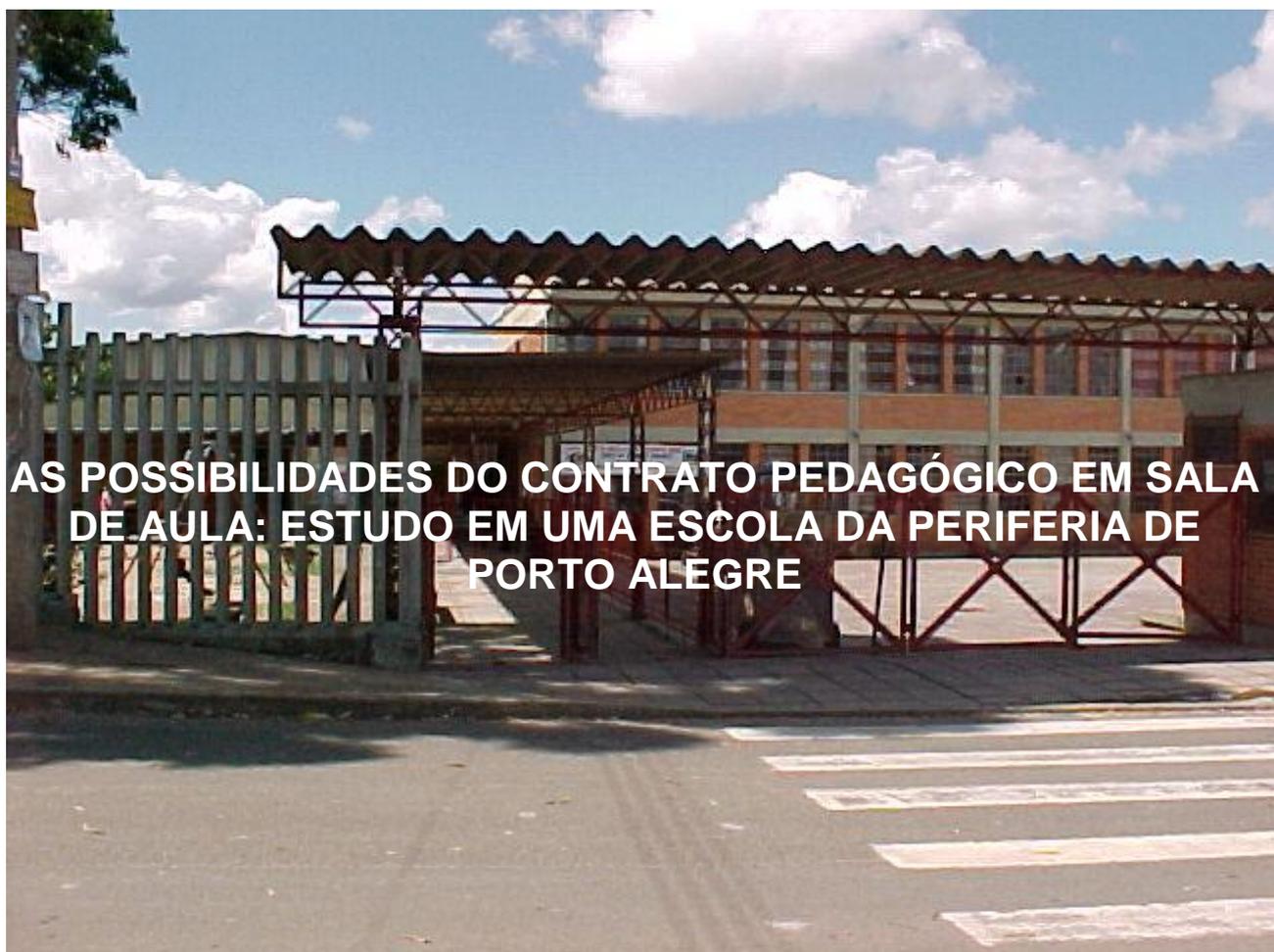


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURAS, AÇÕES COLETIVAS
E ESTADO**

CLÁUDIA GARCIA



**PORTO ALEGRE
2005**

CLÁUDIA GARCIA

**As Possibilidades do Contrato Pedagógico em Sala de Aula:
estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre**

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

Orientadora: Prof. Dr.^a Jaqueline Moll

Porto Alegre
2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

G216p Garcia, Cláudia

As possibilidades do contrato pedagógico em sala de aula : estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre / Cláudia Garcia ; orientação de Jaqueline Moll. – 2005.

190 f.

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

1. Relação professor–aluno – Saber – Sala de aula. 2. Contrato social. 3. Ensino por ciclos – Periferia urbana – Restinga – Porto Alegre. I. Moll, Jaqueline. II. Título.

CDU – 37.018.51(816.51)

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

Cláudia Garcia

As Possibilidades do Contrato Pedagógico em Sala de Aula:
estudo em uma escola da periferia de Porto Alegre

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

Orientadora: Prof. Dr.^a Jaqueline Moll

Aprovada em 20 de novembro de 2005.

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Moll (Orientadora) – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Magda Floriana Damiani – UFPel

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS

Prof. Dr. Nilton Bueno Fischer – UFRGS

Agradeço...

As equipes diretivas da Escola Municipal Prof. Anísio Teixeira, que permitiram diante das adversidades dos espaços-tempos da escola, a disponibilidade possível para viver esta experiência acadêmica.

Aos meus colegas professores, que compartilharam suas dificuldades e satisfações cotidianas no exercício do ato pedagógico, carregando de sentido as interrogações que trago neste trabalho, tornando-o, também seu.

A Prof.^a Magda Floriana Damiani, que gentilmente, aceitou compor a banca examinadora, trazendo-me a satisfação de contar com uma estudiosa do sucesso escolar.

Aos colegas de orientação e ao Prof. Nilton Bueno Fischer, com quem dividi incertezas, recebi contribuições teóricas e palavras de estímulo na aventura de produzir esta dissertação.

A Prof.^a Maria Luisa Merino Xavier que, doce e pacientemente, exerceu provisoriamente o ofício de co-orientadora, mesmo sem se reconhecer como tal.

A minha orientadora, Prof.^a Jaqueline Moll, pela credibilidade depositada, ao permitir vivenciar plenamente minha criação acadêmica e superar minhas inconstâncias.

A minha companheira Clauciane, que esteve ao meu lado nessa caminhada, sendo minha grande incentivadora e apoiando-me quando a jornada parecia impossível.

A minha irmã Elisabete com quem compartilho minhas intenções sobre a sala de aula e com quem mantenho a mais fraterna relação de diálogo sobre a vida.

Aos alunos e professores da Escola Restinga que foram generosos em me acolher na intimidade de suas relações, expondo suas fraturas, revelando suas paixões, falando sobre seus conflitos.

A todos os alunos e alunas que fizeram parte de minha história como professora, que encheram de emoção minha vida, com os quais aprendi a refletir sobre o intrigante ofício de ser professora e sua importância na vida de cada indivíduo.

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói como ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa.

Bernard Charlot

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo discutir as possibilidades das relações contratuais entre professores e alunos da periferia urbana, a partir do diálogo entre as experiências da autora e de uma investigação de caráter etnográfico realizada em uma escola municipal de Porto Alegre, a escola Restinga.

A temática deste trabalho se direciona para o contrato pedagógico, entendido como pacto entre professores e alunos visando à “mobilização para o saber”, conceito do pesquisador Bernard Charlot (2000). Através de diferentes dimensões do convívio institucional em sala de aula e na escola, funda-se o estabelecimento de regras, expectativas, permissões e sanções que envolvem não só as normas disciplinares, como também, as práticas pedagógicas. A relação com o saber dos alunos foi considerada abordando alguns aspectos de sua experiência extra-escolar, como a vida no bairro e sua opinião sobre a escola.

Na análise das interações em sala de aula e de documentos da escola, foi identificado que as práticas que envolvem a negociação sem a deserção da autoridade do professor, que mantém a racionalidade na construção das regras, a reciprocidade nas sanções e a significação sobre os saberes, mostram-se mais facilitadoras do contrato pedagógico.

PALAVRAS-CHAVES: Contrato pedagógico. Escola. Sala de aula. Relação com o saber.

ABSTRACT

The present study aims to discuss the possibilities on the contractual relations among teachers and students from the suburbs, coming from the dialog between the experiences of the author and an investigation of the ethnographic characteristic made in a municipal school in Porto Alegre, the Restinga school.

The theme of this work is directed to the pedagogical contract understood as a pact among teachers and students, viewing the “mobilization to knowledge”, concept of the researcher Bernard Charlot. Through the different dimensions of the institutional experience in class and at school, the establishment of the rules is founded expectations, permissions and sanctions that involve not only the disciplinary norms, but also the pedagogical practices. The relation with the knowledge of the students was considered approaching some aspects of their experience extra scholar, such as the life in the neighborhood and their opinion about school.

In the analysis of the interaction in class and school documents, it was identified that the practices that involve the negotiation without the desertion of the authority of the teacher, that maintains the rationality in the construction of the rules, the reciprocity in the sanctions and signification about the knowledges, seem to be more facilitators of the pedagogical contract.

KEYWORDS: Pedagogical contract. School. Classroom. Relation with knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|------|
| Fig. 1, Foto da Escola Restinga | Capa |
| Fig. 2, Mapa das Regiões do Orçamento Participativo de Porto Alegre..... | 53 |
| Fig. 3, Mapa das Novas Ocupações na Restinga..... | 55 |
| Fig. 4, Organograma do Projeto Interdisciplinar do Terceiro Ciclo da Escola Restinga..... | 66 |
| Fig. 5, Imagem da Configuração Espacial da Turma B..... | 108 |
| Fig. 6, Imagem da Configuração Espacial da Turma A..... | 111 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| QUADRO 1 - Grade Curricular dos Ciclos de Formação em Porto Alegre | 62 |
| QUADRO 2 - Dados Retirados da Ficha de Acompanhamento Individual dos Alunos junto ao SOE | 113 |
| QUADRO 3 - Questionário Aplicado aos Alunos do Terceiro Ciclo da Escola Restinga..... | 128 |
| QUADRO 4 - Rendimento Mensal por Pessoa, Segundo a Cor da Pele.. | 177 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| APRESENTAÇÃO | 12 |
| 1 O LUGAR DA AÇÃO COMO LUGAR DA REFLEXÃO | 15 |
| 2 IMPRESSÕES SOBRE A CRISE DA ESCOLA E DA SALA DE AULA .. | 22 |
| 2.1 O CONTRATO SOCIAL COMO BASE DO CONTRATO PEDAGÓGICO | 31 |
| 2.1.1 O Contrato Pedagógico nos Estudos Sobre a Escola | 33 |
| 3 APONTAMENTOS SOBRE AS METODOLOGIAS QUE ESTUDAM A SALA DE AULA | 40 |
| 4 A INVESTIGAÇÃO PELOS SABERES DOS SUJEITOS | 45 |
| 4.1 CONHECER A RESTINGA PARA ENTENDER OS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM O SABER..... | 51 |
| 4.2 A ESCOLA RESTINGA E O PROTAGONISMO DE UMA JUVENTUDE QUE BUSCA ALTERNATIVAS..... | 56 |
| 4.2.1 Os Ciclos de Formação em Prática na Escola Restinga..... | 61 |
| 4.3 O BAIRRO COMO CONFLITO ENTRE A NORMA E CRIMINALIDADE | 70 |
| 4.4 A ESCOLA COMO ÂNCORA NO DISCURSO CONTRA A CRIMINALIDADE E PELA INCLUSÃO | 91 |
| 5 A ANÁLISE DAS RELAÇÕES CONTRATUAIS | 95 |
| 5.1 AS REGRAS INSTITUCIONAIS DA ESCOLA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E OS ALUNOS | 95 |
| 5.1.1 As Regras Para a Sala de Aula | 102 |
| 5.2 A MOBILIZAÇÃO NA SALA DE AULA: A RELAÇÃO COM O PROFESSOR E O COM O SABER | 119 |
| 5.2.1 O Encantamento do Prazer do Ofício | 121 |
| 5.2.2 A Autoridade e o Carisma | 129 |
| 5.2.3 A Afetividade Contra o Enfrentamento | 137 |
| 5.2.4 A Organização e a Crítica Social | 140 |
| 5.2.5 A Regra e o Ritual | 142 |
| 5.3 O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO | 144 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 158 |
| REFERÊNCIAS | 167 |
| APÊNDICE | 172 |
| ANEXOS | 187 |

APRESENTAÇÃO

Sou inteiramente contrário a qualquer violência na educação de uma alma jovem que se deseje instruir no culto da honra e da liberdade. O rigor e a opressão têm algo de servil e acho que o que não se pode obter pela razão, a prudência ou a habilidade, não se obtém jamais pela força. (MONTAIGNE, 1972, p. 181).

O presente estudo tem por objetivo discutir as possibilidades das relações contratuais entre professores¹ e alunos da periferia urbana a partir do diálogo entre as experiências da autora e a investigação de caráter etnográfico realizada em uma escola municipal de Porto Alegre, no período de agosto a dezembro de 2004.

A temática deste trabalho se direciona para o contrato pedagógico entendido como um acordo entre professores e alunos visando à “mobilização para o saber” Charlot (2000). Através de diferentes dimensões do convívio em sala de aula, funda-se o estabelecimento de regras, expectativas, permissões e sanções que envolvem não só as condutas dos sujeitos, como também, as práticas pedagógicas.

Tomando como campo de investigação as relações contratuais de duas turmas do terceiro ano do terceiro ciclo² e cinco professores de uma escola da RME/POA - Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, busco os significados que os sujeitos atribuem às práticas constituintes do contrato pedagógico, dando ênfase à positividade da relação, ou seja, procuro identificar que práticas aproximam professor e alunos em relação à mobilização para o saber.

Essa mobilização é entendida como disposição para a aprendizagem de saberes, traduzida na realização de processos pedagógicos que são mediados por uma dada “relação com o saber”, Charlot (1996, 2000).

O que tenho como objetivo é compreender o modo como o contrato pedagógico se constitui entre professor e turma de alunos, identificando os aspectos

¹ Mesmo sabendo do predomínio de profissionais do sexo feminino no ensino fundamental, cf. Costa (1995) utilizo a designação professor, no gênero masculino, para referir de modo geral essa categoria profissional, o mesmo fazendo para os alunos. A relevância do gênero aparecerá na pesquisa nos momentos em que análise trouxer variações no estabelecimento do contrato pedagógico dadas por essa diferença, ou seja, na forma de aceitar ou recusar práticas de professores ou professoras e de moças ou rapazes.

² No projeto da Escola Cidadã organizado por ciclos de formação, o terceiro ciclo corresponde à faixa etária dos 2 aos 4 anos (ou mais).

indicados como facilitadores dessa relação no âmbito da comunicação, das regras e da relação com o saber.

Entendo que este é um debate que se situa no limite da discussão sobre disciplina, relações de poder, autoridade, normas sociais e sua vinculação com o saber. Trata-se de um objeto tangencial a muitos domínios e que, portanto, não deve ficar limitado pelas fronteiras disciplinares dos campos de conhecimento, mas que precisa deles se servir para melhor ser compreendido.

Trafegando pelo limites desses domínios, que pertencem a inúmeras áreas do conhecimento, coloco a lente sobre a rotina, sobre a improvisação, as pequenas soluções, buscando entender os “comos” da prática docente e dos alunos em relação a esse micro-universo social que é permeado por uma relação necessária com o saber.

Composto por cinco capítulos, o estudo propõe-se a anunciar no primeiro, a construção do olhar da pesquisadora e a justificativa da escolha do tema que é motivada pela condição de professora dos últimos anos-ciclo do Ensino fundamental. Esclarece, também, os objetivos específicos da pesquisa.

No segundo capítulo, delineia o marco teórico sobre o qual estão assentadas as problemáticas trazidas aqui. Faço um levantamento sobre o conceito de contrato pedagógico passando por seu nascimento na ciência política até a adoção por algumas teorias pedagógicas, buscando definir a acepção em que está entendido neste trabalho. Os estudos de Aquino (1996, 2000, 2004) são particularmente importantes para essa definição.

No terceiro capítulo fundamento a perspectiva metodológica da pesquisa. Debato sobre os princípios do trabalho etnográfico e os desafios encontrados, utilizando os estudos de André (1992), Coulon (1995) e Charlot (1992, 2000). Tendo como objeto de discussão teórico-metodológica a tradição em que está inscrito o debate sobre os estudos de sala de aula. Aponto algumas abordagens para as análises intra-escola. Procuro situar meu estudo em uma dessas perspectivas teóricas que “[...] coloque os problemas em termos microssociais e reencontre, por sua vez, a questão da articulação entre micro e macrossocial [...] dando importância à intenção dos atores e à singularidade das situações.” (CHARLOT, 1992, p. 73-75).

O quarto capítulo trata de todo o processo de pesquisa. Apresenta a chegada no campo, o entorno socioeconômico em que está envolvida a escola, seu projeto

pedagógico, o grupo pesquisado, as fontes de pesquisa. A construção desses elementos de pesquisa levou em consideração os saberes de professores e alunos, principalmente a fala dos jovens a respeito da vida no bairro e o significado que atribuem à escola.

No quinto capítulo é desenvolvida uma análise sobre os dados. Através dos aspectos que tive como objetivo analisar, construo imagens que indicam o que favorece o estabelecimento do contrato entre aqueles sujeitos. Esses aspectos são investigados através de entrevistas, observações em sala de aula e material documental em que são tecidas configurações nas quais professores e alunos trazem suas experiências sobre o que torna possível a positividade do contrato pedagógico. Neste capítulo, as contribuições de Lahire (1997) e Perrenoud (2001), além de Charlot (1996, 2000, 2001), são centrais para a análise.

Finalmente, após balizar as representações dos sujeitos envolvidos e as análises realizadas, ancorada na teorização de Charlot (1992, 1996, 2000, 2001), Aquino (1996, 2004), Dubet (1998a, 1998b) e Meirieu (2002, 2005), aponto algumas considerações sobre as ações que, na pesquisa realizada, mostram-se mais facilitadoras de uma relação contratual entre professores e alunos.

1 O LUGAR DA AÇÃO COMO LUGAR DA REFLEXÃO

Alguns professores têm o dom de intuitivamente atingir os alunos. Mas esse poder não raciocinado de simpatia intelectual não pertence a todos. (WALLON, 1979, apud VASCONCELLOS, 1994, p. 11).

A sala de aula como espaço nuclear da instituição escolar contém um universo de humores, amores, clamores. Nela, as relações entre professores e alunos podem ser descritas como um universo de múltiplas possibilidades, quantas sejam as combinações possíveis entre os sujeitos que ali se encontrem.

Trago à superfície da investigação minha imersão no campo que me proponho analisar academicamente³. As tensões que povoam as relações entre professores e alunos estão profundamente inscritas em minha prática cotidiana. Por elas, me debato e combato, sou levada à euforia ou à frustração, desejo a reflexão e sou tomada pela mais absoluta paixão.

A aproximação com a investigação é tão significativa que, desistindo de me afastar dela, me incorporo como elemento da mesma. Como parte integrante e parte promotora da investigação, estou num diálogo permanente com minhas experiências. Sob diferentes circunstâncias trago à tona memórias, reflexões, situações vividas que mantêm um diálogo com as observações realizadas.

Reivindico meu lugar como parte integrante nesse trabalho que etnografa também a minha própria experiência. Reconheço a semelhança existente no interior da mesma rede de ensino que adotou o projeto pedagógico dos ciclos de formação. A maior parte das escolas está inserida em uma realidade sócio-econômica de exclusão social, me permitindo assim, situar tanto aos meus alunos, quanto ao grupo estudado, em aspectos semelhantes da vida material e cultural.

Meu exercício de reflexão sobre o cotidiano escolar tem um olhar de estranhamento e ao mesmo tempo de intimidade, de reconhecimento e de questionamento das minhas crenças. Como parte desse movimento, reviso minhas próprias práticas ao entender que, no jogo das relações de sala de aula, o imponderável coloca continuamente a surpresa.

³ Atualmente exerço o ofício de professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Anísio Teixeira, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, trabalhando a disciplina de História junto a alunos do terceiro ciclo.

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo, sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo, se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 2004, p. 39-40)

Trago do exercício da prática docente algumas inquietações. Tanto em meu percurso como aluna no ensino fundamental e médio, quanto na trajetória como professora tenho observado um fenômeno que muito me intriga e que produz inúmeras implicações, tanto nas relações entre os professores, quanto entre estes e os alunos. Trata-se da variação de comportamento apresentada por alguns alunos e até mesmo por turmas inteiras, na relação com diferentes professores. Enquanto com alguns deles as turmas apresentam receptividade, estabelecendo um relacionamento de cordialidade e entendimento, com outros, a convivência beira a incivilidade.⁴

As constatações sobre as variações de comportamento das turmas são oriundas de declarações de colegas feitas na sala dos professores, na observação da mudança de comportamento das turmas nas trocas de períodos, mas aparecem com mais clareza nos relatos dos conselhos de classe e em reuniões de avaliação em que decisões sobre as questões disciplinares vêm à tona. Ali, os juízos dos professores sobre as turmas e os alunos, se contradizem. Então, vaidades são assumidas (pelos professores que não têm problemas), rancores afloram (naqueles que não conseguem “segurar” as turmas), enquanto outros modos de interagir são silenciados em nome do corporativismo. Enfim, pouco ou nada é dito sobre os motivos dessas variações.

Numa lógica incoerente de responsabilização, quando o vínculo com a turma é positivo, o mérito é do professor; se a relação é negativa, a turma é agitada, insuportável, sem limites.

Por que alguns professores conseguem atingir o interesse e o compromisso de alunos, formando uma aliança que lhes garante movimentação tranqüila no

⁴ Recentemente, Damiani e Macedo (2002, p.3), têm realizado estudos de acompanhamento com professoras com sucesso escolar que conseguem “[...] realizar com êxito sua tarefa educativa [através de] uma cultura disciplinada, onde as normas coletivas são respeitadas e predominam as condutas adequadas à realização das atividades de ensino/aprendizagem.”

trabalho docente, enquanto outros sucumbem e desertam, engrossando as estatísticas de fenômenos como a síndrome de *burnout*⁵, não resistindo a esse tempo de tantas exigências, de tantos exames de si⁶, de tantas competências necessárias?

Essa alquimia, que coloca a turma numa relação propositiva em relação ao conhecimento, não significa o estabelecimento de um contrato irreversível — uma procuração assinada em branco e nunca revista. Ela não é uma afirmação irrevogável, mas uma relação de mão dupla, capaz de desfazer-se e refazer-se a cada nova situação, mantendo, porém, estabilidade suficiente para não ser contestada permanentemente. O vínculo que torna viável a relação pedagógica no interior da sala de aula, é o que considero o contrato pedagógico.⁷

Confrontando a condição de sociólogo e a de professor no que se refere a clássica cisão entre saber e fazer, também tomada por contradição entre teoria e prática, Dubet (1996) realizou uma pesquisa em que se colocou como professor de adolescentes de 13/14 anos no ensino fundamental em um colégio popular na França. Ele também observou diferenças entre os professores no que se refere à condução das turmas e percebeu o temor que alguns deles apresentam na ante-sala de algumas delas:

Quando olho para meus colegas, havia muitos deles que eram muito fortes, que davam boas aulas. Havia outros que visivelmente, não conseguiam. O que mais me chamou atenção foi o clima de receio para com os alunos na sala dos professores. Isso quer dizer que alguns professores tinham medo de antes de entrar na sala. **Não havia agressões, não havia insultos, mas era obviamente uma provação; como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, como fazer com que não façam barulho? Esta é a dificuldade; não a violência.** (DUBET, 1996, p. 224, grifo da autora)

Nessa situação, o sociólogo vinculado à reflexão sobre os fenômenos sociais de um ponto de vista macro, confronta a prática do professor no exercício propositivo de ações ligadas à prescrição de condutas e construção de saberes. O surpreendente, é que o intelectual percebe que, para o domínio do pedagógico não é

⁵ Síndrome que atinge a motivação dos professores para o trabalho docente; originada do inglês: burn (queimar) e out (fora), significando perder o fogo, a energia, a vontade de ensinar, cf. Codo e Menezes-Vasques (2000).

⁶ Conceito de Foucault (1988, apud XAVIER, 2003) presente na História da Sexualidade, em que designa a auto-regulação interiorizada no indivíduo que é levado a examinar-se a respeito da adequação ou não de seu comportamento a um padrão tomado como normal e hegemônico.

⁷ O conceito e a discussão detalhada sobre contrato pedagógico serão apresentados no item 2..

suficiente estar amparado sobre amplas teorizações. O domínio sobre o fazer na sala de aula, contém um universo de compreensões e de práticas que pressupõem um elenco de habilidades que envolvem a sensibilidade, a formação, a personalidade e as crenças pedagógicas.

Essas competências do fazer docente foram também apontadas por Perrenoud (1994), para quem as habilidades do trabalho docente devem ser detidamente consideradas, pois elas envolvem saberes que vão muito além das competências sobre o domínio das áreas de conhecimento.

Tardif e Lessard (2005) também afirmam que, assim como o professor não se constitui meramente pelos saberes científicos e pelo ingresso na instituição escolar, a criança ou o jovem não se tornam alunos por estarem dentro de uma sala de aula.

[...] os alunos não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, pra começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam, nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem e fazem outra coisa. (DUBET, 1998a, p.223)

Essa identidade é resultado de um processo de construção social. Portanto, devo considerar que hábitos ligados ao fazer discente tenham que ser formados, reforçados e não necessariamente herdados socialmente, através de uma tradição cultural familiar. As interações dentro do espaço escolar ocupam uma função específica nessa construção. A criança ou o jovem aprendem a ser alunos na escola.

A concepção que credita ao mau ambiente familiar a responsabilidade pela inadequação escolar, reforça a tese do déficit cultural criticada por Charlot (2000) como explicação para o fracasso escolar. É uma leitura em negativo, tratando como falta, as habilidades que os alunos das classes populares não trazem para a escola. Além disso, desconhece as vivências próprias da cultura escolar em todas as suas particularidades e a relação dessas com o sujeito.

Charlot (2000) reafirma que entender o processo que leva a mobilizar os alunos para os saberes, de modo singular, é mais produtivo do que fazer correlações de entre origem social e desempenho escolar. Mais do que ater-se a resultados escolares, identificando as competências que são herdadas socialmente, há a importância de entender o sentido na mobilização para o saber. Diz ele:

Consideramos também que é preciso colocar a questão do significado antes da questão da competência. Quanto à primeira, não se trata de: 'que capacidades específicas, social e culturalmente construídas caracterizam as crianças das famílias favorecidas e aquelas das famílias desfavorecidas?', e menos ainda de 'o que falta às crianças das famílias populares para que obtenham sucesso na escola, quais são seus *handcaps* socioculturais?'. A questão é: **que sentido tem para a criança o fato de ir à escola de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar.** (CHARLOT, 1996, p. 49, grifo da autora)

Buscando compreender os modos de agir que produzem as relações contratuais é que presenciei aulas de duas turmas de conclusão do Ensino fundamental de uma escola da periferia de Porto Alegre, além de analisar documentos e trabalhos dos alunos. Esta escola é nomeada neste trabalho, de escola Restinga, pela referência ao bairro em que está localizada.

Através das significações que professores e alunos atribuem às razões de seus pactos, pelas observações em sala de aula e análise de registros da escola, tentei capturar quais relações seriam facilitadoras desse positivo acordo em direção aos saberes.

Sobre a diferença entre significação e sentido, Vigotsky e Leontiev (1985, 1984, apud CHARLOT, 1996), fizeram uma distinção-articulação entre os dois conceitos dando à significação uma dimensão social e ao sentido uma dimensão individual. "A relação com escola e o saber é uma relação engendrada e alimentada pelos móveis que se enraízam na vida social e individual." (CHARLOT, 1996, p. 50)

A articulação entre estes dois níveis foi procurada ao longo deste estudo, principalmente na mobilização dos alunos quanto à escola e o trabalho escolar. Tomando suas narrativas sobre a vida no bairro, o sentido atribuído à escola e suas preferências dentro dela (o que mais gosto e o menos gosto na escola), pude identificar diferentes tipos de relação com os saberes sobre a escola.

Composto por muitas variáveis, o cenário que permite o acordo em direção à mobilização comum, transcende a fórmula das tão pouco executadas normas de convivência. Superando o aspecto regimental que instituem combinados, muitas vezes de forma artificial, reitero que o contrato pedagógico se trata muito mais de um pacto em termos de permissões, expectativas e de posições a serem ocupadas no espaço social da sala de aula, indo, portanto, além da fixação de regras.

A disciplina escolar remete às pautas de convívio, esboçadas a partir das rotinas, das expectativas e dos valores característicos das relações

escolares, os quais balizam o que fazemos, e que pensamos sobre o que fazemos no dia-a-dia. Uma espécie de norte, e ao mesmo tempo, de combustível das relações – ambos deflagradores dos laços de respeito e parceria entre alunado e agentes escolares. Daí a proposta de contrato pedagógico. (AQUINO, 2004, p. 67)

Ao tomar a realidade da RME/POA contexto, circunscrevo minha investigação a alguns critérios de natureza social e pedagógica. A maior parte das escolas de Ensino fundamental da RME/POA encontra-se na periferia sócio-econômica da cidade. Encravadas em novos assentamentos urbanos ou em consolidadas comunidades carentes, elas fazem parte de um cenário em que o acesso pleno às escolas foi introdução das últimas gestões da administração municipal, de acordo com Azevedo (1997)⁸.

A opção por analisar camadas populares vinculadas à educação pública está dada, conforme Spósito (2002), pela maior parte das pesquisas sobre juventude e escolarização nas últimas duas décadas. Essa preferência reflete a necessidade de dar visibilidade, conforme Moll (2003), a segmentos sociais que ocupam as estatísticas de desemprego, criminalidade, violência, baixos salários, gravidez indesejada, evasão escolar, abuso de droga. Sob esse aspecto, ao menos socialmente, os jovens das escolas municipais pertencem a uma parcela dessa camada social tão duramente vitimada pela exclusão social.

Nessa escolha, está latente meu passado de menina da periferia que empreendeu sucesso escolar e trilhou caminhos pouco convencionais para sua origem. Lá estão minhas positivas memórias de aluna, rememorando uma escola pública pontilhada de experiências prazerosas e a reafirmação da crença de que o acesso à escolaridade é (foi?) uma chave para o autoconhecimento e para o conhecimento do mundo, que permite sair da prisão da *mesmidade*⁹ e das imposições sociais.

