, sobretudo, a clareza de que o sentido, diferentemente do significado, é algo pessoal, construído num contexto das práticas sociais e que se manifesta por meio dos pensamentos, das emoções, dos sentimentos, dos valores e da ação cotidiana de cada indivíduo. Portanto, compreender o sentido que cada professora dá a sua profissão e ao seu trabalho, assim como conhecer o que pensavam os alunos e qual o sentido que estes estavam dando a escola foi de extrema importância para que pudéssemos caracterizar as relações que estavam sendo constituídas em sala de aula.

Sempre com o cuidado de não perder de vista os objetivos que norteavam a nossa pesquisa e, conseqüentemente, o objeto de estudo, entramos na fase de codificação e categorização dos indicadores que, naturalmente, foram surgindo do conjunto dos dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa. Fomos, então, percebendo que estes indicadores apontavam na direção de várias categorias e subcategorias, algumas já definidas a priori, outras que emergiram no contexto da pesquisa. A seguir, temos o conjunto de categorias e suas subcategorias que foram agrupadas inicialmente:

- 1- Perfil das professoras (traços pessoais, formação acadêmica, tempo de magistério, regime de trabalho, comportamento em sala de aula, como reagiram à pesquisa);
- 2- A prática pedagógica das professoras (o modelo de ensino, os saberes, as atividades desenvolvidas, manejo de classe, relação com os alunos);
- 3- O que pensam da profissão (ser professor, os sentimentos, as dificuldades de ser professor, como se sentem diante dos alunos, o professor e a escola);
- 5- Como os professores vêem os alunos (caracterização dos alunos, como são vistos por todos na escola);
- 6 - O que pensam os alunos (por que eles vêm para a escola, por que não aprendem, o que pensam da escola, o que pensam dos professores, por que ficaram reprovados, se vão ser aprovados no final do ano.)

A leitura sucessiva dos dados feita à luz das questões da pesquisa é um exercício que nos leva por caminhos que, muitas vezes, não imaginamos ou não planejamos. Moraes (2005) esclarece que, na análise de conteúdo, o processo de construção de categorias tende a ser mais trabalhoso, exigindo conviver com a insegurança de um caminho que precisa ser construído no próprio processo. Dessa forma, a busca pelo conjunto de categorias constitui um processo construtivo e reiterativo, sendo realizado ao longo de uma análise minuciosa dos dados coletados ao longo da pesquisa.

No nosso caso, ao analisar, exaustivamente, o conjunto dos dados, fomos levados a perceber novas unidades de análise, o que nos levou a um novo reagrupamento de categorias. Partindo do pressuposto de que as relações interpessoais são condicionadas, sobretudo pelas imagens que temos dos outros com os quais nos relacionamos e que essas imagens são fundamentais para a consolidação e a qualidade dessas relações, saímos em busca de desvelá-las. (BERGER e LUCKMAM 1989; COLL 1996; VIGOTISKY, 1998; MORALES 1999).

As imagens foram desveladas, tendo como base cinco eixos. Iniciamos observando a escola, a sala de aula e o modo como as professora agiam, a maneira como

tratavam os alunos e o modo como desenvolviam sua prática pedagógica. Essas imagens que construímos pelo caminho foi o ponto de partida para que pudéssemos perceber a realidade da escola no que diz respeito às condições físicas e materiais de funcionamento, e a realidade do cotidiano que envolvia as professoras e os alunos. Por meio dessas imagens, passamos a compreender que esses elementos – objetivos e subjetivos – teriam grande influência na construção de situações que poderiam influenciar sobre o resultado da aprendizagem dos alunos, pois estavam diretamente interligados. Esse foi nosso primeiro eixo.

Compreendemos ainda que a imagem que as professoras têm de si, refletem os aspectos relacionados a sua identidade profissional. Segundo Pimenta (2005b), esta é construída a partir do significado social e do sentido que, este como autor e ator, confere a sua atividade docente. Entendemos, com isso, que seria imprescindível conhecer os sentidos que as professoras estavam dando ao seu ofício, ou seja, precisávamos compreender o que significava para estas professoras “ser professor”, para, a partir daí, compreendermos o sentido de suas ações em sala de aula. Isso, porque as ações do professor em sala de aula, conscientes ou não, geram resultados nos alunos, que podem ser positivos ou negativos para o desenvolvimento de suas aprendizagens. Assim, fomos buscar nas entrevistas o entendimento acerca dessa questão; o que constitui o segundo eixo de análise.

Considerando como Coll (1996), que o modo como as professoras vêem os alunos influencia, decisivamente, no modo de agir e sentir deles, nosso terceiro eixo foi conhecer, por meio das entrevistas, o que pensam e sentem as professoras sobre os alunos. Ou seja, quais as imagens que as professoras vinham construindo acerca dos alunos, no cotidiano escolar, e de que modo essas imagens vinham influenciando as relações entre eles e, conseqüentemente, na construção do fracasso escolar.

Considerando como Charlot (2000) que a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros, relação com o saber, procuramos conhecer as imagens que os alunos vinham construindo da escola, de si mesmos e das professoras, para a partir daí, analisarmos de que modo essas imagens afetam as relações interpessoais em sala de aula, e, supostamente, contribui com o fracasso escolar. Esse, portanto, foi nosso quarto eixo.

Por fim, ao analisarmos todas essas imagens construídas, tanto por nós pesquisadores, como pelos sujeitos da pesquisa, o quinto eixo de nossas análises foi



analisar as relações interpessoais que estavam sendo desenvolvidas no contexto da sala de aula, envolvendo professores e alunos e, os sentimentos que permeiam essas relações e seus efeitos para aprendizagem dos alunos.

Tomando por base esses cinco eixos e sem perder de vista os objetivos da nossa investigação, chegamos ao agrupamento final das categorias e subcategorias que constituiriam o corpo de análise desse trabalho:

#### 1- AS IMAGENS CONSTRUÍDAS PELO CAMINHO

- Imagens da escola
- Imagens da sala 04
- Imagens das professoras

#### 2-AS IMAGENS QUE AS PROFESSORAS TÊM DA PROFISSÃO DOCENTE

- O significado e o sentido de “ser professor”

#### 3-AS IMAGENS QUE AS PROFESSORAS CONSTROEM DOS ALUNOS NO COTIDIANO ESCOLAR:

- Como as professoras vêem os alunos;
- Porque os alunos fracassam.

#### 4-AS IMAGENS QUE OS ALUNOS CONSTROEM NO COTIDIANO ESCOLAR

- Imagens da escola;
- Imagens de si mesmo;
- Imagens das professoras.

#### 5- AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA:

- Como se caracterizam as relações interpessoais em sala de aula;
- Quais os sentimentos que se manifestam nessas relações.

Acreditamos que a discussão dos resultados em torno dessas cinco categorias nos permitirá alcançar o objetivo central dessa pesquisa qual seja: analisar como as relações que estão se desenvolvendo no contexto da sala de aula, entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar.

## CAPÍTULO III

### 3 A ESCOLA, AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS MEDIANDO A CONSTRUÇÃO DE IMAGENS QUE LEVAM AO FRACASSO ESCOLAR

A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato do que os outros vêem em nós, mesmo porque os outros não vêem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros nos dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos. Ou segundo a frase feliz de Inchheiser: “os outros são os nossos espelhos.

Patto

Nesse capítulo, analisamos e interpretamos os resultados em torno de categorias e subcategorias à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam essa investigação.

Lembramos que esse trabalho de análise e interpretação dos resultados teve como ponto de partida os dados empíricos obtidos por meio das entrevistas, dos registros das observações feitas em diário de campo e das informações conseguidas por meio das atividades realizadas com os alunos em sala de aula.

Temos clareza dos limites que envolvem uma análise dessa natureza, sobretudo, quando a realidade a ser pesquisada – no caso, a realidade educacional – não é um fenômeno que se possa conhecer de forma única e precisa, tendo em vista seu caráter dialético e histórico. Também não é pretensão dessa investigação apontar as relações sociais como a causa do fracasso escolar, até porque não acreditamos na sua existência nesses termos, como um objeto ou fenômeno com existência própria. Como acreditamos, com base em Charlot (2000), que determinadas histórias e situações escolares têm levado milhares de alunos ao fracasso escolar, o que pretendemos é analisar de que forma as relações interpessoais que estão se desenvolvendo no contexto

da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar.

Como já fora estabelecido no capítulo anterior, a análise das categorias a seguir obedecerá à seguinte ordem estabelecida na metodologia, ou seja: as imagens construídas pelo caminho; as imagens que as professoras têm de si mesmas; as imagens que as professoras constroem dos alunos no cotidiano escolar; as imagens que os alunos constroem no cotidiano escolar; as relações interpessoais no contexto da sala de aula.

### **3.1 As imagens construídas pelo caminho**

Nessa categoria, utilizamos os dados empíricos obtidos por meio da observação e das entrevistas para compormos as imagens que construímos da escola, da sala de aula e das professoras.

O nosso contato com a escola, com a sala de aula e, conseqüentemente, com professoras e alunos, resultou na construção dessas imagens, que procuraremos descrever ao longo dessa discussão.

#### **3.1.1 As imagens da escola...**

Com o objetivo de manter em anonimato todos os sujeitos da pesquisa e também a escola, atribuímos nomes fictícios às professoras e à sala em que foi realizada a pesquisa. Os alunos foram identificados pelas três primeiras letras de seus nomes.

A escola escolhida para configurar como espaço empírico da pesquisa é uma instituição pública estadual, situada na periferia de Teresina, no bairro Dirceu Arcoverde. Fundada desde 1984, hoje conta com cerca de 1.100 alunos, nos três turnos de funcionamento. Possui turmas de 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, que funcionam nos turnos manhã e tarde, bem como turmas de Ensino Médio e turmas da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que funcionam somente no turno da noite.

É, na verdade, uma escola ampla; porém sua estrutura física encontra-se deteriorada. Durante o período de observação (primeiro semestre do ano de 2006) notamos que as paredes, no geral, precisavam de pintura nova, o matagal tomava conta

dos arredores da escola, do campo e dos espaços de lazer. No segundo semestre, ao retornarmos à escola, observamos que essa situação mudou um pouco; pois o matagal foi eliminado e a escola ganhou uma nova pintura. Além das salas de aula, a escola possui sala de vídeo, biblioteca, sala de professores, refeitório, cozinha, diretoria, secretaria, banheiros e um campo onde são realizadas as atividades de educação física.

As salas de aula são amplas e montadas com mesas e cadeiras para todos os alunos. Além disso, há um armário, mesa e cadeira para os professores. Numa das paredes da sala, encontra-se um quadro de giz repleto de rachaduras, inviabilizando sua utilização. Ocorre que esta situação mudou um pouco: no final do mês de maio, a turma ganhou um quadro de acrílico; mas sua instalação foi feita de forma indevida (ficou alto demais), de modo que algumas professoras têm dificuldades em utilizá-lo.

As salas de aula não são arejadas; particularmente, não há janelas e sim combogós (bloco de cimento vazado com a finalidade de deixar passar o sol e a ventilação). Apesar de a sala ter ventiladores de teto, esses, na maioria, estão com defeito. A iluminação é quase que artificial por meio de lâmpadas que, apesar de serem poucas, melhoram muito a iluminação da sala. Como a pesquisa foi realizada no primeiro semestre, passamos pelo período de chuvas, o que não foi nada agradável; pois o teto estava repleto de goteiras, sendo que, nos dias chuvosos, tornava-se totalmente inviável ficar em sala de aula.

A biblioteca da escola oferece precárias condições de atendimento. O acervo é muito pobre, não há espaço para os alunos se sentarem, a sala é muito quente, os poucos livros que existem são corroídos pelo cupim, e o cheiro de ácaro é intenso. A sala de vídeo também funciona em condições precárias. As carteiras são apropriadas para crianças da educação infantil, ou seja, são muito pequenas; o que faz com que alunos e professores quase nunca a utilizem.

A sala de professores é geminada com a secretaria, deixando, assim, os professores quase sem nenhuma privacidade. Nesse mesmo espaço, fica a mesa da coordenadora. Por algumas vezes, foi possível perceber que a sua presença deixava os professores meio constrangidos para falar e fazerem suas críticas à gestão da escola. Observamos, por diversas vezes, que eles chegavam a murmurar para não serem ouvidos.

Apesar do empenho da Direção em manter o bom funcionamento da escola, os problemas são muitos, sendo o pior deles: o não-comparecimento dos professores às aulas. A propósito, na turma em que foi realizada a pesquisa, havia uma professora que tinha aula nas segundas e quartas-feiras, sendo que se ela comparecia na segunda-feira, faltava na quarta-feira, e vice versa. Esse é um problema grave que afeta não somente a turma que fica sem professor, mas a escola inteira, pois os alunos que ficam sem aula permanecem fora das salas de aula, muitas vezes, impedindo que os outros professores dêem aula.

Nosso primeiro contato com a escola foi no final da tarde, horário em que os alunos estão saindo da escola. A diretora demorou um pouco para nos atender, o que nos pareceu normal tendo em vista o horário. Logo que pôde, sentou-se ao nosso lado e iniciamos nossa conversa. Fizemos as apresentações e tratamos, inicialmente, de informá-la sobre os nossos objetivos com a escola. Em seguida, fomos encaminhadas às coordenadoras com as quais travamos uma conversa mais demorada e detalhada sobre a pesquisa.

Nesta conversa, fomos informadas acerca da quantidade de turmas de 5ª séries existentes na escola. Pedimos que elas nos falassem um pouco dessas turmas, levando em conta o que os professores vinham relatando sobre cada uma delas. Elas foram então descrevendo cada turma detalhadamente, sobretudo nos aspectos reprovação e comportamento. Perguntamos, então, qual seria dessas cinco turmas a que vinha apresentando o maior número de conflitos envolvendo professores e alunos. Elas responderam que seria a sala 04.

A sala 04 seria, então, “a pior sala da escola”, a mais “problemática”, a que todos os professores vinham reclamando constantemente. Com essa descrição, pudemos considerar a possibilidade de estarmos diante da sala que serviria como *lócus* da pesquisa; entretanto, seria preciso que ouvíssemos os professores, para a confirmação de tais informações.

Assim continuamos com nosso trabalho. Pegamos no quadro de horário o nome de todos os professores das turmas de 5ª série, com suas respectivas disciplinas e os dias em que poderíamos encontrá-los. No dia seguinte, ao chegarmos à escola, esperamos o momento do intervalo para procedermos com a apresentação, ao grupo de professores, dos objetivos do trabalho.

Nesse primeiro contato, sentimos que os professores entenderam os objetivos desse trabalho e que estariam dispostos a cooperar conosco no que fosse possível. Pudemos, assim, dar prosseguimento ao trabalho e passamos a conversar com cada professor em separado. Por meio das conversas, percebemos que duas professoras (Elisa e Flávia) estavam resistindo em participar da pesquisa. Mesmo assim insistimos, explicando que seria um trabalho feito com muita responsabilidade, que seria preservado o anonimato de todas elas e que elas poderiam desistir em qualquer etapa do trabalho. Com essas garantias, conseguimos o apoio total do grupo de professoras, dando prosseguimento às conversas em particular.

Essas conversas foram importantes por dois motivos. O primeiro deles é que pudemos confirmar o que já vínhamos percebendo, tanto pela conversa que tivemos com as coordenadoras, como pelo que ouvíamos na sala de professores: a sala 04, de fato era, na concepção das professoras, a pior sala da escola. O segundo motivo é que as professoras, além de estarem dispostas a participarem da pesquisa, acreditavam que talvez essa pesquisa ajudasse a melhorar o trabalho com essa turma. Assim, foi possível definirmos qual sala de aula pesquisar e qual grupo de professores formar.

### 3.1.2 Imagens da sala 04...

A turma da 5ª série escolhida para configurar como principal espaço empírico da pesquisa será chamada por nós de “sala 04”. Nesta sala, estão matriculados dezenove alunos e nove alunas. Desse grupo apenas sete alunos não são repetentes. Oito alunos já evadiram da escola no início do ano, e apenas vinte continuam matriculados e freqüentando a escola, sendo que, no período em que foi realizada a observação, dificilmente, havia, em sala de aula, vinte alunos. No final do mês de novembro, retornamos à escola e fomos informados de que apenas dezenove alunos continuavam matriculados, sendo que o máximo de alunos que freqüentavam a sala de aula nunca passava de doze alunos.

A representação da sala 04 está no imaginário das professoras como a pior sala da escola. Desde o início de nossas conversas, professores e coordenadores se referiam à sala 04 nestes termos. Além do problema da repetência e multirrepetência, eles denunciam que há ainda os casos de indisciplina, desinteresse e as faltas constantes dos alunos. De fato, um grupo de sete alunos, apesar de virem todos os dias para a

escola, não entram na sala de aula, a não ser para pegarem de volta os cadernos que deixam sobre as carteiras na primeira aula.

Esses sete alunos, de acordo com os dados coletados, realmente, têm demonstrado total aversão e descompromisso com os estudos. No entanto, observamos que os demais são bons alunos, querem muito aprender, são curiosos, não faltam às aulas, são responsáveis, fazem as tarefas; mas infelizmente, a grande maioria das professoras não percebe isso; pelo contrário, estigmatiza a turma toda.

Dessa forma, percebemos que, por conta dessas imagens negativas que existem em torno dos alunos dessa turma, nenhum aluno tem conseguido sobressair-se de forma positiva aos olhos das professoras. Nenhum aluno tem conseguido destacar-se no grupo, pois as professoras olham para a “sala 04” e não para cada um dos alunos que sofrem muito com as conseqüências dessa situação.

Por isso, notamos que, na sala de aula, o clima é quase sempre de muita hostilidade, tanto por parte das professoras, como por parte de alguns alunos; com exceções, é claro. Determinadas aulas são sempre marcadas por momentos de intensos conflitos. Alguns alunos demonstram total aversão às professoras e à matéria que ministram, e vice-versa, a maioria das professoras, quase sempre, vai para a sala de aula desanimada e certa de que vai encontrar uma turma problemática.

Isso tem feito com que quase todas as professoras não consigam desenvolver uma aula, com começo, meio e fim. A grande maioria, quando se vê diante do desinteresse dos alunos, resolve não mais continuar, desiste logo, deixando frustrado um grande número de alunos que sofrem muito porque não provocam essa situação, mas são sempre prejudicados em conjunto com os demais.

Para nós também não foi fácil conseguir penetrar no mundo deles. No nosso primeiro encontro, eles se mostraram arredios, hostis e indiferentes. Chegavam a esconder seus nomes, suas identidades. Mesmo diante de tanta hostilidade e indiferença, continuamos a investir neles. Procuramos saber quem da sala era repetente, multirrepetente e quem não estava repetindo a 5ª série. Precisávamos aprender rapidamente a identificá-los pelo nome. Para isso, pedimos ajuda às professoras e à secretária da escola, que prontamente, nos concederam essas informações. No outros encontros, as coisas fluíram de forma mais positiva. Levávamos para sala de aula alguns



materiais que nos ajudavam a desenvolver atividades com eles e, assim, íamos conseguindo melhorar o relacionamento com a turma.

Com o tempo, percebemos que havíamos deixado de ser o intruso que apenas olhava suas vidas e passamos a ser cúmplice de seus sofrimentos, de seus sonhos, de seus desejos em relação à escola. Foi ficando mais fácil, para eles, escreverem num pedaço de papel, ou mesmo falarem o que sentiam, pensavam e queriam da escola e de seus professores. Essas respostas traduziam sentimentos, expectativas, sonhos e esperanças de um grupo de crianças que para muitos na escola, já haviam deixado de sonhar com um futuro melhor. Todas as atividades que nós conseguimos realizar em sala de aula foram incorporadas ao corpus da pesquisa e se constituíram em material para análise de conteúdo na construção da quarta categoria.

Essas imagens iniciais acerca da escola e dos alunos que construímos pelo caminho levam-nos a algumas suposições acerca da problemática em questão. A principal delas diz respeito às condições em que se encontra a escola, tanto no que diz respeito às condições físicas e materiais, como no que tange à qualidade das relações interpessoais que estão se desenvolvendo entre os professores e os alunos dentro da sala de aula. Pensamos que esses fatores somados a outros, podem se constituir em elementos que, seguramente, têm grande influência no processo de construção do fracasso escolar e, conseqüentemente, na construção de alunos fracassados.

### 3.1.2 Imagens das professoras...

As imagens que descrevemos das professoras estão relacionadas a alguns aspectos de identificação, à formação profissional e à prática pedagógica dessas professoras, aos modelos de ensino que fundamentam essas práticas e aos saberes que estas demonstraram na rotina da sala de aula.

Consideramos que a análise dessa categoria nos ajudará a chegar, dentre outras coisas, ao primeiro objetivo desta pesquisa: Caracterizar a prática docente em sala de aula e, por meio desta, as relações interpessoais entre professores e alunos.

As imagens construídas das professoras com relação aos aspectos descritos no quadro 01 revelam que todas as professoras da sala pesquisada são do sexo

feminino, detalhe que vem enfatizar o caráter de feminização do professorado. Esse fenômeno, segundo Nóvoa (1995), tornou-se visível na segunda metade do século XIX e introduziu um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão, fazendo perpassar por toda a sociedade a idéia de que a atividade do magistério, sobretudo nas séries iniciais, é uma profissão destinada às mulheres.

**QUADRO 01 O perfil das professoras com relação a faixa etária, regime de trabalho, vínculo de trabalho e tempo de magistério.**

<b>Nome</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Regime de trabalho</b>	<b>Vínculo de trabalho</b>	<b>Tempo de magistério</b>
Ângela	20-30	40 horas	Efetiva	8 anos
Bruna	40-50	40 horas	Efetiva	26 anos
Carla	20-30	40 horas	Substituta	1 ano
Daniela	40-50	40 horas	Efetiva	25 anos
Elisa	20-30	40 horas	Efetiva	8 anos
Flavia	30-40	20 horas	Efetiva	9 anos
Graça	30-40	40 horas	Efetiva	15 anos
Helena	20-30	40 horas	Efetiva	8 anos

Fonte: Dados da entrevista

No que diz respeito à idade, o grupo de professoras possui um perfil heterogêneo, sendo que a metade (50 %) possui menos de trinta anos de idade. O regime de trabalho de 40 horas de quase todas as professoras pode ser considerado como positivo, tendo em vista que as professoras não precisam se deslocar para outras escolas, a fim de complementarem carga horária, podendo, assim, dedicarem-se, mais efetivamente, ao trabalho e às atividades da escola.

Com base nos dados relativos à experiência profissional e em estudos realizados nessa área, como os de Huberman (1992) e Tardif (2002), supomos que a maioria das professoras, com exceção de Carla, já superou a fase inicial da carreira, e que, pelo ciclo de vida profissional em que se encontram e de acordo com essa teoria, estão vivenciando a fase de estabilização e consolidação. Essa fase, segundo Tardif (2002, p. 85), “[...]se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e

também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos[...]”.

Entretanto, é importante compreender que essa confiança em si mesmo e o amplo domínio do professor em relação ao trabalho pedagógico não ocorrem apenas em função do tempo, como esclarece Tardif (2002); mas, sobretudo, em relação às condições de exercício da profissão e dos acontecimentos que marcam a carreira do professor. Nesse caso, pensamos que a falta de condições objetivas e subjetivas de trabalho e a própria situação de desvalorização pela qual passam, atualmente, as professoras, são elementos que vêm contribuindo para que elas não se sintam tão confiantes no exercício de sua prática.

### 3.1.3.1 A Formação profissional

Os dados evidenciam uma situação preocupante com relação à formação tanto inicial quanto continuada do grupo de professoras. Se levarmos em conta que a formação profissional é o que dá ao professor condições de trabalhar com mais segurança e autonomia na sala de aula, pensamos que a falta dessa formação também poderá ocasionar inúmeros problemas para os professores na gestão da sala de aula. O quadro 02 revela o perfil profissional do grupo quanto a esse aspecto.

