

**OLHAR A DOCÊNCIA NA ÓTICA DA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E
ALUNOS**

Andréa Becker Narvaes

andreannarvaes@unipampa.edu.br

Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA

BRASIL

RESUMO

O objetivo desse texto é refletir a respeito da constituição da docência a partir das relações que se estabelecem entre professores e alunos no cotidiano da vida escolar no contexto da educação básica. O enfoque central da investigação são as relações entre os sujeitos escolares, professores e alunos, e suas influências sobre a construção da docência. A relação professor-aluno é encarada aqui como elemento central da docência, vista como um trabalho interativo. A docência é um trabalho cujo objeto não são coisas ou símbolos, mas, principalmente, as relações entre pessoas. Esse estudo adota a abordagem qualitativa de pesquisa, com uso dos procedimentos de entrevistas abertas e grupos focais, cujo trabalho de campo foi realizado em duas escolas de um município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Muito se fala, no contexto da educação básica, das dificuldades do exercício do trabalho docente, trata-se aqui de focar um aspecto desse processo: as diferentes perspectivas de professores e alunos no cotidiano da sala de aula. Para construir essa reflexão alguns autores ligados à área da Sociologia da Educação auxiliaram na travessia dos caminhos da pesquisa, como Bernard Charlot, Tedesco e Fanfini, Tardif e Lessard e François Dubet e Teixeira, entre outros. A falta de sentidos consensuais a respeito da escola gera, muitas vezes, mais tensão e desentendimentos do que entendimentos harmoniosos. Em muitos contextos se estabelece a necessidade do professor, constantemente, enfrentar o distanciamento entre ele e seu aluno, construindo estratégias de aproximação e negociação. Para alguns professores, tais dificuldades são encaradas como um desafio a superar, como parte integrante do trabalho docente e do seu desenvolvimento profissional, para outros, tais problemas aparecem como um obstáculo intransponível, fora da sua esfera de ação, podendo gerar adoecimento em alguns casos, ou em outros, o descomprometimento com a atividade docente. Considera-se que para tanto contribuem as difíceis condições de trabalho do professor, as questões relativas à certa precariedade da formação dos professores, bem como o contexto social e cultural que geraram a perda de autoridade da escola e do professor no processo de socialização das novas gerações. Mesmo considerando a possível distância entre os universos sócio culturais de professores e alunos, penso que certa aproximação e troca de saberes entre eles é possível e que muitos professores procuram estabelecê-la por meio da implementação de uma relação de comunicação e negociação cultural com seus alunos como estratégia educativa.

Docência; relação professor e aluno; escola

Introdução

O objetivo desse texto é refletir a respeito da constituição da docência a partir das relações que se estabelecem entre professores e alunos no cotidiano da vida escolar no contexto da educação básica. Sendo assim, a docência é considerada uma atividade cujo objeto não são coisas ou símbolos, mas, principalmente, as relações entre pessoas envolvidas. O trabalho docente é um labor sobre e com outros seres humanos, é um tipo de trabalho fundado nas relações sociais e humanas. Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como ponto de partida a interrogação sobre a ligação entre a constituição das identidades profissionais e dos imaginários docentes e os variados modos de relações que se estabelecem entre professores e alunos no cotidiano das escolas de Ensino Médio.

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

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

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

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

significados relativamente aos contextos dos estabelecimentos escolares, do perfil atores envolvidos, da condição de trabalho docente e das políticas educacionais, entre outros.

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

Essa falta de sentidos consensuais no cotidiano da sala de aula gera, muitas vezes, a necessidade do professor, constantemente, enfrentar as divergências entre ele e seu aluno, construindo estratégias para chegar a um consenso relativo e poder exercer seu ofício de ensinar. Para alguns professores, a construção dessas estratégias é encarada como um desafio integrante do trabalho docente e, para outros, aparecem como um obstáculo intransponível, fora da sua esfera de ação.

Mesmo considerando plausível a distância entre os universos culturais de professores e alunos, considera-se que certa aproximação entre eles é possível e que muitos professores do Ensino Médio procuram estabelecê-la por meio da implementação de uma relação de comunicação e negociação cultural com seus alunos como estratégia de trabalho docente. Negociação essa entendida, no sentido cultural, como diálogo entre os diferentes, que, a partir do reconhecimento mútuo, tornem-se capazes de construir um projeto comum, que não anule, mas contemple as diferenças.