Contestando essa uniformização que o pensamento hegemônico impõe às culturas subalternas, afirmo minha crença na presença de nichos de criação, conceito de Moll (2003) que transcendem no microespaço a inércia da tradição

⁸ Conforme dados do IBGE/2005, em pesquisa recente sobre o desemprego nos principais centros urbanos do país, os jovens são a parcela da população por faixa etária que apresenta maior índice de desemprego. Na Grande Porto Alegre é de 24%, sendo que a distribuição desse desemprego juvenil por classe social, situa os mais pobres como os mais prejudicados.

⁹ Uso aqui o conceito de Moll (2003), para designar as identidades dominantes e o modo com o pensamento as constitui hegemônicas.

escolar, promovem experiências de convívio fértil e prazeroso entre professores e alunos e subvertem uma aparente tendência desesperançada.

Também está presente, minha vivência como professora que sabe que a sala de aula é terreno de disputas, mas que também, pode ser palco de acordos. Lugares de comunicação produtiva e possível entre mundos distintos que, em outros espaços se dissociam, se enfrentam e rivalizam, na sala de aula sob o crivo de professor e aluno, jovens de uma condição social sofrida, encontram-se com adultos que trilharam trajetórias sociais variadas e que têm diante de si o desafio de (re) estabelecer a crença nos saberes, na civilidade, no desejo de aprender, na mobilização para um futuro que compete, muitas vezes, com o limite da inclusão social: o tráfico, a violência, a desesperança.

Voltando-me para o interior da sala de aula e tendo ciência da rede de relações complexas que a envolve, procurei definir eixos de observação e análise sobre os quais me debruçar. Para não dispersar a centralidade da pesquisa, há a necessidade do direcionamento do olhar, a fim de evitar o empirismo que faz o observador perder o foco da análise. Desse modo, concentro minha atenção sobre os seguintes aspectos da processualidade das interações de sala de aula e na análise dos documentos analisados:

- a) as regras institucionais da escola e da sala de aula e a mobilização dos alunos;
- b) a mobilização dos alunos na relação com os professores e os saberes escolares;
- c) os contratos de comunicação na sala de aula.

Reconheço que é na sala de aula que o professor exerce sua prática, seleciona conteúdos, propaga posições políticas e ideológicas, transmite e recebe afeto e valores. Como Vasconcellos (1995), acredito que seja a sala de aula, o centro da educação escolar. É no coração pulsante ou no olho desse furacão que adentro e retorno, trazendo o conhecimento sobre o outro e sobre mim, modificado pela experiência, ao transitar sobre o mesmo terreno, com outro olhar.

2 IMPRESSÕES SOBRE A CRISE DA ESCOLA E DA SALA DE AULA

Observe-se que desde que nos afastamos dos acordos sociais previamente estabelecidos, o professor é obrigado a construir a situação escolar antes mesmo de dar aula. Como deve 'motivar' os alunos é preciso que construa estratégias múltiplas **e, sobretudo, que se coloque em cena, isto é, que engaje sua personalidade. Na escola de massa, a relação pedagógica é cada vez mais íntima, e de uma certa forma, cada professor e cada grupo de professores constrói a instituição.** (DUBET, 1998b, p. 32, grifo da autora)

A recente ampliação da democratização do acesso à escola trouxe a diversidade para dentro dela. Uma pluralidade de gostos, tipos, valores, etnias, encarnados em crianças e adolescentes, ganhou assento nos bancos escolares. Com a consolidação da obrigatoriedade do ensino fundamental, ampliou-se de direito e de fato, a inclusão escolar para segmentos sociais que historicamente estavam afastados dos bancos escolares¹⁰.

Durante pelo menos nove anos, crianças e adolescentes devem permanecer na escola, sem mencionar o período ligado à educação infantil nem ao ensino médio. A permanência na escola não se dá somente através do aumento nos anos de escolaridade, mas pela ampliação do ano letivo, de cento e oitenta para duzentos dias. Dá-se, também, na ocupação da escola em fins de semana, em atividades no turno inverso e durante o recesso escolar. Essa excessiva institucionalização tem sido questionada por alguns pensadores que se ocupam em pensar sobre as vantagens e desvantagens dessa permanência. Diz sobre isso, Xavier:

É necessário repensar, problematizar esse longo período de confinamento das crianças e jovens e de suas professoras: analisar as dificuldades, os danos, os possíveis benefícios, bem como as alternativas de programação da escola, uma vez que a mesma, apesar de suas reconhecidas dificuldades, não está sendo questionada, nem quanto a sua existência nem

¹⁰ O Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), emitido em 7 de setembro de 2005 pelo PNUD com o *ranking* de 77 países e territórios afirma que o IDH do Brasil passou de 0,790 em 2002 para 0,792 em 2003, ocupando a 63ª (sexagésima terceira) posição no “[. . .] *ranking* de IDH, este resultado mantém o Brasil entre as nações de médio desenvolvimento humano. [. . .]” (SOUSA, 2005, Disponível em <http://geocities.yahoo.com.br/sousaraujo/idh.htm>). Na taxa bruta de matrícula, que reflete melhor os avanços recentes na área, o Brasil fica em 26º; de 2002 para 2003, o índice aumentou de 90% para 9%. Em acesso escolar, o país tem desempenho melhor que a média mundial e regional.

quanto a seu período de funcionamento, por nenhuma parcela da sociedade, nem aqui e nem em nenhuma parcela do mundo dito civilizado. (XAVIER, 2004, p. 14)

Através da formulação de propostas pedagógicas e institucionais que contestam a exclusão “da” e “na” escola, Ferrari (1987, apud MOLL, 2000, p. 77), foram realizadas, na última década, políticas públicas inclusivas. A proposta dos ciclos de formação introduzida em Porto Alegre, a partir de 1996, traduz essa intenção sob muitos aspectos. Por essa proposta, houve o combate à repetência pela implementação da progressão continuada, a inclusão dos alunos é feita de acordo com a idade em cada ano-ciclo, a avaliação é realizada por pareceres descritivos¹¹, em lugar de notas.

Essa escola não mais está diante de crianças de caras limpas e uniformes engomados, sujeitos a repreensão e ao medo da exposição no livro de registros. Não mais tem a chance de expulsar para além de seus limites os décimos de fracasso que empurraram para repetência ou assombrar com suas canetas vermelhas e questionários surrados o estigma das notas abaixo da média. Esse contingente que agora está abrigado sob a guarda da escola, trouxe a ela novos desafios. Mostrou a cara da miséria, a importância de uma refeição escolar, o cheiro da pobreza, a prisão da droga, as novas configurações familiares, as marcas da violência doméstica, o gosto pelo *rap* e pelo *funk*, novas formas de expressão verbal, diferentes modos de garantir a sobrevivência e até uma nova forma de perceber a escola. Trouxe para dentro dela, aquilo que ela havia varrido para fora, durante muito tempo.

Paralelo a esse processo de inclusão, surge o debate sobre novas agências sociais produtoras de significado. A escola, nessa perspectiva, teria perdido lugar para outros espaços de pedagogia cultural, conforme os estudos de Giroux (1995) e Simon (1995), tomados como novos formadores do agir e do pensar dos indivíduos. A sociedade da informação, que tem no consumo de massa e no espetáculo, aspectos constituintes dos sujeitos, teria retirado da escola seu papel central: o aspecto tradicional de transmissão de conhecimento.

¹¹ Particularmente no terceiro ciclo, tem-se mostrado inviável a realização de pareceres descritivos de cada um dos alunos. Isso, em face da fragmentação do tempo através da disciplinarização do conhecimento, que dificulta o envolvimento em profundidade do professor com inúmeras turmas e centenas de alunos.

Por outro lado, tem-se verificado que a função de socialização proporcionada pela escola mantém-se, principalmente para crianças e jovens da periferia. A escola se apresenta como espaço de coexistência entre indivíduos numa instância social que transcende as relações familiares, introduzindo a criança nas regras sociais.

Para os jovens, ela adquire especial significado, como espaço público em que podem conviver, desfrutando das interações sócio-culturais sob relativa segurança.

Os jovens, principalmente os de classe popular, têm o espaço escolar como um dos únicos espaços de vivência e convivência. A escola é hoje o espaço de vivência para a juventude não contemplada em outras instâncias nas políticas públicas. A sociedade não tem, em sua organização, outros lugares próprios para a juventude, nem para as crianças. (XAVIER, 2004, p. 15)

A despeito de todos estes questionamentos, aumentam os esforços político-institucionais no sentido da obrigatoriedade do ensino fundamental e de medidas (pedagógicas, jurídicas e institucionais) que mantenham o aluno na escola. Eis o paradoxo com o qual lidar.

Na história da teorização em educação, a teoria da reprodução estabelece uma relação de necessidade entre origem social e desempenho escolar. Os estudos baseados na teoria da reprodução de Bourdieu e Passeron (1970, apud CHARLOT, 2000), identificam que alunos oriundos de camadas sociais desfavorecidas têm maior propensão a apresentar fracasso escolar. Esse fracasso se manifesta sob a forma do baixo desempenho, pela repetência e posteriormente, pela evasão. A causa do fracasso é atribuída não a fatores internos à escola, mas a falta trazida da cultura de origem desses alunos, que os coloca em desvantagem frente aqueles vindos da classe média. Essa compreensão cria uma relação de causalidade, que credita à condição social, a responsabilidade pela contradição natural entre classe e escola.

As classes populares não têm familiaridade com o conhecimento e nem com as normas propostas pela cultura escolar. Há, conforme Charlot (2000), uma teoria do déficit cultural, que traz uma leitura em negativo do fracasso, ou seja, a centralidade está em ver aquilo que os jovens não têm, não sabem ou não possuem em sua relação com a escola.

Para Charlot (2000), o fato dos jovens apresentarem interesse em outros saberes, traz o complicador de que, enquanto jovens, são capazes de aprender múltiplos saberes, mas põe em xeque, quais conhecimentos estão dispostos a aprender como alunos. Entender pelo quê se mobilizam, que relação eles têm com o saber escolar, está no centro de suas pesquisas.

Além da teoria do déficit cultural promover uma explicação generalizante sobre os comportamentos escolares dos alunos de classe popular, deixa pouco espaço para compreender as razões pelas quais uma parte destes, apresenta um bom rendimento, ou seja, tira boas notas e até ascende a outros níveis de escolaridade, tendo sucesso escolar.

O debate sobre as razões do sucesso escolar entre jovens de origem social popular provoca um deslocamento da ênfase do determinismo da posição social, para a ênfase nas relações particulares existentes. Sobre essa “leitura positiva” da realidade escolar, Charlot diz que:

A questão da mobilização do sujeito, da sua entrada na atividade intelectual, parece central na problemática da relação com o saber: por que (motivo) e para que (fim, resultado) o sujeito se mobiliza? Que desejo sustenta esta atividade? Por que ela não se produz na mesma frequência, nem sobre os mesmos objetos nas diferentes classes sociais? Que postura (relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo) assume o sujeito que aprende: a (s) do Eu empírico ou a do Eu epistêmico?

A questão é sempre compreender como se opera a conexão entre um sujeito e um saber ou, mais genericamente, como se desencadeia um processo de aprendizagem, uma entrada no aprender. Se o sujeito já está em atividade a questão é compreender o que sustenta sua mobilização. (CHARLOT, 2001, p. 19)

Ao falar em situações de fracasso, passa a ter sentido significar a experiência que cada aluno manifesta na relação com a vida escolar. Charlot (2000) trouxe a noção de relação com o saber, buscando o entendimento de que não há o fracasso escolar, mas alunos em situações de fracasso.

A inserção de um público que não tem histórico familiar de escolaridade tem trazido novas problemáticas. Cada vez mais estão questionados quais conhecimentos a ensinar e a que fins são destinados. O *epistemicídio* (SANTOS, 1995, apud MOLL, 2000, p. 61) a que a escola tradicional submeteu os alunos colaborou para o afastamento das camadas populares de seus bancos, aliado a um sistema de avaliação que exclui desde seu interior. Sobre esses processos epistêmicos que reforçam o fracasso escolar, aponta Moll:

Processos que se estruturam na destruição ou no *desmonte epistemicida* do conjunto de linguagens, saberes, crenças, costumes, hábitos e *modus vivendi* dos grupos subalternos e dominados economicamente, tendo em vista a hegemonia de um pretense lugar correto e legítimo a partir do qual os modos de expressão e representação humanos são vistos julgados e hierarquizados. Nessa perspectiva, o etnocentrismo europeu baseado nas ilusões sobre a superioridade européia, Canclini (1981), estabeleceu o 'branco', o 'monoteísta', o 'cristão', o 'letrado', o 'clássico' e o 'científico' como padrões a serem universalizados. (MOLL, 2000, p. 62)

Percebo que, apesar dos esforços de inclusão, ainda há um contingente de alunos que oscilam entre cenários de indisciplina e violência, enchem os registros do SOE e dos Conselhos Tutelares, permanecem no pátio¹², estão alheios em sala de aula e, cujos índices de aprendizagem são sofríveis. De acordo com os estudos do Cenpec e Litteris (2001), esse ingresso tem trazido novos desafios à escola. Para Vasconcellos, a autoridade do professor precisa ser conquistada, pois o aluno já não traz um reconhecimento natural do seu papel, advindo de um tempo em que a escola “[...] representava um inquestionável caminho de ascensão social e, dessa forma, o professor era um dos seus representantes mais qualificados e como tal era tratado.” (VASCONCELLOS, 1995, p. 44-45)

A permanência desses novos segmentos sociais na escola é sentida, também, através de formas de resistência à cultura escolar e seus rituais. Comportamentos não-escolares são equivocadamente tomados como formas de violência. Nos estudos recentes sobre a violência na escola, a classificação feita por Charlot identifica três diferentes níveis de violência escolar:

- i) a violência – golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos;
- ii) incivildades – humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito;
- iii) violência simbólica ou institucional – falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obrigam o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos, a negação da identidade e satisfação profissional aos professores, a obrigação de suportar o absenteísmo e a indiferença dos alunos. (CHARLOT, 1997, apud ABRAMOVAY, 2003, p. 95-96)

¹² Sobre os alunos que permanecem prioritariamente no pátio da escola, foi realizada uma pesquisa em Porto Alegre, por Meinerz (2005). A autora analisa a diversidade de motivos que levam os alunos a preferir a sociabilidade em outros espaços da escola, que não sejam a sala de aula.

Essa classificação permite distinguir níveis de transgressão das normas dentro da escola, que vão desde a violência física até a simbólica. Essas formas de violência não são exclusivas dos alunos, podendo vir da parte do professor e de outras instâncias da instituição.

Comportamentos não-escolares que não podem ser classificados como formas de violência, têm recebido um olhar alarmista. Trata-se de comportamentos que transgridem a chamada disciplina escolar. Não estou afirmando a inexistência da violência no interior da escola, mas propondo a distinção entre essas práticas, para melhor visualizar a gravidade ou não das condutas tipificadas como não adequadas dentro da escola. Sobre isso, reafirma Xavier (2002, p. 28), que “[...] é preciso distinguir os comportamentos que inviabilizam o trabalho pedagógico e aqueles considerados comportamentos não-escolares, mas que não comprometem a ação educativa”.

O controle sobre o comportamento se dá sob diferentes instâncias do “ser” aluno. A teorização foucaultiana fala na imposição da heteronormatividade¹³, da disciplina, do bom-mocismo, da higiene, da estética, da moralidade, etc. O autojulgamento através do exame de si e da auto-regulação prevê que o indivíduo se conduza dentro dessas normas, internalizando em sua subjetividade um controle interno.

A norma que estabelece o que é certo ou errado em termos de condutas, diz respeito à produção de discursos que ganham força de regra. Na escola, esses discursos são impactados pelas teorizações pedagógicas que estabelecem comportamentos cognitivos e atitudinais desejáveis a cada série ou ano-ciclo. As ciências do comportamento trazem definições sobre o que é normal ou não a cada fase do desenvolvimento humano. Enunciados sobre a conduta também são produzidos pela mídia, que criam imagens desejáveis para a subjetividade dos jovens e para os demais.

O governo da subjetividade busca explicar o controle sobre as condutas, mesmo na ausência da coerção e da violência. O aparato que efetiva esse governo mantém, além do controle das capacidades humanas, o cálculo da sua energia. Na administração da vida escolar, por exemplo, percebemos o uso do tempo, do

¹³ Norma sobre o comportamento sexual que toma a heterossexualidade como padrão, cf. Silva, (999).

espaço, do trabalho humano, da sua capacidade de consumo e produção, sob diversas formas interferindo e definindo nossos modos de agir e de viver na escola. A excessiva existência de regras institucionais, por exemplo, retiram a força do processo pedagógico, para o fracionamento das regulações de espaço-tempo, conforme será apresentado adiante.

Esse cálculo nas rotinas escolares propõe a exigência de padronização e o estabelecimento de comportamentos tidos como normais em detrimento de outros tidos como indesejáveis ou “doentios”, que ainda são assim tipificados pela política de encaminhamentos de natureza psicologizante.

Entretanto, esse governo não atinge a todos igualmente. Talvez haja objetivos diferentes para diferentes tipos de indivíduo ou posições por ele ocupadas. A existência de comportamentos dissonantes nos traz a perspectiva intrigante sobre a transgressão. Mesmo na busca da homogeneização, esses dispositivos de controle impactam diferentemente os indivíduos, o que não impede a transgressão sob a forma de comportamentos que se manifestam diferentemente.

[...] até os anos 70 pensávamos que a escola era um dispositivo muito simples, existente para transferir os conhecimentos de uma geração para a outra. O problema, [...], é que a partir daquela época, o sistema de transferência de cultura não funciona mais. Isso acontece porque os alunos e alunas, hoje, não são jovens sem cultura ou depositários da cultura da família, são jovens com uma cultura própria e que não é mais a cultura da família, são donos de uma cultura que existe e que é muito forte. (XAVIER, 2004, p. 14-15).

Muitas vezes, a indisciplina escolar não está relacionada com atos de agressividade ou incivildade, e sim, a um ordenamento sobre a conduta, como por exemplo, o direito a levantar-se, sair para tomar água ou usar roupas “inadequadas”.

Ações como interferir sobre a produção corporal dos jovens, pode representar uma afronta ao gosto e estilo de vida a que eles se filiam. O estilo visual e o gosto musical são demarcadores de pertencimentos para eles e indicam modos de ser e agir no mundo. Elegar algum deles como o padrão aceitável é impor uma visão arbitrária e estabelecer uma normalidade sobre o que é viver a sua identidade juvenil na escola. Retirar *piercings* ou recriminar cabelos coloridos são interferências sobre a individualidade, e se constituem em formas de violência simbólica sobre a cultura juvenil.

Um dos objetivos para o qual a escola como instituição tenha se originado, é a socialização dos comportamentos dos indivíduos para além do ambiente familiar. Essa integração dos indivíduos à sociedade se dá através do respeito às leis e aos padrões de civilidade. A socialização é compreendida, ainda, como uma das funções que se mantém para a escola.

Considerando as idéias de Elias (1990) sobre civilização, o que tomamos na atualidade como modos civilizados não é resultado da evolução social, nem foram se instituindo desde o início das grandes sociedades. Trata-se de um processo que se formou na Europa após o fim da Idade Média. Esse curso do desenvolvimento social que implica na mudança de costumes traz uma transformação no comportamento e na estrutura psíquica dos indivíduos, levando, por exemplo, a um afastamento entre a vida adulta e a infância.

Esse processo civilizador mexe com o psiquismo humano, refinando o ser humano em sua conduta e seus sentimentos. A psicogênese, no dizer de Elias (1990) não deve ser dissociada de uma sociogênese que a constituiu. Ao lado de um processo civilizador social, há um processo civilizador individual que atinge a cada um em sua história particular de vida e para o qual a sociedade apresenta suas instituições, entre elas a escola.

A contenção dos impulsos conscientes e inconscientes que compõem a natureza humana, através de sentimentos como vergonha, culpa e medo são recursos civilizadores. Elias (1990) nos traz a idéia de superego social para regular esses instintos. Também afirma que, as emoções não são universais, e que mesmo sentimentos como empatia e solidariedade são resultado de fenômenos sociais sobre a psique humana e, portanto, são desenvolvidos.

Charlot (2000) relaciona a noção de sujeito às características que definem a própria condição antropológica do ser humano, ou seja, o ser que é igual a todos como espécie, igual a alguns como parte de um determinado grupo social e diferente de todos como um ser singular. Nesta perspectiva, o ser humano não é um fato dado, mas uma construção. É preciso considerar que existem várias maneiras de alguém se construir como sujeito, e uma delas, diz respeito aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é "proibido de ser", privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana — como pode ser constatado com grande parte dos jovens da periferia. A essa condição pode

agregar-se o conceito utilizado por Martins (1997, apud SPÓSITO, 2002, p. 21) sobre a inserção precária dos jovens na escola e na vida — que pode servir para entender as desistências, as renúncias, as intranqüilidades.

A experiência do não-poder, da impotência, vai levando a um estado de apatia, de descrença no mundo e na humanidade, facilitando, inclusive, o campo para busca de subterfúgios alienantes (drogas, fanatismo político ou religioso, misticismo, jogos de azar, etc.). (VASCONCELLOS, 1994, p. 41)

Nestas realidades, além das carências materiais que se interpõem a vida das pessoas como forma de violência, se conjuga formas discricionárias de poder, fundadas na força e no arbítrio. Esse poder paralelo compete com uma ordem que advoga a garantia do direito e da justiça. Esse conflito entre a norma social e a “marginalidade”, está presente na cultura de rua, baseada na “ética da malandragem”, está em confronto com os valores adotados pela escola, sobre isso, comenta Xavier, que se trata de um

[...] processo de naturalização da violência, tornando aceitáveis e normais situações de conflito e confronto físico; a cultura machista dos(as) alunos e falta de figuras masculinas na escola; a imagem que esses estudantes fazem do mundo do trabalho, onde trabalhar honestamente e em atividades de menor prestígio - como as exercidas por seus familiares e por suas professoras, parece estar associada com fracasso pessoal ou com falta de esperteza para ganhar a vida com menos esforço; problemas de conduta dos estudantes pré-adolescente e adolescentes, época em que se acentuam os questionamentos da relações e autoridade e das figuras de referência; a relação de muitos desses jovens em gangues e tribos, em locais fora da escola, com conflitos vivenciados pelos mesmos durante o horário das aulas. (XAVIER, 2002, p. 182).

Quando esses comportamentos são trazidos para a vivência escolar, eles deixam de ser problemas de indisciplina, para se tornar casos de incivilidade ou mesmo de violência, ao revelarem uma face de rompimento com a idéia de civilização.

A adoção de práticas de exercício de tradição democrática é um aprendizado sobre o convívio intra-escola. O contrato pedagógico e assembléias de classe em nível interpessoal na sala de aula, além das assembléias da comunidade escolar em nível institucional, são a reafirmação de que as normas devem ter um racionalidade, não podendo ser objeto de apreensão de um pequeno grupo e, principalmente, devendo ter um caráter funcional a vida em comum e não serem arbitrariamente instituídas.

Assim como Lahire (1997) fala da virtude da escola não-tradicional em manter relações de poder fundadas numa impessoalidade, me filio a essa posição, pois:

Antes de tudo é preciso destacar o fato de que a escola não é um simples lugar de aprendizagem de saberes, mas sim, e ao mesmo tempo, um lugar de aprendizagem de formas de exercício do poder e de relações de poder. A escola, como um universo onde reina a regra impessoal, opõe-se a todas formas de poder que repousam na vontade ou inspiração de uma pessoa. Nesse âmbito geral da regra impessoal a escola passou historicamente da construção da figura do 'aluno domado' à do 'aluno sensato e racional', sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior.”(LAHIRE, 1997, p. 59).

A idéia de autonomia pretendida na proposição das teorizações críticas que fundamentam as políticas pedagógicas dos ciclos de formação propõe um sujeito que se conduza, que se questione, que pense sobre as forças que o formam. A busca da autonomia, do exercício de liberdade, de respeito, de justiça e de democracia, contém o sentido da civilização. Não basta estar nos regimentos e nas propostas pedagógicas, nos discursos em que se veiculam conceitos e valores democráticos. Para Aquino (2000, p. 23) “[...] é preciso que eles sejam ‘vivificados’ entre os pares da ação escolar [...]” de modo a serem integrados em seu modo de vida.

2.1 O CONTRATO SOCIAL COMO BASE DO CONTRATO PEDAGÓGICO

Partindo, então, do pressuposto de que toda ação implica uma parceria entre semelhantes, embora desiguais, poder-se-ia sustentar que, de um ponto de vista institucional, uma espécie de ‘contrato’ nos entrelaça, posicionando-nos imaginariamente em relação ao nosso outro complementar, bem como delimitando nossos respectivos lugares e procedimentos, e, conseqüentemente, marcando a diferença estrutural que há entre eles. Um contrato invisível, mas com uma densidade extraordinária, posto que suas cláusulas balizam silenciosamente o que fazemos e o que pensamos sobre o que fazemos. Uma espécie, enfim, de ‘liturgia’ dos lugares, se se quiser. (AQUINO, 2000, p. 19)

A idéia de contrato tem sido utilizada por alguns estudiosos da educação, em particular por aqueles que se atêm aos estudos da relação professor-aluno ou aos fenômenos da sala de aula: contrato didático, Brousseau (1986, apud SARRAZI, 1996), contrato pedagógico, Perrenoud (1994) e Aquino (2000; 2004); contrato de

aprendizagem, Meirieu (2002); e *negotiation*, Woods (1983). Esses conceitos estão associados à noção de pacto entre professores e alunos, num convênio que torna possíveis as práticas escolares. Apesar das distintas nomeações, trazem significados próximos.

O uso do termo contrato em educação se apresenta nomeadamente sob inúmeras formas, sendo as mais conhecidas, contrato didático ou contrato pedagógico. As fronteiras existentes entre eles são muito tênues, sendo difícil a delimitação das abrangências conceituais. O que parece certo, é que estão abrigados sob o conceito maior de contrato social, que foi apresentado por Rousseau (2002), em sua obra *O Contrato Social*, de 1762.

No contrato social proposto por Rousseau (2002) está pressuposta a noção de igualdade natural entre todos os homens. A ordem social leva em consideração a manifestação de todos como corpo político e não mais como súditos, tais como no Antigo Regime¹⁴. A submissão das vontades individuais a vontade geral surge

[...] do conflito entre as vontades particulares de todo o cidadãos. Como existe uma tendência humana em defender os interesses privados acima da vontade coletiva, a assembleia, enquanto um processo de decisão é o espaço de destruição das vontades particulares em proveito do interesse comum. Isto é diferente da vontade de todos, que seria a soma dos interesses particulares dos cidadãos. (ANDRIOLI, 2004, p.32).

A passagem do estado natural ao civil representou ao homem não sujeitar-se mais aos instintos, mas a razão e a moral. No contrato, o homem perde a liberdade natural e o direito ilimitado a tudo, mas ganha a liberdade moral (civil) posto que não fica escravo dos impulsos .

Sendo os cidadãos todos iguais em virtude do contrato social, todos podem prescrever o que todos devem fazer, ao passo que ninguém tem o direito de exigir que outro faça aquilo que ele mesmo não faz. (ROUSSEAU, 2002, p. 47)

Outro pressuposto é de que o contrato legítimo, não pode trazer prejuízo aos seus contratantes, ou seja, ninguém é obrigado a aceitar uma regra que beneficie apenas uma parte, em detrimento da outra. Essa premissa de Rousseau (2002) traz

¹⁴ Período da história francesa compreendido pelo domínio do absolutismo que figurou antes da revolução francesa e de seus novos cânones republicanos.

a idéia da livre vontade dos contratantes como condição para o contrato, tendo em vista que a imposição, seja de que forma, não caracterizaria o contrato como legítimo. Como não se pode impor o engajamento, ele pressupõe que o respeito àquilo que foi contratado deva ser seguido, e que haja sanções para aqueles que violarem suas obrigações, pois a “obediência à lei que se prescreveu a si mesmo é liberdade”. (ROUSSEAU, apud MEIRIEU, 2005, p. 150)

Ao defender que a obediência não deve ser ao mais “forte”, mas ao mais legítimo, Rousseau nos possibilita questionarmos as formas de autoridade na sala de aula. Na defesa de uma sociedade baseada num sistema jurídico que tome a todos como iguais perante a lei, ele estabelece a diferença entre submeter e reger, um conjunto de indivíduos. As práticas pedagógicas autoritárias muitas vezes desconhecem esse pressuposto básico instituinte da sociedade civil. É preciso conquistar a legitimidade da autoridade em sala de aula.

Para Rousseau, são os obstáculos da vida que levam o homem a formar pactos: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e toda a sua autoridade, sob o supremo comando da vontade geral, e recebemos em conjunto cada membro como parte indivisível do todo.” (ROUSSEAU, 2002, p. 10)

No contrato não se exige uma submissão inquestionável, mas um engajamento autônomo, uma assunção voluntária, na medida em que prescreve, no máximo, pautas possíveis de convivência entre os pares de determinada ação, Aquino (2000). Nesse sentido, não são éticas as regras de sala de aula pautadas pela força e pela ausência do convencimento, que são instituídas sem racionalidade, unilateralmente.

O contrato pedagógico não é só o estabelecimento de uma relação de civilidade no convívio, embora disso dependam outras relações. A adjetivação de “pedagógico” para o contrato, evidencia que a intenção da aprendizagem tem que compor a centralidade do mesmo.

2.1.1 O Contrato Pedagógico nos Estudos em Educação

É curioso constatar que os próprios alunos têm uma clareza impressionante quanto a essas balizas contratuais do encontro pedagógico. Sem dúvida,

eles sabem reconhecer quando o professor está exercendo suas funções, cumprindo seu papel [...]. Estes sabem reconhecer e respeitar as regras do jogo, quando ele é bem jogado, da mesma forma que eles também sabem reconhecer imediatamente quando o professor abandona seu posto ou nele titubeia. (AQUINO, 2000, p. 39).

Nas relações pedagógicas é necessário fazer algumas distinções e procurar um caminho conceitual para tornar clara a definição de contrato que estou adotando.

De acordo com Luft (2001, p. 195), existem três acepções do termo contrato: “Acordo, nos termos da lei, para que dele resultem direitos e obrigações; ajuste, convenção, trato; documento que contém os termos de um acordo.” Esses significados também aparecem sob diferentes formas conceituais em educação.