**Quadro 02 Perfil da formação profissional**

NOME	FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
	MÉDIO	SUPERIOR*		PÓS-GRADUAÇÃO ( LATO SENSO)
		COMPLETO	INCOMPLETO	
Ângela		Licenciatura		
Graça		Licenciatura		Educação
Carla			Licenciatura	
Daniela			Licenciatura	
Bruna			Licenciatura	
Flávia	Pedagógico			
Elisa	Pedagógico			
Helena	pedagógico			

Fonte: Dados da entrevista

---

\* os nomes dos cursos foram omitidos para preservar o anonimato das professoras

No que diz respeito à formação das professoras, os dados denotam uma imagem do grupo até certo ponto negativa, tendo em vista que do grupo de oito professoras apenas duas professoras (25%) possuem formação superior em licenciatura, sendo que uma delas é especialista em Educação. Três professoras (37,5%) estão iniciando um curso de Licenciatura, três professoras (37,5%) possuem apenas o curso de magistério em nível médio, antigo Curso Normal, hoje em extinção.

Esses dados permitem-nos inferir que, além da grande maioria das professoras não possuir sequer formação inicial completa em licenciatura, das duas professoras que já concluíram o nível superior, apenas uma professora passou por um curso de formação continuada em educação: ou seja, fez especialização em Educação.

Consideramos como Azzi (2005) que a formação de professores para a escola básica constitui, dentre outras coisas, fator relevante para a melhoria da qualidade da escola pública, conseqüentemente, para a melhoria do processo educativo. Então, entendemos que a falta da formação acadêmica inicial e continuada denota uma situação altamente negativa para o processo educacional, cujas conseqüências se manifestam por meio de inúmeros problemas, envolvendo a prática docente, dentre eles, a falta dos saberes da formação, ou seja, os saberes pedagógicos e didáticos e os saberes disciplinares (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005b).

Considerando as idéias desses autores e mais ainda o fato de que é por meio da formação inicial e continuada que o professor adquire condições de desempenhar sua prática com autonomia e consciência, percebemos que a qualidade do processo educativo nessa sala de aula, vem sendo comprometida, tendo em vista que a maioria das professoras ainda não possui a formação profissional necessária para o exercício docente.

Pimenta (2005b) esclarece que a formação do professor, além de colaborar para o exercício da docência, deve também proporcionar a construção da identidade profissional, que se faz mediante a revisão constante do significado social da profissão articulada aos sentidos que cada professor emprega ao seu ofício nas situações rotineiras de sala de aula.

Como a grande maioria das professoras da sala 04 não dispõe de uma formação profissional capaz de orientar suas ações nesse sentido, estas continuam se orientando por meio de modelos de formação profissional adquiridos com a pouca

formação que dispõem no momento, pelas experiências que vivenciaram como alunas e pelas interações com os outros professores.

Chegamos a perceber isso claramente no caso das professoras Elisa e Flávia que possuem apenas formação pedagógica de nível médio. Elisa e Flávia agem em sala de aula, na maioria das vezes, de acordo com princípios da pedagogia tradicional, que valoriza, sobretudo, a transmissão do conhecimento. Como não possuem formação inicial nem continuada que lhes possibilitem conviver com outras opções metodológicas de ensino, não conseguem desenvolver uma prática diferenciada daquela com as quais conviveram ao longo da vida, seja na escola básica, seja na escola de formação.

Desse grupo de professoras sem a formação inicial de nível superior, temos Helena que procura agir de acordo com alguns princípios interacionistas de ensino, que valorizam a interação dos sujeitos na construção do conhecimento. Entretanto, passa por muitas dificuldades, porque desconhece os princípios teóricos fundamentais que servem de embasamento para a prática docente. Isso ocorre, segundo Mizukami (1986), porque, na ausência de um referencial teórico e filosófico, o professor procura, intuitivamente, os fundamentos para a sua prática, ou com base nos modelos de outros profissionais, ou com base em sua experiência como aluno.

Há ainda os casos das professoras Daniela, Carla e Bruna, que, a pouco menos de um ano, conseguiram ser aprovadas no vestibular para os cursos de licenciatura, sendo, por esse motivo, remanejadas para as séries mais avançadas. Entretanto, o fato de estarem cursando uma licenciatura não as torna plenamente seguras para atuarem nestas séries; pois as mesmas reclamam que os conteúdos são mais difíceis, que os alunos, naturalmente, cobram mais e são mais exigentes nas explicações em torno dos conteúdos específicos da disciplina.

Esse problema que as professoras estão vivenciando foi criticado por Severino (2003) que considera lacunar o modo como os professores se apropriam dos conteúdos científicos e específicos que precisam dominar nos cursos de formação. Este autor considera que o conhecimento tem sido visto apenas como um produto que se repassa, ao passo que deveria ser visto como um processo de reconstrução de um determinado conteúdo. Ou seja: de acordo com os atuais modelos de formação de professores, há uma preocupação exacerbada com as técnicas, com o modo de se repassar os conteúdos, em detrimento da profundidade necessária em torno dos

conhecimentos científicos. Os professores aprendem como repassar os conteúdos, mas não se aprofundam nesses conteúdos.

As duas professoras que possuem formação superior completa diferem entre si em alguns aspectos. Ângela formou-se a pouco mais de um ano e, apesar de demonstrar preocupação com a situação dos alunos, revela que, às vezes, se sente insegura no exercício da sua prática. Segundo ela, sente-se, na verdade, despreparada para lidar com as situações que, comumente, são vivenciadas na escola, sobretudo, na sala de aula. Moreira (2003) explica isso quando esclarece que há uma desarticulação entre a formação inicial e a natureza das atividades que o professor, como profissional da educação, desempenha na escola.

Isso acontece porque a formação inicial, quando ocorre distanciada da realidade das escolas, perde a sua finalidade, que seria formar o professor, no sentido de colaborar para o exercício de sua atividade, ocorrendo muitas vezes, o contrário, acabam deixando os professores embotados em práticas que não contribuem em nada com o desenvolvimento dos alunos, muito menos com a superação do fracasso escolar.

Pimenta (2005b) explica que é por meio do confronto entre o que se aprende na formação inicial com o que se verifica na prática que o professor constrói uma consciência profissional. É por meio desse exercício contínuo de reflexões na prática e sobre a prática, que os professores terão construído uma identidade profissional que dê a eles capacidade para agir com consciência e autonomia.

Graça é a única professora do grupo que fez especialização em Educação. Apesar das dificuldades que enfrenta devido à rebeldia dos alunos, consegue administrar bem os problemas que vão surgindo. Reconhece que melhorou muito sua prática com a especialização, especialmente, sua relação com os alunos.

Admite que ainda precisa melhorar em muitas coisas, precisa pesquisar mais, para conseguir desempenhar sua prática com mais habilidade e segurança. Reconhece que utilizou metodologias inadequadas à realidade dos alunos, mas que conseguiu perceber isso a tempo de reverter essa situação. Isso, por sua vez, não é um problema que atinge apenas essa professora. A maioria dos professores passa por esse tipo de problema; pois, em geral, a formação profissional ocorre de forma descontextualizada, com conteúdos e atividades distanciados da realidade das escolas,

que não dão conta de captar as contradições presentes no dia-a-dia dos alunos (TARDIF, 2002; MOREIRA, 2003).

Com estas imagens, finalizamos a apresentação do perfil das professoras. Daremos continuidade à análise dessa categoria com base nos aspectos que caracterizam a prática educativa realizada nesta sala de aula. Faremos isso por meio da análise dos saberes docentes, modelos de ensino e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras no exercício de suas práticas.

Nessa etapa de análise, usaremos os dados da observação registrados em diário de campo para ilustrar de forma mais concreta o cotidiano vivido por professoras e alunos em sala de aula.

#### 3.1.3.2 Os saberes da docência

Tendo em vista que a grande maioria das professoras não possui formação acadêmica completa, entendemos que falta ao grupo o domínio dos saberes da formação necessários à prática docente. Entretanto, como o grupo possui uma relativa experiência no magistério, percebemos uma predominância maior com relação aos saberes da prática, com algumas exceções.

A experiência profissional do grupo, nesse caso, seria mais um fator positivo, tendo em vista que é por meio da experiência, no exercício de suas funções, que o professor desenvolve saberes específicos, baseados em suas experiências cotidianas. Tardif (2002, p. 39) explica que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.”

Entretanto, Pimenta (2005b) faz o contraponto; segundo ela para que os professores venham a desenvolver uma prática pedagógica eficaz, que leve os alunos a experimentarem diferentes formas de envolvimento com o saber, necessitam articular os saberes da experiência, conseguidos por meio da prática docente. Estes devem ser somados aos conhecimentos específicos e aos saberes pedagógicos e didáticos, próprios da formação, tanto inicial como continuada.

Notamos, por esse motivo, que a ausência dos saberes da formação, sobretudo dos saberes pedagógicos e didáticos, tem comprometido a prática docente de quatro professoras especificamente (Carla, Daniela, Elisa e Flávia). Percebemos que a ausência desses saberes tem causado prejuízos ao processo ensino-aprendizagem; pois, segundo Azzi (2005, p. 43), “o saber pedagógico é o saber que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua.”

No caso dessas professoras, a ausência dos saberes pedagógicos tem-se refletido de forma negativa sob diversos aspectos, sobretudo, na aprendizagem dos alunos nessas quatro disciplinas. Por diversas vezes, através da observação participante, presenciamos aulas que não ocorreram, conflitos que se desenvolveram entre alunos e professores por falta de atividades que levassem os alunos a se ocuparem com o conhecimento, ou mesmo, professores se limitando a extensas cópias de textos no quadro, do início ao fim da aula, sem que houvesse um momento para que juntos, alunos e professores pudessem refletir sobre o que estavam fazendo, como nos casos descritos abaixo.

## CASO 1

[...] A professora vai iniciar um novo conteúdo; nesse momento, senta-se na cadeira e pede que os alunos leiam o assunto da página 35 (...). Começa a ler o conteúdo em voz alta, os alunos estão todos calados, com o livro aberto e, mesmo assim, não conseguem entender o que ela fala. Ela usa o exemplo do livro (...) para explicar quem são os (...), oralmente, sem se levantar da cadeira. Um aluno diz que não está entendendo, ela vai até a carteira desse aluno e começa a explicar para ele o assunto. Os outros alunos começam a conversar, as bolinhas de papel começam a aparecer, o barulho então toma conta da turma [...]

( Prof<sup>ª</sup>. Daniela, diário de campo: 24/04/06).

## CASO 2

Os alunos que vão entregando a atividade começam a se juntar ao grupo que está disperso, agora são muitos alunos que fazem barulho e atrapalham os que ainda estão escrevendo. A professora permanece imóvel diante da turma. Enquanto isso, os alunos vão ficando de pé, correndo, gritando na sala. A professora fala sozinha, ignora as conversas, os gritos, as bolinhas de papel. De repente, resolve perguntar o que é (...) ninguém responde, ela então pega o livro, decide parar de falar e começa a escrever no quadro um texto sobre (...). Os alunos continuam se jogando papel agora com mais



violência, enquanto a professora permanece escrevendo no quadro, de costas para a turma.  
( Prof<sup>a</sup>. Elisa, diário de campo: 31/03/06).

### CASO 3

[...] chegou hoje visivelmente impaciente. Retirou logo os alunos que estavam conversando. Fez a chamada e deu início a aula. Pediu que (...) fizesse a leitura do texto, como viu que ninguém estava prestando atenção, resolveu colocá-los para fazer a cópia do texto. Enquanto isso ficou sentada contando as horas do relógio. Os alunos que foram terminados iam sendo dispensados, e assim foram-se duas aulas.  
( Prof<sup>a</sup> Flávia, diário de campo: 31/03/06 )

### CASO 4

A professora entra em sala e logo que termina a chamada informa que vai fazer uma revisão para a prova. Escreve no quadro algumas informações acerca do conteúdo que vai revisar. (...) pergunta se ela vai corrigir o exercício da aula passada, ela responde que não precisa, que a revisão vai englobar tudo. A professora começa a explicar o assunto, um aluno a interrompe e pergunta (...) a professora desconversa e passa para outro ponto do conteúdo, deixando o aluno sem resposta. Logo, percebe que os alunos estão ficando dispersos, resolve, então, que não vai fazer mais revisão e manda que uma aluna leia um texto em voz alta.  
( Prof.<sup>a</sup> Carla, diário de campo, 04/04/06 )

Observamos nos casos descritos acima que as professoras não conseguiram obter êxito nas atividades que tentaram desenvolver em sala junto aos alunos. No primeiro caso, fica claramente evidenciado que a forma como a professora procura ensinar o conteúdo em questão é totalmente inadequada, tendo em vista que permanece sentada diante da turma. Lendo oralmente o conteúdo, ela estimula os alunos às conversas paralelas, e, conseqüentemente, a total dispersão. Quando se dirige a um aluno em particular para explicar o assunto, a professora piora ainda mais a situação, uma vez que todos os alunos permanecem sem entender suas explicações. Com essa atitude, ela isola os demais alunos do processo ensino-aprendizagem, ou seja, no lugar de procurar socializar o conhecimento, estimular a participação de todos, a professora volta-se para um único aluno, como se ele fosse o único a não entender o conteúdo da aula.

No segundo e no terceiro caso, as professoras demonstram que, além de não terem domínio de sala de aula, ou de conteúdo, improvisam atividades que não despertam a atenção nem o interesse dos alunos. Como não conseguem controlar a turma, uma vira-se de costas como forma de protestar contra as ações dos alunos, e a

outra, simplesmente não faz nada, espera o tempo da aula passar; não aproveita o tempo em sala para fazer atividades que venham a melhorar o desempenho dos alunos na sua disciplina. Os alunos, por sua vez, sem sentirem-se atraídos pelos conteúdos e pelo modo como são transmitidos esses conteúdos, protestam com atitudes de indisciplina e desinteresse.

Freire (1996, p. 103) explica que a “incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”, deixando-o vulnerável as mais diversas formas de resistência dos alunos. Acreditamos que, nos casos descritos acima, as professoras não conseguem exercer autoridade junto dos alunos, porque demonstram, claramente, falta dos saberes necessários para coordenar as atividades de sua aula, como introduzir um conteúdo, manter a ordem da sala, explicar a resolução de uma questão ou concluir uma atividade, dentre outras coisas. A situação vivida por essas professoras, constatadas pela observação, é consequência direta da ausência de uma formação mais sólida, que lhes forneça os saberes pedagógicos necessários para que elas consigam atuar com segurança em sala de aula.

No último caso, verificamos que as atividades que eram desenvolvidas pela professora quase sempre ficavam pela metade, ora porque ela não concluía, ora porque ela, simplesmente, parecia não ter domínio do conteúdo. Isso serviu para demonstrar que a professora parecia não ter domínio dos saberes específicos da matéria que lecionava.

Há, no grupo, professoras que têm conseguido se sobressair mesmo diante da ausência dos saberes da formação; pois os saberes que construíram na prática têm favorecido a formação do *habitus*, que, segundo Perrenoud (1993), funciona como uma “gramática geradora de práticas”. São os casos das professoras Bruna e Helena, que conseguem desenvolver suas aulas com mais organização e planejamento didático. Algumas cenas registradas em diário de campo denotam isso:

## CENA 1

A professora trouxe um recurso para ilustrar melhor o conteúdo da aula. Os alunos estão eufóricos, todos querem pegar no material. A professora organiza todos em círculos e pede que o material circule entre eles para que todos possam ter contato. Os alunos que ficaram fora agora pedem para entrar e participar da aula, a professora permite sem nenhum problema.  
(Profª. Helena, diário de Campo: 06/04/06 )

## CENA 2

A professora iniciou hoje um conteúdo novo. Pede que todos coloquem os livros sobre a carteira. O conteúdo é iniciado, a professora não permite conversas paralelas, circula entre os alunos, exige a leitura um a um, nenhum aluno consegue escapar da atividade. A professora é enérgica, fala muito com os gestos e olhares. A aula transcorre tranquilamente.  
(Profª. Bruna, diário de campo: 04/04/06)

Na primeira cena, observamos que a professora recorre aos recursos didáticos para chamar mais a atenção dos alunos e solicita a participação deles ao máximo que pode. Suas aulas sempre seguiam um roteiro pré-estruturado com todas as etapas da aula, assim não perdia muito tempo pensando sobre “o que fazer”. Dessa forma, Helena não os deixava dispersos por nenhum momento, procurava sempre envolvê-los em atividades coletivas, o que contribuía para que eles optassem em permanecer em sala de aula.

No segundo caso, notamos que há uma diferença na condução do processo. Bruna, como está descrito acima, é uma professora muito enérgica, não permite a conversa entre os alunos, pois os mantêm organizados de modo a não permitir a interação entre eles. Durante suas aulas, ela sempre procura manter os alunos sob total controle. Quando algum deles tenta rebelar-se contra isso, ela reage com muita firmeza.

No caso dessa professora, notamos que a experiência profissional tem contribuído para que ela não sinta tanta dificuldade em lidar com a turma mediante os problemas que naturalmente ocorrem nesta sala; pois, a mesma consegue mobilizar saberes que facilitam a execução de seu trabalho. Ressaltamos que, embora ocorressem alguns conflitos nas aulas das referidas professoras, sobretudo, nas aulas de Bruna, por causa da postura autoritária que sempre demonstrava em sala de aula, dificilmente estas não conseguiam desenvolver o conteúdo e seguir com a aula do começo ao fim.

Nas aulas em que percebemos a menor incidência de conflitos, gerados sobretudo pelos problemas envolvendo as atividades didático-pedagógicas, estão os casos das professoras Graça e Ângela, que demonstram uma habilidade maior com relação ao desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, como demonstram as cenas abaixo:

### CENA 3

A professora iniciou a aula entregando as avaliações. Os alunos estão eufóricos. Todos receberam as provas, alguns dobraram imediatamente e colocaram dentro do livro, acho que, por causa da nota, enquanto os outros que tiraram notas melhores exibem para a turma. A professora faz agora a correção da prova no quadro e pede que todos corrijam com ela. A atividade acaba envolvendo todos os alunos, ela aproveita para levantar a auto-estima dos que estão tristes porque não conseguiram tirar uma boa nota e pede que eles refaçam a prova, pois valerá a nota do qualitativo, eles gostam da idéia.  
(Profª. Graça, diário de campo: 04/04/06).

### CENA 4

(...) inicia a aula explicando que hoje farão uma atividade diferente. Trata-se de um jogo que envolve memória. Ela pede que todos formem um grande círculo e logo em seguida distribui as perguntas. Rapidamente eles memorizam as perguntas e as respostas. Todos parecem envolvidos com a aula. Parece que a simples mudança na disposição das carteiras já anima os alunos.  
(Profª. Ângela, diário de campo: 24/04/06)

É possível que essa situação esteja diretamente relacionada ao fato de essas serem as únicas professoras com formação superior completa nas áreas em que atuam. Segundo Rios (2003), a formação profissional dá ao professor condições de exercer com competência o seu ofício. Essa competência se revela na ação, ou seja, o professor competente é aquele que domina os saberes específicos da sua área, bem como os necessários para socializar o conhecimento; no caso, os saberes pedagógicos. É por meio de esses saberes e ainda, do domínio dos conteúdos a serem ensinados que o professor consegue definir as finalidades e os objetivos de sua ação e os caminhos para alcançá-los, devendo assumir uma postura crítica sobre o que ensina, como se ensina e para que se ensina.

Entretanto, embora tenhamos um quadro de professoras bastante heterogêneo no que se relaciona aos saberes docentes, essa realidade muda quando o assunto são os modelos de ensino que fundamentam as práticas pedagógicas.

### 3.1.3.3 Os modelos de ensino

No que diz respeito aos modelos de ensino que fundamentam a ação das professoras, observamos, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, que a grande maioria delas (75%) adota práticas características do modelo tradicional de ensino. As outras duas professoras (25%) adotam práticas que sinalizam para um modelo de ensino que difere em alguns aspectos da linha tradicional e se aproximam de uma abordagem mais interacionista de ensino.

Durante o período da observação participante, pudemos constatar que as professoras continuam desenvolvendo, por meio das práticas que adotam, modelos de ensino assentados em paradigmas conservadores, que, dentre outras coisas, priorizam a transmissão do conhecimento, a centralização do ensino na figura do professor, além da supervalorização das atividades individuais e de um ensino predominantemente verbalístico, em que só o professor fala e o aluno memoriza (MIZUKAMI, 1986). Algumas casos descritos em notas de campo servirão para ilustrar as práticas de seis professoras.

#### CASO 1

A professora entrou deixando a turma quase toda fora. Só ficaram em sala 11 alunos. Ela explicou para os que haviam ficado em sala que, como ela tinha dito na aula anterior, os alunos devem esperar o professor em sala, portanto, os alunos que estavam fora não poderiam mais entrar depois dela. “Depois de fazer a chamada Flávia pede que os alunos escrevam numa folha de papel o que lhes vem à cabeça sobre (...) Explica ainda que eles podem usar desenhos, frases, textos, qualquer forma de expressar essa idéia era valida [...] A turma está em silêncio, todos parecem fazer o que a professora solicita. Os alunos, aos poucos, vão entregando suas produções, ela recolhe e guarda dentro do livro. Não para de olhar para o relógio. Um aluno pergunta se ela não vai ler o que eles escreveram, ela pede silêncio. Antes de terminar a aula, a professora vai liberando um a um, os que já entregaram a atividade, sem tecer nenhum comentário. (Profª. Flávia, diário de campo: 19/04/06)

#### CASO 2

[...] A professora está dando ( ). Usa um exemplo no quadro de forma rápida ( ) os alunos parecem continuar sem entender, a professora continua explicando [...] Alunos de outra sala invadem a sala de aula para brigar com os alunos que estão sentados, a professora simplesmente não faz nada, continua sentada do lado de um aluno

explicando para ele o assunto do dia, enquanto os outros alunos fazem da sala de aula um campo de batalha.  
( Profª. Daniela, diário de campo: 08/05/06)

### CASO 3

A professora inicia sua aula sobre (...).Pede que uma aluna leia em voz alta. Ninguém consegue ouvir o que a aluna lê. A professora continua de pé diante da aluna ignorando os gritos dos alunos que solicitam que a aluna fale mais alto. Irritada, a professora resolve escrever no quadro um exercício de revisão para a prova. Os alunos perguntam se ela não vai dar o assunto, ela simplesmente ignora-os.  
(Profª. Carla, diário de Campo, 08/05/06).

### CASO 4

Hoje Bruna inicia a aula cobrando o livro e logo avisa que, na próxima aula, aquele que estiver sem o livro não vai assistir aula. Em seguida, inicia a explicação perguntando, o que é (...) ninguém responde. Ela insiste com uma aluna, que permanece calada. Um aluno pergunta para a professora sobre um conteúdo da aula anterior, ela diz que já explicou esse assunto, portanto não vai voltar a ele, que se for do interesse dele que abra na página e revise. Ela continua insistindo para que eles respondam ao que ela pergunta, até que desiste e resolve que, se eles quiserem aprender, agora vão ler o ponto até o final da aula.  
(Profª. Bruna, diário de campo, 24/04/06).

No primeiro caso, a professora adota uma prática caracterizada pelo autoritarismo, pelo descaso e pela improvisação. A atividade desenvolvida parecia ter uma única finalidade: manter os alunos em silêncio e sob controle. No entanto, essa foi uma característica observada em quase todos os casos, ou seja, notamos que havia, no grupo, uma preocupação muito grande com o controle dos alunos; nesse caso os mecanismos utilizados com esse fim eram variados.

Determinadas professoras usavam o banimento dos alunos da turma, ou então não permitiam que os alunos que estavam fora retornassem para a sala de aula, como está descrito no primeiro caso. A prática de utilizar atividades de leitura ou escrita para fazer os alunos se “comportarem” em sala também foi uma constante, ou seja, a leitura e a escrita eram utilizados como instrumentos de controle do comportamento dos alunos. A avaliação também foi outro instrumento bastante utilizado pelas professoras para punir os alunos “mal comportados”.

No segundo caso, observamos que a professora age com total permissividade e descaso com relação ao controle da turma, simplesmente se omitindo

da tarefa de organizar as atividades, deixando os alunos completamente sem direcionamento, totalmente dispersos e à vontade para fazer da aula o que bem entendessem.

