UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO

ANGÉLICA TEIXEIRA GOMES

Interação professor-aluno em salas de aula de Ensino Médio

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito das exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração:
Psicologia

Ribeirão Preto - SP
2011

ANGÉLICA TEIXEIRA GOMES

Interação professor-aluno em salas de aula de Ensino Médio.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito das exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração:
Psicologia

Orientador:
Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade

**Ribeirão Preto - SP
2011**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Gomes, Angélica Teixeira

Interação professor-aluno em salas de aula de Ensino Médio.
Ribeirão Preto, 2011.

144 p.: Il.; 30 cm

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e
Letras de Ribeirão Preto / USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Andrade, Antônio dos Santos

1. Interação professor-aluno. 2. Ensino Médio. 3. Poder.
4. Psicologia Escolar

Nome: GOMES, Angélica Teixeira

Título: Interação professor-aluno em salas de aula de Ensino Médio

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como requisito das exigências para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Tito, “porque estranho seria se eu não me apaixonasse por você”.
Obrigado pela paciência, força, estrutura, pelo amor, pela admiração...
Por tantas outras coisas, mas acima de tudo porque da nossa relação
nasceu a Flora.

AGRADECIMENTOS

“Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só; mas sonho que se sonha junto é realidade”.

Ao professor Dr. Antônio dos Santos Andrade pela oportunidade de ingressar no mestrado, por me ensinar a fazer pesquisa e a organizar meu pensamento; pela paciência com que me orientou em todas as fases deste trabalho, do projeto à dissertação; pelas aulas ministradas com tamanha intensidade que fizeram passar o desejo de aprender, de devir-aprendiz;

A coordenação e direção da escola pesquisada, pelo acolhimento e abertura, pois sem isto, este trabalho não se realizaria; aos professores e alunos da escola, meus sinceros agradecimentos, por dividirem o espaço da sala de aula comigo ao longo de seis meses, compartilhando experiências, expectativas, frustrações, esperanças de dias melhores;

À professora Dra. Ana Raquel Lucato Cianflone, pela disciplina de Avaliação Formativa e as valiosas contribuições na ocasião do exame de qualificação; pois a partir disto tudo pude compreender um pouco mais do território da Educação;

A professora Dra. Daniela Figueiredo Ribeiro, pela participação na banca do exame de qualificação, pois a partir de suas preciosas contribuições pude resgatar minhas “perguntas”. Obrigado pelo companheirismo nesses anos de mestrado, pois desde 2006, na ocasião de minha entrada para o grupo de pesquisa GEPSSED, suas “intercessões” colaboram para que a pesquisadora “em mim” não descuide das “intuições”; da capacidade de afetar e ser afetado!

À CAPES, pela bolsa de pesquisa que possibilitaram os deslocamentos dessa pesquisadora;

À tia Martha, por me ajudar a não estar “nem lá, nem cá, mas no centro de mim mesma”. Por ter dedicado sua vida para abrir caminhos mais saudáveis para todos nós, mostrando a força do grupo, do encontro, do amor. Amo profundamente você;

A minha mãe Cidinha, pelos cafés, pelos chás, almoços; pelo colo, pelas orações, pelo sorriso sempre cheio de vida, por ser uma mãe incrível; que vibra, que ri, que chora, que está sempre, sempre, sempre presente. À minha mãe e a minha sogra Vera, meus sinceros agradecimentos, por terem “criado” a Flora enquanto eu estava ausente, viajando, estudando, coletando dados, escrevendo...sem o auxílio e o apoio das duas, este sonho não teria se realizado;

A minha querida Flora, minha filhinha, que viajou comigo para Ribeirão desde a “barriga”, teve paciência com a mamãe “trabalhando no computador” e com sua imensa afetividade esperou, esperou, esperou...Amo você bebê;

Ao meu pai Jorge, por me possibilitar tantas coisas e facilitar tanto a minha vida desde sempre; cuidando da Flora, assistindo muitos DVDs e “diskovery kids”; por dividir seu escritório comigo, pelos livros, pelo incentivo, pela força no olhar quando eu entrava em “desespero” e não acreditava que daria conta. Com amor “papi”;

Ao meu sogro Geraldo, que pacientemente “dirigiu” quando eu estava cansada demais, que torceu por mim desde o começo, ajudando a cuidar da Flora, sentado no chão brincando de “casinha” com ela, buscando na escola, comprando adesivos, sendo um avô afetivo;

A minha irmã Fernanda, pela paciente tradução dos textos quando eu precisei, por me perdoar por nunca entrar no MSN, sempre “cansada demais”, e por ter sempre um sorriso de irmã caçula que enche de amor meu coração. Ao meu cunhado Noah, pela ajuda com o “abstract”;

Ao meu irmão Leo, agradeço pelo apoio, pelas conversas sobre o cotidiano da sala de aula, por dividir comigo a paixão pela educação; por ter me ajudado com as transcrições dos dados ou tirando xerox na USP para diminuir minhas “viagens”; por ter feito a formatação do exame de qualificação. Por estar disposto a conversar sempre;

À minha cunhada Mamá pelas muitas conversas, chocolates, capuccinos, e claro, pelo samba e cerveja. Pela “intercessão” da educadora que é possibilitando que eu resgatasse o fluxo da escrita no final. E também à sua mãe Socorro (querida “Help” !) pela revisão do texto; meus sinceros agradecimentos.

A minha cunhada Grazieli, que brincou tantas vezes com a Flora para que eu pudesse estudar, pelos passeios no shopping, pelo carro quando eu precisei, por ser sempre paciente e escutar “o povo que faz mestrado”;

A minha amiga Ana Luísa (“Belim”), pois tudo começou quando a gente discutia que tipo de revolução seria necessária;

A todos os amigos da “turma da Belim”: Belim, Gi, Fredice, Nauí, Dario, Karina e Laura, Carlinhos; simplesmente porque ter amigos é bom demais e eu amo vocês;

As psicólogas do Celeiro, por me ensinarem tanto; por possibilitarem a vivência de um grupo de trabalho profundamente cooperativo, afetivo, que cotidianamente parte em “busca de caminhos mais saudáveis”;

Aos meus queridos companheiros de jornada “psicodramática”: Marly, José Antônio, Eddy, Vânia, Fernanda, Roberta, Sandra, Dani. “Porque ser Celeiro é ser junto”!!!

A Vânia, minha amiga-mãe de Ribeirão Preto, que me deu “casa, comida e roupa lavada”, conversou, conversou, conversou; ao Paulo, seu marido, que acompanhou todo o processo e vibrou com todas nós; a Carol, sua filha, pelo bate papo antes de dormir e pelo acolhimento sempre afetivo em sua casa; ao Alê que nem sabia mas me emprestava seu quarto;

A Patrícia, sempre “faladeira”, cheia de vida, que com seu entusiasmo contagia todos nós, sempre;

Aos colegas do grupo de pesquisa GEPSSED, os de antes e os de agora, principalmente Telma, Aldo, Rose, Adriana; pelas conversas sempre instigantes e produtivas;

A Manuela, Gabriel e Francisco, porque a “madrinha” ficou ausente demais, mas não deixou de amar nunca.

RESUMO

GOMES, A. T. **Interação professor-aluno em salas de aula de Ensino Médio**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Estudos recentes apontam a importância das interações entre professores e alunos no contexto escolar de forma geral. Este trabalho buscou investigar a percepção de alunos do Ensino Médio acerca da interação com seus professores na sala de aula, como percebem o relacionamento com o professor, o que esperam do professor, o que lhes agrada/desagrada na interação com os docentes. Além disso, analisou os modos de interação entre professores e alunos tais como acontecem no cotidiano institucional. Efetuou uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfico através de observações participantes em quatro salas de aula de uma escola de Ensino Médio e entrevistas grupais com os alunos “voluntários” dessas salas. A pesquisa foi desenvolvida numa Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 07 professores e os alunos de quatro salas de aula do referido nível de ensino, totalizando aproximadamente 160 alunos. Para a realização das entrevistas, todos os alunos das salas observadas foram convidados e os participantes foram voluntários. Estabelecemos como critério de categorização do material coletado o seu conteúdo. Desse modo, os resultados foram divididos em dois grupos: a primeira parte trata dos dados referentes ao contexto institucional e às entrevistas com os alunos, e a segunda parte analisa as interações observadas pela pesquisadora em sala de aula. Os resultados da primeira parte evidenciaram que, para os alunos, existem diferentes modos de o professor exercer o poder disciplinar na sala de aula como forma de controle e produção de subjetividades. Aparece a figura do professor “amigo”, do professor “que tem firmeza para ensinar”, dentre outros. A partir das observações em sala de aula, emergiram três cenários. No primeiro, vemos o exercício do poder disciplinar de maneira intensa e permanente, para obtenção de um tipo específico de aluno – o “robô”. Já no segundo cenário, aparecem confrontos em que ou o professor ou o aluno precisam se retirar da sala de aula. No terceiro cenário, observamos uma diferenciação na interação professor-aluno na qual não acontece a sujeição total do aluno tampouco este parte para o confronto. Portanto, os resultados apontam para as interações desenvolvidas na escola como dispositivos disciplinares, tais como descritos por Foucault, mas revelam também as invenções ou linhas de fugas que se constituem nos limites deste dispositivo, tal como prevê Deleuze.

Palavras-chave: Interação professor-aluno; Ensino Médio; Poder; Psicologia Escolar.

ABSTRACT

GOMES, A. T. **Students and Teacher interaction's in High School classrooms**. 2011. 144f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Recent studies show the importance of classroom interaction in schools. This study investigated High School students perception about their interaction with teachers inside the class. It focused on what students expect from a teacher, and what they like/ dislike when interacting with a teacher. A qualitative research _ethnography was made by observing the participants in four High School classrooms and group interviews with voluntary students from these classrooms. The research was conducted in a State Elementary and High School in a Sao Paulo State city. Participating in the research were seven teachers and the students of four different classrooms referring to the learning level, totaling around one hundred and sixty students. The content and gathered material were established as a criterion. This way the results were divided in two groups: the first part was referent data to the institutional context and students interviews and, the second part analyzed the interactions observed with students by the researcher inside the classroom. Results from the first part show that for the students, there are different ways for the teacher to exert power of discipline inside the class as a way to control them. The “teacher-friend”, “firmness to teach teacher” figures show, amongst others. From classroom observation three scenes emerged. In the first one, we see the exercise of discipline power in an intense and permanent way to get a specific type of student –the robot student. In the second scene, confrontation shows and in this case, student or teacher may have to leave the class. Third scene we observed a differentiation in the interaction between student– teacher in which the student does not question the teacher so there is no confrontation. The results point to the developed interactions in School as a device to discipline, as described by Foucault but they also show the lines off light or inventions that are within the limits of devices as required Deleuze.

Key words: Student- Teacher Interactions, High School, Power; School Psychology.

SUMÁRIO

I APRESENTAÇÃO	19
II INTRODUÇÃO	21
2.1 Considerações sobre a interação professor-aluno.....	21
2.2 A interação professor-aluno do ponto de vista da Análise Institucional	30
III JUSTIFICATIVA	47
IV MÉTODO	49
4.1 Objetivos.....	49
4.1.1 Objetivo Geral	49
4.1.2 Objetivos específicos.....	49
4.2 Metodologia	49
4.2.1 Referenciais metodológicos.....	49
4.2.2 Local	51
4.2.3 Participantes	52
4.2.4 Instrumentos	52
4.2.5 Procedimentos	53
4.2.6 Análise de dados.....	55
4.2.7 Aspectos éticos	56
V RESULTADOS	57
5.1 Primeira parte: o contexto institucional.....	57
5.1.1 A Escola: localização e contextualização.....	57
5.1.1.1 Espaço Físico	58
5.1.2 As entrevistas formais com os alunos.....	63
5.1.2.1 Interação do professor com os alunos na perspectiva dos alunos.....	64
5.1.2.1.1 O professor que é amigo.....	65
5.1.2.1.2 O professor amigo: deixa conversar	66
5.1.2.1.3 O professor amigo: tem paciência para explicar	66
5.1.2.1.4 Autoridade docente.....	67
5.1.2.1.5 O professor que “tem firmeza” com os alunos	67
5.1.2.1.6 O professor que não tem “firmeza” com os alunos	69
5.1.2.1.7 O professor que é substituto	70
5.1.2.2 As sanções normalizadoras.....	70
5.1.2.2.1 Projetos extra sala de aula só para os bons alunos	72
5.1.2.2.2 Perseguição aos maus alunos.....	73

5.1.3. A diversidade de prática docente	74
5.1.3.1 O professor que traz coisas diferentes para a aula	74
5.1.3.2 O professor que não traz coisas diferentes para a aula	75
5.1.4 Questões Organizacionais	77
5.1.4.1 O “apostilamento”	77
5.1.4.2 Avaliações	80
5.1.4.3 Vigilância hierárquica extra sala de aula	82
5.1.4.4 Mudanças de gestão e suas conseqüências	82
5.1.4.5 Normas de convivência da escola	83
5.1.4.6 Advertências/suspensões	84
5.1.4.7 Cumprimento do horário	85
5.1.4.8 Uniforme	86
5.1.4.9 Uso do banheiro	87
5.1.4.10 Esquadrinhamento do espaço em relação aos corpos	88
5.2 Segunda parte: as interações em sala de aula	90
5.2.1 Cenário 1: A interação professor-aluno como veículo de sujeição ou subjetivação do aluno	91
5.2.1.1 Produzindo o “aluno robô”	92
5.2.1.2 Tolerância docente e até permissão para que se “curta um som”	99
5.2.1.3 Diferenciando os “bons e os maus alunos”: as avaliações	102
5.2.2 Cenário 2: Confrontos em sala de aula: abolição da interação professor-aluno ...	105
5.2.3 Cenário 3: No corpo-a-corpo com os alunos, o conhecimento atravessa o dispositivo	107
VI CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6.1 Discussão dos resultados	115
6.1.1 Primeira Parte: o contexto institucional	115
6.1.2 Segunda Parte: as interações em sala de aula	127
CONCLUSÃO	131
IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	133
REFERÊNCIAS	135
ANEXOS	139

I APRESENTAÇÃO

Trabalhar com pesquisa em contexto escolar é um desejo da autora deste trabalho desde o ingresso na graduação em Ciências Sociais, no ano de 1998, interrompido pela opção de ingresso no curso de Psicologia.

Após a conclusão do curso de formação de psicólogos na Universidade de Franca em 2004, experimentar o mercado de trabalho era uma palavra de ordem dada a si mesma: iniciei minha carreira como psicóloga trabalhando com a psicoterapia, com a psicologia organizacional e também como psicóloga escolar de um berçário para crianças de até três anos de idade.

A formação em Psicodrama e a “paixão” pelo atendimento de grupos de adolescentes, tanto psicoterápicos como os mais voltados para a orientação profissional, propiciaram deixar vivo na presente autora o desejo pela pesquisa e pela prática docente: estar na sala de aula continuava sendo um grande desejo.

Foi em meio a tantas buscas pela realização profissional que decidi me inscrever, na condição de aluna especial, na disciplina de Produção de Subjetividades e Educação, ministrada pelo professor doutor Antônio dos Santos Andrade na FFCLRP/USP. Definir as possibilidades que a participação nesta disciplina me abriam não “caberia” nos limites desta apresentação. Por ora, basta dizer que entrar em contato com a filosofia da imanência e com a esquizoanálise deram mais intensidade a inquietações que me perseguiram desde o tempo em que ministrava aulas de História em um cursinho popular da UNESP, ainda no curso de Ciências Sociais. Comecei a pensar e questionar, com mais consistência, a Educação.

Após acompanhar a disciplina por dois anos, encontrei através da “intercessão” do professor Antônio, o que gostaria de pesquisar: a temática das interações no ambiente escolar. E com isso muitas outras inquietações se colocaram: pensar a escola de Ensino Médio atual e as vivências daí decorrentes, junto com o psicodrama, a esquizoanálise e toda uma filosofia e ética de vida proposta por Foucault, Deleuze, Guattari e tantos outros teóricos. Minhas “perguntas” estavam só começando.

O ingresso no programa de pós-graduação em psicologia da FFCLRP deu-se em 2008, com o projeto “A relação professor aluno no ensino Médio na perspectiva dos alunos” e pude prazerosamente começar a experimentar o papel de pesquisadora educacional.

Mas não deixava de ser uma “psicóloga iniciante” começando a trabalhar com pesquisa educacional: como uma estrangeira em território desconhecido, mergulhei de cabeça

em meu projeto de pesquisa, minha coleta de dados e finalmente, na produção desta dissertação.

*E foste um difícil começo.
Afasto o que não conheço.
E quem vem de outro sonho feliz de cidade
Aprende, depressa, a chamar-te de realidade.
Porque és o avesso do avesso do avesso do avesso* (Caetano Veloso).

O presente trabalho é o resultado deste processo intensamente vivido e compartilhado com os atores escolares da escola pesquisada; com meu orientador Toninho e com o grupo de pesquisa e sei que se no começo o otimismo e a crença nas possibilidades das vivências escolares eram grandes, hoje tudo foi questionado, repensado, discutido, ressignificado. E a pesquisadora que aqui escreve embarcou naquilo que Deleuze (1992) convidou, na abertura do “Conversações”:

[...] como as potências não se contentam em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós, é cada um de nós que, graças à filosofia, encontra-se incessantemente em conversações e em guerrilha consigo mesmo.

Escrever esta dissertação fez com que eu me deparasse com o “fascismo” presente nas interações humanas e forçou meu pensamento a descobrir e entender uma nova ética para estas interações. Não gostaria que este trabalho fosse lido como uma acusação aos professores ou como uma forma de encontrar culpados para os conflitos e dificuldades oriundos das interações no interior da escola; este trabalho é antes de tudo um esforço de compreensão dos dispositivos que modelam as interações no ambiente escolar, visando a produção de um determinado modo de subjetividade. E como nos ensinou Foucault, o exercício do poder nas interações não necessariamente precisa resvalar para a prática do autoritarismo, do fascismo. E também com Deleuze e Guatarri, aprendemos que as linhas de fuga estão sempre lá, fazendo fugir as situações. Em muitos momentos, eu só via o “fascismo” e me impressionava com a rudeza das relações no interior da escola, o que me levava a um profundo desapontamento. Mas em outros, quando a alegria e a empolgação de professores e alunos atravessava a sala de aula, a pesquisadora ali presente enxergava outras condições interativas, agenciando com docentes e discentes o desejo de mapear estas interações, fazendo vir a tona estas linhas de fuga dos dispositivos disciplinares. Este trabalho é a sistematização de todo o processo vivido.

II INTRODUÇÃO

2.1 Considerações sobre a interação professor-aluno

Aquino (1996) empreendeu uma revisão crítica acerca da produção teórica nacional sobre o tema da relação professor-aluno. Suas análises apontam que, na literatura especializada, encontra-se uma produção difusa do tema, à medida que este tema foi tratado por autores de diferentes áreas do conhecimento, que muitas vezes não dedicaram obras exclusivas para a temática, em alguns casos fazendo apenas alusão à mesma. Retomando então a produção existente sobre o assunto, o autor opera uma categorização “genérica” do mesmo em três eixos: a interação professor-aluno abordada a partir de um enfoque político-filosófico; psicológico-interacionista e psicanalítico.

Trabalhando na perspectiva político-filosófica, Aquino reúne o pensamento de autores cujos trabalhos dão ênfase ao papel e à conduta que o docente assume na condução dessa relação. É a atitude do professor em sala de aula, derivada de sua orientação político-filosófica, que irá dar sentido e força para a interação educativa. O aluno é percebido aqui como extensão do professor e sua figura somente reage às ações daquele.

Já o enfoque psicológico-interacionista propõe uma leitura da relação professor-aluno ancorada em abordagens psicológicas que enfatizam o aspecto interativo dessa relação. Segundo Aquino, o termo interação é adotado aqui para fazer contraponto ao termo “relação”, pois aqui as posições de professores e alunos estão determinadas aprioristicamente e se influenciam ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A interação assume então um aspecto de influência entre dois polos distintos e é justamente a influência de um polo (professor) sobre outro (aluno), por meio de esquemas interativos, o que se aborda nesta perspectiva, permanecendo implícita a ideia de que os polos já se encontram constituídos ao interagirem, ocorrendo apenas uma “determinação parcial” de um sobre o outro, mas não a “constituição” de um pelo outro. Aquino revela a inconsistência desse enfoque, que ao propor um conceito de interação calcado na influência e na reciprocidade dos polos ao final não enfoca a bidirecionalidade dessas interações, focando ainda a atitude do professor ao interagir com o aluno e propondo que esta atitude ancore-se em referenciais psicologizantes.

O terceiro enfoque, psicanalítico, não visa a empreender uma leitura psicanalítica da educação, dadas as particularidades de cada área, mas oferecer ao educador uma “visão de

mundo” psicanalítica, abrindo assim a possibilidade de uma atuação ética do docente a partir desta visão. Deslocando-se os conceitos psicanalíticos de identificação e transferência para a leitura da dinâmica interna da interação professor-aluno, este enfoque dá ênfase ao processo de intersubjetividade que aqui se coloca. Assim, o que diferencia as posições da psicologia e as da psicanálise no tocante à interação professor - aluno seria justamente a leitura intersubjetiva desta interação; enquanto para a psicologia a interação professor - aluno é concebida num “prisma interacionista”, no “enfoque psicanalítico ela se daria à luz da intersubjetividade” (AQUINO, 1996, p. 37). Entretanto, conclui Aquino, os teóricos responsáveis por este deslocamento da psicanálise para a educação acabam por “interditar” esta “ação psicanalítica” dos educadores, pois apesar de oferecer “uma desmontagem eficaz da dinâmica interna da interação professor-aluno” (AQUINO, 1996, p. 37), não veem como o educador pode agir em sua prática profissional utilizando estas ferramentas.

Avaliando os três enfoques apresentados, Aquino (1996, p. 38) acentua o aspecto de polarização que eles imprimem à interação educativa. Nesse sentido, os três tipos de enfoque da interação professor-aluno, ao mesmo tempo em que preservam uma estrutura de polaridades dadas e preconcebidas a esta interação, circunscrevem às trocas assimétricas possíveis entre os dois polos (professor e aluno) moldes “predeterminados de vinculação”.

A partir de suas pesquisas, o autor propõe uma leitura institucional da interação professor-aluno que não priorize somente a prática docente modulando esta interação, mas buscando compreender os “movimentos imaginários” que sustentam as interações concretas entre professores e alunos, corporificada nas práticas institucionais cotidianas, em que os polos da interação se constituem mutuamente num “jogo bélico de forças (ativas e reativas) com vistas à normatização da conduta alheia” (AQUINO, 1996, p. 156). Avaliando as representações de professores e alunos sobre a interação; esmiuçando como os professores e os alunos se veem no próprio papel e como visualizam o papel do outro, Aquino revela, especificamente para o Ensino Médio, que os professores desse nível de ensino imaginam normatizar a conduta dos alunos a partir de uma lógica moralizante/normatizante, classificando-os a partir de aspectos atitudinais, como “bons ou maus”: o professor, nesta etapa, se outorga dupla função; aos aspectos instrucionais soma-se a tarefa de formar moralmente seus alunos. Já os alunos desta “fase”, imaginam ordenar a conduta dos docentes “por meio da ativação de uma espécie de olhar diagnosticador/disciplinador sobre suas atitudes” (AQUINO, 1996, p. 80); os alunos normatizam a conduta docente avaliando a competência destes e com isto derivariam estilos diferenciados de relação (AQUINO, 1996).

Assim, existe aquele estilo de interação em que o professor, dotado de determinadas competências técnicas e interpessoais relaciona-se com os alunos de forma privilegiada. Já no outro estilo, vê-se uma postura de distanciamento por parte do professor, assim como uma negação do outro (o aluno). Além disso, o autor ressalta que ocorre uma manobra imaginária por parte dos alunos de similarização dos lugares instituídos, surgindo o professor amigo, que respeita o aluno, o trata bem, etc., desaparecendo assim as diferenças hierárquicas dos papéis (AQUINO, 1996).

Teixeira (2007, p. 429) retoma a importância da interação professor-aluno ao ressaltar que é justamente a interação entre docentes e discentes o que dá condições de possibilidade para a docência se realizar. Segundo a autora, é justamente o tipo de relação que se estabelece entre docentes e discentes, ou como esta relação vai se processar no interior da escola, na prática mesmo da sala de aula o que cria as condições de possibilidade de efetivação do trabalho docente. Além disso, acredita que professores e alunos se constituem mutuamente no transcurso da interação:

[...] a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro.

Para a autora, de todas as variáveis que influenciam o trabalho docente, poderíamos pensar que hoje a grande angústia dos docentes revela-se na interação com seus alunos, que por não corresponderem ao ideal de aluno outrora encontrado nas escolas, agem como que impedindo o trabalho do professor de se efetivar. Assim, no coração do que se intitula crise da docência, dentre muitos outros aspectos, encontra-se uma dificuldade do docente em interagir com os alunos “atuais”. Algo que a autora denomina como uma “ausência de aceitação, de gosto, de respeito e confiança, de empatia, de crença nas capacidades dos educandos” (TEIXEIRA, 2007, p. 441), potencializando grandes dificuldades para que a interação professor-aluno ocorra e portanto, a prática da docência. Exatamente por isto a autora defende que as pesquisas em torno da condição do trabalho docente contribuam para clarificar este conflito entre docentes e discentes, já que é justamente esta interação o que viabilizará o trabalho do professor.

A partir disso, questionamos: como vem ocorrendo a interação professor-aluno, especificamente na escola de Ensino Médio? Como esta interação tem sido experimentada, vivida, pelos alunos e professores? Especificamente no Ensino Médio, como os alunos experimentam a interação com seus professores?

Cabral (2005) realizou uma pesquisa qualitativa com oito estudantes de Ensino Médio de uma escola particular no Rio Grande do Sul. Os objetivos do estudo foram investigar como os jovens percebem as escolas que frequentam, como analisam o processo de ensino-aprendizagem e as percepções que possuem sobre as diferentes relações estabelecidas dentro da escola. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas individuais semiestruturadas com os jovens alunos. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e foram geradas as seguintes categorias de análise: a escola, o ensinar e o aprender, o convívio. Os seguintes resultados foram encontrados: para os adolescentes, a escola é um local privilegiado para o estabelecimento de relações interpessoais. O processo de ensino-aprendizagem é visto assim: o professor deve “passar a matéria” e eles, alunos, devem “pegar a matéria”. A qualidade da interação professor-aluno é percebida como responsabilidade do professor, que para eles precisa: ter um bom relacionamento com os alunos dentro e fora da escola, estabelecer um diálogo com eles e não abusar da autoridade, apesar desta ser vista como necessária para a manutenção da ordem; o professor deve saber ouvir atentamente os alunos, acolhendo suas ansiedades e angústias e percebendo cada aluno em sua singularidade, ajudando-os a resolver problemas pessoais e escolares, dando conselhos e motivando-os a aprender, sendo justo nas avaliações e tendo bom humor, promovendo aulas divertidas e engraçadas. A pesquisadora sugere que, na concepção dos alunos, o professor deve ser como um super-herói, dando conta das dimensões relacionais e técnicas, sendo bem-sucedidos na interação professor-aluno por competências próprias.

Ao refletir sobre a demanda depositada nos professores, considero que trabalhar com a educação de jovens não é uma missão para um super-herói e sim para muitos, cada um com suas características e estilos próprios, trabalhando juntos [...] em direção à alegria escolar (CABRAL, 2005, p.133-134).

Conclui defendendo a importância da continuidade de estudos sobre escolarização de jovens a partir do ponto de vista destes, para assim dar início à construção de uma escola para jovens.

Mendes (2006) investigou quais os fatores que potencializam práticas pedagógicas bem-sucedidas na atuação de professoras do Ensino Médio. Realizou uma pesquisa qualitativa em uma escola estadual de Ensino Fundamental e Médio localizada no município de Santos (SP). Para coleta de dados, a pesquisadora utilizou três momentos. Primeiramente aplicou um questionário semiestruturado, com duas questões abertas, a 191 alunos do Ensino Médio, buscando conhecer nos alunos quais professores consideram bem-sucedidos em suas práticas. Em seguida, realizou entrevistas semiestruturadas para investigar as práticas das três docentes

mais citadas pelos alunos e selecionadas para compor a pesquisa. Realizou também um grupo focal formado por 12 alunos que já tinham respondido ao questionário anterior, para ampliar o conhecimento sobre a percepção destes alunos acerca do trabalho docente e do cotidiano escolar. Após a coleta de dados, o material obtido foi organizado em sete categorias de análise: Competência Docente, Formação Docente, Saberes Docentes, Cotidiano Escolar I, Práticas Docentes, Cotidiano Escolar II e Professoras indicadas. Segundo o relato das professoras e dos alunos participantes da pesquisa, diversos fatores concorrem para dificultar o trabalho docente e a aprendizagem discente, sendo a forma como se relacionam professores e alunos uma delas. A conclusão dessa pesquisa aponta o professor bem-sucedido como aquele comprometido com a educação apesar das adversidades que enfrenta; que percebe a sua ação como política visando à transformação e à emancipação das pessoas; que utiliza práticas pedagógicas significativas, sendo que estas só podem se efetivar quando o docente reconhece o aluno adolescente como ser singular que precisa aprender, mas também tem muito a ensinar. Aponta ainda sobre a importância dos agentes escolares construírem uma nova visão sobre o aluno adolescente/jovem, que é capaz de ser sujeito de sua aprendizagem, deve ter seus direitos e deveres esclarecidos e principalmente ser ouvido na interação professor-aluno e aluno-instituição.

Ao realizar uma pesquisa sobre a interação professor-aluno e o ensino da Matemática, Ortenzi (2006) teve como objetivo a investigar levando em consideração os diversos aspectos que a permeiam; tendo por base esta interação e a área da Matemática. Realizou um estudo teórico sobre a interação professor-aluno, nas diferentes tendências educacionais da Matemática, e entrevistou 20 alunos de um curso de Licenciatura em Matemática e quatro professores de Ensino Médio de uma escola particular em Jacutinga (MG). Com base nos dados levantados, o autor acredita que a interação professor-aluno e seus componentes principais, tais como a disciplina, a afetividade e a motivação, estão intimamente ligados a cada concepção de ensino presente numa sociedade em diferentes momentos históricos. Ou seja, cada tendência ou abordagem de ensino engendra uma concepção da interação professor-aluno, ora privilegiando esta interação como fundamental na construção da aprendizagem, ora ignorando o peso da mesma. A pesquisa teórica e de campo realizada pelo autor levou à seguinte conclusão: o tema da relação professor-aluno é fundamental para o trabalho do professor e é atravessado por algumas outras questões, tais como a autoridade docente e a (in)disciplina dos alunos, a dimensão afetiva e o conjunto dos conhecimentos técnicos e pedagógicos do docente.

A pesquisa de Moreira (2007), com 14 professores de diferentes disciplinas no Ensino Médio em uma escola no Rio Grande do Sul, objetivou compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre professores e alunos do ponto de vista dos professores. Para esse fim realizou uma pesquisa de abordagem qualitativa coletando dados em entrevistas individuais. Os professores participantes apontam que as relações interpessoais que estabelecem com os alunos não seguem um padrão e que existe uma interação indissociável entre professor, aluno e aprendizagem, à medida que percebem que a interação professor-aluno não se dá por meio do conteúdo, mas é justamente o tipo de interação que desenvolvem que favorece a aprendizagem. Declararam nas entrevistas que, nas relações com os alunos, buscam desenvolver a autonomia dos mesmos. No tocante ao trabalho com alunos adolescentes, os professores apontam a necessidade de conhecer e ouvir os alunos, à medida que essa atitude poderá favorecer o aparecimento de uma motivação nos alunos para o estudo; o trabalho com adolescentes deve definir limites claros e regras de convivência que permitam uma convivência transformadora; a interação professor-aluno não é uma interação de amizade, mas exige respeito mútuo e abertura para a diversidade, sendo que o professor deve buscar respeitar as individualidades dos alunos. Os principais conflitos com os alunos, apresentados pelos professores participantes do estudo, dizem respeito à divergência entre interesses e crenças/valores de mundo dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa contribui para o tema investigado ao concluir que os professores participantes relataram dificuldades em se trabalhar com os alunos adolescentes; em função das transformações biopsicossociais intensas que marcam a adolescência, se faz necessário estabelecer regras de convivência bem definidas e aceitas pelos alunos. Além disso, percebem a interação que estabelecem com seus alunos como facilitadora ou inibidora da autonomia e autoestima dos mesmos.

Silva (2007) realizou uma pesquisa qualitativa com quatro professores de Ensino Médio de uma escola pública no interior de São Paulo, objetivando identificar os aspectos afetivos que marcam a interação professor-aluno e compreender como os mesmos afetam o trabalho dos professores pesquisados. Para esse fim, realizou entrevistas estruturadas com questões fechadas aos docentes; além de observações sistemáticas dos professores em reuniões de conselho, recreios e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) durante um semestre letivo, em 2006. A interação professor-aluno é percebida pelos professores participantes da pesquisa como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, entretanto é fonte de conflitos, devido à dificuldade de diálogo entre docentes e discentes e à indisciplina dos alunos. Os professores evidenciaram também que os discursos e as práticas que adotam

no interior da escola e da sala de aula são produtos das relações afetivas vividas com os alunos que podem ser positivas ou negativas e desagradáveis. Outro dado levantado pelos professores refere-se à influência do tempo de magistério e à relação desta com resolução de situações conflitantes na interação professor-aluno. Professores com mais tempo de magistério enfrentam os mesmos problemas que os professores com menos tempo, mas relataram lidar de forma mais eficiente com as situações de conflitos que têm com os discentes.

Loureiro (2007) realizou uma pesquisa de tipo etnográfico com professores e alunos de duas escolas públicas de Ensino Médio no Rio Grande do Sul. A pesquisa teve como objetivo conhecer a prática de professores desse nível de ensino que são reconhecidos como “bons professores” pelos alunos. Utilizou como forma de coleta de dados três etapas, sendo que as duas primeiras fases consistiram na aplicação de questionários aos alunos para conhecer o “melhor professor e o professor que melhor se relaciona”. Em cada escola foram indicados três professores, totalizando seis professores pesquisados. Foram feitas observações nas aulas destes professores e entrevistas semiestruturadas e individuais com eles, ampliando o olhar para as práticas pedagógicas que adotavam. Os seguintes resultados foram obtidos: os alunos valorizam como bom professor aquele que ministra suas aulas dentro de um paradigma “dominante”, sendo o professor o centro do processo de ensino-aprendizagem e a adoção de aulas expositivas como forma dominante na prática pedagógica. Entretanto, o bom professor deve também manter um bom relacionamento com os alunos, estabelecendo relações de proximidade com os alunos, respeitando os mesmos como seres humanos, buscando reconhecê-los e ouvi-los. Assim, o autor defende que sua pesquisa confirmou os dados da literatura produzida sobre o assunto nos últimos 20 anos, indicando que os “bons professores” de Ensino Médio desenvolvem uma prática pedagógica “híbrida”, pois suas aulas acontecem segundo o “paradigma dominante”, mas o relacionamento com os alunos se dá segundo o paradigma “emergente-comunicacional”.

Gomes e Mortimer (2008, p. 237) realizaram um estudo em duas escolas de Ensino Médio de Belo Horizonte, uma pública e outra particular, objetivando identificar os diversos fatores que permitem aos alunos de duas salas de aula de primeiro e segundo anos do Ensino Médio a construírem uma interação de inclusão-exclusão no aprendizado de Química. Para tal fim, nas duas salas de aula, fizeram gravações em vídeo durante quatro meses, entrevistaram alunos e professoras e aplicaram questionários para obter dados referentes à trajetória escolar dos alunos, o pertencimento étnico, de classe e de gênero. Os resultados desse estudo revelam que os processos de inclusão-exclusão de estudantes de Ensino Médio das salas de aula

pesquisadas, na disciplina de Química, não podem ser explicados somente por categorias como gênero, etnia ou classe social, mas “são construídos no dia a dia das salas de aulas e estão articulados com os pertencimentos socioculturais dos estudantes e com suas trajetórias escolares”. A interação com o saber é singular, passando pela compreensão de uma linguagem científica específica e pela criação, pelos professores, de diferentes oportunidades de ensino-aprendizado para os alunos. Assim, os autores desse estudo concluíram que, no processo de inclusão-exclusão de aprendizagem de Química, para os estudantes de Ensino Médio participantes da pesquisa, é fundamental o papel das professoras como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem e de exclusão-inclusão na sala de aula, seja orientando o trabalho nos pequenos grupos, seja criando dinâmicas dialógicas junto aos alunos, seja propiciando metodologias diversificadas de ensino-aprendizagem de Química.

Silvino (2009) produziu uma pesquisa que se insere no contexto mais amplo dos estudos referentes à relação entre juventude e escolarização na contemporaneidade, adotando como foco de análise específico as relações entre jovens alunos e professores em uma escola de ensino médio noturno, a partir do olhar dos alunos. Buscando conhecer quem são os jovens alunos que frequentam o Ensino Médio noturno, compreender como ocorre a relação dos alunos com seus professores e quais classificações são atribuídas por estes aos seus professores, a autora realizou uma “pesquisa empírica” em uma escola de Ensino Médio noturno, pertencente a rede estadual de ensino de Minas Gerais e localizada em Belo Horizonte, com uma sala de segundo ano. Como estratégia de coleta de dados, utilizou observações participantes, aplicação de questionários aos alunos e professores e entrevistas com os alunos. Os resultados apontam diversos fatores que podem interferir na relação professor/aluno do período noturno do Ensino Médio, desde as condições mais amplas do “Ensino Médio público estadual”; à infraestrutura da escola pesquisada, passando por uma caracterização socioeconômica e cultural dos jovens participantes da pesquisa e os sentidos atribuídos por eles à escola; pela prática dos docentes e também por uma “dificuldade” da escola de Ensino Médio em receber “o novo perfil de aluno”, o que promove uma tendência institucional a “rotular” os jovens alunos como “maus alunos”; revelando um hiato existente entre o “ideal de aluno”- aquele que tem facilidade para se adaptar às normas escolares - e o aluno “real” – “jovem” aluno, em contraposição aos estudantes do noturno de outrora (alunos adultos), que passou a frequentar a escola de Ensino Médio em consequência do processo de expansão deste nível de ensino e trouxe para dentro dos muros escolares um novo perfil de aluno, com novas demandas, novos interesses; e, em última instância, não vem ocorrendo um reconhecimento da escola a esta nova clientela. Além disso, a autora investigou como os

alunos classificam seus professores e os resultados revelam que também na perspectiva dos alunos existe a expectativa do “professor ideal”, aquele que alia competências técnicas e interpessoais e que este imaginário do professor ideal influencia na classificação dos professores “reais”, com quem dividem o cotidiano escolar. Dessa maneira, os resultados encontrados apontam que, para os alunos participantes da pesquisa, a classificação dos professores segue uma indissociabilidade entre os aspectos pedagógicos da prática docente e aqueles mais referentes a uma relação “pessoal”- mais próxima e atenta - com os alunos. Os professores “legais” são aqueles que mantêm uma relação “amistosa” com os alunos; os “bons professores” aliam uma boa prática docente com uma boa relação com os alunos; os “professores ruins” mantêm uma relação “pessoal de distanciamento” dos alunos e uma prática docente “rígida”. A autora conclui especificamente no tocante à temática da relação professor-aluno que, para os alunos participantes da pesquisa, a forma como se “constrói” a relação deles com os professores dentro da escola e da sala de aula interfere diretamente no processo de aprendizagem.