Ligado à ordem institucional, em que é amplamente utilizado, há um tipo de contrato pedagógico que representa a necessidade de obrigações mútuas entre as partes signatárias. Através de uma convenção que define o que cada parte se compromete diante da outra, o contrato nesse sentido, está ligado a um instrumento jurídico, relacionado a um documento, ou mesmo a lei. Firma-se o contrato, para que se garanta o cumprimento de promessas que são deveres para com o outro. A existência de sanções em caso de rompimento ou de não cumprimento sela a convenção de que cabem direitos e deveres recíprocos, podendo ser cobrada a parte que não os cumpre.

Esse tipo de contrato explícito, normatizado, em que uma parte oferece seus serviços e exige um retorno para dar a certificação esperada à outra parte, é apenas uma das formas de entender o contrato pedagógico. Preso a um formalismo, remete a uma “pedagogia bancária”, Freire (2004), regida por interesses pecuniários, principalmente por uma das partes – aquela que oferta o ensino.

Nesse contrato institucional está presumida uma relação anterior aos contratos interacionais. Mais do que as relações face a face presentes em sala de aula, entende-se a escola (ou outra instituição de ensino) como um ente que antecede por sua função social, os processos que ocorrerão em seu interior.

Nessa concepção a escola tem um significado social que se naturaliza como espaço obrigatório para crianças e adolescentes. Lá, se realiza a escolarização a qual todos devem se render como mecanismo para ingresso no mundo adulto e do trabalho. Essa característica indispensável da escola toma a idéia de infância e adolescência como idades menores, subordinadas ao desejo adulto, portanto ainda não plenamente capazes, haja vista que “[...] nossa sociedade construiu a infância e

a adolescência como duas idades menores, duas idades de imaturidade, de subordinação, de proteção, de aprendizagem." (PERRENOUD, 1994, p. 91).

Outra versão que utiliza a idéia de contrato, também sob o ponto de vista burocrático, é menos vinculada à organização das atribuições e dos deveres, e mais voltada à adoção de normas utilizadas para estipular as condutas dentro da sala de aula.

O contrato é uma forma didática difundida em muitas escolas primárias há mais de dez anos, a partir do auge das inovações democráticas posteriores a etapa ditatorial, como uma das formas para remover o autoritarismo disciplinador e substituí-lo por uma prática de "acordos" sobre as regras escolares. (MILSTEIN; MENDES, 1999, apud RODRIGUES, 2004, p. 37-38).

Essa postura aparentemente democrática foi substituída por acordos feitos artificialmente, visando sacramentar as condutas tidas como desejáveis pelo professor. Ele não negocia, não discute, não põe em revisão a validade dessas regras.

Aprofundando essa crítica, Rodrigues (2004), fala que as normas de convivência estão focadas sobre as condutas, geralmente advindas apenas da parte do professor. A definição de regras explícitas pode ser apenas uma parte do contrato, que pode até mesmo dispensá-las.

[...] a prática de construção de normas de convivência pode se tornar um tempo de desperdício em sala de aula. Ares de democracia e de participação, pergunto por que e para que definir normas em sala de aula? Sendo normas de convivência pressuponho que essas serão definidas, decididas pelo coletivo, na medida em que o convívio do grupo vá gerando situações merecedoras de tomadas de decisões. Porém, observo que em um dia de aula, geralmente o primeiro, são definidas todas as 'combinações' da turma. E a partir dessas situações sacramentadas já no primeiro dia de aula, a professora sustenta sua autoridade diante do grupo, mencionando a célebre expressão '... E as nossas combinações... ?' diante de alguma ação que queira reprimir ficando a situação de conflito sem ser analisada. (RODRIGUES, 2004, p. 37-38)

O contrato pedagógico não abrange apenas as medidas coletivas, não se tratam apenas de regras, de regimento sobre as condutas, mas de expectativas sobre as ações do outro na sua relação consigo. Em que pese seja uma relação institucional que abrange rotinas,

[...] não pode prescindir de algumas condições fundamentais para seu funcionamento, as quais implicam desde o estabelecimento de condutas para ambas as partes, até, e principalmente, a explicitação contínua dos objetivos, limites e horizontes da relação [...]. (AQUINO, 2000, p. 60)

O que importa é como professor e alunos propõem, sancionam, ratificam o contrato ou o negam, rejeitam e opõem-se à possibilidade desse entendimento comum quanto à ação pedagógica. Observo como os professores apresentam sua proposta de trabalho e suas diferentes estratégias normativas. A valorização da disciplina, do controle e da autoridade, aparece diferentemente para cada professor e para cada grupo de alunos. Nem sempre as variáveis mais prezadas por um professor ou por um conjunto de alunos, são as mais consideradas por outro.

Em consonância com suas vivências escolares anteriores, alunos e professores podem ter experimentado espaços mais permissivos ou mais castradores, terem sido mais questionadores ou mais submissos, o que os levaria a preferir formas mais simétricas ou assimétricas de relações de poder. Por isso, podem também, valorizar mais o conhecimento ou a disciplina escolar, e fazer de suas relações em sala de aula mais políticas ou mais didáticas, mais alegres ou mais sisudas.

Muitos são os sentidos dados pelos professores ao seu trabalho pedagógico. Essas diferentes formas de atribuir significado à função educativa posicionam os professores de modo distinto em seus modos de agir. Alguns priorizam a autonomia do aluno, outros se colocam como centro do processo educativo. Todas essas variações indicam modos de agir que interferem sobre os pactos. Na concepção que adoto é necessário haver reciprocidade entre o que o professor espera dos alunos e o que estes esperam dele, para que o contrato seja possível.

Os alunos que foram investigados são vindos de sete anos de escolarização, já experimentaram elenco bem variado de professores e de contratos, o que os capacita a pensarem sobre os seus comportamentos e de seus professores, e se posicionarem sobre eles.

Além de permissões e sanções dirigidas ao exercício da aprendizagem, o contrato pedagógico abrange um espectro mais amplo das práticas sociais na sala de aula. Apesar de o aspecto pedagógico concentrar o sentido do trabalho escolar, a sala de aula contém relações de individuação de natureza psicológica, de socialização, de afirmação de identidades, de construção de grupos. Esses aspectos

psicossociais compõem a multiplicidade das relações intraclasse. Em que pese essa multiplicidade de fenômenos, é possível ver os modos de aplicação e de consolidação do contrato pedagógico através de aulas, em que a “mobilização para o saber” se apresente, ou seja, em que haja o engajamento dos alunos nas atividades pedagógicas, dada pelo sentido atribuído pelos alunos a elas.

Um dos pressupostos previstos na concepção rousseauiana do contrato é a existência de ao menos duas partes que pactuam, portanto, o contrato pedagógico não pode ser unilateral, o professor também pactua com o aluno. Se há imposição, não é contrato. Os silenciamentos e o alheamento são formas do aluno afastar-se do eixo do contrato, demonstrando sua resistência e/ou desaprovação. Reafirmando a legitimidade do contrato, diz Rousseau:

Uma vez que nenhum homem possui uma autoridade natural sobre seu semelhante, e, pois que a força não produz nenhum direito, restam, pois, as convenções como base de toda a autoridade legítima entre os homens. (ROUSSEAU, 2002, p. 6)

A noção de contrato, não pode retirar a discussão política sobre o significado das relações de poder inerentes à sala de aula. As principais questões que se impõem em relação ao contrato pedagógico são: estão todos os sujeitos em condições de igualdade para decidir? O que é deliberado em conjunto é o correto *per se*? A representatividade de identidades diferenciadas ou minoritárias deve ser considerada diante de uma posição hegemônica? Afinal, é ético tudo o que é decidido coletivamente?

Esses pactos devem levar em consideração as inúmeras desigualdades advindas da posição de gênero, da orientação sexual, das identidades étnicas e raciais que atribuem prestígio a alguns alunos, e excluem a outros, no interior dentro das próprias normas da sala de aula.

O professor e o aluno não estão situados sob as mesmas condições de poder. Mas, não decorre que pela posição institucional do professor, ele tenha naturalmente uma ascendência sobre os alunos. O exercício da autoridade em sala de aula não é decorrente da condição de professor. Assim, como a sujeição, não é natural a posição de aluno. A autoridade do professor é um exercício de conquista e consentimento. Pode-se dizer que existem muitas posições de sujeito na sala de aula.

Um professor frágil, que recua diante de sua autoridade, poderá ser vítima de cruéis incivildades como xingamentos, gozações, insubordinação, não conseguir a tomada de palavra, obter a recusa de muitos alunos no trabalho pedagógico e viver cotidianamente esse sofrimento diante dos colegas.

Quanto ao jovem, entendo que já é capaz de discernir, avaliar e julgar sobre matérias de seu interesse, e que esse exercício de avaliação é parte de seu crescimento, sendo possível tê-lo como interlocutor sobre as pautas de convívio social na escola e em sala de aula.

Assim, os modos de constituição do contrato compõem-se e recompõem-se permanentemente. Arranjos sucedem-se, novas relações firmam-se e se dissolvem — entre professor e turma, e entre grupos de alunos.

Os contratos pedagógicos figuram, portanto, como estratégias livremente consentidas de organização e ritualização democrática da sala de aula, por meio da consagração de papéis, diferentes e complementares, de professor e aluno. (AQUINO, 2004, p. 69)

Para o estudioso da didática da matemática, Brousseau (1986, apud SARRAZI, 1996) o contrato é entendido como um conjunto de expectativas mútuas que determinarão, em caso de se confirmarem, o que é permitido ao professor e ao aluno. Esse contrato didático é o

[...] conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelos alunos e o conjunto de comportamentos dos alunos que são esperados pelo professor. [...] o conjunto de regras que determinam uma pequena parte explicitamente, mas, sobretudo, implicitamente, o que cada parceiro da relação didática deverá gerir e aquilo que, de uma maneira ou de outra, ele terá que prestar conta perante o outro. (BROUSSEAU, apud SARRAZI, 1996, p. 86)

As relações que ocorrem dentro da sala de aula, entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino apresentam algumas regras, implícitas e explícitas, que procuram estabelecer as responsabilidades que cada um tem perante o outro. Essas expectativas mútuas são impactadas pelo contexto histórico e social, incorporados por fatores internos e externos a vida escolar.

A assimetria que existe entre professor e alunos se justifica pela relação que cada um ocupa na dinâmica didática. O professor tem acesso a um domínio sobre saberes que o aluno ainda possui, e sobre qual ele confia que fará escolhas adequadas. Para Brousseau (1986, apud SARRAZI, 1996), o contrato didático torna-

se tão mais eficaz, na medida em que o aluno percebe as intenções do professor, seus critérios de julgamento, de avaliação e o que ele espera dele. Essa compreensão do “jogo”, que implica saber retribuir a expectativa do professor, nos seus tempos e em suas dinâmicas, faz o aluno conseguir ter maior probabilidade de ser competente e de obter sucesso.

Em muitos contratos, há um acordo tácito sobre os alunos fazerem o mínimo, mas não garantirem sua aprendizagem. Tornam-se executores mecânicos de tarefas, e muitas vezes são incapazes de dizer o que aprenderam com aquilo. Não ficam claros para o aluno os objetivos das atividades que ele executa, nem a consecução final sobre o objetivo maior. Os objetivos da aprendizagem devem, conforme Meirieu (2005) assegura, constituir uma garantia essencial para aprendizagem, pois ele explicita para o aluno os meios e os fins da sua ação.

[...] esse método pode ser concretizado com a implantação de ‘contratos de aprendizagem’, em que se distinguem nitidamente os dois níveis: ‘o que devo saber no final do processo e o que devo fazer para chegar lá...’. Ele impõe finalmente, que a classe seja um lugar onde ‘realmente se trabalha’. Porque por mais paradoxal que isso possa parecer e apesar dos discursos simplificadores que se possam ouvir aqui e ali, os alunos se aborrecem porque não trabalham o bastante! (MEIRIEU, 2005, p. 184).

O tão falado pacto da mediocridade, em que os alunos fingem que aprendem e o professor finge que ensina, é a antítese de um contrato, um provável não-contrato, a negação de uma ação propositiva em relação ao saber. Nele, o professor deserta de sua posição como principal proponente da ação pedagógica e, se filia a uma atitude de desistência.

Um exercício saudável a ser empreendido em cada escola e cada sala de aula é a explicitação não das razões pelas quais se considera importante cumprir determinadas atividades, como também, das formas através das quais se espera cumpri-las. Estipular em conjunto as regras que pautarão a conduta a ser seguida por todos aqueles envolvidos no processo de conhecer – diretores, professores e alunos – constitui uma rica ocasião para enfrontar na elaboração tanto de regras comuns como de artifícios para garanti-las, uma vez que a participação coletiva nesse processo legitima a necessidade de obedecer aos resultados alcançados. (DAVIS; LUNA, 1991, apud AQUINO, 2004, p. 68).

O contrato pedagógico não constitui uma excessiva valorização da ordem, mas a busca de um necessário padrão de civilidade que está se destituindo em

muitas realidades. É a observância da cooperação em lugar do confronto. Nem toda contestação ou rompimento do contrato é negativo. Ao contrário, as inflexões de alunos e professores em direção a construção de um diálogo eficiente são questionadas por momentos de instabilidade, necessários a permanente repactuação do contrato.

3 APONTAMENTOS SOBRE AS METODOLOGIAS QUE ESTUDAM A SALA DE AULA

Embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação de um grupo social a qual pertence. Assim como ele não é simples resultado das 'influências' do 'ambiente': um elemento da situação que a criança vive (uma pessoa, um símbolo, um acontecimento...) só irá influenciá-la se fizer sentido para ela, de modo que a 'influência' e o 'ambiente' são relações e não causas. (ROCHEX, 1992, apud CHARLOT, 1996, p. 49)

A teorização sobre os diferentes comportamentos escolares, Charlot (1992) define duas grandes vertentes que explicam as posturas integradas ou reativas dos alunos em relação à cultura escolar. Essas explicações se inscrevem em concepções teórico-metodológicas que têm caráter macro ou microssociológico, ou seja, que procuram entender o comportamento dos jovens ou a partir de influências estruturais, como a origem social ou que voltam suas explicações para fatores internos à cultura escolar.

Esses dois modos de entender o ajustamento ou a reação dos alunos quanto às condutas tidas como desejáveis na escola traduzem uma relação entre a cultura escolar e a sociedade. Dentre as análises que se voltam mais para o âmbito interno à escola, está a que deve às distinções da cultura escolar o aspecto principal de definição do desempenho, relacionando a fatores internos de etiquetagem e classificação.

A idéia central é que o processo escolar de encaminhamento para diferentes tipos de ensino e de formação das turmas produz uma polarização cultural dos alunos que afeta seu desempenho. Esse processo produz uma polarização de atitudes dos alunos com relação aos valores da escola. Alguns adotam uma postura conformista, pró-escola, enquanto outros constroem uma cultura da rejeição. (CHARLOT, 1992, p. 77)

A vertente que atribui a fatores internos a lógica escolar uma etiquetagem, afirma que uma rotulação dada pela própria dinâmica escolar e o histórico de repetidos fracassos, como as repetências, cria mecanismos de separações e classificações, em que o aluno se inscreve em um dado padrão dentro da escola. Através de um *ranking* de classificação, tomando como referência um padrão idealizado de bom aluno, eles perfilam sua identificação. Formam-se muitos tipos, baseados em seu grau de afinidade ou distanciamento com a cultura escolar idealizada. Todos esses perfis são simplificadores e formam estereótipos sobre a conduta dos alunos.

As concepções macroestruturais reconhecem um primado da origem social e de suas experiências sobre as posturas anti e pró-escola. O exemplo clássico está em *Aprendendo a Ser Trabalhador*, de Willis (1977, apud CHARLOT, 1992). A subcultura específica dos jovens não conformistas (espertos) com a escola se interpõe, através da violência, como forma de ascendência sobre o modo de vida dos jovens conformistas (babacas). Essa contracultura não é uma resposta ao fracasso escolar, mas o desenvolvimento de uma cultura de classe pré-existente no ambiente social, que entra em tensão com as pretensões à autoridade expressas pela escola.

Do ponto de vista metodológico, os estudos etnográficos de sala de aula surgiram com a intenção de abrir a caixa-preta, ou seja, lançar luz sobre o desvendamento do “como” as relações de desigualdade estariam sendo produzidas pela escola. Na promoção dessa desigualdade, era visível o perfil sociocultural dos estudantes em seu ingresso, mas, diante do fracasso escolar, não se sabia como e porque sucedia a evasão, a desistência e a não-aprendizagem.

Na pesquisa sobre os fenômenos de sala de aula são empregados métodos que procuram investigar as relações face a face. Estes estudos seguem tradições de matrizes diferenciadas. As análises se fundam sobre dois diferentes padrões, conforme Coulon (1995), o normativo e o interpretativo, ambos advindos de matrizes teóricas distintas.

No padrão normativo, os atores se comportam de acordo com regras que são interiorizadas, com papéis que se cumprem. No padrão interpretativo, o contexto é parte integrante, pois os atores interpretam mutuamente suas condutas e sua

comunicação. A estrutura e a ordem não existem independentemente dos indivíduos, anteriormente a eles. Há um *quantum* que é definido pelo sujeito.

Apresentando mecanismos de socialização de maneira grosseira, poder-se-ia dizer que no modelo institucional, a personalidade, está por trás do 'papel'. Nas instituições, os atores são personagens sociais, professor, aluno, pai,... O problema central é da distância do papel em relação á personalidade, aos sentimentos e às emoções. Mais precisamente, a imagem central das dificuldades da socialização é aquela da enorme pressão das normas, da neurose, fruto da interiorização excessiva dos papéis. [...] Outro aspecto do problema é aquele da anomia, isto é da ausência de controle interiorizado abrindo espaço para o reino destruidor dos desejos. (DUBET, 1998b, p. 31)

Considerando que este estudo se filia a uma perspectiva de caráter etnográfico, portanto interpretativo, é prudente distingui-lo de outros estudos sobre sala de aula, cujas análises não são dessa natureza. Como forma de tornar mais clara a distinção entre esses métodos, trago a crítica feita por Charlot (1992) aos estudos clássicos de interação. Ele enumera as características empiristas dessas investigações:

Os dados são separados de seu contexto social, temporal e histórico; interessa-se só pelas condutas observáveis, sem levar em conta as intenções; focaliza só o que pode ser medido; focaliza as pequenas unidades de conduta, mais do que conceitos globais; utiliza categorias pré-especificadas (o que pode tornar as explicações tautológicas); estabelece fronteiras arbitrárias para um fenômeno que é contínuo e complexo; as grades de observação mostram diferentes tipos de mestres, mas não explicam porque agem dessa forma, questão que está além da capacidade do método; o papel do mestre é considerado central e a variedade de comportamentos dos alunos não é levada em conta; supõem um contexto onde o professor fala e o aluno escuta, que corresponde mal à sala de aula; exclusão de dados subjetivos em benefício de uma objetividade superficial; distinção rígida entre observador e observado, não leva em conta a conduta dos observados em relação ao observador; eventos atípicos não são estudados; tem como fundamento uma epistemologia behaviorista. (CHARLOT, 1992, p. 74).

Contrariando essa perspectiva positivista, estão as diferentes análises interpretativas cujo objetivo “[...] é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido, e ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas, tomar decisões, raciocinar [...]” (COULON, 1995, p. 17). Em se tratando de uma análise com caráter etnográfico, observo os juízos e as opiniões, as imagens que professores e alunos produzem mutuamente uns dos outros.

Nas observações realizadas em sala de aula, o comportamento dos alunos não é considerado apenas como resposta ao estímulo oferecido pelo professor. A relação com os saberes atribuída por eles é promotora das possibilidades contratuais. Entendendo o aluno como sujeito ativo na relação pedagógica, o reconhecê-lo não somente como objeto do saber escolar, mas como alguém que intervém e tem potencialidades para favorecer ou destituir situações contratuais de sala de aula. Permitir, ordenar, reprimir, sancionar, insurgir, anestésiar, polemizar são comportamentos que podem instituir ou destituir o contrato pedagógico. As resistências passivas, de não interesse e de alheamento, são outras formas de posicionamento do aluno diante da relação estabelecida na sala de aula. As expectativas dos alunos influenciam em muito a conduta do professor.

Na caracterização da observação antropológica, Charlot traz os seguintes elementos formadores:

Dados não sistemáticos suscetíveis de serem enriquecidos pelo processo de observação; aceita o cenário complexo que é encontrado e toma a totalidade como dado de base; recorre a pessoas que são informantes; realiza estudos em profundidade sem pretender generalizar; utiliza anotações de campo, registros, entrevistas. A idéia central é que a natureza do problema deve determinar a escolha do método; não esquece o contexto social mais amplo; a presença do observador é insubstituível; aplica uma metodologia aberta que dá importância às intenções dos atores e a singularidade das situações. (CHARLOT, 1992, p. 74-75)

Na perspectiva etnográfica que adoto, o modo como cada grupo convencionaliza e constitui suas regras é investigado tomando como referência os significados que os sujeitos atribuem às práticas em relação à construção dessas regras. A interpretação que os sujeitos fazem de seus procedimentos, das razões para aceitação ou negação de determinadas regras exige uma racionalidade reflexiva. A mim, como pesquisadora, cabe tanto colocar-me do ponto de vista do ator, como confrontar essa compreensão a luz de outros elementos.

A análise das práticas dos membros, em suas atividades concretas, revela as regras e procedimentos seguidos por eles. Dito por outras palavras, a observação atenta e a análise dos processos postos em prática nas ações permitem revelar os procedimentos pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social. Será, portanto, observar, como os atores do senso comum produzem e tratam a informação e utilizam a linguagem enquanto recurso; em suma, como fabricam um mundo razoável a fim de poderem viver nele. (COULON, 1995, p. 26)

Para Charlot (1992), o interacionismo simbólico, que é outra variante interpretativa utilizada em análises etnográficas, afirma que pensamos aquilo que fazemos, portanto quando as pessoas interagem, elas interpretam constantemente seus próprios atos e os dos outros, reagindo e interpretando de forma sucessiva. Os modelos estão sujeitos a negociações e renegociações, pois os seres humanos agem com base no significado que as ações têm para eles e cada indivíduo alinha suas posições considerando as dos demais.

Em uma perspectiva interacionista não empirista, as pessoas são entendidas como construtoras de suas próprias ações e significados. Sem antecipar ou partir de minha própria interpretação sobre as ações dos professores e alunos, questiono as construções estereotipadas e estigmatizantes sobre a cultura dos alunos como condição para permitir a necessária compreensão sobre as relações contratuais em sala de aula.

Esse ouvir o outro, ao dar voz aos professores e alunos, ancora-se na busca de uma ciência mais humana. No dizer de Giddens, exige uma dupla hermenêutica:

As descrições sociológicas têm a tarefa de esclarecer as pautas de significação dentro das quais os atores orientam a sua conduta. Mas essas descrições são categorias interpretativas que também exigem um esforço de translação dentro e fora das pautas de significação das teorias sociológicas. (GIDDENS, apud, SARMENTO, 2003, p. 147)

De acordo com Sarmento (2003), esse é o movimento de interpretação da interpretação do significado atribuído pelos atores à sua ação. No caso do ambiente educacional, esses sentidos das práticas pedagógicas estão transpassados por “[...] discursos projetivos da ação pedagógica [...]” (SARMENTO, 2003, p. 148). Cabe enxergar os “[...] reflexos da voz do outro na sua própria voz [...]” (SARMENTO, 2003, p. 149), sob pena de cair numa simples réplica dos discursos pedagógicos interpretados pelos atores.

Enquanto em uma metodologia “indutivista” parte de critérios pré-estabelecidos, muitas vezes estatísticos e tipológicos, para então procurar os sujeitos à luz de categorias analíticas pré-definidas, na etnografia o movimento é oposto: escolhido o campo de pesquisa, o problema pode sofrer transformação a partir do dado natural. A empiria é a promotora das significações e das relevâncias, e é nesse contexto que as representatividades e as relações mais significativas vêm à tona: a investigação não é pré-determinada.

Não menos importante como elemento integrante da etnografia é a reflexividade ou a assunção cultural da pesquisadora sobre a investigação. Esse movimento epistemológico, em que cabe declarar abertamente as afinidades, motivações de escolha do tema, sem o mito da pesquisa objetiva e isenta, faz do pesquisador, integrante e parte inalienável da pesquisa e de suas conclusões.

Do ponto de vista da ética da pesquisa, coloca-se outro problema: na tentativa de preservar os sujeitos, questionando-me sobre os impactos e os julgamentos advindos da investigação, preferi correr o risco da moderação ao não identificar os sujeitos. No receio da exposição excessiva e, em nome da preservação da imagem e dos efeitos sobre esses indivíduos (professores e alunos), optei pela troca dos nomes de todos os investigados na intenção de não ter sua condição profissional ou pessoal em julgamento. Entretanto, não foram omitidos vestígios sociais imprescindíveis à compreensão das relações em que o investigado está inserido, para compreender a representatividade que ele pode ter naquele contexto.

4 A INVESTIGAÇÃO PELOS SABERES DOS SUJEITOS

As descrições sociológicas têm a tarefa de esclarecer as pautas de significação dentro das quais os atores orientam a sua conduta. Mas essas descrições são categorias interpretativas que também exigem um esforço de translação dentro e fora das pautas de significação das teorias sociológicas. (GIDDENS, apud, SARMENTO, 2003, p. 147)

A pesquisa de campo iniciou com um deslocamento que me fez viajar em múltiplas dimensões: sociais, culturais, temporais. Há alguns anos não me “bandeava” para aqueles “lados” tão extremos da cidade, a Restinga, que só vim conhecer por intermédio do trabalho, na qualidade de professora, há poucos anos atrás. Sendo assim, minhas impressões sobre o bairro, as pessoas, as carências, a cultura, são todas vindas através da escola e de um lugar específico onde estou posicionada socialmente: como professora.

Tomando a descrição etnográfica como algo mais que o empirismo, que a mera descrição imediata de fatos ou do local, André (1992), é que rememoro o sentido que a pesquisa ocupa para mim. Como o significado da pesquisa é mediado pelo olhar do pesquisador, pela posição que este ocupa na rede de relações sociais, fui a essa escola e a esse bairro, levada pela preocupação com os possíveis pactos

entre professores e alunos. É nesse encontro com “os outros” que se estabelece um ato de interação, de troca, através do qual obtive muitas narrativas que me permitiram elaborar impressões, imagens, falas, para construir um texto que descreva a compreensão do outro a respeito da aceitação dos pactos em sala de aula.

Foram muitas as dificuldades percebidas no contato com o campo de investigação. A exigüidade do tempo tornou difícil o trabalho de descrever um grupo com o qual tive pouco convívio. Algumas resistências naturais da parte de alunos (principalmente os rapazes) e de uma professora fizeram com que eu percebesse que a pesquisa pode ser tomada como um ato que interfere no cotidiano desses indivíduos e que pode ser repudiado.

Isso fez com que minha intenção de pesquisa se adequasse às fontes possíveis, trazendo-me a opção por um estudo de caráter etnográfico que procurasse pontos de contato com minha prática. Desse modo, agregaria maior qualidade ao estudo, ao fazer um diálogo com minha experiência, de forma explícita.

O contato com a alteridade exige o esforço de estranhar o que é próximo, mistura sentimentos de familiaridade e estranhamento. Quando a comunidade estudada é semelhante a que pertence o pesquisador, esse movimento de estranhamento torna-se mais difícil. Spindler ao comentar sobre seu estudo etnográfico, disse que “[...] permanecia na sala de aula durante dias, indagando-se o que havia ali a observar, até que ele começou a ver os mestres e os alunos como ‘indígenas’ envolvidos nos seus ritos, em interações em conflitos culturais [...]” (SPINDLER, 1982, apud CHARLOT, 1992, p. 84). Sobre esse aspecto caracteristicamente antropológico da sala de aula, diz Brandão:

Do ponto de vista pedagógico, ou mesmo psicopedagógico, ela sempre surge como algo muito estruturado. Espaço físico com carteiras enfileiradas ou em círculos, aquele espaço de ensinar e aprender, aluno de um lado, professor de outro. [...] Para o antropólogo, a sala de aula, como uma missa, uma festa ou uma reunião de amigos, ou mesmo como um grupo de índios em volta da fogueira, **é um espaço de intersubjetividade, de intercomunicação, de trocas simbólicas. É um espaço de vida.** (BRANDÃO, 1998, p. 7, grifo da autora)

O encontro entre o eu e o outro, me remeteu a uma relação comparativa que colocou minha trajetória pessoal, por um lado, e a experiência oferecida pelo grupo,

do outro. Foi somente após um convívio mais próximo que ganhei alguma invisibilidade e passei a transitar com certa familiaridade naquele grupo.

No contato com o campo investigado, procurei considerar variadas fontes de pesquisa. Entre os meses de agosto a dezembro de 2004, foram realizadas observações diretas em sala de aula, entrevistas com professores e alunos, copiados documentos sobre os alunos e coletadas atividades pedagógicas oferecidas por três professores.

Devido à dificuldade de tempo para envolver-me com o grupo, estar à disposição do mesmo para poder partilhar diferentes situações busquei através dessa diversidade de fontes, obter algumas imagens sobre as significações que professores e alunos pesquisados atribuíam a suas práticas, tentando trazer parte de seu universo cultural na compreensão das relações favorecedoras do contrato pedagógico. O processo investigativo realizou-se em duas instâncias: dentro e fora da sala de aula.

Dentro da sala de aula, a investigação concentrou-se na observação das interações face a face estabelecidas entre os participantes da sala, que formaram as notas de campo. Também sobre o universo da sala de aula foi feita a análise dos trabalhos dos alunos ofertados por três professores: redações, trabalhos, pesquisa de opinião.

Fora da sala de aula, realizei entrevistas semi-estruturadas com dois professores e nove alunos, análise de registros (avaliações, pareceres, perfis de turmas feitos em conselho de classe, encaminhamentos ao SOE) em que apareceram recomendações e julgamentos a respeito das práticas normativas de sala de aula e dados socioeconômicos que auxiliaram na caracterização dos jovens da escola Restinga. As entrevistas foram gravadas em áudio.

Foram feitas onze observações em sala de aula, sendo cinco na turma A e seis na turma B. Os professores observados foram das seguintes disciplinas: Educação Física, Filosofia, História, Geografia e Matemática. Os demais, não tinham aulas no dia observado ou, no caso de uma professora, decidiu não participar da pesquisa¹⁵.

