

2. A dimensão institucional em foco

2.1. O contexto de crise de autoridade

A abordagem da relação professor/aluno é extremamente complexa, dados os inúmeros fatores que exercem influência sobre ela. O papel do professor se altera em cada época, assim como o ofício do aluno. Não se pode analisar a relação entre eles apartada do contexto social. Convém, portanto, fazer uma breve discussão a esse respeito.

O período atual em que vivemos, do capitalismo neoliberal, é marcado por profundas transformações do contexto social em um período de tempo muito curto. Novas tecnologias surgem e evoluem rapidamente, tornando as anteriores obsoletas e descartáveis. As mudanças sociais levam a construções de novas subjetividades e vice-versa. As mudanças têm exigido da escola sucessivos esforços de adaptação às novas demandas.

Esteve, citado por Gomes (2002), analisa três mudanças do contexto social que geram tensões, fazendo com que o papel das instituições escolares se modifique. A primeira delas é a transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano, grupos sociais organizados). Segundo a autora, as transformações sociais e a transferência, por parte da sociedade e da família, de algumas de suas atividades para a escola não têm sido acompanhadas por mudanças estruturais e na formação docente para que eles se adaptem às novas circunstâncias. Dessa maneira, há transformações do contexto social e do papel do professor, sendo que muitas vezes são atribuídas ao magistério responsabilidades e exigências além da função tradicional de ensino das disciplinas como construir hábitos de saúde, assessoramento psicológico, educação para o trânsito, o consumo, entre outras, intensificando o trabalho do professor. As transformações sociais e familiares modificaram a relação professor-aluno e escola-família. É necessário dar ao professor, desde a sua formação básica, subsídios para lidar com essas novas relações.

A segunda mudança a que o autor se refere é o aparecimento de novos agentes de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massa). Os professores devem saber incorporá-los ao trabalho para que não causem mal-estar. Atualmente somos “bombardeados” por inúmeras informações que chegam até nós todos os dias de maneira muitas vezes distorcida e sem tempo para reflexão.

Debater o que dizem e mostram os meios de comunicação é cada vez mais importante.

A terceira mudança social de que Esteve, citado por Gomes (2002), nos fala é o fato dos professores terem que definir valores a transmitir, pois perdeu-se um antigo consenso. De acordo com Sacristán (2005), nas sociedades complexas há um disparate entre o que transmitem os meios de comunicação, sendo que um deslegitima o outro. Segundo o autor, para que o aluno disponha de referenciais coerentes para seu desenvolvimento pessoal seria preciso que estas fossem compartilhadas entre diferentes agentes de socialização (família, escola, Igreja, mídia, etc)

Para Gomes (2002), como os professores sentem-se responsáveis também pela formação ética e moral dos alunos, preocupam-se com os efeitos da mídia na educação dos alunos e com possíveis repercussões das mudanças no contexto familiar e social na formação dos alunos.

A dificuldade apontada pelos professores em relação à definição dos valores pode ser melhor entendida a partir da análise trazida por Dubet (2002). É necessário entender que contexto é esse de crise que coloca em dúvida a própria existência da autoridade do professor e que faz com que autores como Arendt (1979) argumentem que a autoridade desapareceu do mundo moderno, não existindo mais.

2.1.1. Análise sociológica segundo François Dubet

A escola deve reafirmar uma lei, uma legitimidade e uma disciplina.

François Dubet

De acordo com Dubet, citado por Wautier (2003), há hoje um declínio do programa institucional, com repercussões diretas na sala de aula. O autor parte da constatação de uma mudança profunda na concepção de sociedade. Na sociologia clássica, a sociedade era vista como um sistema integrado; havia um Estado Nação, com divisão do trabalho elaborada e racional e que produzia valores que eram interiorizados pelos indivíduos e orientavam ações.

Na sociologia clássica, o ator individual é definido pela interiorização do social, o que implica maior autocontrole, tal como a interiorização das normas, a consciência do dever e das obrigações morais. (Wautier, 2003, p.178)

A idéia de uma sociedade como um conjunto coerente e organizado está em declínio. A internacionalização da economia e da cultura colocou em xeque a noção de soberania nacional e identidades culturais e, no âmbito político, houve uma desresponsabilização do Estado.

[A modernidade] não defende mais o papel social do indivíduo e a unidade da sociedade, mas a autenticidade e a identidade do sujeito, a afirmação de si e o desejo de ser ‘autor da sua vida’, mas não deixa de ‘censurar o individualismo da sociedade de consumo incapaz de fazer seus alguns valores essenciais a partir dos quais ele constrói sua identidade e sua ação’, o que gera uma ‘crise de identidade e uma indiferença que ameaça a sociedade e a democracia’. (Wautier, 2003, p. 178-179)

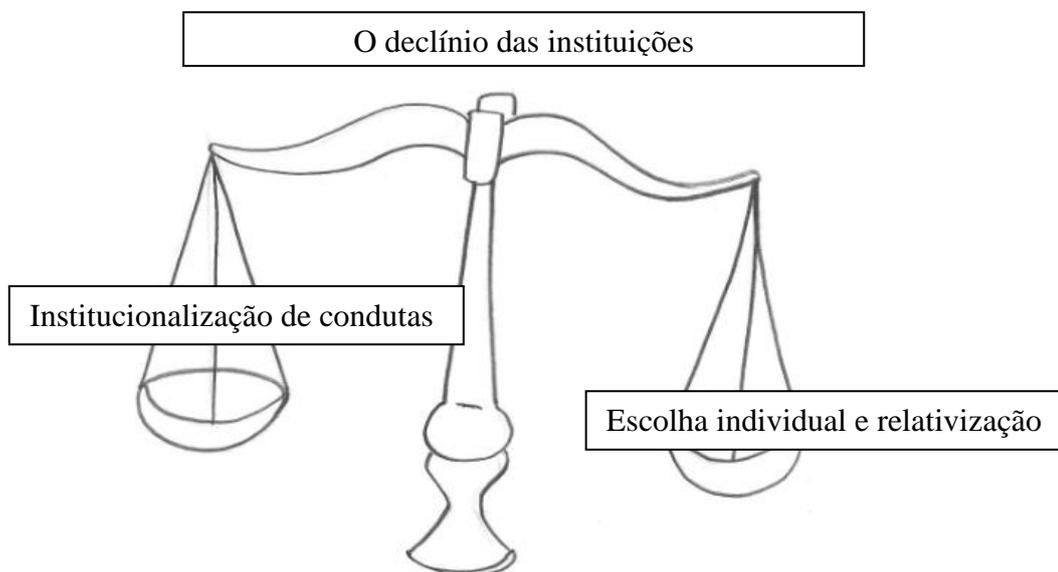
Cada sujeito deve construir sua experiência a partir das diversas lógicas de ação, dadas pelas diversas dimensões do sistema (comunidade, mercado e cultura). Dubet, ainda de acordo com a análise de Wautier (2003), analisa três lógicas de ação (integração, estratégica e de subjetivação) autônomas e não hierarquizadas, presentes na experiência.