Em todos os casos, percebemos que as professoras desenvolvem uma prática autoritária e são extremamente preocupadas em desenvolver um ensino disciplinar na escola; por isso, valorizam tanto a manutenção do poder, o silêncio, a ordem e a atenção total e irrestrita dos alunos. Devido à falta de opções metodológicas, não conseguem organizar uma prática educativa que favoreça a reorganização da aula em torno das necessidades dos alunos. Isso faz com que suas aulas sejam sempre improdutivas, o que contribui para levar os alunos à indisciplina e ao desinteresse.

Bossa (2002) chama a atenção para essa questão, ao denunciar que a marginalização dos alunos ocorre, muitas vezes, no interior da sala de aula, por meio do modo como são transmitidos, assimilados e avaliados os conteúdos; pois, dependendo do modelo de ensino que o professor fundamenta sua prática, este pode ampliar ou reduzir as chances dos alunos virem a ter ou não sucesso na escola.

As atividades propostas por estas professoras demonstram uma visão individualista do processo educacional, o que não possibilitava, na maioria das vezes, o desenvolvimento de atividades coletivas. Behrens (2003) sugere que esse tipo de ensino seja superado por novos modelos, que busquem, sobretudo, a produção do conhecimento e que levem os professores a adotarem práticas pedagógicas capazes de superar a fragmentação e a reprodução de idéias por meio da pura transmissão dos conteúdos, como sugere o ensino tradicional.

Como já ressaltamos, diferentemente das demais professoras do grupo, duas professoras adotam práticas que se distanciam desse modelo de ensino. Nas observações feitas em suas aulas, percebemos que as atividades desenvolvidas por elas sempre priorizavam a participação do coletivo de alunos, levando-os a intervirem mais e, conseqüentemente, a participarem mais também. Alguns desses momentos foram registrados em diário de campo:

#### CASO 5

[...] Helena entra em sala e antes de tudo já vai informando que vai passar um trabalho que valerá ponto. Enquanto apaga o quadro, as bolinhas de papel circulam insistentemente. Ela, então, pára e pede que eles tenham mais atenção. Por um momento, as bolinhas param e Helena começa as explicações. Aproveita o silêncio deles para elogiar os últimos trabalhos e garante que todos vão tirar um dez dessa vez.

Em seguida, inicia as explicações acerca do conteúdo. Eles já estão mais calmos e a aula acontece mais tranquilamente. No final, faz a correção do exercício e lembra a todos que a próxima aula será somente de revisão.  
(Profª. Helena, Diário de campo: 31/03/06).

## CASO 6

Ao terminar a chamada Graça pede que eles formem grupos de quatro. Hoje ela preparou uma atividade em grupo, uma espécie de bingo onde os alunos vão tentando acertar as respostas. Cada resposta acertada vale 0,25 décimos na prova. Eles se animam e chegam a brigar para dar as respostas. Quando a campã bate, eles reclamam que “hoje a aula passou rápido demais” e pedem para a professora continuar na próxima aula.

(Profª. Graça, Diário de campo, 25/04/06)

Observamos que, nas aulas dessas duas professoras, ao contrário das outras, as interferências dos alunos sempre eram aceitas de modo positivo por elas, que aproveitavam esses momentos para envolvê-los nas discussões sobre os conteúdos. O incentivo e os elogios tomam o lugar das ameaças e, assim, tornam o clima na sala de aula livre de tantos conflitos.

Percebemos que as professoras demonstram um envolvimento maior com os alunos e suas aprendizagens. Há a preocupação em fazer com que esses alunos participem mais efetivamente das aulas; por isso, a escolha por situações educacionais mais prazerosas, e acima de tudo, produtivas. Conseqüentemente, observamos que, nessas aulas, os alunos demonstravam um maior envolvimento com as situações educativas. Gómez (2000) explica que isso ocorre sempre que o professor possibilita um tipo de interação na aula e na escola, com ricas experiências e aprendizagens para o aluno. Afinal, a educação é um processo social, que ocorre por meio das interrelações, que envolvem professores e alunos.

A análise feita em torno da prática das professoras da sala 04 leva-nos a supor que a escola, organizada com base em determinados modelos de ensino, pode favorecer tanto a construção do fracasso escolar, como também a sua desconstrução. Para que ocorra essa inversão, seria necessário que não só duas professoras, mas todas elas fundamentassem suas ações em práticas que priorizassem sobretudo a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, bem como nas diferentes tarefas que se desenvolvem na sala de aula. Isso, para Gómez (2000), significa transformar a vida da aula e da escola, de modo que os alunos sejam levados a experimentarem novas formas de aprendizagem.



Diante do quadro que se apresenta, sobretudo no que tange à formação profissional das professoras e aos modelos de ensino que fundamentam as práticas predominantes na sala de aula, convém refletirmos sobre a seguinte questão: como é possível, para estas professoras, estruturarem práticas de ensino voltadas para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, se as mesmas dispõem de um repertório de práticas construído com base em modelos de ensino que valorizam, sobretudo, a redução do conteúdo ao livro didático, a disciplina e o controle e o movimento dos alunos?

Entendemos que, sem uma formação inicial e continuada, as professoras permanecem reféns de seus próprios limites. Esses limites se refletem nas suas escolhas na hora de decidir que práticas vão desenvolver e qual caminho, nesse processo de ensinar e aprender, propor aos alunos, para que estes consigam obter o sucesso em suas aprendizagens.

Com efeito, ainda que as professoras desfrutem de condições objetivas de trabalho, sem as condições subjetivas, ou seja, sem uma formação profissional adequada, sem uma mudança de postura ética com relação ao relacionamento com os alunos, elas continuarão enfrentando diversos problemas na condução do processo educacional, sobretudo no que concerne aos modelos de ensino nos quais fundamentam suas práticas pedagógicas.

Pensamos ser esta talvez a problemática central que envolve a prática da grande maioria das professoras da sala 04: a ausência da formação acadêmica que possibilite a estas profissionais condições de fazer escolhas metodológicas que levem os alunos a experimentarem situações educativas prazerosas e realmente produtivas. Além disso, é necessário que estas passem por uma mudança significativa no que diz respeito a forma de ver e agir em relação aos alunos, para que assim, possam ajudá-los a descobrir o caminho do sucesso ao invés do fracasso.

O professor, como mediador fundamental entre o aluno e o conhecimento, tem, em sua prática docente, a chance de tornar essa mediação eficaz. A prática docente, por sua vez, reflete a imagem que cada professor, como profissional, tem sobre seu ofício, ou seja, sobre o seu papel, função e importância social. Portanto, a compreensão dessa questão torna-se primordial para que possamos entender o que leva as professoras da sala 04 a agirem de determinada forma e não de outra. Passamos,

então, à categoria seguinte: conhecer as imagens que as professoras têm construído acerca da profissão docente.

## 3.2 As imagens que as professoras têm da profissão docente

Neste tópico, nosso interesse reside no fato de analisarmos, por meio das entrevistas, quais as imagens que as professoras têm da profissão docente, para, com isso, conhecermos o significado que dão a essa profissão.

Pensamos que uma análise sobre o fracasso escolar passa, necessariamente, por uma reflexão da prática docente. Os caminhos para essa reflexão são muitos; mas, nesse estudo, um dos nossos parâmetros será a compreensão que as professoras têm acerca do ofício de ensinar.

Essa compreensão pode ser retratada com base na significação social da profissão e do sentido que tem, na vida dessas professoras, o ofício que desempenham junto aos alunos e à sociedade de um modo geral. Assim, fomos buscar nos dados obtidos por meio das entrevistas a compreensão que para cada uma dessas professoras tem o “ser professor”.

### 3.2.1 O significado e o sentido de “Ser Professor”

A ação docente tem sentido e significado. Isso significa que nenhuma ação do professor é desprovida de sentido e significado. Educar significa levar o aluno a entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante, a se apropriar da herança histórica e cultural que o cerca e assim contribuir para que este se torne um verdadeiro agente de transformação social. Entretanto, nem todos os educadores agem motivados por esse significado, mas sim pelo sentido pessoal que foi construído ao longo da carreira docente.

Essa relação entre significado e sentido constitui, segundo Leontiev (1978), o principal componente da consciência humana, que, por sua vez, é o que regula a atividade humana consciente. Ou seja, todas as nossas ações conscientes são permeadas por um significado social e um sentido pessoal.

O significado é tudo aquilo que o homem encontra pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele como se apropria de um instrumento. Já o sentido,

este é, antes de mais nada, resultado de uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito e pode ser entendido como fruto de uma relação objetiva entre aquilo que incita o homem a agir e aquilo para o qual a sua ação se oriente como resultado imediato. Ou seja, todo sentido é pessoal e para compreendê-lo precisamos conhecer o motivo que lhe corresponde. (LEONTIEV, 1978)

Com base nesse pressuposto, entendemos que a atividade consciente requer, necessariamente, que significado e sentido caminhem juntos no percurso de nossas ações e tomadas de decisão. No que diz respeito às professoras dessa pesquisa: a imagem que elas têm da profissão é dada pela articulação entre significado e sentido? Ou apenas por uma dessas dimensões? As ações que as professoras vêm desempenhando em sala de aula podem ser consideradas ações conscientes?

Basso (1998) ajuda-nos a compreender que, no caso do professor, o significado do seu trabalho é formado pela finalidade da sua ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado, através das operações realizadas conscientemente, levando em conta as condições concretas e objetivas de trabalho na escola. O sentido, por sua vez, é construído pelo que motiva esse professor, é o que o incita na sua ação, na sua relação com os outros e que, portanto, é fundamental para a consolidação do processo educativo.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que, para compreendermos a prática pedagógica que as professoras estavam desenvolvendo na sala 04, junto aos alunos, seria preciso conhecermos a compreensão que elas têm sobre o “ser professor”. Para isso, saímos em busca de desvelar esses sentidos e significados, e o que encontramos foi uma realidade mesclada de sentidos diversos, mas originados de um significado social.

Os dados das entrevistas realizadas com as professoras revelaram que elas desenvolveram consciências diferentes sobre “ser professor”. Esse fato nos levou a observar que, enquanto, num determinado grupo, essa compreensão estava relacionada à função social da profissão, num outro grupo, percebemos que predominava, em seus depoimentos, a forte conotação de sentido pessoal. Dessa forma, originaram-se dois grupos: 1) Professoras que demonstram articular significado e sentido social da profissão; 2) Professoras que demonstram separar sentido e significado social da profissão.

No primeiro grupo de professoras, percebemos que a consciência que essas professoras vêm construindo acerca da profissão se aproxima do significado social da profissão docente. Esse significado, construído socialmente, vem sendo repassado, de geração a geração, seja por meio das instituições formadoras, seja por meio das idéias que perpassam o senso comum das pessoas de um modo geral, como explicitam os depoimentos abaixo:

### **Depoimento 1**

Ser professor é bom. A pessoa transmitir para os outros, ensinar, ajudar, acho que é muito bom. Não só transmitir conhecimentos mais ajudar também, afinal tem muitas maneiras de educar. Transmitir conhecimento, orientando para a vida.  
(Daniela, entrevista 18/05/06).

### **Depoimento 2**

Ser professor é conduzir ou orientar o aluno a determinado conhecimento. Tentar dirigir ele a determinado conhecimento. Para ele chegar a esse conhecimento, o professor deve levá-lo à reflexão, a questionar. Ser professor é complicado... porque é difícil você provocar no aluno essa vontade de aprender o que você deve levá-lo a aprender!  
(Ângela, entrevista 10/05/06)

### **Depoimento 3**

O professor em si é aquele que educa, é aquele que reparte, que orienta, é aquele que auxilia, é aquele que reparte, é aquele que vê o alunos, não aluno, ele vê como uma parte dele. Você se preocupa com ele, você vai trabalhar os problemas dele, trabalhar as dificuldades, trabalhar o sucesso dele, compartilhar cada degrau que ele sobe: isso é ser professor! Eu acho que é isso que eu já conquistei nesse espaço de tempo todo de experiência.  
(Bruna, entrevista 22/05/06)

### **Depoimento 4**

Para mim é ser educador, é ser amigo, ser bem próximo. Não gosto de ver o professor como uma pessoa distante do aluno. Meu primeiro objetivo com eles é ser amigo deles, ter um relacionamento bem próximo e depois fazer de tudo pra que eles se interessem. [...] Eu quero que eles me vejam como uma ajudadora deles, alguém que está ali próximo para ajudar, que quer o melhor pra eles.  
(Carla, entrevista 15/05/06)

### **Depoimento 5**

Para mim ser professora é mais do que o nome professora, acho que é fazer parte, formar o cidadão, entrar um pouco na vida de cada pessoa. Acho que o ser professor tem um valor muito grande, que, às vezes, nem nós mesmos nos damos conta da responsabilidade que é ser professor.  
(Helena, entrevista 18/05/06)

## Depoimento 6

[...] Eu passei a perceber que era muito mais do que ser aquela pessoa que chegava na sala de aula, que repassava o conhecimento. Eu percebi que era um processo de formação do ser humano. Hoje ser professor é ser educador também, porque ele está lá, ele está interagindo, ele está convivendo, ele forma personalidade e ele também se modifica [...].

(Graça, entrevista 31/05/06)

Observamos nesse grupo de professoras que estas, apesar de compreenderem a profissão com base na articulação entre significado e sentido da docência, apresentam visões diferentes sobre ser professor, o que sugere que façamos uma análise separada de cada uma delas, ou das que se aproximam em seus depoimentos.

A professora Daniela, apesar de expressar um sentido valorativo da profissão – pois considera que “ser professor é bom” –, esta o faz, reforçando uma concepção tradicional de escola, que vem repassando a visão de professor como um “transmissor de conhecimento”, como alguém que nasceu com o “dom” de ensinar e que para tal só basta “amar o que faz”. Essa visão é reforçada por meio do senso comum e de uma formação deficiente, já que a professora está a menos de um semestre cursando uma licenciatura. Percebemos que, mesmo empregando um sentido positivo à profissão, a professora parece não ter consciência do papel que desempenha junto aos alunos. Considera que sua função como educadora se limita a “ajudar” os alunos, transmitindo os conhecimentos necessários para sua vida.

O sentido atribuído por Ângela à profissão revela um sentimento de incapacidade. Pela observação de suas aulas, percebemos que a professora desenvolve sua prática orientada pelo modelo de racionalidade técnica. A formação tradicional da professora, fruto desse modelo, considera, dentre outras coisas, o professor como único sujeito ativo no processo educacional, detentor de um conjunto de técnicas capazes de despertar no aluno a vontade de aprender. Como a professora não tem conseguido essa façanha, vê o trabalho como algo “difícil, complicado”.

Notamos que Ângela encontra-se em conflito, porque possui uma formação inicial tradicional, que ocorreu desarticulada dos espaços escolares. Portanto, tal formação não tem lhe dado condições de atuar com consciência e autonomia diante

dos problemas que constantemente, vivencia na sala de aula, passando a perceber o exercício da docência como algo difícil e complicado.

Na verdade, a professora ainda não desenvolveu a consciência de que a aprendizagem é um processo social, que ocorre mediante relações sociais, cujos sujeitos envolvidos no processo – professores e alunos – constroem juntos o conhecimento. O professor, longe de ser um técnico capaz de manipular situações e apresentar resultados, é, no máximo, um mediador entre o aluno e o conhecimento. Conforme esclarece Gomes (2000, p. 26):

Não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e modos de atuação dos alunos, nem exclusiva nem prioritariamente, mediante transmissão ou intercâmbio de idéias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante a vivência de um tipo de relações sociais na aula e na escola, de experiência e de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer.

Bruna e Carla manifestaram claramente por meio de seus depoimentos sentimentos relacionados à dedicação e à afetividade. A relação entre afeto e aprendizagem é, sem dúvida, um aspecto importante no processo educacional. Pesquisadores como Tassoni (2000) já trataram de esclarecer a importância da emoção para a aprendizagem escolar; no entanto, não podemos esquecer que a finalidade do trabalho educativo pressupõe o desenvolvimento intelectual, afetivo e social do aluno. Muito embora essas motivações ligadas ao campo afetivo sejam importantes, falta a essas professoras uma perspectiva fundamental relativa ao entendimento do significado social da profissão docente, ou seja, a condução, pelo professor, de um projeto de apropriação do conhecimento pelos alunos.

Além disso, embora as professoras tenham manifestado em seus depoimentos a preocupação em estabelecer uma relação de confiança com a turma, a prática desenvolvida por elas na sala de aula demonstrou uma realidade bem diferente. Por diversas vezes, durante as observações, presenciamos as professoras agindo de forma autoritária com os alunos que não atendiam as suas exigências.

Helena tem consciência de que ser professor significa algo mais do que simplesmente dar aulas. Embora não consiga explicar o que realmente significa, talvez

porque lhe falte uma fundamentação teórica necessária para isso, percebe que sua função tem um sentido social amplo e valoroso. Dá demonstrações de que tem consciência do significado social da profissão, pois entende que os resultados do seu trabalho têm reflexo na vida dos alunos “acho que é fazer parte, formar o cidadão, entrar um pouco na vida de cada pessoa”.

A última professora percebe seu ofício como um processo social transformador. Graça chega a empregar à profissão um sentido de mudança, de crescimento pessoal que se efetiva por meio da sua relação com os alunos: “ele está lá, ele está interagindo, ele está convivendo”. Como especialista em educação, pressupõe que a formação continuada vem levando-a a ampliar essa visão e, conseqüentemente, a melhorar o seu trabalho em sala de aula “tem coisas que eu faço hoje em sala de aula: que eu aprendi estudando, me qualificando, principalmente a forma de dar aula, de tratar os alunos”

No segundo grupo, percebemos que as professoras, ao falarem sobre “ser professor” dão muito destaque aos motivos pessoais, aos sentimentos que predominam no exercício da docência, às expectativas, às vivências, afastando-se do significado social da profissão docente, conforme expressam os depoimentos abaixo:

### **Depoimento 7**

Eu gosto de dar aula, só que os recursos... Não é que sejam só os recursos, tem também a questão dos salários... O professor não é bem visto. A gente tem tanta idéia em casa e quando chega na sala de aula, pra poder aplicar... A gente vê muita dificuldade [...] O magistério hoje está tendo pouca procura por causa da remuneração. Aí a gente procura outras alternativas. Em relação aos concursos públicos, os salários melhores são em relação às outras áreas, o magistério já fica lá embaixo.

(Flávia, entrevista: 15/05/06 )

### **Depoimento 8**

Pra mim era um sonho de criança que eu estou com medo de virar pesadelo. (risos). O ensino público em si, ele desestimula qualquer um. Educar é difícil e quando você não tem subsídio nenhum, aí piora a situação. Principalmente aqui. Por que essas crianças, elas não tem apoio dos pais, da família, aí isso fica difícil, fica só a escola e os alunos. Por isso, eu acho que ser professor agora pra mim está sendo esse medo, porque tá difícil! Muito difícil de trabalhar! Muito, muito, muito mesmo. Mas eu gosto da minha profissão, eu acho que sou importante. A gente é desvalorizada, mas tudo bem”! (risos). Pra mim é isso. [...] A gente não vem com uma varinha de condão, mas é quase isso! (risos). O professor é quase fada fazendo milagres”

(Elisa, entrevista: 11/05/06 )



A análise das entrevistas do segundo grupo de professoras nos levou a perceber que estas atribuem à profissão sentidos diversos muito ligados a questões de ordem pessoal, o que sugere também que façamos a análise do depoimento de cada professora separadamente.

Apesar de declarar que “gosta da profissão”, a falta de estímulo para investir numa profissão que “não é bem vista pela sociedade” faz com que a professora Flávia procure “outras alternativas” que lhe proporcionem segurança financeira ou mesmo reconhecimento social. É possível perceber que o motivo de sua permanência na profissão está relacionado a um meio de sobrevivência, a um meio de se manter e garantir as condições materiais de sua existência, assim como a uma necessidade de reconhecimento social.

Os sentidos, segundo Leontiev (1978), são objetivos e pessoais, formando-se pela conexão entre motivo e objetivo da atividade. Isso vem justificar o caso da professora Flávia, que vê a sua profissão por meio de uma lente negativa, como um fardo, porque o motivo que a incita está relacionado a questões de ordem financeira e de reconhecimento social. Nesse caso, entendemos, assim como Basso (1998) ao se referir a Leontiev (1978), que, se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor, for apenas o de garantir sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá a cisão com o significado fixado socialmente, e o trabalho do professor torna-se alienado, o que, neste caso, contribui para descaracterizar a prática educativa escolar.

No caso de Elisa, ser professora significa um misto de sentimentos, ora negativos, ora positivos, oriundos, sobretudo, da falta de condições objetivas e subjetivas de realizar com sucesso o trabalho docente. Segundo Basso (1998), as condições subjetivas são próprias do trabalho humano; pois este constitui uma atividade consciente, autônoma, e, no caso do professor, ocorre fundamentalmente, por meio da formação.

Conforme ficou evidenciado pelos dados, Elisa só possui formação pedagógica de nível médio, o que nos leva a supor que lhe faltam os saberes pedagógicos e didáticos necessários ao exercício da docência. Esse fato pode a ter levado a experimentar situações constrangedoras em sala de aula, que se traduzem na incapacidade em organizar atividades pedagógicas mais adequadas à realidade dos

alunos. Isso tem concorrido para a construção de sentimentos negativos em relação à profissão.

A falta de condições objetivas de trabalho, como o fato dos alunos não terem o livro de sua disciplina, a falta de material para dar aula e a falta de apoio da família aos alunos vêm tornar ainda mais difícil o trabalho da professora, gerando sentimentos como medo, insegurança e insatisfação, refletindo-se na sua prática docente. Sentindo-se algumas vezes despreparada para lidar com a rebeldia dos alunos e sem condições materiais de realizar atividades que despertem o interesse deles, a professora vê “o sonho de criança virar pesadelo”.

A análise da relação entre o significado e o sentido das ações das professoras tem decisivas implicações para a educação, notadamente se entendemos, assim como Leontiev (1978), que toda ação humana consciente é dirigida pela relação entre o sentido e o significado. No caso do professor, torna-se necessária uma análise das relações entre as condições subjetivas e objetivas em que esse trabalho está sendo desenvolvido. Como sugere Basso (1998, p. 21):

O trabalho docente, concebido como uma unidade, é considerado, em sua totalidade, que não se resume à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas—formação do professor — e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho [...].

As condições subjetivas de trabalho do professor referem-se, dentre outras coisas, à compreensão que este tem do significado de sua atividade, que segundo essa autora ocorre fundamentalmente por meio da formação. A grande maioria das professoras não possui uma formação acadêmica necessária à função docente, o que tem concorrido para o desempenho de uma prática pedagógica alienada, já que não refletem sobre os efeitos e o alcance social de suas ações, com exceção de Graça e Helena, que demonstram ter plena consciência do papel que desempenham.

Além disso, as péssimas condições de trabalho, materializadas pela falta de recursos básicos de uso diário do professor, juntamente com os baixos salários, tem

levado duas dessas professoras, Elisa e Flávia, ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como desestímulo e desânimo para desempenharem a atividade docente.

O trabalho docente realizado nessas condições não permite, pois, que as professoras vislumbrem expectativas de crescimento pessoal, profissional ou de transformação social, levando-as a vivenciarem um verdadeiro desgaste físico e psicológico. Esse desgaste acaba se refletindo na prática de ensino dessas professoras, comprometendo, assim, a aprendizagem dos alunos. Assim, a escola passa a ser, cada vez mais, palco de relações permeadas por valores, atitudes e imagens negativas que professores e alunos vão construindo uns em relação aos outros.

Levando-se em conta que a prática do professor reflete o significado social e o sentido que este possui acerca da profissão, e que o sentido é construído tendo como base as imagens construídas e as interações vividas em sala de aula, achamos necessário conhecer as imagens que as professoras desta sala de aula têm acerca dos alunos, passando, dessa forma, à terceira categoria deste trabalho.