¹⁵ Além destes professores, foi realizada uma única observação em outra disciplina, mas não foi incluída no estudo.

Também foram realizadas nove entrevistas com alunos e duas com professores. As entrevistas com os alunos foram feitas a partir da iniciativa daqueles que se dispuseram a participar. Realizei um convite público para participação nas entrevistas durante uma sessão de vídeo na qual todas as turmas de C30s estavam presentes. Falei sobre a necessidade de autorização dos responsáveis e as distribuí aos interessados. Foi garantido para todos a preservação de sua identidade, através do anonimato ou pela substituição dos nomes. O acesso aos rapazes foi mais difícil do que às moças, que se prontificaram mais facilmente a levar a autorização e a conceder a entrevista. Foi desse modo que consegui seis alunas e somente três alunos para as entrevistas.

Quanto aos professores, optei por entrevistar dois, por serem aqueles que mais foram mencionados pelos alunos como os que mantêm uma relação contratual maior com toda a turma.

No contato com os professores, relatei minhas dificuldades de aproximação com os rapazes, que demonstraram alguma resistência em expor sua individualidade a um agente externo. Numa demonstração de desprendimento e generosidade, o professor Roberto, a professora Eva e a professora Sílvia, disponibilizaram trabalhos significativos dos alunos para incluir em minhas análises.

Essas atividades se caracterizam por serem trabalhos que contém a opinião dos alunos sobre inúmeros assuntos: a realidade de seu bairro (pontos negativos e positivos), opiniões críticas sobre participação política e cidadania, reflexões sobre colocar-se no lugar de professor ou de prefeito, pesquisa de opinião sobre hábitos os hábitos dos jovens do terceiro ciclo da escola. Através dessas atividades, tive acesso indiretamente às narrativas que estes jovens constroem sobre si mesmos, sua relação com a escola e a sociedade, através dessas atividades pedagógicas.

Os registros produzidos pela escola também foram observados. No Serviço de Orientação Educacional - SOE, busquei documentos recentes e selecionei o que havia sido trazido nos conselhos de classe, procurando uma interface entre os ditos dos alunos e os dos professores. Os arquivos do SOE contém encaminhamentos feitos pelos professores, avaliações feitas em conselho de classe neste ano (C30) e no ano passado (C20), indicação de alunos com FICAI, encaminhamento ao laboratório de aprendizagem, perfil da turma realizado em conselho participativo com

a presença de professores e alunos, ficha de identificação de alguns alunos contendo dados socioeconômicos e opiniões sobre a escola, sugestões de estratégias para facilitar o trabalho na turma C31, ao final do primeiro trimestre. Esses registros foram transpostos para uma tabela, de modo a possibilitar a análise das regras de sala de aula, desde o ponto de vista dos professores e dos alunos.

Além destes registros e observações, também houve visitas à escola como um todo, em que circulei pelos setores, pela sala dos professores, pela biblioteca, conversei informalmente com professores de outros anos-ciclo e fiquei descompromissadamente sentindo os ruídos, os ritmos e a atmosfera própria do lugar. Foi aí que percebi que a peculiaridade de uma determinada cultura escolar, só pode ser compreendida a partir de um intenso convívio no interior dessa comunidade. Integrando suas rotinas, somos capazes de entender seus conflitos e a forma como operam com os mesmos. É um grande equívoco pensar que a condição institucional de escola agrupe em torno de si uma uniformidade dos costumes e das regras. Embora os tempos e espaços sejam regidos por um ordenamento comum a toda a rede municipal, há interstícios que são próprios àquela escola, e que lhe dão um caráter único.

Meu primeiro contato com os professores foi numa reunião geral da escola em que se seguiram reuniões por ano-ciclo, na qual tive a oportunidade de apresentar aos professores das turmas de C30s minhas intenções com a pesquisa e obter sua autorização. Durante minha exposição, distribuí a todos uma síntese do projeto e deixei claro tratar-se de uma adesão voluntária a pesquisa. Certifiquei a eles o caráter ético da pesquisa que visa preservar a identidade dos participantes, de modo a não trazer prejuízo aqueles que dela participam.

Nesse instante, me deparei com a recusa de um deles, uma professora, que não aceitou a observação em sua sala. Diante de uma situação de aversão à pesquisa, ficou evidente o quanto esta pode ser tomada por alguns como uma postura invasiva. A sala de aula para essa professora é o território sagrado do professor. Essa atitude reflete o sentimento de que o controle sobre os processos internos a sala de aula, dizem respeito exclusivamente ao professor. Coloca, portanto, no âmbito privado, um espaço que em verdade, é público. Percebi como a sala de aula pode ser entendida como um domínio em que o poder do professor é incontestável.

Obtive o aceite de todos os demais professores, com os quais discuti a indicação de quais turmas seriam observadas. Foram indicadas por estes, duas, dentre as três turmas existentes no último ano do ensino fundamental na escola Restinga. A Turma A me foi descrita como uma turma com muito bom rendimento, mas muito rebelde, enquanto a Turma B seria uma turma um pouco menor, com maior dificuldade de aprendizagem, mas menos indisciplinada que a primeira.

A freqüência e a regularidade do pesquisador são muito importantes em uma pesquisa. Minha disponibilidade limitada impediu-me de assistir as aulas diariamente, já que só dispunha da sexta-feira, para ida à escola Restinga. Com esse complicador, concentrei-me nos professores que tinham períodos naquele dia: O professor Roberto, de Filosofia, o professor Cláudio, de Geografia, a professora Eva, de História, o professor Pedro, de Educação Física e a professora Sílvia, de Matemática.

Iniciei minha observação das aulas muito timidamente, com receio de me movimentar, de interferir excessivamente sobre as ações dos sujeitos. As observações foram, em parte, prejudicadas pela distância da escola e minha dificuldade de deslocamento. Algumas vezes, chegava atrasada para o primeiro período, o que me fazia entrar em sala somente no segundo. Junto a isso, aliou-se a profecia da etnografia de sala de aula olhar tudo e não enxergar nada, que se concretizou no início, já que fui a campo sem um instrumento definido de observação, o que tornou meu olhar disperso.

O receio de sofrer uma reação negativa por parte dos alunos ou de interferir exageradamente sobre a espontaneidade das relações na turma, fez com eu que não solicitasse autorização para gravação em áudio. A falta de instrumentos de registro, como gravação em áudio ou filmagem, foi percebida por mim, em prejuízo da pesquisa. Sem eles superestimei minha capacidade de observação. A maior parte das anotações que fiz não consegue reproduzir complementemente as falas. Ocupei-me em registrar outras impressões, mas não pude fazer análises simultaneamente, já que não tive como observar mais de uma vez a mesma aula, o que seria possível através de uma gravação em vídeo. O que foi capturado naquele momento ficou registrado parcialmente e o que não observei, não pôde ser resgatado. A recusa em utilizar essas técnicas de observação tem, principalmente, uma motivação ética, pois

visa expor ao mínimo a identidade dos participantes e causar a menor intromissão possível sobre suas condutas dentro da sala de aula.

Há muitas interações que ocorrem paralelamente ao centro da aula (considerada como as proposições do professor em relação à aprendizagem) e elas podem não ser percebidas. Isso trouxe a dificuldade na reprodução de diálogos completos entre os integrantes da aula o que permitiria dar fidelidade às trocas comunicativas, mas não me impediu de perceber as imensas variações nos comportamentos dos alunos no que se refere à disposição para mobilização para o saber e traduzi-las na forma de relato.

Até os últimos instantes em que estava redigindo a dissertação, permaneciam dúvidas sobre o cotidiano da escola e das turmas. Contatando alguns professores, recebi carinhosamente a contribuição de todos a quem recorri, principalmente da profª Sílvia. Em resposta a uma correspondência eletrônica, ela se mostra solícita, através do seu jeito descontraído:

Ufaaaaaaaaa, até q enfim, acho q respondia a todas as perguntas... Se tiver um tempo e precisar de mais alguma coisa... Me liga ou nos faz uma visita...

Beijos

Sílvia, a lenta! (comunicação eletrônica)¹⁶

4.1 CONHECER A RESTINGA PARA ENTENDER OS ALUNOS E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES

O Mapa

*Olho o mapa da cidade
Como quem examinasse
A anatomia de um corpo
(É nem que fosse o meu corpo!)
Sinto uma dor infinita
Das ruas de Porto Alegre
Onde jamais passarei...
(Mário Quintana)*

Como afirma Quintana (2005), olhar o mapa da cidade pode ser examinar a anatomia de um corpo e, mais ainda, imaginar as suas muitas artérias em conexão

¹⁶ As comunicações feitas por via eletrônica (*e-mail*) são feitas em itálico para diferenciar do corpo do texto.

com um sistema de circulação de indivíduos, de produtos, de idéias, de histórias de vida, de culturas. É imaginar a existência de ruas, de praças, de moradias que possam ser desconhecidas por muitos, mas que fazem parte do cotidiano de tantos outros.

Talvez haja muitas cidades dentro de uma metrópole. Esta diversidade se revela por diferentes centros comerciais, pela existência de periferias tão afastadas geográfica e socialmente que apresentam uma vida própria; por bairros com perfis sociais e históricos tão distintos que partilham uma cultura peculiar que se nomeia e se distingue de outros grupos da cidade, mas que se assemelham as outras periferias do país.

A Restinga, em Porto Alegre, sintetiza essa expressão de periferia. Viver na Restinga é compor a identidade dos jovens que ali moram, com todas as suas adversidades que trazem consigo muitas marcas. Conhecer a relação dos jovens com seu ambiente é buscar na relação com as normas extra-escolares, um pouco do universo e da aceitação das normas dentro da escola.

O surgimento da Restinga é resultado dos programas de remoção de vilas propostos pela ditadura em meados dos anos 60 nas grandes capitais brasileiras. O bairro Restinga formou-se tendo como pano de fundo a política de “higienização” dos espaços centrais da cidade, que ainda estavam povoados por populações marginais que desvalorizavam as zonas nobres.

A concepção que amparava esse movimento era chamada de “Remover para Promover” e se caracterizou pela arbitrariedade de transferir comunidades inteiras, a sua revelia, conforme Nunes (1997).

Oriundos de vilas como a Ilhota, Dona Theodora e Vila dos Marítimos, centenas de famílias tiveram suas malocas demolidas e foram trazidas para uma região distante há muitos quilômetros do centro econômico e cultural de Porto Alegre, em um período em que esta região era totalmente desprovida de infraestrutura básica como transporte, saneamento e, inclusive, escolas.

Abaixo, mapa de Porto Alegre com a separação entre as regiões do Orçamento Participativo. O objetivo é demonstrar a distância da Restinga em relação ao centro da cidade e as dimensões que a Restinga ocupa.



FIGURA 2 – Mapa das Regiões do Orçamento Participativo de Porto Alegre
Através de programas do DEMHAB – Departamento Municipal de Habitação, que urbanizou os terrenos, dividiu-os em pequenos lotes de poucos metros de largura, temos hoje a paisagem de pequenas quadras separadas por acessos. Esses becos, muitos sem calçamento e boa parte com calçadas de areão, em dias de chuva, revelam o motivo do sugestivo nome de Barro Vermelho para uma parte da Restinga Velha, próxima a escola Restinga. O núcleo habitacional em que está inserida a escola é o Núcleo Esperança, um nome sugestivo diante das carências sociais a que estão submetidos.

A aridez do ambiente fica flagrante nos dias de calor, pela quase inexistência de arborização nas calçadas ou nos minúsculos terrenos em que o espaço para uma árvore passa a ser disputado com o lazer das crianças e com a presença de animais domésticos.

Pesquisa recente realizada pelo DEMHAB, Moraes e Anton, para mapeamento dos núcleos e vilas irregulares de Porto Alegre, dizem que esses espaços são

[...] formados por moradores em área pública ou privada com problemas de irregularidade fundiária, e com um grau variável de deficiência de infraestrutura urbana e serviços [...], considera que existem 73.057 domicílios nestas vilas e que a média de habitantes por domicílio é 3,90, sendo possível estimar que 284.922 pessoas, ou seja 22,11% da população residente habita esses núcleos. (MORAES; ANTON, 2002, p. 30-31)

No caso da população que circunda a escola, há um predomínio daqueles que pertencem a vários loteamentos do DEMHAB (Vila Esperança, Barro Vermelho, Nova Santa Rita e Restinga Velha). Até 2000, eles integravam o programa “More Melhor Participando”, que retornava o valor arrecadado à vila através de um fundo comunitário que realizava melhorias em infra-estrutura. Este programa utilizava o CPPCV - contrato particular de promessa de compra e venda como instrumento de regularização daquelas propriedades.

Percebe-se que houve uma intervenção do poder público reduzindo a situação de extrema carência e promovendo a possibilidade de iniciar a aquisição da propriedade do imóvel e do terreno, estimulando o investimento na construção de moradias com características permanentes, em substituição às malocas. Atualmente, não sabemos se, diante da mudança na administração municipal, esses programas permaneceram.

Entretanto, há outras vilas que se constituíram mais recentemente, que ainda estão à margem desses processos de regularização. Pertence a elas uma parte dos alunos da escola, conforme foi indicado pela entrevista com o aluno Gérson, da Turma B, que disse morar na Rocinha. Estas novas vilas estão indicadas no mapa a seguir:

No entorno temos funcionários públicos, garçons, empregadas domésticas, trabalhadores da economia informal, costureiras, manicures, babás, traficantes (esse é um emprego rendoso... rsrsrsrs), comerciários.

Através da declaração da professora, traço um panorama socioeconômico das ocupações que os mantenedores desses jovens têm: ocupando baixos estratos sociais, algumas profissões são ligadas ao exercício do trabalho manual sem garantia de assalariamento, gerando uma instabilidade no orçamento familiar. A constatação realista da professora sobre a presença dos traficantes na comunidade, não dissocia os mesmos da composição familiar dos alunos da escola, sabendo que muitos são empurrados à criminalidade, por esse ser “um emprego rendoso”.

4.2 A ESCOLA RESTINGA E O PROTAGONISMO DE UMA JUVENTUDE QUE BUSCA ALTERNATIVAS

Localizada em um bairro distante social e geograficamente do centro econômico da cidade, a escola Restinga se destaca como espaço público de muita importância para aquela parte do bairro. Portadora de recursos como um amplo ginásio, cercada por um muro de concreto que se distingue por permitir segurança e não se constituir em uma redoma sobre a escola, o muro “vazado”, traduz arquitetonicamente uma preocupação das últimas gestões municipais em não fazer o cercamento da escola e nem promover seu isolamento da comunidade.

Com dezesseis anos de existência, essa escola assistiu e participou de muitas mudanças na comunidade que ela integra. Sofreu os impactos do crescimento populacional, assistiu a chegada do orçamento participativo, partilhou a conquista da Esplanada¹⁷, a construção de outras escolas, o calçamento de ruas, participou de conquistas no orçamento participativo da educação. Como um dos poucos recursos sociais existentes naquela parte da Restinga, cresceu junto com a comunidade. Hoje, tem três turnos em funcionamento incluindo o SEJA - Serviço de

¹⁷ Espaço destinado à apresentação de shows, com pista de skate, quadras poliesportivas, etc.

Educação de Jovens e Adultos, que têm todas as totalidades, no horário noturno. Professora Sílvia traz a memória da participação da escola nessas e outras conquistas, através de mensagem eletrônica. A rica narrativa fala em parcerias interescolas da região, tanto para aquisição de benfeitorias para as mesmas, quanto no trabalho pedagógico.

Nossa escola ficou pronta em 1987 e dizem que foi uma solicitação da comunidade, mas naquela época não existia OP... Nossa escola sempre participou do OP da cidade (mais especificamente o SEJA). Todas as nossas solicitações, enquanto escola não foram conquistadas, mas os alunos, parte da comunidade interessada, brigavam por asfaltamento, regularização fundiária e ganharam isso. Quanto ao OP das escolas... Agora não sei mais nada, porém enquanto eu estive na Coordenação Cultural, por 3 anos, fizemos parte da primeira parceria entre escolas do OP. Obtivemos uma sala de vídeo, equipamentos para ela, sonorização do ginásio e quadras poliesportivas. As outras escolas da parceria eram: EMI Paulo Freire e EMEF Mário Quintana. Elas tb conquistaram reformas dos prédios, pracinhas e salas e equipamentos de áudio e vídeo. Essas parcerias renderam o que falar... Não eram parcerias só para OP... Fazíamos várias coisas juntos. Temos fotos na escola... Eu não tenho nenhuma.

A infra-estrutura da escola conta, além do ginásio, com dois prédios de dois andares. Um prédio com quatro salas para a educação infantil e mais seis salas de madeira, chamadas de “favelinhas” pela vice-diretora Nara, pois são salas de madeira, que lembram os antigos “grupos escolares”. No verão sofre-se muito com o calor dessas salas. Com aproximadamente mil e oitocentos alunos e cem professores distribuídos em três turnos de trabalho, é considerada uma escola de grande porte pelos padrões da SMED.

A representação que os alunos fazem da escola é muito positiva. Em meio a tantas carências e problemas sociais, alguns vêem a escola como um meio de mobilidade social, e outros, como lugar seguro diante da violência das ruas.

para conseguir meus amigos.
 E as positivas a escola que é a principal para nós que somos jovens e também os professores que ajudam nós a nos esforçar para ser alguém na vida.

E as [coisas] positivas: a escola que é a principal para nós, que somos jovens e também os professores que ajudam nós [sic] se esforçar para ser alguém na vida.¹⁸

Também tive a mesma sensação, pois quando chegava a pé caminhando pelas ruas do bairro, sabia que estava em segurança por ser professora, por isso ser valorizado, ainda, como um salvo conduto no bairro. O prestígio de ser professora me pareceu, um escudo diante da tão difamada violência do bairro.

Aquino (2004) defende a idéia de que a escola, para a periferia, ocupa um papel central estando em oposição à outra face do estado, que é a polícia.

Na década de 90, descobrimos que a permanência não basta. A partir daí, a questão fundamental passou a ser o sucesso pedagógico. Qual o nosso dilema atual? Fazer com que o espaço escolar seja acolhedor e produtivo para todas as crianças. Mas é preciso lembrar que a escola brasileira atende hoje a quase totalidade da população. Demorou mais de três décadas, mas em se tratando de um país continental, é um feito memorável, principalmente para as camadas populares. Elas só conhecerão o Estado de duas maneiras: ou escola ou polícia – respectivamente, o ‘seio bom’ e o ‘seio mau’ do Estado brasileiro. Por exemplo, quanto mais periféricas são as escolas, mais os professores são reconhecidos como agentes sociais. (AQUINO, 2004, p. 106)

Observei a preservação física dos prédios e a ausência de pichações. Percebi o quanto a escola estava livre de ataques, sem depredações. Também percebi a ausência de grupos de jovens a hostilizar os alunos que chegam e saem da escola, como a fazer uma patrulha intimidatória. A escola e seu entorno parecem ser um território respeitado.

Também não soube de assaltos à escola, muito embora essa disponha de um laboratório de informática com mais de quinze microcomputadores entre outros

¹⁸ Os excertos das redações dos alunos serão acompanhados por quadros em que a escrita do texto contém algumas correções necessárias à leitura.

recursos que poderiam ser alvo de roubos. Os carros dos professores, por exemplo, não são roubados, havendo quem os deixe do lado de fora da escola. Entretanto, nem tudo não é tão tranquilo assim, em conversa com a vice-diretora Nara, ela relatou que houve problemas no período em que a escola teve um projeto de funcionamento no verão. Sofreu tentativa de arrombamento, o que provocou um recuo na oferta de abertura da escola durante as férias. Percebo que a escola não é uma ilha, e não está livre de ser atingida por ações ligadas a violência, como um ser intangível, imaculado.

Como uma característica própria à cultura escolar, foi mencionada por vários professores, além da orientadora educacional, a extrema afetividade dos alunos. Também integrantes da equipe diretiva disseram que este é um traço dos alunos da escola. O aspecto da afetividade foi citado como uma característica dos alunos para com os professores, mas nem sempre entre os jovens. Depreendo que mesmo que a escola esteja localizada em uma região considerada violenta, os alunos não reproduzam essa violência dentro dela, particularmente para com os professores. A escola permanece como um território em que se cultivam outras formas de convívio.

Além das funções tradicionais esperadas pela escola como o funcionamento em dias letivos de segunda a sexta-feira, as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre têm realizado vários dias letivos nos sábados. Neles, a escola se ocupa em fazer atividades de integração com a comunidade, geralmente com caráter cultural. Nessas ocasiões são realizadas festas, apresentações, campeonatos e oficinas. A escola torna-se assim, um pólo de integração para onde convergem as famílias e os jovens em muitas das manhãs de sábado.

Outro investimento de complemento curricular da escola Restinga é a oficina de vôlei. Nara me informou que a oficina já existe há dez anos, e conta somente com a carga-horária de dez horas semanais de uma professora, que já teve seu casamento em perigo, dado à extrema dedicação aos eventos esportivos em fins de semana. Nara também comentou, em tom de queixa, que a oficina foi conseguida a duras penas, pois na época, um assessor da SMED considerava que o vôlei era um esporte burguês, portanto inadequado àqueles alunos da periferia. Parecia “pérolas aos porcos”. A versão elitista, de que pobre gosta só de futebol, se mostrou equivocada pelo sucesso do time “oficial” da escola, chamado por muitos de *dream time*, em referência ao time dos sonhos de basquete dos EUA, insuperável.

Eu mesma sofri na pele a eficiência do time de vôlei da escola Restinga, ao participar de uma disputa em que minhas alunas despreparadas tiveram que enfrentar o time de meninas de lá, há alguns anos atrás. O *show* de bola só serviu para eu refletir porque minhas alunas tinham que ser tão sonegadas em sua formação desportiva. Esse é um caso, em que o fator “professor” produz a diferença.

Fiquei surpresa ao perceber a capacidade dos alunos das C30s em jogar esse esporte. Tanto os rapazes, quanto as moças obedeciam às regras básicas e conheciam os fundamentos do jogo como sacar por cima, atacar e bloquear. Também já tinham internalizado o espírito esportivo de não reprimir colegas que erravam. Todos riam e se divertiam, sem necessariamente competir. Ficou claro que o investimento em oficinas de vôlei agregou muito à cultura desportiva daqueles jovens, se tornando uma tradição da escola.

A escola também disponibiliza espaço para um projeto em parceria com a iniciativa privada. Esse projeto proporciona aprendizado de instrumentos, com vinda de artistas locais de teatro, de músicos e, está implementando uma rádio comunitária na escola. O protagonismo dos jovens é estimulado e alguns deles recebem o título de “embaixadores da paz”, por estarem envolvidos no projeto e cultivarem em seus colegas o desejo de procurar uma realização através da arte e da cultura.

A escola também oferece oficina de dança folclórica gaúcha, como complemento curricular. Através desses projetos, os alunos podem se apresentar em eventos, pois aprendem a tocar instrumentos e ampliar sua cultura musical, projetando outros desejos para si, como ser um músico ou um multiplicador em sua própria comunidade.

Há um reconhecimento por parte dos alunos sobre a importância desses eventos. Através deles são transportados para outras esferas sociais, participam de campeonatos intermunicipais, fazem viagens, são convidados para apresentações, passam a ser valorizados por suas habilidades.

A escolaridade é tomada por alguns alunos como um capital que possibilita a chance de colocar-se no mercado de trabalho. Alguns alunos se referem a ela como um privilégio a que seus pais não tiveram oportunidade ou não puderam aproveitar, conforme redações a que tive acesso.

A presença da vice-diretora no pátio, durante o recreio, revela um trânsito próximo aos alunos e uma preocupação em evitar o encastelamento em salas fechadas e inacessíveis. A equipe diretiva circula pelos corredores, está presente nos atendimentos sistemáticos às famílias e até em substituições em aula; faz intervenções em sala objetivando ajudar na formatura dos alunos. Demonstra que o vínculo com os alunos é intenso e transcende às tradicionais atividades burocráticas de direção.

Em um dos relatos que obtive da orientadora educacional sobre a realidade sócio-econômica dos alunos, ela reafirma a situação de muita carência. Disse que uma professora se irritava pelo fato de um aluno nunca trazer o lápis que lhe dava, foi então que o menino disse que os perdia por entre as frestas do chão de sua maloca¹⁹. Esse exemplo ilustra o grau de carência que estão submetidos muitos dos alunos da escola.

A mesma orientadora disse que assistiu a diferentes gerações de alunos se sucedendo em sua relação com escola, ora como alunos, ora como pais. Disse que há um ciclo de ex-alunos que mantêm uma boa relação com a escola, já na condição de mães. Ela também percebe a presença de avós muito precoces, em torno de trinta anos, vindo à escola, o que confirma a idéia de que a educação é responsabilidade feminina dentro da família.

A escola parece estar hiper-exigida, múltiplas funções que deveriam ser papel de outras agências do estado, vêm sendo repassadas para ela. Ela permanece como instituição, um ente permanente, que faz parte da cultura local, uma instituição com caráter mantenedor e familiar, que promove o aspecto do cuidado e da preservação da vida.

4.2.1 Os Ciclos de Formação em Prática na Escola Restinga

Desde 1996, a SMED/POA iniciou a implementação dos ciclos de formação como proposta político-educacional para organização do ensino e dos espaços-

¹⁹ Maloca em Porto Alegre significa o mesmo que barraco, ou seja, uma moradia paupérrima feita de madeira e situada em bairros populares.

tempos nas escolas. A seriação foi substituída por um sistema de organização de três ciclos definidos por faixa etária. Os ciclos são compreendidos por nove anos de escolaridade divididos em três etapas (A, B e C) compostas de três anos cada.

No terceiro ciclo há uma divisão de três anos iniciando com a C10s, passando pelas C20's até as C30's, a que, grosso modo, corresponderiam a 6^a, 7^a e 8^a série. A organização disciplinar é composta por 9 disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Filosofia, Arte e Educação, História, Educação Física, Geografia e Língua Estrangeira. A base curricular fica assim disposta:

| Áreas com dimensão interdisciplinar | | Carga Horária Semanal / Períodos | |
|--|--------------------------------|---|---|
| Expressão | Língua Portuguesa e Literatura | 3 | |
| | Língua e Cultura Estrangeira | Espanhol | 2 |
| | | Francês | 2 |
| | | Inglês | 2 |
| | Educação Física | | 3 |
| | Arte-Educação | Plásticas | 3 |
| | | Cênicas | 3 |
| | | Música | 3 |
| Ciências Físicas, Químicas e Biológicas | Ciências | 3 | |
| Ciências Sócio-Históricas | História e Geografia | 3 | |
| | Filosofia | 2 | |
| Pensamento Lógico-matemático | Matemática | 3 | |

QUADRO 1 - Grade Curricular dos Ciclos em Porto Alegre

As disciplinas pertencentes à área de Arte-Educação e Língua Estrangeira são oferecidas alternadamente, dentro do possível, a cada ano-ciclo. Em um ano os alunos têm, por exemplo, Artes Plásticas e Inglês, no outro poderão ter Música e Espanhol e no seguinte, Artes Cênicas e Francês. Essa rotatividade, também tem seus críticos, que alegam ser improdutivo oferecer uma língua estrangeira sem continuidade de um ano para outro. Da mesma forma as Artes, principalmente a

Cênicas, tem questionado que o sistema de oficina seria mais conveniente, em lugar do trabalho dirigido a toda turma. Acaba prevalecendo o trabalho em Artes Plásticas.

Uma das preocupações centrais das políticas públicas em educação discutidas pela RME/POA é ampliar o acesso da população carente e sustar o processo de evasão e repetência. Dentre as medidas propostas pelos ciclos para reduzir o fracasso escolar, encontra-se a progressão continuada de um ano-ciclo para outro,

[...] pois todo o educando terá assegurado o direito a continuidade e terminalidade dos estudos, devendo acompanhar o avanço da turma e quando apresentar dificuldades, participará de atividades planejadas pelo conjunto de pessoas envolvidas na ação pedagógica, supervisionada pelo Laboratório de aprendizagem durante o tempo necessário, [já que] não considera a reprovação ou retenção de educando de ano para ano, nem de ciclo para ciclo. (PORTO ALEGRE, 1996, p. 53-54).

O projeto pedagógico da escola Restinga, desde que esta adotou a política dos ciclos de formação em 1998, está regulado pelo Regimento da Escola Cidadã e pelas diretrizes do Congresso Municipal de Educação, além das decisões e pareceres do Conselho Municipal de Educação. Tomando esses documentos como referência, trago elementos formadores dos princípios da cultura dos ciclos.

Quando perguntei sobre a adoção, por parte da escola, de um projeto político-pedagógico próprio, a Prof^a Sílvia, que já foi diretora, assim se manifestou em mensagem por *e-mail*:

Projeto pedagógico da escola??? Hehehehe.. q é isso? Algo que seja coletivo, sistematizado e executado?? Nem sei se existe... Credo!! Sabes como é qdo o grupo não pega junto, né? Algumas pessoas trabalham juntas, pensam sobre o trabalho da escola, mas dificilmente isso fica sistematizado... Quem sabe as gurias do SSE tenham...

Através da declaração de Sílvia, percebo que a incorporação da proposta dos ciclos se dá no trabalho articulado de grupos de professores que a assumem e a encaminham em seus anos-ciclos. A expressão “pegar junto” abrange um conjunto de ações do trabalho docente que torna possível pôr em prática essa concepção de ensino. Faz parte desse “pegar junto”, a idéia de planejar junto, propor atividades de

caráter interdisciplinar, ceder períodos ao colega se necessário, juntar turmas para fazer uma atividade, entrar em dupla em sala de aula quando possível, trocar tarefas, oferecer material pedagógico. Esse “pegar junto” se refere a um novo modo de pensar o fazer docente, que se distancia dos imperativos baseados numa pedagogia individualista.

O entendimento de Sílvia de que o projeto político-pedagógico deva ser algo que, além de estruturado teoricamente deva ter a solidez da prática, se traduz pela expressão “sistematizado e executado”. Também penso o mesmo que Sílvia, quando observo práticas pedagógicas muito distintas dentro de uma mesma escola. A variação se dá de acordo com o grupo de professores do ano-ciclo ou mesmo com o trabalho individual de cada professor, e revela que não se institui novas práticas por decreto. Elas se incorporam às convicções das razões do trabalho docente e a capacidade que cada um tem de ressignificar suas práticas.