Observando os resultados das pesquisas recentes acerca da interação professor-aluno no Ensino Médio, os pesquisadores destacam a importância da interação professor-aluno para que a aprendizagem possa se tornar significativa para o aluno. Como fator fundamental nesta interação, as pesquisas trazem a relevância dos professores perceberem os alunos como pessoas reais e singulares, com características de desenvolvimento próprias que engendram diferentes possibilidades de aprendizagem. Um olhar para os resultados das pesquisas supracitadas permite destacar que todas buscam compreender como a interação professor-aluno favorece ou dificulta a aprendizagem final dos alunos, principalmente a partir da visão dos docentes. A partir disto, aparecem dois eixos analíticos que parecem influenciar e conduzir as pesquisas sobre a interação professor-aluno no contexto do Ensino Médio atual: a questão de que em um dos polos da interação está o aluno adolescente, com características psicossociais e educacionais “próprias” e que este fator deve ser levado em conta pelos educadores ao se relacionarem com eles. A pesquisa de Silvino (2009) inclusive traz a discussão acerca da temática sobre juventude e escolarização, acentuando a importância de que esses estudos possam contribuir para gerar conhecimento acerca de quem é o jovem usuário da escola pública atual, quais são suas características psico/sociais/culturais/econômicas, quais as experiências trazidas por eles para dentro da escola e que deveriam ser “abarcadas” pela instituição escolar em seu trabalho de socialização, dentre outros aspectos, que possam clarear “quem são os sujeitos reais” que frequentam a escola cotidianamente (DAIRELL, 2002). Assim, mesmo tendo ocorrido um aumento nas pesquisas sobre a temática que investiga as relações entre juventude e escola, entre 1980 e 1998, o autor

considera que pouco se avançou nesse período na compreensão de quem é o jovem que frequenta a escola atual; nos mais diferentes contextos escolares e sociais, e que um futuro esforço de pesquisa nesta compreensão possibilitaria a construção de uma escola “para jovens”; ou seja, uma escola que incorpore “a cultura própria da juventude que a compõe” (CABRAL, 2005, p. 44).

Por outro lado, as questões referentes à prática e à autoridade docente também estão fortemente presentes nas pesquisas aqui discutidas, aparecendo também como variáveis que influenciam na compreensão da interação professor-aluno como fator de influência na aprendizagem final dos alunos. Grande parte delas empreendeu um esforço de compreensão de quais atributos da prática docente engendram uma interação professor-aluno eficaz na construção da aprendizagem pelos alunos (MENDES, 2006; ORTENZI, 2006; MOREIRA, 2007; SILVA, 2007; LOUREIRO, 2007; GOMER E MORTIMER, 2008). Mais especificamente, a de SILVINO (2009) discutiu aspectos referentes à instituição escolar de maneira mais ampliada como fator interferente na interação dos alunos com os professores.

Considerando a importância desses estudos para ampliação da compreensão de como professores e alunos convivem no cotidiano escolar, as dificuldades e conflitos advindos dessa interação e como a mesma se relaciona com a aprendizagem, percebemos ainda o número reduzido de publicações investigando como os alunos do Ensino Médio atual vivenciam e percebem a interação com seus professores. Passaremos assim a questionar: como ocorrem as interações professor-aluno no contexto da escola de Ensino Médio, especialmente na perspectiva dos alunos? Quais aspectos interferem nesta interação? Como são produzidas as interações cotidianas na sala de aula e quais são as forças que as mantêm? De que forma o diagrama disciplinar, proposto por Foucault, as permeia?

A fim de responder a tais questionamentos é que esta pesquisa se realizou, objetivando investigar e compreender como ocorrem as relações entre os professores e alunos em uma escola de Ensino Médio, e como os alunos veem esta interação com seus professores.

2.2 A interação professor-aluno do ponto de vista da Análise Institucional

A orientação teórica desta pesquisa fundamenta-se na Psicologia Institucional, mais especificamente na análise institucional e na analítica do poder, buscando a compreensão das interações sociais produzidas na escola de Ensino Médio. No caso desta dissertação foram considerados participantes da pesquisa os professores e alunos de uma escola de Ensino

Médio, investigados em seus agenciamentos cotidianos na sala de aula e, como dados complementares, entrevistas com os alunos.

Segundo Costa (2009), a análise institucional abarca um conjunto de formulações teóricas, conceitos, estratégias e práticas que têm o escopo de produzir análise e intervenção nas instituições. Busca analisar as instituições a partir de um contexto mais amplo, levando em consideração os aspectos políticos, sociais, técnicos e científicos. A instituição é entendida assim como um

[...] conjuntos de leis, regras ou normas escritas adotadas segundo seu grau de formalização e, quando estas não estão enunciadas de maneira manifesta e explícita, podem ser hábitos ou regularidades de comportamentos que regem a conduta social que criva as organizações, os estabelecimentos, os grupos e os movimentos. Por isso instituição exige a presença de um soberano a quem cabe ligar os aparelhos mediadores, cristalizando papéis e fazendo aparecer a burocracia, o comando, a obediência, a verticalidade, enfim, a função de supervisão vigilante e reguladora (COSTA, 2009, p. 58).

Entretanto, para Costa (2009), a instituição é dotada de uma imaterialidade que dificulta sua apreensão. Só se pode apreendê-la através das organizações que objetivam os aspectos institucionais em seu cotidiano de práticas. Propondo uma releitura das principais correntes da análise institucional, o autor sugere um conjunto conceitual que contempla quatro níveis de análise institucional: as instituições, as organizações, os estabelecimentos e os grupos.

Dessa maneira, podemos compreender as organizações como os dispositivos concretos por meio dos quais as instituições se materializam para regular a vida humana, através de um sistema de leis, normas e regulamentos reconhecidos como legítimos pela sociedade e constituindo uma burocracia. São dispositivos que disciplinam os corpos e os aprisionam de alguma forma. Operando em conjunto com as organizações através de um sistema, estão os estabelecimentos, que em geral são subordinados às organizações. E por fim os grupos e os movimentos que se constituem pela junção de pessoas em torno de determinadas ideias e pelo desenvolvimento destas, conforme a forma e o contexto em que são tratadas pelo grupo; assim o grupo “está sempre em processo, nunca é uma totalização realizada, nunca é estanque (COSTA, 2009, p. 59-60).

No presente trabalho, o eixo analítico de compreensão recai sobre o estabelecimento, a escola de Ensino Médio em que a pesquisa ocorreu, e os grupos que constroem o cotidiano organizacional através das interações sociais, especificamente as interações entre professores e alunos.

Em complementação ao referencial da análise institucional, este trabalho, assim como o de Costa (2009), está embasado nas contribuições de Michel Foucault, especialmente na analítica do poder, em que o filósofo discutiu como, nas sociedades modernas, exerceu-se um tipo de poder, o disciplinar, para ordenar as multiplicidades humanas, constituindo o que o autor denominou de sociedades disciplinares.

Veiga Neto (2007, p. 40) sistematiza a obra de Foucault em três domínios: o ser-saber; o ser-poder, o ser-consigo. O primeiro domínio, ser-saber, lança luz aos processos que nos constituíram enquanto sujeitos do conhecimento; no segundo domínio – aqui utilizado – podemos compreender como os homens se tornaram “sujeitos de ação sobre os outros”; e no terceiro domínio como “sujeitos de ação moral sobre nós mesmos”. Tal sistematização da obra de Foucault, considerada como uma “ontologia histórica, uma ontologia do presente”, que é uma ontologia crítica de nós mesmos, escapa das polêmicas questões que passam pela categorização da obra do filósofo, a partir de critérios cronológicos ou metodológicos.

Nesse novo registro, o que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos, para, a partir daí, podermos contestar aquilo que somos. É de tal contestação que se pode abrir novos espaços de liberdade, para que possamos escapar da dupla coerção política que a Modernidade inventou e que nos aprisiona: de um lado, a individualização crescente; de outro lado e simultaneamente, a totalização e a saturação das coerções impostas pelo poder (VEIGA NETO, 2007, p. 40)

É justamente o segundo domínio foucaultiano – o ser-poder – o de maior importância à temática aqui investigada. Em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2009) encontramos uma história sobre o deslocamento do “poder”, anteriormente centralizado no Estado, para as constelações de instituições inventadas na Modernidade. O poder não está mais centralizado no Estado, mas nas diferentes instituições da sociedade moderna, apesar de não se reduzir a elas: trata-se antes de relações entre indivíduos e classes, indivíduos e instituições, polícia e prisão, educação e escola (WELLAUSEN, 2007).

Foucault (2009) irá construir uma análise detalhada da criação do sujeito moderno na transição das sociedades de soberania para a modernidade. Com o declínio do poder do soberano, que cuidava de todos os que pertenciam ao seu território e o aumento das populações, cada vez mais densas, espalhadas agora em cidades, novas formas de exercício de poder sobre as populações se fez necessário, aparecendo então novas formas de exercício do poder, ou de governo das populações. Vemos aparecer e se fortalecer nesse período histórico um novo modo de poder sobre as populações, não mais marcado pela coerção, pela

ameaça de morte, pelo direito do soberano, do senhor, de se apropriar das riquezas, dos serviços, dos bens dos súditos, como nas sociedades de soberania (BUJES, 2003).

O poder agora será marcado por uma positividade, levará a uma exaltação da vida e não a sua subtração. Para Foucault (apud BUJES, 2003, p. 35) será então sobre a vida e todo o seu desenrolar que o poder será exercido. E isto se fará em dois eixos: sobre o corpo-máquina e sobre o corpo-espécie. Quando o polo do adestramento (ou do exercício do poder) volta-se para o corpo-máquina, procede treinando-o e reforçando suas aptidões, prolongando ao máximo as capacidades do corpo ao retirar dele todas as suas forças, garantindo assim “sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos”. É o momento das disciplinas como procedimentos de poder que visam à obtenção de corpos dóceis, integrados ao corpo social e econômico, produtivo. Já no segundo eixo, o poder será exercido em um âmbito mais amplo, o do corpo populacional.

O que ressaltamos aqui é um olhar sobre a transformação do exercício do poder como estratégia para gerir e controlar a vida dos indivíduos e das populações. Paralelo aos projetos de cunho iluminista que visavam a afastar o homem das tradições vividas ao longo da Idade Média e desenvolver ao máximo a racionalidade, sendo as instituições escolares modernas as maiores herdeiras deste projeto, Foucault nos revela outro aspecto desta fabricação do sujeito moderno por meio do exercício do poder disciplinar e do biopoder (BUJES, 2003; COSTA, 2009).

Focalizando inicialmente a descrição do poder disciplinar como tática geral de dominação e adestramento dos indivíduos para produção de corpos dóceis, Foucault irá descrever como, ao longo da era clássica, este tipo de poder se desenvolverá no interior das instituições sociais e, no raiar da modernidade, será uma espécie de tecnologia de poder que atravessa todas “as espécies de aparelhos e de instituições para reuni-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo” (DELEUZE, apud COSTA, 2009, p. 76).

Então, o que caracteriza o poder disciplinar, diferentemente do poder de soberania, vigente no estágio anterior de sociedade, é a sua não materialização na pessoa do rei organizando o território, mas o fato de o exercício de poder ocorrer através de estratégias e táticas, justamente incidindo nos corpos dos sujeitos individualizados e capturados em diferentes instituições. Será inicialmente sobre o corpo-máquina que o poder se operará, no interior das instituições, por meio de dispositivos disciplinares que funcionarão como estratégias gerais de fabricação de corpos dóceis. Antes de tudo, trata-se de ordenar e fixar as

multiplicidades humanas, para, a partir daí, ter-se controle sobre o corpo, produzindo assim um novo tipo de sujeito, o moderno.

Nas instituições, as relações de poder sobre os corpos são intensificadas a partir das práticas daí decorrentes. Assim, Foucault aponta o “duplo aspecto” do poder: a parte visível (instituições) e a invisível (os dispositivos sociais engendrados nas instituições, que são “os lugares do poder”). Deste ponto de vista, o poder não tem essência e nem “centro”: está em todos os lugares e em todas as coisas. É uma visão “funcionalista” do poder que se alastra por todo o tecido social, a partir das instituições e dispositivos criados na modernidade (WELLAUSEN, 2007).

As sociedades modernas são definidas, então, em *Vigiar e Punir*, como sociedades disciplinares. Dentro das instituições, vão aparecendo dispositivos disciplinares que visam, dentre muitas coisas, a exercer poder sobre os corpos, tornando-os dóceis e úteis, homogeneizando as multiplicidades e ordenando-as. Foucault (2009) descreve estes dispositivos minuciosamente

[...] neste segundo domínio, Foucault estuda as transformações de certas práticas institucionais, transformações essas que ocorreram na passagem do Antigo para o Novo Regime. De maneira muito detalhada, ele nos mostra que principalmente no âmbito de algumas instituições – a que ele chama de instituições de seqüestro, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, o asilo – passa-se dos suplicios, como castigos e violências corporais, para o disciplinamento que cria corpos dóceis (VEIGA NETO, 2007, p. 64).

Forma-se, então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos e de seus comportamentos. *O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe* (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Mas quais dispositivos são esses? Não que a modernidade tenha “inventado” esses dispositivos disciplinares, mas os fortaleceram, recorreram a eles como fórmulas gerais de dominação e exercício de poder sobre os corpos, ao longo da Era Clássica. Foucault assim descreve o que são os dispositivos:

Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade.

Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco se tornou o dispositivo de controle – dominação da loucura, da doença mental, da neurose (FOUCAULT, 1979, p. 138-139)

Destaca-se a função inerente aos dispositivos, enquanto estratégia geral de dominação: em primeiro lugar, é a rede visível e invisível que se articula para organizar e produzir os sujeitos, em diferentes locais; esta rede pode se refazer, se reconstituir, os elementos podem variar e assumir novos arranjos; por fim, a utilidade histórica do dispositivo na transição das sociedades de soberania para as sociedades mercantis, em que seria improdutivo uma massa solta “perambulando” pelo território do rei. Os dispositivos irão, a um só tempo, ordenar e organizar as multiplicidades, em diferentes “instituições de sequestro” e colocar em marcha tecnologias de exercício de poder no interior destas instituições. Através dos dispositivos, não se tratará de impor uma lei aos homens, mas de certa maneira de dispor as coisas, utilizando mais táticas do que leis ou até mesmo as leis como táticas (BUJES, 2003).

Em cada “instituição disciplinar” repetem-se as técnicas essenciais de controle e submissão dos corpos, “técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância: porque definem certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder” (FOUCAULT, 2009, p. 134). No interior das instituições de “sequestro” da modernidade, o exercício do poder sobre o corpo se fará a partir da vigilância hierárquica, das sanções normalizadoras e do exame, conforme detalharemos a seguir.

Segundo Bujes (2003, p. 119), os mecanismos disciplinares compõem táticas de poder para docilizar e tornar mais produtivos os aglomerados humanos e obedecem a uma lógica: “de que o exercício do poder seja o menos custoso, de que seus efeitos alcancem a intensidade máxima e que este poder crescente leve a um maior rendimento os aparelhos onde é exercido”. Com isto, visa-se não somente à produção de corpos produtivos, mas também à internalização, pelas pessoas, de certas formas apropriadas de se conduzir, pensar e sentir.

A sociedade disciplinar atua sobre os corpos esquadrinhando ao máximo o tempo, o espaço e o movimento corporal. Organiza e distribui os corpos no espaço institucional de tal modo que cada indivíduo se torna uma pequena célula fácil de ser vigiada, controlada e docilizada. Nas escolas, por exemplo, a organização do espaço coletivo e individual foi uma

tecnologia que possibilitou o controle do trabalho de muitos alunos, como Foucault argumenta:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2009, p. 142).

Foucault observa que o dispositivo escolar, por meio de diferentes táticas, submete o corpo dos alunos à disciplina, para daí se retirar o máximo de aprendizagem. Corpos organizados para se investir nele a produção, a busca pela utilidade e a memorização de um saber já pronto, estanque. Não se inventam conceitos, mas aprende-se com o professor a se adequar aos conceitos. Corpo de estudante que sentado se aquieta, corpo silenciado para prestar atenção ao mestre, detentor do poder. O professor assume o papel de um sancionador da ordem: para aqueles que mais se adequarem aos comportamentos desejados, corpos calados, e reproduzirem fielmente o conceito “ensinado” pelo professor, nota dez.

Ao esquadrihar o espaço e distribuir os corpos, as disciplinas conseguiram o controle simultâneo do trabalho de muitos, como é o caso das classes e das séries nas escolas. A repartição dos indivíduos, na ordem escolar, possibilitou o controle do trabalho das multiplicidades, individualizando as pessoas ao longo das séries, classes, fileiras. Cada indivíduo ocupa o seu lugar, fazendo funcionar a regra das “localizações funcionais” (FOUCAULT, 2009, p. 139).

Além disso, promove o controle da qualidade desse trabalho, por meio do controle do tempo; organiza a evolução dos indivíduos em termos de gêneses, o que fundou a ideia de “séries” e “programas” escolares; busca compor as forças para delas extrair o máximo de utilidade, pois a disciplina não é “mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente”(FOUCAULT, 2009, p. 158). É uma questão de distribuir e de saber compor os corpos para deles retirar a máxima utilidade. “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2009, p. 159).

O poder disciplinar, indiscreto, operou assim

Através de uma repartição dos indivíduos; controla a atividade através do controle do tempo; especifica o indivíduo generalizando-o através de uma vigilância

hierárquica; organiza as diferenças através de uma sanção normalizadora e reproduz e produz saber através do exame (PORTOCARRERO, 2004, p. 03).

Organizados os “espaços disciplinares”, as disciplinas evocam ainda “os recursos para o bom adestramento”, pela vigilância hierárquica, sanções normalizadoras e a técnica do exame. Podemos pensar que as “disciplinas” organizam o espaço ao proceder nesta repartição dos indivíduos, dispondo as coisas, para daí se trabalhar individual e coletivamente com cada uma.

A vigilância hierárquica apresenta-se no infinito poder do olhar que a tudo vê e fiscaliza:

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. Lentamente, no decorrer da época clássica, são construídos esses ‘observatórios’ da multiplicidade humana para as quais a história das ciências guardou tão poucos elogios. Ao lado da grande tecnologia dos óculos, das lentes, dos feixes luminosos, unida à fundação da física e da cosmologia novas, houve as pequenas técnicas das vigilâncias múltiplas e entrecruzadas, dos olhares que devem ver sem ser vistos; uma arte obscura da luz e do visível preparou em surdina um saber novo sobre o homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo (FOUCAULT, 2009, p. 165)

A vigilância hierárquica se caracteriza pelo olhar que vê sem ser visto, que a tudo vigia, mas de forma discreta. Utiliza-se a arquitetura para se infiltrar na vida dos corpos, tornados indivíduos, desenvolvendo-se então modelos arquitetônicos que abrigam o fator disciplinar denominado “vigilância hierárquica”: edifícios construídos em círculos, com altas torres; diferentes edifícios construídos para escolas, hospitais, asilos, prisões lançam mão do “encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas” (FOUCAULT, 2009, p. 165-166). A problemática aqui é de uma arquitetura que se organiza para vigiar o que acontece “internamente”, opera um controle interior que torna visível “os que nela se encontram”; uma arquitetura que funciona como operador na transformação dos indivíduos: “[...] agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 2009, p. 166).

Para Foucault, o prestígio das construções “estilos circulares”, em que é possível vigiar quem está “dentro”, de forma discreta, reflete uma “certa utopia política”, pelo controle que exprime, mas também pelos resultados que consegue.

Outro aspecto abordado aqui é que o olhar disciplinar, vigilante, teve necessidade de escala; um novo tipo de vigilância se fez necessário, conforme ocorreu o aumento dos indivíduos a serem “vigiados”. Entretanto, ressalva Foucault, não é sobre o produto da

atividade dos corpos que a vigilância ocorre somente, mas sobre a própria atividade empreendida, a maneira de fazer as atividades, o tempo requerido para fazê-lo, se rápido ou lento. Dessa maneira, conforme aumentam o “número de corpos” e as atividades a serem controladas, aumentam também a quantidade de “fiscais”. “Vigiar torna-se então uma função definida, mas deve fazer parte integrante do processo de produção” (FOUCAULT, 2009, p. 168). Um pessoal especializado surge para realizar tal vigilância: diretores, coordenadores, mestres, inspetores, monitores, como notamos na escola atual.

Nas escolas, assim como nas fábricas, esse operador foi sendo introduzido e modificado, mas esteve sempre presente. Conforme se aumenta o número de alunos e surge a necessidade de controle do trabalho da “turma”, novos vigilantes são introduzidos na sala de aula. Se a princípio os próprios alunos “vigiam” os colegas, a necessidade de vigilância vai se integrando à própria interação pedagógica. Aquele que vigia também ensina.

[...] as funções de fiscalização agora são quase todas duplicadas por um papel pedagógico: um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo ‘marca as faltas quando se discute’; outro submestre tem as mesmas tarefas na classe de leitura; o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral é também encarregado de adequar os recém-chegados aos exercícios da escola; os decuriões fazem recitar as lições e ‘marcam’ os que não as sabem. Temos aí o esboço de uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada. Uma interação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência (FOUCAULT, 2009, p. 169-170).

Ou seja, cada vez mais, caberá aos mestres a função pedagógica do ensino e do zelo pela prática de bons comportamentos, à função pedagógica soma-se a função moralizadora.

Por sanções normalizadoras, Foucault caracteriza o dispositivo/mecanismo penal que se coloca na essência dos sistemas disciplinares. Quer dizer, as disciplinas “estabelecem uma ‘infrapenalidade’, quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença” (FOUCAULT, 2009, p. 171).

O poder disciplinar, então, faz-se valer da sanção normalizadora para impor a regra a todos. Por meio das sanções, estabelece-se “na oficina, na escola, no exército” toda uma micropenalidade repressora.

Micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseira, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo

tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 2009, p. 171-172).

Com as sanções normalizadoras, as disciplinas “normalizam”, criando comportamentos adequados e esperados, atitudes, tempos de aprendizagem esperados, hierarquizando os indivíduos em “bons” e “maus”, criando “competências”, aptidões, enfim, criando e hierarquizando uma série de “qualidades” que se tornam “naturalizadas” e próprias aos indivíduos. Por meio da comparação, da diferenciação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão, ocorre a “normalização” dos indivíduos: “[...] a partir do século XVIII, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação padronizada e a criação das escolas normais” (PORTOCARRERO, 2004, p.05).

E por fim, o exame, combinação das técnicas de vigilância e as da normalização, que ainda permite qualificar, classificar e punir. Foucault nos mostra como, pela técnica do exame, é possível exercer um controle sobre os indivíduos, dando visibilidade a cada um e possibilidade de comparação. O mais importante aqui é que o exame permite a elaboração de um saber sobre os homens, que depois irá dar condições para o surgimento das ciências do homem, como a pedagogia, a medicina. Nasce a possibilidade de um saber sobre um sujeito normalizado.

Após descrever os procedimentos das disciplinas e o adestramento do corpo, Foucault (2009) ainda traz a descrição do panóptico: tática disciplinar da repartição, da homogeneização dos corpos, por uma constante permanência do olhar vigilante. O panoptismo leva a cabo esse poder absolutamente discreto que nasce com as disciplinas, pois no panóptico, o poder torna-se “incorporal”. Assim, é o mais violento dos poderes, pois seus procedimentos, técnicas, mecanismos levam à “interiorização das normas e regras”; com o corpo, fabrica-se também a “alma” (PORTOCARRERO, 2004). O panóptico “destranca” as disciplinas das instituições para soltá-las no “corpo social” inteiro, fazendo-as funcionar de forma múltipla, difusa, polivalente e homogeneizando as multiplicidades humanas.

A descrição dos dispositivos disciplinares amplamente utilizados nas instituições ao longo do século XX, descritos por Foucault, permite perceber como a escola utilizou-se destes mecanismos para fazer-se funcionar e organizar as multiplicidades.

Foi à instituição escolar que coube capturar os novos discursos sobre a infância, sobre a disciplina, sobre a civilização, sobre a sociedade, de modo a colocar em marcha uma Pedagogia que viria, ao longo dos séculos seguintes, em larga escala e muito eficientemente, a contribuir decisivamente para disseminar e sofisticar o poder disciplinar e, com isso, fabricar o sujeito moderno (BUJES, 2003, p. 57).

A escola se configura na modernidade como o local privilegiado de educação formal das crianças e jovens, em contraposição à aprendizagem em meio aberto, na prática, que ocorria até então. A educação escolar, institucionalizada, irá se constituir como uma estratégia privilegiada de disciplinamento das populações desde a mais tenra idade, possibilitando o governo das populações ao permitir a conexão necessária entre o indivíduo e a sociedade (BUJES, 2003).

De acordo com Costa (2009), Foucault ao longo de sua produção literária, realiza uma ampliação do poder disciplinar, que incide sobre o corpo-máquina, para um tipo de exercício de poder ampliado e que denominou de biopoder que irá incidir sobre o corpo-espécie, utilizando inclusive o poder disciplinar como estratégia de funcionamento. Conforme apontamos no início deste tópico, o biopoder incidirá sobre o corpo:

[...] enquanto suporte de processos biológicos - a proliferação da espécie, os nascimentos e as mortes, a saúde das populações, o crescimento populacional ou o seu estancamento. Para regular tais processos e as condições para fazê-los variar, estabelecem-se intervenções e controles, no que vem a se constituir numa biopolítica da população (BUJES, 2003, p. 35).

Para Bujes (2003, p. 35), o biopoder caracteriza-se pelo conjunto de técnicas que irá se disseminar pelo corpo social todo e será utilizado por diferentes instituições, tais como a escola, a família, o exército, a polícia, a medicina, agindo tanto no nível dos processos econômicos quanto no âmbito das organizações sociais. “O biopoder, portanto, opera segregando, hierarquizando, garantindo relações de dominação e efeitos de hegemonia, sendo essencial para a expansão do capitalismo, segundo Foucault” (BUJES, 2003, p. 35).

Vemos assim, como o poder disciplinar atua diretamente sobre os corpos individuais e o biopoder sobre o conjunto da sociedade, obtendo assim a sujeição dos corpos e o controle populacional (COSTA, 2009). Vale ressaltar, sempre, que esta sujeição é no sentido de uma produção, o poder disciplinar e o biopoder contêm uma positividade através da qual produzem corpos e sujeitos, organizando e tornando calculável e mensurável as populações.

As instituições sociais escolares, produtivas, médicas, corretivas, etc., tendo como primeiro modelo a disciplina religiosa dos conventos, expandem-se pela sociedade, operando uma individualização, classificação e avaliação constantes dos indivíduos, segundo programas cada vez mais minuciosos de acompanhamento, adestramento e controle do tempo e dos atos. A finalidade de tal proliferação de disciplinas é extrair

dos corpos a maior utilidade (produtividade, em sentidos mercantil e político) e docilidade possíveis. Já sobre o corpo social, ou sobre a sociedade entendida como ‘população’, novo objeto do biopoder, serão produzidos mecanismos e dispositivos para a regulação, observação, análise, intervenção e modificação da vida, de que são exemplos as estratégias higiênicas, sanitárias, urbanísticas, de controle demográfico e de saúde que proliferam a partir de fins do século XIX (PASSOS apud COSTA, 2009, p. 79).

À medida que o biopoder trouxe as questões mais amplas referentes ao controle populacional, Foucault aproximou suas análises da questão do governo ou governabilidade das populações, entendendo a governabilidade não somente como a ação legislativa e executiva do Estado, mas como as diferentes práticas utilizadas para dirigir a conduta dos indivíduos, dos grupos, da população em geral: crianças, almas, comunidades, famílias, doentes. O governo não se refere exclusivamente às formas legítimas de sujeição políticas e econômicas, mas aos diferentes modos de ação destinados a operar sobre as possibilidades de ação dos indivíduos. “Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT apud BUJES, 2003).

Assim, muitos podem exercer o “governo” sobre outros: o patrão em relação aos empregados, o professor em relação aos alunos, o pai em relação aos seus filhos, o médico em relação aos doentes.

Essa nova forma de governar inaugurada com o biopoder, apesar de incluir o poder disciplinar, talvez tenha trazido em seu germe a substituição das sociedades disciplinares por um novo tipo, mais condizente com o controle de populações – as sociedades de controle. Foucault já apontava para a crise das sociedades disciplinares na última etapa de sua produção filosófica:

[...] nesses últimos anos, a sociedade mudou e os indivíduos também; eles são cada vez mais diversos, diferentes e independentes. Há cada vez mais categorias de pessoas que não estão submetidas à disciplina, de tal forma que somos obrigados a pensar o desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina (FOUCAULT, apud COSTA, 2009).

Em Deleuze (1992), encontra-se uma discussão sobre essa transição entre as sociedades disciplinares, que estamos deixando de ser, para entrar na era do controle, exercido sobre os grandes grupos sociais e as populações. Se nas sociedades disciplinares os indivíduos não paravam de saltar de uma instituição modelar a outra (da família para a escola, da escola para a fábrica, da fábrica ao hospital), o que levava os indivíduos a estarem permanentemente capturados pelas instituições de “sequestro”, nas sociedades de controle o poder “desenvolveria estratégias cada vez menos visíveis e materiais e cada vez mais sutis e

imateriais, passando de um regime de moldagem, que prevalece nos internatos ou confinamentos, para um regime de modulação” (COSTA, 2009, p. 82), incidente na população.

Desenvolvendo as ideias de Deleuze sobre as características da sociedade de controle, moduladora dos novos arranjos sociais, Costa (2009) refere-se a uma ausência de limites definidos entre os diferentes espaços-instituições sociais, destacando a ideia de que vivemos em rede; a instauração de um tempo contínuo em que os indivíduos não conseguiriam finalizar coisa nenhuma e estariam vivendo sempre sob a necessidade da formação permanente, sugerindo uma vivência de “dívida impagável” que aprisiona a todos.

Enquanto os confinamentos são moldes, distintas moldagens, os controles são uma modulação, algo como um deformador universal, moldagem autodeformante que muda continuamente de um ponto a outro do tecido social (COSTA, 2009, p. 82).

Assim, nas sociedades de controle, cada vez menos o poder irá incidir sobre os corpos dos indivíduos, operando por massificação e individuação e moldando-os, como nas sociedades disciplinares, mas sobre as populações, os grandes grupos sociais, modulando subjetividades capitalísticas (COSTA, 2009).

Prata (2005) avalia que as disciplinas descritas por Foucault fizeram parte da história da educação escolar, seja na forma como organizou as relações de poder entre professores e alunos ou no modo como concebeu a aprendizagem e a transmissão do conhecimento. Entretanto, a autora questiona se as relações de poder entre professores e alunos ainda se exercem exclusivamente sobre o modelo da disciplina nas instituições escolares atuais.

Para a autora, a crise das relações de poder vividas no ambiente escolar, dentre elas a interação professor-aluno, estaria perpassada pela crise do poder disciplinar na sociedade em geral e, portanto, na escola. Supõe também que estamos vivendo o deslocamento das sociedades disciplinares para outra, sociedade de controle, e que isto implica em novas formas de subjetivação: novas subjetividades estão se constituindo no social, e ao chegarem à escola, ocorre o choque com as “velhas” práticas preconizadas por seus professores. Mas a questão aqui não é de culpabilizar docentes ou alunos pela crise na interação entre eles, mas notar que vivemos um processo de transformação social, que abarca a convivência de diferentes e novos arranjos sociais e formas de subjetivação, fazendo emergir um novo sujeito histórico, com modos diferentes de subjetivação daqueles da sociedade disciplinar. Assim, quando professores e alunos chegam à escola e se deparam com velhas práticas disciplinares voltadas para a produção de corpos dóceis, “eficazes economicamente e submissos politicamente”

(PRATA, 2005, p. 109), terão de enfrentar impasses para a descoberta de novos arranjos relacionais.

Deleuze irá ampliar a leitura sobre as interações sociais ao propor que o exercício do poder seja visto como uma das “partes” dos agenciamentos humanos. Se para Foucault os agenciamentos são sempre de poder, para Deleuze são de desejo, “[...] sendo o desejo sempre agenciado, e o poder, uma dimensão estratificada do agenciamento” (COSTA, 2009, p. 72).

Deleuze e Guatarri (1976) desconstruíram o conceito psicanalítico do desejo, baseado na ideia da castração e da “falta”, para desenvolver o conceito em outra direção: a essência do desejo não é conservadora ou restitutiva, ao contrário, defendem que o desejo é espontaneamente produtivo, revolucionário, inventivo e realiza-se sempre, em todos os domínios da realidade. Desejar não é a pura liberação de prazer, pois o desejo é essencialmente produtivo, é o que nos impulsiona no sentido da produção da vida e não de sua simples manutenção, reprodução ou repetição (COSTA, 2009; BENEDETTI, 2007).

O desejo é entendido sempre como um agenciamento, desejamos em conjunto. Para Deleuze desejar é construir um conjunto, nunca se deseja algo; todo desejo “corre” para um agenciamento. Deseja-se “com”, ele se passa “entre”, nunca é o desejo de alguém por algo, mas um agenciamento entre duas pessoas, ou entre uma pessoa e alguma outra coisa (DELEUZE, PARNET, 1998).

Compreende-se que para Deleuze e Guatarri os conceitos de agenciamento e de máquinas desejantes são inseparáveis para compreensão da realidade. Mas como o autor entende as interações humanas a partir do conceito de agenciamento? O que é o agenciamento?

Um agenciamento não será o encontro de dois seres, ou de duas coisas, ou de espécies diferentes que se encontram para “falar de” ou “se colocar no lugar de”; o agenciamento é a unidade real mínima que produzirá enunciados, significados, ideias, conceitos, modos de ser. Para Deleuze, é sempre um agenciamento que produz os enunciados e a produção se dá sempre no agenciamento entre corpos: físicos, psicológicos, sociais, verbais, os corpos podem ser de qualquer ordem e neste sentido se diria *corpus*. E este agenciamento entre os corpos é da ordem de um “cofuncionamento, uma simbiose, uma simpatia”, interpenetração de corpos que ao se misturarem, podem produzir algo novo (DELEUZE, PARNET, 1998).

Mas como fazer para que elementos de caráter tão diversos, corpos tão heterogêneos, presentes no mesmo território, funcionem juntos? Exatamente por isto, para Deleuze, o agenciamento é cofuncionamento; é a “simpatia”. Mas simpatia aqui não é entendida como um sentimento vago de estima, respeito, consideração, ao contrário, é o esforço de penetração

nos corpos os mais diferentes, de *aliança* entre corpos em um conjunto heterogêneo, de corpos que colocam em jogo populações, outros agenciamentos, trazendo para esta simbiose ou cofuncionamento elementos diversos, agenciamentos outros. Máquinas distintas, corpos distintos que, em um acoplamento que vem fora de nós, fora do eu, possibilitam a passagem de afetos, devires (DELEUZE, PARNET, 1998).

O agenciamento não é como a identificação, a empatia, não pressupõe duas pessoas previamente constituídas num processo interativo, que se interessam ou não uma pela outra, que escolhem umas as outras; o agenciamento é mais da ordem do “ser arrastado”, ser levado a um acoplamento com outras máquinas ou corpos, independente se por “amor ou ódio”.

Nem identificação nem distância, nem proximidade nem afastamento, pois, em todos estes casos, se é levado a falar por, ou no lugar de... Ao contrário, é preciso falar com, escrever com. Com o mundo, com uma porção de mundo, com pessoas. De modo algum uma conversa, mas uma conspiração, um choque de amor ou de ódio. Não há juízo algum na simpatia, mas conveniências entre corpos de toda natureza (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 42).

Deleuze e Guatarri (1995) destacam ainda que o agenciamento comporta dois eixos, como se o agenciamento tivesse “duas faces”: no primeiro eixo, estados de coisas, de corpos que se misturam e transmitem afetos; agenciamento maquínico de desejo. Conjuntamente a este acoplamento de corpos, enunciados, estilos de enunciação são produzidos, e os signos se organizam de uma nova forma, fazendo aparecer novas formulações, um novo estilo para novos gestos, são os agenciamentos coletivos de enunciação. Mas há outro eixo, verticalmente orientado, quando se tem a possibilidade do agenciamento caminhar no sentido da desterritorialização, permitindo a construção de algo novo, invenção de novas formas de interagir, não de novos sujeitos ou novos estados corporais, mas um novo “produto” feito no intervalo, no entre que se passou dos dois corpos que se misturaram.

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos: um de conteúdo, outro de expressão. Por um lado ele é agenciamento maquínico de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; por outro lado, é agenciamento coletivo de enunciação, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas sendo atribuídas aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical, o agenciamento tem, de uma parte, lados territoriais ou reterritorializados que o estabilizam e de outras parte, picos de desterritorialização que o arrebatam (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 29)

Entendemos assim, que o agenciamento possui quatro componentes: estados de coisas, corpos que se misturam e enunciações produzidas a partir disto tudo ocorrendo a partir de um dado território que estabiliza o agenciamento, mas também picos de desterritorialização que possibilitam o novo: é aí, neste eixo, que o desejo corre (DELEUZE, PARNET, 1998).