Segundo o autor, na sociologia clássica predominava a lógica da integração, vinculada às instituições, que difundiam um paradigma único de ação. Em contraposição à homogeneidade funcional e à institucionalização das condutas, há hoje uma multiplicidade de paradigmas de ação. Hoje, a combinação de modelos substitui a antiga unidade e faz com que os indivíduos tenham uma experiência social fragmentada. A idéia de sociedade como totalidade está em declínio; deve-se buscar outro sentido para esta, que não é mais dado por valores únicos. Para Dubet, a desinstitucionalização não designa uma “crise” das instituições, mas uma maneira de ver valores e normas como co-produções sociais

A partir de três casos (escola, família e Igreja), Dubet mostra como não existe mais homogeneidade de valores capaz de fundar a integração social, atravessados que são eles pela lógica de mercado e pela reivindicação de subjetividade. (...) Mais a sociedade se desinstitucionaliza, mais o sujeito se define de modo ‘heróico’, mais ele deve produzir ao mesmo tempo sua ação e o sentido de sua vida. Mais ele ganha liberdade, mais ele perde solidez e certezas, menos a socialização garante a subjetivação. (Wautier, 2003, p.198)

Este contexto gerou profundas transformações das hierarquias tradicionais de autoridade. Dubet (2002) mostra, portanto, que diante de múltiplos paradigmas

de ação, valores e condutas com certa homogeneidade não tem tanto peso como as escolhas individuais:



Frente ao declínio da representação de sociedade e surgimento da afirmação de autonomia individual, há uma exigência cada vez maior de um esforço do professor para garantir o exercício da autoridade. Atualmente, é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas. A partir da análise das colocações de Dubet no livro *Le déclin de l'institution* (2002), Leite (2008) afirma:

(...) vivemos um contexto de declínio das instituições, do qual decorrem problemas de legitimidade e de autoridade para a escola contemporânea. (...) A instituição escolar foi particularmente atingida pela massificação do seu atendimento, o que implicou um amplo processo de diversificação do seu corpo discente. (...) Além disso, no caso dos jovens e adolescentes, a crescente autonomia que lhes foi socialmente concedida passou a se chocar com a pretensão de imposição do papel de aluno isolado das suas demais experiências sociais. (Leite, 2008, p.151 e 152)

Leite (2008), citando Dubet, mostra que a autoridade docente não propriamente desapareceu, mas se transformou e tem agora de ser reconstruída, reafirmada e justificada a cada dia. Os papéis de aluno e de professor, portanto, não estariam mais naturalizados e sua definição estaria sempre propensa a questionamentos. Há, portanto, uma exigência de um enorme esforço do professor para garantir o exercício da autoridade. Dubet (2002) mostra que o professor não tem mais uma legitimidade natural, precisando construí-la no cotidiano. As

competências relacionais fazem cada vez mais parte da profissionalidade docente. É importante que este fenômeno seja mais pesquisado, considerando suas inúmeras determinações.

Leite (2008) mostra que a instituição escolar foi particularmente atingida pela massificação do seu atendimento, sendo pertinente o aprofundamento desta análise. Uma análise do surgimento de um novo paradigma multicultural e os reflexos no ambiente escolar vem ao encontro da análise feita por Dubet (2002) sobre a sociedade desinstitucionalizada.

2.1.2. A massificação da escola, a diversificação do público escolar e o surgimento de uma epistemologia multicultural

Até a primeira metade do século XX, a realidade educacional brasileira era restrita a uma minoria da população. É por volta dos anos 50 que a escola pública passa a ser realidade para as camadas populares, o que se deu através de uma massificação de ensino. Reformas educacionais foram feitas para a expansão da escolarização básica. A democratização da escola trouxe consigo a complexificação da situação de ensino, sem que fosse feito o investimento correspondente na formação dos professores. A escola deparou-se com grupos de origem étnica e geográfica diversa, modos de vida distintos, porém suas escolhas pedagógicas e políticas não contemplaram esta diversidade, tanto em relação à escolha de conteúdos, quanto aos métodos e modos de organização do ensino. O novo público presente na escola não se adaptou ao modelo de ensino-aprendizagem que a escola propunha, fracassando. O fracasso foi atribuído ao aluno e visto como uma falta de mérito, de aptidão. Aos poucos esta visão a respeito do fenômeno do fracasso escolar foi se modificando.

De acordo com Semprini, citado por Andrade (2008), da modernidade para a pós-modernidade houve uma mudança de postura epistemológica: da afirmação da igualdade, a epistemologia multicultural passou a ter como principal bandeira a questão da diferença, que se transformou num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença, sendo esta uma reivindicação identitária.

Semprini, citado por Andrade (2008), e também Candau (2009) descrevem alguns princípios dessa epistemologia: 1) a realidade é uma construção e não

existe independente do sujeito que a narra, sendo que a questão da linguagem passa a ocupar um lugar central. Há, portanto necessidade de reconhecimento da historicidade dos textos, contextos e sujeitos, questionando-se a natureza das coisas. 2) As interpretações da realidade são subjetivas, sendo a verdade, portanto, relativa. Este princípio coloca em questão perspectivas essencialistas. 3) O conhecimento, portanto, não é objetivo, sendo um ato político.

Esses princípios da epistemologia multicultural trazem consigo várias contradições, chamadas por Semprini, citado por Andrade (2008), de “aporias conceituais”: essencialismo x construtivismo; universalismo x relativismo; objetividade x subjetividade; igualdade x diferença.

A nova postura epistemológica tornou possível o questionamento da forma escolar que fazia com que muitos alunos fracassassem. A escola foi denunciada como um espaço monocultural, etnocêntrico, de exclusão de diversos grupos sociais. O fracasso escolar passou a ser relacionado a outros fatores que não a uma responsabilidade individual do aluno. Bernard Charlot (2001), por exemplo, relaciona-o com a ausência de sentido da escola para os alunos. Ressalta que na relação com o saber o sentido precede a competência. Portanto, o aluno só aprende o que tem significado para ele. Haveria diferentes formas de mobilização em relação à escola e diferentes relações com o saber de acordo, por exemplo, com as classes sociais. Os alunos aprendem de maneira diferente e a escola não pode ignorar a realidade em que ele vive.

A democratização da escola foi evidenciando, portanto, a necessidade desta ser reinventada, visto que a forma escolar não dava conta de lidar com a diversidade. De acordo com Candau (2009), há ainda grande dificuldade de se lidar no cotidiano da escola e da sala de aula com as múltiplas diferenças: étnico-raciais, de gênero, sexualidade, religião, relativas às origens regionais, as manifestações plurais da diferença deficiente, diferenças referentes às várias etapas de desenvolvimento humano, entre outras, sendo fundamental encontrar formas de instrumentalizar a escola e o professor (ibid, p.10).

A presença de diversos grupos sociais na escola complexificou o trabalho do professor. A epistemologia multicultural trouxe importantes contribuições para a consideração da diferença, mas ainda hoje a questão de como trabalhar a diferença na sala de aula não é clara, é polêmica. Reconhecer a diferença implica

no questionamento de uma escola monocultural. A escola deve saber refletir a realidade de cada um, de modo que o aluno se veja representado nas práticas. É preciso então que o professor conheça e compreenda a realidade do aluno, seu contexto, as diferentes lógicas de socialização, enfim, as inúmeras diferenças culturais manifestadas em sala de aula. De acordo com Andrade (2008), a cultura da escola precisa ser permeada pela cultura social de referência do aluno.