A adoção dos ciclos de formação trouxe consigo a proposta curricular centrada em questões temáticas de caráter político e social, em lugar das grades curriculares tradicionais esvaziadas de significado. A própria concepção de currículo também sofreu modificações. De listagem de conteúdos passou a ser considerado como uma totalidade que envolve as atividades educativas da escola, incluindo aí todas as oportunidades que a escola oferece. Ele tem por objetivo estar voltado à compreensão da realidade do aluno e buscar o compromisso com a transformação da mesma.

Currículo é uma prática, é expressão da função socializadora e cultural de uma instituição no conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada. Os instrumentos cognitivos de natureza simbólica e seus usos e os processos psicológicos superiores, formam parte dessa experiência. [...] É uma prática em que se estabelece o diálogo entre agentes sociais, educandos e educadores. (PORTO ALEGRE, 1996, p. 7)

Outro elemento constituinte da organização curricular nos ciclos é a formação de um complexo temático. A construção do complexo temático propõe “[...] a captação de totalidade das dimensões significativas de determinados fenômenos extraídos da realidade e da prática social [...]” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 22).

Através de levantamento feito por pesquisa sócio-antropológica junto à comunidade escolar e membros da comunidade em geral, são apontados alguns temas relevantes sobre a realidade em que está inserida a escola. Os fenômenos são transformados em conteúdos escolares através do desdobramento do assunto em cada área de conhecimento. São extraídos conceitos, que são antes de tudo respostas a problemas colocados pelo complexo temático. Problematizando esses conceitos, é que se formam conteúdos que possam ser trabalhados de forma interdisciplinar, transformando desse modo, os problemas da realidade em matéria escolar.

O complexo temático foi uma exigência do início da implantação dos ciclos, atualmente, as escolas têm proposto projetos por ciclos ou anos-ciclos que tentam agregar as particularidades dos alunos de sua faixa etária, voltando-se mais para as necessidades dos mesmos, em lugar das questões gerais que envolvam a comunidade.

O grupo de professores de C30s da escola Restinga, que já havia experimentado a formulação de projetos coletivos em anos anteriores, construiu um complexo especificamente para o terceiro ciclo, juntamente com os demais colegas, tematizando sobre assuntos que integram diretamente a vida dos jovens, de modo interdisciplinar e com um conteúdo marcadamente crítico.

Tendo como centralidade o projeto de vida dos jovens, abordaram temáticas como, identidade social, participação política e cidadania, violência e exclusão social, educação ambiental, formação profissional, geração de emprego e renda, além das questões referentes à auto-estima dos alunos, traduzindo isso como matéria de sala aula.

Projeto de Trabalho dos Professores do III Ciclo/2004

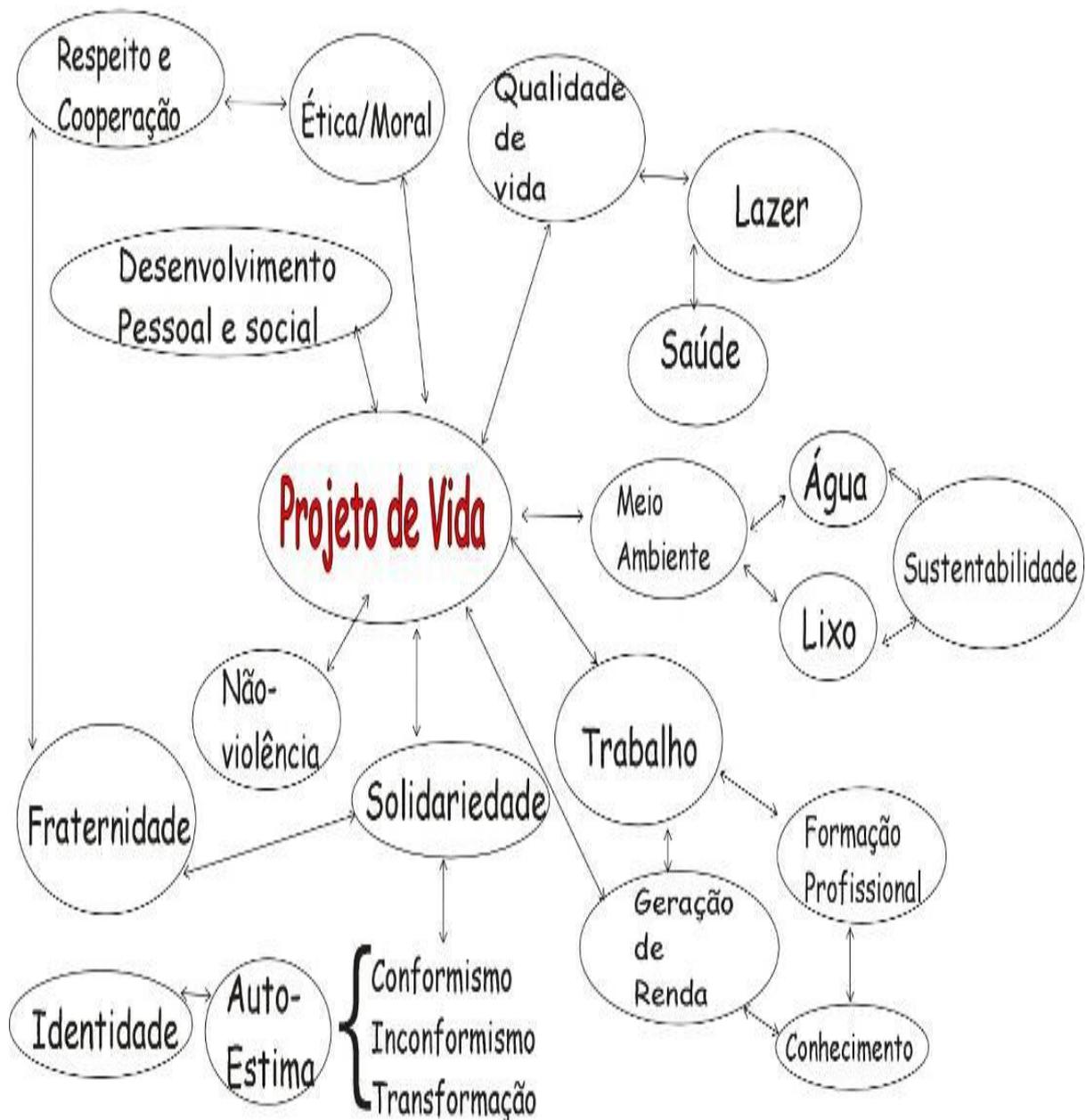


FIGURA 4 – Organograma do Projeto Interdisciplinar do Terceiro Ciclo da Escola Restinga

Habitados a trazer para o debate problematizações que não se enquadram dentro da fragmentação disciplinar, os professores do terceiro ano do terceiro ciclo da escola, transitam sobre os temas livremente, ultrapassando fronteiras disciplinares e realizando um entrelaçamento das discussões. Esse investimento em temas de crítica social se fez notar através do impacto sobre os comentários dos

alunos expressos nos textos das redações, bem como pelos seus depoimentos nas entrevistas.

Muitos dos valores desenvolvidos no planejamento dos professores foram verbalizados pelos alunos e incorporados a sua forma de se conduzir no mundo. A preocupação com a violência e busca da solução pelas formas de não-confrontação física apareceu em muitos comentários dos alunos.

Outro componente fundamental da política dos ciclos é a crítica à avaliação classificatória. A avaliação tradicional que serve para medir desempenho, tendo em vista definir a aprovação e a passagem para a série seguinte, foi abolida por um processo de acompanhamento da evolução do aluno. Incentivando a produção de pareceres descritivos, que devem explicitar os avanços e dificuldades de aprendizagem, a avaliação tem muito mais a função de pensar as estratégias de ensino, do que classificar o aluno.

A avaliação é um processo contínuo, participativo, com função diagnóstica, prognóstica e investigativa cujas funções propiciam o redimensionamento da ação pedagógica e educativa, reorganizando as próximas ações do educando, da turma, do educador, do coletivo do ciclo e mesmo da escola, no sentido de avançar no entendimento do processo de aprendizagem. (PORTO ALEGRE, 1996, p. 52).

O grupo de professores da C30s parece tentar transpor essa concepção de avaliação para sua prática, conforme disse o Professor Roberto quando perguntado sobre esse assunto. Nas redações solicitadas por ele e nos trabalhos da Professora de História, havia, sempre, o compromisso com a entrega do trabalho, com o desenvolvimento da reflexão do tema e, menos, com a classificação do trabalho do aluno.

Roberto, também condena a prática daqueles “que não fazem nenhuma avaliação; não fazem nada”, sem estabelecer nenhuma exigência, numa permissividade que sonega a possibilidade de crescimento intelectual aos jovens. A esse comportamento, ele reputa duas hipóteses: “ignorância ou má fé”.

Cláudia – O que tu achas sobre os mecanismos classificação e retenção?

Professor Roberto – Os professores têm que entender e trabalhar de acordo com a proposta. Quando tu dizes que uma avaliação é emancipatória, tu não debes dar uma prova e uma nota. Também têm professores que não fazem nenhuma

*avaliação; não fazem nada. Alguns por ignorância; outros por má fé... Tu tens que trabalhar com o avanço no ciclo, mostrando e desenvolvendo o programa, trabalhando em sala de aula os conteúdos e atitudes. A coisa dá certo. Os alunos que vem em todas as aulas avançam.*²⁰

A construção de normas de convivência foi indicada pela proposta dos ciclos de formação em substituição ao estabelecimento unilateral de sanções disciplinares aos alunos pelos professores e pela direção da escola como tentativa de estabelecer instrumentos mais democráticos em substituição às assimétricas tradições escolares.

No texto do Regimento Escolar - documento referência para a Escola Cidadã (1996), consta no breve capítulo destinado aos princípios de convivência, o entendimento sobre o significado das normas disciplinares nas escolas cicladas:

A escola entende a disciplina como forma de organização da vida escolar não como meio de controle do comportamento.

Sendo o ser dinâmico e mutável, os princípios não serão definitivos e permanentes, devendo ser avaliados constantemente para que reflitam a realidade da escola.

Caberá ao Conselho Escolar articular, avaliar e deliberar sobre os mesmos. No âmbito de sala de aula, educadores e educandos deverão estabelecer os princípios dentro do processo pedagógico.

Nenhum princípio poderá ser estabelecido sem levar em consideração a legislação vigente e os princípios emanados do Congresso Constituinte Escolar 95.

A escola e a família têm o dever de construir uma relação de parceria, respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada uma, buscando uma participação comprometida de todos os segmentos. (PORTO ALEGRE, 1996, p. 47)

Através dos princípios gerais de convivência, a escola Restinga, traduz no seu cotidiano, o hábito respeitoso entre os sujeitos da comunidade escolar. Parece não haver “oficialmente” normas de convivência na escola, mas as percebi em execução.

Reforçando a idéia de horizontalidade entre os segmentos da comunidade escolar está a constituição de órgãos colegiados em que todos os segmentos têm assento. O Conselho Escolar, o Congresso Municipal de Educação, a Constituinte Escolar, a Assembléia Escolar põem lado a lado pais, professores, alunos e

²⁰ Todos os excertos de entrevistas estarão colocados em moldura.

funcionários, em que pese a participação do segmento dos professores, ainda seja majoritária.

A divisão em ciclos está dada por haver distinções próprias a cada fase do desenvolvimento, que estão assentadas na perspectiva de Piaget (1993). No terceiro ciclo, que se estende dos 12 anos aos 14 anos e 11 meses, o período referido como adolescência, é tomado como uma fase em que as operações de pensamento se aproximam da maturação adulta em termos de capacidade de abstração.

Adotando autores como Erikson (1976, 1987), Pikunas (1979) e Piaget (1977, 1978, 1993), a política pedagógica dos ciclos reafirma que “[...] o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias. Pensa idéias abstratas e efetua operações que não tem necessariamente referência concreta, tangível.” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 17)

Especificamente sobre a capacidade para julgar, opinar e relacionar-se com formas de autoridade, segue a proposta afirmando que nesta fase “[...] a quebra de regras não é mais vista como absolutamente errada. Agir mal ainda merece punição, mas somente para aquele que age mal.” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 18) Em relação à formação de juízo de valor

[...] o adolescente passa a revelar um interesse especial pelas regras em si, conhecendo-as em seus mínimos detalhes. As regras passam a ser percebidas como resultado de um consenso coletivo, tendo cada membro desse coletivo o compromisso recíproco de respeitá-las, desde que haja lealdade de todos com essas regras. Nesse estágio, o realismo moral está superado. Os atos são julgados segundo sua intenção original e não pelas consequências objetivas provocadas, mas imprevisíveis. O adolescente agora rejeita seguir de forma irrestrita a regra, tomando para si o direito de uma interpretação própria da regra e da situação em que ela deve ser posta em prática. As sanções repressivas e retalhadoras são substituídas pelas sanções restitutivas e reconciliadoras. (PORTO ALEGRE, 1996, p. 18)

Conforme o estudioso adotado na proposta dos ciclos, Pikunas (1979 apud PORTO ALEGRE, 1996, p. 18), a adolescência necessita da cooperação e da reciprocidade como pré-requisitos para a realização de qualquer regra. A coerção deve dar lugar à cooperação. Traduzido para o senso-comum dos professores “não dá pra bater de frente” com eles, é preciso negociar, justificar, racionalizar as regras.

4.3 O BAIRRO COMO CONFLITO ENTRE A NORMA A CRIMINALIDADE

A reduzida oferta de geração de emprego e renda no bairro, faz com que os moradores se desloquem quilômetros como poucos na cidade, gastando horas do dia para garantir a sobrevivência. Minhas idas através do transporte público foram repletas de problemas, como impontualidade e pouca freqüência dos ônibus, problemas esses que são enfrentados cotidianamente pelos moradores e que foram mencionados nos trabalhos dos alunos como um dos pontos negativos da Restinga, conforme foi mencionado por André, da Turma A.

Agora os pontos negativos do Bairro, os horários reduzidos do Restinga Velha, tirateio todos os dias e marginalismo, muitas crianças e jovens nas ruas desocupados nas esquinas, jovens sem ^{ocupações} ~~passatempo~~ e acabam virando marginais ou drogados.

“Agora os pontos negativos do Bairro, os horários reduzidos do (ônibus) Restinga Velha ...”

Isso talvez ajude a entender o fato de muitos jovens desconhecerem outras partes da cidade, o que os leva a achar que a Restinga é outro município, como observamos nas redações dos alunos. Há um sentimento de pertencimento a uma localidade que se diferencia da cidade de Porto Alegre e que, portanto, não faz parte dela. Através da escrita dos alunos, a Restinga se constitui em um território próprio, muito distinto, chegando a ser confundida com um município para muitos de seus moradores. Não raras vezes escutei de meus alunos (quando trabalhei lá, mas em outra escola), referirem a Restinga como um município, como a seguir na redação de Luís Alberto, Turma A:

A Restinga é um MUNICÍPIO bom e pouco ruim, A PARTE BOA é que tem LAZER como PISCINA NO VERÃO, GOM, CAMPOS DE FUTEBOL etc...

A Restinga é um município bom e pouco ruim, a parte boa é que tem lazer como piscina no verão, som, campos de futebol, etc.

Uma forma discursiva de distinguir negativamente o bairro é o uso do termo “restingueiro”. Os moradores da Restinga passaram a ser assim nomeados dentro da cidade. A expressão é carregada de estereótipos sobre o comportamento dos moradores, e como todo estereótipo, é simplificador e preconceituoso. A importância da compreensão sobre o estereótipo e suas implicações na formação da identidade é importante porque:

1. revela formas opressivas de preconceito que num primeiro olhar podem ter parecido um fenômeno casual e inócuo.
2. destaca a devastação psíquica infligida por retratos sistematicamente negativos desses grupos por ele atacados, seja pela interiorização desses estereótipos ou por meio dos efeitos negativos de sua disseminação; e
3. assinala a funcionalidade social dos estereótipos demonstrando que eles não são um erro de percepção, mas sim uma forma de controle social, pretendo ser o que Alice Walker chama de ‘prisões de imagem’. (STAM; SHOLAT, 1992, p. 76)

Os jovens que estão na escola repudiam essa expressão, não aceitando essa “prisão de imagem”. Tomado como sinônimo de “maloqueiro” e marginal para os rapazes, e “barraqueira”, mulher ou filha de bandido para as moças, “restingueiro” ou “restingueira” carrega uma carga de preconceito que delega compulsoriamente a todos que habitam aquela comunidade, comportamentos anti-sociais, principalmente aos jovens, incorporando uma representação negativa. Mariele, da Turma B, destaca o sentimento de ser tratada como “restingueira” por “pessoas de fora”.

Bom, o maior ponto negativo que eu acho que a Restinga tem, é dar motivo para as pessoas de fora falarem. Às vezes quando nós vamos em outro lugar ou visitar uma outra escola que não é daqui, o pessoal começa a falar:

"Bah! Tá louco lá vem aquele bando de restingueiro!"

Ah não, lá vem aqueles maloqueiros da Restinga. O pior é que algumas pessoas deixam mesmo essa impressão, porque começam a bater boca, a querer partir pra agressão etc. Mas ao invés de se mostrar superior a essas ofensas, eles fazem exatamente igual, ou seja, como criticam.

Bom na verdade eu não estou falando exatamente sobre a Restinga, eu estou falando das pessoas que moram nela, mas fazer o quê, se a Restinga é a gente transformando, e que faz.

Bom, o maior ponto negativo que eu acho que a Restinga tem, é dar motivo para as pessoas de fora falarem. Às vezes quando nós vamos a outro lugar, ou visitar uma outra escola que não é daqui o pessoal começa a falar:

- Bah! Tá louco, lá vem aquele bando de 'restingueiros'; ah, não. Lá vêm aqueles 'maloqueiros' da Restinga!

O pior é que algumas pessoas deixam mesmo essa impressão, porque começam a bater-boca, a querer partir pra agressão, mas ao invés de se mostrar superior a essas ofensas, eles fazem exatamente igual, ou seja, como criticam [são criticados].

Bom, eu não estou falando exatamente da Restinga, mas das pessoas que moram nela, mas fazer o quê, se a Restinga é a gente, e a gente [que] transforma e que faz.

Bárbara e Mariele, da Turma B, fazem a defesa da incorporação de um outro padrão de comportamento que não seja o "bate-boca", o enfrentamento físico ou verbal. A aluna Bárbara faz um apelo para a mudança. Mariele diz que, se continuarem a reproduzir as atitudes esperadas de um "restingueiro", nunca se mostrarão "superiores". A reprovação de comportamentos baseados na força e na agressão demonstra que, na escola, as alunas devem aprovar as negociações fundadas na racionalidade. Ambas concluem sua argumentação apostando na idéia de transformação por parte dos sujeitos.

nós seremos lá. Bem por que cada amigo seu
 que você conhece ou próprio emprego pergun-
 ta a onde você mora e você diz, eu moro na
 Restinga e eles já ficam de canto por que quem
 vem da Restinga ou por que é mulher filho de
 de traficante ou é ladrão, por isso que nós
 devemos mudar para melhor, não vamos dizer
 só por que moro na Restinga tenha que ser
 aquilo ou aquilo outro. Vamos fazer para mudar

“Bem, porque cada amigo seu que você conhece ou no próprio emprego
 perguntam onde você mora e você diz: “eu moro na Restinga”. E eles já “ficam de
 canto” ou porque é mulher ou filha de traficante, ou é (de) ladrão. Por isso que nós
 devemos mudar para melhor, não vamos dizer só porque mora na Restinga tenha
 que ser aquilo ou aquilo outro. Vamos fazer para mudar”.

A Restinga Velha, onde está localizada a escola Restinga, é tida pela crônica
 jornalística e por outros meios de comunicação, como pertencendo a uma das partes
 mais violentas da cidade. Isso também é afirmado pelos textos escolares dos jovens
 alunos.

Entretanto alguns têm problematizado a construção da representação dos
 meios de comunicação sobre a identidade do bairro. O exercício da crítica se traduz
 no questionamento da influência da mídia que produz imagens sobre os sujeitos e
 sobre os espaços.

O trabalho de sala de aula proposto no complexo temático dos professores do
 terceiro ciclo, encontra eco na reflexão de alguns alunos. Questionando o papel da
 mídia na formação da opinião pública, o aluno Jeferson da turma A, mostra-se
 inconformado com as distorções que ela promove.

Tem muita gente que não morra na Restinga, mas fala dela. Como eles querem falar se nem conhece, só conhece por jornais ou pela mídia. A mídia faz muito a cabeça das pessoas, elas podem nem saber o que seja mas se a mídia diz que é ruim, todos vão falar que é ruim. É a mídia que comanda todo o mundo porque muitos se baseiam nela.

A redação de Andréa, da Turma A, argumenta que a violência não é privilégio da Restinga, vindo no mesmo sentido de questionar a respeito do hiper-exposição da Restinga como um bairro estritamente ligado ao tráfico.

Bom nem posso mais dizer que a violência é ruim na Restinga, porque não é só na Restinga que existe violência, e sim em todo "Brasil".

Bom, nem posso mais dizer que a violência é ruim na Restinga, porque não é só na Restinga que existe violência, e sim em todo Brasil.

Alguns desconstruem os estereótipos trazidos pela mídia. Ao valorizar o trabalho honesto como modo de ganhar a vida, lembram que ele também está presente no bairro. Os alunos parecem ter claro que esse é um meio de vida legitimado pela escola. Consideram uma injustiça contra os moradores do bairro a associação entre morar na Restinga e ser "marginal".

As coisas boas que tem no bairro Restinga são as pessoas da nossa comunidade porque cada uma delas tem o seu valor, essas pessoas são guerreiras de verdade encaram o mundo do jeito que ele é.

As coisas boas que têm no bairro Restinga são as pessoas da nossa comunidade, porque cada uma delas têm o seu valor. **Essas pessoas são guerreiras de verdade, encaram o mundo [do] jeito que ele é [e] vier**” (grifo meu).

O fato de o aluno afirmar que as pessoas “são guerreiras de verdade”, sintetiza a convicção que a luta pela sobrevivência não é uma tarefa fácil. Encarar o mundo e enfrentá-lo é uma tarefa cada vez mais difícil para as classes menos privilegiadas. A droga pode ser considerada como um mecanismo de fuga desse enfrentamento doloroso da realidade.

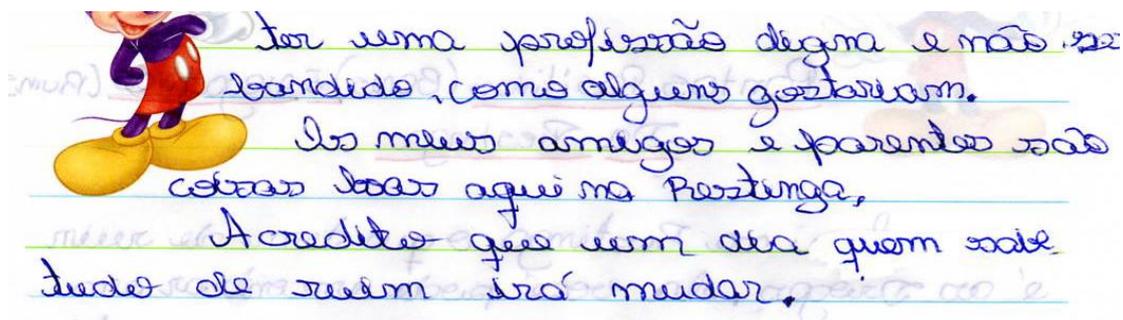
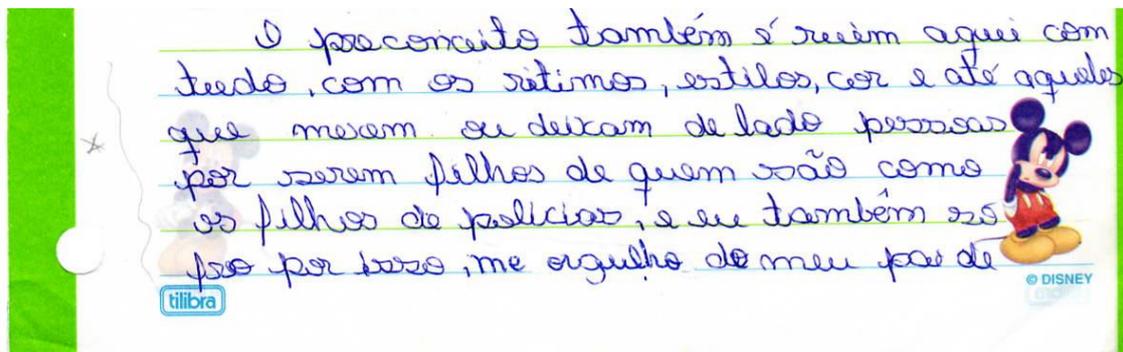
morando, festejando. Esta é a Restinga, pessoas unidas, gente alegre e triste, pessoas que trabalham pela vida e que precisam de trabalho e se viram com outras coisas. Essa é a vida, viver, a Restinga cada vez cada ano está melhorando.

Esta é a Restinga, pessoas unidas, gente alegre e triste, **pessoas que trabalham pela vida e que precisam de trabalho e se viram com outras coisas.** Essa é a vida, viver... A Restinga cada vez, cada ano está melhorando. (grifo meu).

Outras formas de sustento baseadas no trabalho, também foram referidas. Héerson, da Turma B, fala do trabalho informal, já que as pessoas “precisam de trabalho e se viram com outras coisas”. No interior da escola observamos na hora do

recreio a permissão para que mães vendessem lanches para os alunos e professores.

O relato da aluna Tânia, da Turma B, apareceu como contraponto ao discurso da visão legítima do trabalho e da honestidade, expostos anteriormente. Em um bairro marcado pela presença do tráfico, Tânia afirma que ser filha de policial, além de roqueira, demarca uma fronteira com outros jovens, possivelmente afinados com a lógica da marginalidade e seu estilo de vida. Diz ela, em tom de queixa:



O preconceito também é ruim, aqui, com tudo: ritmos, estilos, cor. Tem até aqueles que “mexem” ou deixam de lado pessoas, por serem filhos de quem são, como os filhos de policiais, e eu também sofro por isso, me orgulho do meu pai, dele ter uma profissão digna e não ser bandido, como alguns gostariam. Os meus amigos e parentes são coisas boas aqui da Restinga. Acredito que um dia, quem sabe, tudo de ruim irá mudar.

Tânia reitera seu orgulho em ser filha de policial, mas diz que sofre por isso, seja porque “mexem” com ela, seja porque a “deixam de lado”, dando a entender que há, sim, uma tensão entre os valores ligados à ordem, como a honestidade e a lei, e a transgressão, representada principalmente pelo tráfico de drogas.

O preconceito se estende para diferentes “pertencimentos” como o gosto musical, estilo cultural e raça. Os dois primeiros representam a filiação a modos de ser e estar no mundo, sinônimo de “tribo” a que pertencem o jovem.

Manifestações como as descritas acima, retratam a vivência de práticas agressivas entre os alunos na escola. Principalmente na demarcação entre lugares que indicam enquadramentos anti e pró-ajustamento. A intolerância diante da diferença, aparece nos estudos sobre *bullying*, e indicam que “[. . .] ele parte, pois de uma vontade consistente e desejo de magoar alguém física, verbal ou psicologicamente [. . .], tendo um efeito de etiquetagem para a vítima [. . .]” (PEREIRA, 2002, p. 17).

Na narrativa de outros alunos, o bairro também está tensionado pela ordem social por um lado, e pelo “pedaço” onde impera uma sub-ordem comandada por gangues que disputam o poder local. Ali, onde o poder público ainda é tímido, principalmente no que se refere à segurança pública, outros poderes paralelos se instituem, é o que diz Luciano da Turma B:

fica em risco. Há muita violência, tráfico de drogas, nós temos policiamento mas não é eficaz por isso há tanta morte, tráfico de drogas, bandidos. Quando a polícia faz blitz na Restinga leva as drogas e não prende ninguém no dia seguinte começa tudo novamente, quando a polícia passa pelo local os empregados dos traficantes saem correndo eles tem pessoas que avisam quando os brigadianos se aproximam. Tem também as richas de

[...] Há muita violência, tráfico de drogas, nós temos policiamento, mas não é eficaz, por isso há [há] tanta morte, tráfico de drogas, bandidos. Quando a polícia faz blitz na Restinga, leva as drogas e não prende ninguém. No dia seguinte, começa

tudo novamente, quando a polícia passa pelo local, os empregados dos traficantes saem correndo, eles têm pessoas que avisam quando os brigadianos se aproximam.

Roberto, da turma B assinala que gente inocente também sofre com a guerra entre as gangues, assim como se indigna com os viciados que dão lucros aos traficantes.

O ruim NA RESTINGA é AS GUERRAS de gangues que se pegam no tiro, e acertam inocentes que NÃO tenham nada ver com eles, e o ruim é ASSALTOS que tem toda hora NA RESTINGA e viciados de drogas enriquecendo os traficantes de drogas, ISSO tudo é ponto negativos

O ruim na Restinga é [são] as guerras de gangues que se pegam no tiro e acertam inocentes que não tenham nada [a] ver com eles, e o ruim é [são os] assaltos que tem toda hora na Restinga e viciados de drogas enriquecendo os traficantes de drogas. Isso tudo é ponto [são] pontos negativos.

A presença de policiais corruptos fica evidente quando o aluno afirma que a polícia “leva as drogas e não prende ninguém”, desse modo a lei é transgredida pelos próprios representantes da mesma.

A repulsa a gravidez na adolescência é trazida por mais de uma moça. Algumas condenam veementemente o aborto, e outras tematizam sobre a violência sexual sobre a mulher, trazendo caso de estupros.

Incorporei o texto de Gabriela, da Turma C, pois ela trouxe o problema dos abortos clandestinos como um dos males, transparecendo que seja algo muito próximo da sua experiência. A questão do estupro revela que as mulheres preocupam-se com esta forma particular de violência sobre os corpos das meninas e das jovens.

De negativo a muito assaltos e policiais que nunca tão por perto; também abusos sexual entre as jovens.

E menores que andam por aí bebendo e que só querem curtir e brigar nas ruas.

Também tem padrastras que estupram as filhas e outras pessoas.

De negativo [há] muitos assaltos e policiais que nunca tão por perto; também tem abuso sexual entre as jovens. E menores que andam por aí bebendo e que só querem curtir e brigar nas ruas. Também tem padrastras que estupram as filhas e outras pessoas.