### **3.3 As imagens que as professoras constroem dos alunos no cotidiano escolar**

Considerando o que apontam as pesquisas e, notadamente, a problemática que envolve essa investigação, achamos necessário conhecer as imagens que as professoras construíram acerca de seus alunos, tendo como base a idéia de que essas imagens refletem a cultura e o contexto social a que esses atores pertencem. Assim, essas imagens, representam uma construção que se deu ao longo da formação profissional e do cotidiano de práticas e interações que ocorrem no contexto da sala de aula, envolvendo essas profissionais.

Pesquisadores como Patto (1982), Penin (1989), Coll (1996) e Mantovanini (1999) consideram que os elementos que se manifestam nas relações interpessoais entre professores e alunos na sala de aula, contaminam a totalidade do processo educacional, porque produzem imagens que combinam aspectos valorativos, mas também estereótipos, relacionados, quase sempre, a condutas e comportamentos dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Em pesquisa recente, Abramovay (2003) percebeu que os professores, geralmente, manifestam opiniões positivas sobre a juventude e pouco se referem aos aspectos relacionados à disciplina, por exemplo. Entretanto, quando falam sobre seus alunos, que por sinal são jovens, essa realidade muda, e estes passam a ser vistos como indisciplinados e problemáticos.

Ao analisar os depoimentos das professoras, percebemos que elas também vêem seus alunos dessa forma, o que nos leva a deduzir que elas construíram imagens de alunos fracassados. As professoras descrevem essa imagem, quando mencionam os motivos pelos quais consideram que os alunos fracassam na escola, ou seja, quando descrevem seus alunos como desinteressados, desestimulados, indisciplinados, sem limites e com problemas psicológicos. Além desses aspectos de ordem subjetiva, observamos que essas imagens também está perpassada de aspectos de ordem objetiva, os relacionados às condições socioeconômicas e culturais, familiares e escolares, que têm refletido na construção dessas imagens. No quadro 03, ilustramos melhor essa construção.

**Quadro 03-A imagem de alunos fracassados**

<b>ASPECTOS DA REALIDADE SUBJETIVA</b>	<b>PROFESSORAS</b>	<b>ASPECTOS DA REALIDADE OBJETIVA</b>	<b>PROFESSORAS</b>
Os alunos desinteressados	Bruna, Carla, Daniela, Elisa, Graça e Helena	Realidade socioeconômica e cultural	Carla, Bruna, Daniela e Elisa
Os alunos desestimulados	Helena, Ângela e Graça		
Os alunos indisciplinados e sem limites	Flávia	Realidade escolar	Elisa, Helena, Bruna e Graça
Os alunos têm problemas psicológicos	Ângela e Carla		

Fonte: dados da entrevista

Conforme ficou explicitado no quadro 03, as professoras apontam os motivos pelos quais consideram, de forma implícita, em seus depoimentos, que seus alunos são fracassados de acordo com aspectos relacionados aos próprios alunos, ou seja, à realidade subjetiva, e aos aspectos relacionados à realidades em que estes alunos estão inseridos, ou seja, à realidade objetiva.

### 3.3.1 Aspectos da realidade subjetiva

Sobre os motivos relacionados aos aspectos de ordem subjetiva que levaram as professoras a construírem a imagem de alunos fracassados, os dados apontam para os aspectos ligados aos motivos de ordem individual, como o desinteresse apontado por grande parte das professoras (75%) sendo o principal deles. Além desse comportamento, três professoras (37,5%) também consideram os alunos desestimulados; uma (12,5%) considera ainda que eles são indisciplinados e sem limites e duas (25%) acham que os alunos têm problemas psicológicos.

De modo geral, as observações da sala de aula bem como a análise dos depoimentos leva-nos a crer que as professoras acreditam que os alunos não aprendem,

porque não querem, isto é, por uma questão de ordem individual. O que leva esses alunos a não quererem aprender é explicado pelas professoras nos depoimentos abaixo:

### **Depoimento 1**

[...] não querendo ser pessimista, mas se passar dois alunos vai ser muito, porque a nota deles... Você passa um exercício de revisão e tira a prova toda dele, eles não fazem... Não respondem e a prova é um fracasso!  
(Bruna, entrevista 22/05/06)

### **Depoimento 2**

Eles são alunos que já são repetentes, tem deles lá que já estão com três anos na 5ª série. Estatisticamente, já é uma turma difícil, por causa dessas inúmeras reprovações. Ao invés de melhorar, faz é piorar, porque quem achar que aluno repetente aprende mais, porque já estudou aquele ano, tá enganado. Fica é mais difícil... Porque aí, ele relaxa... Aí é que ele não dá importância mesmo... Ele ficou reprovado uma vez e não ganhou nada, pra ele tanto faz... (Elisa, entrevista 11/05/06)

### **Depoimento 3**

Pra eles passarem de ano... Só eles mesmo prestando atenção. Ficarem mais atenciosos durante as aulas... Porque se eles ficassem todos quietinhos, prestando a atenção, com certeza minha aula seria melhor... então é só o interesse deles.  
(Daniela, entrevista 18/05/06)

Nos três depoimentos, as professoras deixam claro que os alunos estão fracassando por culpa deles mesmos, “você passa um exercício de revisão e tira a prova toda dele, eles não fazem... Não respondem e a prova é um fracasso!” Bruna acredita na avaliação como um instrumento de verificação, limitado ao momento de aplicação da prova, portanto se o aluno não a responde, está evidenciado que este não tem condições de seguir adiante. Elisa considera que os alunos já “relaxaram, não dão mais importância”, ou seja, é um problema individual deles, de querer ou não querer aprender e considera também que as reprovações agrava a situação desses alunos. Daniela também acredita que a aprovação dos alunos vai depender somente do interesse deles “Pra eles passarem de ano... só eles mesmo prestando atenção”, e enfatiza que sua aula seria melhor se eles se interessarem, ou seja, a qualidade da sua ação está condicionada à ação dos alunos, o que demonstra que a professora tem consciência da relação de reciprocidade que se estabelece entre ela e os alunos.

Esses depoimentos demonstram que as professoras foram construindo a imagem acerca dos alunos, levando em conta, prioritariamente, os aspectos de ordem individual; pois entendem que os resultados das aprendizagens dos alunos dependem,

exclusivamente de suas capacidades individuais, da vontade de aprender, do interesse que cada aluno precisa ter para conseguir se sobressair bem nas disciplinas, coisa que, na opinião das professoras, não está acontecendo.

Entretanto, essa forma de pensar sobre os problemas de aprendizagem dos alunos não é uma prerrogativa apenas dessas professoras; pelo contrário, essas explicações encontram fundamentação na teoria das diferenças individuais. Esta preconizava que o sucesso pessoal dependia fundamentalmente do desempenho individual de cada pessoa. Como já ressaltamos, essa teoria foi bastante difundida na segunda metade do século XIX até meados dos anos de 1930 e teve como base a ciência psicológica que, segundo Patto (1999), ocupou lugar de destaque entre as ciências que, na era do capital, contribuía para esconder as desigualdades sociais, sob o véu de supostas desigualdades pessoais, biologicamente determinadas.

Dessa forma, a Psicologia serviu para difundir as idéias de uma classe dominante que precisava justificar o seu poder e a manutenção desse poder. Nada mais convincente do que acreditar, por meio da ciência, que, se somos naturalmente diferentes, é compreensivo que os lugares ocupados na sociedade sejam então distintos. Reinava, dessa forma, a idéia absoluta da “meritocracia”, e a escola seria o palco em que as diferenças individuais poderiam salvar ou condenar os indivíduos das camadas sociais mais empobrecidas da sociedade.

Essa natureza individual que as professoras atribuem ao fracasso dos alunos, fruto de uma concepção que ainda permanece sendo difundida no meio educacional, é mais bem compreendida quando estas apontam aspectos como o desinteresse dos alunos, o desestímulo, a indisciplina e a falta de limites e aos problemas psicológicos que julgam que seus alunos possuem. Estes, para elas, é que levam os alunos ao fracasso escolar. Com relação ao desinteresse, vejamos os depoimentos das professoras abaixo:

#### **Depoimento 1**

[...] A sala 04 é uma sala em que os alunos estão totalmente sem interesse. Eu não sei se pela falta de acompanhamento ou se é já pelo atraso da idade, mas eles têm assim dificuldade de aprendizagem. Você não pode sobrecarregar a sala de conteúdos. Eles não acompanham.

(Bruna, entrevista 22/05/06)

## **Depoimento 2**

Ali naquela sala tem muitos alunos que ficam fora mesmo, pra mim é isso que caracteriza o aluno desinteressado, é o que quer ir embora cedo, é o que fica se escondendo pro diretor não pegar [...] naquela sala a maioria é adulto, já sabe o que quer, então o que é que eles vem fazer aqui se eles não querem estudar?  
(Carla, entrevista 15/05/06)

## **Depoimento 3**

[..] sabe, a gente prepara uma aula com todo carinho e chega lá... a conversa paralela, o desinteresse deles é muito grande, eles ignoram a gente totalmente [...]  
(Helena, entrevista 31/05/06)

## **Depoimento 4**

[..] Tem a questão do interesse... Eles não se interessam, porque se eles se interessassem aí era outra coisa.  
(Daniela, entrevista 18/05/06)

## **Depoimento 5**

A sala 04, são alunos com idade um pouquinho avançada em relação as outras quintas séries. Então lá, na sala 04, eu acho que tem aqueles alunos, que, praticamente, no dizer popular, “não querem nada”... Assim, é um desinteresse total. Eu não vejo assim nenhum aproveitamento  
(Flávia, entrevista 15/05/06)

Observamos que, embora todas concordem com a idéia de que os alunos são desinteressados, notamos uma certa divergência com relação aos motivos do desinteresse dos alunos. Bruna, embora considere os alunos desinteressados, parece relacionar esse fato a outro motivo quando ressalta “mas eles têm assim dificuldade de aprendizagem.” A professora parece acreditar que os alunos são desinteressados, porque têm grandes dificuldades em aprender os conteúdos da matéria ensinada. Quanto às demais professoras, estas procuram explicar o desinteresse dos alunos sem apontar as possíveis causas, como se acreditassem que eles são, naturalmente, desinteressados, como se tudo dependesse somente da vontade dos alunos em querer ou não querer aprender.

Aquino (2003) tem revelado que o desinteresse dos alunos, longe de ser um problema individual e prévio do aluno, é, antes disso, um sintoma de que algo não vai bem no âmbito das relações interpessoais na sala de aula. Observando a sala 04 por um longo período, diversas vezes, presenciamos, no início da aula, um clima de



interesse por parte dos alunos. Entretanto, esse clima não era instigado, as atividades propostas não mantinham o interesse dos alunos e a situação na sala ia se modificando, “os alunos vão pouco a pouco se dispersando, as bolinhas de papel começam a aparecer e assim mais um dia de aula parece que será perdido.” (Nota do diário de campo, 19/04/06).

Em resumo, entendemos que a imagem de “alunos desinteressados” que as professoras construíram acerca da turma pode ser fruto de estereótipos que, de modo geral, são, comumente, relacionados aos alunos, quando estes não correspondem às expectativas dos professores, sobretudo no que tange a comportamentos e atitudes.

Por meio de pesquisas realizadas, Mazzoti (2003) e Sousa (2002) explicam que estes estereótipos são repassados aos professores ainda nos cursos de formação; pois, desde cedo os professores são preparados para encontrar, na escola, “alunos ideais” e não “alunos reais”. Ou seja: no lugar de levar os professores a construírem uma imagem explícita e realista da profissão, a formação inicial, na verdade, cria uma imagem distanciada da realidade, o que contribui para que os professores fomentem falsas expectativas acerca da sala de aula e dos sujeitos que lá encontram.

Outra imagem que observamos foi a de alunos desestimulados apontada por três professoras que consideram esse desestímulo prejudicial para o aproveitamento deles:

### **Depoimento 1**

[...] Eu chego lá e procuro saber como eles estão, para conquistar a confiança deles. Porque eu chego lá e eles já estão totalmente desestimulados, eles não têm nem idéia do que eles querem... na verdade, eles estão aqui como um passa tempo[...]  
(Helena, entrevista 31/05/06)

### **Depoimento 2**

Eles não são estimulados na casa deles... Na rua, na sociedade... Na escola também falta estímulo, falta fazer alguma coisa por eles... Se voltar mais pra esse tipo de aluno  
(Ângela, entrevista 10/05/06)

### **Depoimento 3**

[...] Olha, a gente percebe que eles não querem mais, talvez... Eles se sentem muito desestimulados... Os que são os repetentes mais antigos, esses já não se esforçam mais,

parece que já decidiram, não querem mesmo... Não existe nem o interesse de fazer a avaliação, é como se eles tivessem vindo pra escola só por vir [...]  
(Graça, entrevista 31/05/06)

As três professoras percebem que os alunos são desestimulados, mas de forma diferente. Helena considera que eles estão desestimulados por falta de objetivos na vida: “eles não têm idéia do que eles querem”. Por não saberem que rumo tomar na vida, são apáticos, desestimulados e perdidos em seus interesses. Ângela entende que eles são desestimulados por falta de apoio da família e também da escola, quer dizer, “eles não são estimulados na casa deles, na rua, na sociedade, na escola”, e acredita que é preciso fazer alguma coisa por eles. Já Graça acredita que a repetência é um fator que conduz os alunos a essa situação de total desestímulo, levando-os a desistência; assim, “os que são repetentes mais antigos, esses já não se esforçam mais [...]”

O desestímulo, a falta de interesse e a apatia, conforme explica Patto (1982), são comportamentos típicos de alunos que se mostram conformados com a situação de excluídos, quando isso acontece é comum os alunos procurarem agir de forma exibicionista, o que pode acontecer tanto por meio da indisciplina, como por meio da excessiva docilidade, da hostilidade e da agressividade. As observações mostraram que, de fato, isso ocorre como está registrado na nota de campo: “hoje eles estão totalmente apáticos em sala de aula, parece que nada que as professoras façam vai estimular a turma, diferente de ontem, que praticamente não houve aula. Eles não deixaram.” (Notas de diário de campo, 26/04/06).

No caso dos alunos da sala 04, é possível inferirmos que o desestímulo demonstrado pode estar constituindo-se tanto por meio das sucessivas histórias de reprovações, como também por meio das relações interpessoais que se constituem na sala de aula, sobretudo, entre eles e as professoras. Isso foi constatado por Morales (1999, p. 61) que, ao realizar pesquisa sobre a relação professor-aluno, explica que a conduta do professor influi sobre a motivação e a dedicação do aluno ao aprendizado, seja por meio do que é dito pelo professor a esse aluno, seja por meio de suas atitudes ou condutas em sala de aula.

Essa situação forma, segundo Morales (1999), um círculo vicioso em que as ações de ambos - alunos e professores - têm efeitos recíprocos em sala de aula, ou seja, tanto as professoras influenciam os alunos com o que é dito sobre eles, como os

alunos, por meio de atitudes e comportamentos, influenciam as professoras que acabam sentindo-se desestimuladas diante dessa situação.

A indisciplina e a falta de limites foram apontadas por apenas uma professora como o maior problema da sala:

### **Depoimento 1**

Eu acho assim uma sala muito complicada. São uns meninos que não têm limites, se eles tivessem limites e tivessem disciplina... A gente tenta mais não consegue... Não é um problema só do professor... Porque em outras turmas a gente consegue e só na sala 04 que tem esse problema : indisciplina e falta de limite.  
( Fávia, entrevista 15/05/06)

Entendemos assim como Estrela (2002), que a violação de regras acordadas dentro da escola é o que pode se denominar de indisciplina. Logo, a observação em sala de aula nos permite afirmar que os alunos apresentam comportamentos indisciplinados, muito mais do que o desinteresse tão enfatizado pelas professoras, embora esse fator não tenha sido apontado pela maioria das professoras.

Por muitas vezes, observamos os alunos violarem regras simples de convivência; muitos não demonstravam nenhum respeito pelas professoras nem entre si. O barulho durante as aulas era outro agravante, o que acabava prejudicando muito o trabalho em sala de aula. Pudemos observar, algumas vezes, “os alunos estão jogando uns nos outros bolas de papel feitas com revistas que trouxeram de casa, durante a explicação da professora, que, como não consegue controlar a turma, cruza os braços e espera o tempo passar.” (Diário de campo, 31/04/06).

De acordo com as pesquisas realizadas por Aquino (2003), podemos compreender a indisciplina como um sinal, um indício de que a intervenção docente não está ocorrendo de forma satisfatória do ponto de vista do aluno, que seus resultados não se aproximam do esperado. Assim, de acordo com essa perspectiva, a indisciplina passa, então a ser algo salutar para o professor no sentido de levá-lo a refletir sobre os efeitos de sua prática. No caso das professoras pesquisadas, essa reflexão poderia ajudá-las na reestruturação de novas práticas e na construção de uma autonomia profissional que passa, necessariamente, por um processo de análise e reflexão da prática educativa que se realiza com vistas a alcançar um resultado satisfatório.

O último grupo de professoras considera que seus alunos têm problemas psicológicos e esse é o motivo do fracasso na escola. Algumas explicam que estes problemas estariam relacionados à formação do autoconceito negativo, fruto de sucessivas reprovações:

### **Depoimento 1**

[...] Como é que eles vão querer aprender, se eles já estão fadados àquilo? Se de repente eles já assimilaram, já colocaram na cabeça que não vão aprender nada? Que eles são burros? De repente em casa, todo mundo acha que eles são burros? E eles já acham que não vão entender mesmo nada [...]  
(Ângela, entrevista 10/05/06)

### **Depoimento 2**

Existem alguns que mostram interesse, mas como eu te falei tem o problema da dificuldade de entender, de conseguir... Acho que tem raciocínio lento. A gente fica explicando uma coisa tão simples e eles não conseguem pegar. [...] pode até ser uma predisposição que eles têm na mente. Isso vem de fora, talvez de casa, dos amigos que dizem: ‘reprovado é burro’, rebaixa logo. Acho que isso eles acabam absorvendo mesmo, “porque eu não consigo”, “eu sou repetente”, “vou repetir de novo”, acho que eu também ficaria assim, é como se não adiantasse.  
(Carla, entrevista 15/05/06)

Em seu depoimento, Ângela faz um questionamento interessante: “como é que eles vão querer aprender, se eles já estão fadados àquilo (ao fracasso)?” A professora tem consciência de que o fato dos alunos conviverem constantemente com imagens negativas acerca de si, de seus comportamentos, pode estar desencadeando o desestímulo, o desinteresse, a apatia. E o mais grave: a formação do autoconceito negativo, que acaba influenciando o comportamento desses alunos.

Carla, por sua vez, expressa uma visão um tanto contraditória acerca de seus alunos. Há momentos que afirma “acho que têm raciocínio lento. A gente fica explicando uma coisa tão simples e eles não conseguem pegar... pode até ser uma predisposição”. Com isso, demonstra acreditar que os alunos já nascem com uma predisposição para o fracasso, revelando uma concepção inatista acerca do desenvolvimento de seus alunos. Em outro momento, afirma ser o meio externo o responsável pela formação do autoconceito negativo dos alunos “isso vem de fora, talvez de casa, dos amigos que dizem ‘reprovado é burro’”, revelando também uma concepção comportamentalista de desenvolvimento humano. Essa contradição demonstra que a professora ainda não teve a oportunidade de refletir sobre essas

concepções, pois encontra-se no início da formação inicial. Na falta de uma formação adequada a professora fundamenta suas reflexões em (pré) conceitos herdados do senso comum. Becker (2002) concluiu, por meio de pesquisa que vem realizado sobre a concepção que os professores tem acerca de como se dá a construção do conhecimento na escola, que os professores não podem superar essas concepções espontaneamente. Para esse pesquisador, é necessário um trabalho crítico de longa duração; pois “essas concepções epistemológicas determinam a concepção de aprendizagem e, por conseqüência, a prática didática e a metodologia de ensino do professor sem que ele se dê conta disso.” (BECKER, 2002, p. 38).

Apesar de fazer essa análise de forma contraditória, Carla tem razão com relação ao problema da formação do autoconceito negativo; pois este é, sem dúvida, um fator que tem proporções desastrosas para o desenvolvimento do indivíduo de um modo geral. No caso da criança, a formação do autoconceito ocorre mediante as relações que este mantém na família e na escola. Na escola, a imagem que os professores têm dos alunos acaba influenciando na formação das imagens que os alunos têm de si, de suas capacidades intelectuais, ou seja, na formação do autoconceito acadêmico. Sobre isso, Patto (1982, p.237) esclarece que “nossa formação como indivíduos depende de relações interpessoais, e o educador precisa conhecer a sua significação para o educando”. A autora complementa ainda sua tese, enfatizando que “chegamos a saber quem somos através dos outros”.

Entretanto, para que as professoras da sala 04 consigam alcançar esse nível de reflexão faz-se necessária uma formação profissional que as levem a compreender as causas do desinteresse dos alunos, da indisciplina, do desestímulo, para, enfim, tratar das diferenças sem as transformar constantemente em problemas e, conseqüentemente, em desigualdades.

### 3.3.2. Aspectos da realidade objetiva

Embora tenhamos observado uma tendência das professoras em reduzir as dificuldades e limitações dos alunos aos aspectos subjetivos, elas foram capazes de perceber que os aspectos objetivos também influenciam no processo educacional. Com

relação a esses aspectos, os dados apontam para duas tendências distintas. A primeira tendência aparece nas respostas de quatro professoras (50%). Estas acreditam que os alunos não aprendem por questões relacionadas às condições socioeconômicas e culturais em que vivem, sobretudo às questões familiares. Um outro grupo, também formado por quatro professoras (50%), apontaram, como causas do insucesso dos alunos, os problemas relacionados à realidade escolar: a falta de condições materiais de trabalho, a estrutura física dos ambientes que não estimulam os alunos a quererem ficar na escola e, ainda, os professores.

O primeiro grupo de professoras tende a acreditar que os alunos estão fracassando na escola por causa das condições socioeconômicas e culturais em que vivem. Com isso, atribuem à família e ao meio social a responsabilidade pelos resultados que os alunos apresentam na escola. Os depoimentos seguintes constata tal evidência:

### **Depoimento 1**

[...] A gente não tem a parceria da família... O mundo que eles vivem, a realidade que eles vivem é muito difícil... Não proporciona isso (a aprendizagem) [...] é como se no meio deles não valorizassem isso (aprendizagem).  
(Carla, entrevista 15/05/06)

### **Depoimento 2**

[...] eu não sei o que acontece, porque às vezes a gente fala uma coisa aqui e quando chega em casa, a própria família diz que não adianta estudar, que não adianta fazer ... sabe?... a família também influencia!  
(Bruna, entrevista 22/05/06)

### **Depoimento 3**

Eu acho que a família influi muito... E ali tem muitos que eu acho que a mãe já soltou... Os pais... Porque é uma situação difícil o jeito que eles estão. Tem dia que a gente chega na sala e pergunta: “— cadê fulano?” E eles respondem “— tá preso!” Você viu naquele dia. Então é isso, é uma situação difícil, porque se o pai ou a mãe acompanhasse... Mas eu acho que eles não estão acompanhando, não sei porquê!  
(Daniela, entrevista 18/05/06)

### **Depoimento 4**

[...] Eu acho que é porque sempre em área periférica é mais difícil de você trabalhar, porque a maioria desses alunos que estão na sala agora são obrigados pelos pais, aí, quando chegam aqui, vão fazer o que querem... Os pais não estão nem aí. Eles querem

obrigar o aluno a ir para a escola, mas não querem acompanhar. Para eles, se o filho tá saindo pra ir pra escola, tá bom demais... Tá se livrando... Saiu uma hora, volta cinco e meia, pronto! [...] No fundo no fundo, a gente vê no rosto deles a maldade que eles passam no mundo, as dificuldades que eles passam. Você pode observar no modo de vestir deles, o modo de calçar, o olhar deles, o semblante... Você percebe uma carência muito grande de afeto, de tudo [...] Faz pena, eu já vi cada caso de alunos...  
(Elisa, entrevista 11/05/06)

O discurso presente no depoimento das professoras, sobretudo no depoimento 4, ainda é muito difundido no meio educacional. Comumente, deparamos com depoimentos desse tipo, que procuram sempre relacionar pobreza com desestrutura familiar, periferia com abandono, com violência, com descuido. A idéia que ainda persiste no meio educacional, de modo geral, é a de que criança de periferia não aprende ou não tem como ter sucesso na escola.