Assim, compreendemos como os agenciamentos de poder constituem uma dimensão estratificada do agenciamento que se repete neste primeiro eixo, horizontalmente orientado. São as interações “rígidas”, territorializadas e codificadas, quando ocorre a preocupação com as formas corretas de interação, a forma correta do professor disciplinar o aluno, a forma correta de o aluno se comportar como aluno; por exemplo. Um agenciamento estratificado, produzido nos moldes das disciplinas que impedem o desejo de atravessar os corpos: na base “territorializada”, o agenciamento é interação, é a forma correta de exercer o papel de aluno e de professor e disto derivam a importância das normas disciplinares, os regulamentos, os manuais de bom comportamento; e não é possível o acoplamento, arrebatamento de corpos que se misturam para produzir algo novo, permitindo que a interação professor-aluno se dê no sentido de produção, de acoplamento de corpos de ideias e afetos, passando de interação pautada pelo poder disciplinar para um agenciamento desejante, em que as disciplinas ficam em segundo plano e professores e alunos agenciam o desejo de descobrir algo novo.

A partir da analítica de poder em Foucault e da proposta de Deleuze e Guatarri, de leitura da realidade enquanto agenciamentos entre máquinas desejantes, esta pesquisa se propôs a investigar os modos de interações entre professores e alunos de Ensino Médio, mapeando como eles ocorrem no cotidiano da sala de aula, como o diagrama disciplinar proposto por Foucault perpassa a interação e se existem modos de interação que possibilitam o agenciamento de desejo entre professores e alunos.

III JUSTIFICATIVA

Ao realizarmos a revisão bibliográfica sobre o tema da interação professor-aluno, especificamente no Ensino Médio, encontramos algumas pesquisas cujos resultados apontam para diferentes aspectos interferentes nesta interação e as dificuldades oriundas da mesma que não colaboram para a aprendizagem final dos alunos. A partir destas pesquisas, observamos a necessidade de investigar como a interação ocorre no contexto institucional, os agenciamentos cotidianos de professores e alunos. Além disso, detectamos a necessidade de ouvir o que pensam os alunos, pois a maioria destas análises investigou a percepção dos professores. Entendemos assim que ainda são necessárias investigações acerca da percepção dos alunos sobre as relações que estabelecem com os professores. Este trabalho visa contribuir para esta área de investigação, buscando clarear como ocorre a interação professor- aluno no Ensino Médio.

IV MÉTODO

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo Geral

Analisar as interações de professores e alunos no Ensino Médio, tanto na percepção dos alunos, como por meio de observações diretas no cotidiano.

4.1.2 Objetivos específicos

- analisar os modos de interação entre professores e alunos dentro da sala de aula, no contexto do Ensino Médio;
- compreender o que pode favorecer ou dificultar a aprendizagem dos alunos na interação com os professores;
- analisar como os alunos percebem a interação com os professores.

4.2 Metodologia

4.2.1 Referenciais metodológicos

A metodologia utilizada para conduzir a pesquisa foi a de tipo qualitativa.

André (1995) argumenta que existem diferentes formas de condução de uma pesquisa qualitativa. Uma delas é a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Esta modalidade

metodológica deslocada para a educação possibilitou aos estudiosos educacionais a descrição e a compreensão do processo educativo.

A pesquisa do tipo etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, possibilitando a reconstrução dos processos e as relações que configuram a experiência escolar cotidiana. Para este fim, o estudo do tipo etnográfico lança mão das técnicas oriundas da etnografia, tais como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos (ANDRÉ, 1995).

A modalidade intitulada de observação é chamada desta maneira porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. Desta modalidade deriva o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto investigado, transformando o pesquisador no principal instrumento de coleta e análise de dados. Assim, a pesquisa etnográfica demanda um trabalho de campo, levando o pesquisador a desenvolver um contato direto com o contexto, as pessoas e os eventos investigados e observá-los em suas manifestações naturais, tal como ocorrem diariamente (ANDRÉ, 1995).

A ênfase investigativa deste tipo de pesquisa está no processo, naquilo que está ocorrendo em determinado campo observado, não no produto ou nos resultados finais. Por isto, privilegiam-se também os significados que emergem do contexto, como a maneira particular como os participantes da pesquisa vêem a si mesmos, suas experiências, o mundo que os cerca (ANDRÉ, 1995). Isto traz como condição de possibilidade para a pesquisa de tipo etnográfico um plano de trabalho do tipo flexível, em que o foco trabalhado, as técnicas de investigação e a fundamentação teórica são constantemente avaliados e adequados pelo pesquisador.

Outra característica apontada por André (1995) e Bogdan e Biklen (1994) como importante na pesquisa etnográfica é que esta utiliza a descrição e a indução para analisar os dados; o pesquisador não recolhe dados com o objetivo de confirmar ou testar hipóteses, mas construir sentidos à medida que os dados emergem e são analisados. O pesquisador, então, utiliza grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos por meio de descrições ou transcrições do vivido. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (ANDRÉ, 1995).

As entrevistas em pesquisas qualitativas funcionam como complemento de dados às observações participantes e possibilitam considerar as “enunciações” dos sujeitos, os sentidos que dão ao vivido, à medida que os dados são recolhidos a partir da linguagem dos próprios sujeitos.

As entrevistas podem variar quanto ao seu grau de estruturação: estruturadas/semiestruturadas/não estruturadas (BOGDAN & BIKLEN, 1994; MINAYO, 1992).

Como complemento das observações participantes e contemplando os interesses da pesquisa aqui proposta, foram utilizadas entrevistas não estruturadas e as entrevistas ocorreram em formato de “discussão de grupo” (grupo focal) com os alunos. Foram realizadas seis sessões grupais com os alunos e todas foram audiogravadas.

Segundo Minayo (1992), as entrevistas semiestruturadas e não estruturadas diferem uma da outra apenas em grau, pois em se tratando de pesquisa científica nenhuma interação se coloca de maneira totalmente aberta; assim, na modalidade de entrevista não estruturada, se tem a possibilidade de levantar questões gerais sobre o tema pesquisado, configurando uma “conversa com finalidade” (MINAYO, 1992) e apresentá-las aos sujeitos da pesquisa, que podem discorrer sobre o tema “livremente”.

As entrevistas em grupo focal objetivam compreender e aprofundar os conhecimentos, crenças e percepções peculiares de um grupo acerca de determinada temática. Recomenda-se que participem dela até doze pessoas, e os participantes são os membros da comunidade pesquisada. Um moderador coordena a entrevista, buscando focalizá-la, para que se possa aprofundar na temática investigada e organizá-la a fim de que todos tenham possibilidade de expressão. O número de sessões pode variar conforme o objetivo do estudo (MINAYO, 1992).

4.2.2 Local

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, com mais de cinquenta anos de existência, localizada em uma cidade do interior de SP com aproximadamente trezentos e cinquenta mil habitantes. A unidade escolar fica situada em um bairro na região central da cidade e possui amplo espaço, ocupando mais da metade de um quarteirão. Atualmente oferece o Ensino Fundamental e Médio e não funciona no período noturno. A escola possuía em torno de 780 alunos matriculados em 2009, sendo 500 alunos no Ensino Fundamental e por volta de 280 no Ensino Médio. No período da manhã, funciona o Ensino Médio e o ciclo II do Ensino Fundamental e no período da tarde o ciclo I do Ensino Fundamental.

Nos arredores da escola, existem uma praça ampla, uma igreja, vários bares, uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e outras escolas. Segundo alguns alunos relataram à pesquisadora, a escola foi conhecida na cidade, por um tempo, como “presídio” por se

localizar em um bairro conhecido na cidade como ponto de tráfico de drogas e por ser muito “bagunçada”. Consideram também que, na gestão da diretoria atual, o prédio da escola melhorou muito no tocante à limpeza e organização do espaço físico, pois agora a escola está sempre recebendo pintura nova, as salas de aula são limpas, as carteiras conservadas; enfim, a escola tem uma aparência de organização e limpeza.

O contato da pesquisadora com a escola se deu de forma aleatória, no ano de 2008. Após pegar os dados de todas as escolas de Ensino Médio pela lista telefônica, a pesquisadora começou a visitá-las em ordem alfabética, pedindo para falar com a diretora da escola ou com a coordenação do Ensino Médio, a fim de explicar a presente pesquisa. Depois de três visitas “malsucedidas”, em que não pôde ser recebida por nenhum dos funcionários citados, a pesquisadora chegou até a escola pesquisada. Foi muito bem recebida pela coordenadora do Ensino Médio e, numa primeira conversa, explicou a ela o projeto de pesquisa, os objetivos e a forma de coleta de dados. A coordenadora então conversou com a diretoria da escola e as três autorizaram a realização da pesquisa nas dependências da mesma para o ano letivo de 2009, após a aprovação do projeto no comitê de ética da FFCLRP.

Todos os membros da comunidade escolar sempre foram muito acolhedores com a pesquisadora, proporcionando um suporte incrível para a realização desta pesquisa.

4.2.3 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram sete professores voluntários do Ensino Médio e os alunos de quatro salas de aula do referido nível de ensino, totalizando aproximadamente 160 alunos. Para a realização das entrevistas, todos os alunos das salas observadas foram convidados e os participantes foram voluntários.

4.2.4 Instrumentos

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas, como principal instrumento de coleta de dados, observações participantes audiogravadas em sala de aula e seis entrevistas em grupo focal com os alunos, também gravadas. De forma complementar à coleta, foram

realizadas várias conversas informais com professores e com a coordenadora do Ensino Médio, assim como a observação de um Conselho de Classe dos professores.

A coleta de dados aconteceu no período das aulas, pela manhã. As observações participantes aconteciam nas aulas dos sete professores que se propuseram a participar do estudo, em quatro salas de aula aleatoriamente escolhidas como composição da amostra: duas turmas de primeiro ano, uma de segundo ano e uma do terceiro ano. As observações ocorriam de segunda a sexta e as aulas dos sete professores eram observadas de forma alternada, de modo que o professor não sabia que dia da semana ou até mesmo se em determinada semana a pesquisadora iria observar sua aula naquela determinada turma.

Todas as aulas observadas foram transcritas e compiladas em diário de campo minuciosamente descrito, compondo-se, além das transcrições das aulas, das observações da pesquisadora. As entrevistas formais com os alunos e todas as conversas informais realizadas com eles e com os demais membros da comunidade escolar foram registradas em diário de campo pela pesquisadora.

4.2.5 Procedimentos

1º etapa: contato inicial com a escola, apresentação do projeto de pesquisa e aceitação da instituição para participação na pesquisa. Os dados da escola foram coletados para submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética da FFCLRP/USP.

2º etapa: participação da pesquisadora no planejamento dos professores em fevereiro de 2009 para apresentação do projeto de pesquisa e da metodologia de pesquisa proposta: observações em sala de aula por um semestre das interações em sala de aula. De doze professores do Ensino Médio, sete se voluntariaram a participar do estudo.

3º etapa: montagem da grade de observação das aulas e conversas informais na sala dos professores com os sete docentes voluntários, para explicação do projeto, retirada de dúvidas e assinatura do TCLE.

Inserção no campo: exemplo das conversas com os professores

Em seguida, entra na sala dos professores João, docente de “X”. Aproximo-me dele e explico que estou de volta para começar o trabalho de pesquisa. Mostro a tabela de observação e João concorda, dizendo que posso começar a assistir as aulas dele no dia seguinte.

Digo a ele que vai ser interessante ‘aprender’ “X” novamente, pois quando estudei no colegial era péssima aluna.

João me diz que “X”. é uma matéria muito teórica e que os alunos realmente têm muita dificuldade. O diálogo foi mais ou menos assim:

João: - ‘eu busco fazê-los entender os conceitos, a lógica da “X”., porque se eles ficarem só decorando fórmulas, não vai conseguir aprender’. Mas é complicado’.

Angélica: - é verdade, é uma linguagem diferente a “x”. Eu tinha dificuldade, lembro que zerei X. na segunda fase da Unicamp (risos).

João: risos... é um vestibular difícil... mas sabe o que acontece? Se você não acompanha desde o começo, lá do primeiro colegial, fica difícil acompanhar mesmo...eu falo isso para os alunos...

Agradeço a atenção do professor e digo que voltarei amanhã.

Depois falo com o professor Bóris, docente de “Y” que me recebe muito bem e diz que posso assistir às aulas dele sempre que quiser.

Logo em seguida, falo com a professora Jolie. Mostro para ela a tabela de observação e ela diz logo de cara:

-1º C é a pior sala, eles são péssimos, prepare-se.

Dou uma risadinha e digo que volto no dia seguinte. Agradeço a todos, me despeço e vou embora, já que não tem mais professores participantes da pesquisa presentes na sala dos professores.

4º etapa: início das observações propriamente ditas, na escola: espaço físico, presença constante da pesquisadora na sala dos professores e no pátio dos alunos, observações em sala de aula. Válido notar que, durante o primeiro mês de observação, as aulas não foram gravadas, para que a naturalização da pesquisadora no ambiente de sala ocorresse primeiro e só posteriormente fosse introduzido o gravador, que ao ser utilizado ficava sobre a mesa do professor.

O início das observações nas salas de aula:

A seguir um trecho retirado do diário de campo da pesquisadora que exemplifica o processo de inserção no campo.

Chegamos até a sala e entramos. Como a escola tem salas ambiente, os professores dão sempre aulas nas mesmas salas.

As salas de aula são amplas. Possuem cinco fileiras de carteiras, com mesas e cadeiras. Os alunos vão se sentando em grupos, arrastando as mesas e cadeiras, não ocupam o espaço de maneira uniforme. Uns se sentam no canto, outros na frente, o meio fica esvaziado.

Boris pergunta como quero proceder, se me apresento primeiro ou ele me apresenta. Peço para ele me apresentar e depois eu explico para os alunos o que estou fazendo aqui.

Os alunos vão chegando, muito movimento, conversam, brincam, cumprimentam o professor. Entram e vão se sentando.

Eu fico sentada na primeira carteira, em frente à mesa do professor, para que todos possam “me ver”. Uma aluna se senta atrás de mim e sorri. O professor fica na frente da lousa, encostado na mesma, olhando para os alunos.

Os alunos vão se sentando, o barulho é intenso. De repente entra um aluno, todos gritam, riem, falam: ‘celsoooooooooooooo...’ Muita risada.

O professor continua na mesma posição. Após todos se sentarem, pede silêncio:

Bóris: - ‘gente, vamos fazer silêncio, vamos começar....Vamos ter educação....temos visita...Vocês não estão percebendo? (silêncio total). A Angélica está aqui, ela é psicóloga e pesquisadora da USP, Universidade de São Paulo, a maior universidade do Brasil. Ela está aqui fazendo uma pesquisa, vai realizar uma pesquisa aqui na escola, vai participar das nossas aulas durante o semestre todo. Ela vai falar do trabalho dela’.

Angélica: 'bom dia gente...'

Alunos: bom diaaaaaaaaaaaaaa (risos)

Angélica: bom, quero agradecer o Boris e vocês por me darem este espaço....então meu nome é Angélica, fiz faculdade de Psicologia e agora estou fazendo pós-graduação...quem sabe o que é isso?

Alunos: balançam a cabeça negativamente, uns falam: 'não'.

Angélica: depois que a gente termina a faculdade, pode começar a trabalhar na área, exercendo a profissão, mas pode também continuar estudando e trabalhando fazendo pesquisa, que também é um trabalho. Eu estou aqui pesquisando como funciona a escola, como são as aulas, como acontecem as aulas e como os alunos e os professores interagem. Vou observar as aulas, participar de várias aulas com vocês e com outras salas do colegial. Vou fazer essa pesquisa somente nas aulas do Ensino Médio. Quero que vocês saibam que não estou aqui para vigiar ou ver quem é bom, ruim, certo, errado, mas para compreender como as coisas acontecem...ao final da pesquisa, vou escrever um relatório e não vai ter o nome da escola, dos professores, de alunos, de ninguém...vou escrever o que observei sem falar o nome de ninguém tá bom....Quero me colocar à disposição para tirar dúvidas, quem quiser falar comigo fique à vontade...vou estar sempre por aqui. Obrigado pela atenção.

Alunos: risos, de nada...

Volto a me sentar e Boris vai para a lousa, dizendo que vai preencher a tabela da página 11.

5º etapa: entrevistas formais com os alunos durante as aulas de educação física, conforme combinado com a coordenadora da escola e o professor da referida disciplina. Os alunos foram convidados no início das aulas de Educação Física a participarem das entrevistas com a pesquisadora na sala de aula. Em duas entrevistas (com a turma de primeiro ano), os alunos foram convidados na quadra de esportes da escola, no início das aulas, para conversar com a pesquisadora na sala de aula. Na primeira entrevista com os alunos do segundo ano, o professor cedeu a aula para a pesquisadora e todos os alunos presentes na sala de aula deste dia participaram da entrevista. Na segunda entrevista, foram convidados doze alunos para participar da entrevista em outra sala da escola. Com os alunos do terceiro ano, também foram realizadas duas entrevistas e as duas ocorreram na sala de aula de educação física, na primeira entrevista, o professor cedeu a aula para a pesquisadora; para a realização da segunda, doze alunos foram convidados e aqueles que se voluntariaram acompanharam a pesquisadora até a sala de aula de educação física, os demais permaneceram na quadra.

4.2.6 Análise de dados

Todas as visitas da pesquisadora à escola, as observações em sala de aula, as conversas informais com professores, coordenação, alunos e as entrevistas formais foram transcritas e registradas em diários de campo, para posterior análise qualitativa dos dados. Em função da

quantidade de aulas observadas, os dados coletados e registrados em diário de campo foram sistematicamente organizados e submetidos à análise de conteúdo, conforme orientações de Bogdan e Biklen(1994) e Minayo (1992). Foram realizadas múltiplas leituras do material, que geraram as primeiras categorias de codificação e a seleção de uma amostragem de aulas para serem analisadas. Posteriormente, as repetidas leituras e análise do material geraram as categorias analíticas conforme serão apresentadas a seguir.

4.2.7 Aspectos éticos

A presente pesquisa se comprometeu a atender às exigências éticas e científicas fundamentais descritas na Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996, que são:

1) A pesquisa foi realizada após assinatura, por parte dos participantes, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos A, B e C), que contém os seguintes aspectos: garantia de que serão esclarecidos, a qualquer momento do estudo sobre os procedimentos, os riscos e benefícios do mesmo; que terão a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum e a segurança do sigilo e do caráter confidencial das informações obtidas.

2) Foram esclarecidos, no início da pesquisa, à instituição escolar, aos professores e aos alunos os benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos do estudo, comprometendo-se ao máximo com eles;

3) Foram assegurados aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes da mesma, em termos do retorno educacional, acesso aos procedimentos e aos resultados do trabalho. Neste sentido, o projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP/USP, em março de 2009.

V RESULTADOS

Nesta sessão apresentamos os resultados obtidos após o tratamento dos dados.

O critério de categorização do material coletado foi o seu conteúdo, dividido em duas partes: o material extrassala de aula, referente ao contexto institucional e as entrevistas com os alunos, e o material intrassala de aula, referentes às observações participantes na sala de aula, das quatro turmas do Ensino Médio.

Na primeira parte, busca-se descrever a escola pesquisada, o contexto físico e as observações da pesquisadora sobre este contexto. Apresentamos também os resultados das entrevistas realizadas com os alunos. Na segunda parte, apresentamos o material referente às observações participantes em sala de aula. Conforme orientação de Minayo (1992, p. 203):

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem.

Após repetidas leituras do material, foram criadas categorias de codificação (BOGDAN & BIKLEN, 1994) para organização do mesmo. Isto facilitou o trabalho posterior de análise para elaboração das categorias analíticas, dando condições de relacionar os significantes com os significados dos enunciados, conforme citação anterior.

5.1 Primeira parte: o contexto institucional

5.1.1 A Escola: localização e contextualização

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, a escola pesquisada tem mais de 50 anos de existência. Durante o ano letivo de 2009, ano de realização da coleta, possuía em torno de 780 alunos. A escola oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, funcionando no período matutino e vespertino. O Ensino Médio noturno foi fechado há poucos anos em

função da demanda insuficiente, conforme informações da diretoria da escola. O corpo de funcionários da escola era distribuído da seguinte maneira, conforme informação da coordenação de Ensino Médio:

Tabela 1- Quadro de Funcionários da Instituição Escolar

Funcionários	Professores efetivos	Professores eventuais
15	25	08

A coordenadora assumiu este cargo em 2008, mas é professora na escola há mais de dez anos. Informou que grande parte dos professores efetivos tem mais de cinco anos “de casa” e que isto é bom para a instituição. Percebe que a escola vem “melhorando” muito, assim como o “ensino” no Estado de São Paulo. A escola segue o currículo mínimo do governo do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio e o sistema da Progressão Continuada.

A diretora atual ocupa este cargo desde 2005 e está próxima da aposentadoria, conforme relato da coordenadora.

A escola fica localizada em um bairro próximo ao centro da cidade e é de fácil acesso. É margeada por uma avenida muito movimentada e cheia de árvores, onde é comum vermos idosos caminhando pela manhã. No quarteirão debaixo da escola, existe uma bonita praça com parquinho para crianças, pista de caminhada, quadras de esportes, no entanto, esta praça é conhecida na cidade por ser “ponto de tráfico” e o bairro tem “má reputação” em função disso, conforme relato dos alunos. Nos arredores da instituição escolar, encontramos ainda uma igreja e diversos pontos comerciais, como lojas, papelarias, farmácias.

O horário de entrada dos alunos pela manhã é às 7h e o término das aulas acontece às 12h20, ocorrendo um intervalo de 9h30 às 9h50. As aulas têm duração de cinquenta minutos.

5.1.1.1 Espaço Físico

A instituição escolar possui uma área total de 5.000,00 metros quadrados, sendo 3.261,00 de área construída e 1.739,00 de área livre. Toda área da escola é cercada por um muro de aproximadamente 3 metros de altura.

Existem três entradas utilizadas para acessar o interior da escola. A primeira é um portão grande de metal, de fechadura manual que serve de entrada e saída para os alunos; ele dá acesso a um pátio descoberto. No período da manhã a inspetora abre o portão às 6h55 e fecha às 7h. Era comum a pesquisadora chegar às 6h50 na escola e os alunos estarem em pé em frente ao portão, ou espalhados em grupos pela rua, conversando, esperando o portão “abrir”.

A segunda entrada é feita por um portão pequeno que dá acesso a um pequeno corredor. Deste entra-se por uma porta, que dá para um pequeno hall. Neste hall uma divisória de compensado separa a parte exterior e o interior da escola. Esta pequena área possui um banco de madeira e o “balcão” da secretaria, com “janela” para atendimento ao público externo.

A porta que dá entrada para o interior da escola é monitorada pelos funcionários da secretaria e é preciso se apresentar a eles para obter liberação para entrar na escola. Diversas vezes a pesquisadora viu pais de alunos esperando neste hall de entrada para conversar com professores, coordenação e diretoras. Era freqüente observar também alunos que chegavam atrasados esperando a diretoria da escola para “conseguir autorização” para entrar.

Podemos dividir a instituição escolar em 3 blocos, feitos de bloco e concreto, com paredes pintadas de amarelo claro pastel. A escola havia passado por uma pintura no início de 2009 e próximo ao final deste ano letivo, a entrada passou por uma reforma e nova pintura, o que dá um aspecto novo e bonito para o prédio escolar.

O primeiro bloco da escola é central, de dois pavimentos. No pavimento térreo temos, logo que entramos pelo corredor e porta de entrada:

- a- A secretaria, sala de 40 metros quadrados;
- b- A diretoria, sala de 6,25 metros quadrados;
- c- A vice-diretoria, sala de 6,25 metros quadrados.

Ao cruzarmos esses cômodos, acessamos um pátio coberto de aproximadamente 76,30 metros quadrados. Na lateral direita da porta, temos dois vasos com plantas ornamentais e um mural de artes, em que sempre se vê a exposição de trabalhos produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. À esquerda, vê-se a porta da sala dos professores com uma parede pintada de vermelho e 4 vasos com plantas ornamentais. À nossa frente, do outro lado do pátio estão:

- a) A sala do coordenador pedagógico, de aproximadamente 26 metros quadrados;
- b) Sanitário masculino de alunos, de aproximadamente 21 metros quadrados;

- c) Despensa, aproximadamente 5,30 metros quadrados;
- d) Inspetoria, aproximadamente 5,30 metros quadrados;
- e) Cozinha, aproximadamente 15 metros quadrados.

Esse conjunto de salas está margeado à direita e à esquerda por pátios descobertos. O trecho do prédio forma, de ambos os lados, um corredor com colunas de concreto pintadas no mesmo tom da escola. À frente da cozinha tem outro pátio coberto, de aproximadamente 125 metros quadrados que é utilizado como refeitório. No horário do recreio, os alunos ocupam estes pátios descobertos e também o refeitório; as salas de aula ficam trancadas quando os alunos saem para o recreio. A escola serve “merenda” para os alunos todos os dias, contudo mantém uma cantina que vende salgadinhos, bolachas, doces.

O refeitório possui quatro mesas de madeira e metal (pintadas de creme e azul) com bancos de mesma cor e comprimento (aproximadamente 2,5 metros) e ficam posicionadas em duas colunas perpendiculares à parede da cozinha. Na parede à esquerda do refeitório, temos um mural de recados para os alunos e um bebedor azulejado com 7 torneiras. Do lado direito, temos pátio aberto. Ao fundo, há um palco baixo feito de cimento e pintado de verde. Atrás do palco, estão as salas do almoxarifado e depósito, ambas de 10 metros quadrados.

O acesso ao pavimento superior se dá por uma escada externa ao prédio. Na entrada existe uma porta de grade, que permanece trancada durante o recreio. Toda a extensão da escada é fechada por paredes. O pavimento superior é composto por:

- a) Depósito de alimentos (extrema esquerda da escada), sala de aproximadamente 8,70 metros quadrados;
- b) Seis salas de aula de aproximadamente 30 metros quadrados. As salas são nomeadas por cores. Da esquerda para a direita: verde, verde escuro, rosa, vermelha, roxa, azul;
- c) Arquivo, sala de aproximadamente 10 metros quadrados;
- d) Corredor em frente às salas de aula, aproximadamente 71 metros quadrados, com vista para o pátio aberto, à direita do refeitório. Toda a extensão do corredor é gradeada.

O segundo bloco inicia-se à esquerda da secretaria.

- a) Sala dos professores, aproximadamente 21 metros quadrados;
- b) Depósito, aproximadamente 8,3 metros quadrados;
- c) Sanitário dos funcionários (feminino), aproximadamente 10,10 metros quadrados;

- d) Sanitário dos funcionários (masculino), aproximadamente 6 metros quadrados;
- e) Laboratório de Informática, aproximadamente 38,80 metros quadrados;

Atrás desse bloco, existe o estacionamento de carros para docentes, mas a pesquisadora observou muitos docentes estacionando o carro na rua, em frente à escola.

Perpendicularmente a essas salas temos:

- a) Sanitário do aluno (feminino), aproximadamente 23,70 metros quadrados.
- b) Sala de aula de, aproximadamente 42 metros quadrados.

Perpendicularmente as essas duas salas e em paralelo com as anteriores, temos:

- c) 3 salas de aula, também nomeadas por cores: da esquerda para a direita, azul claro, amarelo, azul. Cada uma com aproximadamente 42 metros quadrados.

O segundo bloco de salas está disposto em relação ao primeiro, de maneira que cria um pátio descoberto de aproximadamente 192,60 metros quadrados;

O terceiro bloco inicia-se à direita do palco do refeitório, formando um “L” em interação ao primeiro bloco.

- a) Cantina, aproximadamente 19,20 metros quadrados;
- b) Duas salas de aula, nomeadas por cores, vermelha e rosa, ambas de aproximadamente 64 metros quadrados, em frente às salas há um corredor com 3 bancos e uma lata de lixo.
- c) Biblioteca, com aproximadamente 46,30 metros quadrados.
- d) Perpendicular à biblioteca estão 3 salas de aula nomeadas por cores, da esquerda para a direita, verde, rosa e azul escuro, cada uma medindo aproximadamente 42 metros quadrados.

Entre o primeiro e o terceiro blocos, forma-se um pátio descoberto de aproximadamente 627,60 metros quadrados. Ao fundo desse pátio, localiza-se o portão pelo qual os alunos adentram à instituição escolar.

À direita desse mesmo portão encontramos uma área de paisagismo e 3 bancos. Ao fundo, um muro e um portão de ferro vazado. Esse portão dá acesso às quadras e à casa dos zeladores.

- a) A quadra maior é coberta e foi inaugurada em dezembro de 2005; mede aproximadamente 588,60 metros quadrados;

- b) A quadra menor é descoberta e mede aproximadamente, 260,80 metros quadrados;
- c) Zeladoria, área cercada por pequeno muro, com uma construção que nos parece uma casa.

Como mencionado acima, as salas de aula da escola são divididas por cores, sendo que as portas das salas são pintadas de cores diferentes. As salas observadas no geral compunham-se de: quadro negro, mesa e cadeira do professor logo na entrada. As carteiras eram dispostas em cinco fileiras, contendo cada uma seis a sete mesas e cadeiras. No fundo das salas, havia um armário para o professor guardar materiais. Todas as salas possuíam ventiladores na parede e janelas grandes com grades e telas de proteção.

No pavimento superior, uma das salas é usada como “sala de vídeo”. A pesquisadora esteve nessa sala na reunião de planejamento dos professores, durante a fase de inserção na escola. É uma sala ampla, muito conservada, que conta com uma televisão grande, DVD, HD de computador e um telão.

A sala dos professores possuía um corredor de entrada com uma pia e um bebedouro, após uma sala com uma mesa no centro, em que se servia café no intervalo, e cadeiras em volta dessa mesa, encostadas na parede. Na sala dos professores existe um grande mural de recados em que a pesquisadora sempre via matérias de jornal, revistas, recados e as datas de aniversários de docentes e funcionários.

Anexos à sala dos professores havia dois banheiros, um feminino e outro masculino, assim como a sala de informática. A pesquisadora observou algumas vezes os professores utilizando essa sala de informática, mas nunca os alunos.

A escola tem uma aparência bonita é bem conservada, tem pintura nova e o prédio é bastante limpo. O “paisagismo” sempre chamou a atenção da pesquisadora, pois a escola é cheia de canteiros e vasos de plantas, tornando o ambiente bastante agradável.

Desde 2005, adotou o sistema de “salas ambiente” e os alunos locomovem-se de uma sala para outra quando bate o sinal. Segundo relato da coordenadora, a atual diretora visitou uma escola, em outra cidade, que contava com esse tipo de trabalho, achou interessante e implantou na escola pesquisada. A ideia é que cada “disciplina” tenha a própria sala, que pode ser organizada pelo docente da maneira como quiser, conforme a disciplina que ministra. Entretanto, a coordenadora acha que os objetivos das “salas ambiente” não estão sendo atingidos, pois nem todos os professores têm a própria sala e os que têm não “adotaram a ideia”, não “decoraram” a sala conforme a disciplina; não utilizam o espaço como “elemento”

do processo ensino-aprendizagem. Ainda segundo a coordenadora, os alunos “perdem muito tempo” se deslocando de uma sala para outra e requerem vigilância dos inspetores neste momento.

A vida pulsa no pátio da escola quando bate o sinal. Os alunos locomovem-se de uma sala para outra, o som das conversas, os risos, as correrias dos menores, “as duras” dos professores pela demora dos alunos para chegar às salas; a música alta na hora do recreio, os alunos tocando “pagode” algumas vezes no palco do pátio coberto, a merenda escolar com cheiro delicioso: tudo fazia parte da rotina vivida pela pesquisadora. O deslocamento “livre” pelo pátio da escola, dava-se nos momentos de troca de sala e na hora do recreio. Durante o período das observações, a pesquisadora não observou movimento de festas, ou eventos “comemorativos” no interior da escola, assim como aulas fora da sala de aula, como na biblioteca, na sala de informática ou na sala de vídeo; todas as atividades ocorriam no interior da sala de aula.

O contexto “físico” da escola remeteu a pesquisadora muitas vezes ao “panóptico” de Foucault, pois o tempo todo se tem a sensação de estar sendo visto, “vigiado”. Os alunos são “observados” durante a mudança de salas e no horário do recreio pelas inspetoras. Existe um sistema de câmeras no interior da escola, controlado pela diretora. É preciso pedir permissão o tempo todo para se locomover dentro da escola: ir ao banheiro, beber água, pedir giz ou apagador para a coordenadora; tudo requer o aval do docente, da coordenação ou da direção.

5.1.2 As entrevistas formais com os alunos

Neste tópico serão apresentadas as categorias relativas às entrevistas formais com os alunos.

As entrevistas ocorreram durante os meses de outubro e novembro de 2009, no período de aulas, durante a manhã, na sala de aula de educação física e na sala de vídeo da escola.

Em conversa da pesquisadora com a coordenadora do Ensino Médio, foi decidido que seria melhor realizar as entrevistas no período da manhã, no horário de aulas, para que os alunos não tivessem que retornar à escola. A coordenadora sugeriu ainda que as entrevistas ocorressem nas aulas de Educação Física, se os professores dessa disciplina concordassem;

assim, a pesquisadora conversou com os professores responsáveis e eles concordaram em liberar “os alunos” que desejassem participar das entrevistas.

A pesquisadora chegava à escola no horário de início das aulas e se dirigia para a quadra ou para a sala de educação física, convidando os alunos para participarem de uma “nova fase da pesquisa”. A maioria dos alunos conhecia a pesquisadora e já estava habituada com sua presença na escola, o que facilitou muito o momento das entrevistas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “[...] nos estudos de observação participante, o investigador geralmente já conhece os sujeitos, de modo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”. Pode-se pensar que algo semelhante aconteceu com as entrevistas grupais, que por terem ocorrido ao final do ano, após seis meses de observações participantes, aconteceram num clima de descontração por parte da pesquisadora e dos participantes.

As entrevistas eram do tipo “não estruturada”, e a pesquisadora levava somente um tema inicial para os alunos: “o que vocês pensam e sentem sobre a interação de vocês com os professores?”. Os alunos discorreram livremente sobre o tema trazido pela pesquisadora e sobre muitos outros acontecimentos da vivência escolar.

A seguir, são apresentadas as categorias obtidas das entrevistas.

5.1.2.1 Interação do professor com os alunos na perspectiva dos alunos

Essa categoria abarca as percepções e os diferentes temas discutidos pelos alunos no tocante à interação com os professores *dentro e fora da sala de aula* e buscam organizar e enunciar como são “subjetivados” os aspectos da interação por parte dos alunos.

A interação professor-aluno é percebida como um dispositivo disciplinar à medida que os alunos relatam os efeitos dessa interação mais em termos “comportamentais” do que “de aprendizagem”, ou seja, os alunos comentam sobre a interação com os professores, conforme o comportamento “disciplinar” do professor na sala de aula para governá-los, as diferentes estratégias utilizadas pelos professores e percebidas pelos alunos que evidenciam o modo como o poder disciplinar perpassa a interação.

5.1.2.1.1 O professor que é amigo

Nesta categoria foram destacadas as falas em que os alunos explicam o que é o professor que mantém uma interação de “amizade” com os alunos. Esses professores são considerados amigos, segundo os alunos, por desenvolverem uma interação baseada no respeito, no diálogo, envolvendo-se com os alunos para além das atividades pedagógicas, conversando sobre assuntos diversos, como a vida pessoal dos alunos, inclusive dando “conselhos” quando os alunos solicitam, tirando dúvidas não só da disciplina que ministram, mas sobre assuntos de interesse dos alunos. O professor amigo é aquele que não trata o aluno somente como aluno, mas como “pessoa”, que conversa “não só coisas da aula” e que dá liberdade para os alunos virem até eles conversarem, “brincar” com eles.

[...] o melhor professor é o de W. [...] ele é o melhor[...] ele dá atenção pra nós, se tiver que ajudar ele é o primeiro, ele ótimo, muito gente boa[...]ele é professor ele é amigo é tudo[...]ele dá conselho[...] nós até tirou já foto com ele [...]
[...] é amigo, conversa não só coisas da aula, mas conversa com a gente [...] teve uma vez que eu tava passando mal antes da aula de W. e pedi para ir embora aí na outra aula quando teve aula de W. ele veio me perguntar porque eu falei eu falei que eu estava doente ele até tirou minha falta [...]
[...] tem professor gente boa, que nem a Sueila, outro dia eu fiquei um tempão conversando com ela sobre faculdade, tirou muitas dúvidas minhas [...]
[...] tipo tem muito aluno que quando tem um problema conversa com os professor e eles dão conselho, coisas pessoais
[...] quando conversa com a gente [...] quando conversa com a gente sem ser de lição[...]
[...] é lição não...tipo dá conselho...
[...] a Prof. Dorothy também é boa pra dar conselho...[...]é demais...vixe ela fala cada coisa que vixe entra na mente [...] outro dia eu falei que tava confusa ela falou ‘você tá muito nova pra se prender’ nossa aquilo lá acabou comigo.

Uma aluna apontou outra característica do professor amigo, a “gentileza” que esses professores adotam para tratar os alunos na sala; quando vão chamar atenção deles para a aula o fazem de forma educada, “indo até o aluno” e solicitando silêncio.

[...] assim, a gente aluno não responde professor mal porque? Porque eles sempre quando vêm até chamar atenção nossa eles não vêm com falta de educação sabe, fala com cuidado tranquilo não gritando eles já fala ‘não vamo prestar atenção’ é, não estressa com a gente [...] é ‘oh galerinha do fundo’...
[...] ‘galerinha do fundo’...aí a gente já sabe que é com a gente....agora assim tem aqueles professores que já chega xingando [...] tem aqueles professores que já chega xingando gritando é lógico que tem uma má resposta, isso aí não tem como não ter [...]

5.1.2.1.2 O professor amigo: deixa conversar

Nesta subcategoria do professor amigo, foram incluídas as percepções dos alunos de um aspecto da interação com o professor em que valorizaram a maneira de o professor “governar” a sala de aula. A característica discutida aqui é a do professor que deixa os alunos “conversarem na sala de aula”, que não exige silêncio absoluto dos alunos na hora da explicação do conteúdo ou durante a resolução de exercícios, permitindo uma aula “descontraída”, dando espaço para os alunos interagirem entre eles e com o professor. Nas aulas desses professores os alunos apontaram que podem “conversar”, “ouvir um som”.

[...] ah tem uns professores que dá mais espaço pra gente conversar pra gente brincar às vezes com ele também e tem outros que não tem aquela coisa assim a aula é mais cansativa, o professor só fala fala fala e não deixa o aluno dar a opinião dele...mas as aulas boas, os professores que a gente gosta mesmo, que deixa conversar[...]

[...] uma aula boa é que....a gente faz a lição, mas a gente pode conversar...

[...] eu acho isso também não fica só dando matéria, matéria, porque daí o aluno acaba não gostando da aula, na outra escola era assim só matéria e os professores não brincavam na aula aqui eles brincam, conversam...