A epistemologia multicultural desestabiliza, questiona o que está estabelecido. Ao criticar uma “epistemologia monocultural”, traz diversos conflitos e desafios para a escola. Neste sentido, Andrade cita Semprini:

A análise monocultural aparece assim como infinitamente mais simples e tranquilizadora. Ela garante que a verdade existe, que é possível conhecê-la, que existe uma solução para cada problema e que é a ciência quem dará tal solução. (Semprini citado por Andrade , 2008, p.159)

E acrescenta:

Sendo assim, o multiculturalismo é algo perturbador, que tira a segurança, que questiona idéias e concepções que oferecem garantia e sustentação para muitos aspectos da vida social. (Andrade , 2008, p.159)

A consideração da diferença trouxe grande complexidade para a sala de aula. Como foi visto, ainda hoje é um grande desafio lidar com as diferenças em sala de aula. Este desafio se soma a outro: o manejo de classe. O professor depara-se com a relativização do que é justo, dos conteúdos a serem trabalhados, dos valores e luta na busca de unidade e consenso. Ao mesmo tempo deve refletir sobre suas concepções e estar aberto para resignificá-las. Perrenoud (2001) aborda esta complexidade, a começar pelo título de seu livro: *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Mostra como a massificação da escola, como foi visto, traz para esta um novo público: alunos com interesses muito diversos, alunos que não vêem sentido na escola, pois as gerações anteriores foram excluídas, alunos que não gostam da escola, que não a frequentam de bom grado e cuja socialização e capital lingüístico e cultural diferem dos apresentados no jogo escolar. O professor se depara com situações em que necessita agir sem tempo para pensar ou buscar conselhos, sem poder calcular as conseqüências do ato, mesmo que depois possa retomar as decisões e compartilhá-las para refletir sobre elas. É necessário saber lidar com as contradições dessa nova epistemologia.

A diferença necessita ser articulada com a dimensão da igualdade. Para Candau (2008), não há oposição entre igualdade e diferença; a questão está em como trabalhar a igualdade na diferença, sendo necessário cautela para que, na afirmação da igualdade, a diferença não seja negada e também para que a igualdade não seja relativizada por uma visão diferencialista absoluta. Cita Santos (2006) que fala do “novo imperativo transcultural”:

temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (Santos, citado por Candau, 2008, p.49)

Andrade (2008) alerta para o fato da diferença não se opor à igualdade, mas à indiferença. Assim, considerar a diferença significa

estar atento à alteridade, aberto ao outro, à recusa de estar fechado em si mesmo, desinteressado do outro que me cerca, indiferente, apático. Assim, afirma-se a igualdade para se superar a desigualdade. E afirma-se a diferença para se superar a indiferença. (Andrade, 2008, p.169)

Uma outra contradição trazida pela epistemologia multicultural, como foi visto, é a do universalismo x relativismo. Durante muito tempo a escola apresentou uma visão de mundo como verdade absoluta, apresentou-se como espaço fechado a mudanças e foi acusada, assim, de reproduzir a desigualdade social. A relativização da verdade e a constatação de que o conhecimento é construído historicamente, trouxe maior abertura da escola à diversidade. Perrenoud (2001) analisa diversas contradições, que podem vir a serem vistas como desdobramento desta contradição universalismo x relativismo: 1) abertura e fechamento, mostrando que sem fechamento, não há identidade forte, segurança, pertença, porém sem abertura a sociedade asfixia-se, aliena-se; 2) invariância e mudança, mostrando o difícil equilíbrio entre a valorização da tradição e do novo; 3) harmonia e conflito, sendo que o primeiro possibilita uma coexistência pacífica e tolerância e o segundo permitir novas aprendizagens e mudanças sociais; 4) pessoa e sociedade, ou seja, conciliação da educação como investimento pessoal, para sucesso próprio e para socialização, preservação de tradições e valores, conciliar o respeito pela pessoa (necessidades, ritmos, pensamentos) e as exigências do programa, trabalho, avaliação, horário; 5) unidade e diversidade, ressaltando que há diversidade de pensamentos e modos de vida, porém é necessário compartilhar cultura, formas de pensar e sentir para coexistir

pacificamente e democraticamente e, para isso, não necessariamente uma cultura precisa ser imposta a outra como forma de dominação. Em relação a este aspecto, convém ressaltar a proposição de Candau (2008):

o universalismo é incorreto, enquanto uma única cultura predomine e queira se impor a todos. Todas as culturas são relativas mas é necessário propor diálogos interculturais sobre preocupações convergentes. Somente assim seremos capazes de construir algo juntos, um projeto comum. É necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absolutos. (Candau, 2008, p.48)

A nova epistemologia trouxe para a escola abertura a várias culturas, considerando-as em suas diferenças. Mas a abertura ao novo não deve perder parâmetros de vista, desarraigando definitivamente as normas e comportamentos tradicionais, pois a abertura demasiada, assim como o fechamento, não traz satisfação plena e gera incertezas, ansiedade. É fundamental a busca do equilíbrio entre abertura e fechamento para a busca de identidade, que segundo Bauman (2001), é uma busca incessante de tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido, dar forma ao disforme.

O novo paradigma multicultural aponta para a necessidade do professor estar atento às várias tensões trazidas para a sala de aula que complexificam o manejo de classe. Devem ser construídos novos dispositivos de formação.

2.1.3. A relação professor-aluno no contexto histórico

Após analisar fatores socioculturais que se relacionam à atual crise de autoridade, cabe ressaltar como as relações de autoridade na escola foram se transformando no decorrer da história. A análise de Canário (2006) das mudanças na instituição escolar ajuda a compreender um fator que contribui para atual crise de autoridade na relação professor-aluno e na sociedade. O autor analisa três períodos da instituição escolar: “escola das certezas”, “escola das promessas” e “escola das incertezas”.

A “Escola das certezas” foi um forte período da instituição, situado entre a Revolução Francesa e o fim da primeira guerra mundial, em que o professor era imbuído de forte autoridade e prestígio, representando a razão e detinha em suas mãos a possibilidade de ascensão social. Esta referência permanece ainda hoje no imaginário dos docentes. A relação pedagógica entre professor e aluno instaurada nesta época era caracterizada pela submissão de ambos a regras impessoais. Era

baseada na revelação (o mestre ensina ao aluno ignorante, numa concepção autoritária da relação), cumulatividade e exterioridade (conhecimento vem do professor). Para Canário (2006), essa forma escolar dificultou e dificulta a construção pelo aluno de um sentido para a escola.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial, da escola de massas, caracteriza, segundo o autor, a escola num “tempo de promessas”: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. O Estado providência deveria assegurar mecanismos de redistribuição da riqueza produzida sob a forma de um acesso generalizado a bens e serviços sociais. A despesa com educação era encarada como um investimento. O choque petrolífero no início dos anos 70 marca o fim desse ciclo de ilusão de progresso. Segundo Canário (2006), da euforia veio a decepção e a crise da educação, caracterizada pela inexistência de linearidade entre oportunidades educativas e sociais.

A escola estaria em uma crise de legitimidade, num período de incertezas, visto que não há outra ideologia legitimadora que não o prometido destino profissional dos alunos (Villaverde Cabral, 2001 apud Canário, 2006, p.62), sendo este bastante incerto, devido às transformações sociais e do mundo do trabalho que geraram um desemprego estrutural de massas e precarização dos vínculos laborais. Há um abismo cada vez maior entre expectativas depositadas na escola e as possibilidades de concretização.