Essas explicações que as professoras estão encontrando para fundamentar as imagens que possuem acerca das histórias de fracasso, refletem as teorias que, historicamente, têm servido para explicar que a escola apenas reproduz as diferenças sociais, portanto, as diferenças no rendimento escolar dos alunos são entendidas como a reprodução das diferenças sociais desses alunos, da carência cultural e material em que vivem.

Entretanto, Patto (1999) vem a público denunciar, por meio da pesquisa que realizou em escolas públicas, que o fracasso escolar é produto não da carência material, social ou cultural dos alunos ou de suas famílias, mas de mecanismos que estão em pleno funcionamento dentro das escolas, no contexto das salas de aulas. Segundo essa autora, “o preconceito com que os professores e os gestores do ensino tratam as crianças advindas das classes empobrecidas, estruturam práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até as relações diárias em sala de aula.”

As outras quatro professoras entendem que os motivos que têm levado os alunos a fracassarem na escola estão relacionados a diversos fatores, envolvendo, necessariamente, a escola e suas condições de funcionamento, bem como a atuação do professor em sala de aula. É o que se constata nos depoimentos abaixo:

## Depoimento 1

Eu queria um trabalho mais concreto, mais dinâmico. Existem tantos textos bons para serem trabalhados... Eu não tenho condição de xerocar pra turma toda [...] Eu acho que se a gente tivesse um apoio pedagógico maior... Um apoio material, seria mais fácil, seria uma aula melhor com certeza. Eles iam dar mais atenção, mais importância, porque o aluno não quer saber do quadro cheio de letras[...]

(Elisa, entrevista 11/05/06)

## Depoimento 2

Pra melhorar a aprendizagem deles em primeiro lugar mudar um pouco o ambiente da sala de aula, trazer eles pra um lugar diferente, aquela monotonia da sala de aula, é como eu te falei, é um dia a mais pra eles, não tem nada de diferente, eu acho que eu teria que mudar tudo, o ambiente, a questão da metodologia, o material [...] Além da minha força de vontade, tem a questão do material, então eu preciso de ajuda nesse sentido [...] “ [...] Se eles já tem uma dificuldade e eu não estou despertando o interesse deles, claro que eu tenho minha parcela... Porque eu não posso também colocar a culpa só no aluno. Eu acho que é um conjunto, na família, na sala de aula é um conjunto, o professor tem que fazer a parte dele e o aluno a dele; então como a necessidade maior é a minha, eu como profissional, eu tenho a minha responsabilidade, o aluno tem a dele ... Eu só vou tentar fazer a minha parte, eu vou tentar mudar, chegar ao ponto... Vou tentar até o fim.

(Helena, entrevista 31/05/06)

## Depoimento 3

Olha eu acho que não falta “alguma” coisa não, falta muita coisa. [...] Eu acho que falta o governo se empenhar em trazer a tecnologia pra cá, pra dentro da escola, pra que eles possam pesquisar numa internet, ter uma biblioteca atualizada, fazer um trabalho de pesquisa, uma aula passeio... Ter um transporte pra isso [...] É uma dificuldade pra isso, pra gente conseguir um ônibus tem que planejar com três meses [...] Falta tudo... falta até material pro professor trabalhar, falta papel! Coisas que você precisa falta... aí como é que o professor pode tirar do bolso material pra trabalhar na sala de aula? Você quer o retroprojetor tá quebrado... você quer apresentar uma fita, o vídeo tá quebrado... [...] Há uma dificuldade a respeito dos livros didáticos, são livros atrasados, certo! Então o governo não se preocupa em atualizar os livros... são livros totalmente defasados com coisas que não existem mais... que não levam a criança a pesquisar, a relatar, a se descobrir. São livros que não acompanham as transformações.

(Bruna, entrevista 22/05/06)

## Depoimento 4

[...] Uma coisa que me preocupa muito é o fato de tornar atrativo o conhecimento que eu estou repassando pra eles, porque se não for atrativo pra eles não vai haver envolvimento da parte deles e se eles não se envolverem eles vão ter sempre aquela antipatia com a disciplina e com relação ao professor [...] Eu acho que a escola, em casa, o próprio sistema... Também tem essa questão da formação dos professores, porque pelo que a gente vê, estudando, fazendo especialização, a gente vê que o professor, ele precisa ter mais conhecimento, mais pesquisa, ele precisa ter mais tempo pra trabalhar. Nesse caso dos alunos da sala 04, como em qualquer escola do Brasil, quem não tem toda uma formação, um preparo, ele vai deixar passar adiante... ‘ Bem, eu vou fazer só a minha parte, e não vou me preocupar com o que vai acontecer com a vida deles’... Então, o que acontece é uma coisa muito complexa que envolve a formação de professores, educação de melhor qualidade, ter cursos na escola para os professores



para ajudar os professores a como lidar com a sua disciplina, e assim, tentar melhorar o trabalho em sala de aula.  
(Graça, entrevista 31/05/06)

O posicionamento das professoras acerca da problemática do fracasso escolar revela uma tendência atual de se pensar sobre essa questão. Essa tendência em analisar o fracasso escolar sob a ótica relacional tem encontrado fundamentação na teoria que considera o sujeito um ser social, genérico, mas, ao mesmo tempo, singular, e, acima de tudo, confrontado com a necessidade de aprender.

Foi possível perceber isso nos depoimentos, ou seja, as professoras já conseguem perceber que os alunos também são vítimas nesse processo, que não é apenas uma questão de querer aprender, é necessário que esses alunos se sintam motivados a aprender, e isso acontece quando a família e, sobretudo, a escola oferece condições para isso. Em todos os depoimentos desse grupo isso fica claro. Elisa deixa claro que necessita de “apoio pedagógico” e acredita que “com apoio material daria uma aula melhor... eles iam dar mais atenção”. Helena reconhece sua parcela de culpa nesse processo: “se eles já têm uma dificuldade e eu não estou despertando o interesse deles, claro que eu tenho minha parcela”. Bruna dá ênfase à falta de apoio do governo, para que as escolas funcionem com o mínimo de condições: “Falta tudo... falta até material pro professor trabalhar, falta papel!”.

Graça demonstra um grau de reflexão ainda maior, quando reconhece que, somente por meio de uma formação melhor dos professores, a escola passaria a ter uma educação de qualidade e, conseqüentemente, menos problemas com relação aos alunos: “[...] o que acontece é uma coisa muito complexa que envolve a formação de professores, educação de melhor qualidade, ter cursos na escola, para ajudar os professores a como lidar com a sua disciplina[...] tentar melhorar o trabalho em sala de aula”.

Charlot (2000) entende que as teorias que, historicamente, vem tentando explicar o fracasso escolar, ora por meio das diferenças individuais, ora por meio dos déficits socioculturais, simplesmente não dão conta de explicar tal fenômeno. Ambas se baseiam em diferenças entre os sujeitos e suas posições sociais, na “falta de alguma coisa” nesses sujeitos e na leitura negativa que fazem das experiências de vida que os alunos trazem para a escola. No entender de Charlot (2000), a explicação para o

fracasso escolar passa, necessariamente, pela análise das condições de apropriação de um saber, considerando elementos para essa análise: a família, o aluno e a sua relação com o saber e as condições de aprendizagem na escola.

Assim, sem querer negar fatos, Charlot (2000, p. 24) reconhece como verdade que o fracasso escolar tem alguma relação com a falta de condições sociais e culturais em que muitas crianças vivem, mas “isso não permite, em absoluto, dizer-se que a origem social é a causa do fracasso escolar”. Nós, educadores não podemos deixar de considerar que a compreensão de como se dá a construção do fracasso escolar passa pela análise das relações que o aluno mantém com o saber, ou seja, o sentido que para o aluno tem o aprender. Nessa perspectiva, essas quatro professoras pesquisadas parecem despertar para o fato de que esse sentido de ir à escola e de aprender, para o aluno, é construído a partir das relações que este mantém com a família, com os professores, com os colegas e com o saber.

Essas e muitas outras questões de ordem objetiva têm, de fato, causado a indignação das professoras e, sem dúvida, podem estar levando os alunos ao total desinteresse e ao desestímulo. Entretanto, o mais grave nisso tudo é o fato de que a reação dos alunos a essa situação tem levado as professoras, mesmo que inconscientemente, a construir imagens negativas acerca desses alunos, o que vem constituindo um problema sério de relacionamento. Ou seja, essas imagens têm colocado os alunos numa condição de fracassados; pois os ver como desinteressados, indisciplinados, desestimulados, enfim, é considerá-los como fracassados, como alunos e aprendizes. O que tem levado as professoras à construção dessas imagens são, necessariamente, os aspectos de ordem subjetiva e objetiva que, conforme pudemos observar, influenciam substancialmente as condições de trabalho dessas profissionais. Entendemos ainda que essas imagens que as professoras vêm construindo de seus alunos têm-se reproduzido no cotidiano da sala de aula, por meio de atitudes, palavras e gestos; o que têm influenciado o modo como os alunos se vêem, como cidadãos e aprendizes.

Como o conceito que o indivíduo tem de si é formado tendo como base a imagem que os outros têm dele, resolvemos conhecer as imagens que os alunos fazem de si, tendo por base as relações que estes alunos mantêm com a escola e as relações que estes vivenciam na sala de aula com as professoras. Portanto, achamos necessário

apreender as imagens que os alunos constroem no cotidiano escolar, para a partir delas chegarmos ao conceito que eles têm deles mesmos: o autoconceito.

### 3.4 - As Imagens que os alunos constroem no cotidiano escolar

Nessa categoria, procuramos analisar os dados que revelam as imagens que os alunos, como sujeitos ativos no processo educativo, vêm construindo acerca da escola, das professoras e de si mesmos. Acreditamos que, assim, chegaremos a algumas conclusões acerca de como essas imagens podem estar afetando as relações que os alunos mantêm com a escola e com as professoras. Além disso, pretendemos revelar como essas imagens podem estar contribuindo com a formação de um autoconceito que conduz os alunos à situação de fracassados.

#### 3.4.1 Imagens da escola

Como já ressaltamos, a imagem que a grande maioria das professoras possui de seus alunos está associada ao fracasso. Por esse motivo, nas atividades que realizamos com os alunos, centramos nosso olhar em questões que nos poderiam levar a cruzar essas informações e, assim, a constatar se a visão que as professoras têm desses sujeitos condiz com o que eles pensam e sentem acerca da escola, dos estudos e de si mesmos. Na primeira atividade que realizamos com os alunos, pedimos que estes desenhassem a escola e respondessem as seguintes perguntas: você gosta da escola? Por quê? O que você mais gosta na escola? O que você menos gosta na escola? Dessa atividade, participaram 18 alunos.

As respostas dadas a essas questões nos levaram a formar grupos distintos. O primeiro grupo, formado pela grande maioria dos alunos (75%), afirma que gosta de vir para a escola e atribui esse sentimento a um sentido pessoal, mas ligado à função social da escola. O segundo grupo, formado por 25% dos alunos, afirma não gostar de vir para a escola, aponta sentidos ligados a motivos de ordem pessoal, mas que foram construídos socialmente. Dessa forma, constituíram-se dois grupos: a) alunos que gostam de vir para a escola e b) alunos que não gostam de vir para a escola.

Com relação ao primeiro grupo, as imagens que esses alunos têm da escola foram manifestadas nas respostas abaixo:

**Adi.:** Sim, porque nós aprendemos as coisas.

**Ale.:** Sim, porque na escola a gente aprende muitas coisas. Porque, se não tivesse escola, a gente não era educado.

**Jor.:** Sim, porque eu aprendo muitas coisas diferentes.

**Tia.:** Sim, porque a escola é boa para estudar, e eu gosto da escola.

**Let.:** Sim, porque eu gosto muito de estudar e eu gosto muito da escola e dos meus colegas.

**Noé.:** Sim, porque eu gosto muito de estudar e de brincar com os meus colegas.

**Fab.:** Sim, porque eu gosto muito da escola e de estudar.

**Ema.:** Sim, porque é muito bom, porque a gente aprende muitas coisas boas na escola e é muito importante para o nosso futuro.

**Ama.:** Sim, porque eu gosto de estudar e para eu aprender mais e aqui é muito bom.

**Tad.:** Sim, porque mais tarde os estudos vai servir para mim e não para as professoras.

**Pau.:** Sim, porque quero aprender para passar de ano e passar para outra sala.

**Eli.:** Sim, porque na escola a pessoa aprende muitas coisas para no futuro ser alguma coisa e ter um emprego.

**Josi.:** Sim, porque eu gosto de estudar.

Ao analisar as respostas desse primeiro grupo, percebemos que a imagem que os alunos têm da escola e os motivos que os levam a irem à escola são totalmente diferentes do que pensam as professoras sobre eles.

Segundo a grande maioria das professoras, os alunos são desinteressados e vêm para a escola sem motivação, na maioria das vezes, obrigados pelos pais ou, mesmo para brincar. Entretanto, ao analisarmos as respostas que os alunos deram à pergunta que fizemos (Você gosta da escola? Por quê?), eles ressaltam que gostam da escola e reconhecem o seu valor para o futuro deles: “Sim, porque é muito bom, porque

a gente aprende muitas coisas boas na escola e é muito importante para o nosso futuro” (Ema); “Sim, porque a escola é boa pra estudar, e eu gosto da escola” (Tia); “ Sim, porque eu gosto muito da escola e de estudar” (Fab). No geral, todos os depoimentos desse grupo retratam uma imagem positiva da escola. Ao contrário do que julgam as professoras, esses alunos parecem chegar à escola motivados e esperançosos de que algo especial poderá acontecer em suas vidas.

Apesar de todos os problemas que esses alunos enfrentam e vivenciam na escola, seja pela falta de condições objetivas de funcionamento, seja pelas relações conflituosas que vêm se constituindo entre eles e as professoras, constatamos, que ainda assim, esses alunos demonstram uma imagem positiva da escola. Pelas respostas dadas, todos os alunos desse grupo compreendem a escola como “lugar de estudar”, “de aprender para ser alguém no futuro”. Isso mostra que esses alunos se apropriaram de um conceito acerca da escola construído socialmente. Então, deduz-se que estes alunos têm interesse em atingir esses objetivos, ou seja, eles desejam aprender, estudar, ter um futuro profissional, e esperam isso do lugar que, legitimamente, possui esse papel na sociedade; portanto, ao virem para a escola, já o fazem sabendo o que os espera.

O que ocorre é que, devido às circunstâncias, isso não vem ocorrendo. A falta de condições subjetivas e objetivas de trabalho a que vêm sendo submetidas às professoras e, conseqüentemente, os alunos, não tem favorecido situações de real aproveitamento em termos de aprendizagem. Apesar de esses alunos vislumbrarem perspectivas de crescimento pessoal por meio de conquistas escolares, o que, na verdade, acontece são sucessivas reprovações que colocam esses alunos em situação de fracassados.

Além disso, eles também reconhecem a escola como local de prazer, de brincadeiras: “Sim, porque eu gosto de estudar e de brincar com os meus colegas” (Noé); “ Sim, porque eu gosto muito de estudar e eu gosto da escola e dos meus colegas” (Let). Ou seja, a escola, para esses alunos, representa um espaço de trocas afetivas e de aprendizado, o que explica o fato de eles muitas vezes, exagerarem nas brincadeiras, que acabam constituindo problemas disciplinares aos olhos das professoras. Isto vem ocorrendo, porque a escola, organizada com base em modelos de ensino tradicional, idealiza seus alunos como sujeitos unidimensionais, que se desenvolvem somente via intelecto, desprezando, assim, o movimento do corpo e as

trocas afetivas como vias de desenvolvimento tão importantes e necessárias para a aprendizagem dos alunos.

Wallon (1995) esclarece que a constituição do psiquismo da criança acontece mediante uma relação entre inteligência, afetividade e motricidade. Para esse teórico, o desenvolvimento da criança dá-se em face da relação que ocorre entre a afetividade, a inteligência e a motricidade, uma cedendo lugar para a outra, num processo de alternância e reciprocidade. Diante disso, a escola precisa estar organizada com vistas a estimular o desenvolvimento de seus alunos, respeitando essas três dimensões. Já os professores, estes são os responsáveis por este processo. Daí, a importância de uma formação profissional que os capacite para isso, levando-os assim à condução do processo educacional que priorize o amplo desenvolvimento de seus educandos.

Os alunos do segundo grupo possuem uma imagem diferente acerca da escola. Todos eles responderam que não gostam de vir para a escola. E os motivos são todos ligados a sentidos de ordem pessoal; no entanto, diretamente ligados à escola, aos professores e aos próprios alunos, como demonstram os depoimentos abaixo:

**Val.:** Não, porque eu não gosto de estudar.

**Fel.:** Não, porque eu sou preguiçoso.

**Ric.:** Não, porque as professoras são chatas.

**Dav.:** Não, eu não gosto de vir para a escola porque é muito ruim e muito chato.

**Sam.:** Não, porque eu não gosto da escola.

Nos depoimentos acima, os alunos fazem questão de enfatizar porque não gostam da escola. Três alunos (Ric., Dav., Sam.) revelam não gostar da escola, seja porque não gostam das professoras, seja porque não gostam da escola. Dois alunos (Val., Fel.) dizem não gostar da escola e apontam motivos que, aparentemente, parecem pessoais.

No caso de Ric., Dav. e Sam., não foi possível detectarmos se estes alunos já chegaram com esse pensamento na escola. É possível perceber que essa visão vem sendo construída socialmente. Por várias vezes, presenciamos discussões entre as

professoras e estes alunos ou, mesmo, situações que culminavam com a retirada desses alunos da sala de aula. Sempre que isso acontecia, estes alunos passavam a semana inteira sem assistir à aula, parecia que essa era a forma que eles encontravam de protestar contra a atitude das professoras, conforme pudemos observar “Hoje novamente Ric. Dav. e Sam chegaram cedo, colocaram os cadernos nas carteiras, mas não assistiram aula, preferem ficar escondidos no campo de futebol do que na sala de aula” (Diário de campo, 27/04/06).

Acreditamos que, no caso desses três alunos, além de outros problemas que, certamente, eles devem ter, ao se relacionarem com as professoras quase sempre de modo negativo, acabaram internalizando motivos que os levaram a desprezar a escola e as professoras. Vygotsky (1998) ajuda-nos a entender o papel do outro na formação do nosso modo de ser, quando considera que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre com base em uma crescente apropriação dos modos de ação que os indivíduos partilham com os outros, ou seja, a apropriação que se dá no contato social, por meio de um processo de internalização, que acontece quando a criança vai tornando seus os modos de pensar, agir e sentir no mundo.

O mesmo vem ocorrendo com Val. e Fel. Estes alunos se rotulam como “eu sou preguiçoso” e “eu não gosto de estudar”. Atribuem a si o problema de não gostarem da escola e, com isso, não vêem sentido em permanecer nela. Entretanto, percebemos que essa imagem negativa que esses alunos possuem da escola, mesmo estando relacionada a eles próprios, foi sendo construída também por meio das relações que estes alunos vêm mantendo na escola. Estes alunos já estão repetindo a 5ª série pela terceira vez. Dificilmente, eles assistiam às aulas; normalmente, preferem ficar fora da sala de aula. Todos os professores e funcionários da escola os conhecem como “alunos desinteressados”. Isto faz com que todos, na escola (professores e funcionários), se refiram a estes alunos por meio dos comportamentos considerados indesejáveis como “ser preguiçoso” e o “não gostar de estudar”, uma vez que o comportamento deles retrata o perfil de aluno que se convencionou chamar de preguiçoso, que não gosta de estudar ou indisciplinado.

De modo geral, percebemos que isso vem ocorrendo na sala 04, ou seja, os alunos que são rotulados na escola como “os mais difíceis” ou “indisciplinados”, costumam desenvolver o mesmo sentimento e construir a mesma percepção com relação às professoras: “as professoras são chatas”(Ric); com relação à escola: “eu não gosto da



escola”(Sam), e com relação a si mesmo: “eu não gosto de estudar”(Val.). Não sabemos se, por coincidência ou não, mas pudemos constatar, pela observação, que esses cinco alunos eram, constantemente, rotulados e comumente retirados da sala de aula; enfim, chegamos a imaginar que “estes são os alunos que as professoras parecem já terem desistido de educar”. (Diário de campo, 27/04/06)

Segundo Bzuneck (2001), as pesquisas demonstram que é comum esse desinteresse dos professores por alunos que não demonstram nenhum interesse pelos estudos. A situação desgastante que os professores vivem de perceber seus alunos totalmente desmotivados acaba causando efeito recíproco nos professores. Estes, por sua vez, acabam se limitando a atribuir a culpa por essa situação dos alunos a fatores predominantemente externos, como a família, e, muitas vezes, o próprio sistema educacional.

No caso da sala 04, percebemos que, apesar de todos os problemas que, cotidianamente, os alunos vivenciam, estes, em sua maioria possuem uma imagem positiva da escola, o que serve para justificar o fato de que eles comparecem à escola todos os dias. Entretanto, apesar de estarem todos os dias na escola, nem todos, pelo que observamos, permanecem em sala de aula. Há sempre um grupo que fica fora da sala de aula, seja porque desejam protestar contra a ordem estabelecida, seja porque, simplesmente não querem assistir às aulas, seja porque as professoras, após várias tentativas de fazê-los participarem da aula, resolvem retirá-los até para darem prosseguimento a aula. Dentre eles, estão os cinco alunos que declaram não gostar da escola.

#### 3.4.2 Imagens de si mesmo

Inicialmente é importante entender o que vem a ser autoconceito. De modo geral, podemos definir autoconceito como a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e de suas competências ou o conjunto de conhecimentos e atitudes que temos sobre nós mesmos. Melhor explicitando, o autoconceito se desenvolve graças às ações e às opiniões expressadas pelos outros sobre nossas características físicas e psíquicas e

nossa conduta, sendo, dessa forma, oriundo das interações sociais. (TAMAYO, 1982; OLIVEIRA, 1994; CUBERO e MORENO, 1995).

Teóricos como Wallon (1979) nos ajudam a compreender melhor esse tema com as explicações acerca do desenvolvimento do “eu” numa perspectiva eminentemente social. Nessa perspectiva, a construção do conceito de si é compreendida em sua íntima relação com o outro, pois considera que a constituição do “eu” é resultado de um processo de individualização, plenamente social, em que os meios e os grupos pelos quais a criança faz parte possuem um papel fundamental.

Considerando essa perspectiva, a escola passa, então, a ser vista como um meio de relações sociais, portanto, de interações, e não apenas como interventora na transmissão dos conteúdos sistematizados. Dessa forma, sua função se amplia e por meio das relações sociais que se constituem em seu meio, influencia decisivamente em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da criança, como exemplo, na formação do autoconceito. Em resumo, uma vez que se confrontam em sala de aula, professores e alunos desenvolvem intensas relações, permeadas por percepções e avaliações de qualidades pessoais, que assumem uma importância decisiva para a história de vida desses sujeitos. (PATTO, 1982)

Como o autoconceito é a percepção que o indivíduo tem de si e de suas competências, e este é construído em meio às relações sociais, entendemos, como Tamayo (1982), que a forma mais adequada para avaliá-lo seria pela autodescrição. Dessa forma, realizamos uma atividade com os alunos com o objetivo de captar aspectos relativos ao autoconceito acadêmico, ou seja, à imagem que estes tinham de si mesmos como alunos. Para isso, realizamos uma brincadeira que chamamos de jogo da verdade. Essa brincadeira consistia em fazer com que os alunos se auto-avaliassem como alunos, respondendo a seguinte pergunta: “Você vai passar de ano? Por quê?” O objetivo era levar os alunos a refletirem sobre as suas competências e assim descrevê-las. Dessa etapa, participaram 19 alunos.