[...] é tem vários professores que fazem isso dão aula e conversam, brincam, professor amigo da gente, que dão atenção, deixa a gente conversar

Em uma das entrevistas, uma aluna disse que o melhor professor era o “Bóris”, pois a aula desse professor é

[...] a melhor...maior curtidão...nós curte um som [...]

[...] nós curte música aí na hora que ele vai explicar a gente para [...].

5.1.2.1.3 O professor amigo: tem paciência para explicar

Além de o professor deixar os alunos “conversarem” entre eles durante as aulas, esse professor tem “paciência para explicar”, repetindo a explicação conforme os alunos a solicitam. Os alunos discursaram sobre a relevância do professor ter paciência para explicar a matéria, respeitando os diferentes “ritmos de aprendizagem dos alunos”; assim, um aspecto da interação com o professor-amigo, qualificada como “boa” é o fato desses professores explicarem a matéria mais de uma vez se for solicitado pelos alunos.

[...] que nem o professor de 'Q' ele tem paciência pra explicar quando você tem dúvidas ele explica quantas vezes precisar, ele conversa, explica, deixa a gente brincar, conversar, não fica naquela aula chata, sabe?

[...] eu acho que tipo assim o professor tem que ter muita paciência com o aluno porque tem aluno que não tem muita facilidade pra aprender pra entender as coisas e muitos professores não têm paciência se entendeu bem se não entendeu mal aí eu acho que tem que ter paciência trazer coisas diferentes atividades diferentes é..interagir com os alunos sabe, conversar...

[...] ah eu acho que desde que eu entrei nessa escola eu gostei muito do ensino os professores explicam mais nas aulas ensinam mais antes na outra escola eu não aprendia, eles não ensinava direito, os professores vinham passavam matéria na lousa tipo quem quiser fazer faz quem não quiser não faz e aqui não eu acho que eles explicam mais fazem o aluno aprender, entender [...] assim as matérias que eu mais tenho dificuldade assim 'W' 'Q' e tal, porque assim, sabe, eles passam na lousa eles fazem a gente entender tudo se tiver com dúvida eles vão lá conversam, a hora que quiser, na outra escola tinha professores que não gostavam que pedisse pra explicar de novo, aqui eles explicam...

[...] um bom professor é aquele que tem paciência com os alunos que explica toda a matéria que brinca participa junto com os alunos, dá aulas interessantes

[...] porque eu vim de uma escola que se você não aprender e perguntar de novo o professor acha ruim, eu tinha um professor de 'Q' que achava que não tinha que ensinar o aluno, eu falava pra ele você tem que ensinar você tá ganhando pra ensinar, aqui não o professor explica quantas vezes pedir [...]

5.1.2.1.4 Autoridade docente

Nesta categoria são apresentadas as percepções dos alunos de um aspecto da interação com os professores que engloba a questão da autoridade docente ou o modo como o professor utiliza sua autoridade para disciplinar e organizar a turma de alunos no interior da sala de aula.

5.1.2.1.5 O professor que “tem firmeza” com os alunos

Outro aspecto da interação amplamente discutido pelos alunos diz respeito à “firmeza” com que alguns professores “governam” a sala de aula. Esses professores exigem que os alunos fiquem em total silêncio dentro da sala, envolvidos somente com a aula; não dão “abertura” para os alunos conversarem com eles de outros assuntos, somente da matéria. Aqui

falam dos professores “rígidos”, que querem alunos “robôs”, que se comportem na sala de aula (não conversem entre eles e prestem atenção à aula). Os alunos percebem que as normas que esses professores colocam para a sala são rígidas, e eles (os alunos) não podem falar nada, não têm liberdade para reclamar da metodologia da aula ou da forma de interação com o professor. Percebem também que nas aulas desses professores se cansam mais, porque a aula fica maçante e o professor exige concentração absoluta.

[...] tem professor que tá explicando e não quer que ninguém faz nada, só que fica assim olhando [...] aí que eu não presto atenção mesmo, fico olhando para a cara dele e vai dando sono, vou dormindo...

[...] nossa ela é muito chata muito chata essa aula, nossa ela é sempre as mesmas normas, sempre as mesmas coisas, pegar a apostila e vamos fazer aí... [...] ela chega na aula e fala assim “você quer aprender aprende não quer vira para o lado e dorme”

[...] ela é mais rígida, ela não dá muito liberdade, ela brinca também mas tem a hora a hora que ela está brincando a gente pode brincar mas a hora que ela está explicando não pode conversar.

[...] o professor de ‘K’ ele ignora todo mundo cê não tem noção [...] ele chega nossa não pode ligar o ventilador porque tá frio [...] nossa ele é insuportável [...] nós chegou na classe um dia nossa maior calor ligamos o ventilador e ele mandou desligar porque tava frio falou ‘aí que não pode desliga isso’ [...] ele é cheio de mandar os outros pra fora sem motivo [...] qualquer coisinha ele vira, se eu peço um apontador ele ‘pra fora’

[...] ah e ele faz a chamada bem baixinho pra ninguém escutar e ele dar falta [...] o povo tá dormindo não tá entendendo nada e ele lá dando aula, depois tira nota baixa e ele acha ruim [...] ele dá negativo pra quem tá dormindo [...] é quer que fica acordado vendo aquela aula de merda lá [...]

[...] eu acho que na aula dela os alunos podem até ficar mais quieto, mas não faz a lição sabe por quê? Eles acham que ‘O’ é mais desenho e eu acho que é um pouco mais de desenho e ela (a professora) só passa escrito escrito escrito sabe os meninos quer mais desenho isso eu acho que é irritante pra eles, mas eles não faz a matéria dela e ela só fica falando falando falando pra poucos que escuta eles a maioria não traz nem a apostila da matéria...

[...] é que nem a Sofia falou às vezes o professor tá explicando e um pouco de gente só presta atenção por quê? Porque cansa, que nem a Jolie que fala a aula inteira ou é muito chato, cansa, maçante, ela não deixa a gente olhar para o lado nem respirar um minuto, é claro que quase ninguém presta atenção [...] a Jolie quer robô...

Outra característica do professor “que tem firmeza” é que eles não permitem “reclamação” dos alunos, ou pedidos de re-explicação da matéria, deixando claro que a “culpa” é sempre do aluno, que é “indisciplinado e fica conversando”.

[...] o professor de ‘W’ também é encanado comigo e com ela, nós tinha um negativo lá com ele e não sabia porque aí ela foi lá perguntar porque a gente tinha aquele negativo aí ele falou assim ‘vocês que tem que responder pra mim’...acabou o assunto

[...] porque o Jesus só explica 1 vez se você não entendeu ele não explica de novo ele fala que você estava conversando de outra coisa e não explica de novo

[...] ele só fala assim ó ‘vocês que não prestam atenção eu não vou explicar de novo’ e começa a chamar a gente de demônio

[...] ele fala ‘ah esses demônios não calam a boca’ [...] ele chamava as meninas de piriguete, ‘fica quieta piriguete’.

Para alguns alunos, muitos professores são rígidos e autoritários porque “trazem problemas de fora da escola” e descontam neles, exigindo que os alunos “fiquem quietos e não deem trabalho”.

*[...] do mesmo jeito é o professor também às vezes eu sei que é errado você trazer as coisas da sua casa pra escola mas às vezes tem professor que traz também e que numa tentativa de descontar desconta em cima de quem não tem nada a ver[...]
[...] cada tipo de professor tem uma coisa né, tem uns que quando tem problema fica quieto, fica triste, mas tem uns que já são estourados né, o Jesus teve crise de estresse né (risos), então assim ele tem dois serviços, então pelo estresse desse serviço dele e do outro serviço ele era muito chato na sala de aula sabe? Qualquer coisinha ele gritava agora ele melhorou porque acho que ele tratou não sei alguma coisa teve...mas ele ainda grita, mas a sala colabora se você ver a aula de ontem todo mundo no maior do silêncio e ele dando aula, assim no começo do ano isso era praticamente impossível [...]
[...]é ele só gritava mas era problema dele também [...] aí nós falava mais alto que ele nossa eu saía com dor de cabeça da sala [...].*

5.1.2.1.6 O professor que não tem “firmeza” com os alunos

Por outro lado, algumas falas demonstram que o professor deve saber “dosar” a “amizade e a liberdade” que dão para os alunos, porque senão o professor pode perder o controle da sala. Se por um lado percebem alguns professores como “muito autoritários”, por outro lado notam que alguns professores não têm “firmeza” com a sala e “não disciplinam” a turma de alunos, o que ocasiona “muita bagunça” na sala.

*[...] eu acho que o professor tem que ser amigo sim mas com limites...
[...] tem professor que não tem muita firmeza na sala sabe, deixa os alunos fazerem o que quiser então os alunos ‘ah deixa fazer o que quiser’ então a sala vira de cabeça pra baixo sabe não vira nada os alunos não aprendem os professor não explica e fica ruim pras pessoas...
[...] é porque ele faz assim ele explica a matéria e fica todo mundo quietinho aí a hora que é pra fazer os exercícios ele deixa todo mundo conversar...aí desanda.. .
[...] o professor de ‘K’, a professora de ‘Q’ agora que começou a deixar um menino pra fora...porque ele entrava na sala, quase meia hora depois que bateu o sinal, ele começa a fazer uma gritaria ela fala com ele e ele começa a cantar na sala, ela não tem autoridade, não manda nele, ela fala pra ele não sair ele sai do mesmo jeito e fala ‘não to indo’ e vai, sai
[...] o de ‘K’ é assim, você está conversando, conversando ele vai e te manda pra fora, aí ele arrepende vai lá e te chama de volta, perdeu o respeito daí todo mundo conversa porque sabe que ele vai mandar pra fora e vai chamar de volta
[...] é, por exemplo, cada professor dá um limite para os alunos por exemplo a Jolie a Jolie é mais rígida agora tem professor que entra aqui e não põe limites...
[...] eu acho que o professor tem que ser amigo do aluno, eu acho complicado esses professores que passa a vida inteira com os alunos e não fala um bom dia...mas um professor tem que saber também se impor, mostrar que tá ali presente, se precisar ser rígido, ser rígido...*

5.1.2.1.7 O professor que é substituto

Fazem uma diferenciação entre os professores efetivos e os professores substitutos, percebendo que os substitutos não “controlam a sala” e que isto é ruim, pois prejudica a aprendizagem deles.

[...] eu acho que eles podiam tentar por mais ordem na sala sabe como se eles fossem o professor da gente mesmo sabe não ‘tipo não eu sou professor substituto e essa sala não é minha não é minha obrigação manter eles quietos’ mas deixar eles quietos pra ele explicar a matéria porque não é eles que vai ser prejudicado vai ser a gente se eles não tentar por ordem na sala pra gente aprender porque ele já aprendeu tudo

[...] ah eu acho que professor substituto acha que tá ali só para substituir e eu acho que os alunos tinha que ter quase o mesmo respeito que eles tem com o professor efetivo com o professor substituto

5.1.2.2 As sanções normalizadoras

Nesta categoria constam as falas dos alunos que se reportam à percepção de uma diferenciação que os professores fazem deles, alunos, em que ocorre uma separação dos “bons e dos maus alunos” e que segundo os alunos, interfere diretamente no modo de interação dos professores com eles. Desta maneira, alguns alunos considerados “bons” são os preferidos dos professores: são os alunos “robôs” que fazem silêncio na sala de aula, ficam sentados em suas carteiras, participam da aula e realizam as atividades propostas pelo professor (são “inteligentes”), têm interesse em prestar vestibular e ter uma boa profissão e remuneração, participam dos projetos escolares propostos pela coordenação.

[...] o bom aluno é aquele assim quando a pessoa tem a nota boa é outro tratamento.

[...] é aluno que faz tudo [...] aquele aluno que chega senta fica quieto e faz a lição do caderninho.

[...] esses dias sabe o que aconteceu, a Sofia falou que vai mudar de escola o ano que vem, aí os professores tudo já desanimou ficaram tristes vieram falar “ah porque você vai mudar?”, sabe porque, porque o ano que vem é o terceiro colegial então tem Saresp tem um monte de coisa que nós tem que fazer aí eles viraro e falaro assim que além da Sofia tem poucos alunos que se esforça pra passar, ela é a mais esforçada o resto não faz isso aí eles trata como resto, que ninguém faz nada e olha só, tem a Joana que faz isso, a Mariah, a Agatha, elas se esforça pra caramba, muita gente que estuda, e eles trata nós igual resto, nós não temos valor.

[...] não temos valor.

[...] é tem um aluno e todo mundo tem que ser igual ele, mas todo mundo aqui cada um esforça de um jeito, só que eles gosta de um aluno e todo mundo tem que ser igual ela quem não é igual não tem valor.
[...] o problema é que esses professores só gostam de quem é nerd, eles falam assim 'ih vocês não passam na faculdade', ou e quem não gosta de estudar?
[...] é verdade eles quer a gente tudo igual.

Esta diferenciação apresentada causou “discussão” no grupo entrevistado, alguns alunos “defendendo” os professores e as “sanções normalizadoras”, evidenciando o aspecto normativo que a interação assume: assim, os alunos notam uma preferência, por parte dos professores, com aqueles alunos “estudiosos” que se comportam adequadamente na sala de aula, fazem todas as lições e trabalhos e têm como projeto futuro “fazer uma faculdade”.

[...] sabe o que é, professor não quer aluno robô, ele quer aluno que saiba a hora de fazer lição e a hora da diversão agora eles querem misturar tudo.
[...] não é bem assim não...
[...] mentira, a gente para de conversar, o que acontece é os professor que começa a apelar, eles não querem nenhuma conversa.
[...] não é bem assim eles não querem que a gente relaxe, só quer silêncio
[...] tem professor que não deixa conversar nada.
[...] é que eles falam que a gente não tem futuro.
[...] é falar que a gente não vai passar no vestibular, não vai fazer faculdade, não tem futuro porque não vai fazer faculdade.
[...] eles acham a gente um fracasso porque a gente não é robô e não vai fazer faculdade”.
[...] só porque os outros não têm um futuro brilhante pode humilhar a gente?
[...] eu vou ser padeiroooooo...

Conforme a posição dos alunos, se é “bom” ou “mau”, recebe um tratamento diferenciado por parte dos professores e da direção.

[...] e ele só respeita um moleque lá da sala o João ele morre de medo do João... e o João só tira dez...e aí no final da aula ele pergunta assim pro João ‘você gostou da minha aula João né, você gostou da minha aula né?’ E nós ele ignora...
[...] não é porque ele é inteligente e os professor tudo puxa o saco dele.
[...] só porque ele faz parte de um trem lá de prevenção na escola, foi viajar pra São Paulo.
[...] nossa a Margareth puxa o maior saco dele ‘aí João conta sua história pra nós que não sei que tem’
[...] só os bons alunos podem usar o computador, se eu for lá eles chamam a polícia...
[...] é que tem aluno que já construiu a fama né, aí vai lá que quer falar com a diretora é tratado de um jeito se for nós, o Ronaldo, por exemplo, eles nem atende
[...] é fala ‘sai fora moleque’
[...] isso aí é verdade quando a gente quer pedir alguma coisa para os diretores a gente sempre pede para os bons irem.
[...] eu já tive que escutar que eu sou a laranja podre da sala...

Os alunos ainda discutiram essa preferência dos professores por alguns alunos, argumentando que os professores “escolhem” os alunos “mais interessados” e que isto não

deveria ocorrer, pois o interesse do aluno deveria partir do professor, portanto não “deveria” haver aluno “preferido”.

[...] o professor pensa tipo assim ‘aí esse aqui é mais inteligente’, não falava assim mas considerava ele mais do que os outros então o outro era desinteressado ele não dava tanta bola pros outros alunos...eu acho assim que o interesse do aluno parte do professor ...

Além disso, percebem uma comparação entre os alunos com modelos considerados “ideais”, denotando valores sociais que perpassam a interação professor-aluno dentro da escola e que atua como fator componente dessa diferenciação.

*[...] e o professor de ‘K’ que comparou a gente com o filho dele de oito anos que tá na segunda série e estuda na “Van Gogh”, falou que o filho dele é aplicado, estuda mais que a gente, sabe mais que a gente, comparou o filho dele com nós.
[...] eles comparam a gente com aluno de escola particular, falando que a gente não estuda nem metade do que eles estudam, que a gente não tem chance porque não estuda, ou a gente faz o que pode, mas tem que trabalhar.
[...] a Jolie falou que a filha dela está nos EUA, que a gente tem que seguir o exemplo da filha dela, ser como a filha dela, estudar muito, fazer faculdade.
[...] tipo assim, tipo assim os alunos e os filhos dos professores, ‘meu filho’, não vou citar o nome da professora, ‘meu filho não faz isso meu filho não sai’, esses dias mesmo eu vi ele lá na avenida andando, me contaram também, ele fica lá direto, ‘ih meu filho, meu filho é santo, meu filho vai estudar vai ser isso vai ser aquilo’, vai ver é pior que a gente.*

5.1.2.2.1 Projetos extra sala de aula só para os bons alunos

Em uma das entrevistas, uma aluna contou sobre os projetos “extra sala de aula” que ocorrem na escola e demandam o envolvimento de alunos e professores do Ensino Médio. Quando tais projetos acontecem, a coordenadora e os professores escolhem, segundo os alunos, somente os “bons” alunos, com boas notas, para participarem, e estes projetos passam “desapercebidos” pela grande maioria dos alunos que, inclusive no momento da entrevista, questionaram as colegas que participaram de um dos projetos sobre “do que se tratava”.

*Aluna: tem uma coisa importante para falar...é que esse ano a gente entrou nesse projeto de iniciação científica e a gente escolheu uma matéria desse projeto para a gente participar...e primeiro houve a seleção dos alunos, foi através de notas.
P: quem escolheu os alunos?
Aluna: foi a coordenação mesmo que chegou na gente e perguntou se queria participar explicou como que era e precisava de um professor orientador da escola pública e a gente escolheu os projetos que tinha porque muita coisa a gente nem entendeu mas daí a gente escolheu um que a gente gostou e o professor foi o professor de ‘K’ e ele escolheu o projeto e depois falou que aquele projeto a gente*

ia terminar ... e aí começou o projeto a gente ganhava bolsa uma ajuda de custo tinha que ser liberado duas vezes por semana e ele uma vez por mês [...]

Aluna: por isso que uma vez vocês entregaram pra gente uma folha não era fazendo uma pesquisa?

Aluna: é a gente vai trazer o folder do encerramento que a gente fez segunda-feira a gente vai expor aqui na escola...[...] a gente acabou tudo a gente assim ó... foi muito proveitoso? Mais ou menos poderia ter sido muito mais, a gente poderia ter passado muito mais conhecimento para o resto da sala

5.1.2.2.2 Perseguição aos maus alunos

Além da aplicação das sanções normalizadoras via “preferência” aos bons alunos, que são aqueles que mais se enquadram ao projeto “institucional”, os alunos acreditam haver uma perseguição dos professores aos “maus alunos”: estes são marcados e tratados com indiferença pelo professor, sendo constantemente repreendidos por ele.

[...] é que os professores marca [...] eles marca a gente e persegue.

[...] é marcar é perseguir...

[...] nós foi entregar o trabalho de dependência lá e ela humilhou nós as outras foram entregar e ela tratou bem...[...] foi assim nós foi entregar o trabalho de dependência pra ela e ela nem deu bola pra nós deixou nós na porta e falou ‘1 minuto’ aí a outra foi lá e ela pegou, ela persegue nós, não gosta de nós acha que a gente é burro, que não é gente, que não vai virar gente, que não vai conseguir trabalho, que não vai virar nada na vida, que não vai virar nada, que não vai passar no vestibular, é só isso que ela fala, que nós não vai virar nada, como se nós não fosse de nada, ela não gosta da gente persegue a gente só gosta dos alunos quietinhos.

[...] é a gente magoa tem coisa que professor não precisa ficar falando...

[...] fora que ela persegue a gente né...ó a sala inteira conversando ela vem ni nós

[...] eu já reparei isso mesmo ela marcou a gente [...] é Luzia, Andy, Carla e Isa só nós quatro...gente eu não dou conta...

Alguns alunos percebem que os professores utilizam ainda outro critério para definir os “maus alunos”: aqueles que moram no bairro em que a escola fica localizada. Segundo eles, ocorre uma atitude de desrespeito dos professores em relação aos alunos que moram no “bairro” porque os veem como sem “expectativas” de futuro e, em função disto, são desqualificados pelos professores.

[...] nós aqui nós mora tudo no bairro, mora aqui, sabe professora, nós é daqui, então eles acham que a gente não tem futuro, que vai virar tudo traficante, que nós não faz nada, que não tem futuro, que não gosta de estudo, pra eles é isso, que jeito que eles fala, a professora Dorothy falou ‘ah vocês não vai passar no vestibular não vocês não presta atenção’, que não presta, eles põe a gente no chão, nós tirou nota vermelha na prova de ‘D’, a maioria, a Dorothy acabou com nós, precisa ver, falou assim ‘vocês não faz nada não estuda’.

[...] não isso também é verdade só por causa que nós mora aqui nessa vila nós não vai ter um futuro eles acha... [...] assim tipo assim é só porque aqui vende droga sabe? [...] ali é a pracinha do pó...

[...] não a professora de 'Z' uma vez mesmo falou 'vocês não podem ficar aqui nesse bairro vocês tem que sair daqui', aí eu falei uai mas sair porque, aí eu falei, só por causa que aqui tem droga? Qualquer lugar tem eu falei pra ela, qualquer lugar tem, aí ela não falou mais nada...

[...] porque assim tipo assim eles só vêem as coisas ruins aqui sabe, nunca vê assim nossa ali tem uma festinha pra nós ir... nunca vem aqui...nunca vê uma coisa boa aqui só por causa que aqui é o bairro das drogas eles acha assim 'não aquele povo ali não vai ter futuro não, vai ficar é ali mesmo, vai vender, vai usar...

[...] eu acho que eles pensam tipo assim que essas pessoas, ou às vezes que eles imaginam que usam drogas, que nem eles vê a Linda aqui e imagina que ela usa droga ou fuma por exemplo [...] ou viu a Linda na rua fala assim 'a não vai ter futuro' então... [...] eles julgam pela aparência

[...] é por exemplo, ela sabe que fazendo isso ela sabe que é ruim pra ela, ela sabe disso, ela tem consciência disso, que tem a ver a escola com isso? Eles acha que interfere junto, pensa 'ah não vai ter futuro', ponto final, eles não estão nem aí...

5.1.3. A diversidade de prática docente

Esta categoria engloba um aspecto da interação abordado pelos alunos que se refere à prática pedagógica do professor na sala de aula. Aqui, os alunos realizam uma conexão entre o modo como o professor concebe a aula e a “adesão” deles à mesma, o que facilita a interação deles com os professores, pois a aula se torna “interessante” e o fator “disciplinarização” parece ficar em segundo plano.

5.1.3.1 O professor que traz coisas diferentes para a aula

O conteúdo desta categoria trata da forma como os professores ministram as aulas, se “levam” atividades diferenciadas para as aulas, ou propõem um “jeito” diferente de a aula acontecer, como levar os alunos para assistirem a um vídeo, dar aula na quadra, falar de temas pelos quais eles têm interesse ou propor atividades de interação entre os alunos na sala de aula, ou seja, quando o professor não fica “só falando a matéria”. Essas iniciativas fazem as aulas ficarem mais interessantes, e os alunos acreditam que se envolvem mais e “aproveitam a aula”.

[...] eu acho que quando os professores fazem coisas diferentes com os alunos os alunos dá aquele ânimo mais pros alunos sabe o professor não fica só naquilo 'ah eu vou só explicar', se trouxer alguma coisa diferente os alunos vai animar 'nossa ele trouxe uma coisa diferente vamos tentar fazer', eu acho que assim a aula seria muito melhor e mais produtiva...

[...] ah a professora de 'X' uma que estava substituindo ela fez tipo uma encenação da matéria sabe e tipo é muito legal todo mundo quis participar deu palpite sabe do que que era, eu acho que foi muito legal essa aula...

[...] ah é trazer alguma coisa diferente alguma curiosidade da matéria, por exemplo, na aula de 'Y' se ficar só imaginando as coisas no papel acho que o aluno não aprende muito agora se for trazer mais experiência eu acho que o aluno aprende mais.

[...] uma boa aula é aquela que os professores trazem coisas diferentes para mostrar para os alunos que faz todo mundo interagir com todo mundo. [...] tipo o professor fazer perguntas pra todo mundo, pedir para os alunos também trazerem coisas diferentes...o aluno trazer coisa nova, mostrar, perguntar...

[...] Ah uma aula que foi muito bacana foi com o Mathew que ele dividiu a sala em três grupos e a gente tinha que montar um aviãozinho de papel, fazia parte da aula e assim, cada fileira fazia parte de um setor como se fosse uma fábrica uma esteira mesmo você ia passando foi uma aula muito interessante porque tipo ninguém nunca tinha imaginado assim, tinha gente que não conseguia fazer um aviãozinho inteiro mas conseguia fazer uma parte foi muito legal.

[...] ah uma vez uma aula da Medéa que me marcou muito que sempre antes da aula ela sempre dá, explica alguma coisa sem ser da matéria uma vez ela explicou sobre o homossexualismo, sobre casal de homem- homem e mulher com mulher sabe, antes da aula, e muita gente que tava na classe tinha aquela dúvida sobre hormônio, sabe muita gente não sabia eu achei interessante que nenhum dos professores até hoje e olha que nós tá no segundo colegial, nunca tinha tocado naquele assunto.

Questionados sobre porque “prestam” atenção a algumas aulas e em outras não, os alunos percebem que alguns professores “prendem” mais a atenção dos alunos do que outros e que isto está relacionado a propostas de aulas diferentes do “esquema do caderninho”.

[...] teve uma aula que todo mundo participou, aquela aula do Brad de 'W' que ele fez tipo um debate, todo mundo participou.

[...] é se o professor quiser debater o aluno debate, mas toda aula é a mesma coisa o professor falando, é desinteressante.

5.1.3.2 O professor que não traz coisas diferentes para a aula

Os alunos questionaram também a forma de abordar o conteúdo que cada professor adota. Para eles, alguns professores não dão boas aulas, enrolam, não dão conta do conteúdo que precisam ensinar e eles saem prejudicados; são as aulas que os professores se “limitam” a pedir aos alunos que efetuem a resolução de exercícios “do caderninho” para que eles deem visto depois. Além disso, os alunos consideram outro aspecto “desinteressante” da aula o fato de alguns professores ficarem “presos” ao conteúdo do caderninho e “falarem” o tempo todo,

não “envolvendo” os alunos na aula, dando aulas “expositivas” em que os alunos participam somente como “ouvinte”.

[...] que nem a Dorothy, ela fala fala mas não explica nada direito, ela nunca explicou uma lição, ela até pula coisa da apostila
[...] é ela que não faz nada, não explica nada só passa a lição e corrige o exercício
[...] ela não explica só dá exercício e depois corrige mas não explica a matéria
[...] é tem coisa que eles nem explicam, a gente vê lá a atividade e o professor pulou, não explicou, a gente pede pra Sofia explicar.
[...] ah eu acho que a professora não equilibra bem eu acho que ela explica só por cima do pano só [...] ela enche de lição do caderninho aí eu faço tudo rapidinho pra ir lá mostrar pra ela ela invés de dar visto pra mim continuar a lição ela fica conversando [...] pode perguntar pra qualquer pessoa aí o que que é “D”, se a pessoa sabe o que é “D” que ninguém sabe o que que é ‘D’ [...]
[...] ah sei lá mesmo a Dorothy, o jeito de ensinar assim sabe, parece que ficou costume sabe, ela só fala e depois pede a lição, depois você leva lá ela nem olha dá visto, não passa nada na lousa [...] ela explica, manda a gente fazer e umas duas aulas depois ela corrige.
[...] eu acho que a explicação dele é boa, mas só que ele fica só na mesma coisa a matéria dele ele demorou acho que uns cinco meses pra fazer um caderninho só.

Além disso, muitas aulas foram consideradas “rotineiras”, desinteressantes, o que provoca a perda do interesse dos alunos por aquela aula. Na percepção dos alunos, os professores os acusam de serem “indisciplinados”, desinteressados, mas argumentam que se as aulas fossem “melhores”, talvez eles se envolvessem mais nas mesmas.

[...] então tem umas horas que ela fica explicando a mesma matéria uma semana sabe fica na mesma coisa sabe e isso é muito chato... [...] a gente perde o interesse.
[...] acho fácil pra eles falar que a gente é desinteressado
[...] cai na rotina, não tem uma coisa diferente pra fazer, você chega na escola, entra na sala de aula, abre o livrinho, professor começa a falar, todo dia a mesma coisa, fica uma coisa rotineira, você acaba cansando, aí a gente falta quer ficar em casa, dá preguiça de vir pra escola, é a mesma coisa todo dia, não muda nada.
[...] não tem nada de diferente a gente cansa.
[...] não tem uma aula diferente... eu estava conversando com uma pessoa que ficou me perguntando se a escola levava no teatro, se fazia umas coisas diferentes, umas aulas práticas..não...a escola não tem nada...
[...] falta de aula prática...porque é nas aulas práticas que o aluno aprende
[...] igual no caderninho de “Y” assim tem um monte de experiência nós fez alguma? [...] então quando tem uma coisa pra fazer eles deviam pedir eu acho interessante isso [...]
[...] aí não tem jeito assim, os professores dão justificativa pra não fazer porque não tem o material necessário
[...] não tem respeito com o aluno.
[...] eu acho que eles cobram demais e faz de menos...geralmente o aluno não vai ter o interesse se o professor não despertar por determinado assunto ...
[...] é tudo na teoria...
[...] é eles tinham que levar mais para a prática, para a prática para a experiência.
[...] a gente nem sabe onde por essas coisas...
[...] é verdade porque não tem como os professor fica lá não desenvolve o interesse dos alunos...faz quantos anos que nós tá na escola? Desde a primeira série é tudo a mesma coisa....

Falam da falta de tempo do professor para preparar uma aula diferente.

*[...] e não tem tempo, falta de tempo também [...] pra montar uma boa aula...eu acho que o professor não tem tempo pra montar uma aula... até porque ele tem que trabalhar...
[...] porque parece que é pronta a aula dele é o caderninho é aquele dia, aquilo ali*

E acreditam que os alunos poderiam ajudar na construção de possibilidades para as aulas “serem diferentes”, mais “práticas”.

[...] eu acho que se a escola corresse atrás fizesse alguma coisa, os alunos mesmos pode ajudar, e montar um laboratório aos poucos entendeu, cada um vai ajudando um pouco, laboratório de ‘W’, de ‘Y’...

5.1.4 Questões Organizacionais

5.1.4.1 O “apostilamento”

Nesta categoria foram incluídas as falas dos alunos acerca do material didático introduzido nas escolas pela Secretaria Estadual de Educação em 2008, marcando o início da implantação da nova proposta curricular “para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008). Denominado como “caderninho” pelos atores escolares, o material didático em formato de apostila para cada disciplina do Ensino Médio organiza o conteúdo a partir de situações de aprendizagem que priorizam a “competência de leitura e escrita”.

Para os alunos participantes das entrevistas, a introdução do “caderninho” trouxe vários efeitos para a sala de aula, para o processo de aprendizagem, para a interação com os professores. Efeitos percebidos como agentes de modificação do que havia anteriormente: a forma de o professor trabalhar na sala, abordar o conteúdo, a forma de eles participarem da aula e “aprenderem”.

Alguns discutiram a “utilidade” e a “qualidade” do caderninho:

*[...] não serve pra nada
[...] serve para a Sofia fazer e eu copiar
[...] ah serve para não ter que copiar mais lição da lousa já tá tudo lá
[...] os próprios professor reclama do caderninho, que tem muito erro*

[...] eu acho que quem fez esse caderninho é meio analfabeto
[...] todo dia não tem um professor que não fala mal do caderninho, que ele não explica direito que não condiz com a realidade das escolas do estado, tem coisa errada...
[...] esse caderninho acabou sendo uma total inutilidade
[...] esse caderninho só serviu para carregar peso na minha bolsa

Como fator limitante do trabalho do professor, que fica preso ao material por ter prazo para terminá-lo, não trazendo outras atividades e assuntos para a sala de aula, o que tornou as aulas desinteressantes.

[...] eu acho assim a proposta foi feita para dar mais liberdade pro professor dar um pouco do conteúdo da proposta e um pouco do conteúdo que ele quer passar mas o professor fica preso só no caderno porque ele tem prazo pra terminar
[...] ficou pior por isso porque se ao invés de dar a matéria do caderninho os professores dessem a matéria que eles achassem melhor, mais importante, a gente poderia aproveitar mais
[...] foi passado pra eles usar o caderninho e pronto tem que ficar ali no caderninho e só não pode ficar cinco minutos parados porque se não não dá tempo de cumprir o caderninho
[...] é eles não fazem nada fora do caderninho

Alguns alunos percebem o “caderninho” como fator de cobrança em cima dos professores que começaram a correr com a “matéria” para terminar o material no prazo, não “importando se os alunos aprenderam”. Com a pressão da diretoria da escola para que terminem o “caderninho” no prazo, os alunos sentem que os professores “só querem correr, só querem número”.

[...] agora é aula de caderninho [...] Por quê? Porque a diretoria cobra do professor tem que seguir ali o caderninho certinho, não pode sair do caderninho, é mais importante o caderninho, terminar o caderninho [...]
[...] é e os professores tacam a matéria em cima da gente, por exemplo, tem professor que a gente tá fazendo o caderninho número três tem professor que tá no número dois e tá numa pauleira pra acabar, para começar o outro
[...] esse caderninho também mudou tudo né porque antes os professores não tinham cobrança
[...] Eles pegam no pé porque querem número
[...] tem dia que tem tanto caderninho para trazer, tem professor no primeiro, professor no segundo, professor no quarto, você nem sabe qual caderninho que tem que trazer....

Outros falaram sobre o impacto do “caderninho” nas aulas: como o foco da aula agora parece ser o caderninho, por ser “aula de caderninho”, os alunos percebem que cresceu o “desinteresse” pelas aulas, o que os leva a se mobilizar em desenvolver o caderninho somente para “ganhar nota”, pelo “visto” que o professor dá nas atividades do caderninho, em quase todas as aulas. Como resultado, os alunos também têm como foco preencher o caderninho, mas não necessariamente “desenvolvê-lo”.

[...] eles falam de incentivo, mas aquilo de incentivo não tem nada [...] só que esse caderninho não está incentivando nada é pra ganhar nota [...]

[...] não porque o caderninho tá ali aí o professor tem que seguir aquilo entendeu, aí ele dá uma explicadinha daquilo e já passa para os exercícios e aí tem que dar o visto....

[...] eu acho que o sistema do caderninho poderia até dar certo, mas é igual eu falei tinha que mudar o conteúdo por quê? Se o aluno não consegue fazer os exercícios sem a ajuda do professor então o professor vai ter que ajudar o aluno de todo jeito então dá um tempo pra ele ler os exercícios, procurar ler no livro e depois fazer a explicação, mas o professor já vai explicando e a gente tem que fazer pra ele dar visto...

[...] tem professor que chega e fala “ah vocês não estão interessados na aula”, aí o professor passa exercício, aí não corrige, não lê o que você escreveu, então para que você vai fazer? Eu vou copiar é mais fácil não precisa ficar preocupando de fazer as coisas, aí fica todo mundo copiando, o professor não lê, então pra que que eu vou ficar quebrando a cabeça?

[...] (sobre a aula) a gente chega na escola, entra na sala, o professor passa na lousa a gente copia no caderninho e vai embora

Alunos do terceiro ano criticaram o conteúdo do caderninho que só traz exercícios e não tem teoria, o que não os ajuda a aprender mais e a passar no vestibular.

[...] esse caderninho só virou um acúmulo de questões, porque ele não tem teoria nenhuma, só fica ali, não explica nada

[...] o de ‘K’ não tem nada bem dizer, é o mínimo de coisas

[...] o caderninho não traz entendeu, ou ele traz uma coisa assim que serviria para uma oitava série ou uma coisa que os professores ficam até meio assim, o de ‘L’ principalmente

[...] o de ‘L’ mudou, porque não teve como a gente seguir o caderninho, porque a matéria do caderninho era ruim [...] ele usava algumas coisas do caderninho que eram boas e trazia outra, outros exercícios

[...] sei lá, eu não tive uma aprendizagem muito boa esse ano, o que eu aprendi esse ano vou me lembrar de mínimas coisas, o que eu acho que realmente precisava aprender mesmo, que é a coisa que deveria aprender no terceiro colegial, que é a coisa que mais cai em vestibular [...]

[...] é porque já que existe esse “pânico” de aluno de escola pública passar no vestibular eu acho que o governo tinha que dar a matéria que cai realmente no vestibular, não a matéria que cai fora, ele fala ‘ah o aluno da escola pública tem que passar no vestibular’, mas ele não tem que querer ele não dá a matéria do vestibular como que ele quer que o aluno passe no vestibular? A matéria que ele dá é totalmente diferente do que cai no vestibular [...] eu estudava em escola particular e a matéria de lá era totalmente de vestibular no próprio livro tinha a prova de vestibular sabe, da FUVEST, da VUNESP, sabe, tinha as questões e aqui é totalmente diferente, você pode perguntar pro povo, não tem como, porque a matéria é em cima do vestibular, aqui não, é totalmente diferente eles fogem totalmente do vestibular

[...] outro dia um professor até falou o caderninho é o que cai no SARESP, que é só para aumentar o índice da escola

Os alunos do terceiro ano também se questionaram acerca dos livros didáticos que receberam do governo federal, pois poucos professores o utilizaram para fazer pesquisas e trabalhos, permanecendo focados no “caderninho”, não os incentivando a utilizar os livros didáticos.

[...] ah fica em casa...[...])
[...] igual a gente ganhou os livros didáticos, a gente não usou nem...foi de 'Z' a última vez, nem usou ele, tem uns que tá no plástico
[...] eles falavam que se ficasse pedindo trabalho não dava tempo de terminar o caderninho...

5.1.4.2 Avaliações

Acerca dos exames que vivenciam no cotidiano escolar, os alunos apontaram “as provas” como questões marcantes na interação com os professores. Alguns relatos mostram que os professores e a direção decidem como e que tipo de avaliações os alunos devem realizar, o conteúdo que irá cair, geralmente “por bimestre”, não permitindo que os alunos tenham uma participação ativa no processo de avaliação, cabendo a eles “reclamar” sobre o “tipo” de avaliação que realizam posteriormente às mesmas, inclusive quando o conteúdo da avaliação não corresponde ao “combinado” com os professores antes das provas.