O crescimento populacional do bairro e a extensão para áreas verdes criaram muitas divisões, a principal delas é entre a Restinga Velha e a Restinga Nova. Cindida por divisões sociais e espaciais, a Restinga tem nessas duas grandes subdivisões, delimitações sobre o pertencimento socioeconômico e as possibilidades de deslocamentos dos moradores. Leandro da turma B, fala sobre as vantagens de morar na Restinga Nova em contraposição a violência da Restinga Velha:

Os pontos negativos são muitos e superando os pontos positivos por que na Restinga há lugares bons de viver e lugares ruins, exemplo, a Restinga Nova em certos lugares é bem calma e tranquila mas já em alguns pontos da Restinga Velha há muita violência e tráfico de drogas e muitas crianças que deixam todo mundo inseguro.

Os pontos negativos são muitos e superando os pontos positivos, porque a Restinga há lugares bons de viver e lugares ruins. Exemplo, na Restinga Nova em certos lugares é bem calma e tranquilo, mas já em alguns pontos da Restinga Velha,

há muita violência e tráfico de drogas e muitos tiroteios que deixam todo mundo inseguro.

O impedimento de transitar por todos os espaços se dá em função do esquadramento das gangues em relação às “bocas” de tráfico. A rivalidade entre traficantes do bairro não permite que o deslocamento de moradores de uma parte da Restinga Velha seja possível até outra parte, principalmente entre os rapazes. Um relato comovente de um aluno, Lúcio, da Turma A, fala sobre a impossibilidade de visitar a sua avó, que mora perto de uma boca rival àquela próxima de onde reside (a “boca” dos Primos). O depoimento sincero mostra a inconformidade em ser confundido com algum membro da gangue oponente. Finaliza fazendo a afirmação de que “ninguém é louco de se meter nessa fria”, como uma promessa dirigida ao professor a quem é dirigida a redação.

Pontos negativos:
“O crime” na Restinga o crime passa dos limites um porque no meu caso eu não posso descer para a minha avó porque moro na boca dos Primos e minha avó mora lá embaixo por isso eu não vejo minha avó há um ano. Esses caras de tão burros que nem sabem o que é crime e quem tá no crime.
“As drogas” na Restinga as drogas já estão tomando conta a maconha principalmente e o tráfico todo mundo vê, mas ninguém é louco de se meter nessa fria.

“O crime” na Restinga. O crime passa dos limites. Um porque no meu caso eu não posso descer para a minha avó, porque moro na “boca” dos Primos e minha avó mora lá embaixo, por isso eu não vejo minha avó há um ano.

Esses caras, de tão burros, que nem sabem o que é crime e quem tá no crime.

“A drogas” na Restinga. As drogas já estão tomando conta, a maconha principalmente, e o tráfico todo mundo vê, mas ninguém é louco de se meter nessa fria.

A Restinga Velha, ou mais especificamente o Núcleo Esperança como é conhecido o entorno da escola, traduz a marca do estigma do morador da periferia urbana, na fala da violência e do tráfico como uma realidade permanente e na rua como um espaço de perigo para os jovens.

Agora os pontos negativos do Bairro, os horários reduzidos do Restinga Velha, tiroteio todos os dias e marginalismo. Muitas crianças e jovens nas ruas desocupadas nas esquinas, jovens sem ^{ocupações} ~~trabalhos~~ e acabam virando marginais ou drogados.

Agora os pontos negativos do bairro, os horários reduzidos do [ônibus] Restinga Velha, tiroteio todos os dia e marginalismo. **Muitas crianças e jovens nas ruas desocupadas nas esquinas, jovens sem ocupações e acabam virando marginais ou drogados.**

Reiteradamente, o tráfico foi responsabilizado pelos aspectos negativos do bairro, tanto pelos meninos como pelas meninas, que relacionam a violência como um fenômeno decorrente de brigas entre gangues que partilham a geografia do bairro em relação aos pontos de venda de droga.

O tráfico chega a ser descrito como um representante do poder paralelo sobre o qual o poder público tem pouca ou nenhuma ingerência, negligenciando a população do bairro que fica a mercê das rivalidades impostas pelos traficantes.

A Restinga é assim a pessoa não pode andar tranquilo porque os traficantes e os maconheiros pode confundir a pessoa e matar mais tem oias que a pessoa nem pode sair por que as gangues ficam de guerra mais não são só os traficantes que são ruim tem também os pontos de saúde que demoram para atender, policiais que são amigos dos traficantes que compram maconha e armas deles.

*A Restinga é assim, a pessoa não pode andar tranqüila porque os traficantes e os maconheiros podem confundir a pessoa e matar, mas tem dias que a pessoa nem pode sair porque as gangues ficam de guerra. Mas, não só os traficantes que são ruins, também têm os postos de saúde que demoram em atender, **policiais que são amigos dos traficantes que compram maconha e armas deles.***

Particularmente um depoimento é ilustrativo da presença do tráfico no cotidiano familiar dos alunos. O rapaz assume abertamente que seu tio revende drogas, mas que sua esperteza está em não ser usuário. Não sendo consumidor, ele parece ser ingenuamente absolvido pelo rapaz, que atribui crime maior àqueles que compram a droga. Apenas vendendo, ele faz disso um incremento em seus ganhos. O que mais espanta nesse depoimento é o fato do tio trabalhar no Conselho Tutelar, órgão que fiscaliza transgressões aos direitos das crianças e adolescentes garantidos pelo ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Na visão do rapaz não parece ser incompatível esta função com a atividade de traficante.

Os traficantes são burros porque eles ficam se matando e matando as pessoas o meu tio irmão da minha mãe é traficante mas ele não é usuário ele é assim compra dos grandes e vende para os pequenos mas ele é trabalhador ele trabalha no conselho tutelar eu só queria que um dia a Restinga ficasse calma.

Mas se eu fosse prefeito eu iria prender matar todos os traficantes porque eu iria cercar todas as favelas.

Os traficantes são burros porque eles ficam se matando e matando as pessoas. O meu tio, irmão da minha mãe, é traficante, mas ele não é usuário. Ele é assim, compra dos grandes e vende para os pequenos. Mas ele é trabalhador, ele trabalha no Conselho Tutelar. Eu só queria que um dia, a Restinga ficasse calma.

Mas, se um dia eu fosse prefeito, eu iria prender, matar todos os traficantes, porque eu ia cercar todas as favelas.

Ainda na seqüência dessa redação, observamos que o jovem diz que se fosse prefeito, mataria todos os traficantes. O que nos leva a pensar que o significado de traficante é muito mais o de usuário, do que o de “passador”. A solução genocida de “matar todos” reflete a convivência com a violência como forma de resolver os problemas.

Dentre os aspectos positivos do bairro, foi mencionada a Esplanada, que é um espaço construído para eventos e que serve como ponto de encontro e convívio dos moradores do bairro.

Positivas: Na Restinga assim como existem ruins existem boas, tem sem uma delas é a Esplanada. Nela é feita todos os tipos de festas e apresentações como shows de bandas de: pagode, de fandango, de hip hop, de charme, Reggae e até apresentações de carnaval. É tudo isso é muito bom para nós moradores da Restinga, pois eles nos influenciam a não nos envolvermos com drogas, e sairmos do meio da violência. Nisso tudo, muitas vezes eles divulgam nomes de lugares onde eles dão cursos ~~para~~ para jovens que não têm condições de pagar outros cursos fora da Restinga.

Na Restinga, assim como existem (coisas) ruins, existe boas também, uma delas é a Esplanada.

Nela, é feita todos os tipos de festas e apresentações como shows de bandas de: pagode, de fandango, de hip hop, de charme, reggae e até apresentações de carnaval.

E tudo isso é muito bom para nós, moradores da Restinga, pois eles nos influenciam a não nos envolvermos com drogas e sairmos do meio da violência.

Nisso tudo, muitas vezes eles dão cursos para jovens que não tem condições de pagar outro curso fora da Restinga.

As grandes redes de supermercado não apostam nos consumidores do bairro, o que nos permite afirmar que ainda é um espaço carente de muitos recursos. Os centros comerciais são formados por pequenas lojas, minimercados e prestadores de serviço.

A estrutura do poder público se apresenta pela presença de escolas municipais, composta também, por uma escola infantil e uma escola para portadores de necessidades especiais, duas escolas estaduais, pelo fórum, pelo posto da Brigada Militar e a delegacia.

Como expressão cultural, temos as escolas de samba Estado Maior da Restinga e União da Tinga, que distinguem positivamente o bairro aos olhos dos jovens. O bom desempenho da escola Estado Maior da Restinga nas disputas do grupo especial do carnaval portoalegrense, enchem de orgulho os moradores do bairro que tem na escola sua vitrine. As rodas de samba são referidas pelos alunos como espaço para festas e encontros, mas, lamentavelmente, também são fonte de brigas e tiroteio.

Além da escola de samba, há o Centro Comunitário da Restinga (Cecores) que fica na Restinga Nova. Uma das atrações do centro é a piscina comunitária. No calor escaldante do verão, em que as pessoas não dispõem de condições para ir à praia, a piscina comunitária tem um valor muito significativo para o lazer desses jovens. O Cecores parece ser um forte espaço de promoção cultural, mas também é utilizado por alguns adolescentes como desculpa para matar aula, conforme nos foi dito por uma aluna.

O Bom é que sempre tem algum evento na quadra do estado maior da restinga como aula de natação, cunquirú, dança etc... no cecores também sempre tem alguma oficina e cursos que eles oferecem para comunidade mais carente.

O bom é que sempre tem algum evento na quadra do Estado Maior da Restinga, como aula de natação, kung fu, dança, etc. No Cecores também, sempre tem alguma oficina e cursos que oferecem para a comunidade mais carente.

pontos positivos → A Esplanada é um lugar onde tem muitas festas. O Cecores é o principal lugar pra quem mata aula ou pra quem faz esportes.

A Esplanada um lugar onde tem muitas festas. O Cecores o principal lugar pra quem mata aula ou quem faz esportes.

Outras expressões culturais também foram mencionadas, principalmente pelas moças, que parecem procurar outras referências como *rock*, procurando marcar o distanciamento com a cultura de periferia, que é marcada pelo *rap*, pelo pagode, pelas escolas de samba, etc. Carina da Turma A, referida nos apontamentos dos Conselhos de Classe como “ótima aluna” lamenta o fato de não ter um cinema na Restinga. O desejo de ir ao cinema revela que a aluna se identifica com um hábito menos cultivado nas classes populares e que é próprio dos setores médios.

A “música boa” se diferencia do som ouvido pelos colegas, como o *funk*, o pagode ou o *rap*. Mais do que gosto, a música conota o estilo de vida, indicando pertencimentos, valores e crenças.

As coisas que eu menos gosto é o fato de não ter nenhum cinema e nenhum lugar legal pra gente ir e curtir música boa, eu também detesto a Escola de Samba e o Shopping Bar porque tá não paga pra entrar mas cobra pra sair, dos traficantes de drogas que em casa é o único que tá apanhando

“As coisas que eu menos gosto é o fato de não ter nenhum cinema e nenhum lugar legal para gente **ir curtir música boa**, eu também detesto a Escola de Samba

e o Shopping Bar, porque tu paga [sic] pra entrar e reza pra sair, dos traficantes de droga que em cada esquina tem uma gangue diferente” (grifo meu).

Um desejo de pertencimento à classe média fica evidente com a “revolta” contra vizinhos que reproduzem modos de vida dos quais quer se distanciar. Ainda na redação de Carla, percebo o quanto a jovem não se reconhece naquele ambiente da periferia.

vizinhos que não respeitam ninguém
e ficam ouvindo Roberto Carlos tri
alto quando eu estou tentando ver
Malhação, também não gosto quando
a gente entra em alguma rua e
o que mais vê é cachorro vira-lata
bem magrinho e sarnento e adoles-
centes entre 14 e 17 anos grávidas
Junto com crianças no meio da
rua peladas e ranhentas, eu acho

“[...] vizinhos que não respeitam ninguém e ficam ouvindo Roberto Carlos tri alto, enquanto eu estou tentando ver Malhação, também não gosto quando a gente entra em alguma rua e o que mais vê, é cachorro vira-lata bem magrinho e sarnento, e adolescentes entre 14 e 17 anos grávidas junto com crianças no meio da rua peladas e ranhentas [...]”

A aluna finaliza seu descontentamento criticando a gravidez de jovens moças que convive com uma infância desamparada de seus filhos.

A luta comunitária aparece no texto da aluna Deise, da Turma A, que demonstra conhecer muito bem todos os investimentos sociais no bairro, apresentando uma visão otimista que aposta na luta dos moradores. Em seu depoimento, as conquistas são fruto da luta do povo, não ofertadas pelo governo. O texto da aluna demonstra a influência de múltiplos discursos sobre a formação dos alunos. A presença de uma fala marcadamente crítica presente nos discursos

pedagógicos e políticos das gestões da Administração Popular da prefeitura, prova que a aluna assimilou essa concepção, seja através do investimento da escola, seja por outros contatos.

O aluno João que vive na Restinga como o transporte público e o saneamento básico foram coisas que o povo conquistou com muita luta, isto também se destaca como uma coisa boa que a Restinga tem, os moradores lutam pelas coisas que acreditam que é bom para o bairro e os moradores. As coisas ruins ainda podem ser melhoradas com a luta do povo.

*As coisas boas que existem na Restinga, como o transporte público e o saneamento básico, foram coisas **que o povo conquistou com muita luta**, isto também se destaca como uma coisa boa que a Restinga tem, **os moradores lutam pelas coisas que acreditam que é bom para o bairro e os moradores. As coisas ruins ainda podem ser melhoradas com a luta do povo.** (grifo meu)*

Outro aluno parece vincular o problema da violência com a pobreza. Cláudio, Turma B, tenta fazer uma análise que explique as causas que levam à violência. Afastando-se do senso-comum que deposita sobre o indivíduo toda a responsabilidade pelos problemas sociais, ele afirma que “a violência na Restinga é também ligada à pobreza [...], por ser um bairro pobre não tem muitas coisas ligadas ao lazer e a diversão”. Aqui verifico uma busca de explicação que também expressa a presença do discurso crítico na compreensão das relações sociais.

Cláudio fala em classes sociais e define que a Restinga é um lugar de classe baixa. Analisa sua realidade e afirma que não houve muito progresso social nos últimos cinco anos, “só de olhar a comunidade já se tem um balanço geral de toda a pobreza”. A presença da palavra “comunidade” se distingue das outras formas de nomear a Restinga utilizada pelos demais colegas, e traz a marca dos movimentos sociais no discurso do aluno, tais como o movimento comunitário e o próprio *hip-hop*.

O que primeiramente vou falar sobre a Restinga são os pontos negativos. Todo mundo que mora na Restinga sabe que o bairro tem muitos problemas, e por ser um bairro pobre não tem muitas coisas ligadas ao lazer e a diversão e passa por muitos problemas sociais tais como pobreza, violência e muitos outros ligados a esses.

O problema da pobreza na Restinga é um dos maiores e mais extensivos, só de olhar a comunidade já se tem um balanço geral de toda a pobreza. E esse problema parece não ser solucionável pois em relação a uns 5 anos atrás a Restinga não evoluiu muito.

A violência na Restinga é também ligada a pobreza embora em todos os lugares haja violência, sejam bairros ricos, médios ou pobres como é a Restinga. Todo mundo que mora na Restinga já deve ter sofrido ou visto algum ato de violência, algum estouro de tiro ou até mesmo alguém baleado.

O que primeiramente vou falar sobre a Restinga são os pontos negativos. Todo mundo que mora na Restinga sabe que o bairro tem muitos problemas, e por ser um bairro pobre, não tem coisas ligadas ao lazer e a diversão e passa por muitos problemas sociais tais como pobreza, violência e muitos outros ligados a esses.

O problema da pobreza da Restinga é um dos maiores e mais extensivos, só de olhar a comunidade já se tem um balanço geral de toda a pobreza. E esse problema parece não ser solucionável, pois em relação há uns cinco anos atrás a Restinga não evoluiu muito.

A violência na Restinga é também ligada à pobreza, embora em todos os lugares haja violência, sejam bairros ricos, médios ou pobres como é a Restinga. Todo mundo que mora na Restinga já deve ter sofrido ou visto algum ato de violência, algum estouro ou até mesmo alguém baleado.

Falando sobre seu cotidiano, Alexandre, da Turma A, trouxe com uma riqueza poética, o que é ser adolescente e viver na Restinga. Os aspectos mais prosaicos do cotidiano foram elencados como coisas boas de viver. Fugindo do que seria previsível, como falar sobre a infra-estrutura e espaços de lazer do bairro, Alexandre

destacou bem mais as suas vivências, mostrando que para ser feliz é preciso estar bem consigo e com os outros.

Os pontos positivos da Restinga a amizade e companheirismo o futebol no Canela na Esplanada no Joelho. Sair do colégio com os amigos e ir para a esplanada conversar, comer sorvete paquerar algumas garotas. Chamar o babalu com proteção e ir para algumas festas com amigos e a namorada. Voltar vivo e com saúde. Assistir o show da frente popular vir para o colégio fazer EF e ir para Informática. Olhar novela com a família ver os jogos que passam na TV jogar vídeo game. As ruas calçadas,

*Os pontos positivos da Restinga [são] a amizade, o companheirismo, o futebol no Canela, na Esplanada, no Joelho. Sair do colégio com os amigos e ir para a Esplanada, conversar, comer sorvete, “estourar o babalu” com proteção e ir para algumas festas com amigos e a namorada. **Voltar vivo e com saúde.** Assistir o show da Frente Popular, vir para o colégio fazer Educação Física e ir para a Informática. Olhar novela com a família, ver os jogos que passam na TV, jogar vídeo game.*

Alexandre menciona duas situações que se referem à escola: fazer Educação Física e ir ao Laboratório de Informática. Ambas as práticas colocam os alunos em uma situação de maior autonomia, sem necessariamente ter que retornar algo para o professor; sem a sua vigilância e controle.

Alexandre é atleta juvenil no clube de futebol Internacional, ao associar-se ao esporte, afirma sua identidade de jovem saudável, distante das drogas e da criminalidade. Cita três locais para prática de futebol (Esplanada, Canela e o Joelho), onde existe quadra ou “campinho”, mostrando ser um aluno que conhece os espaços para prática desse esporte.

A expressão “estourar o babalu” é utilizada pelo professor de Filosofia, Roberto, como sinônimo de sexo seguro, sinalizando que Alexandre está dialogando com ele, mostrando ter internalizado o discurso do sexo com proteção. Ainda no diálogo indireto com o professor, ele menciona a participação nos *showmícios* da

Frente Popular, apoiada por ele. Há um sentimento de partilha de práticas com o mestre, expressando um desejo de vínculo e admiração.

Ouvi um tempo em que se podia jogar bola até de madrugada, já agora não dá mais porque quando vê toma tiro porque tava correndo para pegar a bola, quem atira fala que atirou porque pensou que o cara ia pegar ele. Quando vai para algum show tem que sair 1 hora antes para não tomar nem um tiro e voltar vivo e com saúde.

Houve um tempo em se podia jogar bola até madrugada, já agora não dá mais porque quando vê, toma tiro porque tava correndo para pegar a bola. Quem atira fala que atirou porque pensou que o cara ia pegar ele. Quando vai para algum show tem que sair uma hora antes para não tomar nenhum tiro e voltar vivo e com saúde.

Situações que envolvem o relacionamento interpessoal são trazidas: a amizade, o companheirismo, conversar, paquerar, comer sorvete, olhar novela com a família, jogar *vídeo game*, todas muito singelas. Vejo que esse jovem externou características de sensibilidade sem receio de ser criticado pelo professor. Não parecendo preocupado em contrariar a figura masculina fundada nos padrões de agressividade, embora mencione duas vezes seu desejo sobre sexo. A respeito disso, pode-se perceber que o aluno externa sua característica viril com tranquilidade para o professor, o desejo sexual é algo que faz parte de seu diálogo em classe.

Alexandre reafirma duas vezes o desejo de “voltar vivo e com saúde” após as festas, incorporando um modo de falar que é próprio da família e lamenta que já não possa jogar bola de madrugada, pois corre o risco de ser assassinado.

4.4 A ESCOLA COMO ÂNCORA NO DISCURSO CONTRA A CRIMINALIDADE E PELA INSERÇÃO

Muitos jovens se referem à escola com o principal investimento público nesta realidade tão carente de perspectiva. Fazem o elogio da escola como alternativa a marginalidade. Associam a escola aos pontos positivos, juntamente com os espaços de lazer existentes no bairro.

Podemos dizer que a Restinga tem alguns pontos positivos como várias escolas não é como alguns bairros que as crianças tem que praticamente viajar para chegar à escola. Tem algumas áreas de lazer que é as praças, a esplanada, as quadras do Cecores e tem escolas que fazem oficinas no fim de semana.

*“Podemos dizer que a Restinga tem alguns pontos positivos como **várias escolas; não é como alguns bairros que as crianças têm que praticamente viajar para chegar até a escola.** Têm algumas áreas de lazer que são as praças, a Esplanada, as quadras do Cecores e tem **escolas que fazem oficinas no fim de semana**”. (grifo da autora)*

A aluna associa a oferta de escolas como um privilégio diante daqueles que têm que se deslocarem quilômetros para estudar. Entretanto, ali mesmo na Restinga, há carência de escolas de Ensino Médio, havendo a necessidade dos jovens deslocarem-se de ônibus para cursar essa nova etapa de escolarização.

As oficinas que as escolas oferecem nos fins-de-semana são reconhecidas como um incremento a formação.

A Restinga

Bom, a Restinga tem muitas coisas boas e ruins também.

As coisas boas é que está melhorando muito a respeito da educação, não só na educação mas como também na saúde. Os colégios estão cada vez mais puxados para que seus alunos venham a ser pessoas importantes ou pelo menos para deixar seu nome "limpo" na escola.

“A Restinga tem muitas coisas boas e ruins também. As coisas boas são que está melhorando muito a respeito da educação, não só na educação como também na saúde. Os colégios estão cada vez mais “puxados” para que seus alunos venham a ser pessoas importantes ou pelo menos para deixar seu nome ‘limpo’ na escola”.

As escolas “puxadas” são aquelas onde o ensino é exigente. O aluno está fazendo a defesa da qualidade do ensino, do seu ponto de vista. O ensino mais exigente promove o aluno provavelmente em direção ao ensino médio, ou à possibilidade de ingressar melhor no mercado de trabalho e com isso ser mais importante, ou seja, poder exercer profissões com melhor remuneração ou em trabalho de escritório. A importância pode ser dada por um posto de trabalho que se afaste das profissões de trabalho manual como doméstica, gari, pedreiro, carregador, bem mais desvalorizadas socialmente.

O nome “limpo” na escola pode ter inúmeros significados, mas a mim me parece ser a idéia de não repetência, obtida com a progressão continuada, que trouxe essa idéia, também pode ser associado a não ter passagens pelo SOE, por motivos disciplinares.

diversões. Não vamos esquecer também que as escolas de toda restinga são outras partes positivas porque é de si que se começa tudo e se não fosse por ele eu não estaria aqui hoje escrevendo do está redação sobre a nossa restinga.

“Não vamos esquecer que as escolas de toda Restinga são outro ponto positivo **porque é dali que se começa tudo** e se não fosse por ela, eu não estaria aqui hoje escrevendo essa redação sobre a nossa Restinga”.

A gratidão à escola é afirmada porque “dali que se começa tudo”, dando a idéia dela ser o ponto de partida para viver a vida além da família, com a conquista de amigos e a caminhada para a vida adulta. Na escola deve-se aprender muito, e entre outras coisas ser alfabetizada e conseguir expressar sua opinião por escrito.

Outros ainda a mencionam como meio de mobilidade social e reconhecem que eles estão tendo o acesso que seus pais não tiveram. Valéria, da Turma A, considerada nos registros do SOE como uma boa aluna, testemunha a importância da escola, referendando papéis convencionais que associam escolaridade e posto de trabalho.

Eu me considero um estudante consciente, por que sei como está difícil hoje em dia conseguir algum trabalho sem estudo.

Muitos jovens param de estudar, mesmo sabendo que sem isso não vão a lugar algum.

Tento me esforçar o bastante para ser uma boa aluna, e aprender as atividades propostas pelos professores.

Eu acho que todos deveriam estar conscientes que o estudo é muito importante.

Vesou muitas vezes minha mãe ou alguns amigos, que não conseguem trabalho, por a falta de estudo. Isso me ensinou ainda mais, a continuar minha caminhada.

Eu me considero uma estudante consciente, porque sei como está difícil hoje em dia, conseguir um trabalho sem estudo. Muitos jovens param de estudar mesmo sabendo que sem isso, não vão a lugar algum. Tento me esforçar bastante para ser uma boa aluna e fazer as atividades propostas pelos professores. Eu acho que

todos deveriam estar conscientes que o estudo é muito importante. Vejo, muitas vezes, minha mãe ou alguns amigos, que não conseguem trabalho, dar a falta de estudo, isso me incentiva ainda mais a continuar a minha caminhada.

A “falta de estudo” é imediatamente associada à falta de oportunidade de emprego. Sem estudo, não há emprego, não se vai a “lugar algum”. Valéria traz a realidade familiar a respeito da mãe e dos seus amigos “que não conseguem trabalho”. Suponho que a própria mãe reforce essa idéia, para que a filha se mantenha estudando no Ensino Médio.

O incentivo ao estudo por parte da família contraria a concepção vulgar de que as classes populares desprezam a escola. Lahire (1997) pondera que a família pode dar muito valor a ela, mas muitas vezes não sabe como contribuir com o bom desempenho do filho. Através do exemplo de fracasso escolar da mãe e dos amigos de sua geração, Valéria estimula-se a continuar estudando para conquistar uma posição melhor no mercado de trabalho.

Mais eu não sou dessa vida e vou estudar para ter uma vida boa.

*Mas eu não sou dessa vida e **vou estudar para ter uma vida boa.***

A Restinga é Bem Assim. A pessoa escolhe o caminho bom de estudar ou o caminho do crime, porque esse é o caminho negativo droga, furto, etc... Tem muita coisa boa na Restinga como escola de samba da maior estado da Restinga, porque lá eles se divertem tocando cantando dançando em ves de, estar fazendo besteira.

*A Restinga é assim, a pessoa escolhe **o caminho bom de estudar ou o caminho do crime, porque esse é o caminho negativo: droga, furto, etc.** Tem muita coisa boa na Restinga como escola de samba da maior estado da Restinga*

[Estado Maior da Restinga], porque lá eles se divertem tocando, cantando, dançando, em vez de estar fazendo besteira

No caso da escola Restinga, pode-se afirmar que ela rivaliza com um poder que dialoga silenciosamente com ela. O poder do tráfico, da criminalidade, com quem ela faz o contraponto entre o mundo da ordem e o mundo “fora da lei”, o poder de estado e o poder paraestatal, os integrados e os excluídos.

Estar na escola tem um significado de negar a criminalidade e de afirmar o pertencimento na busca pelo caminho da empregabilidade. Distanciar-se da escola é, nessa fase da vida, aceitar as ofertas do tráfico com seus descaminhos, e suas tentações.

Neste universo marcado pela cultura da força, os professores da escola Restinga incorporam traços de “fortaleza” dessa subcultura. Sennet (2001) traz a noção de que para que a autoridade de um indivíduo seja aceita pelo outro, este tem que ser suficientemente forte para cuidar daquele. Num universo disputado cotidianamente pelo “brilho” da droga, a figura pessoal do professor como imagem cativante anunciando outro projeto de vida, se revela uma relação com o outro indispensável.

5 A ANÁLISE DAS RELAÇÕES CONTRATUAIS

5.1 AS REGRAS INSTITUCIONAIS DA ESCOLA

A disciplina escolar, frise-se, não é obtida por meio de regulamentos, e muito menos a partir da ameaça, de punição, retaliação, banimento. Ao contrário, ela é resultado, tão somente de acordos entre as partes – acordamos, pautamos, numa espécie de compromisso tácito entre elas. Um ‘acordo de cavalheiros’, costuma se dizer. (AQUINO, 2004, p. 67)

Ao me referir às regras institucionais, falo sobre aquelas que têm um caráter oficial e, que, salvo exceções, são válidas para toda a escola. Elas têm uma aplicação regimental, mas no caso da escola Restinga, não compõe o regimento

escolar, assim como na maior parte das escolas da RME/POA, já que não há um documento particularizado para cada uma²¹.

Na RME/POA, há um documento referência para todas as escolas municipais, aprovado no Congresso Constituinte Escolar/95. Esse documento é o Regimento Escolar que define a concepção de Escola Cidadã, de conhecimento e de projeto político-administrativo-pedagógico assumidos pela rede. Nele, estão regulamentados sob a forma de artigos, a gestão da escola, os princípios de convivência, o currículo e o processo de avaliação.

Em que pese essa centralização, ainda há um *quantum* a ser definido dentro dos muros da escola. Este regramento institucional atinge tanto aos alunos, quanto aos professores e funcionários. Sobre essas regras específicas, os proponentes ainda são, fundamentalmente, os professores, que conhecem a organização do espaço-tempo escolar e sabem que ela está sujeita ao controle e a supervisão da instância municipal.

Pelo ordenamento jurídico-institucional a que estão subordinadas as escolas, há limites para as suas decisões. As instâncias administrativas superiores controlam o calendário escolar, o cumprimento de horas-aula e a política pedagógica das mesmas.²² Esse domínio engessa a autonomia, dando a cada unidade escolar pouca possibilidade para flexibilizar sua atuação.

As determinações sobre as regras institucionais a que me refiro, têm um caráter interno a cada escola e dizem respeito ao funcionamento do cotidiano. Tratam da organização geral, formando aquilo que, em parte, seria a cultura escolar, com seus ordenamentos próprios, que a diferenciam e a tornam única. Faria Filho et al. (2004), em estudo sobre cultura escolar, refere a especificidade de cada instituição em criar rotinas e rituais próprios em seu cotidiano, e com isso, refletir uma relativa autonomia:

²¹ Não investiguei todas as escolas da RME/POA de modo a afirmar que nenhuma tenha regimento próprio, mas de acordo com minha participação em fóruns de discussão da Escola Cidadã, constato que o Caderno Pedagógico nº 9, contém os documentos em vigência para todas as escolas.

²² Conforme Tilton (2004), inúmeros foram as fases pelas quais passou a política pedagógica da SMED nas últimas gestões municipais. Diferentes instâncias de consulta e deliberação foram articuladas para viabilizar a política pedagógica pretendida pela administração municipal. Entretanto, o que vigora como projeto político-pedagógico, é o documento do Caderno Pedagógico n. 9.