Embora todas as professoras vejam seus alunos como fracassados e não acreditem no sucesso acadêmico deles, dos vinte alunos, mais da metade deles (51%), acredita que conseguirá ser aprovado no final do ano, enquanto aproximadamente 49% dos alunos não acreditam na aprovação. Nas respostas dos alunos que acreditam na aprovação, encontramos indícios que revelam a influência do que dizem as professoras sobre “ser um bom aluno”:

**Jor.:** Eu vou passar de ano porque eu vou me interessar e porque as minhas notas não são muito baixas.

**Let.:** Sim, porque eu confio nos meus estudos.

**Noé.:** Sim, porque as minhas notas são boas, eu não falto e eu estudo em casa.

**Jos.:** Sim, porque eu estudo muito e eu presto muita atenção e tiro nota azul.

**Fab.:** Sim, porque as minhas notas são muito boas, eu faço as tarefas, não falto às aulas, não gastei aula.

**Ema.:** Sim, porque eu tiro notas boas, estou interessada e eu quero ser veterinária.

**Ama.:** Sim, porque eu faço todas as provas, tenho boas notas, porque eu vejo todos os assuntos da prova, não falto e porque eu sou muito comportada.

**Tad.:** Sim, porque eu faço todas as tarefas, eu não falto nenhum dia e porque eu respeito as professoras.

**Pau.:** Espero que sim, porque eu venho para a escola todo dia, tenho um comportamento bom e nunca a professora brigou comigo, só com os outros.

**Eli.:** Sim, porque minhas notas são muito boas, porque a professora gosta muito de mim.

**Josi.:** Eu vou ser aprovada de ano porque eu sou uma boa aluna e também eu sempre respondo os exercícios todos os dias.

Observamos pelas respostas que os alunos não fizeram referência à questão do ensino ou da aprendizagem em si, ou seja, os alunos parecem compreender que, para passar de ano, basta “ter boas notas”, “ser comportado”, “não faltar às aulas”. Isso representa, de certa forma, uma visão contraditória; pois esses alunos, com exceção de Jos., possuem uma visão positiva da escola e reconhecem-na como local de aprendizagem, porém não consideram a aprendizagem como uma condição para serem aprovados e, sim, o comportamento disciplinar. Isso vem confirmar a tese de Coll (1995) de que a representação que os professores têm dos alunos, os processos de seleção e categorização são freqüentemente referidos ao conceito de aluno ideal que cada professor constrói e repassa em sala de aula para os seus alunos. É muito comum, no meio educacional, os professores, ao avaliarem seus alunos, utilizarem, em sua

maioria, critérios que seguem sempre a mesma ordem: atitudes em sala de aula, questões de ordem emocional ou física e, por último, rendimento escolar.

Os resultados alcançados por Mantovanini (1999), em sua pesquisa sobre essa temática também apontam na direção de que a forma como os professores avaliam seus alunos segue, em sua maioria, critérios que estão relacionados ao comportamento dos alunos em sala de aula muito mais do que à produção escolar. Percebemos isso claramente, quando eles dizem: “Sim, porque eu faço todas as tarefas, eu não falto nenhum dia e porque eu respeito as professoras”(Tad.); “ Espero que sim, porque eu venho para a escola todo dia, tenho um comportamento bom e nunca a professora brigou comigo, só com os outros” (Pau.); “Sim, porque as minhas notas são muito boas, porque a professora gosta muito de mim” (Eli).

Ao serem avaliados por meio do comportamento, os alunos também passam a internalizar esse conceito de aluno ideal, bom, aplicado, inteligente, não com base no que têm aprendido em sala de aula, mas, sobretudo, com base em aspectos como: atenção, respeito, disciplina, obediência e realização de tarefas, que, constantemente, vêm sendo ressaltados em sala de aula pelas professoras. No caso dos alunos Pau e Eli, suas respostas apontam que a questão da afetividade é outro elemento que tem funcionado como mediador nessa relação de aprovação/reprovação. Ou seja, esses alunos parecem associar o “não brigar” e o “gostar” da professora à condição de serem ou não aprovados.

Mantovanini (1999) nos esclarece também que são duas as conseqüências dessas avaliações feitas ao comportamento dos alunos. Os que conseguem apresentar as qualidades supervalorizadas pelos professores tendem a acentuá-las e podem progredir nessa direção. É o caso dos alunos que declaram que sempre fazem as tarefas, gostam de estudar e não faltam as aulas. Esses alunos estão respondendo de forma positiva a avaliação que as professoras fazem acerca do comportamento deles em sala de aula.

Os alunos do segundo grupo, como não podem salientar esses comportamentos tão valorizados, porque agem sempre de modo indisciplinado e demonstrando desinteresse pela escola, ao serem rotulados, procuram outras formas de serem notados no grupo. Geralmente, faziam isso de forma negativa, o que contribuía para que as professoras continuassem a olhá-los também de forma negativa. Essas imagens, por sua vez, também foram internalizadas por esses alunos, e se reproduziam

por meio de comportamentos indesejáveis. Isso ocorreu com os alunos que não acreditam que serão aprovados. Encontramos em suas falas, as marcas impingidas socialmente aos alunos que apresentam comportamentos indesejados, conforme podemos notar:

**Adi.:** Não, porque as minhas notas estão muito baixas.

**Ale.:** Não, porque as vezes eu perco muita aula.

**Tia.:** Não, porque eu não presto muita atenção e eu estou tirando muita nota baixa.

**Val.:** Não, porque eu não presto atenção, eu não faço as tarefas que as professoras pedem.

**Fel.:** Não, porque eu estou muito danado e a minha nota é muito baixa.

**Ric.:** Não, porque eu sou danado, porque eu não faço as tarefas, não presto atenção as aulas e não copio os assuntos.

**Dav.:** Não, porque eu não estou aprendendo e as minhas notas são muito baixas.

**Sam.:** Não, porque eu não estudo na minha casa.

Como está descrito nas respostas dos alunos, estes também atribuem a não-aprovação ao fato de serem alunos mal comportados, desobedientes, indisciplinados. Está claro que todos esses alunos desenvolveram uma consciência acerca dos critérios de aprovação e reprovação com base no que ouviam das professoras constantemente acerca de suas atitudes e não de suas habilidades ou competências para cursarem a série seguinte. De todos os alunos que mencionam que serão reprovados, apenas Dav. menciona “eu não estou aprendendo”, ou seja, reconhece que, para ser aprovado, precisaria estar aprendendo alguma coisa, e não apenas ser obediente, fazer as tarefas ou copiar os assuntos, como considera a maioria dos alunos.

Os alunos Adi. Ale. e Tia. apesar de possuírem uma imagem positiva da escola, não se vêem como bons alunos, exatamente porque não congregam em torno de si atitudes ou comportamentos que levem a isso: “as minhas notas estão muito baixas” (Adi), “eu perco muita aula” (Ale), “eu não presto muita atenção e eu estou tirando muita nota baixa”(Tia). Na concepção desses alunos, as notas e a presença nas aulas são

os motivos que garantiriam a aprovação, mas não há referência à aprendizagem em suas falas.

Isso se explica pela relação que estes alunos têm com o saber; pois, segundo Charlot (2000), a relação do aluno com o saber deve ser uma relação de sentido, que se constrói por meio das relações que este vivencia na família e na escola. No caso desses alunos, percebemos que o sentido que está por trás de suas ações, vem sendo construído nas relações que ora se constituem entre eles e as professoras. É muito comum os professores, de modo geral, associarem boas notas à aprovação dos alunos. Isso acaba tornando-se um critério que garante a aprovação dos alunos, mesmo que não garanta aprendizagem. Nesse sentido, os alunos, ao virem para a escola com o sentido de aprender, acabam construindo outro sentido, que ocorre por meio das interações que vivenciam na sala de aula: o de tirar boas notas para assim garantir a aprovação.

Oliveira (1994), ao realizar pesquisa sobre a formação do autoconceito em alunos desse nível de ensino, explica que as falas dos professores que acompanham as intenções estabelecidas em sala de aula influenciam na elaboração da consciência dos alunos, uma vez que esse fenômeno ocorre em progressiva apreensão e transformação das palavras alheias em palavras próprias e que essas palavras podem evocar uma multiplicidade de sentidos. Percebemos a ocorrência desse fato nos casos dos alunos Dav, Sam, Fel, Val, Ric. Esses alunos, como já fora explicado anteriormente, foram, constantemente, sendo rotulados na escola, o que contribuiu para que acabassem fazendo um julgamento negativo da escola e de si mesmo, sobretudo como alunos.

As pesquisas realizadas em torno dessa questão (MANTOVANINI 1999; PATTO 1999) têm demonstrado que, quando os alunos não se enquadram no perfil de aluno ideal, estão fadados ao malogro escolar; pois o que se espera desses alunos é quase sempre o fracasso. Isso faz com que as chances de esses alunos construírem um autoconceito negativo sobre si aumentem cada vez mais e, assim, aumentam as possibilidades de eles fracassarem na escola.

### 3.4.3 Imagens das professoras

Por último, procuramos conhecer as imagens que os alunos possuem de suas professoras; pois conforme Coll (1995), a percepção que os alunos têm de seus

professores pode afetar na conduta desse profissional em sala de aula. Com relação a isso, encontramos dados relativos a esse aspecto com a seguinte pergunta: “Você gosta das professoras? Por quê?”. Como essa atividade envolvia o uso do gravador, os alunos demonstraram receio e somente 08 concordaram em participar.

De acordo com as respostas dadas, encontramos dois grupos de alunos:  
a) Os alunos que demonstram ter uma imagem positiva em relação às professoras; b) Os alunos que demonstram ter uma imagem negativa das professoras.

Os alunos que, por meio de seus depoimentos, apresentam uma imagem positiva acerca das professoras representam 50% do grupo. Esses alunos associam a imagem das professoras às disciplinas que ministram e também à atuação em sala de aula, conforme demonstram os depoimentos:

**Jos.:** Eu gosto muito de todas as professoras...De todas. Elas explicam bem.

**Josi.:** Eu gosto só de algumas professoras. Tem Arte, que eu gosto, porque é fácil, tem inglês... Matemática já tá supondo que eu não sei.. .Eu não sei nada, por isso eu não gosto.

**Jor.:** As professoras são legais. No outro colégio que eu estudava, as professoras eram tudo ignorante, não falavam com a gente, aqui eu gosto por causa das professoras.

**Ama.:** Elas são boas. Eu tô aprendendo.

Observamos, nos depoimentos de Jos. e Ama., alguma semelhança. Elas, consideram que as professoras são boas, explicam bem e, por isso, presumem que estão aprendendo. No caso de Josi., especial atenção é dada às disciplinas que a aluna considera fácil; tanto que chega a firmar isso “eu gosto porque é fácil”. A aluna parece não separar a “pessoa” da professora da disciplina que ministra em sala de aula, tanto é verdade que, como não entende matemática, não pode gostar da professora.

A aluna Jor. se diferencia do grupo no sentido de não mencionar em sua fala nenhum aspecto relacionado à aprendizagem ou ao ensino. O critério que essa aluna elige para definir se gosta ou não das professoras é a afetividade: “As professoras são legais. No outro colégio que eu estudava, as professoras eram todas ignorantes, não falavam com a gente, aqui eu gosto por causa das professoras”. Nesse sentido, uma

observação mais cuidadosa nos revelou que essa aluna demonstrava uma imensa necessidade de chamar atenção do grupo, tanto das professoras, quanto dos alunos. É provável que Jor. valorize tanto esse aspecto pela sua história de vida; entretanto, na entrevista e na observação não foi possível captarmos dados ou informações que pudessem elucidar essa questão.

O que sabemos é que estudos vêm sendo desenvolvidos no sentido de elucidar o papel da afetividade no processo de construção do conhecimento. Pesquisadores como Tassoni (2000), Almeida (1999) e muitos outros concordam com o fato de que o processo de aprendizagem ocorre em decorrência de interações sucessivas entre pessoas, por meio de uma relação afetiva e, conseqüentemente, dos vínculos que se estabelecem entre os indivíduos, no caso da escola, entre professores e alunos.

O segundo grupo de alunos que, em seus depoimentos, apresentam uma visão negativa das professoras, representam também 50% do grupo de entrevistados. Estes expressam, em seus depoimentos, os motivos que levam a essa visão:

**Daí.:** As professoras gostam muito de ficar falando assim essas coisas, de ficar mandando estudar toda hora... Brigam demais...Falam demais. As professoras deveriam mudar um pouquinho. Ser assim um pouquinho mais educadas, não brigarem tanto.

**Adi.:** Elas escrevem demais e elas reclamam demais também e eu não gosto.

**Ema.:** Eu não gosto muito das professoras, porque tem muita confusão. Tem aula que eu gosto muito mais que é inglês...Mais tem ciências... Eu não gosto mesmo, eu não consigo aprender.

**Tia.:** Eu gosto da escola, mas tem as professoras... Tem umas que eu não gosto. São as professoras de (...), porque elas são muito chatas. Elas são ignorantes... Qualquer coisa bota pra fora...Não tem paciência, aí eu não gosto! A professora (...) é muito alterada.

Observamos que, nos depoimentos dos alunos Daí., Ema.,Tia. e Adi., há um tom de insatisfação com relação ao comportamento que as professoras demonstram em sala de aula. Os quatro alunos acham que as professoras “brigam muito”, “fazem confusão”, “qualquer coisa bota pra fora”. Esses aspectos indicam que os alunos acabam se distanciando das professoras e, conseqüentemente, da matéria que ensinam. Adi, além de achar que as professoras brigam, enfatiza as excessivas cópias como um ponto negativo para a imagem que faz das professoras.



Assim o que vem definindo a imagem que esses alunos vêm construindo das professoras são as relações afetivas que estão se constituindo dentro da sala de aula, entre eles. Nesse sentido, Dai. deseja que suas professoras sejam um “pouco mais educadas”, “que não briguem tanto.” Ema, por exemplo, menciona o problema das confusões em sala, fazendo referência aos conflitos que vivenciava constantemente.

Tia. é mais detalhista e chega a caracterizar as professoras como chatas, ignorantes, impacientes e alteradas, o que denota a imagem altamente negativa que esse aluno vem construindo de suas professoras. Essas imagens são, na verdade, fruto dos inúmeros problemas de relacionamento que esse aluno vivenciou com as professoras. Normalmente, Tia não assistia às aulas. Ou ele ficava fora da sala de aula por opção, ou ele era retirado de sala de aula pelas professoras; de modo, que durante os quatro meses que nós permanecemos na escola, foram poucas as vezes que ele participou da aula.

Constatamos, então, que tanto nos depoimentos do primeiro grupo, quanto nos depoimentos do segundo grupo, identificamos nessas falas o peso dos aspectos afetivos, o que, de acordo com Coll (1995), ocorre, porque os conteúdos afetivos são elementos representacionais importantes na percepção que os alunos possuem de seus professores e parecem desempenhar um papel fundamental nas interações em sala de aula, atingindo todos na mesma proporção.

Isso significa que, assim como a conduta do professor em relação ao aluno é determinante para a formação do seu autoconceito, ou seja, da imagem que o aluno faz de si, o contrário se manifesta, ou seja, o professor, com elevado sentimento de eficácia, segurança e pouca ansiedade, fomenta, nos alunos, o desenvolvimento de percepções positivas, incrementando a qualidade da interação em sala de aula e contribuindo para que os alunos também desenvolvam uma imagem positiva acerca dos professores. Essa situação favorece o desenvolvimento de relações em sala de aula que possam, realmente, contribuir com a aprendizagem dos alunos.

O estudo acerca dessas questões realizado por meio da análise do que disseram os alunos por si só não nos garante avaliar, com precisão, os efeitos disso tudo para o processo de aprendizagem desses sujeitos. Permite-nos somente afirmar a existência desses efeitos. As relações que estão desenvolvendo-se nesta sala de aula estão sendo determinantes na formação de imagens que os alunos estão construindo da escola, de si e das professoras.

Com relação à escola, os alunos, em sua maioria, têm uma imagem positiva, o que, por si só, não tem garantido uma boa relação desses alunos com o saber. Apesar de reconhecerem a escola como espaço de aprendizagem, as relações que vêm se constituindo entre eles e as professoras leva à construção de outro sentido, que não o de aprender, mas o de tornar-se “um bom aluno”. Os alunos que revelam uma imagem negativa da escola permanecem na condição de alunos fracassados e aumentam, ainda mais, as chances de permanecerem nessa condição; pois possuem comportamentos que favorecem cada vez mais a exclusão.

Com relação ao autoconceito, a grande maioria dos alunos que possuem uma imagem positiva da escola, também possui um autoconceito acadêmico positivo. Entretanto, apesar de acreditarem que serão aprovados ao final do ano, estes não reconhecem a aprendizagem como condição para serem aprovados, e sim um conjunto de comportamentos e atitudes que favorecem a manutenção da disciplina e da ordem estabelecida na sala de aula. Dos que possuem um autoconceito acadêmico negativo, boa parte desse grupo também não tem uma imagem positiva da escola, o que, de certa forma, justifica a péssima relação com a escola e, logo, com a aprendizagem.

Finalmente, com relação à imagem que os alunos vêm construindo das professoras, percebemos que esta têm sido uma construção mediada pelo modo como as professoras agem em sala de aula, pelo modo como se comportam com os alunos, pelas suas atitudes, muito mais do que pelo exercício das atividades pedagógicas em sala de aula.

Entretanto, como enfatiza Coll (1995), a amplitude dos efeitos dessas imagens depende, fundamentalmente, de mecanismos complexos, que estão longe de serem tão lineares e diretos como se pensa, ou seja, dentre outras coisas, vai depender da forma como cada um reage, vive e sente as coisas que ocorrem a sua volta. Prova disso é que, embora as professoras vejam todos os alunos como fracassados, há, no meio deles, aqueles que acreditam que poderão ser aprovados e cultivam imagens positivas acerca da escola e das professoras. É possível inferirmos que, no caso desses alunos, isso vem ocorrendo em função das representações que foram sendo construídas por eles, ao longo de suas histórias de vida, acerca de si mesmo e da escola.

À medida, portanto, que o ano letivo avança, multiplicam-se as interações entre professores e alunos. A vida na escola toma seu curso, um turbilhão de emoções e os mais diversos acontecimentos poderão contribuir para que sejam mantidas

ou alteradas essas imagens. A ocorrência de uma imagem diferente vai depender, basicamente, de novas relações que serão estabelecidas entre os sujeitos envolvidos neste processo, sobretudo, entre professores e alunos. Como os resultados até aqui apresentados sinalizam que as relações entre professoras e alunos estão mediando a construção do fracasso destes alunos, buscaremos analisar de modo sistemático, de que forma as relações interpessoais que estão se desenvolvendo em sala de aula estão mediando a construção do fracasso escolar.

### 3.5 As relações interpessoais no contexto da sala de aula

Neste tópico, trataremos de sistematizar a forma como as relações interpessoais que estão desenvolvendo-se no contexto da sala de aula, entre professores e alunos, estão mediando a construção do fracasso dos alunos em suas aprendizagens.

Quando nos referimos às relações interpessoais que envolvem professores e alunos, estamos falando das questões relacionadas à afetividade, ao campo das expectativas que ambos - professores e alunos - têm em relação ao outro, ao campo dos desejos, das motivações e das intenções que estão em jogo nessas relações e que se manifestam por meio da prática pedagógica. A compreensão de como se dão essas relações é fundamental; pois, segundo Placco (2003, p. 98), “é a partir de como acontecem e se imbricam essas relações, na sala de aula, que uma construção e uma transformação cognitivo-afetivo-social ocorrem, ou não, em cada um dos atores envolvidos.”

Isso significa que as transformações pelas quais passam professores e alunos na sala de aula, tanto na dimensão cognitiva como afetiva e social, estão, diretamente, relacionadas à forma como professores e alunos se vêem, se tratam e se relacionam. Ou seja, a formação do sujeito dá-se no seio da cultura, em parceria e em presença do outro. Isto significa que a qualidade das interações é fundamental tanto para a consolidação da aprendizagem dos alunos, como para o seu próprio desenvolvimento. (WALLON, 1995; VYGOTSKY, 1998; PLACCO, 2003).

Com base nesse pressuposto teórico, resolvemos investigar, por meio da observação participante e com o uso do diário de campo e das entrevistas, a prática pedagógica das professoras da sala 04, a fim de caracterizar as relações que lá se desenvolveram.

Os dados encontrados apontam na direção de dois tipos diferentes de relações que se constituem na sala de aula. Percebemos que um grupo bastante significativo, na verdade, a grande maioria das professoras (75%), mantém, em sala de aula, relações excludentes e discriminatórias. Um outro grupo, ou seja, duas professoras (25%) procuram manter uma relação horizontal, baseadas no diálogo e no respeito às diferenças. A seguir, descreveremos, por meio das notas contidas nos diários

de campo, alguns casos que demonstram mais concretamente essas relações. Eles foram enumerados para melhorar a nossa análise.

### 3.5.1 Relações excludentes, discriminatórias e autoritárias

Os resultados apontam que grande parte das professoras tende a se relacionar com os alunos de forma vertical. Esse tipo de relação é característica dos modelos tradicionais de ensino, em que a possibilidade de cooperação entre os pares fica reduzida, uma vez que a natureza de grande parte das atividades realizadas em sala de aula é de caráter individual e determinada pelo professor, cabendo ao aluno apenas o papel de executor dessas atividades.

Os dados revelam ainda que essas relações, em sua maioria, são baseadas em expectativas negativas e preconceituosas, construídas pelas professoras em torno da sala 04 e que acaba atingindo todos os alunos individualmente. Essas relações são constituídas tendo como base as relações de poder na escola, caracterizadas pelo autoritarismo e pela intolerância e, em alguns casos, pelo descaso com os alunos. Os casos abaixo ilustram essa realidade.

#### 1º caso

[...] A professora vai até uma aluna e pergunta: O que é (...)? No lugar dela F. responde. A professora não dá ouvidos, insiste em querer ouvir da aluna que ela apontou [...] O final da aula se aproxima. A professora, então, vai até as carteiras para corrigir o exercício dos cadernos. F. pede que ela corrija o dele, ela faz que não escuta, ele então se levanta e fica de pé. A professora termina de fazer as correções, F. chama a professora insistentemente, ela faz que não escuta. A campainha bate, todos se levantam e saem correndo, a professora arruma o material e sai sem olhar para F. que permanece de pé a sua espera.

(Diário de campo: 24/04/06)

#### 2º caso

[...] Os alunos agora fazem uma atividade. Alguns conversam enquanto realizam a atividade, outros não fazem nada. Alguns alunos não têm livro, por isso, não fazem a atividade. Um aluno reclama que não tem nada para fazer e pede para ir embora. A professora faz que não escuta. Relaxa no controle, parece esperar apenas a campainha bater. De repente, olha para os alunos que estão sem fazer nada e avisa que só sairá para o recreio quem tiver terminado o exercício. A campainha bate, os alunos se recusam a aceitar sua determinação. Dois deles ameaçam sair, ela se mantém firme e grita bem alto: “quem sair não assiste minha aula por um mês!” O clima fica tenso, os alunos

recuam. Ela continua: “na próxima aula, quem não trazer o livro será colocado para fora, entenderam? Ela, então, sai e deixa o grupo lá por uns dez minutos, até que de um em um vão saindo.

(Diário de campo: 29/03/06)

### 3º caso

A professora está caminhando pela sala enquanto os alunos estão copiando o exercício no caderno. Ela se aproxima da carteira de (...) e pergunta:

— E aí, você vai passar de ano?

(...) timidamente levanta os olhos e a cabeça, sorri para a professora e responde confiante:

—Vou sim, tia!

Ela então sorri e retruca:

—Você vai passar é dessa sala pra outra. Você vai morrer na 5ª série.

(Diário de campo: 27/04/06)

### 4º caso

A última aula observada hoje foi a da professora (...). Ela inicia a aula cobrando o exercício da aula passada [...] Começa a correção do exercício, alguns alunos participam da correção. Um aluno simplesmente grita: “Já tá bom”. Nisso, a professora se assusta, grita mais alto que ele, mandando-o falar baixo, diz que não vai admitir falta de educação e de respeito (faz isso demonstrando muita irritação). Os alunos percebem que a professora está instável, começam, então, as provocações por todos os lados. Cada aluno diz uma coisa que a deixa mais irritada ainda, ela começa a gritar: “Calem a boca...”. A situação se torna incontrolável.