[...] Teve uma professora que na prova dela eu não fiz, deixei em branco, aí a gente reclamou e ela mudou, ela dava uma coisa e cobrava outra na prova
[...] a gente fez uma prova de 'Z' estudou isso tudo né, chegou lá ela colocou um monte de questões que era de outro bimestre, tipo assim que a gente já tinha estudado mas não lembra nada
[...] não porque ela chega e fala assim ó 'estuda isso e isso e isso da página tal a página tal', você vai estudar a matéria que ela falou que vai cair na prova chega na hora da prova ela põe duas três questões daquilo que foi estudado naquele bimestre que ela deu.
[...] é a gente acabou de ser cobrado, é, tudo mundo foi mal na prova de 'Z'..só que eles não entendem também que a gente trabalha vem pra escola..mas nem foi isso...porque também o professor manda a gente estudar dez páginas do livro só texto chega na hora da prova ela põe outras páginas...
[...] e outra essa prova também foi de última hora a gente ficou sabendo no dia, ela pôs matéria dos outros bimestres
[...] e foi nas últimas aulas também a gente já estava cansado não tinha cabeça pra ficar lendo texto [...] a gente não tinha cabeça pra ficar lendo já estava cansado coisa que a gente não estudou chega de surpresa quer o que que a gente dá conta, aí falaram que era coisa fácil de perceber mas que a gente foi mal, superchato.

Além disso, os alunos percebem que os professores promovem uma comparação entre os diferentes resultados das salas, culpabilizando-os por não conseguirem um resultado “satisfatório”.

[...] é chato ficar falando pra gente 'ah você foi super mal', falaram que a outra sala foi melhor, ficam comparando as notas.
[...] é verdade eles comparam sim acham que vai resolver.

[...] acham que a gente é igual, que todo mundo é igual pensa igual, eu acho que existe um desinteresse muito grande sim, mas é errado comparar é totalmente diferente essa sala da outra.

[...] 'cada sala é uma sala

[...] é a gente está cansado, o ano está acabando não estamos mais querendo estudar.

[...] eu acho que eles falam demais e fazem de menos... porque eu acho assim...tudo...tudo é os alunos...se você vai mal de alguma matéria é o aluno, é só o aluno.

Dois alunos resgataram uma vivência em que os professores “dão” a resposta da prova para eles, o que na opinião deles também não colabora na “aprendizagem”.

[...] teve uma professora que tava lendo e falou assim 'essa pergunta vai cair na prova desse jeito'

[...] e na prova dá a resposta, eu falei que não tava entendendo e ele deu a resposta.

[...] ele falou a questão que ia cair na prova e escreveu a resposta certinho na lousa, 'ó, ó, vocês estão vendo aqui mas não escreve desse jeito não, escreve com as palavras de vocês' [...] eu até entendo ele assim, ele quer amizade, ele quer ajudar a gente porque ele quer fazer amizade entendeu? [...] não eu acho assim ó, eu até entendo assim o que ele acha, mas...ele quer ajudar a gente na verdade..só que ele não vê que aquilo ali não está sendo bom porque vai se tornar automático, mas no caso nenhum aluno vai lá e vai impor para ele não fazer isso.

Os alunos do terceiro ano trouxeram ainda a cobrança adotada pelos professores e a direção da escola para que tivessem “êxito” na realização do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

[...] eu acho que tá tendo muita cobrança na diretora a diretora está cobrando a Margareth e a Joana elas estão cobrando os professores e eles vêm em cima da gente

[...] é muita cobrança

[...] eles só falam assim é que vocês têm que fazer o ENEM, o SARESP, é só SARESP e só prova é porque a gente tem que melhorar o índice da escola agora eles pararam um pouquinho de tanto a gente reclamar, mas no começo

[...] era só isso que falavam 'ah porque vocês têm que estudar porque vocês têm que melhorar o índice da escola'

[...] é eles ficam falando tem que estudar, vocês têm que passar o ENEM, elevar o índice da escola

[...] é só isso pra eles é mais importante o índice da escola do que a gente

[...] é porque nossa escola ficou como a pior da cidade no ENEM de dois anos atrás... [...] e ano passado como a melhor e agora eles querem que mantém, querem mais

[...] é fica só na nossa cabeça nessa pressão os dois terceiros a mesma pressão que ficou na nossa cabeça no início do ano deve ter ficado no outro terceiro...

[...] se fica com pressão assim ninguém tem força de vontade de tirar nota boa no SARESP

5.1.4.3 Vigilância hierárquica extra sala de aula

Esta categoria apresenta a visão dos alunos acerca da direção da unidade escolar, das mudanças que a escola vem passando há dois anos e a forma como ocorre a interação ente alunos e a direção/coordenação dentro do ambiente escolar.

5.1.4.4 Mudanças de gestão e suas conseqüências

Esta categoria reúne as falas dos alunos que aludem à direção da unidade escolar e às mudanças que ocorreram na escola após a atual diretoria e coordenação ter assumido. Para alguns alunos, a escola melhorou na gestão da atual diretora, pois passou a haver mais cobrança.

*[...] a escola aqui melhorou demais, era pior isso aqui, ihhhh não, nem entrava aqui...
 [...] era bem pior quando não tinha tanto a coordenadora, era só a Joana aqui, mas melhorou muito, vamos falar uns 90% depois que veio a coordenação e mudou o diretor, com esse diretor melhorou muito, igual antigamente não era essa organização que é hoje, as salas eram sujas, eram bagunçadas, as carteiras também, hoje a limpeza da escola tá melhor, a coordenação melhorou, havia muita briga esse ano já não teve tanto, então a escola ela está progredindo
 [...] a fama do [...] era ruim pra caramba, o povo falava assim “nossa você estuda lá naquela escola”, era muito desorganizado, agora melhorou pra caramba
 [...] mudou sim eu acho que a escola ficou mais severa mudou a coordenação e entrou a Joana e a Margareth e ficou diferente, os professores começaram a cobrar mais.
 [...] é porque antigamente ninguém cobrava nada da gente dos professores ninguém cobrava nada de nada.*

Para esse aluno, a introdução da política do novo currículo pela Secretaria Estadual de Educação também direcionou mais o papel da diretora e da coordenadora.

[...] eu acho assim elas começaram a cobrar mais dos alunos e dos professores porque antes não tinha cobrança, e também a nova proposta curricular do Estado mudou tudo.

Por outro lado, os alunos percebem também um aspecto de rigidez na gestão da atual diretora, que não permite que eles e os professores tenham “autonomia” em interação a alguns aspectos, tais como: realizar festas e brincadeiras na escola, construir aulas diferentes fora da sala de aula.

[...] eu acho que eles podiam escutar um pouquinho mais os alunos.
[...] o problema da escola está na direção.
[...] os professores não têm liberdade.
[...] a amizade que a gente tem com os professores não tem condição da gente ter com a direção.
[...] eu acho assim por ela ser a diretora pra ela o aluno não tem nem um pinga de razão nenhuma hora aí [...] ela sempre está certa.
[...] a gente chega lá pede alguma coisa igual a gente queria fazer trote esse ano por ser terceiro colegial a gente podia ter esse direito né ah gente chegou lá e ela falou que não que nenhum tipo de trote era para fazer aí um dia a gente trouxe coberta pra escola ela achou ruim, ela acabou com a gente.
[...] mas ela achou que as nossas cobertas estava com germe
[...] tava muito frio e a gente combinou de trazer as cobertas como um trote
[...] mas aí ela foi na sala e falou que as nossas cobertas estava cheia de germe
[...] falou assim que a gente estava trazendo bactéria de casa, depois disso aí perdeu a graça ninguém fez mais nada
[...] ela falou que não podia vir de sandália sendo que ela estava de chinelo.
[...] é tudo tem que ser do jeito que ela quer, muito alunos do ensino fundamental fica correndo no recreio, brincando, mas na hora que ela chega ela quer que tudo esteja perfeito, quer cobrar perfeição dos alunos, dos professores, dos coordenadores [...]
[...] se a gente vai lá falar com ela ela faz questão nem de ouvir ela fala assim ‘vocês estão aqui pra ter aula e só’...
[...] a gente foi falar com ela de fazer uma festinha aqui e ela ‘aqui não é lugar de festa é lugar de estudar’
[...] antes no começo do ano colocava música para os caras dançar, fazia a roda todo mundo ficava vendo agora não pode mais porque não pode dançar na escola
[...] não pode nada...não pode trazer instrumento, um dia a gente combinou de trazer o violão, pandeiro, aí a gente guardou tudo na diretoria aí eu e ele foi lá buscar chegou lá ela falou assim ‘não vocês não vão tocar vocês estão lá para ter aula e não para ficar tocando’.

5.1.4.5 Normas de convivência da escola

Foram incluídas nessa categoria as falas dos alunos que se reportam aos diferentes itens das “normas de convivência da escola”.

Durante o planejamento dos professores no início do ano letivo de 2009, a diretora da unidade escolar leu as normas de convivência da escola para os professores e solicitou aos mesmos que escolhessem uma “classe” para se tornarem o “tutor” desta, no tocante ao cumprimento das normas e cobrança da “disciplina” da sala. Assim, se um professor se queixasse da turma do Primeiro A, por exemplo, o “tutor” deveria reorganizar o mapa desta sala, conversar com os alunos e “descobrir” porque não estão cumprindo as normas.

Durante as entrevistas, os alunos se pronunciaram acerca destas regras; as leis “explícitas” que recebem da direção escolar; as leis criadas para regular e sancionar os corpos e comportamentos dos atores escolares, conforme apresentado pelas categorias a seguir.

*[...] é pra certas coisas exige muito e pra outras que devia ter não exige
 [...] mas tem muita coisa que é importante e muita coisa que é banal...
 [...] ah não, muita coisa banal, boba...*

Em geral, os alunos discutiram essas regras mostrando-se desconfiados em relação ao cumprimento e a eficácia das mesmas.

5.1.4.6 Advertências/suspensões

*[...] eu só rodei, rodei cinco vezes nessa escola mais uma eu vou expulsa entrei em agosto e já to quase expulsa, mais uma e eles me manda embora
 [...] vai nada aquele papel meu tá cheio e ninguém me expulsou.*

Para os alunos, o sistema de advertências da escola como punição dos atos de “indisciplina” não está funcionando, uma vez que raramente um aluno é “suspenso” da escola. As advertências deveriam ser somadas para que quando um aluno recebesse três delas, recebesse uma suspensão como punição, mas isso raramente acontece. As “advertências” não passam disso, a norma existe, mas não é cumprida, o que parece trazer uma sensação de “desconfiança” em relação a essas normas.

*[...] eles falam que tem aquela pastinha de advertência não sei se você já viu a pastinha de advertência? [...] cada sala tem uma, eles fala que três advertências você leva suspensão tem pessoa lá da sala que tem dez e não leva suspensão nada.
 [...] aqui nessa escola, é igual eu falo aqui nessa escola os professor põe pra fora, aí a pessoa vai, aí a diretora passa e fala que vai mandar embora que é pra ir pra casa [...] é assim ó, por exemplo, a Catarina, a professora manda a Catarina embora da sala aí ela fica lá fora, aí a diretora, ela já sai muito a diretora nem briga a diretora fala assim ‘ah bem pega sua mochila lá que eu vou abrir o portãozinho pra você ir embora’, nem dá fumo
 [...] a tipo assim deixar os alunos pra fora, tipo assim os professor manda os alunos pra fora eles não toma atitude, eu acho assim tipo um professor manda a Felipa ir lá pegar a pasta de advertência lá igual elas falou o aluno vai lá e pega e aí um amigo meu tá com advertência vai lá e rasga tá errado isso tinha que ir lá pegar os professor pegar [...] e deu três tipo assim é suspensão de três dias, se você olhar lá deve ter frente e verso vê se algum diretor pegou? Não pega faz um tempão que eles não dão suspensão pra ninguém, esses dias que mandou pra dois alunos e ficou dois dias...
 [...] eu acho assim...se tem pasta de advertências, são três advertências, então pelo menos a coordenação deveria pegar essas pastas todo dia e ver quem tem três advertências e quem não tem, porque quem tem mais que 3 advertências é porque faz bagunça, atrapalha, então já que é pra levar suspensão então a coordenação tinha que pegar essas pastas todo dia e averiguar uai*

Uma aluna, durante as entrevistas, trouxe o fato de um “ato de indisciplina” ter ocorrido na “frente” de uma das diretoras e nada ter acontecido: advertência, suspensão, etc., o que a deixou “descrente” em relação às normas da escola.

[...] Igual terça-feira a gente ficou preso aqui na escada porque fecharam o portão da escada e deixaram a gente preso aqui em cima na hora que bateu o sinal pra gente embora aí a hora que eles abriram o portão pra gente sair a Margareth estava olhando assim, lá na janelinha da sala dela sabe ali, ela estava lá olhando os meninos segurar o portão e não fez nada...nada....[...] não o portão já fica aberto aí a hora que bate o sinal a gente desceu pra ir embora aí o portão estava tudo aberto aí os meninos pegaram, fecharam ele e ficaram segurando acho que foram uns três meninos e ela ficou olhando lá e nós aqui na escada preso depois eles abriu nós desceu [...] aí nós desceu e foi embora e ela ficou olhando nós ir embora.

Sobre a proibição do uso de mp3, boné, celulares ou “objetos estranhos ao ambiente escolar”, os alunos disseram que alguns professores permitem a utilização de tais aparelhos nas aulas, inclusive citaram o fato de os próprios professores “atenderem” o telefone celular durante as aulas.

*[...] eu uso o mp3 na aula da Jolie, com o fone de ouvido, a hora que ela tá escrevendo.
[...] é desde o começo do ano eles falam que não pode mp3 e nem celular, mas todo mundo acaba usando, tem professor que toma e tem professor que não toma.
[...] é mas o celular do Jesus bem que toca na hora da aula, ontem mesmo tocou ele pegou o celular saiu lá fora e ficou mexendo
[...] é se tem a regra é pra todo mundo não só para os alunos
[...] direitos iguais pra todo mundo.*

5.1.4.7 Cumprimento do horário

Os alunos discutiram durante as entrevistas a regra do “horário”, alegando que é proibido entrar na escola após as sete horas, quando o portão fecha, e que esta regra é rígida e não leva em conta as necessidades deles quando precisam “atrasar”.

*[...] eu acho que, uma coisa que eu acho que, que tem o aluno chegar atrasado, se o aluno veio aqui para estudar uai?
[...] porque tem gente que chega atrasado faz de propósito aí quando você precisa mesmo chegar atrasado elas não deixam.
[...] é verdade esses dias eu trouxe meu pai aqui porque meu relógio estava atrasado cheguei 3 minutos atrasada o portão estava fechado aí eu liguei pedi para o meu pai vir aqui meu pai saiu lá de casa ele veio aqui eu pedi para deixar eu entrar com meu pai e eles não deixaram.
[...] olha aí que loucura...sendo que ela queria só estudar só...
[...] mas ó...ó...outro dia...por exemplo, ele que trabalha, a maioria que trabalha, estuda de tarde, de noite tá cansado teve um dia pesado, o celular desperta, você*

não quer saber de nada, você levanta correndo, vem correndo chega aqui 'não você não vai entrar aqui não chega atrasado não vai entrar não', as outras diretora chega oito e meia nove horas.

Entretanto, percebem que alguns alunos conseguem “privilégios” e entram na escola, mesmo quando chegam atrasados, o que gera, por parte dos alunos entrevistados, uma sensação de injustiça e também de desconfiança em relação a esta norma.

[...] teve um dia que a gente tava lá fora chegou atrasado lembra? Ai tinha uma menina também que tinha chegado atrasada aí ela pediu pra entrar eles não deixou aí ela sumiu, ela foi embora de repente ela chegou com a diretora e entrou com a diretora.

[...] é aí nós foi falar se nós podia entrar também porque se ela pode todo mundo pode aí eles não quis deixar.

[...] aí a Olívia falou assim 'não vai lá na sala da diretora ver se ela deixa entrar também' aí nós não foi ficou lá de fora, então a menina pediu pra diretora e entrou e nós não.

[...] em relação à entrada também, não pode entrar? Então ninguém entra, porque eles fala assim que é pra você vir com o seu pai quando você precisar aí você vem e eles não deixam entrar do mesmo jeito? Ahhhh, você acha que eu vou tirar meu pai lá do serviço pra que? Pra chegar aqui 'não pode embora pra sua casa'...

[...] é eu acho assim ó, eu acho que tem que bater o sinal e fechar o portão, bateu o sinal então fecha o portão, sete e dez sete e vinte não pode entrar, bateu o sinal não pode entrar mais.

[...] não pode entrar ué, no começo do ano eles não passam as regras, bateu o sinal não pode entrar mais, então porque que tem gente que entra? Não pode entrar não pode...

5.1.4.8 Uniforme

Sobre a obrigatoriedade do uso do uniforme, regra colocada no regimento escolar e nas normas de convivência, os alunos percebem como outra regra que existe, mas que não é cumprida, inexistindo também “punições” para aqueles que a desrespeitam.

[...] é eles falam assim no começo do ano que só vai poder entrar de uniforme aí no primeiro dia eles ficam lá no portão olhando, se você está de blusa de frio pergunta 'você tá de uniforme? Então pode entrar', aí tá, segundo dia, tá? Tá bom, aí terceiro, quarto, eles vão na sala também pra ver se não passou ninguém, passa a semana inteira na sala, quem estiver sem uniforme vai embora, aí depois da terceira semana ninguém está nem aí mais não

[...] os professor vivi falando que se não vier de uniforme eles vão mandar pra direção, mas é só conversinha, manda nada não

[...] eles pegam no pé só até as férias de julho, até julho fica aquela ordem na escola depois você pode fazer o que você quiser.

[...] até julho quem viesse sem uniforme tinha que ir trocar, mas depois, vem todo mundo sem uniforme...

[...] sabe o que é no começo do ano, vixe não sei se vocês lembram, a Margareth foi lá na classe não sei se era aula de 'W' ou de 'K', leu todo pra nós as ordens pôs até

um papel na lousa, aí falou, falou, porque não pode fone de ouvido não pode celular não pode vir sem uniforme, aquele tanto de coisa, 'se eu não mudar a escola eu não chamo Margareth', ela falou desse jeito vocês lembram que a gente zuou ela todo mundo 'ããã' [...] 'se eu não mudar essa escola eu não me chamo Margareth', falou desse jeito, ela saiu até nós zuou assim ficou zuando, ela vê tipo assim não tem ninguém de uniforme, eu mesma ontem vim sem uniforme eu fui lá na sala dela, tanto faz, entendeu, não tá nem aí.

[...] ela tinha que mudar o nome então.

[...] porque você até perde a vergonha, no começo do ano se a gente vem sem uniforme uma vez eu vim eu torrei um dia, com blusa de frio eu pus uma blusa tava torrando porque eu não podia ver ela que eu tampava com a blusa, hoje? Ontem mesmo eu fui pegar um negócio na sala dela, grampear, ela tava lá, pedi licença, entrei, de blusa rosa ainda bem destacante [...] viu? Ela chama Margareth? Ela mudou? Ela não devia ter falado? Eu vi que eu tava errada, só que nem eles toma atitude porque que eu vou tomar, tipo assim, entendeu? Ela tinha que ter falado: 'ó você está sem uniforme' e a norma? Não e as normas começam assim dá uns 4 meses acho que elas esquece.

Durante a entrevista com os alunos do terceiro ano, apareceu ainda outro elemento ligado à questão do uniforme: a possibilidade de escolha quanto ao tipo de uniforme que eles poderiam usar. Como os alunos do terceiro ano são “liberados” para mandar fazer outro uniforme, “a camiseta do terceiro”, as falas mostraram que a “autonomia” quanto à escolha da camiseta é restrita.

[...] outra coisa que a gente foi atrás e eles não deixou

[...] eles queria que a gente fizesse o mesmo uniforme os dois terceiros, a mesma cor.

[...] a gente queria fazer um uniforme diferente porque todo ano aqui o uniforme dos terceiros são diferentes, aí só o terceiro que pode fazer um uniforme com uma cor diferente da escola e esse ano não pôde eles falou 'não vocês vão fazer ou preto ou branco ou azul ou rosa'

[...] tanto é que o outro terceiro fez fora contra, contra a autorização delas, eles passaram por cima delas e fizeram do jeito deles.

[...] não era pra fazer o Chuck porque ia denegrir a imagem da escola...[...] o Chuck, aquele bonequinho assassino ...[...] não era pra aparecer...a diretora brigou com a sala deles fez aquela coisa só que eles foi contra a diretoria tudo e fez...

5.1.4.9 Uso do banheiro

Acerca da regra da escola para o uso dos sanitários, que durante o período de aulas “deverá ser usado somente em extrema necessidade”, alguns alunos percebem como injustiça e o tema foi debatido durante as entrevistas pelo grupo dos entrevistados, conforme se pode perceber pelas falas a seguir:

[...] então olha aí que loucura trancar o banheiro tem horário pra usar o banheiro

[...] eu acho que tem que deixar a gente ir no banheiro a hora que nós querem

[...] só pode ir na primeira aula e na segunda, na terceira não pode mais

[...] eu acho que em relação ao banheiro eles falam que não pode ficar usando que precisa fechar porque senão o povo destrói só que tem duas serventes lá que ficam sentadas o dia inteiro conversando não fazem nada toda vez que a gente passa lá elas estão conversando sem fazer nada, toda vez, não podia colocar elas pra ficar olhando lá o que o povo tá fazendo?

[...] teve um dia que eu pedi pra Mônica que eu precisava muito ir no banheiro tava apertada não tava aguentando aí ela falou assim 'ah eu não vou abrir o banheiro não se você quiser você vai na sua casa' aí liguei pra minha mãe minha mãe veio aqui sabe o que ela falou? Falou assim que não falou nada pra mim que ela falou que ia abrir o banheiro, aí ela falou assim pra minha mãe também que os meninos estavam colocando fogo dentro do banheiro por isso que o banheiro estava ficando trancado aí minha mãe falou assim 'uai mas os meninos que colocam fogo e tem gente que vai pagar por conta disso, ficar segurando?' Aí ela falou assim pra minha mãe 'é mas quando você tá lavando o banheiro se alguém tiver com vontade você vai deixar entrar?' Minha mãe falou assim 'lógico vai ficar segurando'? Ela falou assim 'aí aqui fica tem que ficar segurando mesmo'

[...] e eles têm os banheirim deles lá

[...] uma vez eu tava apertada o banheiro tava fechado eu fui lá no banheiro dos professor, ichi eu fui lá mesmo, ah vai tomar banho eu não sou obrigada a ficar segurando nada não [...] eu eu estava passando mal mesmo tava vomitando e eu sabia que pedir não ia adiantar aí eu peguei eu fui direto pro banheiro dos professores e teve gente que falou que eu perdi o respeito

[...] mas os alunos precisam usar o banheiro e o banheiro tá trancado é lógico que vai perder o respeito mesmo...

Quando questionei os alunos sobre o motivo do não cumprimento das normas prescritas pelo regimento escolar, a resposta de um aluno foi interessante.

[...] eles não dá conta, não dá bola.

5.1.4.10 Esquadrinhamento do espaço em relação aos corpos

Nesta categoria, os alunos discutiram as limitações que eles e os professores encontram para “habitar” e utilizar o espaço escolar. Foram reunidas as falas que não se remetem a uma “norma” explícita da escola, na medida em que não aparece no “manual” de regras e normas da escola, como as anteriormente discutidas, mas de um fato discutido entre os alunos durante as entrevistas e que parece ter se tornado uma “norma” implícita.

Trata-se da possibilidade de os alunos utilizarem e desfrutarem dos diferentes espaços da unidade escolar, como a sala de informática, a sala de vídeo, a biblioteca, o pátio, e que, na opinião deles, não ocorre.

[...] e pra passar um filme o pepino?

[...] não, mas tem um telão que nunca usa.

[...] aí o problema é o seguinte tem um pessoal da oitava série, tipo um grupinho lá de escola, um trabalho que eles tem que fazer, acho que nós até fez, aí como tem

que apresentar isso e vem muita gente ver, um povo da faculdade, os pais, aí nossa senhora monta o telão, aí, nossa escola é chique, nossa escola é maravilhosa.

Em uma das entrevistas, utilizamos a sala de “vídeo” e de reuniões dos professores, o que foi alvo de comentários dos alunos, pois as aulas acontecem quase sempre dentro da sala de aula e as poucas tentativas empreendidas pelos professores são “tolhidas” pela direção da escola, como no caso de uma professora que os convidou para realizarem uma aula na quadra de esportes da escola, em um dia de frio, sendo “repreendida” pela direção da escola por tal atitude.

[...] a melhor sala é essa aqui e nós nunca usa.
[...] e sabe porque que é desse jeito porque aqui é só usado por professores.
[...] é eu vim aqui no conselho.
[...] teve uma aula da Ingrid no sol porque tava frio ela falou passando o livro nas mãos de todo mundo e todo mundo participou gente que nunca leu
[...] só que o que aconteceu ela levou um fumo lá na diretoria
[...] é porque porque a gente tava tendo aula na “rua”, na quadra, não na rua, mas pra ela era na rua...
[...] eu acho que eles (a direção) viram a gente lá na quadra e pensaram ‘esse povo não está fazendo nada de interessante’ no caso fazendo nada do caderninho, só que a gente tava, estava lendo uns poemas lá uns negócios de Português e depois a Ingrid ainda levou...
[...] nessa escola a gente não pode fazer nada
[...] se um professor quiser passar um filme não pode
[...] mas tem um vídeo só também
[...] eu acho que tinha que ter mais aulas práticas, laboratórios para os professores mostrarem melhor a matéria pra gente, laboratório de ‘Y’.
[...] é a sala de informática é uma porcaria.
[...] é vieram não sei quantos computadores zero pra cá e a gente não pode usar
[...] eu estudo aqui faz oito anos e fui lá duas vezes...

Indagados a respeito das vivências boas que tiveram na escola, os alunos remetem-se a atividades que acontecem fora da sala de aula, mas que isso acontece poucas vezes.

[...] ah quando tinha palestra, tipo, uma vez por mês tinha palestra pra apresentar alguma coisa pra todo mundo da escola teve uns 3, 4 mês depois acabou.
[...] essa escola não tem nada, ó, você vai nas outras escolas tem computador, tem teatro, tem atividade, tem informática, agora vai aqui pra você ver
[...] você não pode nem entrar na sala de computador nem passar perto

A respeito de atividades “extra sala de aula”, ou “extra escolar” que complementem o currículo, os alunos disseram não haver nenhuma preocupação em promover tais eventos por parte da diretoria e coordenação. Assim, relataram a participação em uma “Feira de Profissões” organizada por uma universidade local em que eles tomaram a iniciativa de participar, obtendo o apoio da coordenação somente após muita insistência.

[...] quando nós fomos conversar com Margareth pra deixar a gente ir lá na Universidade não queria, eles não queria deixar.
[...] a gente ia pagar o próprio ônibus.

[...] os professor fala 'porque o aluno precisa conhecer a Universidade, porque o aluno nunca vai ter interesse', ah vou querer fazer universidade e tal, são poucos que têm, eu acho que eles conhecendo a universidade acho que vai partir o interesse de dentro.

[...] sem contar que é bom pra tirar dúvidas nessa visita, ver os cursos.

[...] todo ano tem a feira [...] tem a feira pra gente ir conhecer

[...] e a gente ia de um jeito ou de outro [...] a sala combinou de ir, todo mundo ir, pegar e arrumar um ônibus [...] o ônibus ia vir aqui na porta da escola e a gente ia dividir cada um ia pagar um pouco e a í a gente ia.

[...] só que eles acabaram ajudando a gente....

(.) é que eles quer que a gente faça a vontade deles, mas a nossa a gente se vira.

[...] eles não abrem mão pra fazer nada pra gente.

[...] eles querem que a gente passa no ENEM e cada um se vira e só.

[...] naquele questionário que veio do Saresp, 'vocês foi a museu, teatro', nada, nada...

[...] nós não foi nem na pracinha aqui ó...

[...] esse ano a gente não saiu da escola dia nenhum, só o dia da Universidade [...] isso porque o povo aqui da sala que organizou...

Sobre as tentativas de fazerem “festas”, tocarem instrumentos ou receberem ajuda para festas “fora” da escola, os alunos relataram que não existe apoio por parte da direção e coordenação e que foram muito criticados nas diferentes tentativas.

[...] igual no começo do ano a gente tava... juntou a sala inteira 'vamo fazer formatura, vamo' aí a gente foi resolver e conversou com a diretora, com a Margareth a gente falou ela 'não se vocês precisar de ajuda eu ajudo', a Margareth só, só que aí tipo ela não foi atrás de nada só se a gente precisasse de alguma coisa assim que era impossível a gente fazer a gente ia atrás dela.

[...] aí os professor começou a reclamar falou que a gente só pensava em festa, só festa.

[...] aí começou 'ó' em cima de nós...

[...] aí vinha reclamar todo dia na nossa sala que a gente só pensava em festa, que a gente nem sabia se ia passar de ano e tava só pensando na formatura...e isso a Margareth mesmo que falava que era pra gente pedir ajuda pra ela ela vinha depois...

5.2 Segunda parte: as interações em sala de aula

Depois de repetidas leituras do material coletado, selecionaram-se algumas aulas para serem analisadas e categorizadas, constituindo uma amostra do quadro geral de aulas observadas. As aulas selecionadas demonstram de forma geral o padrão de atividades seguido por todos os professores, em todas as aulas observadas pela pesquisadora. Durante a leitura do material selecionado, notou-se a semelhança entre as aulas no tocante à prática pedagógica dos professores, que orientados pelo “caderninho” seguiam o mesmo “esquema” de aulas.

As aulas aconteciam sempre das 7h ao 12h20. Observou-se um ritual comum a todas as aulas, independente da ordem adotada por cada professor:

- chamada: ocorria no início ou no final da aula e consumia em média cinco minutos da aula;

- explicação do conteúdo: quando o professor explica quais os conceitos os alunos devem “saber” para aplicar na realização dos exercícios e atividades do “caderninho”;

- correção de exercícios: os professores faziam a correção dos exercícios realizados pelos alunos, oralmente na frente da sala toda, explicando cada exercício e “o que” os alunos deveriam ter respondido;

- visto nos cadernos: quando os alunos tinham tarefa para casa, os professores começavam as aulas dando visto nos cadernos, pois a realização de exercícios em geral contava para a média bimestral do aluno. Além disso, muitos professores pediam a realização de exercícios do “caderninho” no início da aula, os alunos passavam a aula toda nesta atividade e ao final, o professor passava dando visto nos cadernos;

- trabalho em grupo: os professores pediam para os alunos se reunirem em grupos e realizarem conjuntamente algum “trabalho”, no próprio espaço da sala de aula, durante o tempo da mesma. Quando havia provas ou trabalhos, após a realização dos mesmos os professores realizavam a correção oral com a sala, comentando o conteúdo que os alunos deveriam ter abordado nas avaliações/trabalhos.

As observações em sala de aula foram “recortadas” como cenários em que se categorizou as aulas em que a interação se mostrou mais rígida, buscando uma maior sujeição e criação de corpos dóceis, até chegar a um cenário em que ocorra um agenciamento professor-aluno-conhecimento diferente. Isto porque entendemos que a partir das observações seria possível pensar um modo de interação professor-aluno que parece favorecer o envolvimento do aluno com as tarefas da aula e, portanto, uma aproximação com o conhecimento.

5.2.1 Cenário 1: A interação professor-aluno como veículo de sujeição ou subjetivação do aluno

Neste cenário, o professor tendo como “foco” a transmissão do conteúdo do material didático, seja explicando um conteúdo ou discutindo os exercícios constantes do material escolar, articula uma interação disciplinadora com os alunos – seja para pedir silêncio, dar

broncas, aplicar as sanções normalizadoras. Ou seja, ocorre o exercício do poder disciplinar do professor para regulação das condutas dos alunos, nota-se uma interação disciplinadora e estratificada, em que o professor regula atentamente o movimento dos corpos na sala de aula. Neste cenário, vemos o exercício do poder disciplinar de maneira intensa e permanente, para obtenção de uma “subjetividade aluno” - no caso aqui, o aluno “robô”. Destaca-se uma educação disciplinar, que visa produzir corpos dóceis, que irão se adaptar ao mundo do trabalho. A educação é informativa e a aula transmissão de conteúdos. Nota-se a resistência dos alunos via indisciplina ou recusa em se submeter a esta educação disciplinar.

Neste cenário, encontramos também diferentes modos de interação do professor com o aluno que apontam uma diferença de grau no tocante ao modo como o professor “disciplina” o grupo de alunos. Apresentamos a seguir esses diferentes “modos de disciplinar”.

5.2.1.1 Produzindo o “aluno robô”

Utilizamos a terminologia adotada pelos alunos durante as entrevistas para denominar as aulas e o tipo de interação professor-aluno em que o professor utiliza o poder disciplinar de forma intensa, principalmente através de “bronca” no grupo de alunos, de sanções normalizadoras – dando aula para os alunos “da frente”, exigindo que os alunos do fundo “fiquem quietos na carteira ou dormindo”, ou mesmo não investindo quando estes alunos do fundo não participam; utilizando as “provas” como forma de coerção para o aluno “prestar atenção na aula”. Aqui, o professor disciplina individual e coletivamente, reafirmando todos os pressupostos de uma educação disciplinar pautada pelo poder disciplinar. Pode-se observar nestes exemplos como os diferentes dispositivos disciplinares atravessam a interação de docentes e discentes tornando a sala de aula um campo de batalha entre professores e alunos; no cenário da sala de aula, à guerra do professor contra o aluno para este fazer silêncio e prestar atenção no que ele tem a dizer, sucede-se a guerra do aluno contra o professor desconsiderando o que este tem a falar e ensinar.

Situação 1: correção de exercícios

Neste exemplo, destacamos a forma como a professora interage com o grupo de alunos durante a correção de exercícios: dando bronca nos alunos que não fizeram, ameaçando os alunos com a possibilidade de reprovação e ressaltando a “irresponsabilidade” desses alunos e

a falta de compromisso com as tarefas; inclusive utilizando a presença da pesquisadora para efetivar as ameaças.

Aula 3 (8h40-9h30)

3º ano (28 alunos presentes)

A professora está corrigindo oralmente os exercícios que os alunos deveriam ter realizado em casa. Deu inclusive visto no caderno dos alunos que fizeram, depois começou a correção, em pé na frente da sala, olhando para a turma de alunos. Fica mais cinco minutos comentando a Rússia pós Gorbatchov. Os alunos do fundo batendo papo entre eles. Ao final da explicação da quarta questão, diz:

Professora: lógico os países ocidentais são os países que cresceram se desenvolveram e hoje são grandes nações países desenvolvidos os países orientais são aqueles países que estão em crescimento e que a gente já falou pra vocês, em continente a Europa é realmente o continente mais desenvolvido e esses países que antes eram socialistas estão crescendo em um ritmo bastante acelerado inclusive alguns deles já fazem parte da União Européia, então o crescimento deles é bastante elevado Quem mais? Qual a outra pergunta? Só os daqui estão fazendo vocês estão vendo que está dividida a história aqui...

Um aluno fala algo do tipo: ‘eu to no meio’ e ri.

Professora (em tom de ‘brava’): é, eu pergunto quem fez a maioria não fez, ah, só que tem uma coisa se vocês estão pensando que o PD é uma matéria igual o Inglês que não precisa estudar porque não dá bomba vocês estão enganados, vocês não vão pensando que vocês vão levar isso aí no tapa porque vocês vão ficar e comigo eu não facilito nota não principalmente para quem vem aqui e não faz nada. Vocês estão pensando que é uma notinha a toa, é igualzinho as outras se você não tiver média você vai ficar dependente e se você ficar dependente você não pega o seu diploma, você vai ter que fazer o ano que vem inteirinho essa matéria, então acorda pra quem está dormindo ainda... Pode falar a outra você fez? (se dirige para um aluno do grupo ‘que fez’).

CO: a professora ficou realmente muito brava dando essa bronca. Os alunos ficaram todos calados olhando para ela.

Continuando, uma aluna, do grupo que ‘fez as atividades’, leu a pergunta e sua resposta. Quando ela termina de falar a professora diz:

Professora: está certinha a sua resposta!

CO: a professora agora fala em um tom de voz mais baixo do que quando estava dando a ‘bronca’ nos alunos. Os alunos em silêncio agora.

E a aula continua; a professora corrigindo as questões e os alunos da frente respondendo, por mais vinte minutos. Os alunos sentados do meio para trás conversam baixinho às vezes, observei três que se deitaram sobre as carteiras, de olhos fechados. Quando terminam de corrigir os exercícios, faltam dez minutos para terminar a aula. Os alunos da ‘frente’ perguntam para a professora qual será a matéria da ‘prova’. A professora aponta então as páginas dos livros que os alunos devem estudar, eles anotam. Muitos alunos estão conversando entre eles, batendo papo, a professora prossegue explicando o que cairá “na prova”. Ao final diz:

P: Oh gente vamos ver então agora, vamos continuar aqui agora continuar, xiiuu, pronto vamos ver, psiiuuu,

CO: os alunos estão conversando bastante agora. A professora continua dando aula, em pé na frente da lousa. Um aluno inclusive disse nesse momento: ‘professora falta cinco minutos’, e ela disse que iria continuar pois ainda tinha coisa pra falar. Alguns alunos estavam guardando os materiais, olhando lá para fora, e a professora continuou, queria introduzir uma outra definição e os alunos conversavam muito alto. Aos poucos foram se calando e olharam para ela.

Professora: existe uma definição que eu esqueci de falar na hora desse exercício aí que é uma coisa que passou e que eu vou explicar pra vocês agora, vamos ouvir por favor! A definição de dois termos aaaa [...]

CO: os alunos voltam a bater papo, o tom de vozes vai aumentando agora, principalmente nos cantos da sala e no fundo. A professora continua:

P: a baleia tem oportunidade de alcançar grandes áreas oceânicas, aí a gente vê aí que nos grandes períodos de inverno elas procuram as áreas mais quentes para se proteger, xiuu, e aí a gente pode observar que existe influência dos Estados Unidos no mundo inteiro, está viajando pelo mundo inteiro, influência política, influência econômica, social tudo o que você possa imaginar. A Rússia, o Urso está relacionado com as regiões mais geladas, com as regiões mais frias a dimensão é a mesma mas está relacionada com as regiões mais frias, e todos os dois oh gente por favor...

CO: pausa de 5 segundos, fica olhando seriamente para os alunos do fundo, que conversam animadamente agora.