O declínio do Estado Nacional significou um progressivo apagamento do papel do Estado, reduzindo sua ação a um estatuto cada vez mais marginal, tendo como principal missão a integração da sociedade no quadro mundial. Diversas políticas de descentralização foram realizadas.

A passagem de uma relação marcada pela previsibilidade para uma relação em que predomina a incerteza afetou a juventude de forma muito particular em sua relação com a escola e com o mercado de trabalho. Para Canário há hoje um desencanto dos alunos jovens para com a escola:

os alunos ‘sofrem’ na escola e este sofrimento está relacionado com a natureza do trabalho que realizam e com a dificuldade ou a impossibilidade em construir um sentido positivo para esse trabalho. Se assim for, o problema dos professores e dos alunos é o mesmo problema, o que convida a uma relação de aliança e não de confronto. (Canário, 2006, p.76)

Houve, portanto, uma dupla perda de coerência da escola: externa, pois a escola foi produzida em um mundo que deixou de existir e interna visto que o

funcionamento interno da escola não “dá conta” da diversidade de seu público e das “missões impossíveis” que lhe são atribuídas. Para Canário (2006) a crise enfrentada pela escola tem três facetas: a escola é obsoleta; carece de sentido para professores e alunos; carece de legitimidade social. Assim, segundo o autor, a escola do futuro deveria orientar-se por 3 finalidades: aprender pelo trabalho e não para o trabalho; gosto pelo aprender por seu valor de uso e não por benefícios materiais e simbólicos no futuro; gosto pela política, aprendendo a democracia, a justiça, o direito à palavra e a pensar e intervir no mundo.

Tedesco e Fanfani (2004) analisam, assim como Canário, as mudanças no papel da escola e do professor de acordo com o contexto histórico, mostrando como em cada época há um “tipo ideal” de docente, com funções específicas. Atualmente, diante do novo contexto de socialização o docente deve desenvolver novas e complexas funções, gerando novas condições de trabalho e novos desafios para a formação.

Entre as transformações no contexto atual os autores destacam as modificações significativas no equilíbrio de poder entre as gerações. Segundo eles, a assimetria entre as gerações vem se modificando em benefício dos mais jovens. A Convenção Internacional dos direitos da criança e o Estatuto da criança e do adolescente (1990) trouxeram uma nova concepção a respeito das crianças e adolescentes que passaram a ser considerados sujeitos de direito. Assim, deve-se reconhecer suas capacidades e direitos (à identidade, a expressão, acesso à informação, participar da definição e aplicação das regras que organizam a convivência, participar da tomada de decisões, etc) e ao mesmo tempo “desenhar mecanismos institucionais que garantam seu exercício (regulamentos, participação em corpos colegiados, recursos financeiros, de tempo e lugar, competências, etc). (cf. p.82). De acordo com os autores,

o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, aliado à erosão das instituições escolares (produto da massificação com subfinanciamento e da perda do monopólio no campo das agências de imposição de significados) estão na origem da crise da autoridade pedagógica como um efeito da instituição. Nas condições atuais, os agentes pedagógicos (professores, diretores, especialistas, etc) não tem garantida a escuta, o respeito e o reconhecimento por parte da juventude. Porém a autoridade pedagógica, entendida como reconhecimento e legitimidade, segue sendo uma condição estrutural necessária para a eficácia de toda ação pedagógica. O problema é que hoje o professor tem que construir sua própria legitimidade entre os jovens e adolescentes. Para isso, deve recorrer a outras técnicas e dispositivos de sedução. Trabalhar com adolescentes requer uma

nova profissionalidade que é preciso definir e construir. (Tedesco e Fanfani, 2004, p.82, tradução nossa)

O contexto do trabalho docente também se modificou, como resultado de políticas educacionais de descentralização: autonomia das instituições, exigência de maior participação docente e interação com outros âmbitos (produtivo, artístico, etc). O docente precisaria desempenhar novos papéis: ser polivalente, capaz de tomar iniciativas e assumir responsabilidades, trabalhar em equipe, se comunicar e resolver conflitos, entre outros. A principal consequência dessa política para o trabalho docente é a exigência de trabalho em equipe, implicando em uma ruptura com a cultura tradicional dos docentes, baseada na idéia de autonomia individual associada a um nível de regulação e controle burocrático de suas atividades. Considerava-se como unidade de trabalho a sala de aula e não a instituição escolar.

Passar de uma cultura do exercício individual do ofício para uma cultura de profissionalismo coletivo não é um processo fácil. (Tedesco e Fanfani, 2004, p.87, tradução nossa)

A diversificação das demandas de educação não podem ser satisfeitas por cada docente individualmente, mas pelo estabelecimento em seu conjunto. O trabalho em equipe seria um importante dispositivo para que seja possível atender diferentes exigências frente a heterogeneidade dos alunos. O professor pode na sala de aula fazer muita coisa sim, ficando sobrecarregado e estressado, mas ações isoladas, apesar de importantes, não mudarão uma estrutura precária. Para superar a crise, são necessárias um conjunto de ações e a criação de dispositivos, principalmente aqueles que propiciarão a construção de uma legitimidade e o estabelecimento da autoridade necessária para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer.

As instituições educacionais têm que tomar nota dessa realidade e transformar seus dispositivos, em especial aqueles que regulam as relações de autoridade entre professores, diretores e alunos, as que organizam a ordem e a disciplina e aquelas que estruturam os processos de tomada de decisão. (Tedesco e Fanfani, 2004, p.82, tradução nossa)

A análise dos diversos autores em relação ao contexto atual, seja retomando historicamente o significado da escola e a relação estabelecida entre aluno e professor, como fez Canário, seja a análise da massificação da escola e mudança de paradigma, ou da crise dos modelos de autoridade, convergem para

pontos semelhantes, mostrando o surgimento de uma nova profissionalidade docente. Através do esquema abaixo é possível visualizar aspectos em comum nas contribuições de diversos autores. Estes mostram, de diferentes formas, como as transformações no contexto sócio-histórico-cultural repercutiram na escola. Citam a massificação, a incerteza em relação a valores, a perda de legitimidade.