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos: por ejemplo, las disciplinas escolares que la configuran como tal cultura independiente. (VINÃO FRAGO, apud FARIA FILHO et al., 2004)

As regras oficiais dizem respeito a inúmeros aspectos da vida escolar. De um modo geral, visam normatizar tempos, espaços e condutas, objetivando um detalhamento do funcionamento da escola, de modo que cada indivíduo esteja ocupando um espaço e exercendo nele uma determinada função. Os espaços disponíveis são calculados e o tempo é fracionado, num cálculo que visa uma sincronia entre a organização por períodos, a disponibilidade de professores e a necessidade das turmas. Piran detalha a organização dessa maquinaria:

a) controle do tempo: calendários, horas-aula, dias letivos, recreio, dentre outros; b) rituais e rotinas; c) lógica transmissiva; d) lógica precedente e acumulativa; e) lógica de padronização dos ritmos de aprendizagem: todos devem aprender ao mesmo tempo, pelo mesmo método; f) lógica dos tempos pré-definidos: bimestres, trimestres, anos letivos; g) lógica de separação do tempo cognitivo e do cultural, do tempo de transmitir e o de avaliar; h) 'disciplinarização' como mecanismo de poder capitalista, através de métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade. (PIRAN, 1991, p. 16)

O objetivo é a otimização e a regulação do trabalho docente ao lado da supervisão das turmas e o controle sobre as ações dos alunos imprimindo um ritmo fabril. A engenharia que envolve a organização escolar é a preocupação em não deixar os alunos desocupados. Os alunos deverão estar o tempo todo com uma atividade dirigida, mesmo que seja a audiência de um filme em vídeo. Mas, não basta estar fazendo algo, é preciso estar sob a supervisão de um adulto. A idéia de que as crianças ou os jovens poderão ficar "sozinhos", sem a presença de um olhar adulto, é aterrorizadora. Isto pode parecer a renúncia a um pressuposto da função

da escola como guardiã dessa infância e juventude, e a reafirmação de que esta minoridade social ainda é incapaz de conviver em grupo.

As decisões sobre as regras institucionais podem ser sancionadas pelo Conselho Escolar²³, referendadas em assembléias gerais da comunidade e serem comunicadas aos responsáveis no início de cada ano. Geralmente, costumam ser decididas e revistas pelo conjunto de professores, quando necessário, nas reuniões semanais de discussão administrativa e pedagógica.

É claro, que para cada regra infringida, cabe uma sanção determinada. As sanções são objeto de menor regramento institucional e vão, para os alunos, desde a repreensão verbal ou escrita, até a comunicação aos pais e encaminhamentos ao Conselho Tutelar e ao DECA - Delegacia da Criança e do Adolescente, esse só em casos extremos. Na maior parte das vezes, se realiza o encaminhamento ao SOE para ouvir as partes envolvidas (quando as partes são alunos) e registrar o ocorrido.

Para os professores, existem as repreensões gerais dadas em reuniões administrativas. Dificilmente se nomeia ao grupo aqueles que transgridem as regras. O maior controle se dá sobre as regras relacionadas à presença e cumprimento de horário, já que as determinações pedagógicas são consideradas objeto de convencimento particular do professor, gerando um excesso de *laisser-faire* nas práticas pedagógicas, Perrenoud (2001). Como, no caso dos professores, a relação com as regras é atravessada pelo sentido do trabalho, é também regulada pelo vínculo profissional que tem sua própria institucionalização, através de legislação trabalhista própria. Quando é um caso recorrente, o professor é chamado à supervisão ou direção para uma “conversa”, pois a relação é entre pares, e, portanto, um pouco mais horizontal. Casos de repreensão dão-se, quase exclusivamente, em casos históricos de faltas reincidentes. Se não são devidamente “pagas”, acabam sendo lançadas no livro-ponto, como faltas irrecuperáveis, que culminam em problemas no avanço da carreira.

Sei que não estão sendo considerados como regras institucionais, uma série de detalhamentos sobre os modos de agir na escola, que fazem parte das normas sociais ligadas à situação de gênero, dos grupos culturais e da própria posição institucional dentro da estrutura escolar. Essa seria uma análise sobre os

²³ Órgão colegiado composto por pais, alunos, professores e funcionários, que se constitui na instância decisória máxima prevista no Regimento Escolar da Escola Cidadã.

comportamentos escolares com suas hierarquias. Aqui, nesse caso, considero apenas as regras oficiais que se colocam de forma genérica e impessoal a todos, e que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Elenquei algumas determinações que se constituem em regras da escola Restinga:

a) Regras que são comuns aos alunos e professores:

Horários das turmas e dos professores (oferta da grade de disciplinas), horário de funcionamento de entrada e saída na escola, determinações sobre atrasos no início do turno e retorno do recreio, comunicação de faltas e atestados, horário das turmas no atendimento do refeitório, comunicação sobre troca de horário dos professores, duração e organização do recreio, organização do uso dos espaços de prática desportiva entre as turmas, critérios para utilização do laboratório de informática, sala de vídeo e outras, preservação dos bens da escola, normas sobre a saída de alunos durante o horário de aula, horário e critério para abertura e fechamento dos portões, comunicação sobre mudanças no calendário do ano-letivo feita através de bilhetes, convite aos responsáveis para participar de atividades nos sábados letivos, definição do horário de funcionamento do Laboratório de aprendizagem (mesmo turno ou turno inverso), comunicação de períodos reduzidos ou “subida de períodos”.

b) Regras que são exclusivas dos professores:

Cumprir sua carga-horária de trabalho semanal, planejar as aulas, organizar material para as aulas, entrar e sair das turmas quando há troca de período, responsabilizar-se por seus alunos durante o período em que se encontram com os mesmos, responsabilizar-se por material emprestado pela escola (lápiz, tintas, etc.), escolher o livro-didático, corrigir trabalhos e atividades dos alunos, registrar o desempenho, controlar a frequência, registrar o livro-ponto, contribuir com o grêmio de professores, seguir os critérios para utilização da máquina fotocopadora, evitar a retirada de aluno da sala de aula, repassar atividade para aluno retirado de sala, fazer substituição de professor ausente ou em biometria, realizar pagamento de falta no dia de sua compensação, manter o caderno de chamada em dia, informar os alunos infreqüentes ao SOE, participar das reuniões pedagógicas e administrativas, participar de reuniões por ano-ciclo e por área de conhecimento, informar os objetivos planejados trimestralmente, participar dos Conselhos de classe e avaliar a

turma e os alunos, preencher pareceres, informar o desempenho individual de cada um de seus alunos, conversar com pais ou responsáveis.

c) Regras que são exclusivas dos alunos:

Realizar as atividades propostas pelos professores, ser assíduo, preservar o patrimônio da escola, trazer o material solicitado, vir com roupa adequada para prática desportiva, trazer assinatura dos responsáveis em autorizações para saídas extra-escolares, receber os livros didáticos do governo federal e comprometer-se com a sua devolução, realizar o empréstimo de livros literários da biblioteca e comprometer-se com a sua devolução, não “matar” aula e permanecer na escola, não permanecer na escola após término da aula, estar na escola em turno inverso somente com motivo justificado, comunicar aos responsáveis sobre comparecimento ao SOE, respeitar normas de circulação interna na escola (beber água, ir ao banheiro), aceitar a substituição de professores (quando necessário), freqüentar (se for o caso) outras atividades curriculares como oficinas, projetos e monitoria, não consumir outros alimentos dentro do refeitório da escola, não desperdiçar alimento, não sujar o pátio, não fumar na escola, não utilizar (atender) celulares dentro da sala de aula.

Como é possível observar pelo grande número de instruções enumeradas, para pertencer ao universo escolar é preciso internalizar e obedecer a muitas regras. A própria vinda do aluno até a escola, no horário acertado, com os cadernos corretos, exige a obediência a uma ritualística sobre horários e planejamentos, em que estão sendo seguidas muitas regras.

A respeito de todos esses aspectos do cotidiano escolar, não consegui realizar uma “imersão” suficiente na escola Restinga para traçar um panorama preciso sobre todas as suas rotinas. Entretanto, na comparação entre as práticas cotidianas de minha escola e da escola Restinga, observei que existem muitos pontos de contato em relação às regras oficiais de ambas, mas algumas diferenças, também.

Uma delas, é que não há uma fixidez em relação ao horário das disciplinas dos alunos do terceiro ano do terceiro ciclo.²⁴ O modo como a escola resolveu o conhecido problema de falta de professores (seja por ausência, por licença-saúde ou

²⁴ Não sei se este procedimento é extensivo aos outros anos-ciclo, porque que me detive em observar as turmas de C30s.

mesmo pelas carências no quadro funcional da escola) foi proporcionar uma alternativa que respeita a presença de professores.

Diariamente, é afixado o horário de aula para cada turma. Essa flexibilidade permite à escola “jogar” com a disponibilidade dos professores presentes, sem sobrecarregar a nenhum deles. As disciplinas são organizadas de modo a “subir” os períodos e preencher os horários iniciais, sem deixar os alunos com períodos desocupados ou com professores substitutos. Observei que a cada dia, os alunos já tinham o hábito de olhar seu horário e, alguns deles de “matar” aula a partir da oferta de disciplinas (ou seriam de professores?) que os desagradavam. Por outro lado, os alunos não tinham a certeza de quais disciplinas teriam diariamente e, em alguns dias, não chegavam a ter todos os períodos.

Trago todas essas regras porque, de acordo com os estudos de Charlot (1996) com estudantes da periferia francesa, o sentido da escolaridade está, muitas vezes limitado a “mobilização na escola”, ou seja, “[...] sobreviver ao máximo na instituição, [...] com a simples observância das regras e da disciplina, estando em dia com [ela] [...]” (CHARLOT, 1996, p. 55).

A mobilização na escola depende da mobilização em relação à escola (que o investimento no estudo depende do sentido que o aluno dá ao fato de ir à escola) não significa, portanto, que o que acontece no exterior da escola determina aquilo que se passa no interior. Processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente. (CHARLOT, 1996, p. 55)

A vinda até a escola e o cumprimento de regras disciplinares tem sido considerados por uma parte dos alunos investigados como uma manifestação suficiente de dedicação à vida escolar. A difícil tarefa de mobilização para o saber, com o investimento do aluno nas atividades escolares é o desafio mais complexo que se impõe. Para muitos, cabe somente ao professor o empreendimento na aprendizagem, existe um voluntarismo na relação com o saber, “[...] para eles aprender não significa adquirir saberes, mas se conformar às exigências da instituição escolar [...]” (CHARLOT, 1996, p. 61).

O professor deve entender que a lógica do aluno, principalmente o de classe popular, é muitas vezes diferente da lógica da escola. Nesta, é o estudante que vai realizar uma atividade intelectual para adquirir saber. **Na lógica do jovem, é o professor quem vai ter esse trabalho. Seu papel é apenas sentar-se na sala e aguardar que lhe passem esses**

conhecimentos. O professor tem de mudar essa situação, construindo o aluno na criança, no adolescente. (CHARLOT, 2005)

A ênfase excessiva sobre as regras institucionais pode estar contribuindo para essa distorção, na medida, em que, o próprio processo pedagógico centraliza-se sobre o cumprimento delas.

5.1.1 As regras para a sala de aula

Um respeito mútuo, um respeito sem fingimentos e sem rotinas, um respeito bem intencionado, que todos os dias se ilumina de argumentos novos e todos os dias se sente pequeno diante da sua aspiração, poderá servir de base, dentro de uma obra educacional, a um movimento de resultados eficientes, no problema urgentíssimo da salvação do mundo pela garantia unânime da paz. (MEIRELLES, 1982, p 37).

Na escola Restinga, vi que as regras, bem como as sanções particularizadas por ano-ciclo, têm como referência os conselhos de classe ou as reuniões pedagógicas. Observando alguns documentos do SOP, pude ter acesso a decisões das instâncias oficiais que promovem a avaliação: conselhos de classe e conselho participativo e também a outros registros do SOE, como um questionário aplicado aos alunos e reuniões pedagógicas.

O conselho de classe é o espaço de discussão primordial de decisões sobre as regras intra-classe. Comumente, ele inicia com alguma avaliação geral sobre a turma, chamada de perfil, e a seguir, decide sobre medidas a serem tomadas, quando for caso. A próxima etapa do conselho de classe são as avaliações de todos os professores a respeito de cada aluno. Um a um, os alunos são nomeados e então, os professores tomam a palavra e definem se ele “está bem” ou “mal”. Frequentemente os comentários se dirigem às questões ligadas à disciplina escolar, à frequência ao Laboratório de aprendizagem ou outros encaminhamentos ligados à saúde como problemas de visão, de fala, de aprendizagem, conforme pode ser observado no quadro sintético.

A prática das assembléias de classe, que se propõem a decidir periodicamente com os alunos sobre ações coletivas a respeito das controvérsias que envolvem as normas de sala de aula, o trabalho pedagógico, pensando sobre a

revisão das regras e o estabelecimento de sanções, não é, ainda, uma prática recorrente na rede, o que se confirma, também, na escola Restinga.

Aquino (2003) sugere essa prática como uma alternativa para a superficialidade como as normas de convivência vêm sendo implementadas. Mesmo a respeito destas, a professora Sílvia, disse desconhecer algum documento geral da escola, o que me levou a crer que as normas variam de acordo com o professor, mas integradas a uma configuração geral dada pela escola e pelos conselhos de classe e as reuniões pedagógicas.

O contrato pedagógico não se confunde com o regimento escolar. O 'regimento' circunscreve-se ao plano escolar mais geral, ao passo que o contrato remete especificamente às pautas de ação e convívio em sala de aula. O que os diferencia, além do caráter generalizante e coercitivo daquele é o teor estritamente operacional e assertivo deste. (AQUINO, 2003, p. 67).

Nos registros do SOE dos conselhos de classe do 1º e 2º trimestre as observações sobre o desempenho dos alunos centralizam-se sobre considerações que envolvem a conduta, agora associada ao aspecto pedagógico. Foram registradas as seguintes falas dos professores: “entrega todos os trabalhos”, “traz o material solicitado”, “é interessado”, “trabalha com autonomia”.

Minha experiência em conselhos de classe indica que, na maior parte das vezes, se discorre sobre algum aspecto da história de vida de cada aluno: fala-se sobre suas mazelas, se é informado a respeito da sua conjuntura familiar, sobre algum aspecto prosaico da vida escolar deste aluno, como seu mais recente namoro na escola, por exemplo. Essas informações são relatadas tanto pela orientadora educacional, que mantém contato com as famílias, quanto por outros professores que têm um contato mais pessoal com os alunos. Esse conhecimento sobre a vida do aluno é tomado como uma forma de entender um pouco da sua trajetória e as razões de seu comportamento na escola.

Buscando privilegiar uma visão integral do educando, a proposta da avaliação nos ciclos espera compreender na totalidade sua relação com a aprendizagem, percebendo os motivos de seus “avanços” ou “retrocessos”. Entretanto, muito pouco dessa compreensão chega até os pareceres, que ainda mantém uma formatação tradicional, como um boletim escolar. Os pareceres que são entregues aos pais, geralmente trazem recomendações sobre o comportamento do aluno, além do

desempenho em cada disciplina, que em muitos modelos, apresenta três níveis: atingiu, atingiu em parte e não atingiu, caracterizando uma avaliação baseada em objetivos, podendo ou não discriminar o que foi desenvolvido em cada trimestre.

Quando um aluno reúne muitos problemas disciplinares é comum que se narrem inúmeros episódios de transgressão, como um desabafo coletivo. O que passa a ser registrado nas fichas é um pálido reflexo das discussões travadas nas reuniões dos conselhos de classe.

Por outro lado, essa excessiva intromissão na vida privada do aluno, pode ser tomada como uma postura invasiva, um controle sobre o que há de mais íntimo na individualidade, algo que, nós, professores não admitimos em nossa relação com os alunos. No entendimento de Aquino e Sayão (2004) sucede uma excessiva psicologização normativa, no sentido de corrigir histórias pessoais. A respeito da postura invasiva sobre a vida pessoal, declara professor Roberto, em parte de sua entrevista:

Cláudia – Os alunos tendem a considerar mais os professores que não os tratam como crianças?

*Professor Roberto – Eu estimulo os alunos; acho interessante conversar com eles em aula; questiono o que é ser malandro e o que é ser mané. O importante é o professor que se impõe, sem ser autoritário. Os alunos adolescentes são diferentes dos adultos, querem o limite. **Mas eu não permito que entrem na minha intimidade; não misturo as coisas. Permito que brinquem; tudo no limite. Sempre numa relação de respeito.***

Particular atenção é dada às razões para as faltas. Cercada por projetos que visam manter o aluno na escola, a instituição deve realizar todos os esforços para trazer o aluno para a sala de aula. É ao professor quem cabe controlar as faltas dos alunos e informar ao SOE quando há um número de faltas intermitentes ou seguidas. A parceria da SMED com os Conselhos Tutelares e o Ministério Público, instituiu as Ficais – Fichas de Acompanhamento do Aluno Infreqüente. Através desse registro, escola e organizações de defesa dos direitos da criança e do adolescente, agem, objetivando a escolarização de todos. A escola deve chamar o responsável para que tenha a ciência das faltas do aluno, que deve apresentar uma

justificativa e garantir o retorno do aluno. Caso o mesmo permaneça faltando, a escola comunica ao Conselho Tutelar que tomará outras medidas.

As regras na Turma B

Perfil da Turma B feito em 1 de abril.

Agitado, imaturo e descomprometido. Os principais problemas são: a conversa intensa e insistente, o desinteresse e a não-valorização dos assuntos abordados em geral. Turma muito faltosa. São desinteressados, com muita dificuldade de aprendizagem, não se comprometem com a realização de atividades.

Os professores referem que esta turma reúne vários alunos-problema de turmas anteriores.

Conselho de Classe – Perfil da Turma B em 3 de maio.

Muito faltosos, uma média de 18 a 20 alunos freqüentando diariamente. Não são receptivos, nada interessa a eles.

Considerando os documentos da Turma B do início do ano é possível dizer que a turma reunia inúmeros problemas: imaturidade, descomprometimento, dificuldade de aprendizagem. Como o perfil é feito coletivamente, a representação de alguns professores pode se sobrepor a de outros. Sei que os conselhos de classe chegam a ser ardorosamente disputados pelos professores. Isto porque, é preciso saber fazer-valer a sua palavra, convencer os colegas, justificar sua opinião, provar sua avaliação. Professores que se mostram mais inseguros ou que não pretendem entrar em confronto de idéias com seus colegas, pouco se manifestam.²⁵ De um modo geral, há um predomínio da queixa sobre o diagnóstico, e quase nenhum espaço para a definição de novas linhas de ação, que repensem as práticas pedagógicas.

O desinteresse é mencionado duas vezes como uma característica que prejudica o trabalho pedagógico. O não comprometimento segue como resultado do desinteresse, que se manifesta com maior evidência através da “conversa intensa e

²⁵ Atribuo essa afirmação a experiências vividas por mim nos conselhos de classe, e não a experiência do grupo investigado já que fui convidada a participar de um conselho da escola Restinga, por motivos éticos, decidi não comparecer. Isto porque uma professora havia decidido não participar da pesquisa.

insistente” e da “não realização de atividades”. Posso supor que a conversa só é insistente, porque não cessa diante dos pedidos dos professores.

Entretanto, percebi através dos comentários de professores como Eva e Cláudio que com o avançar do ano letivo, a turma B superou o aspecto imobilizante do desinteresse, principalmente após dar um excelente retorno na avaliação da saída extra-escolar²⁶. Foi nessa turma, também, que assisti à aula mais “mobilizada” durante todas as observações, sob a condução da Prof^a Sílvia de Matemática. Toda a turma, sem exceção acompanhou a correção de exercícios no quadro, havendo participação oral e ida ao quadro.

Na turma B, não vi pedidos recorrentes para ir ao banheiro, como na Turma A, em que os mesmos alunos, pediam a diferentes professores para sair da aula. Notei que alguns professores se sentiam mais à vontade ali, como Eva e Cláudio. Na Turma B, Eva pedia para algumas alunas lerem em voz alta e era atendida, fato que não presenciei na Turma A. Houve situações que Eva, divertiu-se com a observação de um aluno:

Aproxima-se da hora de bater para o recreio a professora encaminha as atividades.. “Quem quer ficar com o livrinho pra fazer em casa?”. “É importante ouvir todo mundo, porque eu não tenho todas as idéias, então quero ouvir o que vocês pensam”. “Gabriela, tu tá afiada, lê pra nós”. A menina lê a passagem escolhida por ela. Gérson diz que não quer mais ler, porque a professora “o cortou”. Ele faz gênero pra que todos insistam. A professora diz que não “o cortou”. Ele brinca e diz que nem se lembra mais que parte escolheu. Todos riem com suas brincadeiras. Diz que quer ser “azulzinho”, mas que na boca de tráfico fala um de cada vez, se não “o bicho pega”!

Gérson, é o rapaz mais velho das duas turmas, já tem 18 anos e sabe que após essa idade, a obrigatoriedade do ensino não é mais exigida. Com muitas faltas no 1º e 2º trimestre, Gérson passou a freqüentar a partir do terceiro. Seu humor tem algo de cômico, nunca se dirige aos professores de forma desrespeitosa, mas faz questão de trazer a cultura da malandragem em seus comentários na sala de aula.

²⁶ As Turmas de C30s fizeram uma saída para uma fábrica de processamento de madeira, como parte integrante do complexo temático, que inclui a preocupação com a educação ambiental.

Abaixo a configuração espacial da Turma B, em uma das aulas observadas. Os rapazes estão simbolizados pelo ícone da lua e as moças pelo sol.

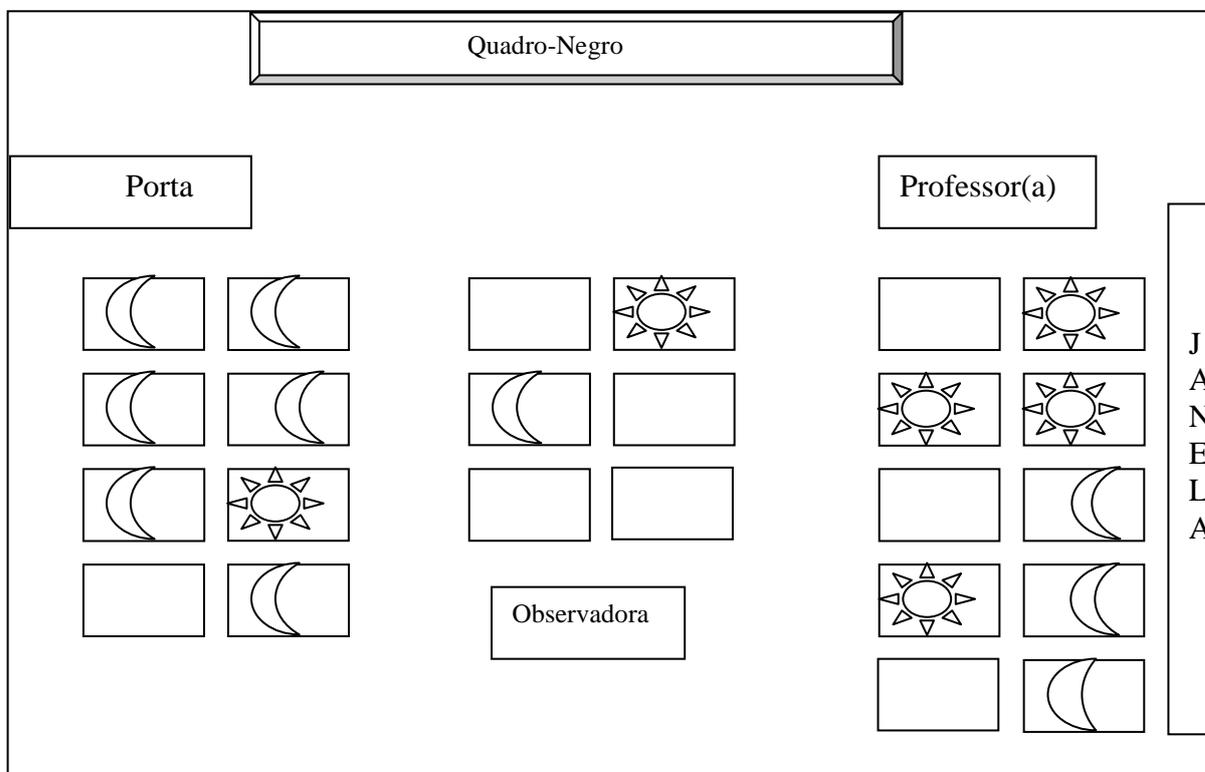


FIGURA 5 - Imagem da Configuração Espacial da Turma B

Essa disposição dos alunos não é fixa, ela apresenta mudanças conforme as presenças em aula. A frequência na turma oscila de catorze a dezoito alunos. O que é possível verificar é que as classes centrais são desprestígiadas na geografia da sala.

Por ser uma turma com menos alunos, a Turma B permite um contato pessoal maior com os professores. É possível uma maior aproximação pessoal, seja no controle das atividades ou para uma breve conversa. Eva procura convencer um aluno aderir a aula, pacientemente:

Adriano, um rapaz do fundo da sala, no lado esquerdo, está debruçado na classe quase dormindo, a professora passa e gentilmente pede que acorde. O aluno diz que já está acordado. Ela insiste que se ele começar a trabalhar, o sono passa. Outro colega diz para ele acordar, mas em tom de brincadeira. Adriano fala: “depois o cara mata uma praga dessas e daí já viu...”. Ele acaba pedindo pra tomar água, a professora, deixa. “Bem rapidinho, passa água na cara”.

O pedido de Eva para que o aluno acordasse, foi feito individualmente. A atitude rude do rapaz se dirigiu somente ao colega, mas não a ela. Diante da concessão dada pela professora para sair da sala e lavar o rosto, foi estabelecida a condição de que ele passasse a trabalhar (ou menos acordasse).

As regras na Turma A

A prática do conselho participativo é consagrada como um dos momentos da avaliação previstos pelo Regimento da Escola Cidadã. Nele, professores e alunos expõem as dificuldades enfrentadas ao longo de um trimestre. Ele apresenta variações de acordo com a escola podendo ser feito sob várias dinâmicas: com os alunos e professores presentes ao mesmo tempo, com alunos e o SOP inicialmente, e posteriormente os alunos passam por cada professor, ou ainda, com a presença dos pais. Pesquisa do Conselho Municipal de Educação, de 2003, aponta para essa variedade de dinâmicas:

A avaliação formativa, uma das modalidades presentes no *Documento Referência para a Escola Cidadã*: “Consiste na avaliação destinada a informar a situação em que se encontra o educando no que se refere ao desenvolvimento da aprendizagem para o trimestre.” (PORTO ALEGRE, 1996, p. 52). Inclui em sua dinâmica o Conselho de Classe Participativo com todas as pessoas envolvidas no processo de avaliação geral da turma. A totalidade das escolas aponta a realização de Conselhos de Classe Participativos, porém três escolas identificaram periodicidade semestral. O detalhamento das respostas permite identificar diversidade de dinâmicas para efetivação do Conselho Participativo. (PORTO ALEGRE, 2005)

É questionável o encaminhamento das discussões do conselho participativo. Não existe a tradição de incorporar a avaliação dos alunos na construção das práticas pedagógicas de cada professor e muito menos de revisar as regras. No máximo cada professor toma conhecimento do que os alunos pensam sobre cada disciplina.

Os alunos colocam que existe muita conversa em aula, o que atrapalha a aprendizagem. Os professores colocam que é uma turma que tem condições de render muito mais se houvesse mais interesse. A professora de Português disse que a turma está rendendo bastante. A professora de Matemática coloca que a turma é boa cognitivamente, mas que perdeu muito tempo com outras coisas: bobagens, celular, rua...

Foi unânime que a conversa está atrapalhando o andamento das aulas.

Presentes: 11 alunos

A respeito da Turma A, em nove de junho, foi sintetizado no documento da escola, as considerações de professores e alunos sobre o andamento das aulas no conselho participativo. No dizer dos alunos "existe muita conversa", o que parece ser a principal queixa dos professores, também. Reconhecendo que a conversa é um problema, esses alunos, incorporaram ao seu discurso o "efeito de legitimidade", ao qual se refere Lahire (1997) sobre aderir a um discurso socialmente aceito. É possível, também, que os alunos mais "ajustados" tenham reclamado das conversas, e que alguma seleção tenha sido feita nos registros.

Não são apontadas dificuldades de aprendizagem de modo geral, ao contrário, há duas professoras que elogiam a capacidade de aprendizagem da turma, em disciplinas que são tradicionalmente tomadas como "difíceis" – Português e Matemática. Uma diz que a turma "está rendendo bastante" e a outra assinala "que a turma é boa cognitivamente". Entretanto, a professora Sílvia, de Matemática, fala que a turma "perdeu muito tempo" com outras coisas: "bobagens, celular, rua".