P: Vocês sabiam que vocês estão sendo gravados? Vocês deviam ter vergonha de ser terceiro ano, a professora está aqui ela está fazendo uma avaliação não da minha aula ela está fazendo uma avaliação de vocês. Agora por ser terceiro ano acho que vocês deveriam ter um pouquinho de vergonha de estar sendo gravados aqui, a atitude de vocês diante de uma aula, só que essas aulas vocês podem ter certeza que vocês vão penar comigo na prova (a professora bate a mão na mesa três vezes) vocês pode ter certeza absoluta... Chamar a atenção de gente adulto é uma postura até muito triste pro professor e eu já falei isso pra vocês e vou voltar a falar, os terceiros anos estão sendo difíceis para todos professores, porque porque vocês estão achando que vocês estão no pico do topo do mundo, que vocês conquistaram tudo que vocês vão fazer tudo, que vocês já sabem tudo, e a realidade não é essa, a realidade é preguiça, sem fazer lição de casa, sem vontade de aprender, estão perdendo tempo, um dia vocês vão dar valor no tempo que vocês perderam...

CO: todos os alunos ficaram em silêncio e olharam para mim. Os alunos me olham e depois olham para ela, alguns se deitam sobre as carteiras, outros ficam com a cabeça levantada olhando para ela. E a professora continua:

Professora: então olhem as duas palavras estão relacionados com a dimensão do território, está relacionada com a influência a localização geográfica e com a influência econômica também [...],

CO: a professora continua falando por mais três minutos, todos os alunos em silêncio, muitos deitados sobre as carteiras.

Bate o sinal. Os alunos levantam-se rapidamente e começam a sair da sala. A professora pára de falar e fica olhando os alunos saírem.

Situação 2: discussão de exercícios e explicação de conteúdo

Pode-se visualizar o professor discutindo os exercícios do “caderninho” que os alunos posteriormente irão desenvolver. Durante a aula, a professora aparece interagindo com os

alunos da frente, “interessados”, participantes, e interagindo com os alunos “do fundo” através das sanções normalizadoras, desconsiderando a participação de alguns alunos durante a aula; aqui, percebe-se o professor interagindo com os “bons alunos”.

Aula 3 (9h50-10h40)

1º ano (30 alunos presentes)

CO: silêncio na sala agora. Observo que das duas alunas que foram ‘separadas’ pela professora no começo da aula e que estão sentadas próximas de mim, uma acompanha a aula, escrevendo no caderno e olhando para a professora. A outra colocou um fone de ouvido e fica pintando o caderno com o ‘erorex’. Noto também que a professora fala muito devagar, dá pausas entre uma frase e outra, em pé na frente da sala, olhando fixamente para os alunos. Somente os mesmos alunos participam, sentados na frente da professora, os demais estão calados. E tem gente olhando para o caderno, escrevendo, acompanhando, tem gente deitado sobre a carteira, tem gente ‘viajando’. A professora olha neste momento somente para os três que participam. Passaram-se vinte minutos da aula.

Professora (continuando): O que ela promove? O que essa instituição promove? De acordo com o texto que vocês tem aí? (pausa) Quem sabe?

Aluno (da frente): intercâmbio cultural

Professora: isso, intercambio cultural oportunidade de aprendizagem intercultural... muito bem quem respondeu?

Aluno (da frente): eu

Professora: ok! Muito bem! O que ela contribui o que ela ajuda os participantes? Desenvolver o que? Habilidades, que mais? De acordo com o texto? Todas essas informações gente estão explícitas no texto é só olhar e tirar.... (pausa, olha para os alunos) Mais compreensão, né? Eles buscam um mundo mais justo, pacífico né?

CO: pausa, fica olhando para os alunos quase um minuto. Depois continua:

P: outra questão... exercício 2, aqui a gente só vai discutir um pouquinho não vai ser em grupo, tá, nós vamos abrir um espaço para vocês comentarem é...A respeito do que vocês sabem sobre algum tipo de intercâmbio que vocês já participaram, ou se tem alguém na comunidade que vocês conhecem?

Aluno: não!

Professora: não? Tá, então vamos pensando, não conhece ninguém que tenha participado de um intercâmbio cultural?

A aluna do fundo, próxima a mim e que foi separada da colega no começo da aula pela professora, não respondeu nenhuma pergunta até agora, está desenhando no caderno desde o início da aula e ouvindo música, diz que conhece sim, a vizinha dela que foi para os EUA trabalhar. A professora a escuta comentando e pergunta:

Professora: como é que funciona esse tipo de intercâmbio que você conhece? Pra que país, como é que foi tomada a decisão?

Aluna: sei lá, só sei que ela foi para os Estados Unidos, foi para fora do país, trabalhar

Aluno (da frente): mas isso não é intercambio

Aluna (do fundo): é sim, ela foi para fora do país

A professora fica em silêncio, olhando para os alunos. Depois de um minuto, os alunos se calam, ela pergunta:

Professora: o que que você sabe sobre Intercâmbio como é que funciona, o que é? (olhando para os alunos da frente) Vocês já tinham ouvido falar alguma coisa antes?

Aluno (da frente): já

Professora: já o quê? Vocês participam de algum grupo ou alguma comunidade visando o estudo intercultural vamos pensar assim vamos pensar na comunidade vocês participam de algum grupo de alguma comunidade mais restrita, mais fechada? Hum? Participam ou não?

Alunos comentam. Uma aluna sentada na frente e que ainda não havia se colocado na aula diz 'orkut'.

Professora: de que comunidade você participa? Hum? Do Orkut?

Aluna: é uma comunidade

Professora: é uma comunidade claro... Qual que é a sua? Grupos relacionados a esportes? Grupos relacionados a música? Hã?

CO: os alunos respondem, falam ao mesmo tempo, mas somente os da frente; comentam as comunidades que participam, mas 'em ordem', sem alterações de vozes, mas com risadas e comentários com o colega do lado. Os alunos sentados nas fileiras laterais e no fundo continuam calados. E a professora continua; a aula continua da mesma maneira, a professora e os alunos da frente conversando sobre as questões da página 18. Quando falta dez minutos para terminar, os alunos estão mais agitados, conversando alto, rindo. Um aluno de outra sala passa no corredor 'cantando', e os alunos da sala riem, 'zoam' a voz do aluno.

Professora: o pessoal presta só atenção em uma coisa dá licença, vocês tem que perceber uma coisa nós estamos em um ambiente escolar e nossa postura nosso comportamento tem que fazer jus a isso, se nós estamos em um ambiente escolar nós precisamos nos comportar de acordo e eu não estou aqui pra brincar, isso é importante, eu acho que é o respeito é a cultura, eu estou no meu ambiente de trabalho, acho que talvez vocês não tenham percebido mas eu estou no meu ambiente de trabalho eu preciso ser respeitada, você pode até não gostar de mim, mas respeitar o meu trabalho ah isso tem... porque senão não tem como. Então o que esta acontecendo lá fora não cabe a nós não diz respeito a nós, não nos interessa...

CO: os alunos ficam em absoluto silêncio neste momento, olhando para a professora. Os alunos do fundo se deitam sobre as carteiras. A professora fala devagar e muito séria. O barulho do lado de fora da sala agora é grande, parece que muitos alunos já saíram da sala e conversam no pátio. Não sei bem o que é, se faltou professor, mas o barulho atrapalha bastante.

Após a bronca a professora volta a comentar os exercícios.

Situação 3: realizando exercícios na sala de aula

Neste exemplo, é interessante notar como a prática de uma educação disciplinadora, focada em atividades "rotineiras" e desinteressantes parece produzir a própria indisciplina, impedindo o professor de desenvolver o próprio trabalho e os alunos de se "encontrarem"

com os signos, realizando tarefas-cópias para ganhar nota. Nesta aula, a interação do professor com o aluno se dá somente para disciplinar a “massa dos corpos”; uma verdadeira luta da docente para que os alunos realizem as atividades propostas.

Aula 6 (11h30-12h20)

1º ano (28 alunos)

A professora está sentada em sua cadeira aguardando os alunos chegarem e se acomodarem. Após cinco minutos, as 11h35, a professora levanta-se e vai até a porta, olha para fora, diz: ‘cadê o povo’, depois fica em pé na frente da turma e diz:

Professora: classe bom dia! Vamos prestar atenção nos avisos porque depois, vocês sabem o meu esquema, primeiros os avisos, depois a aula, então vamos lá, prestem atenção.

Os alunos continuam conversando.

A professora fala novamente:

Professora: alunos, alunos, classe, classe, presta atenção aqui, classe, escutem os avisos da professora, virem para frente e preste atenção. A primeira coisa que nós vamos fazer é a seguinte, nós temos uma atividade pra fechar, presta atenção, para fechar o bimestre, esta atividade é uma entrevista sobre um caso falando sobre o linchamento que um jornal chamado, aliás vai fazer uma entrevista a um psicólogo, é sobre um linchamento, é a última matéria nossa do primeiro bimestre mas que a nota vai ser considerada para o segundo bimestre, então presta atenção, hoje os alunos que não terminaram a lição da página 22, 23 e 24...presta atenção, a lição do Robson (folheia o caderno do professor olha uma página e depois continua falando com os alunos), Robson Crusoé, vocês vão terminar a lição, o exercício de número 1 até o número 7, vocês vão terminar agora, já foi começado vocês já estão adiantados, tem alunos que já estão aí na terceira ou quarta questão é só terminar

Um aluno pergunta: ‘qual’?

CO: agora os alunos estão em absoluto silêncio olhando para a professora, que fala em pé na frente da sala. Chegam mais três alunas e entram, sentam-se, a professora continua falando.

Professora (respondendo ao aluno): é a história do Robson Crusoé, terminando de resolver, está na sequência eu já li com vocês, a primeira questão está no primeiro parágrafo...

A professora pára de falar e pega seu livro, abre, começa a ler a primeira questão:

P: está perguntando na primeira questão o que que o Robinson Crusoé fez, as primeiras coisas que ele fez ao acontecer o naufrágio, então está lá no primeiro parágrafo escrito assim: ‘andei, andei, andei sem rumo’ daí pra frente vocês vão ver que estão tudo na sequência as questões. O aluno deve ter lido isso em casa, eu já li com vocês, então boa parte do texto

Alguém bate na porta, a professora interrompe sua fala, abre a porta. Mais dois alunos chegando, bastante suados e com roupas esportivas. Um aluno diz:

Aluno (sentado no fundo): o favelados....(risos)

CO: muitos risos na sala, os alunos agitam-se nas carteiras, falam ao mesmo tempo. Os dois alunos que entraram agora estavam bastante suados, com as roupas ‘sujas’,

parece que saíram da aula de Educação Física. O colega faz uma brincadeira com eles e todos riram bastante, menos a professora.

A professora olha seriamente para os alunos, espera os dois que chegaram agora se sentarem e retoma:

Professora: presta atenção aqui por favor, vamos dar continuidade aqui! Vocês me dão licença classe? Vamos dar continuidade, os alunos que chegaram agora, os alunos que chegaram atrasados, eu estava falando que vocês vão abrir o livro na página 22, 23 e 24 e terminar de fazer as questões de número 1 até a número 7, a primeira questão está no primeiro parágrafo vocês vão seguir está na sequência as respostas. Gente não dá pra explicar matéria, com aluno conversando, aluno, por favor! Vocês estão ouvindo alunos! Qual o seu nome?

Aluna: Simone... preste atenção, a partir de hoje a avaliação do segundo bimestre ela passa a ser da seguinte forma, o aluno vai fazer as atividades, fazer prova e todas essas atividades desde a resolução da tarefa, das questões que estão no caderninho do aluno até a prova que eu fizer ela soma-se aqui até seis pontos, os quatro pontos pra completar os dez, o aluno vai tirar na participação, na ética, no respeito, no comprometimento com o aprender, se ele estiver fazendo as lições, estiver se empenhando bem, estiver perguntando, estiver resolvendo os exercícios ele tem os 4. Se ele estiver brincando, esquecer o material e atrapalhar a aula, ele deixa de ganhar os 4 pontos e ele se vira pra ganhar os seis aqui. Está esclarecido? O aluno que terminar os exercícios de 1 a 7 das páginas 22, 23 e 24 ele vai abrir o caderno (procura a página no próprio caderno), o caderno do aluno na página 33. Nós vamos fazer a leitura sobre o linchamento... Após lermos este texto nós vamos responder as questões esta parte aqui (mostra para os alunos) que eu vou visar e vou colocar em nota para o segundo bimestre vocês podem trabalhar em silêncio que eu tenho que terminar de fazer um fechamento de notas aqui. Está bom?! Se tiver dúvida levante a mão que eu vou aí dar uma esclarecida.

A professora senta-se. Os alunos, que tinham se calado enquanto ela falava da forma como será distribuídos os pontos, voltam a conversar assim que ela se senta. Muitos alunos continuam batendo papo e a professora continua chamando atenção, as vezes para o que está fazendo em sua mesa, se levanta de sua cadeira e vem até a frente chamar atenção da sala, pedindo que os alunos façam as atividades.

Professora: o classe, classe, por favor! Vocês estão conversando ao invés de resolver os exercícios, por favor. Vamos trabalhar porque o aluno conversando ele não aprende... (olhando para os alunos seriamente). Leia com atenção pra resolver os exercícios, se tiver dúvida levante a mão que eu vou na carteira.

Passam-se dois minutos, a professora sentada escrevendo no diário e os alunos realizando atividade, batendo papo, cantarolando, vejo diferentes comportamentos na sala. A professora intervém novamente:

Professora: vocês têm que terminar o exercício do Robinson Crusoe da página 22, 23, 24 (levanta-se de sua cadeira e anda até o meio da sala). Classe, alunos presta atenção, vocês tem que terminar o exercício de 1 a 7 da obra Robinson Crusoe e iniciar a outra a leitura da página 23... Ô classe (aumenta bastante o tom de voz) fala uma coisa pra mim vocês estão me ouvindo? Porque eu tenho a impressão que vocês não estão me escutando, eu estou falando e vocês estão conversando junto comigo, então por favor classe, primeiro vocês vão terminar a atividade de 1 a 7, aquele que terminar inicia a leitura da página 33 só a leitura, os exercícios eu vou ter que explicar depois.

A professora fica olhando para a sala. Pergunta para vários alunos que estão conversando se já terminaram de responder as questões e eles dizem 'não', riem, conversam entre eles. Após cinco minutos, a professora olha para a sala novamente e diz:

Professora: gente, infelizmente eu vou anotar os nomes dos alunos que não estão trabalhando, sabe porque, eu tenho que passar isso pra coordenação. Qual o motivo de você não estar fazendo a lição (pergunta para um aluno sentado no fundo)?

Alan: dá aqui menina. Oh professora!

CO: a colega ‘toma’ o próprio caderno desse aluno, que estava copiando dela, talvez porque a professora estava vindo para o fundo da sala. Não sei se a professora nota, pois não diz nada a respeito.

Professora: eu acho que vocês estão brincando demais e deixando de fazer a lição

A professora fica olhando muito séria para os alunos, que se calam. Depois ela se senta, abre o diário e continua fechando as notas. Em seguida faz a chamada e começa a passar nas carteiras dos alunos, dando visto nas atividades.

5.2.1.2 Tolerância docente e até permissão para que se “curta um som”

Nesta aula, o professor “agüenta” a bagunça dos alunos até certo ponto, quando então pede silêncio, convida o aluno a se retirar da sala se “ele quiser”. Um pouco diferente da aula anterior, em que os professores “exigem” alunos robôs e “disciplina” o tempo todo, mesmo não conseguindo silêncio absoluto dos alunos, nesta aula visualiza-se o professor “amigo” dos alunos, “educado” na hora de chamar atenção, permitindo que os alunos do “fundo” conversem, ouçam música, façam brincadeiras na sala de aula, até determinado “ponto” da aula, quando ele então passa a chamar atenção. É considerado o professor-amigo pelos alunos e talvez seja essa a barganha do professor-amigo com eles: a amizade como forma de manutenção do controle sobre a sala, pois sempre que ele chama atenção, os alunos o respeitam. Aqui, vemos a educação disciplinar atravessando a interação professor-aluno num pacto bastante desagradável: o professor lutando para ensinar alguns, e muitos alunos “desistindo de aprender”.

Situação 1: Tentativa de explicação de conteúdo

Nesta aula nota-se o professor evitando o confronto direto com os alunos, permitindo que muitos não participem da aula e se envolvam com outras atividades, como conversar com o colega, não realizar as atividades propostas; o professor “agüenta” a bagunça até certo ponto, quando então chama atenção daqueles que não participam, mas de forma “amigável”, estes alunos se silenciam por algum tempo, mas logo depois voltam a bater papo com os colegas, aparentemente não participando da aula.

Aula 5(10h40-11h30)

3º ano (24 alunos presentes)

O professor acabou de fazer a correção oral da prova, alguns alunos sentados na frente acompanharam, os do fundo ficaram conversando. O professor está em pé na frente da sala. Coloca a prova em cima da mesa e pega o caderno do professor. Passaram-se 15 minutos da aula. O professor anda pela frente da sala dizendo:

Professor: pessoal na página 34 do caderno do aluno vamos abrir por favor, capítulo 4... Pessoal vamos lá todo mundo página 34 do caderno do aluno

Os alunos começam a abrir os cadernos, a maioria ainda precisa abrir a mochila e pegar o caderno. O professor espera um minuto e retoma, mesmo com os alunos do fundo ainda conversando:

Professor: Pessoal! É o seguinte... olha, lembra quando nós estudamos os fatores... Pessoal, os fatores que influenciam a velocidade da reação (o professor encosta-se na lousa, na frente da sala, novamente)

Um aluno do fundo diz 'não' e o professor:

P: temperatura, superfície de contato, concentração, vocês lembram disso?

[...] Gente vocês lembram do que eu disse da teoria das colisões? Lembram? Eu vou voltar, olha a teoria das colisões diz o seguinte ó que para uma reação química ocorrer as moléculas íons ou qualquer tipo de partículas dos reagente que vai reagir...(para de falar e olha para o fundo) Vocês estão conversando baixinho mas vocês não estão concentrados aí na hora da prova...

Os alunos conversam, um diz 'na hora da prova tira dez aaa', a colega diz: 'que dó'. O professor fica olhando para eles por alguns segundos e depois recomeça a falar:

Professor: pessoal olha então vamos lá! Lembrando da teoria das colisões [...]

O professor continua explicando sobre a teoria das colisões. Está encostado na lousa, olhando para a sala toda. Os alunos do fundo, sentados em "grupinhos", continuam batendo papo, conversam entre eles, alguns juntaram as carteiras para conversar mais de perto. Os alunos sentaram-se principalmente do meio para o fundo, espalhados pela sala, noto que a fileira de carteiras do canto da janelas, em frente a mesa do professor, está repleta e os alunos da frente prestam atenção no professor, anotam o que ele diz.

Depois de quase dez minutos explicando a matéria, o professor chama atenção dos alunos novamente:

Professor: pessoal, ó, se vocês quiserem conversar lá fora (chamando atenção dos alunos do fundo, que conversam muito alto) um assunto de ordem pessoal, está muito importante assim pode ir conversar a amizade é a mesma eu não ponho falta... porque me atrapalha o raciocínio eu tenho que ficar voltando, ó...

CO: a maioria dos alunos ficam em silêncio olhando para o professor, somente um grupo de três meninos conversa baixinho, deitados sobre as mesas. O professor retoma sua fala, ainda em pé na frente da sala:

Professor: [...] a teoria das colisões, nós estamos abordando o que, temas microscópicos a nível de que de moléculas de íons de água a nível microscópico então vamos lá olha [...]

Agora, enquanto o professor fala, a maioria dos alunos permanece em silêncio. Somente os três alunos deitados sobre as carteiras, conversam baixinho entre eles. Os demais observam o professor, que dá mais alguns minutos de explicação, em pé na frente da sala o tempo todo. Depois pede para os alunos resolverem as quatro

questões do caderno. Senta-se e faz chamada, neste momento, os alunos do fundo recomeçam a conversar, baixo, mas recomeçam.

O professor termina a chamada e guarda o diário em sua pasta.

Depois abre o caderno do professor e começa a folhear, olhando para as páginas.

Os alunos do fundo conversando, ninguém fazendo atividade. Vejo sete alunos, sentados na fileira do canto, próximo a mesa do professor, fazendo os exercícios conforme solicitado pelo mesmo. Após cinco minutos folheando o caderno do professor, ele se levanta e diz que vai ao banheiro. Ao retornar, quatro minutos depois, olha para os alunos e questiona, principalmente para os sentados no fundo:

Professor: oooo, vamos fazer aí, meninos aí no fundo aí, vocês estão conversando muito, tem que fazer atividade, eu vou vistar isso aí.

Mesmo depois que o professor pediu para o fundo parar de conversar e realizar as atividades, eles não pararam, continuaram rindo e conversando muito. Agora faltam cinco minutos para bater o sinal, o tom de vozes vai aumentando, os alunos falam alto, não dá para diferenciar nenhuma fala, falam todos ao mesmo tempo.

O professor conversa com as alunas sentadas na frente da mesa do professor. De repente olha para o fundo e diz a um aluno:

Professor: oh Joaquim, vamo faze aí cara.

O aluno começa a rir, o professor também. Neste instante, bate o sinal. Os alunos se levantam e vão saindo da sala.

Situação 2: dando visto nos cadernos e tolerando que se ouça um som

Aulas 5 e 6 (10h40-12h20)

1º ano (30 alunos presentes)

Ao terminar a chamada, o professor levanta-se e começa a passar nas carteiras dos alunos, dando visto nas atividades.

Enquanto isso, os alunos conversam, ouvem música nos mp3s (alguns inclusive compartilham fones). Dois alunos resolvem 'brincar de peteca' com o caderno e levantam-se, jogando o caderno um para o outro. O professor dando visto. Depois de um minuto brincando com o caderno, resolvem arrancar algumas folhas do caderno e fazem uma 'bola'. Daí brincam de jogar bola um para o outro. Estão dois brincando, de repente outros dois resolvem brincar também e eles começam a jogar 'a bolinha' sentados, formam um 'quadrado' com as cadeiras e mesas próximas e jogam bolinha um para o outro, como num jogo de peteca.

Olho para o relógio e são 10h10. Passaram-se 20 minutos da aula, o professor continua dando visto. Está na terceira fileira. Enquanto passa dando visto, olha o caderno dos alunos, conversa com eles, fala as notas do bimestre. É aula 'dupla' desse professor.

Os alunos estão sentados. O professor termina de dar visto as 10h16. Ao terminar, volta para a frente da sala e diz:

Professor: então vamo lá...na página 27 eu vou passar a resposta aqui da letra 'a' e já vou comentando com vocês

O professor pega um giz dentro de uma sacola de plástico que está em cima de sua mesa, olha o caderno do professor, depois vira-se para a sala toda e diz:

Professor: ó a pergunta é a seguinte depois de quanto tempo a água começa a ferver ou seja depois de quanto tempo a água entra em ebulição?

Um aluno sentado na frente responde.

P: isso... após três minutos a temperatura permaneceu constante durante três minutos...

O professor vira-se para a lousa e começa a escrever a resposta do exercício.

CO: é só o professor começar a escrever na lousa que o grupo ao meu lado volta a jogar a bolinha de papel. Muitos alunos, principalmente sentados do meio para o fundo da sala, conversam bastante.

Professor (termina de escrever e vira-se para a turma, dizendo): ó letra b, xiuuu, letra b, depois desse tempo o que ocorre com a água? Olha gente a água continua fervendo tá e evaporando e a temperatura vai se manter constante mas não é sempre, até nove minutos porque a partir daí toda a água já passou para gasoso, tá, isso de acordo com o gráfico

O professor volta a escrever na lousa.

CO: um aluno que jogava bolinhas de papel começa a copiar e seu colega Alceu diz: ‘o José para de copiar vamos jogar depois nós copia de alguém’. O colega, José, para de copiar e eles voltam a jogar a bolinha de papel. Agora vários alunos da sala estão ‘batendo papo com os colegas’. O som é alto na sala. Mas muitos copiam também da lousa. Conversam e copiam, outros não copiam, só conversam. O som de conversas é alto.

Após passar a resposta da letra b, o professor vira-se para a turma e diz:

P: ó, com base nesses dados...oh gente vamos parar com essa bolinha aí tá enchendo o saco?

Os alunos param, guardam a bolinha. Alceu deita-se sobre sua mesa. Os demais viram-se para o professor, que continua dizendo, apesar de alto o som de conversas:

P: ó, com base nos dados, qual você diria que é a temperatura de ebulição da água e como você pôde observar isso no gráfico?

Um aluno dá a resposta, o mesmo que senta na frente e participou até agora. O professor diz: ‘isso’ e os colegas do fundo dizem: ‘nerd’. O professor volta a passar a resposta na lousa.

Conversas, alguns copiam, outros não. O aluno Alceu pede para os colegas voltarem a jogar a bolinha. Jogam um pouco mas logo param. Conversas altas. E a aula continua.

5.2.1.3 Diferenciando os “bons e os maus alunos”: as avaliações

Dentro deste cenário, é interessante destacar a forma como os professores conduzem a discussão sobre as “provas” e trabalhos realizados pelos alunos, mesclando o dispositivo disciplinar da avaliação com as sanções normalizadoras cujo resultado é a separação dos

“bons e dos maus alunos”. São momentos em que os professores efetivam a disciplina, sinalizando para os alunos como os resultados ruins nas avaliações confirmam o fracasso e o descompromisso dos alunos frente aos “estudos”. Nestas categorias, busca-se demonstrar como a avaliação ainda funciona como um dispositivo que busca normalizar a conduta dos alunos, hierarquizando os “melhores e os piores”. E a culpa pelo fracasso ainda é do aluno.

Situação 1: comentando as avaliações

Ao realizar o comentário dos resultados das provas, a professora chama atenção dos alunos, apontando para os resultados ruins nas provas como falta de compromisso dos alunos com a escola, culpabilizando os alunos pelo fracasso e recorrendo à bronca e as ameaças como forma de “disciplinarização” dos mesmos, a avaliação aparece enquanto dispositivo de vigilância e busca de regulação e normalização das condutas dos alunos.

Aula 5 (10h40-11h30)

1º ano (28 alunos presentes)

Ao terminar a chamada a professora diz:

P: ó presta atenção agora... (levanta-se e vai até a porta da sala, fechando-a. Em pé na frente da sala continua falando). Pessoal vamos prestar atenção agora, primeira coisa vou passar para vocês as médias a nota das provas, que só que é o seguinte, vamo ouvir o que eu vou falar, eu não to dando conta de falar alto então vamos fazer o máximo de silêncio para eu não precisar chamar atenção quanto mais alto eu falar pior vai ser a minha voz então vamos ouvir xiuuuu...sem ter que chamar a atenção de ninguém por favor...

A professora vai falando os números dos alunos e as notas da prova. Ao terminar diz:

P: bom essa foi a nota da prova, xiuuu, vamos ouvir, a primeira coisa eu vou falar da prova, o que a gente pode observar é que não teve ninguém que conseguiu a média da prova isso significa que vocês não estão tendo compromisso com o estudo a prova é de teste é, muita gente, inclusive gente que a gente sabe que aqui na sala não está prestando muita atenção essas pessoas acabaram passando na frente de quem presta atenção de quem participa da aula, então o que que a gente fala? Pura sorte, tem aluno aqui que conseguiu quatro, conseguiu nota melhor mas a gente pode observar que foi por sorte, ninguém conseguiu cinco, ninguém conseguiu seis então a gente pode observar que não está tendo compromisso [...] observa bem, quem não tá cumprindo com os horários e os dias marcados para atividades então a maioria deles tiraram nota vermelha então gente isso aí tem que mudar mesmo porque a partir desse bimestre os alunos que estão tirando nota vermelha estão sendo chamado lá na coordenação pra explicar porque que está com essa vermelha então vocês tem que ter compromisso vocês tem que vir na escola gente vocês tem que sair daqui melhor do que quando vocês entraram, não adianta passar por cima de tudo, passar de ano tá fácil? Tá, ichiii, o governo deu esse presente pra vocês, mas o que que vocês vão fazer com isso? Se vocês não tiverem compromisso se vocês não estudarem não adianta passar de ano, vocês vão tirar o diploma vão, ponha lá na porta da casa pra limpar o pé porque não vai servir pra nada isso aí gente é sério, a postura de vocês tem que ser uma postura mais séria, é uma postura de aprendizagem, presta atenção, você não é obrigado a gostar da matéria, mas essa

matéria é o dia a dia, qualquer notícia que sair na televisão, ou seja, o vulcanismo, ou seja, um desastre de grandes proporções como um terremoto, aquela época que teve o tsunami, ou mas se eu não sei onde aconteceu isso eu to com uma cultura muito pequena, geralmente quando vocês têm uma notícia na televisão você já associa, onde que tá acontecendo isso, você associa os problemas econômicos que estão acontecendo no mundo vamos descobrir a causa, então nossa matéria é o dia a dia, não é praticamente uma matéria, ela é cultura porque você está convivendo com os problemas que está acontecendo no mundo você sabe relacionar os problemas de cada um dos continentes, gente, acorda, geralmente a gente fala assim a única riqueza que ninguém rouba da gente é a cultura e que vantagem vocês têm em não saber nada? O que que está levando vocês para o futuro? Sendo que o futuro ele está cobrando muito? A cobrança é muito alta, saber escrever, saber ler, escrever de maneira correta, interpretar, porque a prova que veio do governo é tudo interpretação se você não tá estudando se você não está lendo você não vai acertar nenhuma, então para gente pensa um pouquinho na responsabilidade de vocês com o futuro, daqui uns dias mãe e pai morreu e aí? O que vocês vão fazer? Qual a competência de vocês? Qual a habilidade de vocês? ‘Ah vou ser sapateiro’, ó, até pra ser sapateiro hoje é diferente, porque a tecnologia está tomando conta de tudo, então se você for ser sapateiro, se você não tiver um estudo melhor você não vai saber mexer nas máquinas...então tá na hora de pensar [...]

A professora começa a explicar como será a avaliação dela no próximo bimestre:

P: ó o que eu vou fazer neste bimestre? Ó, este bimestre vai ser diferente, a minha prova não vai ser teste, e vai valer cinco pontos, não é teste presta atenção, segunda coisa, eu vou dar um trabalho valendo só dois pontos, esse trabalho a gente vai programar a data e o assunto a semana que vem, terceira coisa, a participação é três, que participação? Do aluno na sala de aula, vai contar tudo, desde uniforme, a postura do aluno na sala de aula, se ele está dormindo, se ele está brincando, se ele está prestando atenção, se ele é ativo ou passivo....e o que mais? Ah e lição de casa? Lição de casa não vai valer quase nada mas se não fizer vai parar lá na coordenação

CO: um aluno fala ‘uhuu’. Noto que os alunos do fundo estão ‘zoando’ a fala da professora, que está falando com um tom de voz alto e bravo, séria, olhando fixamente para a sala, em pé na frente de todos.

Professora: é pra colocar no caderno quem não fez lição de casa, dia, ‘*não fez lição de casa*’ (fala pausadamente), assinar e mandar lá pra coordenação, porque? Ela vai avisar a família de que o filho tá vindo por vir, tá vindo aqui pra ser é quantidade e não qualidade, é um aluno a mais, mas esse aluno a mais não está tirando proveito nenhum. Então á pra colocar, isso é ordem da direção, cada lição de casa que a gente passou é pra colocar em vermelho no caderno dele, ‘o aluno não fez’, tá, ah então vou tirar nota? Não, no final do bimestre eu vou olhar o caderno também, quantos mais ‘não fez’ tiver no caderno, menos vai ser a participação dele na nota então o aluno tem que ser mais interessado senão pensa assim ‘ah não precisa lição de casa então vai ser fácil tirar nota’ não vai ser ‘fácil tirar esses três pontos eu vou cobrar muito mais do que se fosse apenas lição de casa, eu vou cobrar tudo, a postura de vocês, uniforme, quem tá dormindo quem tá brincando quem tá participando tudo isso vai valer três pontos, é um jeito que eu achei pra não ter aquela história de a primeira aula o aluno vai corre pega o caderno de quem fez e copia, não resolve, dois erros, o de quem empresta e o de quem copiou e nesse bimestre não tem disso, esse caderninho aí na primeira aula, a minha aula agora foi a quarta, a quinta, agora é a quinta aula, então nas primeiras aulas se tinham alguma atividade todo mundo gira esses caderninhos, então que valor que tem isso aí, ele nem sabe o que ele está escrevendo ele tá só copiando então é para acabar com esses problemas que eu resolvi não avaliar as atividades de casa eu vou avaliar de maneira diferente no final do bimestre eu vou avaliar quantas atividades o aluno deixou de fazer e quantas fez e aí a gente vai incluir aí dentro dessa nota, só que o aluno na sala de aula ele tem peso três, é uniforme, se tá dormindo, se tá participando, se tá brincando.

5.2.2 Cenário 2: Confrontos em sala de aula: abolição da interação professor-aluno

Neste cenário, a “guerra” entre professores e alunos acaba assumindo um final trágico: o aluno ou o professor se retira da sala de aula, ou o professor pede que a coordenação e direção venha até a sala “disciplinar, dar bronca” nos alunos. É a situação extrema, em que a aula se interrompe e o aluno “é expulso” da sala. O poder disciplinar do professor se efetiva neste momento, e o aluno “expulso” serve de exemplo para todos. Na guerra travada entre professores e aluno dentro do dispositivo escola, muitas vezes o desfecho é abolir a interação, mandando o aluno para fora da sala.

Situação 1: sala de aula não é local de zueira

Nesta situação, os alunos, ao levarem o “recreio” para dentro da sala de aula, induzem o professor a adotar a conduta de expulsão dos alunos, efetivando o poder que lhe é dado para regulação, organização e normatização dos comportamentos dos alunos dentro do dispositivo-escola.

Aula 4 (9h50-10h40)

1º ano (28 alunos presentes)

O professor está sentado em sua mesa fazendo a chamada. Os alunos acabaram de retornar do recreio, conversam alto, sentados nas carteiras. O professor interrompe a chamada e muda um aluno de lugar, volta a se sentar. Os alunos continuam conversando, tom de vozes muito alto. O aluno que acabou de mudar de carteira a pedido do professor levanta-se e volta para o fundo da sala, tentando tomar o ‘pirulito’ que um colega está ‘chupando’. Os dois começam a trocar ‘socos’. O professor se levanta e vai até eles, pede para que saiam da sala, um dos alunos pega sua mochila e vai saindo da classe, o outro continua sentado em sua carteira, no fundo da sala. O professor pede para o aluno Flávio, que foi expulso e está já na porta da classe, com a mochila nas costas, chamar a coordenadora. Vira-se para todos os alunos e fala:

P: vocês estão perdendo aula porque o colega de vocês não quer sair da sala.

Os alunos ficam em silêncio.

O professor continua insistindo para que Juarez saia da sala, mas ele fica sentado em sua carteira e diz que não vai sair. Enquanto esperam a coordenadora, os alunos conversam, riem, o professor em silêncio na frente da sala. Alguns dizem: ‘vai professor começa a aula’. E o professor: ‘somente quando o colega de vocês sair da sala, se ele não sair eu não darei aula’.

A inspetora da escola vem até a sala, pergunta para o professor o que aconteceu. Os dois conversam em pé na porta da sala.

Inspetora: vamos sair querido?

Aluno Juarez: não

Inspetora: a Margareth já vem professor, a Olivia não está na escola

Professor: estou esperando, ele não quer sair e eu não vou dar aula enquanto ele estiver aqui

O aluno não diz nada e não se levanta, a inspetora sai da sala e o professor continua em silêncio. Os alunos conversam.

O professor continua aguardando o aluno sair da sala, os alunos continuam pedindo para que ele dê a aula, mas o professor insiste que enquanto o colega não sair, não dará aula e que inclusive os alunos estão perdendo a revisão da prova que ele iria fazer. Após vinte minutos que começou a aula a coordenadora aparece na porta da sala, pergunta para o professor o que está acontecendo.

P: eu coloquei o aluno Juarez para fora e ele não quer sair

Coordenadora (na porta da sala): Juarez vamos sair por favor? Eu estou pedindo por favor... Juarez eu vou pedir mais uma vez por favor...porque se você não me atender vai ser pior para você...to esperando...

Silêncio. O aluno olhando para baixo não se levanta e nada diz.

Coordenadora: não vai sair? Então tudo bem...espera um pouquinho que eu vou tomar as providências...

A coordenadora sai da sala. Juarez não diz nada, não se levanta. Os alunos voltam a conversar entre eles. O professor em pé, em silêncio. Passam-se mais dez minutos. Os alunos continuam pedindo para o professor dar aula e este diz que não falará nada até o aluno-expulso se retirar da sala.

P: vocês têm que entender que eu era um dos poucos professores que defendia vocês lá, que eu nunca faltei com respeito com nenhum de vocês, se eu faltei com respeito aqui podem apontar o dia e o que foi, agora eu cheguei aqui e nós perdemos quase vinte minutos da aula para fazer a chamada e eu chamando atenção, mudei o Flávio de lugar e aí sai os dois trocando socos, então vocês tem que entender que respeito tem que ser uma coisa de mão dupla, não pode ser num sentido só eu nunca desrespeitei vocês quando chegaram atrasados, quando vocês começavam a fazer 'bатуque' na minha aula, nunca ofendi vocês em momento algum agora o que vocês estão fazendo comigo aqui é uma falta de respeito, de bom senso, porque se vocês vem para a sala de aula tem que vim com o intuito de estudar e de querer aprender alguma coisa agora não dá para tolerar esse tipo de comportamento, vocês ficarem trocando socos dentro de uma sala de aula, principalmente esse comportamento do cara que sabe que tá errado e não quer sair da sala, então ele não tá prejudicando simplesmente ele, ele tá prejudicando todo mundo

O professor em pé na frente da sala, silencia-se, os alunos voltam a bater papo entre eles. A coordenadora retorna para a porta da sala:

Coordenadora: Juarez? Juarez? Você vai ou não vai sair? Veja que você está descumprindo normas, tanto do professor como da parte de gestão aqui da escola, faz favor Juarez, você não está ouvindo Juarez? Não? Vai ser pior para ele, pode ter certeza, vai ser pior, porque ele tem que obedecer primeiro o professor, depois a mim... obedecer não, acatar normas da escola, eu não to pedindo para ninguém me obedecer, acatar normas da escola, agora vai ser pior para você...

Os alunos começam a falar: 'eee', 'encardiu hein', 'forgado'...