A pesquisa de campo realizou-se em duas escolas de Ensino Médio, com todo o corpo docente de cada uma das escolas por intermédio de um questionário e com seis entrevistas aprofundadas, com três docentes de cada escola. Considerou-se as entrevistas narrativas com os docentes como uma das formas de acesso às percepções dos professores sobre as interações com os alunos ocupam na sua constituição identitária e no seu imaginário profissional. Para a compreensão da perspectiva dos alunos, foram realizados grupos focais com duas turmas do Ensino Médio das escolas participantes da pesquisa, aspecto que não será desenvolvido nesse momento.

Para compreender a docência

Para diferentes pesquisadores em educação, o estudo da docência é tematizado a partir de várias óticas não excludentes e, possivelmente, complementares. Lembramos, aqui, ao menos três bastante conhecidas entre os pesquisadores em educação: a

docência como condição, como profissão, como cultura ou como trabalho, como será apresentado a seguir.

Ao tratar da condição docente Teixeira pretende defini-la como: “a situação na qual um sujeito se torna professor” (2007, p. 428). Para ela o que define a natureza da docência e as situações de exercício da docência é uma relação. E, ainda mais, é a relação entre docentes e discentes que marca a origem da docência. Um existe com o outro, eis que a alteridade é um elemento constituinte da condição docente. Trata-se de uma relação de interdependência entre as duas partes que, embora diferentes entre si, são inseparáveis na sua constituição, docentes e discentes, regulada e autorregulada (negociada) pela própria relação. Relação que também sofre regulação pelas políticas públicas e as concepções e práticas pedagógicas vigentes.

A relação entre professores e alunos pode ser pensada como uma relação entre sujeitos socioculturais. Tanto a docência, quanto a discência têm como característica certa heterogeneidade. As condições sociais e históricas específicas da qual fazem parte é que permitem tanto certa unidade identitária quanto a diversificação de sentido entre elas, visto que são seres individuais e coletivos. A relação professor-aluno pode ser entendida como uma relação humana, social, cultural e histórica, que contém múltiplas dimensões, todas imbricadas entre si, que assumem, tanto características genéricas, universalizadas, quanto particularizadas a cada grupo situado em determinado tempo e espaço. Como uma relação humana e social, a relação professor-aluno não contém apenas a reprodução do já estabelecido, o instituído, a mesmice, como também pode ser composta por elementos inéditos, instituintes e diversificados nas suas manifestações locais.

A docência pode ser pensada como um trabalho interativo, como trabalho exercido sobre o outro de acordo com Tardif e Lessard. O trabalho interativo, nessa visão, é um trabalho exercido sobre um objeto que é um sujeito, por exemplo, os trabalhos que exercem o terapeuta, o enfermeiro e o assistente social. A docência é um trabalho cujo objeto não são coisas ou símbolos, mas, principalmente, as relações entre pessoas. Já o trabalho material tem como objeto a matéria inerte, coisas manipuláveis fisicamente, como, por exemplo, o trabalho na indústria produtora de bens de consumo. Outro tipo de trabalho seria o cognitivo, aquele cujo objeto se define por conhecimentos, informações, símbolos, como o ofício dos jornalistas, artistas, analistas de sistemas.

O trabalho interativo se funda, portanto, nas relações entre sujeitos. A característica principal das ocupações que têm o ser humano como ‘objeto’ de trabalho é estabelecer uma relação, no contexto de uma organização, entre dois seres humanos, um trabalhador e outro ser humano que “usa seus serviços”. O professor trabalha com, sobre

e para outros seres humanos, seus alunos. Assim, a docência pode ser compreendida como um trabalho fundado na interação entre professores e alunos.

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

Pode-se dizer que os professores são trabalhadores que interagem com seu sujeito/objeto aluno que ali se encontra pela obrigatoriedade da lei, o que diferencia a docência de outro tipo de trabalho interativo, como o do terapeuta, cujo paciente solicitou seus serviços. A situação dos alunos, de frequentar a escola por obrigação, exige dos professores o esforço contínuo de mobilizar o grupo de alunos para realização das atividades de ensino propostas. A relação que se estabelece entre o professor e seus alunos no cotidiano de seu trabalho não é, por isso mesmo, uma relação entre dois indivíduos. O professor trabalha com uma turma de alunos, daí que a relação é entre um indivíduo e um grupo, outro fator que é típico do trabalho docente. “O fato de trabalhar com coletividades apresenta dois problemas particularmente: a questão da equidade do tratamento e o controle do grupo” (2008, p.35).