ESTEVE

Mudanças nos meios de socialização

Transferência de responsabilidade para a escola

Professores devem escolher valores a definir

Necessária adaptação da escola às novas demandas

DUBET

Sociedade clássica: integração valores interiorizados orientam ações

Mudanças na concepção de sociedade: desresponsabilização do Estado com internacionalização da economia e da cultura

Enfraquecimento do social e afirmação de si

Multiplicidade de paradigmas de ação: valores e normas como co-produções sociais

A escola desinstitucionalizada
Problemas de legitimidade e autoridade

Ênfase na competência relacional

CANAU E ANDRADE

Massificação da escola

Diversidade do público e necessidade de consideração da diferença

Nova postura epistemológica: multiculturalismo x escola monocultural

Incerteza em relação a valores e complexificação do manejo de classe

Busca do consenso e resignificação do conceito de disciplina

TEDESCO

Mudanças no equilíbrio de poder entre as gerações

Erosão das instituições escolares: massificação com subfinanciamento + Perda do monopólio no campo das agências de imposição de significados

Aumento da diferença entre cultura da escola e do aluno

Crise de autoridade e legitimidade

Necessidade de construção de novos papéis docentes

CANÁRIO

Escola das certezas: forte autoridade e prestígio

Massificação: Tempo das promessas

Escola das incertezas:
Apagamento do papel do estado e missões adicionais para professores
+ Futuro do estudante incerto
+ O professor precisa construir legitimidade através de suas competências

Nova profissionalidade docente

2.2. Nova profissionalidade docente: a competência relacional em foco

No decorrer da história da educação, é possível constatar mudanças nas concepções em relação às competências necessárias ao professor para ensinar. Há grande controvérsia em relação ao que os professores devem saber, visto que depende da concepção em relação ao papel da escola para a sociedade. Por isso, é um grande desafio discutir a questão dos saberes e competências do docente, visto que são muitas as controvérsias a respeito do assunto, apesar dos muitos debates já realizados. Delinear essas competências tem sido uma das principais preocupações em relação à formação de professores nos últimos 50 anos.

Roldão (2007) mostra que o caracterizador distintivo do docente é a ação de ensinar, porém existe uma profunda tensão em relação ao que este conceito de ensinar representaria. Esta tensão está relacionada a vários fatores: complexidade da função; inevitável miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravado pelas diversas concepções no decorrer da história do que é ensinar (perspectivas mais tecnocráticas e outras mais relacionais).

No contexto atual, de crise de autoridade e complexificação do trabalho do professor, a competência relacional parece tornar-se imprescindível. A autoridade do professor não está posta, como mostrou Dubet (2002), exigindo do professor um esforço cotidiano de reconstrução. Para Tedesco e Fanfani (2004), o professor deve construir sua legitimidade, sendo preciso definir uma nova profissionalidade docente, em que o professor construa dispositivos de sedução e trabalho em equipe que contemplem a grande diversidade. Canário (2006) apresenta posicionamento semelhante a esses autores. Para ele, com o déficit de sentido da escola para o professor e o aluno, ambos devem se aliar para construir juntos um sentido para a escola, fazendo que o enfado se transforme em prazer. O autor vê a indisciplina como uma das formas de recusa a aprender. Defende a construção de uma outra profissionalidade concomitante à construção de uma outra relação professor/aluno, onde este último seja visto como aliado e não problema: “A construção de uma outra relação com o saber por parte dos alunos e de uma outra forma de viver a profissão por parte dos professores têm de ser feitas a par.” (Canário, 2006, p.88) O docente tem, portanto, um novo papel, de dar sentido à escola através de uma competência relacional.

Outros autores estudiosos da formação de professores apontam caminhos semelhantes para a profissão. Nóvoa (2006) acredita que nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação docente, o encontro humano, o diálogo. Mostra ser esta uma profissão em que a personalidade vai influir diretamente na prática:

Temos que construir uma nova profissionalidade docente e que esteja também baseada numa forte pessoalidade. Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da pessoalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão. (Nóvoa, 2006, p.18)

Tardif e Raymond (2000) mostram que o saber profissional do professor vai além do cognitivo. Ressaltam que, para o domínio das funções de professor, as competências ligadas à ação pedagógica (liderança, gerenciamento, motivação) são as que têm mais importância para os professores. Os recursos pessoais ajudam o professor a lidar com as questões que ele se depara, encará-las e suportá-las. Para o autor, isso exige uma socialização na profissão. Poderia, no entanto, a competência relacional ser aprendida nos cursos formação inicial de professores?

2.3. As competências relacionais e a aprendizagem do ofício de professor

As várias críticas feitas em relação a “fórmulas prontas” na formação de professores de certa forma geraram uma ausência de parâmetros e perdeu-se uma importante forma de aprendizagem que é a da imitação, oportunidade de aprender vendo o outro fazer. A postura radical contra as “receitas de bolo” pode impedir que o professor crie novas formas de fazer a partir das pré-existentes.

É comum depois de atingir maior segurança, o professor, ao invés de ater-se ao que aprendeu com o outro, construa sua própria forma de fazer, mais natural e autêntica. Pode também escolher os melhores instrumentos e formas de ação de acordo com seu contexto de trabalho e suas experiências profissionais. De acordo com Lessard, “a competência passa certamente pela aprendizagem dirigida do ofício, mas também pela construção de uma relação crítica e pragmática para com a regra” (Lessard, 2006, p.215).

Porém, o que parece acontecer na maioria das vezes é uma aprendizagem por tentativa e erro, principalmente no início da carreira. Os professores sentem-se inseguros para “enfrentar” a sala de aula no término do curso. Isso explica uma

grande demanda nos cursos de formação de professores¹ por maiores conhecimentos sobre quem é o aluno e como é seu mundo cultural e saberes que ajudem a compreender a dinâmica do relacionamento humano. Mas como ensinar competências relacionais?

Nóvoa (2006) propõe como um dos grandes desafios do futuro a construção de uma formação mais centrada na prática e na análise das práticas. Perrenoud (2002), de forma semelhante, aponta que a universidade deveria ser contexto privilegiado dedicado a uma formação prática reflexiva. Esta pode e deve abrir espaço para a reflexão sobre a prática, como um de seus objetivos centrais. Defende uma “treinamento em análise de situações educativas complexas”. Para o autor, o professor deve construir diversos saberes:

sobre si mesmo, sobre suas questões implícitas², sobre sua cultura, sobre suas teorias subjetivas, sobre seu habitus, sobre sua relação com os outros, sobre suas formas de ação e reação, sobre o que acontece na sala de aula e na instituição escolar, nos registros pedagógico, didático, sociológico, antropológico, psicológico e psicanalítico. (Perrenoud, 2002, p.109)

Somando-se à análise das práticas de profissionais da área, acredito ser essencial a análise sobre si mesmo. Apesar da dificuldade que representa, é importante para o professor dar-se conta de seus comportamentos, sentimentos, ter uma autocrítica. Essa consciência ajuda na realização e eficácia de seu trabalho, por este ter uma dimensão relacional que é fundamental.

Este trabalho de auto-observação deveria ser iniciado na formação inicial dos professores³, proporcionando ao professor a oportunidade de construção dos saberes sobre si mesmo e seu modo de relacionar. A análise das práticas como apoio à mudança pessoal exige grande esforço e implicação por parte do professor:

Quando visa a transformação das pessoas, de suas atitudes, de suas representações e de seus atos, a análise das práticas exige que todos realizem um trabalho concreto sobre si mesmos; ela exige tempo e esforços, expõe ao olhar

¹ Estudos referentes ao ensino de psicologia nas licenciaturas, como o de Almeida, Azzi, Mercuri e Pereira (2003), Larocca (1999) e (2000) e Azzi e Batista (2000).

² Referem-se às questões que estão subjacentes às práticas: memória, identidade, as informações, as representações, os saberes, atitudes, esquemas motores, etc.