A mãe do aluno Juarez aparece na porta da sala. Olha para o filho e diz: 'vamos embora agora, vamos sai'. O aluno se levanta, coloca a mochila nas costas e sai lentamente da sala. Mãe e filho saem da porta da sala.

A coordenadora continua na porta falando com os alunos.

Coordenadora: oh gente a gente está cansado de orientar vocês que a escola é para estudar e aí vocês falam ‘lá vem ela novamente’, esse é o meu papel, de tá orientando de tá falando, o pai fala em casa, a mãe fala em casa que vocês vem aqui para estudar...agora tinha necessidade do Juarez, carne e unha do Flávio, os dois, de tá aí trocando tapa aí por causa de pirulito

Aluno (sentado no fundo, que inclusive participava da brincadeira): era zueira

Coordenadora: era zueira mas sala de aula não é lugar de fazer zueira

Aluno: ah acorda

Coordenadora: vocês tem vinte minutos de recreio...né? Cláudio sala de aula é local de zueira?

Aluno: ah

CO: esse aluno do fundo ‘resmunga’ essas falas para a coordenadora, os demais estão em completo silêncio, inclusive o professor, que fica em pé na frente da sala olhando para a coordenadora.

Coordenadora: eu acho que é bom fazer zueira, é bom, muita coisa da idade de vocês é muito bom só que tem lugar para fazer, momento para fazer, tudo isso, ninguém tá pedindo, ninguém tá proibindo nada desde que se faça no horário e nos locais certos agora sala de aula não é local disso aqui você está para aprender para prestar atenção para tirar dúvidas... agora ter que tirar a mãe ou o pai do trabalho porque não acata o pedido do professor não acata o pedido da coordenadora... ainda atrapalha a mãe no serviço ainda... e agrava a situação dele ainda, porque ele poderia muito bem na hora que a gente tivesse pedido ele sair...Na hora que o professor pediu primeiro que quem tava na sala de aula era o professor então tinha que ter acatado o pedido do professor primeiro...aí depois fala que a escola é intransigente que é proibitiva que é uma série de coisas...e você Cláudio olha você está transgredindo também todos os dias, uniforme...aqui é primeiro ano?

O professor balança a cabeça afirmativamente

Coordenadora: podia tá aqui aproveitando a aula, tirando maior proveito, mas não...

Silêncio.

A coordenadora e o professor na porta da sala, ela falando com os alunos parada na porta da sala, ele na frente, próximo a ela. A coordenadora ainda fala com os alunos sobre as provas e depois sai da sala. O professor começa a fazer a revisão para a prova, mas logo bate o sinal.

5.2.3 Cenário 3: No corpo-a-corpo com os alunos, o conhecimento atravessa o dispositivo

Neste cenário, observamos uma diferenciação na interação professor-aluno na qual o aluno não se “assujeita”, não acontece a sujeição ou subjetivação total, mas também não parte para o confronto. Micro-negociações, pedaço a pedaço vão acontecendo entre as partes, e daí

vem o melhor resultado, a descoberta ou invenção de novos caminhos de aprendizagem. O professor interage com os alunos através do conhecimento: anda pela sala, chama os alunos para a aula, interagindo no corpo a corpo, sabe o nome do aluno, vai até a carteira daquele aluno “distraído” ou conversador, pergunta o que ele está achando. É uma figura diferente das anteriores, ou seja, uma diferenciação pequena se dá na forma do professor interagir com a sala. O professor interage com os alunos realizando “micro-negociações”, convidando os alunos a participarem da aula; parece que as aulas vão no “corpo a corpo”. O professor caminha pela sala, dando aulas, chamando atenção individualmente, vai até o grupo da bagunça, continua a aula, vai indo, falando o que tem para falar no meio do “caos”; às vezes, a forma dele organizar as conversas, as “bagunças” dos alunos, é caminhando até eles, chamando atenção para a matéria através de perguntas, ou pedindo: “vamos lá fulano, vamos prestar atenção aqui?”. As observações mostram o professor interagindo com os alunos para além dos dispositivos disciplinares, e os alunos não se “assujeitam”; prestam atenção e se aproximam do conhecimento quando são “capturados” pelos signos. Em muitos momentos observamos os professores neste cenário aproveitando as falas dos alunos, dúvidas, brincadeiras, para introduzir conceitos; aproveitando o que acontece em sala de aula para “desenovelar” os signos de determinado conhecimento. O modo de interação com os alunos é diferente das situações anteriores, em que o professor, parado na frente da sala, transmite o conhecimento. Aqui nota-se a possibilidade de construção do conhecimento através da interação do professor com o grupo de alunos; independente de estarem sentados na frente ou no fundo da sala, o professor parece promover a interação com o grupo.

Situação 1: (Re)construindo os conceitos com os alunos

Nesta situação, nota-se o professor construindo junto com os alunos o conceito estudado na aula, retomando inclusive falas de aulas anteriores, incluindo a contribuição dos alunos (como os exemplos trazidos para as aulas), convidando todos (pelo nome, sentados na frente, atrás, nos cantos) para participarem da aula, seja através da leitura do livro, ou respondendo os exercícios oralmente.

Passaram-se quinze minutos da aula.

Prof: Certo? Todo mundo entendeu aí a clonagem terapêutica? Josefina entendeu a clonagem terapêutica? Como é que acontece a clonagem terapêutica?

Josefina:: ah entendi

Professor: explica pra gente por gentileza. Vamo Gilberto? Vixe pra que isso tirou o boné... (risos) Vamo lá Gilberto... clonagem terapêutica ...hã? Valdir?

CO: alunos riem, brincam, conversam entre eles, ninguém responde ao professor, que vai perguntando para os alunos do fundo que estão conversando e não ficaram calados durante a aula. O aluno Gilberto tirou o boné, parece que sem graça, quando o professor pergunta para ele, mas logo recoloca. E o professor insiste, continua perguntando, vai andando pela sala, parando nas carteiras dos alunos.

Professor: Clodoaldo? Vamo lá, diga a simplicidade do processo

Um aluno diz que é ‘muito complexo’.

O professor continua:

Professor: como é que é? Muito complexo? (Risos) Vamos lá gente...Carla? Tá escrevendo o que? Não é sobre célula tronco...

Carla: não to fazendo nada, só to pensando, assimilando, não é de nenhuma outra matéria que to escrevendo

CO: professor desiste de Carla e caminha para a carteira de outra aluna, sentada mais atrás

Professor: vamo lá gente o que é clonagem terapêutica? Flávia? O que que é clonagem terapêutica? Você também ta sem voz? Não é possível teve epidemia? Peter pan ao invés de roubar sombra rouba a voz agora? Clara? Clonagem terapêutica? Vamo gente vamo falar...ninguém vai falar...Louise? Ana? Então explica pra gente aí...é só ler no livro...Cadê o seu livro?

Aluna: aí professor você quer que a gente explica de novo?

Professor: de novo...cada um tem um ponto de vista diferente as vezes o que você interpreta de uma forma outra pessoa interpreta de outra...não é Célio?

Aluno: é verdade

Professor: ninguém vai explicar...Argemiro?

Os alunos riem, brincam Uma aluna diz:

Aluna: vou falar a mesma coisa que ele falou

Professor: mas você não pode ler e interpretar da sua forma?

Aluna: mas é muito complexo não tem como falar

Jonas: ih tá todo mundo com mania de complexo hoje...

Os alunos riem e o professor também.

Aluna: oh, o óvulo, o núcleo do óvulo...

Professor: o que é o núcleo do óvulo?

Aluna: é a parte do material genético...

CO: O professor vai acompanhando e ajudando a aluna a construir a resposta. Um outro aluno ajuda a colega, vão construindo juntos a resposta: a aluna, o colega e o professor. Enquanto isso, os colegas conversam pela sala, falam ao mesmo tempo que os três constroem a resposta. Quando professor e alunos “terminam” o raciocínio sobre o que é a clonagem terapêutica, o professor pergunta, em voz alta, olhando para a sala toda:

Professor: o que são as células pluripotentes? Oh Jonas confere pra gente aí

Jonas: não professor to bem já...vamo terminar bem já respondi hoje

Uma aluna sentada na frente da sala fala algo. O professor escuta e indaga a ela:

Professor: porque você não está de acordo com esse negócio? Qual sua argumentação desfavorável?

Aluna: ah sei lá

Professor: então você não aceita esse tipo de pesquisa com as células embrionárias?

CO: a aluna e o professor conversam, ele está de frente para ela, na frente da sala. A aluna parece discordar das pesquisas e justifica porque. Entendo que a aluna é contra o uso dos embriões na pesquisa, a medida em que são vidas, não pode-se 'matar embriões' para pesquisa. O professor continua questionando a aluna, interessado na fala dela; mesmo tendo sido 'interrompido' pela aluna, quando iria começar a discutir o que são as células pluripotentes, ele 'embarcou' no comentário dessa aluna, que pelo que entendi era inclusive a discussão do início da aula.

A aluna responde. O professor se cala. Vozes dos alunos falando paralelamente. Mas o professor continua debatendo com a aluna. Diz:

Professor: é por isso que a gente... os pesquisadores tem que se pautar pela questão ética [...]aí entra a questão ética do pesquisador entendeu só é permitida a pesquisa com células, com embriões que estão há mais de três anos congelados e esses embriões não seriam utilizados pra reprodução porque eles são considerados velhos pra ser utilizados pra reprodução se você ver no texto aí ele tem alguns dados, deve ter se eu não me engano e se eu me recordo bem do texto ele estima em torno de 30 mil embriões congelados

CO: silêncio total na sala agora. Todos os alunos olhando para o professor. O aluno Jonas fala 'óooooo' mas colegas continuam em silêncio. Parece que essa fala do professor capturou a atenção de todos.

Professor (continuando): você não pode usar esses trinta mil o projeto limitando aí para embriões que estão há mais de 3 anos congelados deve dar aí em torno de 10% do total [...]

CO: uma aluna ri alto, observei que o colega do lado falou alguma coisa para ela. O aluno Jonas começa a 'cantarolar' uma música. Outros três alunos começam a conversar baixinho, sentados em suas carteiras, um ao lado do outro. E o professor continua falando, muitos ainda prestam atenção.

Professor: o desenvolvimento da pesquisa passa aí por este tipo de conflito isso não tem como ser diferente, por exemplo, com os cosméticos, vocês que gostam de cosméticos, se eu não me engano ano passado tiveram algumas reportagens falando

CO: todos voltam a ficar em silêncio e olham para o professor

Professor: sobre ataques de pessoas ligadas, órgãos ligados a proteção dos animais contra essas empresas de cosméticos porque todo esse material antes de chegar pro uso pro consumo tem que ser testado e aonde eles são testados? Onde é testado os produtos (se dirigindo aos alunos)? Onde é testado os produtos antes de chegar pro consumo?

Aluna: nos animais

Professor: nos animais, é claro que tem todo um cuidado pra não ter sofrimento dos animais, um cuidado ético, tem toda uma bioética por trás desses estudos [...]

O professor continua explicando a necessidade da ética na pesquisa, relacionando com a discussão sobre as pesquisas envolvendo células troncos. Alguns alunos do fundo começam a conversar, o professor caminha até o fundo, olha para os alunos, que param de conversar e ele então volta para frente da sala, olha para todos e diz:

Professor: E aí, qual é a opinião de vocês? Seria uma coisa ruim? Hã? Seria uma coisa ruim do ponto de vista da vida deixar esses embriões lá parados indefinidamente?

CO: alguns alunos falam algumas coisas, se manifestam sobre a pergunta do professor.

Professor: o que vocês acham?

Um aluno dá uma resposta, o professor responde:

Professor: e qual seriam essas partes, o que você concorda e o que você discorda?

O aluno fala. Os colegas riem.

Professor: o gente isto é tudo questão polêmica que a gente tá trabalhando tá, a gente tem que tomar um cuidado de não, cada um tem a sua opinião, independente se é favorável se é contra mas você tem que defender suas opiniões independente do que aconteça e sua opinião tem que ser uma coisa sagrada ninguém pode te condenar por conta disto

Os alunos se agitam, falam alto, conversam entre eles. Uma aluna diz alto, para o professor: 'tem que ver o que é certo'.

Professor: não, eu não condeno nenhum ponto de vista, é claro que existem argumentos prós e argumentos contra quem tem seu ponto de vista e defende as pesquisas defende por uma razão quem não defende tem seus argumentos também que são perfeitamente aplicadas porque é uma questão pessoal não quer dizer que você tem que ser condenado porque você proíbe as pesquisas ou o progresso da ciência, pessoal, aconteceu há muito tempo atrás lá quando começou a diferenciar o sistema solar, quando muitos pesquisadores foram mortos por conta de não aceitar, por terem opiniões diferentes, isso foi lá há muito tempo atrás, hoje em dia num estado democrático a gente pode ter liberdade de expressão, de opinião, desde que isso não agride ninguém então é por isso que nós fazemos essa discussão aberta aqui com todo mundo, por isso que eu fico perguntando se vocês entenderam fico enchendo o saco insistindo se vocês estão entendendo o negócio é porque as opiniões são diversas e cada um tem a sua e nem por isso a gente vai descartar algum tipo de opinião [...]Na próxima aula nós vamos começar a fazer uma espécie de júri, parlamento aqui...risos...na próxima aula nós vamos montar uma espécie de júri aqui, vocês vão ter que falar as opiniões...(risos)

Bate o sinal, os alunos começam a se levantar, guardar os materiais, vão saindo da sala.

Situação 2: no meio da aula surge a oportunidade de um ensino concreto e significativo que é aproveitada pelo professor

Destaca-se aqui uma aula em que o professor, no corpo a corpo com os alunos, aproveita o fato de os alunos terem se divertido com o som dos freios de um carro que

passava na rua para explicar, exemplificando, o conceito que estava tentando desenvolver durante a aula. Neste cenário, o professor parece deixar o exercício do poder disciplinar como pano de fundo e busca atrair a atenção dos alunos, “desenovelando” os signos daquilo que ensina, construindo os conceitos da aula junto com os alunos, numa interação que vai para além do poder, incluindo também a possibilidade do aluno ir ao encontro do professor naquele momento em que é capturado pela aula. É um tipo de interação com o uso menos intenso do poder disciplinar; a aula contém experimentos, espaço para o lúdico, para a construção. O professor aqui parece ir ao encontro do aluno durante a aula.

Aula 5 e 6 (10h40-11h30)

1º ano (20 alunos presentes)

O professor começa a aula pedindo para os alunos fazerem um experimento: sentados na cadeira, terão que tentar levantar sem movimentar as pernas. Vários alunos começam a fazer o experimento e não conseguem, a sala se envolve, todos riem bastante. Passados alguns minutos, o professor começa a explicar porque eles não conseguiram levantar o corpo, introduzindo o conceito de massa e centro de equilíbrio. A sala está cheia, todas as carteiras ocupadas, som de vozes elevado.

Após três minutos de ‘experiência’ o professor começa a falar alto, sinalizando para os alunos se calarem. Mas a sala continua empolgada, falando alto, o professor vai explicando andando entre as fileiras. Aos poucos vão se calando. O professor termina de explicar e diz que vai passar uns exercícios na lousa para os alunos copiarem. Pega um caderno em cima de sua mesa, um giz e começa a escrever na lousa.

Os alunos começam a conversar em tom de voz muito alto. Três alunas inclusive conversam animadamente no fundo, com as mochilas fechadas.

O professor para de escrever na lousa, olha para trás. Vai andando até o fundo da sala, pede para as alunas abrirem as mochilas e copiarem os exercícios. Elas abrem as mochilas, pegam os cadernos e começam a copiar.

CO: mas continuam conversando, copiam e conversam.

O professor volta a passar na lousa. Todos os alunos agora com os cadernos abertos, copiando e conversando. Depois de cinco minutos o professor para novamente de escrever na lousa, olha para os alunos conversando e diz:

P: oh Paulo, Vítor, João, vamos parar de conversar e copiar os exercícios? Sarah vem cá, senta aqui ó para você copiar melhor

Sarah: ah professor

A aluna se levanta e vai sentar-se na primeira carteira, conforme solicitado pelo professor.

O professor volta a passar na lousa e os alunos continuam conversando animadamente e copiando.

CO: copiam, conversam, param de copiar e logo depois voltam. Zoam uns com os outros com falas do tipo: “para sua demente”; riem. Descontração total. Às vezes o volume das conversas diminui, alguns se calam, mas logo em seguida recomeça a

‘balbúrdia’. Depois de dez minutos que o professor está passando os exercícios na lousa faz-se um silêncio total, mas logo os alunos recomeçam a conversar baixinho. Depois de doze minutos passando na lousa o professor para e senta-se na sua cadeira. Folheia o livro do professor.

O professor se levanta e vem até o meio da sala.

P: pessoal vamos parar a bagunça e copiar a matéria?

Os alunos riem, se calam, mas logo depois voltam a conversar.

O professor apaga uma parte da lousa e recomeça a passar exercícios.

Mas agora são conversas baixas, risinhos, sussuros.

O professor termina de passar na lousa e coloca o livro em sua mesa. Caminha até a porta, vira-se para os alunos:

P: Paula, Caio, vamos lá, vocês nem começaram a copiar ainda.

Aluno: o professor deixa eu beber água?

P: não

Risos. O professor começa a conversar com os alunos da frente. Agora todos copiam, as conversas são ‘comentários’ coletivos. Um carro passando na rua freia bruscamente e um aluno ri do barulho do carro. O professor ri também.

O aluno pergunta ao professor como funciona os freios ‘abs’ e o professor começa a explicar como funciona o freio do carro, e a diferença do freio convencional para o abs, introduzindo conceitos da física.

P: o que que é mais fácil, você começar a movimentar o carro ou manter ele em movimento?

Aluna: manter em movimento

Aluno: manter

P: Porque? Porque tem uma coisa que chama atrito que é o contato entre duas superfícies que é quando a gente breca o pé no chão faz barulho por conta do atrito se eu pegar uma superfície mais lisa diminui o atrito fica mais fácil esfregar não é? O atrito estático que é quando você está parado ele é maior que o atrito cinético que é quando você está em movimento, estático parado cinético movimento então o atrito estático ele é maior do que o cinético por isso que é mais fácil você manter um veículo em movimento do que tirar ele do repouso você tem que vencer um atrito maior o que o freio abs faz, por exemplo vamos entender então como é que funciona os dois freios quando você precisa frear bruscamente se o seu veículo não tem abs e você frear bruscamente ele trava as rodas aí ele começa a derrapar aí entra o atrito cinético

Aluna: o abs trava?

P: não o abs não trava...

Aluno: você falou que trava

Aluna: o abs não

P: não o abs não trava o veículo sem freio abs, quando você pisar bruscamente no freio ele trava as rodas e aí a roda começa a deslizar no asfalto

CO: os alunos estão em completo silêncio agora, copiando e o professor falando.

P: é o atrito cinético

Aluno: ele faz rhuuuuu

P: é aí você perde o controle...

Alguns alunos começam a participar, falando, brincando com o som que a roda faz.

P: então voltando aqui para o freio então no freio convencional ele trava as rodas e o pneu desliza no asfalto então você tá no atrito cinético, no freio abs ele evita que as rodas travem na hora que ele tá na iminência de travar ele solta libera o freio e a roda continua girando só que aí ele tá usando o máximo de atrito estático que é maior porque você para antes, porque, porque ele usa o máximo de atrito estático quando o pneu começa a parar ele tá no máximo começa a deslizar ele solta

Aluno: e o freio a disco?

P: o freio a disco ééé ele não tem relação direta com o sistema porque ... que o freio a disco é melhor porque você tem uma dissipação de calor melhor, então como é que funciona o freio? O freio convencional e o freio a disco? Você tem a sua roda, presta atenção aí ooo caboclo...

CO: o aluno que perguntou começa a conversar com o colega do lado e o professor retoma a atenção. Ele e o colega estão empolgados com os freios 'abs'.

P: você tem lá a sua roda, no freio que não é a disco você tem lá o que se chama de "sapata", não é isso?

Aluno: é

O professor continua explicando a diferença dos freios abs e do freio convencional. Os alunos prestam atenção, agora, copiam da lousa e prestam atenção no professor. Os alunos comentam o que o professor diz trazendo o que sabem e o professor vai respondendo.

Silêncio total na sala.

Os alunos vão acabando de copiar.

P: vamo lá pessoal para a primeira questão...

Aluna: perai professor

P; vamos terminar de copiar rápido então...

Bate o sinal da primeira aula. A aula é dupla, continua.

CO: noto que o professor não perdeu a oportunidade de introduzir 'explicação' conceitual para os alunos. Não deixou a brincadeira parar nela mesma, continuou explicando sobre movimento e atrito, só que agora a partir da brincadeira dos alunos com o carro que freou bruscamente na rua. A sala ficou em total silêncio neste momento, os alunos copiavam, alguns pararam e somente prestavam atenção no professor, todos envolvidos com as atividades, seja a de cópia, seja discutindo os freios 'abs'. E a 'bagunça' do começo da aula parece ter se dissipado totalmente.

VI CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção do trabalho pretende discutir os resultados apresentados, tendo em vista os objetivos da pesquisa e o referencial teórico adotado; posteriormente, apresentará as possíveis conclusões e implicações educacionais apreendidas.

6.1 Discussão dos resultados

Esta parte do trabalho buscará discutir os aspectos mais relevantes surgidos quando da categorização dos resultados, e serão abordados conforme a teoria e a literatura apresentada na Introdução.

6.1.1 Primeira Parte: o contexto institucional

Silvino (2009) ao investigar as percepções de alunos do Ensino Médio noturno sobre a relação com os professores, chamou a atenção para a temática da relação entre juventude e escolarização: como construir uma escola para jovens, que receba em seu interior as diferentes culturas juvenis e possibilite ao jovem um maior protagonismo dentro da escola, uma maior participação na vida escolar, retirando-lhes o papel de “clientela” passiva da ação institucional/organizacional?

A literatura discutida na Introdução do presente trabalho ressalta a importância do aluno jovem ser reconhecido na condição de aluno adolescente, que tem muito a ensinar, deve ter seus direitos e deveres esclarecidos, ou quiçá esses direitos e deveres pudessem ser construídos em parceria da instituição com os alunos jovens, o que poderia motivar o protagonismo juvenil no interior da escola, este entendido como a possibilidade dos jovens terem uma participação ativa na criação das normas institucionais, nos processos de avaliação e de ensino–aprendizagem; de projetos de aprendizado integrados com a vida concreta dos alunos; de uma busca por maior integração com a comunidade (CABRAL, 2005; MENDES, 2006; MOREIRA, 2007).

Os dados aqui apresentados revelaram a utilização, pela unidade escolar pesquisada, dos diferentes dispositivos disciplinares descritos por Foucault, que são as estratégias de exercício do poder, para governar a população escolar em geral e permitir a obtenção de corpos dóceis; para homogeneização da diversidade, da multiplicidade.

A escola, como qualquer outra instituição, está planificada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser (GUIMARÃES apud AQUINO, 1998)

Esta discussão sobre receber as culturas juvenis no interior da escola, para fazer uma escola para jovens, é interessante se problematizar a partir de Foucault, que denunciou o caráter formador de sujeitos e de subjetividades assujeitadas pela escola (NASCIMENTO, 2009).

Conforme discutido na Introdução, Foucault (2009) referiu-se às disciplinas como recursos para a produção de indivíduos “dóceis e úteis”. O poder disciplinar amplamente utilizado pela instituição-escola ao longo da modernidade tem como objetivo principal, para além dos objetivos específicos de educar e ensinar os jovens, incrementar ao máximo a docilidade e a utilidade dos indivíduos. Mas docilidade e utilidade não quer dizer corpos dominados, mas uma busca de imprimir nos corpos uma tendência geral à obediência, à colaboração, à maleabilidade. Esta utilidade a que se refere Foucault relaciona-se mais diretamente com a utilidade econômica, uma busca máxima pela eficiência e rentabilidade das forças do corpo. Para este fim, foram usadas as disciplinas no interior das instituições (RATTO, 2004).

Como então o que foi feito para produzir uma subjetividade dócil, a partir de diferentes estratégias de controle e disciplina, como a vigilância hierárquica, as sanções normalizadoras e o exame, poderia ser capaz de lidar com a diversidade? A face oculta da escola, as disciplinas, estão lá presentes e são denunciadas pelos alunos como fatores que impedem a participação deles no ambiente escolar, pois os alija completamente da possibilidade de escuta: “não se pode nada na escola”. Os alunos não deixam de questionar os dispositivos disciplinares existentes na escola como estratégias de exercício do poder sobre eles, mas também sobre os professores e sobre a própria direção da escola, que “sofre pressão da Secretaria da Educação”.

[...] eu acho assim elas começaram a cobrar mais dos alunos e dos professores porque antes não tinha cobrança, e também a nova proposta curricular do Estado mudou tudo.

Os dispositivos disciplinares, entendidos como estratégias gerais de exercício do poder, técnicas governamentais para a produção de sujeitos dóceis e úteis, amplamente utilizados na escola pesquisada, foram questionados e problematizados pelos alunos ao longo das entrevistas. Os resultados oriundos das entrevistas possibilitam ver os alunos discutindo os diferentes dispositivos que atravessam a organização escolar, capturando alunos, professores, inspetores e a direção.

Sobre as instalações físicas da escola, pode-se perceber a prevalência do estilo de arquitetura descrito por Foucault, o panóptico, em que se privilegia um tipo de arquitetura em formato retangular, com uma torre central, para efetuar a vigilância constante daqueles que se encontram no espaço físico. Na escola pesquisada, notou-se que as salas de aula ficavam no andar térreo e superior do prédio. Na parte térrea, as salas são margeadas por dois pátios descobertos; exatamente no meio destes pátios, encontra-se a sala da coordenação do Ensino Fundamental e Médio, além da sala das inspetoras. É possível visualizar tudo o que acontece no pátio a partir destas salas. Durante o período de observação participante, a pesquisadora viu os alunos circularem pelo pátio no horário do recreio e na troca de salas, e nestes momentos eram atentamente observados pelas inspetoras da escola.

Na parte superior do prédio, cercado por grades, câmeras foram instaladas nas salas para que a diretora visualize, de sua sala, o movimento que acontece dentro e fora das salas de aula, certificando-se da “paz” e normalidade no ambiente escolar, evitando que transgressões às normas sejam empreendidas pelos alunos.

A partir deste modelo arquitetônico, descrito por Foucault, o “olhar” do vigilante permite pôr em funcionamento um mecanismo de vigilância absolutamente discreto, em que os ocupantes do espaço escolar podem ser controlados e observados pelos “vigias da torre”. Assim, os alunos devem permanecer nas salas de aula durante cinquenta minutos e somente podem se ausentar da mesma se o professor autorizar; devem utilizar o banheiro somente nos horários permitidos e beber água somente no “recreio”; não podem entrar na escola “após” o horário estabelecido, sendo a entrada e saída de alunos atentamente observada pelas inspetoras. A circulação dos alunos pelo prédio da escola é atentamente monitorada, o que nos faz constatar como as disciplinas atravessam o ambiente escolar organizando o uso dos espaços, tornados celulares: os grupos de alunos que, divididos na sala de aula, passam das 7h às 12h20 organizados em células facilmente observáveis e controladas.

A respeito do trânsito e da possibilidade de uso dos diferentes espaços da escola, os alunos são taxativos: referem-se à impossibilidade de as aulas acontecerem na “quadra”, na biblioteca, na sala de informática, no pátio ou na sala de vídeo. As aulas devem acontecer na sala de aula, onde a possibilidade de controle dos corpos individuais e da massa de alunos é mais possível. Nesse sentido, a escola, do mesmo modo que o panóptico, não é uma prisão, mas mantém com esta as semelhanças descritas por Foucault: regimento e normas escolares prescritas para organizar, controlar, homogeneizar o grupo de alunos, esquadrinhando ao máximo o tempo, o espaço e o corpo (RATTO, 2004).

Especificamente sobre a interação professor-aluno, pode-se perceber com os resultados das entrevistas que para os entrevistados, existem diferentes modos interativos dos professores com os alunos, conforme o comportamento de controle do professor sobre eles na sala de aula ou fora dela. Sugere-se aqui como a escola, ao pautar o próprio funcionamento em dispositivos disciplinares, impõe à interação pedagógica o objetivo de moldar o corpo dos alunos, a fim de que ele seja dotado de certos conteúdos e capacidades, normalizando os alunos, criando a atitude de atenção, disponibilidade do corpo para longos minutos de transmissão de conhecimento, dentre outros aspectos. A partir da fala dos alunos, nota-se como a própria interação professor-aluno é subjetivada como um dispositivo disciplinar para regular as condutas, produzir sujeitos dóceis. Interessante notar como os resultados trazem falas que não dissociam os “aspectos pedagógicos” da interação daqueles mais de cunho “moralizante”.

Ao discutir os diferentes modos de interação dos professores com os alunos, os entrevistados abordaram aspectos referentes à autoridade e a prática docente, demonstrando que para falar em interação professor-aluno passa-se pela questão dos diferentes modos de governo dos alunos no interior da sala de aula; pelas práticas de ensino adotadas pelos professores e pela maneira como é empregada a autoridade docente. Conforme assinalado por Mendes (2006) e Silvino (2009) os alunos não dissociam esses três aspectos quando vão discutir o que é um bom professor ou como ocorre uma boa relação entre professores e alunos.

A partir dos resultados apresentados, nota-se como a interação dos alunos com os professores parece ser percebida a partir dos efeitos “disciplinares” que gera sobre os alunos. O professor amigo aparece como aquele que interage a partir de uma postura de respeito com o grupo de alunos, abrindo um espaço de diálogo em que os alunos podem se colocar como “pessoas” e não somente como alunos; o professor amigo conversa não somente sobre “lição” ou atividades escolares, mas também sobre a vida pessoal dos alunos, dando conselhos sobre

diferentes assuntos por eles abordados, tais como relacionamentos amorosos ou mesmo sobre o vestibular. Este modo interativo do professor amigo é bastante apreciado pelos alunos, pois parece surgir como uma forma de resistência dos professores e alunos ao dispositivo disciplinar que os aprisiona. Conforme Cabral (2005); Mendes (2006); Moreira (2007); Loureiro (2007); os alunos do Ensino Médio valorizam o professor que procura estabelecer relações de proximidade com o grupo de alunos, que busca ouvi-los e reconhecê-los em suas individualidades e que é afetivo (atencioso e paciente) na interação.

Os alunos assinalam outro aspecto do professor amigo, justamente a paciência que este professor tem na sala de aula em explicar “a matéria” mais de uma vez, conforme solicitado pelos alunos e isto é percebido como um respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, uma forma de respeito às singularidades dos alunos (CABRAL, 2005; ORTENZI, 2006; MENDES, 2006; LOUREIRO, 2007).

O “professor amigo” ainda, segundo os entrevistados, aparece como aquele que disciplina “minimamente” o grupo de alunos na sala de aula, permitindo que os alunos “conversem” entre eles durante as aulas ou mesmo “ouçam um som”, chamando atenção “gentilmente” quando os alunos passam dos “limites”. Os alunos revelam aqui um aspecto interessante concernente aos modos de interação/governabilidade dos alunos na sala de aula: ao que tudo indica, o professor-amigo faz uma barganha com os alunos, permitindo que eles “conversem” na sala de aula ou “ouçam um som” em alguns momentos para quando ele “solicitar atenção”, os alunos novamente se envolverem com as atividades propostas. Assim, o professor-amigo parece fazer uma troca, como uma “liberdade assistida”, pois nos momentos em que ele quer atenção dos alunos à sua fala ou para realização das atividades, eles – os alunos – se submetem às normas do professor.

Sobre a forma como é empregada a autoridade docente, além do professor amigo, os alunos se referiram a dois outros modos de interação e disciplinamento: o professor que “tem firmeza” para ensinar, exigindo que os alunos se comportem como “robôs” na sala de aula, façam silêncio absoluto e ouçam atentamente o professor. Na aula deste professor “que tem firmeza”, os alunos apontam “sentir sono, pois a aula fica maçante”; ao que tudo indica, o professor “que tem firmeza” parece assumir outra forma de moralizar os alunos na sala de aula, diferentes do “professor amigo”. O modo de interação do professor que “tem firmeza” parece indicar uma busca desta figura docente pela produção de um modo “robô” de ser aluno: o aluno ficar quieto e prestar atenção à aula do professor durante cinquenta minutos, demonstrando assim “produtividade” e docilidade.

Por outro lado, falam sobre o professor que “não tem firmeza para ensinar”, que é a figura docente que disciplina pouco o grupo de alunos e, portanto, a sala de aula fica “uma bagunça”. Ou seja, se por um lado os alunos denunciam um modo disciplinar rígido e autoritário adotado na interação por parte de alguns professores, por outro percebem que alguns professores “disciplinam pouco”, demonstrando como a interação pedagógica assume esse caráter de dispositivo disciplinar, na perspectiva dos alunos.

Nascimento (2009) irá encaminhar a discussão sobre a questão da autoridade docente na interação professor aluno como a possibilidade do professor exercer a autoridade em busca de uma maior “autonomia discente”. Para isto, é necessário assumir que a interação professor-aluno não é simétrica, visto que é o professor quem possui mais tempo de experiência em determinada área do saber. O professor não é o dono do saber, mas é o representante institucional deste saber. Exatamente por isto, uma interação institucionalizada como a que ocorre entre professores e alunos “depende do estabelecimento de condições que delimitem os diferentes lugares ocupados pelas partes; desse modo, torna-se imperativo recorrer à negociação entre as partes” (NASCIMENTO, 2009, p. 70).

Ao se discutir a interação professor-aluno como estratégia de governabilidade da população escolar, que passa pelo objetivo de ensinar, mas também pelo propósito de moldar os sujeitos, transformando-os em dóceis e úteis, Nascimento (2009) questiona a autoridade docente, que não necessariamente precisa ser entendida como a aplicação de um poder autoritário e arbitrário do professor, mas também não deve-se negar o poder que é próprio de seu lugar institucional. A autoridade docente pode ser empregada como uma forma de articular esta interação de poder que se dá entre professores e alunos, rumo a uma maior autonomia discente. Propõe que para isto ocorrer é necessária uma negociação contínua entre professores e alunos acerca das regras do jogo da sala de aula; a autoridade docente deve ser cotidianamente constituída, discutida e principalmente reconhecida pelo aluno. Para o autor, a autoridade docente deve ser construída pelo professor a partir de seu lugar institucional, ela não está dada de forma abstrata e deve funcionar no sentido de provocar maior autonomia discente (NASCIMENTO, 2009).

Os resultados aqui encontrados permitem ver que os alunos discutem os três aspectos conjuntamente: o modo como o professor interage com os alunos na sala de aula parece passar pela questão do emprego da autoridade docente, mas também por como o professor propõe que a aula aconteça, permitindo ou não uma maior participação dos alunos na mesma. Isso sugere que os alunos aprovam quando os professores constroem este “pacto” com eles ao

longo da aula, quando as regras de participação na aula são construídas conjuntamente, a partir de estratégias em que o professor negocia com os alunos como a aula será construída.

Quando o professor propõe atividades “diferentes” na aula, fugindo do esquema “resolução de exercícios do caderninho-correção-visto nos cadernos”, e levando para a aula atividades práticas, como debates entre os alunos, “encenações da matéria”; conforme se referiram nas entrevistas, ocorre uma maior adesão do grupo de alunos à aula.

[...] é se o professor quiser debater o aluno debate, mas toda aula é a mesma coisa o professor falando, é desinteressante.

Os alunos se referem ao excessivo esquema de aulas “transmissivas” adotadas pelos professores, em que o professor deve transmitir a matéria para um aluno que, sentado, atento e obediente deve “pegar” a matéria, fazendo valer a educação bancária descrita por Paulo Freire (CABRAL, 2005).

Este esquema de aulas “repetitivas”, que põe em funcionamento uma didática transmissiva e uma educação disciplinar, acionada pelo emprego do material didático, o “caderninho”, é o que parece gerar, segundo o grupo de alunos entrevistados, desinteresse da parte deles pelas aulas e pelas atividades propostas durante as mesmas. Os alunos começam então a “bater papo entre eles”, “bagunçando” a aula, o que parece disparar a guerra do professor para ensinar o conteúdo e a desconsideração do aluno ao que o professor tem a dizer. Professores e alunos, aprisionados pelo dispositivo disciplinar que é a escola, enredam-se numa luta de poder e controle um sobre o outro, o que parece levar a situações opostas: ou o professor deixa conversar e ouvir um som, ou parte para modos de interação autoritários. De qualquer maneira, vemos os dois lados aprisionados por uma escola que ainda funciona pautada por dispositivos disciplinares, restando ao professor ter um modo autoritário de interação na sala de aula para que os alunos o “escutem”; ou desistindo de disciplinar o grupo, como sugere os alunos quando falam do professor “que não tem firmeza com a sala”. Alguns professores, entretanto, ao promoveram estratégias diferentes para experimentar a sala de aula, promovendo novas formas de interação com o aluno, abordando os conteúdos de maneiras diferentes à estratégia transmissiva, são valorizados pelos alunos, que percebem uma adesão maior da sala à aula.

Ainda no tocante à interação com os professores, os participantes das entrevistas trouxeram à tona o funcionamento das sanções normalizadoras dentro do ambiente escolar. Segundo Foucault (2009), as “sanções normalizadoras” funcionam como um crivo moralizante na homogeneização das multiplicidades, separando os indivíduos em bons e

maus, normais e anormais. Com as sanções normalizadoras, as disciplinas “normalizam”, criando comportamentos adequados e esperados, atitudes, tempos de aprendizagem esperados, hierarquizando os indivíduos em “bons” e “maus”, criando “competências”, aptidões; enfim, criando e hierarquizando uma série de “qualidades” que se tornam “naturalizadas” e próprias aos indivíduos. Aparece o normal e tudo o que se desvia deste padrão de normalidade é passível de ser punido; as mais tênues frações da conduta podem se tornar penalizáveis.

Segundo os alunos, os professores fazem uma diferenciação entre os bons e os maus alunos, estabelecendo uma relação privilegiada com os bons e “perseguido os maus” alunos. Os bons alunos são aqueles considerados “robôs” pelo grupo dos entrevistados: são aqueles que fazem silêncio na sala de aula, ficam sentados em suas carteiras, participam da aula e realizam as atividades propostas pelo professor (são “inteligentes”), têm interesse em prestar vestibular e ter uma boa profissão e remuneração, participam dos projetos escolares propostos pela coordenação. Os bons alunos recebem um tratamento diferenciado por parte dos professores e da coordenação, pois se enquadram no perfil do aluno “dócil”, útil porque é produtivo, como requer a norma; são os alunos que se transformam exatamente naquilo que a instituição quer produzir, subjetividades assujeitadas, aptos a se instalarem no mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2009).