A docência enquanto profissão pode ser compreendida como processo histórico de profissionalização, que segundo Nóvoa ocorre em quatro estádios: 1) o exercício da atividade docente como ocupação principal, constituindo assim o ensino um modo de vida; 2) criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da atividade sob forma de diploma ou licença; 3) criação de instituições específicas de formação que permitam adquirir saberes próprios à profissão e 4) constituição de associações profissionais que têm papel fundamental na defesa do estatuto do grupo profissional.

De acordo com Antonio Nóvoa, a constituição da profissão docente tem início com a organização do sistema de ensino pelo Estado, que, nessa tarefa, substituiu a tutela da igreja, processo que ocorre em fins do século XVIII.

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

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

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

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

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

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

A escola de Ensino Médio

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

Com o crescimento das vagas propiciado pela expansão do sistema escolar, nos países desenvolvidos, durante o período pós-guerra, a “escola das promessas” propõe atuar em prol do desenvolvimento e pela igualdade social. Mas a escola promete muito mais do que consegue cumprir, gerando, ao mesmo tempo, desejo e frustração.

“Observa-se então, a passagem da ‘procura otimista’ para uma ‘procura desencantada’ à escola, cujos indicadores estatísticos apontam para um acesso generalizado a percursos escolares cada vez mais longos, em convivência com o fenômeno da exclusão escolar (Stecanella, 2010, p.44). “

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

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

A crise do social é também a crise escolar. A escola, entendida até então como uma instituição social no sentido de um lugar de socialização, de interiorização das normas e dos valores sociais pelas individualidades, como escreveu Émile Durkheim, ao referir-se a função da educação escolar no contexto da sociedade industrial deixou de existir. Segundo François Dubet. *“Pero, en esencial, el declive del programa institucional*

es un proceso endógeno introducido por los 'virus' de la modernidad 'nueva', 'tardia', 'post', poco importa aquí como se llame" (2007, p.51). No entanto, o sociólogo francês adverte que o declínio das instituições não é o mesmo que sua morte, senão sua transformação ao enfrentar um mundo mais desencantado, mais democrático e mais individualista.

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

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

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

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

No caso do Ensino Médio gaúcho, o índice de abandono é quase o mesmo que o nacional, 13% ainda no primeiro ano, e o índice de reprovação é bem maior: 21,7% no decorrer do curso (PPEMPEP). No município estudado, no mesmo nível de ensino, nas escolas públicas estaduais, a taxa de abandono sobe para 15,5% e a de reprovação é um

pouco menor, 20,7%. Mas a situação é completamente diferente na rede particular, na qual o índice de abandono é 0 e de reprovação, 11,0%. A diferença dos resultados entre as duas redes é imensa.

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

No caso do município em estudo, os dados apontam para as desigualdades, se olharmos para a distribuição dos índices de reprovação e abandono entre as escolas de Ensino Médio estaduais que são de 20,7% e 15,7%; e nas escolas particulares, 11% e 0 respectivamente (SEC RS). No Estado do Rio Grande do Sul, são 404.636 alunos matriculados no Ensino Médio e, destes, 346.991 nas escolas do estado, 43.730 nas escolas particulares, 8.883 nas federais e 5737 nas municipais (Censo Escolar da Educação Básica 2011). O município onde foi desenvolvida a pesquisa apresenta um total de matrículas no Ensino Médio em torno dos 4000 alunos, a grande maioria matriculada na rede de ensino estadual, em torno de 10% de matriculados na rede privada de ensino.