(Diário de campo: 04/04/06)

### 5º caso

A professora (...) entra na sala e não fala com ninguém. Escreve seu nome, a data e o nome da disciplina no quadro. Em seguida pergunta pelo exercício da aula anterior, os alunos respondem que não trouxeram. Ela ameaça tirar-lhes os pontos no final do mês, os alunos parecem não ligar. A professora escreve no quadro a pergunta: o que é (...)? E pede que todos respondam a pergunta num pedaço de papel. Um aluno pergunta se pode escrever com lápis, ela responde que ele pode usar até carvão se quiser.

(Diário de campo: 31/03/06)

### 6º caso

(...) está resolvendo uma questão no quadro, mas os alunos não estão dando a menor atenção. Ela continua explicando sem se importar com o barulho que a maioria dos alunos faz. Aos gritos, os alunos entram e saem da sala. A professora que está na sala ao lado resolve intervir, porque não está conseguindo dar sua aula por conta do barulho que é muito intenso. Os alunos recebem a professora da sala vizinha com vaias. Nesse momento, a professora que está na sala resolve tomar uma atitude e avisa muito irritada que este mês não vai fazer a prova com eles e todos vão ficar com zero. Realmente, ela cumpriu com a palavra.

(Diário de campo: 28/06/06)

Todas as situações descritas acima retratam um clima na sala de aula de intensa hostilidade, visto que são relações permeadas pela falta de respeito, pela exclusão, pelo descaso e, sobretudo, pelo autoritarismo. No primeiro caso fica evidenciada a exclusão do aluno, à medida que a professora, mesmo de forma não intencional, simplesmente o ignora. Morales (1999) nos ajuda a entender esse fenômeno quando explica que a forma como o professor age com os alunos tem um impacto muito grande na vida desses alunos. Mesmo que ações desse tipo não sejam intencionais, gera resultados negativos nos alunos que podem levar desde o desestímulo até o desinteresse pela disciplina que o professor ministra.

O estudo de Morales (1999) tem contribuído bastante com o entendimento a respeito de como determinadas condutas do professor podem levar o aluno a se sentir motivado a participar da aula e a interagir com o grupo, como também podem levar ao oposto, à desmotivação, ao desinteresse e à indisciplina. Partindo da idéia de que a aprendizagem é um processo social e que o papel do outro nesse processo torna-se fundamental, acreditamos que ações desse tipo descritas no primeiro caso tornam-se prejudicial por vários motivos. Em primeiro lugar, ao ser ignorado, o aluno sente-se pessoalmente afetado pela indiferença da professora. Em segundo lugar, isso mexe com a afetividade, com a auto-estima e provoca um turbilhão de sentimentos negativos no aluno que incidirão diretamente no seu processo de aprendizagem.

Percebemos no segundo, quarto e quinto casos a extrema falta de controle das atividades desenvolvidas em sala de aula, o descontrole emocional e o autoritarismo marcando a prática das professoras em questão. Sobre isso, Azzi (2005) esclarece que o professor é responsável pela organização das atividades desenvolvidas em sala de aula. Em outras palavras, o professor é o responsável direto pela condução do processo educativo; portanto, mesmo o professor estando quase sempre diante de situações complexas, este precisa dispor de um repertório de práticas e saberes que o levem a encontrar o caminho mais adequado para a consecução de seus objetivos.

Entretanto, para que o professor consiga exercer essa função, é necessário que este disponha de condições para tal. Isso inclui uma formação que o capacite para o trabalho docente, que possibilite o exercício da reflexão na prática e sobre a prática. Além disso, as condições materiais de trabalho são também ferramentas fundamentais para que o professor possa atuar com verdadeira autonomia profissional.

Nos casos citados acima, a falta desses elementos é o que vem corroborando para que estas professoras, muitas vezes, não consigam sequer exercer o ofício diário na sala de aula como se deve, o que ocasiona o desenvolvimento de relações desgastadas por conflitos, que, por sua vez, podem estar prejudicando o desenvolvimento dos alunos como aprendizes.

Infelizmente, relações desse tipo não têm favorecido a transformação dos alunos de forma favorável ao seu desenvolvimento, seja ele intelectual, afetivo ou social. A convivência num ambiente marcado pela agressividade, pelo descaso e pela intolerância favorece o desinteresse crescente desses alunos pela escola e pelo saber. A criança, segundo Vygotsky (1998), assim como qualquer pessoa, só se constitui como tal por meio das suas interações sociais com os outros. As características individuais que a diferenciam dos outros como: modo de agir, de pensar e sentir, bem como os seus valores e a sua visão de mundo dependem da sua relação com o meio físico, social e cultural. Todas as transformações pelas quais a criança passa acontecem primeiramente no plano das relações interpessoais e depois no plano psíquico.

Berger e Luckman (1989) e Vygotsky (1998) consideram que o indivíduo não interioriza o mundo de forma direta, mas sim de forma mediada, sendo as relações que estabelece com o meio sócio-histórico e com os outros participantes desse meio, um dos mediadores fundamentais nesse processo. No caso do meio escolar, Charlot (2000) esclarece que a experiência educativa que o aluno vivencia é totalmente marcada pelo sentido que, para esse aluno, tem, estar na escola, e relacionar-se com os outros - professores e alunos. Esse sentido se amplia rumo ao saber, ao conhecimento e tem influência direta sobre os resultados desse aluno no final do processo educacional.

O terceiro e o sexto casos são delicados aos olhos da pedagogia e da psicologia. A professora do terceiro caso utiliza-se de sua autoridade para ridicularizar e humilhar o aluno repetente; a outra professora, ao tratar a turma com verdadeiro descaso, não sabe lidar com as conseqüências do seu ato e, sentindo-se constrangida diante de uma colega de trabalho, resolve punir os alunos, usando, para isso, a avaliação, ou seja, um instrumento ilegítimo de poder que a professora reconhece como uma arma eficiente na punição de alunos indisciplinados. Bossa (2004) explica que práticas desse tipo contribuem para que a escola torne-se cada vez mais palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural e, assim, compreenderem melhor o mundo que os rodeia.



A extrema permissividade com que a professora do sexto caso lida com a turma também contribui com a exclusão desses alunos, à medida que deixa de repassar para eles, no convívio diário, a importância de elementos fundamentais para o bom convívio na sociedade e na escola, como o respeito, a disciplina, a organização e a responsabilidade que eles, sujeitos ativos no processo educacional, precisam ter para alcançarem bons resultados. Além disso, a punição que foi dada aos alunos, ou seja, a não-realização da avaliação, além de levá-los à reprovação, poderá contribuir para que estes desenvolvam total aversão à disciplina em questão.

Diante de tais casos, acreditamos que essas relações que estão sendo desenvolvidas, dificilmente, levarão a uma construção ou transformação cognitiva, afetiva e social nos alunos, conforme enfatiza Placco (2003). Estas relações que vêm constituindo-se entre professoras e alunos no contexto desta sala de aula são ocasionadas sobretudo pela falta de condições materiais de trabalho, pela falta de uma formação profissional que garanta às professoras uma prática reflexiva e autônoma. Essas relações têm contribuído com o surgimento de sentimentos negativos, como o desestímulo, a baixa auto-estima, o desinteresse, a rebeldia, que, conseqüentemente, leva a um ensino defasado por parte das professoras, e a uma não-aprendizagem por parte dos alunos. Isto, porque relações dessa natureza contribuem com a manutenção de imagens negativas que tanto os alunos como as professoras vêm construindo uns em relação aos outros.

#### 4.5.2 Relações que se caracterizam pelo respeito mútuo entre professoras e alunos

Nesse grupo, temos apenas duas professoras. Pelo que observamos durante suas aulas, elas procuravam desenvolver, na sala de aula, relações interpessoais assentadas no respeito, no diálogo e na cooperação entre os pares. Estas professoras se relacionavam com os alunos de forma horizontal, ou seja, de igual para igual, sem imposições. Estabeleciam regras que limitavam alguns excessos por parte dos alunos e discutiam essas regras quando observavam que estas não vinham sendo cumpridas.

Percebemos um engajamento das professoras em tornar a aprendizagem dos alunos algo prazeroso. Desta forma, desenvolviam uma relação na sala de aula

também prazerosa, à medida que possibilitavam atividades diferenciadas, ampliando, assim, as chances de esses alunos conseguirem construir aprendizagens mais significativas e, dessa forma, apropriarem-se, efetivamente, do conhecimento. Os casos descritos abaixo são alguns exemplos que retratam como isso de fato ocorria em sala de aula.

### **1º caso**

Hoje a professora (...) inicia a aula entregando as avaliações. Antes, porém, ela tem o cuidado de ir chamando aluno por aluno para falar da importância da prova e de estudar todos os dias. Rapidamente, ela termina de fazer isso e pede que todos corrijam a prova junto com ela: “vamos corrigir as questões da prova e depois quem está com nota inferior a sete pontos, vai me devolver a prova toda corrigida. Na próxima, aula eu trago de volta”. Os alunos estão muito agitados, mais a professora permanece serena como sempre, e a aula consegue fluir de maneira tranquila.  
( Diário de campo: 24/04/06)

### **2º caso**

A professora (...) chegou animada e perguntou se todos estavam bem e como havia sido o fim de semana. Eles ainda estão dispersos, mas ela coloca uma gravura no quadro e pede a atenção deles. Explica o que deseja que eles façam e, de carteira em carteira, vai passando pela sala, explicando como quer o trabalho. Um aluno diz que não vai fazer, alega que não sabe. Ela vai até a frente da sala e, em voz alta, diz que todos são capazes de tirar um dez no trabalho. (Diário de campo: 07/04/06)

Os dados da observação nos permitiram constatar que, nessas aulas, havia a valorização da interação verbal entre os alunos e das atividades coletivas. No gerenciamento da turma, as professoras procuravam, quase sempre, reunir os alunos em grupos para socializar os recursos que traziam para melhorar a aula. O controle da turma era conseguido por meio do estabelecimento de algumas regras. Logo que estas eram descumpridas, as professoras faziam questão de lembrá-los. Não era fácil para essas professoras conseguir a atenção de todos os alunos, e não era sempre que conseguiam; no entanto, isso não constituía um problema para ambas.

No primeiro caso, a professora desenvolvia relações pedagógicas com a finalidade de melhorar as relações interpessoais em sala de aula. A exemplo disso, vimos a forma como trabalha a avaliação em favor da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, demonstrando que esse é um processo construído por

etapas, e não um instrumento que tem apenas a função de medir conhecimento. A tranquilidade com que lida com a turma converge em seu favor e a ajuda a organizar as atividades que procura executar em sala com os alunos.

No segundo caso, ocorre algo semelhante. A professora demonstra claramente se preocupar com os alunos, com as suas vidas fora da escola e considera que determinados comportamentos são normais e aceitáveis, tanto que age naturalmente mesmo diante da indisciplina; pois parece acreditar que agir com opressão e agressividade em uma turma já tão carregada de conflitos é muito pior. Notamos também que a professora era muito preocupada com a auto-estima dos alunos e demonstrava isso no modo como conversava e como se dirigia a eles.

Conseqüentemente, percebemos que havia uma aproximação maior da turma com essas duas professoras. Os alunos pareciam menos tensos, menos arredios e agiam com mais tranquilidade nessas duas aulas. Eles se sentiam mais à vontade para circular em na sala de aula, interagiam de forma mais tranqüila. Percebíamos a redução de conflitos e um comprometimento maior dos alunos com a realização das atividades.

Placco (2003) entende que a linguagem e a comunicação que os professores utilizam com os alunos podem funcionar como facilitadores ou obstáculos nesse processo relacional. Pode levar tanto a uma aproximação dos alunos com o professor e, conseqüentemente, com a disciplina, como também podem servir para afastar, totalmente, os alunos dos professores, da sala de aula e da escola.

Constatamos isso, quando percebemos que os alunos se sentiam à vontade para falarem com as professoras, expressarem suas idéias, darem opiniões. Alguns alunos chegaram a declarar em sala de aula: “quando é a aula de (...) o tempo passa que a gente nem vê... Num instante bate a campã”. (nota de diário de campo, Josi., 06/04/06) Assim, demonstram, claramente, o envolvimento e o prazer com a disciplina e com a aula.

Constatamos que as relações que se constituindo nesses dois casos são permeadas por sentimentos positivos que contribuem para elevar a auto-estima dos alunos; pois ambos convivem de forma prazerosa e harmoniosa. Não que os alunos não apresentem comportamentos indesejados em sala de aula, o fato é que as professoras são mais tolerantes às diferenças, agem com mais naturalidade e sem agressividade.

Wallon (1995) ajuda-nos a compreender isso quando explica que o desenvolvimento da inteligência e da afetividade ocorre de maneira alternada; porém, simultânea, com o predomínio e alternância entre razão e afeto. Nestes termos, é fundamental, portanto, que as professoras estejam atentas às manifestações de seus alunos e estejam atentas também as suas próprias manifestações; pois a maneira como ambos se comportam em face ao outro, o que sentem e como manifestam esses sentimentos nas relações em sala de aula pode afetar, significativamente, os resultados tanto do ensino que ministram, quanto da aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista esses pressupostos e o que os resultados apontam, procuramos identificar quais os sentimentos mais presentes nessas relações e de que modo a manifestação deles vem afetando o processo de ensino e aprendizagem em que professoras e os alunos da sala 04 estão envolvidos.

### 3.5.3 Os sentimentos que se manifestam nas relações entre professores e alunos

A educação como processo social possibilita-nos compreender a relação professor-aluno como momento privilegiado da prática docente, uma vez que, em cada momento ou em cada ação desencadeada por professores e alunos, conhecimentos e afetos são mobilizados e as mudanças ocorrem “de parte a parte, nos sujeitos envolvidos na relação”. (PLACCO, 2003, p. 99)

O ensino é, antes de tudo, um trabalho desenvolvido por pessoas e entre pessoas, significando, assim, uma atividade relacional. Perrenoud (1993) considera que, no caso desse tipo de atividade, o principal instrumento de trabalho é o professor, um sujeito que interage com outros sujeitos, numa atividade dinâmica e complexa, em que não se pode deixar de considerar a importância das manifestações emocionais.

A prática pedagógica, como espaço dessas relações, pressupõe que os professores, na sua relação com os alunos e no desenvolvimento das atividades, considerem esses sujeitos em suas dimensões cognitiva, afetiva e social. Segundo Wallon (1979), isto significa que todas as ações do professor não devem limitar-se à instrução do aluno somente; mas, sobretudo, devem converter-se em instrumento para o seu desenvolvimento como pessoa inteira, que pensa, sente e se movimenta.

É importante enfatizar também que, nessa relação, entram em jogo não só as transformações dos alunos, mas também dos professores. Afinal, como bem nos coloca Perrenoud (1993), o professor também é uma pessoa, trabalha com suas emoções, com a sua cultura, com seus sonhos e desejos, mas também com preconceitos, com o seu inconsciente, com seus valores. Por isso, precisa controlar as influências que exerce sobre os alunos e reconhecer que sofre influência do que os alunos sentem e pensam acerca deles.

A escola, por ser esse meio privilegiado de relações entre pessoas, onde são possibilitadas essas tramas, acaba proporcionando situações e interações permeadas por sentimentos que vão delineando a construção da subjetividade dos sujeitos envolvidos nesse processo. Pela convivência que mantivemos com o grupo de professoras durante a observação, foi fácil perceber sentimentos, como angústia, desestímulo, impotência, frustração, preconceito, preocupação e descaso. As entrevistas serviram apenas para ilustrar e certificar o que observávamos, pois o dia-a-dia da rotina da sala de aula deixava clara a maioria deles. Não foi necessário perguntarmos como as professoras se sentiam ou o que elas sentiam em relação aos alunos. Havia uma necessidade eminente de elas expressarem isso, fosse por palavras ou, mesmo, gestos e ações. Os depoimentos abaixo retratam como elas se sentem no dia -a -dia da sala de aula em relação ao trabalho com os alunos:

### **Depoimento 1**

Eu já tentei várias formas...Eu já tentei uma aula tradicional, já tentei fazer diferente, mas o resultado que eu tenho obtido não é o resultado que eu espero. Pelo menos até agora...É muito complicado! Eu me sinto impotente... Frustrada.  
( Ângela, entrevista: 10/05/06).

### **Depoimento 2**

Às vezes, quando eles não estão muito interessados, eu reavalio meus conceitos, meus métodos e acabo percebendo que é por causa do desinteresse deles, e isso me dá muita aflição...Eu me sinto angustiada. Eu não sei mais o que fazer com eles...Eu já tentei fazer de tudo, mas já vi que não tem jeito.  
( Carla, entrevista: 15/05/06)

### **Depoimento 3**

Às vezes, eu acho muito chato o jeito deles na sala de aula. Fico chateada mesmo...Porque a gente está falando e eles não dão atenção...Tento explicar bem direitinho pra eles e eles não dão nem aí.

(Daniela, entrevista:18/05/06).

### **Depoimento 4**

[...] Isso ( o desinteresse do aluno) entristece a gente...Desestimula a gente. É o medo que eu tenho de não atingir meus objetivos [...] Isso é triste! É muito difícil trabalhar com eles... É muito difícil! E você sabe que a gente é cobrada, por isso né? Eles querem bons resultados mas... A gente não pode ficar inventando as coisas. É muito difícil trabalhar com esses alunos... Eu tenho medo de fazer um trabalho lá e dar briga. (risos).

(Elisa, entrevista: 11/05/06).

### **Depoimento 5**

Quando eu vou pra sala, eu sinto aquela vontade de passar os ensinamentos pra eles; mas o desinteresse deles é tão grande que isso desestimula a gente! Eu acho que se eles tivessem mais interesse, eu ia me sentir mais motivada. Quando eu estou explicando, quando eu estou falando sobre determinado assunto e paro para reclamar, pra falar com alguém, isso já tira o ânimo da aula... Já acaba com a aula.

(Flávia, entrevista: 15/05/06).

### **Depoimento 6**

Por um lado, isso me afeta muito. A gente pensa “pô essas pessoas vão passar e não vai ficar nada? Ou então o pior, hoje eu já tenho essa consciência, por exemplo, se eles saírem daqui e não obtiverem aprovação, que é o que, provavelmente, irá acontecer com eles, eles já são repetentes, eles irão desistir da escola e, desistindo da escola, eles estarão desistindo de uma futura inclusão dentro da sociedade, dentro do mercado de trabalho. Então, nesse sentido, eu fico muito preocupada, porque, futuramente, eles não terão oportunidade , porque se a escola falha ... se isso não der certo, o que vai ser da vida dessas pessoas, que já vêm de família problemática, o que vai ser deles futuramente?

(Graça, entrevista: 31/05/06)

### **Depoimento 7**

Eu me sinto muito sozinha, sem material, sem apoio, sozinha, tendo que fazer tudo. Isso me deixa desestimulada, principalmente quando eu me esforço para preparar uma aula com todo carinho e quando chega lá...Eles te ignoram!

(Helena, entrevista: 18/05/06).

Em todos os depoimentos percebemos o peso da angústia, da frustração e da impotência diante do desinteresse que elas afirmam terem os alunos. Esses

sentimentos, entre outros fatores como as péssimas condições de trabalho na escola, a falta de apoio material, a escassez de recursos e ainda os baixos salários, são os responsáveis pelo desenvolvimento do desestímulo, que pelo que constatamos, é o sentimento mais presente entre as professoras.

As professoras, em estado de desânimo, achando tudo “muito difícil!”, “muito complicado!”, “sentido-se sozinhas”, “desestimuladas”, acabam repassando esses sentimentos aos alunos, seja na sala de aula, por meio da prática pedagógica, seja nos momentos de intensas discussões com os alunos, como já foi descrito em momentos anteriores. Carvalho (1998), por meio de pesquisa que realizou junto a professores primários, observou que um dos efeitos mais evidentes do desestímulo é o esgotamento, o cansaço e o desgaste manifestado pelas professoras em sala de aula, o que a levou a concluir, dentre outras coisas, que administrar as relações emocionais constitui grande parte do trabalho do professor.

No caso das professoras da sala 04, percebemos que estas não têm conseguido administrar essas relações, o que contribui para um desgaste físico e mental intenso, refletindo-se dessa forma no trabalho desenvolvido junto aos alunos. O que não é difícil de compreendermos, tendo em vista que nada em suas condições de trabalho tem contribuído para amenizar esse desgaste. Além da falta de condições materiais de trabalho, há ainda o problema da formação profissional que pouco contribui com a preparação destas profissionais para relacionarem-se de forma satisfatória com as dimensões relacionais e afetivas do trabalho docente. Segundo Severino (2003), estas constituem o fundamento do trabalho docente.

Isso tem feito com que as professoras, mesmo de forma inconsciente, repassem esses sentimentos aos alunos; pois de acordo com Coll (1996), o ato educativo implica necessariamente dois sujeitos: um que ensina e outro que aprende. Isto significa dizer que a maneira como ambos se comportam em face ao outro, o que sentem e como manifestam esses sentimentos e, sobretudo, como são percebidos e repassados esses sentimentos nas relações entre eles, acabam afetando não só o processo ensino aprendizagem, como também o desenvolvimento de cada um como indivíduo único.

Percebemos a ocorrência desse fato, quando notamos, nos alunos da sala 04, a manifestação de sentimentos, como desinteresse, desestímulo, ou mesmo a apatia,

agressividade ou descaso. Vejamos alguns exemplos do comportamento de alguns alunos em sala:

### **1ª situação**

Hoje é um dia atípico. Todas as aulas foram antecipadas, porque faltou merenda e eles não terão recreio. Muitos já foram embora. Os poucos que ficaram não demonstram nenhum interesse ou motivação. Estão totalmente apáticos. A professora (...) tenta levantar o ânimo deles, mas não consegue; logo desiste e avisa “– Do jeito que está não tem outra saída, vocês vão repetir novamente o ano.”  
(Diário de campo: 31/03/06)

### **2ª situação**

A aula agora é de (...). A professora inicia fazendo a chamada. Ninguém escuta os números da chamada. A professora se irrita e decide parar. Eles estão jogando papel uns nos outros. Daí, é a mais agitada de todos. A professora implora pelo silêncio deles, eles não obedecem. Daí, grita imitando a professora, os outros alunos resolvem parar com os papéis. A professora pede que eles tenham paciência que ela só vai passar uma atividade e que logo termina. Depois de alguns minutos Sam. arremessa uma bola de papel imensa em outra aluna e a bagunça volta, novamente, a tomar de conta da sala.  
(Diário de campo: 04/04/06)

### **3ª situação**

Daí, e Sam. aparecem na porta e pedem para entrar, porque querem assistir aula. A professora não permite. A coordenadora vem até a sala perguntar se elas não vão assistir aula. A professora diz que não e explica que elas não estavam na sala na hora que ela chegou, por isso não vão mais entrar. A coordenadora então pede que as alunas peguem o material para irem embora. Daí, grita. A coordenadora manda que ela baixe o tom de voz. Daí, então se cala. Quando já está fora da sala grita que não voltará mais para essa escola.  
(Diário de campo: 06/04/06)

Essas situações e muitas outras ocorriam com muita frequência em sala de aula. Havia momentos que eles estavam em estado de apatia e total desânimo, como o descrito na primeira situação. Isso fazia com que as professoras sempre enfatizassem a mesma coisa: a situação de repetentes. Entretanto, isso era feito, porque as professoras pareciam acreditar que esse reforço constituía um estímulo para que isso não tornasse a acontecer.

Já em outros momentos, os alunos demonstravam desinteresse, descaso e até agressividade, como está descrito nas duas situações. Essas atitudes, no entanto, manifestam sentimentos que precisam ser compreendidos como um sinal de que algo no seio das relações que se constituem em sala de aula não vai bem; pois observamos



que os mesmos sentimentos manifestados pelas professoras em relação ao trabalho com os alunos, vêm-se reproduzindo no comportamento desses alunos.