³ Uma maneira de viabilizar isso seria através da utilização de vídeos. Assim, o licenciando poderia observar sua linguagem, movimentação, interação com os demais alunos e também o conteúdo, pois não deve haver dicotomia entre conteúdo e relação. Nas licenciaturas, por exemplo, o aluno poderia escolher um tema de sua área de interesse, apresentá-lo à turma e gravar em vídeo. Depois, assistiria junto ao professor e alunos e fazia análise segundo vários critérios como postura, forma de relacionar-se, entre outros.

alheio, estimula o questionamento e pode ser acompanhada de uma crise ou de uma mudança de identidade. Portanto, ninguém empreende esse caminho se não espera algum benefício; uma ajuda para se tornar mais perspicaz, coerente ou em paz consigo mesmo; encontrar seus limites; fortalecer sua identidade ou seu equilíbrio. (Perrenoud, 2002, p.121)

É mais fácil ao professor expor-se a críticas quando está ainda em formação universitária do que após seu término, já inserido no contexto de trabalho. Não tendo passado por uma experiência prévia e muitas vezes inseguro em relação à sua prática, o professor pode sentir-se ameaçado em suas competências ao ser observado. Por isso, a relação que este estabelece com o pesquisador é, muitas vezes, conturbada e a presença deste costuma gerar grande desconforto para o professor.

Os formadores têm importante papel na construção da relação dos docentes com a ciência e a pesquisa. Esta não pretende se traduzir em normas de conduta e na aplicação de métodos prontos. Não se pode anular o juízo do professor, pois o ensino é permeado por dilemas e escolhas de valores. Deve-se, sim, ampliar, através da pesquisa, sua consciência profissional.

A competência relacional é ainda pouco abordada no espaço universitário, sendo que sua abordagem envolve enorme subjetividade e complexidade. Há alto grau de imprevisibilidade nas reações de cada aluno à ação do professor, pois o ser humano é complexo e ambíguo. Há limites ao tratar as relações na universidade, pois estas dependem de uma complexidade de fatores. Não há forma de se relacionar que seja eficaz para todos. Porém, de acordo com Lessard (2006), deve-se colocar em tensão a eficácia e a reflexividade, ou seja, a vontade de “padronizar” a prática pela difusão e imposição de regras de práticas ditas eficazes e comprovadas e uma abordagem situacionista e caracterizada por prescrições mais abertas.

No entanto, os professores parecem continuar sem parâmetros mínimos de ação diante dessa complexa realidade de crise das instituições e relatam, em sua maioria, a falta de preparo para lidar com a indisciplina e falta de motivação discente ao finalizar o curso universitário. Isso indica o quanto a relação tem sido pouco privilegiada na formação dos professores, até mesmo na disciplina de psicologia, que em sua interface com a educação poderia dar contribuições importantes na compreensão das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Entretanto, a demanda relacionada a estratégias de manejo de classe parece só tender a aumentar. Diante da atual crise de autoridade, a relação professor/aluno aparece como uma pré-condição para o ensino e administração dos problemas de indisciplina. É objetivo deste trabalho pensar sobre alguns dispositivos que têm sido utilizados através da análise das práticas.

2.4. Outro fator relacionado à crise de autoridade: crise de qualificação

A construção de uma nova profissionalidade docente com ênfase na competência relacional não diminui de maneira alguma a extrema importância do domínio de conteúdos. Não há dicotomia entre o saber e o se relacionar, sendo ambos fundamentais para a qualidade da educação.

O saber do professor e sua formação também são importantes no estabelecimento da autoridade. As relações não dependem apenas do jeito do professor, mas do domínio do conteúdo, fundamental para dar legitimidade ao professor, justificando que ele ocupe aquele lugar.

A crise de autoridade pode estar relacionada também a uma crise de qualificação, dada a precária formação que o professor tem recebido. A literatura atual aponta que este tem saído dos cursos sem os conhecimentos necessários e as condições mais básicas para sua atuação.

Como foi visto, a massificação do ensino se deu às custas de uma precarização do trabalho docente e não houve o investimento necessário na formação dos professores. Ferreira e Bittar (2006) discorrem sobre a deteriorização das condições de trabalho do professor durante a época do regime militar no Brasil (1964-1985). A educação foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. As reformas educacionais aumentaram a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. Essa expansão quantitativa da escola pública se deu às custas do rebaixamento da sua qualidade. A formação dos professores foi aligeirada e o seu salário diminuiu. Segundo os autores, a combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, que perdeu muito de seu *status* social. Os professores, que no passado provinham das classes médias e altas, incorporaram a tradição da luta

operária, através das greves, e abandonaram a profissão pela impossibilidade de subsistirem do seu próprio trabalho. O depoimento de um professor da época resume como foi este processo:

As escolas do Rio de Janeiro perdem diariamente sete professores. Os baixos salários, a falta de interesse dos alunos e as péssimas condições de trabalho afastam os professores da rede escolar. No dia 10 de maio [1994] eu fui um dos sete professores a abandonar o magistério. Quando comecei a dar aulas, em 1953, eu tinha orgulho da minha profissão. Era uma carreira difícil e disputada. Até quem sonhava ser professor primário tinha de enfrentar os disputados concursos para o Instituto de Educação. O status do professor era elevadíssimo (...). Eu ganhava bem e tinha uma vida nababesca comparada à que um professor do município tem hoje. Tinha duas empregadas, pude comprar um carro e construir uma casa. Essa boa vida começou a ruir no final da década de 70. A migração para as grandes cidades gerou uma carência de colégios. O ingresso às escolas públicas, até então difícil, foi facilitada para atender a população mais pobre. Como a rede do governo passou a atender as classes menos favorecidas, as autoridades começaram a relegar as escolas a segundo plano e a diminuir cada vez mais o salário dos professores. A profissão ficou desprestigiada, gerando desinteresse nos jovens da classe alta e média alta. O nível do magistério caiu social e economicamente. Quem se habilita a dar aulas atualmente são pessoas de mais baixa renda, que não têm vivência nem experiência para lecionar. O despreparo cultural dos novos professores é estarrecedor. (Santos, 1994, p.122)⁴

Marin e Giovanni (2007) mostram que, ao menos em relação aos professores do início do ensino fundamental, a formação não permitiu ampliar o capital cultural familiar: os professores continuavam apresentando dificuldade na escrita correta, compreensão de textos e utilização de argumentos.

Franco, Libâneo, Pimenta (2007) mostram que os professores estão despreparados para lidar com a magnitude dos problemas encontrados nas escolas:

Constata-se que boa parte do professorado não tem domínio dos conteúdos e de métodos e técnicas de ensino, falta-lhes cultura geral de base, eles têm notórias dificuldades de leitura e produção de textos, estão despreparados para lidar com a diversidade social e cultural e com problemas típicos da realidade social de hoje, como a violência, a influência das mídias, a indisciplina. (Franco, Libâneo, Pimenta, 2007, p.88)

2.5. A opção pelo estudo de caso

Tendo em vista a importância central da análise das práticas para que seja possível uma aprendizagem sobre as relações, este estudo não poderia abordar a relação educativa de uma maneira abstrata, mas sim aproximando-se de um

⁴ Retirado do artigo de Ferreira, A. e Bittar, M. *A ditadura militar e a proletarização dos professores*. da revista *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

contexto singular. Dessa maneira, o estudo de caso mostrou-se a metodologia mais adequada, possibilitando a aproximação do cotidiano de uma escola, estudando de forma mais sistemática os dispositivos organizacionais e pedagógicos.