No entanto, existem os “maus alunos”, que não são definidos somente por fazer resistência aos “recursos para o bom adestramento” ou pela inobservância das normas; mas são também aqueles que moram no bairro em que a escola fica localizada. Para os participantes das entrevistas, ocorre uma atitude de desrespeito dos professores em relação aos alunos que moram no “bairro”; porque os veem como sem “expectativas” de futuro e em função disto, são desqualificados pelos professores.

[...] nós aqui nós mora tudo no bairro, mora aqui, sabe professora, nós é daqui, então eles acham que a gente não tem futuro, que vai virar tudo traficante, que nós não faz nada, que não tem futuro, que não gosta de estudo, pra eles é isso, que jeito que eles fala, a professora Dorothy falou ‘ah vocês não vai passar no vestibular não vocês não presta atenção’, que não presta, eles põe a gente no chão, nós tirou nota vermelha na prova de ‘D’, a maioria, a Dorothy acabou com nós, precisa ver, falou assim ‘vocês não faz nada não estuda’.

Em sua pesquisa em uma escola de Ensino Médio na capital paulista, Nascimento (2009) verificou algo que intitulou como um desencontro/distanciamento entre a “forma professor e a forma aluno”. Os professores relatam dificuldades em lidar com os novos sujeitos que adentram os muros escolares e resistem ao disciplinamento; atestam dificuldade em trabalhar com os alunos que chegam às escolas atualmente e “não querem saber de nada”

(p. 100). Isto parece provocar um distanciamento entre professores e alunos. Além disso, o pesquisador observou um certo preconceito dos professores em relação aos alunos das camadas populares, o que ainda parece sugerir, segundo o autor, uma herança do pensamento evolucionista que, influenciado pela noção de degenerescência, via os indivíduos das camadas populares como “seres inferiores” (NASCIMENTO, 2009).

Além disso, à percepção dos alunos de que os professores consideram “maus alunos”, ou como “sem perspectivas” aqueles que moram no bairro da escola pesquisada, soma-se aquilo que Teixeira (2007) considerou como uma “ausência de aceitação, de gosto, de respeito e confiança, de empatia, de crença nas capacidades dos educandos” (TEIXEIRA, 2007, p. 441) em relação aos alunos que chegam à escola hoje.

No presente trabalho, os alunos percebem como essa separação que os professores fazem entre os bons e os maus alunos interfere na forma de interação que estabelecem, pois aos maus alunos, aqueles que moram no bairro e não têm como expectativa de futuro fazer vestibular ou “sair do bairro”, dirige-se uma perseguição, um tratamento de distanciamento e de desconfiança. Tanto que quando ocorrem projetos escolares, somente os bons alunos são convidados a participarem, os maus alunos muitas vezes desconhecem a existência de tais projetos. Segundo Jorge Ramos do Ó (2007, p. 03):

A reflexão teórica do chamado último Foucault é um convite a que o investigador educacional centre a sua atenção nos processos pelos quais a subjetividade dos alunos se viu produzida. E veja o leitor aqui uma importantíssima inversão. É como se, a partir de agora, passássemos a entender que toda a paisagem escolar moderna tenha sido construída não tanto sobre o *saber* – sobre as competências intelectuais do aluno – mas, essencialmente, sobre o *ser*, isto é, sobre o modelo de cidadão que importava construir para as várias autoridades, fossem elas quais fossem.

Além das sanções normalizadoras como eixo norteador da interação professor-aluno, os resultados apontam o uso das avaliações como fator de disciplinamento dos alunos pela escola e pelos professores, para produção do aluno adequado, dócil, útil. Ao gerar visibilidade sobre os alunos, a avaliação se colocará como um eficiente dispositivo disciplinar que gera um saber sobre todos e sobre cada um; a partir disto, é possível hierarquizar, comparar, normatizar.

As avaliações, “denunciadas” como táticas de criação de um “saber” sobre os alunos, ao possibilitar comparações com a norma, faz com que os professores culpabilizem os alunos pelo fracasso “das notas”. Ao dar visibilidade aos indivíduos, o exame possibilita a comparação e portanto, a “punição”. Interessante notar como o mecanismo não funciona apenas sobre os indivíduos, mas confere também visibilidade à instituição: “eles só querem

que a gente aumente o índice da escola”. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), referidos pelos alunos, aparece como a tática de avaliação em voga para criar um “saber” sobre as unidades escolares, visando comparar e normatizar os resultados das diferentes unidades.

Especificamente sobre as provas que realizam bimestralmente, como forma de composição de notas, os alunos argumentam que os professores e a direção decidem quando e que tipo de provas os alunos devem realizar, cabendo a eles reclamar depois da realização das mesmas, caso não “concordem” com os resultados ou o conteúdo das provas. As provas aparecem então como mecanismo de controle do aprendizado dos alunos, e os professores os culpabilizam quando do “fracasso” no resultado.

Mais do que em qualquer outra organização social, a figura do exame é ritualizada pela escola num jogo de pergunta/resposta/recompensa que reativa os mecanismos de constituição do saber numa relação de poder específica. Desde logo, o sistema das notas, além de garantir a passagem desigual dos conhecimentos, força à comparação perpétua de cada aluno com todos os outros da classe. Depois, a lógica linear e progressiva caracteriza o exercício propriamente escolar – com a sua complexidade crescente, tarefas a um tempo repetitivas e diferentes mas apontando sempre para essa figura terminal do exame - permite, sem dúvida, que o indivíduo se vá adequando desde o início à regra da relação tanto com os outros como um determinado tipo de percurso (Ó, 2007, p. 07).

Para Gatti (2002), o campo da avaliação educacional não se limita a um campo do saber com teorias, métodos e processos limitados; ao contrário disso, constitui-se como um campo multidimensional e vasto entre suas possibilidades e utilidades. Pode se subdividir em diferentes áreas, com especificidades próprias, passando, por exemplo, pela avaliação de desempenho escolar na sala de aula, avaliação institucional, avaliação de sistemas educacionais, etc. Além da diversidade de áreas possíveis dentro do campo da avaliação educacional, pode-se vislumbrar uma gama de distintos enfoques teóricos norteando as práticas avaliativas, o que resulta em diferentes saberes e formas de se fazer avaliação.

Apesar disso, é corrente associar-se avaliação educacional com medida de desempenho pontuais. Historicamente, a avaliação educacional no Brasil, reduzida à avaliação de desempenho escolar, prestou-se menos a aprimorar o processo ensino aprendizagem do que à promover melhorias neste processo, selecionando os “melhores alunos” para permanecerem dentro da escola, amoldando uma escola seletiva e nada democrática. Isso colaborou para uma visão de senso comum de que avaliar é medir e de que é papel da escola certificar e selecionar os melhores. Se durante muito tempo a escola expulsou as crianças pertencentes às classes menos favorecidas economicamente de seu seio, após a democratização do espaço escolar e a

consequente massificação e diversidade de sua clientela, temos visto as formas avaliativas irem excluindo ao longo do tempo aqueles que não se ajustam aos princípios de conhecimento e comportamentos preconizados pela escola, através de práticas avaliativas excludentes (FREITAS, 2004)

Ao longo do século XX a constituição do campo da avaliação educacional foi passando por diferentes percursos, delineando um campo do saber multidisciplinar que agregou os paradigmas de diferentes áreas do conhecimento em seu processo de amoldamento. Se no início a avaliação surge fortemente influenciada pela psicomетria, como sinônimo de medida, sem levar em consideração o contexto avaliativo, ao longo do tempo incorporou outras preocupações teóricas e metodológicas em seu escopo, buscando conhecer a realidade educacional visando formas de transformá-la.

Vianna (1998, p. 70) possibilita uma síntese da trajetória da avaliação e seus objetivos de forma muito esclarecedora, como vemos a seguir:

[...] a avaliação não é um processo que leva apenas ao levantamento de dados, à identificação de problemas para que os executivos da educação lhes dêem as melhores soluções. A avaliação, vista sob o enfoque que pretendemos, é bem mais do que apenas isso; é uma forma de autoconhecimento da própria sociedade, que procura conhecer a si mesma através da identificação do que prevalece em uma de suas principais instituições - a escola-, que é responsável por sua continuidade. O fracasso refletido através de uma avaliação representa, na realidade, o próprio fracasso da sociedade em concretizar seus objetivos, ficando, desse modo, detentora de uma forma de conhecimento que poderá utilizar, mas que pouco contribuirá para a sua sobrevivência – uma escola falida reflete, através da avaliação, uma sociedade igualmente fracassada nos seus objetivos.

Depreende-se disso que, seja qual for a área a que se destina avaliar – desempenho escolar, avaliação institucional, e outros –, os objetivos da avaliação são amplos, seja como diagnóstico de uma realidade com fins de autoconhecimento e buscando ações de transformação para os problemas encontrados, seja como um modo permanente de se refletir sobre os problemas educacionais, ou para simplesmente se conhecer o processo de ensino-aprendizagem. Para Vianna (1998), a avaliação poderia ter mais um papel construtivo do que meramente de medição para classificação e certificação.

Especificamente no caso da avaliação de desempenho escolar dentro da sala de aula, Fernandes (2009, p. 19) nos lembra que ainda hoje prevalecem:

[...] modelos de avaliação pouco integrados ao ensino e à aprendizagem e, sobretudo, orientados para atribuir classificações. A análise atenta do que os alunos sabem e fazem, para compreender as suas eventuais dificuldades e para ajudá-los a superá-las, parece ficar relegada a segundo plano.

O autor afirma que apesar das conquistas sociais de abertura dos muros escolares para toda a população, ocasionando a massificação e diversificação da população escolar, a escola não se estruturou para receber essa diversidade, garantindo que o principal objetivo da vivência escolar seja o desenvolvimento do pensar. Segundo ele, os sistemas educacionais se estruturam baseados em culturas de avaliação diferentes, alguns privilegiando mais a prática da avaliação formativa, “destinada a melhorar e a regular sistemática e deliberadamente o ensino e a aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 29), enquanto outros privilegiam a prática da avaliação somativa, cujos efeitos apresentam-se mais como classificação e certificação do resultado do desempenho dos alunos (FERNANDES, 2009).

Segundo Fernandes (2009), utilizar a avaliação como medida é uma herança cultural que as escolas ainda não abandonaram. A partir dos pressupostos dessa forma de avaliação, avaliar é sinônimo de medir e através de testes bem construídos pode-se medir com rigor as aprendizagens dos alunos. Nesta perspectiva, a avaliação em sala de aula se reduz à administração de um ou mais testes e à atribuição de uma classificação aos alunos em determinados períodos do ano letivo. O saber que os alunos retiveram ao longo de um bimestre é o foco da avaliação somativa, que busca certificar e disciplinar os alunos mas não propor uma regulação da aprendizagem por parte destes. A avaliação não emerge como possibilidade para que os alunos façam a regulação da aprendizagem, construindo ativamente o conhecimento que se desenrola no dia a dia da sala de aula.

A partir dos resultados apresentados, percebe-se como o foco das avaliações na escola pesquisada é “medir” a aquisição que os alunos fizeram do saber, isentando o processo de ensino aprendizagem da responsabilidade pelos resultados que aparecem nas provas. Segundo os alunos, é comum os professores acusá-los de irresponsabilidade pelos resultados negativos.

Outra característica apontada por Fernandes (2009) é a falta de participação dos alunos no processo avaliativo, cabendo ao professor atuar como juiz e certificar valor à produção dos alunos. Além de retirados do processo avaliativo, os alunos ocupam uma posição de passividade frente ao processo ensino aprendizagem e também avaliativo.

Na visão de Fernandes (2009), outro fator que impede que as avaliações internas nas escolas sejam consonantes com as propostas curriculares é justamente a dificuldade das avaliações acomodarem a diversidade de valores e de culturas existentes na clientela escolar. As avaliações em geral são descontextualizadas do próprio processo de vida dos alunos, seu contexto social e cultural mais amplo, dando ênfase a conteúdos engessados e pouco significativos para os alunos.

Além disso, os feedbacks dados pelos professores aos alunos em geral não apontam saídas para a melhoria da aprendizagem, mas sim culpabilizam a “fraca” cultura dos alunos, “a falta de compromisso com o estudo”. Os feedbacks dados aos alunos não propõem ações de melhoria, mas geralmente diminuem a autoestima e a expectativa dos mesmos com as possibilidades de crescimento a partir da experiência escolar. A função de certificação e classificação das avaliações escolares se sobrepõem a uma proposta avaliativa que identifique as necessidades dos alunos e possam traçar planos de ação para sua melhoria (FERNANDES, 2009).

Depreende-se disto como as diferentes formas avaliativas utilizadas pela instituição escolar e discutidas pelos alunos ao longo das entrevistas desenvolvem-se mais no sentido de “examinar” os saberes dos alunos, para daí atribuir certificações e classificações, funcionando acima de tudo como dispositivos disciplinares para obtenção de corpos dóceis.

6.1.2 Segunda Parte: as interações em sala de aula

As categorias produzidas a partir das observações em sala de aula sugerem modos disciplinares diferentes na interação dos professores com o grupo de alunos. Percebe-se a partir dos resultados como professores e alunos, aprisionados pelo dispositivo de controle e modelagem que é a escola, enredam-se numa trama interativa atravessada pelo poder disciplinar e cuja finalidade é exercer o governo dos alunos no interior da sala de aula, para assim obter um determinado tipo de subjetividade, a de aluno.

Foucault (2009) nos aponta como a ação docente, ao longo da história das escolas, foi se constituindo a partir de ações moralizantes e pedagógicas, com vistas ao ensino eficaz, que abrangesse o maior número possível de pessoas. Ensinar para as multiplicidades é tarefa impossível, para uma massa homogeneizada e docilizada nas carteiras, a ação pedagógica se faz possível. Isso permite entrever como as interações em sala de aula são ainda permeadas pela lógica disciplinar: ação docente que se dirige à constituição de corpos dóceis, na busca de controle das multiplicidades.

Neste trabalho, foram problematizadas as diferentes formas que a interação professor-aluno assume no cotidiano da sala de aula, conforme o aspecto mais fortemente disciplinar atribuído à interação. Neste sentido, no primeiro cenário “A interação professor-aluno como veículo de sujeição ou subjetivação do aluno”, tratou-se de descrever como a disciplina se faz

na interação, como ela busca produzir obediência, identificação com aquilo que o professor diz que se deve fazer. O produto obtido a partir desta forma de interação é a sujeição dos alunos aos desígnios do professor. Vemos a interação buscando produzir o aluno “robô”: a sala de aula é transformada num campo de batalha em que o professor luta para os alunos fazerem silêncio, ouvirem o que ele tem a dizer, participem da aula, realizem as atividades. A aula aqui parece fluir quando os professores conseguem obter corpos dóceis e disciplinados, que, atentos a sua fala ou disciplinados quando da realização de exercícios, permitem a aula de se concretizar. Alunos que escutem e recebam, “peguem” o que o professor tem a transmitir, mesmo quando a aula está terminando, pois o professor ainda tem muito a “passar”, a dizer (CABRAL, 2005).

Os resultados trazem situações em que se vê a interação ocorrer num plano estratificado, e a interação se presta a disciplinar e governar a massa dos alunos na sala de aula. Os professores aparecem com ameaças, utilizando a possibilidade de fracasso nas avaliações para que os alunos prestem atenção. Os resultados das avaliações são utilizados para demonstrar aos alunos o fracasso deles como alunos, como fator de punição. Diante deste “fracasso”, a professora reitera que os comportamentos dos alunos na sala de aula, se estão de uniforme, se são “ativos ou passivos”, tudo será utilizado para compor a nota final e certificar o aluno se ele é “bom ou mau”.

Dentro deste cenário, aparece uma diferença de uso do poder disciplinar pelos professores, aparece o “professor amigo”, como aquele docente que tolera a conversa, ou mesmo que os alunos “curtam um som” na sala de aula, para logo depois obter o controle da turma. É considerado o professor-amigo pelos alunos e talvez seja essa a barganha do professor-amigo com eles: a amizade como forma de manutenção do controle sobre a sala, pois sempre que ele chama atenção, os alunos o respeitam. Aqui, vemos a educação disciplinar atravessando a interação professor-aluno num pacto bastante desagradável: o professor lutando para ensinar alguns, e muitos alunos “desistindo de aprender”. Aprisionados pelo dispositivo disciplinar que é a escola, professor e aluno parecem estabelecer este pacto de “amizade”, em que o professor tolera a bagunça até certo ponto, conferindo certa “liberdade” aos alunos, obtendo como produto final a possibilidade de “ensinar” aqueles que querem ouvir.

Mesmo aprisionados pelo dispositivo disciplinar, alunos e professores inventam formas de resistência, de escape, vão sendo levados por possibilidades de agenciamento ou até mesmo para a abolição da interação professor-aluno.

Quando a “farra” dos alunos extrapola o momento certo de “brincar”, que é o horário do recreio, a interação acaba por extinguir-se. Como o dispositivo esquadrinha ao máximo o tempo e o espaço, vemos como existe a hora de brincar e a hora de estudar, de ser sério, de ser disciplinado. “Sala de aula não é local de zoeira”. Na volta do recreio, o corpo deve rapidamente se tornar dócil, disciplinado, calado para ouvir o que o professor tem a dizer.

Mas como escapar da captura do dispositivo, das normas, das regras? Como professores e alunos podem ir além do que é definido como certo na interação, que é a busca por corpos dóceis e disciplinados? Como os professores podem escapar do que é definido como uma boa prática docente, do que é certo ou não fazer na sala de aula, de como ele deve tratar o aluno, de como deve exercer o poder disciplinar? Como podem os alunos vivenciarem a sala de aula com prazer, indo ao encontro dos signos através da intercessão dos professores? Como o aluno pode não se assujeitar, mas também aproveitar a sala de aula para outros encontros, para além de ouvir “um som” sozinho em sua carteira?

No terceiro cenário, “No corpo-a-corpo com os alunos, o conhecimento atravessa o dispositivo”, observamos uma diferenciação na interação professor-aluno na qual o aluno não se “assujeita”, não acontece a sujeição ou subjetivação total, mas também não parte para o confronto. Micro-negociações, pedaço a pedaço vão acontecendo entre as partes, e daí vem o melhor resultado, a descoberta ou invenção de novos caminhos de aprendizagem. A disciplina aparece como pano de fundo da aula e a interação se passa de forma diferente, pois no “corpo a corpo” com os alunos, o professor se permite experimentar o espaço da sala de aula com os alunos, permitindo um agenciamento professor-aluno-conhecimento.

Paraíso (2004) questiona como a docência pode ocupar-se do território da sala de aula ou da escola, para produzir a diferença, desterritorializações e reterritorializações, possibilitando encontros e conexões que levem alunos e professores a um espaço de criação, de invenção do novo para proliferação da vida. Como os professores e alunos podem fazer experimentações que fazem fugir o dispositivo disciplinar, deslizando por entre as brechas, pelas linhas de fuga, ao encontro de novos arranjos interativos que fazem surgir o novo?

Os resultados da presente pesquisa apresentam uma experimentação de um professor que, ao colocar em segundo plano a “interação como veículo de subjetivação do aluno”, se propõe a construir os conceitos com os alunos na sala de aula; deslizando por entre as carteiras, vai capturando atenção, convidando os alunos a entrarem na aula e experimentarem os conceitos. É o professor intercessor, que vai ao encontro dos alunos, afetando e sendo afetado pelo grupo que ali se coloca.

Ainda segundo Paraíso (2004), para fazer fugir as diversas situações que capturam e enfraquece os docentes e discentes, talvez pudéssemos experimentar na sala de aula uma docência que funcione aumentando o desejo, de alunos e professores, uma docência que ao considerar interessante o que tem a dizer, organiza bons encontros com os alunos. Sugere que a docência provoque uma desterritorialização no espaço estratificado e disciplinador da sala de aula ao se permitir fazer composições inesperadas, abrindo-se a agenciamentos imprevistos, deixando a produção desejante atravessar o espaço disciplinador da escola, da interação professor-aluno.

Como promover um bom encontro com os alunos? Como lidar com 40 jovens dentro da sala de aula, ávidos pelo movimento, curiosos, cheios de vida, de mp3s, de celulares de última geração, de histórias de festas vindas do fim de semana?

A criação, diz-nos Deleuze, não nasce de uma reprodução, nem da imitação, mas de encontros e composições com o estranho, com a diferente. Quando o estranho vira familiar, o questionamento vira verdade, o problema vira resposta pronta e a dúvida vira certeza, então o movimento vira paralisia, o devir vira ser, o revolucionário vira coisa estabelecida. Aí, então, é preciso que algo desafie o que está estabelecido para as coisas movimentarem-se mais uma vez. É preciso desterritorializar o que foi territorializado para vermos a docência potencializada para pensar, aprender, criar, intervir, viver, contagiar, revolucionar, apaixonar, mobilizar (PARAÍSO, 2004, p. 9).

Vimos, a partir dos resultados deste trabalho, que algo parecido acontece com o professor que se lança a experimentar o espaço da sala de aula junto com os alunos. Instigado pelo que tem a dizer aos alunos, o docente permite que o conhecimento atravesse o dispositivo disciplinar, indo ao encontro dos alunos que tem, aqueles alunos “reais”, encarnados no contexto da sala de aula, alunos vindos de todas as partes, bairros, ou até mesmo de outras cidades. O professor parece desafiar o dispositivo quando vai num corpo a corpo com os alunos propondo uma construção coletiva dos conceitos, do conhecimento.

Os resultados apontam o professor interagindo com os alunos para além dos dispositivos disciplinares, e os alunos não se “assujeitam”; prestam atenção e se aproximam do conhecimento quando são “capturados” pelos signos. Neste cenário, observamos os professores aproveitando as falas dos alunos, as dúvidas, brincadeiras, para introduzir conceitos; o professor se abre para o que acontece na sala de aula para “desenovelar” os signos de determinado conhecimento, promovendo bons encontros com os alunos e com o conhecimento. Ao articular uma interação com os alunos focada na apresentação e elaboração do conhecimento, abrindo espaço para o lúdico, para a experimentação, o professor parece ir ao encontro dos alunos durante a aula, desafiando assim o dispositivo, deixando a disciplina em segundo plano.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa objetivou realizar uma análise das interações entre professores e alunos no contexto escolar do Ensino Médio. Para tanto, observamos os agenciamentos que acontecem no cotidiano institucional e como os alunos veem as interações com seus professores.

Para os alunos, a relação com os professores é percebida a partir dos diferentes efeitos disciplinares produzidos por meio da interação, isso indica distintos modos de exercício do poder articulado pelos professores para obter controle sobre o grupo dos alunos. Aparece, por exemplo, a figura do professor “amigo” que estabelece uma relação de proximidade com os alunos, pois, segundo eles, esse professor se interessa por suas vidas particulares, inclusive dando conselho quando solicitam. Além disso, o professor amigo tem paciência para explicar e deixa os alunos conversarem na sala de aula. Esta relação de proximidade com o professor “amigo” faz com que os alunos sigam as normas disciplinares determinadas pelo professor.

Por outro lado, foram observadas, pelos alunos, outras formas de exercício de poder. Alguns professores têm “firmeza para ensinar” e colocam regras rígidas para a sala exigindo que os alunos se comportem como “robôs”. Os alunos destacaram ainda que alguns professores não “têm firmeza para ensinar” e disciplinam pouco os alunos, portanto a sala de aula fica uma bagunça.

Ou seja, se por um lado os alunos denunciam um modo disciplinar rígido e autoritário adotado na interação por parte de alguns professores, por outro percebem que alguns professores “disciplinam pouco”, demonstrando como a interação pedagógica assume esse caráter de dispositivo disciplinar, na perspectiva dos alunos.

A interação professor - aluno foi discutida a partir de três cenários diferentes em que se destacou a tônica do poder disciplinar para a obtenção de sujeição dos alunos.

Vimos no primeiro cenário o exercício do poder disciplinar de maneira intensa e permanente, para obtenção de um tipo específico de aluno – o “robô”. Percebemos uma educação disciplinar, que visa a produção de corpos dóceis e disciplinados. A educação é informativa e a aula transmissão de conteúdos. Nota-se a resistência dos alunos via indisciplina ou recusa em se submeter a esta educação disciplinar. Neste cenário, encontramos também diferentes modos de interação do professor com o aluno que apontam uma diferença de grau no tocante ao modo como o professor “disciplina” o grupo de alunos, e alguns docentes adotam modos de interação “tolerantes”. Mais uma vez vimos a interação

pedagógica focada na busca por diferentes estratégias de controle do grupo de alunos no interior da sala de aula.

Já no segundo cenário, aparecem confrontos em que ou o professor ou o aluno precisam se retirar da sala de aula. É a situação extrema, momento em que o poder disciplinar do professor se efetiva explicitamente, ao expulsar da aula os alunos que não se sujeitam as normas da sala de aula.

No terceiro cenário, observamos uma diferenciação na interação professor-aluno em relação às anteriores. Como forma de resistência aos dispositivos disciplinares, destacamos um modo interativo em que os professores deixam a disciplina em segundo plano para ir ao encontro dos alunos na sala de aula; convidando todos a se aproximarem do conhecimento; a ouvir o que ele tem a dizer como professor. O docente, em um “corpo a corpo” com os alunos na sala de aula, provoca experimentações, utiliza estratégias lúdicas para apresentar os conceitos, busca (re)construir saberes com os alunos ao longo da aula; em suma, permite que o conhecimento atravessasse o dispositivo disciplinar da sala de aula.

Portanto, o presente trabalho procurou compreender a interação dos professores e dos alunos dentro da sala de aula e na escola, analisando como essa relação acontece. E na fala dos alunos, a interação é percebida a partir dos efeitos disciplinares que ela gera. Os professores utilizam diferentes estratégias para exercer seu poder. Deste modo, o que verificamos foi como o poder disciplinar perpassa as interações professor e aluno. Os professores utilizam diferentes caminhos, mas com objetivo central de disciplinar os alunos.

IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O presente trabalho buscou analisar a interação professor-aluno no contexto do Ensino Médio. Sendo assim, centramos nosso olhar nos efeitos disciplinares que a relação entre professor e aluno produz. Os resultados apontam para as diferentes estratégias de interação utilizadas pelos professores para obter controle e sujeição dos alunos no interior da sala de aula. A partir de então, podemos apontar aos educadores algumas implicações educacionais:

1. É fundamental que a escola de Ensino Médio considere o que os alunos têm a dizer para começar a construir uma escola para jovens, promovendo debates e discussões que possibilitem a reflexão de novos modos de agenciamentos com os alunos;

2. Problematicar as diferentes estratégias que utilizam no interior da sala de aula, que ao visar essencialmente a disciplinarização dos alunos, não permite que professores e alunos se aproximem do conhecimento. Assim, menos ocultas serão as formas de domínio e, nesse sentido, permitir-se-á que o conhecimento atravesse a sala de aula utilizando minimamente os dispositivos disciplinares;

3. É primordial que experimentem novas formas de interagir com os alunos no interior da sala de aula e na escola, através de metodologias que deixem as disciplinas em segundo plano.

4. Que considerem o ensino como possibilidade de agenciamentos entre eles e os alunos, mais do que a utilização de estratégias disciplinares para controle e sujeição dos alunos.

5. Que utilizem as reuniões do HTPC, conselhos de classe, dentre outros, para refletir sobre a resistência dos alunos às aulas como modos de confrontação por parte destes de um ensino “transmissivo”, excessivamente focado no acúmulo de conhecimentos, buscando outras estratégias de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula – uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 7-19, 1998.

BENEDETTI, S. C. G. **Entre a Educação e o Plano de Pensamento de Deleuze e Guatarri: uma vida...**. 2007. 178f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alves, Sara B. dos Santos e Telmo M. Batista. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BUJES, M. I. E. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

CABRAL, N. F. **Vivências de alunos jovens em escolas de Ensino Médio**. 2005. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CORAZZA, S. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, G.V. **Análise Institucional de um estabelecimento de educação superior privado**: estudo do cotidiano, dos documentos e da perspectiva de dirigentes e docentes. 2009. 252f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

DAIRELL, J. Juventude e Escola. In: Sposito, M. (coord.) **Juventude e Escolarização** (1980 – 1998). Brasília (DF): MEC/Inep/Comped, 2002.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Georges Lamazière. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender** – fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: editora UNESP, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Microfísica do poder**. Tradução e organização Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação, **educação e sociedade**, vol. 25, n. 86. Campinas, 2004.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. In: **EccoS Rev. Cient.** (n. 011, v. 04). São Paulo: UNINOVE, p. 17-41, 2002.

GOMES, M. F. C.; MORTIMER, E. F. Histórias sociais e singulares de inclusão/exclusão na aula de química. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 237-266, jan./abr. 2008.

LOUREIRO, L. H. F. **A prática de professores do Ensino Médio em sala de aula**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

MENDES, M. C. J. **Práticas significativas de professoras bem-sucedidas –a voz do aluno do Ensino Médio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. 4. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

MOREIRA, R. S. **Relações interpessoais no Ensino Médio na percepção de um grupo de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NALDINHO, T. C.; CARDOSO JUNIOR, H. R. Foucault e Deleuze Guattari: apontamentos acerca da amizade como base do governo de si na relação entre professor e aluno. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 6-7, 2007.

NASCIMENTO, L. R. **Práticas escolares em tempos de turbulência**: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública. 2009. 187f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORTENZI, A. **A relação professor-aluno**: contribuições para o ensino da matemática. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Ó, J. R. O governo do aluno na modernidade. In: Revista Educação Especial – Foucault pensa a Educação, p. 36-45. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

PARAÍSO, M.A. **A docência como território de encontros, experimentações e fugas**. Disponível em: http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/260/1005/A_Docencia_como_Territorio_d_e_encontros.pdf. 2004. Acesso em 04 de abril de 2011.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 108-115, jan-abr. 2005.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Revista educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n.1, p. 169-185, 2004.

RATTO, A.L.S. **Livros de Ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. 2004. 334f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, E. G. O. **Os afetamentos na docência**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007

SILVINO, F. C. S. Juventude e Escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.2007.

VIANA, H.M. Avaliação educacional: vivência e reflexão. In: Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 18, p. 69-110, jul/dez, 1998.

WELLAUSEN, S. S. Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e Punir. *Revista Aulas. Dossiê Foucault*, Campinas, n. 3, p. 1-23. dez. 2006/mar. 2007.

ANEXOS

ANEXO A

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PAIS DE ALUNOS)**

Título da pesquisa: A relação professor-aluno no Ensino Médio: um estudo a partir da perspectiva dos alunos.

1. Pesquisadora responsável: Angélica Teixeira Gomes
2. Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.
3. Justificativas e Objetivos da Pesquisa: o objetivo desta pesquisa é investigar a percepção de alunos do Ensino Médio a respeito da relação entre os professores e os alunos. A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está na importância do relacionamento entre professores e alunos no contexto escolar à medida que esta relação está diretamente relacionada a aprendizagem do aluno. A pesquisa tem o intuito de coletar dados que contribuam para a melhoria do Ensino Médio e das relações entre professores e alunos.
4. Descrição das atividades a serem desenvolvidas com os participantes da pesquisa: seu filho está sendo solicitado a participar de uma pesquisa que pretende, através de observações participantes e entrevistas de grupo, verificar como os alunos percebem a relação com os seus professores. O estudo será dividido em duas etapas e todas serão realizadas nas dependências da Escola. Para a primeira etapa da pesquisa está prevista observação participante em sala de aula; para a segunda etapa serão convidados todos os alunos para participarem de uma entrevista em grupo com a pesquisadora. As entrevistas serão agendadas junto à direção da Escola sem trazer qualquer ônus financeiro ou prejuízo para as aulas e para os professores e alunos. Esclarecemos que o aluno poderá participar de todas as etapas do estudo, no entanto, caso desejar, poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. As entrevistas em grupo serão audiogravadas, com sua anuência e a de seu filho, e ao final do estudo serão desgravadas. Será mantido o sigilo referente à participação de seu filho no estudo e o nome dele não será divulgado no caso de publicação ou exposição do trabalho em periódicos científicos. Esperamos com este estudo contribuir para a melhoria do relacionamento professor aluno no contexto do Ensino Médio.

Eu, _____ abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições, de que trata o projeto intitulado: “A interação professor – aluno no Ensino Médio: um estudo a partir da perspectiva dos alunos”, que tem como pesquisadora responsável, Angélica Teixeira Gomes, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

- 1- A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.

- 2- A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
- 3- A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.
- 4- O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha autorização para que meu filho possa participar do referido projeto.

Franca, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Pai ou Responsável

Eu, Angélica Teixeira Gomes, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

Franca, ____ de _____ de _____

Angélica Teixeira Gomes
Pesquisadora

ANEXO B

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ALUNOS)

Título da pesquisa: A relação professor-aluno no Ensino Médio: um estudo a partir da perspectiva dos alunos.

- 1 Pesquisadora responsável: Angélica Teixeira Gomes
- 2 Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.
- 3 Justificativas e Objetivos da Pesquisa: o objetivo desta pesquisa é investigar a percepção de alunos do Ensino Médio a respeito da relação entre os professores e os alunos. A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está na importância do relacionamento entre professores e alunos no contexto escolar à medida que esta relação está diretamente relacionada a aprendizagem do aluno. A pesquisa tem o intuito de coletar dados que contribuam para a melhoria do Ensino Médio e das relações entre professores e alunos.
- 4
- 5 Descrição das atividades a serem desenvolvidas com os participantes da pesquisa: você está sendo solicitado a participar de uma pesquisa que pretende, através da aplicação de observações em sala de aula e entrevistas, verificar como os alunos percebem a relação com os seus professores, no Ensino Médio. O estudo será dividido em duas etapas e todas serão realizadas nas dependências da Escola. Para a primeira etapa da pesquisa está prevista observação participante em sala de aula de professores que tiverem concordado em participar da pesquisa; para a segunda etapa serão convidados todos os alunos das salas observadas para participarem de uma entrevista em grupo com a pesquisadora. A entrevistas serão agendadas junto à direção da Escola sem trazer qualquer ônus financeiro ou prejuízo para as aulas e para os professores e alunos. Esclarecemos que você poderá participar de todas as fases do estudo, no entanto, caso desejar, poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. As entrevistas individuais e em grupo serão audiogravadas, com sua anuência e a de seu pai, ou responsável, e ao final do estudo serão desgravadas. Será mantido o sigilo referente à sua participação no estudo e o seu nome não será divulgado no caso de publicação ou exposição do trabalho em periódicos científicos. Esperamos com este estudo contribuir para a melhoria do relacionamento professor aluno no contexto do Ensino Médio.

Eu, _____ abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições de que trata o projeto intitulado: “A relação professor- aluno no Ensino Médio: um estudo a partir da perspectiva dos alunos”, que tem como pesquisadora responsável, Angélica Teixeira Gomes, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

1. A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
2. A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
3. A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.
4. O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha vontade em participar do referido projeto.

Franca, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Aluno

Eu, Angélica Teixeira Gomes, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

Franca, ____ de ____ de ____

Angélica Teixeira Gomes
Pesquisadora

ANEXO C

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA OS PROFESSORES)**

Título da pesquisa: A relação professor-aluno no Ensino Médio: um estudo a partir da perspectiva dos alunos.

5. Pesquisadora responsável: Angélica Teixeira Gomes
6. Orientador: Prof. Dr. Antônio dos Santos Andrade.
7. Justificativas e Objetivos da Pesquisa: o objetivo desta pesquisa é investigar a percepção de alunos do Ensino Médio a respeito da interação entre os professores e os alunos. A justificativa para o desenvolvimento deste trabalho está na importância do relacionamento entre professores e alunos no contexto escolar à medida que esta relação está diretamente relacionada a aprendizagem do aluno. A pesquisa tem o intuito de coletar dados que contribuam para a melhoria do Ensino Médio e das relações entre professores e alunos.
8. Descrição das atividades a serem desenvolvidas com os participantes da pesquisa: você está sendo solicitado a participar de um estudo que pretende, através de observações participantes e entrevistas, verificar como os alunos percebem a relação com os seus professores, no Ensino Médio. O estudo será dividido em duas etapas e todas serão realizadas nas dependências da Escola. Para a primeira etapa da pesquisa está prevista observação participante em quatro salas de aulas de Ensino Médio da escola com a participação dos professores que tiverem concordado em participar da pesquisa. A observação participante tem o intuito de perceber a dinâmica da sala de aula e como os alunos interagem com os professores. Para a segunda etapa serão convidados todos os alunos das salas observadas para participarem de uma entrevista em grupo com a pesquisadora. As entrevistas serão agendadas junto à direção da Escola sem trazer qualquer ônus financeiro ou prejuízo para as aulas e para os professores e alunos. Esclarecemos que o aluno poderá participar de todas as etapas do estudo, no entanto, caso desejar, poderá se retirar da atividade a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. As entrevistas em grupo serão audiogravadas, com sua anuência e a de seu filho, e ao final do estudo serão desgravadas. Será mantido o sigilo referente à participação de seu filho no estudo e o nome dele não será divulgado no caso de publicação ou exposição do trabalho em periódicos científicos. Esperamos com este estudo contribuir para a melhoria do relacionamento professor aluno no contexto do Ensino Médio.

Eu, _____ abaixo assinado, tendo sido devidamente esclarecido sobre todas as condições, de que trata o projeto intitulado: “A interação professor – aluno no Ensino Médio: um estudo a partir da perspectiva dos alunos”, que tem como pesquisadora responsável, Angélica Teixeira Gomes, especialmente no que diz respeito ao objetivo da pesquisa e aos procedimentos que serão utilizados, declaro que tenho pleno conhecimento dos direitos e das condições que me foram asseguradas, a seguir relacionadas:

- 1-A garantia de receber esclarecimentos a qualquer etapa do trabalho, dos riscos e benefícios que a técnica utilizada poderá trazer.
 - a. A liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso traga prejuízo à continuidade do trabalho.
 - b. A segurança de que não serei identificado e que será mantido o caráter confidencial da informação relacionada com minha privacidade.
 - c. O compromisso de que me será prestada informação atualizada durante o estudo.

Declaro, ainda, que concordo inteiramente com as condições que me foram apresentadas e que, livremente, manifesto a minha autorização para participar do referido projeto.

Franca, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor

Eu, Angélica Teixeira Gomes, como pesquisadora responsável, declaro que estarei respeitando todos os termos acima mencionados. Por ser verdade firmo.

Franca, ____ de ____ de ____

Angélica Teixeira Gomes
Pesquisadora