As escolas pesquisadas

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

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

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

Os professores participantes

Assim, os sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa foram seis professores de Ensino Médio, pertencentes a duas escolas, três professores de uma escola da rede privada não confessional e mais três professores de uma escola da rede pública estadual do município estudado. A escolha deu-se a partir de alguns critérios, como o tempo de carreira variado e as diferentes áreas de formação inicial. Assim, foram seis os professores participantes, três da escola A e três da escola B. Da escola A: Laurindo, 49 anos, professor de História há 28 anos na rede estadual e mestre em Educação, a professora Vera, 30 anos, professora de matemática há 5 anos atuando na rede pública estadual, tem curso de especialização e se prepara para fazer seleção de mestrado, e Renata, 39 anos, professora de Química há 17 anos. Da escola B: Jerônimo tem 27 anos, há dois anos é professor na rede privada, está concluindo o mestrado em História, Nara, tem 42 anos, é professora de Artes há 20 anos na rede privada e pública e possui mestrado em educação e Célia, com idade de 40 anos e há 14 anos atua como professora de Matemática na rede estadual e privada.

A questão inicial de todas as entrevistas foi “Você pode relatar sua trajetória profissional como professor? Que acontecimentos são/foram marcantes para tornar-se o/a professor/a (de Ensino Médio) que é hoje?”, a intenção era fazer uma entrevista ao estilo de uma narrativa (Schütze, 2010). Após a conclusão da exposição inicial de cada professor, perceptível de acordo com Schütze quando o entrevistado encerra sua fala, com frases do tipo “então era isso”, foram feitas algumas perguntas um pouco mais direcionadas ao interesse da pesquisadora, sobre a visão do aluno, da relação professor-aluno, da escola e da expectativa em relação à profissão.

O trabalho de interpretação das narrativas seguiu a estratégia de análise de conteúdo dos relatos transcritos. Foi possível captar na fala dos professores entrevistados

dois modos básicos de ver a docência: os que viam as relações com os alunos, principalmente, como uma relação difícil: Nara, Célia e Renata e os que viam essa relação, basicamente, como satisfatória: Jerônimo, Laurindo e Vera. Dessa forma, os mesmos professores que apontavam, de forma mais enfática, para as dificuldades inerentes às relações com os alunos também faziam referência à docência como atividade problemática: Nara, Célia e Renata. E os professores que não destacaram em primeiro lugar a relação com seus alunos como problema tendiam a enfatizar a docência como atividade de realização/ satisfação: Jerônimo, Laurindo e Vera.

Notou-se também que cada relato permitia ao leitor enxergar o “tom” dado pelo seu autor à narrativa da sua trajetória docente. Na direção do que Bardin (2011, p.95) denomina de uma “decifração estrutural”, foi possível perceber que cada um dos relatos apresentava um sentido próprio no que diz respeito ao conjunto das significações identitárias atribuídas à vida profissional. Sendo assim, os relatos poderiam ser classificados de acordo com o tom que parecia predominar nas referências feitas à atividade do professor em diversos momentos da trajetória: a docência como aposta entusiasmada de vida: Jerônimo e Vera; a convicção e a satisfação de uma docência engajada: Laurindo e a ambivalência do gosto e do desgosto com a vida de professora: Renata, Nara e Célia.

As diversas leituras, realizadas em variados momentos ao longo do processo de análise e interpretação dos dados, permitiram concluir que, além do viés predominante particular a cada relato, alguns sentidos comuns entre os relatos poderiam ser agrupados. Abaixo segue a exposição da interpretação das perspectivas expostas pelos professores sobre a profissão docente, sobre seus alunos e a relação professor-aluno no Ensino Médio.

Os professores entrevistados referem-se a variadas formas de relacionamento com os alunos. Nas situações em que o aluno não adere voluntariamente a se envolver com a aula, situação mais frequente na escola A, mas também existente na escola B, de acordo com os relatos, os professores tendem a apelar a variadas estratégias para viabilização da atividade de ensino aprendizagem, mas que tem em comum “o confronto”.

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

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

A primeira fala expressa a visão de que a relação professor aluno, muitas vezes, acontece fundada no “confronto” entre os sujeitos envolvidos. Para a realização das atividades de sala de aula, a professora confronta sua turma com a situação da obrigatoriedade não só da frequência a escola, mas de cumprir o mandato do professor referente a realização das atividades escolares como condição de aprovação e continuidade da vida escolar. Estar na escola e participar das aulas menos que um direito adquirido é encarado como um dever o qual os alunos não parecem estar dispostos a cumprir e do qual precisam ser recorrentemente lembrados. Principalmente para os alunos, a obrigatoriedade da frequência escolar e sua rotina, faz-se a própria razão da resistência em envolver-se em qualquer atividade escolar proposta. Ao professor, na perspectiva relatada acima, parece restar a estratégia de lembrar o dever que frequentar a escola implica de não apenas estar presente, mas estudar.