Deparando-me com a realidade escolar, seria possível observar estratégias concretas construídas para lidar com os alunos no âmbito organizacional e, dentro deste contexto, os diferentes modos de regulação utilizados pelos professores em sala de aula.

Com o estudo de caso, é possível examinar um fenômeno específico em um contexto singular (cf. Sarmiento, 2003, p.140), descartando leis explicativas de validade universal. O pesquisador deve ter a consciência de que o conhecimento é parcial e contextualizado e não deixa de ser significativo. De acordo com Babbie (2005), “nunca conseguimos fazer medidas precisas, apenas medidas úteis” e, segundo Duarte (2004), é possível extrair daquilo que é subjetivo uma dimensão coletiva, que permite a compreensão da lógica das relações de determinado grupo, dentro de um contexto.

O pesquisador faz uma leitura da realidade a partir de seu olhar, influenciado por categorias políticas e administrativas em vigor. Assim, necessita fazer uma análise de sua implicação, observando as repercussões de sua presença no campo, como será visto. O rigor metodológico e a escolha dos instrumentos de pesquisa darão a confiabilidade à pesquisa.

O estudo de caso teve inspiração na etnografia, que tem o objetivo de apreender a vida como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação. Cabe ressaltar que a investigação etnográfica pode constituir-se em um dispositivo de mudança das práticas nas escolas, na medida em que pode ser um importante instrumento de apoio ao pensamento reflexivo dos professores.

2.6. A escolha da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada de ensino que atende, em sua maioria, a setores médios empobrecidos. Este tipo de escola tem sido pouco investigada pelos pesquisadores da área de educação, que ora têm se

voltado para escolas públicas, ora para escolas de elite. Tedesco (1991) aponta para “carência de informação confiável e exaustiva” sobre a escola privada.

A pesquisa está integrada a um projeto institucional intitulado: “As escolas privadas de setores populares: quem são seus professores?”, coordenado pela professora Isabel Lelis da PUC-Rio. Acreditamos que há diferenças significativas entre as representações e práticas de professores e alunos imersos em escolas públicas e de elite em relação a este tipo de instituição.

De acordo com Tedesco (1991), a privatização das escolas aparece muitas vezes como uma estratégia mais apropriada para resolver problemas de eficiência e qualidade dos serviços públicos. A escola privada mostra-se então como alternativa para melhorar a qualidade em contexto de restrição orçamentária, como forma de manter padrões culturais (principalmente religiosos), alternativa para que os pais possam obter maiores possibilidades de escolha e controle sob o ensino dos filhos e como fator de competitividade econômica e necessidade de capacitação de recursos humanos.

Entretanto, segundo o autor, a oferta de escola privada é feita majoritariamente para setores médios e altos, sendo o Estado o maior responsável em satisfazer a demanda educativa da população que vive em condições de pobreza. Entretanto, o Estado não logra dar bases da igualdade de oportunidades, sendo necessário dinamizar o setor público ou democratizar o privado, subsidiando escolas, ou apoiar, com programas de bolsa, o acesso de alunos de famílias pobres aos estabelecimentos privados.

Partilhando do interesse do grupo de pesquisa em conhecer a realidade de escolas privadas que se voltam para um público de camadas médias e baixas, foram observados alguns critérios para a escolha da escola a ser pesquisada: a escola deveria voltar-se para este tipo de público (setores médios e baixos), seja através de um valor menor da mensalidade ou de concessão de bolsas e descontos; localizar-se preferencialmente fora do centro da cidade, com atendimento voltado para a comunidade do bairro; era necessário para minha pesquisa que a escola contemplasse as séries do 6º ao 9º ano, visto a opção de pesquisar o público adolescente.

A partir destes critérios comecei uma pesquisa das escolas que atenderiam este perfil, inicialmente através do valor das mensalidades das escolas localizadas

em uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro. Em sua maioria, as escolas voltadas para esse público contemplavam somente até o primeiro segmento do ensino fundamental e, por isso, foram descartadas. Outras foram descartadas pela localização e valor da mensalidade. Ao procurar duas das escolas que atendiam aos critérios, encontrei dificuldade para a entrada, pois estas não se abriram à pesquisa. Resolvi então considerar ainda a facilidade de acesso através do contato com a psicóloga de uma escola e, após confirmar que esta atendia ao perfil, foi autorizada a pesquisa.

Durante o encaminhamento da pesquisa, foi possível perceber, em contato com a realidade encontrada em outras instituições com este perfil através do grupo de pesquisa, uma enorme diferença entre os estabelecimentos privados. Tedesco (1991) mostra que a diferenciação interna do setor privado veio aumentando na medida em que outros atores sociais que não a Igreja (empresa privada, grupo de pais etc) passaram a participar mais comumente da dinamização do ensino. Esta participação foi estimulada pela crescente importância do conhecimento e da informação nos processos produtivos e devido ao processo de secularização da sociedade. O autor argumenta ainda que as novas escolas privadas se distinguem das tradicionais pela importância do lucro econômico e pela motivação de sua criação. Em sua maioria, as tradicionais obtêm melhores resultados e as novas se assemelham mais às escolas públicas. Mas, para além do estatuto de pública ou privada, aponta para a importância do estilo de gestão:

(...) a explicação de bons resultados de aprendizagem em alunos provenientes de famílias de baixos recursos não radica tanto no caráter estatal ou privado, mas sim na dinâmica institucional, do estabelecimento escolar. (Tedesco, 1991, p.40)

A presente pesquisa poderá contribuir através de um olhar para uma escola privada dentro da diversidade existente. Outras realidades serão contempladas de forma mais ampla no grupo de pesquisa, dando maior visibilidade a este objeto de estudo.

2.7. O olhar sobre a escola: concepção norteadora da pesquisa

Ao optar por estudar a escola, mostrou-se conveniente a delimitação de um olhar sobre ela que levasse em conta seu dinamismo e fazer cotidiano. Como estava interessada em pesquisar as relações, a visão sobre o papel da escola não poderia ser restrita apenas ao ensino de conhecimentos específicos de diferentes

áreas. Dayrell (1996) aborda a escola como um espaço sociocultural, um espaço de formação humana ampla e não apenas de transmissão de conteúdos, sendo esta a visão que permeou a pesquisa. Isto implica na criação de um espaço de humanização, de ampliação dos projetos e experiências dos alunos, de reflexão sobre angústias e formação da cidadania. Dessa maneira, o aluno é visto como sujeito sociocultural, que não se reduz à sua dimensão cognitiva, mas tem valores, sentimentos, projetos e hábitos próprios. Estes são constituídos a partir de uma diversidade de experiências relacionadas à família em que está inserido, classe social, diferenças étnicas, religiosas, ocupacionais etc. (cf. Dayrell, 1996, p. 142-143)

A escola como espaço social é ordenada em dupla dimensão: institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação de seus sujeitos, definindo idealmente as relações sociais; e cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Para Dayrell (1996), institucionalmente há a reprodução do velho e cotidianamente a construção do novo, numa dinâmica em que não pode haver vencedor.

[...] sempre foi da interação justamente entre este lado livre e permissivo da iniciativa discente, e os mecanismos pedagógicos de controle docente, que a própria vida real da escola se cumpria como uma realidade social e culturalmente existente, e não apenas pedagógica e formalmente pensada. (Dayrell, 1996, p.151)

Como foi visto, a dimensão institucional está em declínio. Foi essencial considerar essas análises ao pesquisar o campo.