Esses sentimentos manifestados pelos alunos eram percebidos pelas professoras que não cansavam de enfatizá-los como atitudes indesejadas. Estas, por sua vez, não notavam que se tratava de um círculo vicioso em que os efeitos da relação são sempre recíprocos e acontecem, segundo Morales (1999), porque tanto os professores quanto os alunos, ambos por meio de suas condutas, geram efeitos uns nos outros. Estes, por sua vez, geram a percepção que ambos terão uns dos outros.

Diante dessa realidade, podemos ressaltar que os sentimentos manifestados nas relações entre professoras e alunos da sala 04 contribuem para a consolidação da situação de fracasso, tanto dos alunos, como das professoras. Isto, porque os sentimentos que as professoras manifestam nestas relações demonstram um estado de desgaste físico e emocional, o que, por sua vez, atinge os alunos na mesma proporção. Da mesma forma que as professoras, os alunos demonstram sentimentos, como apatia, desestímulo e agressividade. Estes sentimentos, quase sempre, geram, nos alunos, atitudes negativas em relação à escola e ao saber, e aliado a outros fatores, levam ao fracasso escolar.

Sendo então as responsáveis pela condução desse processo, as professoras da sala 04 precisam olhar esses sentimentos que os alunos estão manifestando como um sintoma de que algo vai mal, sobretudo na dinâmica das relações que estão se desenvolvendo em sala de aula, entre elas e os alunos. É preciso que estas reflitam sobre os efeitos de suas ações, o que requer uma nova tomada de decisões acerca dos modelos de ensino em que estas vêm fundamentando suas práticas.

Conforme observamos, o modelo de ensino que vem servindo de parâmetro para a organização de grande parte das atividades nesta sala de aula é o modelo de ensino tradicional. Este, dentre outras coisas, não leva em conta a importância da afetividade para o desenvolvimento da inteligência. Assim, somos levadas a inferir que, enquanto as professoras da sala 04 guiarem suas práticas por meio desse modelo de ensino, dificilmente, os alunos terão alguma chance de saírem da condição de fracassados.

Nesse contexto, a formação dessas professoras deve ser concebida como um dos componentes de mudança, em consonância com outros elementos presentes no

processo educacional. Entretanto, estamos falando de um modelo de formação profissional que estimule o desenvolvimento da autonomia profissional, fundamentado na perspectiva do pensamento crítico-reflexivo, que forneça às professoras, instrumentos capazes de ajudá-las na condução da prática educativa e no desenvolvimento de novas relações pessoais e pedagógicas em sala de aula.

De posse desses instrumentos, as professoras teriam como lutar por melhores condições de trabalho, por melhores salários, e, pelo reconhecimento social, tão necessário para o desenvolvimento desse ofício. Afinal, como há muito nos diz Paulo Freire (1996, p. 107) “o respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração pública e privada.” Portanto, é por esse respeito que devemos lutar permanentemente, é por este sentido que deve ser movida a nossa prática e, conseqüentemente, as relações na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

**O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico [...] No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas, é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.**

**Paulo Freire**

Quando se compreende a educação como processo social, as relações que ora se constituem entre os atores envolvidos nesse processo tornam-se fundamentais para a consolidação do ato educativo. Foi com base nesse pressuposto que realizamos esta pesquisa, com o objetivo de analisar como as relações que se constituem entre professores e alunos, no contexto da sala de aula, podem levar os alunos à situação de fracasso escolar.

Com esse objetivo, saímos em busca de conhecer a rotina de uma sala de aula de 5ª série – a sala 04 – onde professores e alunos, diariamente, convivem e trocam experiências que, certamente, incidem sobre o desenvolvimento de cada um desses atores, como indivíduos sociais e históricos. O encontro com os dados nos levou a concluir que as relações sociais ali estabelecidas, vêm de fato mediando a construção do fracasso escolar dos alunos desta sala, sobretudo, porque são relações baseadas em imagens negativas, cultivadas a respeito dos alunos. Tais relações acabam influenciando diretamente na ação docente; logo, na não-aprendizagem dos alunos.

A observação realizada em sala de aula levou-nos a perceber que o modo como professoras e alunos se relacionam está diretamente interligado à forma como ambos se vêem, ou seja, às imagens que ambos possuem de si mesmos e dos outros. Essas imagens têm norteado a prática pedagógica das professoras, a construção do sentido que para cada uma tem a profissão docente e, conseqüentemente, a forma de ver os alunos e agir em relação a eles. Os alunos, por sua vez, por meio dessas imagens, também vêm estabelecendo uma relação de sentido com a escola, com as professoras e consigo mesmos, o que tem contribuído para que continuem fracassando em suas aprendizagens.

Se é por meio das relações sociais que nos constituímos, ou seja, aprendemos e nos desenvolvemos, na escola, como espaço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento, a qualidade dessas relações é fundamental tanto para a consolidação de novas aprendizagens como para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo. No caso da sala 04, a pesquisa realizada permitiu-nos concluir que as chances desses alunos virem a ter sucesso na escola tornam-se cada vez mais escassas, pois as relações que estão sendo desenvolvidas nesta sala de aula têm favorecido a exclusão desses alunos, fato este ocorrido, muitas vezes, no interior da sala de aula, por meio do modo como são transmitidos, assimilados e avaliados os conteúdos.

Além disso, não podemos deixar de considerar que o fracasso produzido pelas relações que se estabelecem na sala de aula determina não apenas o fracasso escolar, mas a constituição desse sujeito que é uma totalidade. Ou seja, esse fracasso é incorporado como condição do sujeito, como condição de sua subjetividade.

Ao observar a rotina da sala de aula com o objetivo de caracterizar a prática docente, e por meio desta, as relações interpessoais entre professores e alunos, concluímos que o modo como a grande maioria das professoras conduz a turma, bem como o desenvolvimento e os tipos de atividades pedagógicas que predominam nesta sala, têm funcionado como um dos elementos mediadores de fracasso escolar à medida que não tem possibilitado aos alunos à construção do conhecimento com autonomia, criticidade e criatividade, tornando-se assim um dos caminhos mais curtos entre os alunos e as situações de fracasso.

Durante a pesquisa, o fato de maior evidência foi a falta de condições subjetivas e objetivas de trabalho a que estão submetidas às professoras no cotidiano da

prática escolar. As condições subjetivas referem-se à formação inicial e continuada – condição essencial para os professores desempenharem a prática docente com maior consciência e autonomia. As professoras da sala 04, em sua maioria, não possuem tal formação, o que tem contribuído para o enfrentamento diário de circunstâncias que comprometem a qualidade do seu trabalho. Sabemos que a formação profissional contribui para levar os professores a ampliarem seus horizontes conceituais, a romperem com os limites impostos por uma formação incipiente, tornando-os capazes de pensarem em estratégias que conduzam, de forma consciente e autônoma, sua prática. Além de possibilitar o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de levá-los a lutar por melhores condições objetivas de trabalho, incluindo o melhoramento do espaço escolar, o atendimento das condições básicas de trabalho, melhores salários e o reconhecimento social.

Como a prática docente das professoras é conduzida, mesmo que de forma inconsciente, pela imagem que cada uma delas tem sobre seu ofício, procuramos entender como as professoras compreendiam o exercício da atividade docente e de que forma isso se refletia em sala de aula. Essa compreensão pôde ser entendida com base na relação entre significado social da profissão e o sentido, que para cada professora, tem a atividade docente.

Os resultados encontrados mostram que, as imagens que as professoras da sala 04 vêm construído acerca de profissão, estão diretamente relacionadas a falta de condições subjetivas e objetivas de trabalho. Embora a grande maioria compreenda a sua atividade, por meio do significado social da profissão docente, as mesmas não têm consciência do que isso realmente significa; pois, a formação que a grande maioria delas possui, não possibilita o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo. Além disso, a falta de condições objetivas de trabalho faz com que a grande maioria delas não vislumbre expectativas de crescimento pessoal, profissional ou de transformação social, o que acarreta um verdadeiro desgaste físico e mental.

Concluimos isso tendo em vista que a grande maioria delas não demonstra ter consciência do papel que desempenha junto aos alunos; pois não se reconhecem como agentes de mudança e transformação social. Elas compreendem o desempenho dessa função, ou com base em concepções tradicionais de educação, que, muitas vezes, limitam a ação docente à pura transmissão dos conteúdos, ou com base nos motivos de ordem pessoal, deixando de lado o real significado da profissão docente:

o de mediar a construção do conhecimento de modo a levar os alunos a desenvolverem uma consciência crítica, que lhes possibilite transformar a realidade na qual estão inseridos.

Além de conhecer a imagem que as professoras têm da profissão, interessou-nos analisar o modo como professoras e alunos se viam, e como essas imagens afetavam a relação entre eles; logo, a aprendizagem dos alunos. Verificamos que as professoras construíram, ao longo de um processo, imagens de alunos “fracassados”. Esse fato colabora para que a maioria delas acredite que muito pouca coisa possa ser feita por esses alunos. Na concepção das professoras e de acordo com a rotina do dia-a dia, quase todos os alunos “ficarão reprovados”.

Os alunos, por sua vez, foram construindo percepções diferentes da escola, das professoras e de si mesmos. Alguns desses alunos construíram uma visão positiva da escola, das professoras e acreditam que serão aprovados no final do ano. Os problemas que normalmente ocorrem em sala de aula, entre as professoras e estes alunos não têm conseguido interferir na imagem que estes vêm construindo no cotidiano escolar. Outros alunos, por sua vez, parecem ter sido influenciados pelas interações vivenciadas no cotidiano escolar, pois dizem não gostar da escola, consideram as professoras “alteradas”, “chatas”, e não acreditam que serão aprovados na escola. Essas imagens têm contribuído para que esses alunos se afastem das professoras, das matérias escolares e também, do saber.

Por fim, ao procurarmos identificar os sentimentos desenvolvidos por professores e alunos em sala de aula, e de que modo esses sentimentos interferem no processo educacional, observamos que sentimentos como desestímulo, angústia, frustração, preocupação, dentre outros, vêm sendo manifestados, constantemente, por meio de atitudes, gestos, e até mesmo, por meio de palavras que as professoras utilizam na condução da ação docente.

Esses sentimentos que a maioria das professoras desenvolve são conseqüências das pressões que acarretam o desempenho da ação docente, podendo ser de ordem subjetiva, como o sentimento de incapacidade profissional para lidar com as situações com que normalmente as professoras deparam em sala de aula e que não sabem como agir; ou, ainda, de ordem objetiva, como as péssimas condições de trabalho na escola, os baixos salários e a falta de apoio das famílias dos alunos que normalmente não se interessam pela escola.

Ocorre que esses sentimentos refletem-se nas atitudes das professoras. Estes, por sua vez, influem na motivação, na dedicação e no aprendizado dos alunos, que respondem com atitudes pouco amistosas. Assim, os mesmos sentimentos manifestados pelas professoras são apreendidos pelos alunos, que os transformam em atitudes, como desinteresse, desestímulo, agressividade e descaso. Logo, cria-se entre eles uma relação de reciprocidade, formando-se um círculo vicioso e extremamente prejudicial ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

Temos clareza dos limites que envolveram uma análise dessa natureza, tendo em vista que em qualquer análise que se faça dos fenômenos educativos, envolvendo pessoas, é necessário que se considere a influência decisiva do contexto histórico, social e cultural sobre os fenômenos estudados e, sobretudo, a influência que exercem sobre esses indivíduos. Esperamos que essas análises e interpretações despertem novos olhares e, conseqüentemente, novos interesses sobre o campo das relações interpessoais na sala de aula, tendo em vista que as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo de um modo geral, e na escola, de um modo particular. Afinal, o aluno constrói o conhecimento por meio das relações que estabelece com os outros e com o saber. Isso significa que, nessas relações, o aluno constrói também suas subjetividades. Estas, que dependendo dessas relações, podem ser bem sucedidas ou fracassadas.

Acreditamos que uma das saídas para a transformação dessa realidade, ou seja, para a desconstrução do fracasso escolar, envolve os mesmos elementos que têm funcionado como mediadores no processo de construção do fracasso escolar. Esses elementos poderão servir de mediadores no processo de desconstrução desse fracasso, quando forem empregados de modo diferente do que normalmente tem sido. Isso envolve, necessariamente, uma nova discussão sobre os elementos que estão em permanente consonância no processo educacional: os modelos de ensino em que a escola está organizada, a prática docente, a formação de professores e as relações sociais que se constituem na sala de aula.

Isso aponta para a necessidade de novas pesquisas no contexto escolar, que priorizem aspectos relacionados à dinâmica da sala de aula, sobretudo ao que tange os modelos de ensino e a prática docente. Esta reflete a formação do professor e as relações sociais que permeiam o universo escolar. Entendemos que esses elementos mantêm uma estreita articulação no processo educacional e, dependendo da forma como

se combinam, podem contribuir, de forma decisiva, com a melhoria da educação ou, cada vez mais, com a sua degradação.

Precisamos desconstruir a idéia do fracasso escolar como um “fenômeno” que atinge muitos dos nossos alunos na escola, porque estes não possuem habilidades para "acompanhar" o ensino proposto pela escola. O que ocorre, na verdade, é que a escola, muitas vezes, não vem oferecendo aos alunos condições de aproveitamento do seu capital cultural, ou porque esta não possui condições materiais de funcionamento, ou porque as relações pedagógicas e pessoais que são travadas na sala de aula são marcadas pelo conflito e pelo autoritarismo: elementos constituintes de práticas pedagógicas oriundas da pedagogia tradicional, e que permanece presente em nossas escolas.

Aos educadores, esperamos que essas análises sirvam sobretudo para a escolha e redefinição de novas práticas e novos modos de agir em sala de aula. Essas novas práticas devem promover a transformação da “vida” na escola, ou seja, de novas relações, de novos olhares, atitudes e condutas, de parte a parte, favorecendo a tão almejada transformação social. Isto, porém, só poderá ocorrer mediante uma mudança de postura no enfrentamento da prática pedagógica, que envolve novos valores éticos e morais, além de uma formação que leve os professores a compreenderem a sala de aula como espaço de interações mútuas, onde afeto e razão se alternam e se relacionam promovendo o pleno desenvolvimento dos sujeitos envolvidos por esta relação. Uma profunda mudança que acreditamos ser possível mediante um processo de reflexão e auto-avaliação e, sobretudo, com a capacidade de pôr-se em questão.

Para finalizarmos, convém ressaltarmos que a realização dessa pesquisa possibilitou-nos momentos de extrema realização pessoal, profissional, mas também de angústia, sobretudo, por estar diante de uma realidade perversa tanto para as professoras, como para os alunos. O diálogo com os teóricos e a estreita relação com os sujeitos pesquisados, bem como com suas histórias, ajudaram-nos a romper com a visão limitada que possuíamos acerca das explicações para a problemática do fracasso escolar. A percepção que hoje temos acerca do fracasso escolar está muito distante das explicações que, historicamente, foram reproduzidas e que nós, como sujeitos históricos e sócias, involuntariamente, ajudamos a legitimar.

A experiência com a pesquisa possibilitou-nos a construção de uma nova visão sobre as questões que norteiam a prática educativa e a certeza de que fazer



pesquisa não é tarefa fácil. Pelo contrário, é um processo gradativo de construção e desconstrução de novas idéias, novos olhares sobre o fenômeno pesquisado. Além disso, são inúmeras as limitações que envolvem um processo como esse, sendo que a maior delas está no fato de que é preciso termos o cuidado com o que trazemos à tona numa análise dessa natureza. Afinal, trata-se da vida de pessoas que têm suas histórias sendo expostas.

Esse cuidado, muitas vezes, acabou tornando a análise mais difícil e até corremos o risco de tê-la feito de forma fragmentada, ou mesmo, reducionista. O peso da responsabilidade de tornar evidente a realidade pesquisada sem evidenciar muitas imagens foi um verdadeiro desafio, no entanto, extremamente necessário para que não corrésemos o risco de estigmatizar os sujeitos da pesquisa. Isso nos leva a concordar com Moraes (2005) que, ao se referir ao processo de análise dos dados, considera que “nenhuma análise pode abranger o fenômeno investigado em sua totalidade. Nenhum discurso pode ser descrito de modo integral.” Ainda assim, mesmo diante dos percalços e das limitações que um trabalho dessa natureza suporta, foi uma experiência enriquecedora que desejamos continuar a realizar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003

ALMEIDA, A. R. S. **A Emoção na sala de aula**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

ALMEIDA, L. R. de. Wallon e a educação. In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. (Org). **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas – SP: Papyrus, 2005

AQUINO, J. G. Disciplina e indisciplina como representações da educação contemporânea. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. A análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1978.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP: Papyrus, ano XIX, n.44, p. 19-32, 1998.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, P.; LUKCMAN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BZUNECK, J.A. e BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, A. M. de M.; MIZUKAMI, M. das G. N. (Org). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: Edufscar, 2003.

CARVALHO, M. P. de. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, nº11, p. 17- 32. Agosto: 1999.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. et al (org). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996. v.2.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995. V.1

CUBERO, R.; MORENO, M.C. Relações sociais nos anos escolares: família, escola e companheiros. In: COLL, C. et al (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

DANTAS, H. A Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto, 2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In. Nóvoa, A. **Profissão professor**. Porto: Porto codex, 1995.

FACCI, M. G. D. A compreensão que os professores têm da profissão docente: iniciando algumas discussões. In: **ANPED** (Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação) 24º reunião anual, outubro de 2001, p. 01-18. Disponível em: >[http:// www.anped.org/24 / T2060048408194.doc](http://www.anped.org/24/T2060048408194.doc).

FERREIRA, M.; SANTOS, M. R. dos. **Aprender a ensinar e ensinar a aprender**. Porto Alegre: Afrontamento, 1996.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano editora, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano editora, 2000.

GOMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G. & GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas-SP: Papirus, 2004.

GONÇALVES, M. da G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M. e FURTADO, O. (Org.) **Psicologia Sócio - Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001.

HUBERMAN, M. As fases da carreira do professor. In: NÓVOA, A. **Vida de professores.** Porto: Porto codex, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997

LAVILLE, C. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artes médicas, 1999.

LEITE, S. A. da S. ; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G. ; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa, Portugal: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, M. do S. M. **O problema da indisciplina nas classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.** 2000, 257 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2000.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANINI, M. C. L **O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas para a escolha dos bons e dos maus alunos.** 1999, 167 f. Tese (doutorado). Faculdade de educação, USP, São Paulo, 1999.

MARTINELLI, S. de C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: MARTINELLI, S. de C. et al (Org). **Dificuldades de aprendizagem no contexto Psicopedagógico.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

MAZZOTTI, A. J. A. Fracasso escolar: representações de professores e de alunos repetentes. In: **ANPED** (Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação) 26º reunião anual. GT de Psicologia da Educação, n. 20, 2003. Disponível em: > <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/aldajudithalvesmazzotti.rtf>

MIZUKAMI, M.da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, J. V. de F. (org). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2005. – 216 p.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1998.

MORALES, P. **A Relação professor – aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. In: **Caderno do Programa de Pós-graduação em Educação**, n. 01, p. 123-133, 2003.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Codex, 1995.

OLIVEIRA, M. V. de. **Formação Continuada: Um espaço de desenvolvimento profissional do professor e de construção do projeto da escola**. 2001, 215 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

OLIVEIRA, I. M. de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1994.

PALACIUS, J. e HIDALGO, V. Desenvolvimento da Personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI. A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. VOL 1. Porto ALEGRE: Artes Médicas, 1995.

PATTO, M. H. S. (org). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Quieiroz, 1982.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo. Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Temas de Educação 3 – Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, Nova Enciclopédia. Lisboa, 1993.

PIMENTA, S.G. (a) Professor reflexivo: construindo uma crítica In. PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez. 2005.

PIMENTA, S. G. (b) Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papyrus, 1994.

PLACCO, V. N. S. Psicologia da educação e prática docente: relações pessoais e pedagógicas em sala de aula? In: TIBALLI, E. F. A. e CHAVES, S. M. (Org.).

**Concepções e práticas em formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós - LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, A. L. de A. e AMARAL, A. L. (Orgs). **Formação de professores:** políticas e debates: Campinas, SP: Papirus, 2002.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

SOUSA, I. M. de. **Interação professor, aluno e fracasso escolar:** Alguma relação? São Paulo: Editora Altana, 2002.

SZYMANSKI, H. (org). **A entrevista na pesquisa em educação:** a prática reflexiva. Brasília: Plano editora, 2002.

TAMAYO, A. Autoconceito e região de origem. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, nº 2, vol. 34, p. 60-64, 1982.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor aluno. Anuário-2000 do GT de Psicologia da Educação da **ANPED**, p. 267 a 284.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação : o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa, Editorial Vega, 1979.

----- **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

#### 01- TRAÇOS PESSOAIS DA PROFESSORA:

a) A professora pode ser definida como uma pessoa:

- Autoritária;
- Democrática;
- Permissiva;
- Omissa;
- Temperamental;
- Compreensiva;
- Grosseira;
- Gentil;
- Organizada;
- Fala alto;
- Dinâmica;
- Compromissada;
- Descompromissada;
- Desorganizada;
- Fala baixo;
- Parada;
- Atenciosa;
- Desatenciosa;

Outros

---

#### 2)- INTERAÇÃO VERBAL

- Como a professora se dirige aos alunos;
- Como os alunos se dirigem à professora;
- Como os alunos se dirigem uns aos outros;
- Quais assuntos a professora fala com os alunos além dos conteúdos;
- Como a professora incentiva os alunos a participarem das atividades;
- Quais as atividades desenvolvidas em sala de aula que priorizam a interação verbal entre alunos- professores – alunos;
- Como é o nível de conversação entre professores e alunos na sala de aula.

#### 3)- GERENCIAMENTO DA TURMA:

- Como a professora controla a turma;
- Quais estratégias usadas pela professora para manter os alunos atentos à aula;



- Como a professora chama a atenção dos alunos desatentos;
- O que é feito, na maior parte do tempo pelos alunos, em sala de aula;
- Como a professora lida com os alunos que não se envolvem com a aula;
- Como a professora trata os alunos repetentes;
- Como a professora lida com os alunos que apresentam comportamento indisciplinado;
- Quais os tipos de atividade que a professora costuma desenvolver em sala com os alunos ( individuais / coletivas);

#### 4)- AFETIVIDADE

**Os sentimentos mais evidenciados pela professora em sua relação com os alunos são:**

- |                |                   |
|----------------|-------------------|
| ➤ Carinho;     | ➤ Raiva;          |
| ➤ Desprezo;    | ➤ Intolerância;   |
| ➤ Indiferença; | ➤ Desvalorização; |
| ➤ Respeito;    | ➤ Paciência;      |
| ➤ Valorização; | ➤ Impaciência;    |
| ➤ Hostilidade; | ➤ Empatia;        |
| ➤ Ansiedade;   | ➤ Antipatia;      |

Outros

---

**As atitudes da professora em relação aos alunos são de:**

- Confiança nos alunos e em suas capacidades;
- Não acredita na capacidade dos alunos;
- Elogia os alunos;
- Não tece nenhum elogio aos alunos;
- Sempre se mostra disponível para os alunos;
- Age com respeito, consideração, atenção;
- Desrespeito, agressão, constrangimento;
- Levanta a auto-estima dos alunos;

- Fortalece o sentimento de fracasso nos alunos.

Outros \_\_\_\_\_

**Os alunos com relação às professoras demonstram:**

- Carinho;
- Respeito, admiração;
- Desprezo;
- Indiferença;
- Desvalorização;
- Valorização;
- Confiança;
- Agressividade.

Outros \_\_\_\_\_

**O ambiente da sala de aula é marcado por:**

- Situações de conflito;
- O clima é sempre muito agradável;
- Brigas, discussões entre professores e alunos;
- Brigas, discussões entre alunos- alunos;

Outros \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Quando as professoras chamam os alunos à atenção, isso é feito de forma:**

- Sutil, educadamente, equilibradamente;
- Agressiva, de forma autoritária, com intolerância.

Outros \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B**

### **ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

1) O QUE É “SER PROFESSOR” PARA VOCÊ?