A fala da segunda professora evidencia uma relação entre professor-aluno sustentada no confronto por intermédio do sistema de avaliação organizado por notas que levam a aprovação e ou reprovação. A realização das atividades escolares parece adquirir sentido por parte dos alunos apenas se “valem nota”.

Faz-se necessário destacar que as relações professor-aluno fundadas no confronto, no geral, desagradam aos docentes, pois a resistência dos alunos em cumprir o mandato escolar lhes causa decepção e frustração. Alguns professores destacam a dimensão burocrática/legal dessa relação como o sentido predominante da vida na sala de aula. A lei demarca o caráter obrigatório que define o espaço escolar, seja para o aluno, seja para o professor. Porém, de estar na escola por obrigação, nem sempre o aluno se dispõe a aprender o que se lhe exige. Ele resiste, de variadas formas, pela passividade apática ou pela revolta, pelo enfrentamento da desobediência ou do desrespeito ao professor, por exemplo.

Um conteúdo de sentido que estabelece a origem da relação professor-aluno foi dado na construção da escola moderna e se fundamenta na rígida divisão hierárquica entre os pares que a constituem: adulto e criança, velha e nova geração, quem ensina e quem aprende e/ou docentes e discentes. Esse imaginário instituído, há séculos, da hierarquia necessária entre professores e alunos, ainda está presente, de alguma forma, na escola contemporânea. Mesmo porque o tempo calendário e o tempo imaginário nem sempre são correspondentes, pois, de acordo com Castoriadis (1991, p.247): “as articulações do tempo imaginário dobram ou aumentam os marcos numéricos do tempo calendário”.

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

Outros professores enfatizam as estratégias de ensino utilizadas como formas de conquistar seus alunos: seja pelo intermédio do uso das tecnologias, pelo diálogo entre os conteúdos escolares e vida dos estudantes, pelo desenvolvimento de conteúdos disciplinares a partir do interesse demonstrado pelos alunos.

Laurindo- O desafio de aproximar a ciência da vida deles, então muitas vezes você não trabalha aquele conteúdo estabelecido para o Ensino Médio, por exemplo, e, às vezes, fica aquém daquilo do que você deveria estudar, porque você precisa estabelecer relações com a sua vida no dia a dia com a sua comunidade. Então isso é uma maneira de você conquistar o aluno pra ele perceber que o que o professor está falando tem a ver com sua vida, às vezes eles começam a contar sua experiência de vida da sua comunidade na sua cidade.

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

Jerônimo- Me relaciono muito bem com a informática, com as tecnologias, enfim, e eu acho que isso é um elemento facilitador da minha atividade enquanto docente. Eu acho que o fato de eu circular bem por essa área tecnológica facilita a minha circulação entre a gurizada, entre os jovens. Eu gosto de trazer para aula, eu tenho um monte... - a gente ganha eles—.

Na fala desses três professores, a relação professor-aluno é referida como uma conquista do aluno para e pela proposta do professor e/ou da escola, seja a partir da concepção pedagógica, seja mediante as metodologias de ensino adotadas, enquanto estratégias que têm por objetivo chamar os alunos para a participação e ou integração na proposta escolar.

Trabalhar com as tecnologias no ensino é uma forma de estabelecer uma relação de aproximação e identificação entre o professor e seus alunos. Nesse sentido, destaco os termos escolhidos pelo professor no seu relato para referir-se às tecnologias:

“facilitador”, “circulação”. Outro aspecto importante nessa fala é o uso dos termos “gurizada” e “jovens” para referir-se aos alunos, o que remete à visão dos alunos como pessoas parte de uma geração e não apenas a de um docente desempenhando uma função institucional. Faz toda diferença o professor que enxerga o jovem no aluno.

De acordo com o relato do professor Laurindo, ensinar só adquire sentido se o aluno aprender. Desse modo, ele expressa a preocupação em provocar o aluno para a participação procurando deixar explícita a relação do que se ensina na escola com a vida social e individual, para que a aprendizagem possa adquirir sentido para e na vida do aluno para além da escola.