2.8. Os instrumentos de pesquisa

A fim de compreender as relações que o aluno adolescente estabelece com o professor na sala de aula, assim como os dispositivos organizacionais e pedagógicos utilizados para regular os alunos, procurei utilizar fontes diversas de pesquisa (observações, entrevistas e análise de documentos) cruzando em seguida as informações. Esta triangulação de métodos visa a compreensão dos fenômenos

de maneira densa e em sua complexidade, considerando os limites de cada método de pesquisa quando utilizado de forma isolada.

As observações foram realizadas durante o primeiro semestre de 2009, com frequência semanal, em diferentes espaços do cotidiano escolar (sala de aula, recreio, sala dos professores, festividades, conselho de classe), todas registradas em um diário de campo, com descrições detalhadas. Referem-se tanto a aspectos da organização escolar quanto ao âmbito da sala de aula.

A observação da estrutura e rotina de funcionamento da escola foi importante para compreender o contexto em que a turma está inserida e fundamental para analisar fatores organizacionais que influenciam na regulação do coletivo e no estabelecimento da autoridade do professor. O conceito de cultura organizacional apresentado por Nóvoa foi importante norteador para apreender os diversos aspectos da realidade escolar. Como será visto, devido ao caráter implícito dos valores, crenças e ideologia, estes são dificilmente detectados, e o são sempre em parte, sendo necessário um método que procure a compreensão dos fenômenos com profundidade, confirmando a opção pelo estudo de caso com inspiração etnográfica.

A observação em sala de aula foi realizada primeiramente na turma de 8º ano⁵, e se estendeu posteriormente para o 9º ano. A opção inicial de observar uma turma visava uma análise de como as atitudes dos alunos podem se modificar com diferentes professores, sendo que diferentes estratégias poderiam ter repercussões diversas. Permitiria aprofundar o estudo da dinâmica de uma turma, proporcionando maior compreensão da complexidade das relações específicas daquela sala de aula. No entanto, durante a pesquisa de campo foi possível perceber que havia tempo hábil para a observação de uma segunda turma, enriquecendo a pesquisa e superando alguns limites que a observação de somente uma turma traria. Os próprios professores haviam apontado que as turmas apresentavam dinâmicas diferentes e indicaram a observação de outra turma, que foi realizada.

Como um parâmetro inicial para as observações foi utilizado um quadro

⁵ Foi feita inicialmente a opção pelo estudo com adolescentes em uma turma entre o 6º e 9º ano. A preferência era pelo 7º ou 8º ano, pois são épocas de menos transições escolares (o 6º ano passa por grande mudança em relação ao ano anterior e o 9º ano já está mais próximo ao ensino médio). A opção pelo 8º ano se deu em virtude de, na escola estudada, este englobar maior heterogeneidade de alunos, sendo a única turma deste ano.

(anexo 1) com indicadores de possíveis dispositivos de regulação, construído a partir da literatura pesquisada. Procurei tomar a precaução necessária para que este facilitasse o olhar, devido à restrição do tempo de pesquisa, porém não restringisse as possibilidades da empiria, visto que era objetivo que o campo abrisse outras possibilidades de dispositivos a partir de suas singularidades e contingências. Durante o período de observações, alguns aspectos puderam se destacar em relação a outros, mostrando maior relevância para aquele contexto.

As observações de campo representam um importante instrumento para a apreensão da realidade estudada, no entanto, não são suficientes para apreender a interpretação que o sujeito dá à sua ação. As entrevistas permitem a criação de um espaço dialógico entre o pesquisador e o sujeito. De acordo com Duarte (2004), representam um excelente método quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e clarear conflitos e contradições de um universo social específico. Ela permite que o pesquisador apreenda a forma com que o sujeito percebe e significa sua realidade e levanta informações que permitem compreender a lógica das relações de um determinado grupo. As entrevistas são, portanto, fundamentais para compreender as significações que os sujeitos expõem a respeito do objeto.

Para compreender as relações estabelecidas na escola em questão, a metodologia englobou entrevistas com a direção, alunos e professores, sendo um importante instrumento de estabelecimento de um processo dialógico com estes últimos.

Em relação às entrevistas, houve limites de disponibilidade de tempo dos sujeitos em sua realização, tanto para alunos como para professores. A proposta foi feita de maneira a deixá-los a vontade para participar ou não. Grande parte dos alunos colocou-se à disposição para responder, mas poucos se dispuseram a participar em um horário extra-escolar. Dessa maneira, foi necessário procurar espaços para realização das mesmas, sem interferir na rotina organizacional, como sugeriram alguns alunos que queriam a suspensão de uma aula para criar este espaço. As entrevistas com os alunos (roteiro – anexo 4) foram, assim, realizadas em diferentes contextos: horário do recreio, no pátio após o término de uma prova e antes do início de outra aula, na sala de aula no dia em que a turma saía mais cedo (com aqueles que se disponibilizavam a ficar na escola), além daqueles que se disponibilizaram a comparecer em outros horários. Desta maneira foi possível

englobar boa porcentagem dos alunos (62%) e poucas vezes foi preciso interrompê-la antes do término. Como estratégia de superação do limite de tempo, procurei aplicar questionários (anexo 5)⁶ aos alunos com questões objetivas, de modo que estas já contemplassem alguns dados e, assim, a entrevista fosse mais breve. Os alunos levaram o questionário para responder em casa, sendo o retorno de 52%. Além disso, foi feita opção de entrevistá-los em grupo, o que também ajudou a otimizar o tempo, além de dar às entrevistas maior dinamicidade e um clima de descontração.

A dinâmica das entrevistas foi semelhante em relação aos professores: apesar da maioria colocar-se à disposição, muitos trabalhavam em outras escolas e tinham que se deslocar rapidamente após o término das aulas. Procurei então marcar um horário com cada um de acordo com a disponibilidade apresentada, adaptando-me ao tempo concedido. Foi possível englobar 83% dos professores, sendo que apenas 2 não participaram da entrevista. Todas as entrevistas foram transcritas e analisadas (roteiro – anexo 3).

Além das observações e entrevistas, foi realizada também a análise de documentos da escola. Segundo Sarmiento (2003) este é um componente essencial do cotidiano e permite uma compreensão mais apurada da realidade. Pude ter acesso ao projeto político pedagógico da escola, à agenda e site do colégio e outras formas de manifestação escrita no cotidiano.

O trabalho se orientou, portanto, pela busca da diversidade teórico-metodológica. No entanto, apresentou alguns limites. O principal deles foi o limite de tempo, tanto em relação ao prazo referente à dissertação quanto da própria abertura da equipe escolar à presença do pesquisador. As possibilidades de observação em um tempo de um semestre foram inúmeras, porém não engloba todo o ano letivo que apresenta peculiaridades em seus semestres.

Convém considerar ainda que a visão do pesquisador é sempre parcial e representa uma perspectiva da realidade. Por fim, sempre continuam a existir inúmeros aspectos a serem observados em campo.

⁶ Foi utilizado o questionário do SOCED, Grupo de Estudos Sociologia da Educação do departamento de educação da PUC-Rio, coordenado pela professora Zaia Brandão, com pequenas adaptações. Encontra-se em anexo.