Da mesma forma, a professora Vera, ao organizar suas atividades de ensino a partir das questões que seus alunos lhe trazem, permite e valoriza a palavra do aluno na definição do trabalho escolar, na medida que entende que a simples imposição do professor leva não à participação, isto sim, a autoexclusão do aluno do trabalho escolar. Esses professores buscam conquistar seus alunos para a proposta escolar por convicção de que essa é a melhor forma do exercício da atividade docente. Já outros professores, como o caso de Renata, adotam essa forma de relação não por escolha própria, mas como a única opção viável na situação em questão.

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

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

A vida na sala de aula é um cenário de múltiplas formas de interação onde valores, concepções e interesses ora são negociados, ora entram em choque, como mostram Gomez e Sacristán ao referirem-se a cultura docente e discente como opostas entre si. Assim a aula pode ser entendida como uma dinâmica de negociações, explícitas, implícitas, abertas ou impostas, mais ou menos tensas entre os sujeitos que dela participam. “O professor/a acredita governar a vida da aula, quando apenas domina a

superfície, ignorando a riqueza dos intercâmbios latentes (1998, p.19)". A própria escola, como instituição de socialização, está envolta em conflitos e contradições que demandam negociações constantes entre professores e alunos, adultos, jovens e crianças sobre sua participação ou sua recusa em participar na ordem escolar.

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

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

Os professores que experimentam as relações de confronto com seus alunos o fazem como uma espécie de última alternativa para modificar a postura de recusa da turma, ou parte dela, de se envolver nas atividades propostas. Os professores parecem acreditar que esse tipo de interação está longe da forma ideal e não corresponde, assim, às suas expectativas, contribuindo, muitas vezes, para a sensação do mal-estar docente. Na visão do professor, esse apelo à ordem legal às suas normas e sanções, apresenta-se como imperativo para garantir o cumprimento da ação docente ao enfrentar o discente a quem atribui à imagem da "falta", aquele a quem falta interesse, disposição, compromisso e gosto pela aprendizagem.

A noção do dom (Charlot, 2012) livra o docente da responsabilidade pelo fracasso escolar, na medida em que não "é culpa sua se o aluno não é bem-dotado". No caso estudado, é possível dizer que não depende do professor a característica do aluno "em falta", ou nos termos de Charlot, o aluno sem os dotes imprescindíveis ao sucesso escolar

(gosto, interesse e compromisso com o estudo dos conteúdos escolares). De acordo com o autor, a noção de dom é uma proteção psico profissional ante os riscos (do fracasso) da atividade docente.

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

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

Nas condições sociais atuais, porém, não só a escola como instituição social está abalada, como o próprio professor sofre com o questionamento da sua autoridade pedagógica. O professor não tem mais a garantia “da escuta, do respeito e do reconhecimento dos jovens” (Tedesco E Fanfini, 2002, p.12). No entanto, como certa legitimidade da autoridade é necessária ao bom andamento da atividade pedagógica, o professor é levado a construir sua própria autoridade frente a cada turma de jovens alunos, o que não está claro em alguns contextos escolares. Nesse sentido, as estratégias de sedução, aproximação e conquista do aluno são mais úteis, de acordo com os autores citados, do que as estratégias de enfrentamento e imposição. De acordo com Sacristán, confiar e apostar no sujeito que aprende é condição primordial para superar o fracasso escolar, e mais: para poder criar o interesse necessário ao envolvimento com os estudos.

Se a imagem atribuída ao aluno é, predominantemente, positiva, assim como a imagem de professor que cogitam terem deles seus alunos, abrem-se mais facilmente possibilidades de entendimento entre os sujeitos e de satisfações em relação às rotinas escolares. De acordo com Tardif e Lessard (2008), as interações entre professores e alunos podem ser fonte de satisfação ou insatisfação profissional. Confiar e apostar no sujeito que aprende é condição primordial para superar o fracasso escolar, e mais: para poder criar o interesse necessário ao envolvimento com os estudos (Sacristán).

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

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

CASTORIADIS, C. (1991) *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAYRELL, J. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. *Edu. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1105-1128, out. 2007

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

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

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

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

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (2008) *O ofício de professor*. Petrópolis: Vozes.

NÓVOA, A. (1995) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Edições Dom Quixote.

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

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

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

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