Esse comentário de Sílvia sobre as bobagens com que os alunos perdem tempo refere-se ao fato da aula competir sistematicamente com todos esses estímulos. Abaixo, segue a imagem da configuração das posições das classes dos alunos da Turma A, em um dos dias observados:

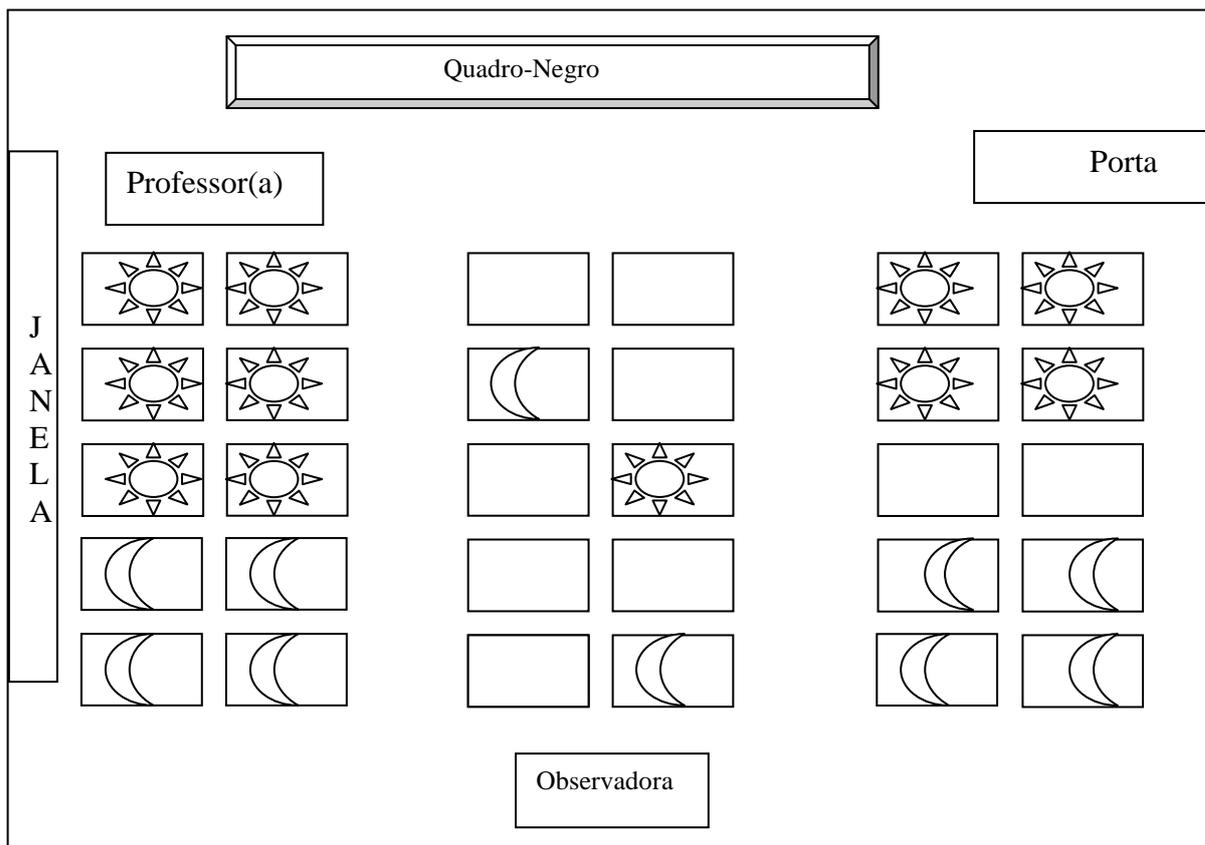


FIGURA 6 - Imagem da Configuração Espacial da Turma A

Percebo através da disposição espacial, uma predominância por sentar próximo à janela e à porta. Há por parte dos rapazes, uma clara preferência pelo fundo da sala, o que lhes garante maior distância da classe do professor.

Nessa turma, não observo parcerias, em termos de sentar lado a lado, entre moças e rapazes. Ainda há um reforço do coleguismo a partir da identidade de gênero. Rapazes sentam com rapazes e moças com moças. Percebo que as quatro alunas que sentam nas classes mais próximas à mesa do professor são aquelas que conseguiram fazer o exercício de escala em Geografia, que se preocupam em levar o atlas, e que fazem maior silêncio durante as aulas. Pode-se entender que o fato de estarem mais próximas, indica que se sentem mais à vontade com as exigências escolares, não se sentindo ameaçadas com a presença do professor.

A proximidade da porta também é uma abertura para o espaço do corredor que permite ver as entradas e saídas de professores e alunos nos intervalos entre os períodos. Facilita a saída para ir ao banheiro, bem como sair para buscar algo para o professor.

Sugestões/Estratégias discutidas em reunião de professores e o SOP sobre alternativas de trabalho com as turmas de C30s e a CP

O que facilitaria o trabalho? O que poderíamos fazer como grupo de professores para melhorar? Como a rotina da escola pode ajudar?

- Exigir uma organização espacial na sala de aula*
- Cortinas que cubram a janela toda*
- Que as C30s e CP fiquem em salas próximas, no mesmo pavilhão, evitando saída de alunos em troca de períodos*
- Providenciar líder, vice e professor-conselheiro*
- Fazer espelho de classe pelo coletivo de professores para que eles sintam uma “linha dura”*
- Reafirmar a sala de aula como espaço de trabalho do professor e do aluno que quer aprender*
- Casos que o professor não puder resolver, serão remetidos à direção para uma conversa e só comparecerão a escola após os pais virem para uma solução concreta*

Analisando os saberes dos professores sobre como agir junto aos alunos, percebe-se que as estratégias são quase universais, guardando pouca particularidade para cada realidade.

As estratégias de implementar espelho de classe, buscar salas próximas para evitar saída de alunos na troca de períodos, escolher líderes de turma, estão presentes em muitas escolas.

A indicação de “que casos que o professor não puder resolver, serão remetidos à direção” indicam que há limites para o que pode ser solucionado dentro da sala. A responsabilidade dos pais sobre as faltas graves cometidas pelos alunos e o retorno à aula em questão fica condicionada a presença do responsável.

Abaixo, segue um quadro que é uma síntese de inúmeras observações presentes nas fichas de acompanhamento dos alunos. Nele, temos os registros dos conselhos de classe de 2004, a indicação ou não ao Laboratório de aprendizagem, bem como a frequência dos alunos ao mesmo. Também registrei a opinião dos alunos sobre o que mais gostam e o que menos gostam na escola, a partir de um

questionário aplicado pelo SOE junto a alguns alunos, além de outros registros feitos no SOE a respeito de problemas disciplinares.

Nas colunas em que constam “o que mais gosta na escola” e “o que menos gosta na escola”, menciono, literalmente, o que está escrito nos questionários aplicados pelo SOE. Na coluna dos comentários, são os registros feitos ao longo do ano e as observações dos dois conselhos de classe que foram incluídos.

| Aluno/Turma A | Laboratório de aprendizagem e FICAI | Comentários dos professores e encaminhamentos | + gosta na escola | - gosta na escola |
|----------------------|--|---|--------------------------|--------------------------|
| Andréa 15 anos | | Participa pouco das aulas Ed. Física. Aparenta estar cansada, indisposta. Quando participa faz bem | | |
| Ana Paula 15 anos | | Falta muito, desinteressada em Inglês, não realiza as tarefas. Mora com mãe e um irmão | Recreio | professores chatos |
| Alexandre 15 anos | FICAI | Bom aluno. Tem muitas faltas em algumas disciplinas. Joga no Internacional. Mora com avó, avô e mãe. Tem irmão recém nascido. | Recreio | Inglês |
| Carina 15 anos | | Ótima aluna, interessada, comprometida. | | |
| Cátia 15 anos | | Conversa demais, nem sempre realiza as tarefas. | | |
| Deise 16 anos | | Ótima aluna, porém está conversando demais. No 2º trimestre retrocedeu, desinteressada, conversa demais. Moram 5 pessoas em sua casa (2 irmãos) | Jogar vôlei | Escrever recreio |
| Fátima 14anos | | Ótima aluna. | | |
| Gesse 16 anos | LA/Nunca veio FICAI | Falta muito, desinteressado. Quando vem conversa muito. | | |
| Gilciane 16 anos | | Falta muito, quando vem, participa. Tem 5 irmãos, moram 9 pessoas em sua casa professora de Português chamou a mãe | Recreio | Banheiro |
| Jaderson 15 anos | LA e FICAI | Falta muito. Tem pai e mãe falecidos Mora com irmã mais velha. Tem 7 irmãos. Em sua casa moram 9 pessoas. Dificuldade em Português e Inglês | Ginásio | Aula de Matemática |
| Jéferson 16 anos | | Conversa muito. Tem 5 irmãos. Muitas dificuldades, não realiza as tarefas. | Recreio | |

| | | | | |
|---------------------|-----------------------------|--|--|----------------------------|
| José | LA por português FICAI (2º) | Precisa se esforçar mais, dificuldade de concentração. 2º trimestre não realiza as tarefas e está com muitas faltas Tem 12 irmãos. Moram 9 pessoas em sua casa | Sala de computador | Aula de Matemática |
| Jair 17anos | FICAI | Não está vindo | | |
| Kátia | | Não realiza as tarefas. Dificuldade em Matemática e em Ciências. Boa aluna. | | |
| Laerte | | Representante de turma. Tem condições, porém poderia comprometer-se mais. Conversa muito. | | |
| Laura | FICAI | Falta muito. Mora com a mãe mais 6 irmãos | Bom, eu venho para a escola para estudar | Das brigas no colégio |
| Lúcio 15 anos | | Muita dificuldade na produção textual, descomprometido. Não entrou na aula de Inglês porque deveria ter vindo com a mãe | | |
| Luciane 15 anos | LA, freqüentando | Participativa, tem dificuldade, porém é interessada. | | |
| Leandro 15 anos | | Bom aluno, porém conversa muito, o que prejudica o grupo em que ele está. Deve participar mais das aulas | | |
| Luis Alberto | FICAI | Não realiza todas as tarefas com alguns professores. 2º trim: Muitas faltas, desinteressado. Não entrou na aula de Inglês em 07 de agosto | | |
| Pedro 16 anos | LA-freqüentando | Tem dificuldade de compreensão, interpretação, porém é interessada. Necessita render mais. | | |
| Patrícia 16 anos | LA-não tem freqüentado | Idéias confusas, grande desinteresse, reclama de tudo. Joga futebol muito bem. Freqüenta um curso pela manhã. Conversa muito. | | |
| Ricardo 14 anos | | Mal-educado, não entrega tarefas, atitudes totalmente inadequadas. Na 7ª série, diz: "Não dá nada!" Atrapalhado e trapalhador. Mora com pai, mãe e mais 3 irmãos. | Meus amigos | Não tem o que eu não gosto |
| Reinaldo 16 anos | | Dificuldade de concentração. Em Matemática não realiza os trabalhos. Mãe compareceu em 26 de março, em 09 de março mãe diz que foi até o Conselho Tutelar. Dificuldade cognitiva. Não entrega trabalhos. Conversa demais. | | |
| Ronaldo | | "Embaixador da Paz" | Kamila | Ficar |

| | | | | |
|----------------------|--|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| 14 anos | | Nem sempre realiza as tarefas É Desinteressado Na C20 era ótimo desenhista Moram 12 pessoas em sua casa: 7 irmãos, 1 sobrinha, cunhado, além de pai e mãe. | | longe dela (namora da) |
| Suzana 15 anos | | Desrespeitosa, reclama de tudo o que os professores propõem. Encaminhamento ao SOE por professor Geografia em 14/06 Melhorou um pouco, porém não entrega as tarefas propostas em aula | | |
| Thaís 14 anos | | Conversa muito, é desinteressada, totalmente desligada. "Não tô nem aí" 2º trim: Desinteressada, desligada, conversa muito, celular, não entrega trabalhos propostos em aula. Em C20 diz: "Não acredito que posso ser retida". Conversa e passeia em aula o tempo todo. Mora com mãe e mais 2 irmãos (tem 4 irmãos ao todo) | Tudo | |
| Valéria 15 anos | | Boa aluna | | |
| Zenão 15 anos | LA / Português | Não realiza todas as atividades, conversa muito. 2º Trim: Desinteressado conversa muito, não realiza as atividades propostas. Ao SOE por Português Mora com mãe e irmã. | Recrei o | |
| Aluno/Turma B | Laboratório de aprendizagem e FICAI | Comentários dos professores e encaminhamentos | + gosta na escola | - gosta na escola |
| Antony | | Matou Inglês por não ter vindo com a mãe. Transferido. | | |
| Andriano 16 anos | LA/NC | Descomprometido, não entrega trabalhos. Deve trabalhar compreensão. Esteve na Direção, porque não subiu para aula após Ed. Física. | | |
| Bárbara 14 anos | | É descomprometida, infantil, desinteressada. | | |
| Cléber 15 anos | LA/NC | Descomprometido, vem cansado para a escola. Diz que trabalha pela manhã e que a tarde quer descansar. Mora com pai mãe e irmãos (6 pessoas) | Compu tação | O resto |
| Cláudio 13 anos | | Atitudes totalmente inadequadas, conversa o tempo todo, faz piadinhas, a última palavra é sempre a dele, totalmente desrespeitoso com professores e colegas. | | |
| Daniela 16 anos | FICAI | Não está vindo. Tem 4 irmãos, mas mora só com a mãe. | | |

| | | | | |
|-------------------------|---------------|---|-------------|--------------------|
| Éder 14 anos | | Descomprometido, preguiçoso, não realiza as atividades propostas nunca. "Embaixador da Paz". Mora com os pais, irmão e o cunhado (12 pessoas). Recebeu bilhete da Direção sobre não retorno a aula após a Ed. Física. | Recreio | Sala de aula |
| Fernanda 14 anos | LA/nunca veio | Tem muita dificuldade de aprendizagem. É apática em sala; em Educação Física começou a participar com mais empenho. Mora com os pais mais um irmão | O ensino | Jogar bola |
| Gérson 18 anos | FICAI | Está faltando muito, não foi possível avaliá-lo. | | |
| Greice 14 anos | FICAI | Falta muito, descomprometida, desinteressada. Mora com mãe e pai. Encaminhada ao SOE pelo prof. Ed. Física, pois deu chute na porta de outra sala. E não voltou a aula depois de Ed. Física | Recreio | professores chatos |
| Herson 15 anos | LA | É esforçado, não tem dificuldade de aprendizagem Mora com pai e 2 irmãos | Informática | Sala de artes |
| João Antônio 17 anos | FICAI | Muita dificuldade, está faltando muito Esteve na Direção, porque não subiu para aula após Ed. Física. | | |
| Jonas 14 anos | | Não realiza as atividades propostas. Somente inicia e não acaba. Ao SOE pelo professor de Ed. Física não atende as solicitações do professor. Mora com pai, mãe e irmão. Ao SOE pois "matou" aula após Ed. Física. | Meninas | |
| Júlio 15 anos | | Interessado, porém com dificuldade. Mora com pai, mãe e dois irmãos. | Ed. Física | Português |
| Kássia 15 anos | FICAI | Está faltando muito, disse estar com problema. SOE chamou para conversar. Mora com pais e irmãos | Tudo | Alunos brigando |
| Leandro 14 anos | | Conversa muito, nem sempre realiza as atividades. | | |
| Luis Fernando* | | | | |
| Marieli* | | | | |
| Rogério* | | | | |

*Obs: Não tiveram os dados copiados pela autora.

QUADRO 2 - Dados Retirados da Ficha de Acompanhamento Individual dos Alunos Junto ao SOE

Como é possível observar pelas fichas dos alunos tabuladas no quadro acima, há uma representativa parcela dos alunos que apresentam faltas intermitentes, na RME eles são chamados de "pipocas", pela sua frequência alternada. Isso se verifica através da quantidade de Ficais abertas.

O primeiro rompimento contratual considerado pelos professores é a infreqüência, ou seja, as faltas excessivas e não justificadas às aulas. Considerando que estamos em um ensino presencial, que é regido pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a freqüência mínima exigida, é 75% das aulas²⁷. Entretanto, não se utiliza rigorosamente esse critério. As faltas não são calculadas metodicamente. A respeito disso trago uma observação feita em sala de aula.

O professor senta ao lado de um aluno que está sentado sozinho, no fundo da sala. Diz, “e aí, matou minha aula... E aquela conversa sobre presença que a gente teve. Traz um atestado que aí, no fim do ano, se der problema, a gente justifica”.

A conversa indica que o professor teve uma aproximação anterior junto ao aluno para que parasse com as faltas, mas esse prosseguiu. Essa segunda “conversa ao pé do ouvido”, sem a audiência dos colegas é uma concessão para que o aluno permaneça vindo até o fim do ano na escola, ou seja, não a abandone totalmente, e possa se formar no ensino fundamental. A possibilidade de estar propondo um “acerto” cria um vínculo de cumplicidade com o aluno no compromisso em resgatá-lo e evitar a evasão definitiva.

A regra institucional da presença cotidiana tem sido desconsiderada por um contingente de alunos. Para estes, a rotina de comparecer com a devida assiduidade, exige uma disciplina que eles não estão dispostos a (ou não podem) ter. Os motivos que levam os alunos a não aceitar essa regra escolar, deve ser objeto de investigação. Quanto ao deslocamento dos alunos, por exemplo, há um indicador na pesquisa realizada pela professora Sílvia (em anexo) entre jovens do terceiro ciclo. Foi feita uma pergunta sobre o número de quadras que distanciam a casa da escola. Um número considerável de alunos mora próximo à escola. É possível, que haja outros interesses mobilizando os alunos para não comparecer diariamente a escola, que vão desde o trabalho eventual, até sair para jogar bola com os amigos. O comparecimento da família para resolver o problema, demonstra

²⁷ Cf. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 24, parágrafo VI, “[...] o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigido a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação.” (BRASIL, 1996)

que, em alguns casos, a família não tem tanta ingerência sobre o comportamento dos jovens, pois o comportamento se mantém.

A não realização das tarefas é um rompimento do acordo de trabalho em aula. Ela pode ser a recusa explícita do aluno em realizar determinadas atividades, o que é mais incomum, como também, o que eu nomeei “operação-tartaruga”, que se trata da habilidade de arrastar uma atividade durante períodos ou semanas.

Essa recusa em entregar trabalho e fazer tarefas pode ser interpretada como “não mobilização para o saber”. Termos como “descompromisso” e “desinteresse” traduzem esse baixo rendimento. “Não entrega trabalhos”, “não realiza todas as atividades”, “não entrega trabalhos propostos em aula”, “não realiza as atividades propostas”, “melhorou um pouco, porém não entrega as tarefas propostas em aula” são expressões que sinalizam para a necessidade de “reafirmar a sala de aula como espaço de trabalho do professor e do aluno que quer aprender”, conforme consta no documento dos professores.

Essa desmobilização em relação aos trabalhos escolares pode indicar que para alguns alunos a mera presença é suficiente, e que o passar do tempo, será suficiente para garantir seu aprendizado.

Ao invés de falar em motivação, prefiro falar em mobilização. Há uma diferença importante entre essas duas palavras. Motiva-se alguém de fora, mas se mobiliza de dentro. Muitas vezes, constrói-se com esse discurso de motivação uma pedagogia muito artificial, em que o professor ensina a fazer um bolo para dar aula de Matemática. Isso só terá algum efeito se o dispositivo usado fizer algum sentido para o ensino. Mas normalmente não é isso que acontece. Uma motivação externa em geral cria um sentido enviesado. O que o aluno quer ao fazer um bolo? Quer comer o bolo. Ele não está nem aí com a Matemática. Essas motivações de fora são muito artificiais. É importante compreender que a mobilização é interna e supõe um desejo do próprio aluno. Mobilizar é fazer uso de si, para si. E isso representa uma diferença fundamental. (CHARLOT, 2005 Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006> Acesso em: out. 2005).

Ao analisar o que os alunos identificam como o que mais gostam ou menos gostam na escola, percebo a presença de atividades, pessoas, disciplinas, espaços, mostrando que para eles a escola abrange todas as dimensões: o convívio (sociabilidade), o pedagógico, o institucional.

Nas respostas para as perguntas “o que mais gosto” e “o que menos gosto na escola”, os jovens demonstram não preocuparem-se em oferecer respostas filtradas pela legitimidade dada pela escola.

Duas alunas evocaram as aprendizagens escolares em geral como “algo que gostam”. A aluna Laura, respondeu dizendo “bom, mas eu venho aqui pra estudar”, como se fosse impropriedade a pergunta. Não lhe caberia desgostar do ensino, dos professores, de alguma disciplina, já que estudar é o sentido dela estar ali. Porém, ao analisar o comentário dos professores sobre a aluna, eles mencionam que ela rompe com a regra da assiduidade, sendo muito faltosa.

Fernanda cita o ensino como sendo aquilo que mais gosta na escola, entretanto é descrita como apática em sala e com muita dificuldade. Ela foi indicada ao laboratório de aprendizagem, mas não o frequenta.

Fernanda e Laura filtraram suas respostas ao reconhecerem que o ensino e as aprendizagens de sala de aula são o centro da relação do aluno com a escola. Esse saber de Fernanda e Laura as distancia do discurso de seus colegas.

Dentre os demais, o recreio foi o aspecto da escola mais mencionado positivamente. O que confirma a tese de que os jovens vivem a escola como espaço prioritário de sociabilidade, confirmado pela resposta de Ricardo, que referiu os seus amigos. Também no âmbito das relações interpessoais, dois alunos trouxeram o aspecto da atração sexual como algo importante dentro da escola. Ronaldo mencionou a sua namorada Kamila e Jonas citou “as meninas” de um modo geral.

Dentre os processos educativos escolares está mencionada a disciplina de Educação Física, a prática de jogar vôlei, e o ginásio, como estrutura para a prática desportiva confirmando a idéia do sucesso das aprendizagens ligadas ao domínio corporal.

Na seqüência da preferência dos jovens, no âmbito do aprendizado escolar está a informática, a computação e a sala do computador. A não distinção entre usar a informática e ir até a sala do computador revela que o importante é ter acesso a essa tecnologia, mais do que conhecê-la e dominá-la.

Quanto àquilo que os jovens não gostam na escola, foram citados dentre os processos educativos duas vezes “os professores chatos”, dando a entender que existem os professores não chatos.

A sala de artes, a aula de Português, a aula de Matemática, jogar vôlei, a sala de aula são aspectos ligados ao ensino. Eles podem evocar a figura de um indivíduo, como a aula do professor de Matemática, Português, de Educação Física ou de Artes, mais do que a disciplina e seu caráter epistêmico em si.

De um modo geral, os aspectos ligados ao ensino, que são o centro do processo escolar, estão marcadamente situados ao lado daquilo que os jovens não gostam na escola.

5.2 A MOBILIZAÇÃO NA SALA DE AULA – A RELAÇÃO COM O PROFESSOR E OS SABERES

O que é aprendido só pode ser aprendido, só pode ser apropriado pelo sujeito, se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele. Porém, o sujeito só pode aprender se entrar em certas atividades normatizadas, aquelas que permitem apropriar-se deste ou deste 'aprender' específico [...] o sentido atribuído a um saber leva a envolver-se em certas atividades, atividade posta em prática para se apropriar de um saber contribui para o sentido desse saber. (CHARLOT, 2001, p. 21)

O engajamento de uma turma na execução dos trabalhos escolares não se dá de forma homogênea e apresenta variações internas: tanto de grupo de alunos, quanto individuais. Essas variações não foram diretamente analisadas neste estudo. Concentrei nas relações do professor com a turma como um conjunto, percebendo se havia um clima majoritário de adesão a sua proposta de trabalho.

Procurei analisar aspectos que variam desde o conhecimento proposto, até algumas configurações que cada professor produz no seu modo de conduzir os trabalhos escolares. A natureza das atividades, o engajamento dos alunos na sua execução, a intervenção do professor na condução dos trabalhos em aula, foram considerados para entender a mobilização dos alunos em direção aos saberes propostos. O conceito de “relação com o saber”, de Charlot (2000), serve como guia para adesão dos alunos ao trabalho escolar e os “perfis de configuração” de Lahire (1997) como síntese das características dos professores nesta mobilização.

Para Charlot (2000), toda relação com o saber é uma forma de relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Está encarnada em cada história de vida, de modo particular, mas tem um pertencimento social. Tendo uma dimensão relacional, ela traz para o ambiente escolar a importância dos aspectos sócio-culturais na aceitação e rejeição das possibilidades contratuais da sala de aula, pois

abrange noções de autoridade, de conhecimento e de linguagem, que o aluno carrega consigo.

A relação com o saber é uma relação com o mundo, no qual o sujeito influencia e é influenciado. Um meio, que se “[...] lhe apresenta como um conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo.” (CHARLOT, 2000, p. 78) Há uma exterioridade nessa relação do sujeito com o mundo, que é dada por uma materialidade, mas também, por uma interiorização. O mundo social que esse jovem vive, composto por múltiplas carências sociais tem, também, experiências culturais próprias, presentes em seus saberes e sobre o que pensa deles.

A relação com o saber é uma relação com o outro. No caso deste estudo, o outro a quem me refiro, é particularmente o professor, que partilha seu saber com os alunos, que seleciona esses saberes e tem legitimidade social para definir o que é ou não importante aprender. Que ajuda ou não o aluno a entender, a quem ele deseja ou detesta, com quem se sente próximo ou prefere distância, a quem admira ou despreza. Aquele que pode tornar a aula interessante seja pela força da sua empatia ou pela criatividade pedagógica, aquele que pode proferir palavras de estímulo ou de derrota, que no dizer dos alunos, “se interessa” ou “não tá nem aí pela gente”.

O fator “professor” não pode ser desprezado nessa relação com o saber, porque a relação com outro sujeito é repleta de significado. Cada jovem carrega noções próprias de autoridade docente, de funções a serem exercidas e do que espera de um representante do mundo adulto. A respeito do que pensam de seus professores, o estudo de Charlot com jovens da periferia na França, traz as seguintes avaliações para as causas das afinidades e das retrações:

Sobre os professores eles dizem o melhor e o pior. O mau professor? Ele bate na mesa, explica mal, nunca faz chamada, não sabe aconselhar, não é tranquilo, tem maneiras estranhas, não se pode falar com ele. Além do mais, não tem autoridade ou assusta os alunos, ou os faz dormir. O bom professor? [...] Se esforça, explica bem e repete com paciência, provoca a vontade de estudar, propõe passeios. Ademais, uma frase se repete com frequência, sempre da mesma maneira: ‘ele conversa com a gente’. Acrescentem-se relações mais personalizadas de afeto recíproco, às vezes de ódio profundo entre tal professor e tal aluno (ou sua família, pois irmãos e irmãs se sucedem junto aos mesmos professores). (CHARLOT, 1996, p. 54)

A relação com o saber, também é uma relação consigo. Com a auto-imagem que o jovem tem a respeito de si mesmo, com o que pensa ser capaz de aprender, para quê e para quem precisa aprender. Sobre essa indissociabilidade do sujeito e do ambiente social que o circunscreve, diz Elias:

A estrutura e a forma do comportamento de um indivíduo dependem da estrutura de suas relações com outros indivíduos [...]. Para compreender um indivíduo é preciso saber quais os desejos predominantes que ele aspira satisfazer [...]. Mas, estes desejos não estão inscritos nele antes de qualquer experiência. Constituem-se a partir de sua primeira infância sob o efeito da sua coexistência com os outros, e fixam-se progressivamente na forma que o curso de sua vida determinar, no correr dos anos, ou às vezes, também de maneira brusca, após uma experiência particularmente marcante. (ELIAS, 1991, apud LAHIRE, 1997, p. 17-18)

A relação com o professor é dada por essa relação que, também é identitária. As experiências que os alunos trazem, possibilitam ou não a adesão a proposta pedagógica do professor. Na análise de cada um dos cinco professores, levei em consideração suas principais estratégias e tracei “perfis de configurações”, sobre a mobilização para o saber. Sem reduzir suas características pessoais a eles, busquei sintetizar alguns elementos de força na promoção da mobilização dos alunos para o saber. Sobre os perfis, define Lahire:

Nossa forma de proceder não se contentou em fazer descrições ideográficas puras, sem comparações, que traem a ausência de uma orientação interpretativa claramente definida. O que procuramos são invariantes ou invariâncias através da análise de configurações singulares tratadas como variações sobre o mesmo tema. (LAHIRE, 1997, p. 71)

Essa síntese de traços ou características escolhidos nos perfis se refere ao tema predominante que foi investigado, ou seja, a capacidade de pactuar com os alunos. Não pretende reduzir o “ser” de cada um dos professores a esses traços. Os perfis de configuração são produtos de uma interpretação, de uma leitura da investigadora, que destacou propriedades de cada um dos professores, buscando suas distinções.

5.2.1 O Encantamento do Prazer do Ofício

Tratar o outro respeitosamente, para mim, significa cultivar uma relação do ponto de vista intelectual. E isso é trabalho árduo, na maioria das vezes [...]. Por essa razão, podemos ter uma relação de absoluto respeito para com eles fazendo o quê? Ocupando nosso lugar, exercendo nosso ofício com competência e generosidade. Enfim, sendo bons professores. Ou melhor, sendo professores, apenas, porque não há bons e maus professores. Existem professores e o resto. Estes ensinam também, mas ensinam pelo avesso. Ensinam aquilo que será rechaçado, descartado, esquecido. E deles, nem seus nomes permanecerão [...] **Em contrapartida, um professor de fato, muda vida, altera rotas existenciais. Ele é um fantasma silencioso que guardamos pela vida afora.** (AQUINO e SAYÃO, 2004, p. 74, grifo da autora).

Alunos da periferia conseguem entender potenciação em números reais, radiciação em números reais, fazer leitura de textos informativos, coleta de dados, resolução e conclusão dos dados de uma pesquisa de opinião, análise dos resultados, construção de tabelas e gráficos (no *software star office*), equações do 2º grau, problemas envolvendo equação do 2º grau, probabilidade e estatística, teorema de Pitágoras e de Tales?

Uma turma inteira “canta” a resolução de equações envolvendo teoremas de Pitágoras, durante dois períodos em uníssono? É possível haver uma harmonia, em que há espaço para a brincadeira, o respeito mútuo e a satisfação de aprender? É possível desacomodar aqueles alunos que parecem entorpecidos diante de outros saberes escolares, para que se envolvam por aquele saber em uma aula de matemática?

Para a professora Sílvia, de Matemática, parece que sim. Quando testemunhei uma das observações mais emocionantes, foi inevitável a comparação com filmes como *Mentes Perigosas* e *O Preço do Desafio*²⁸. Nesse filme, baseado numa experiência verídica, a intervenção de um professor obstinado com o sucesso escolar de seus alunos é determinante no desempenho dos mesmos.

O professor Jaime Escalante foi designado para lecionar informática numa escola da periferia freqüentada por adolescentes pobres. Ficou decepcionado porque não havia computadores, a escola estava toda pichada, alunos usavam drogas, brigavam e desafiavam abertamente os professores. Com heróica paciência, o professor Escalante foi clareando a noção de futuro para aqueles jovens sem esperança e motivando-os a assumir o desafio de enfrentar o destino, aparentemente imutável, daquela vida miserável. Preparou os alunos para o 'provão' de matemática do governo federal. Todos os alunos foram aprovados e em

²⁸ Existem análises desses filmes como produtos culturais que estereotipam a imagem do professor e da violência na escola, depositando na visão heróica do professor a capacidade de promover nos jovens um sonho de mobilidade social através da escolarização.

pouco tempo aquela escola perdida numa periferia infecta estava entre as melhores do país. Sobre o professor Escalante foi escrito o livro *The Best Teacher in America*. Jaime Escalante era um imigrante boliviano que foi lecionar na periferia de Los Angeles, Estados Unidos, numa escola de jovens predominantemente hispânicos. O emocionante filme que narra sua história – levou o título O Preço do Desafio [...]. (SILVA FILHO, 2001, Disponível em: <<http://www.josevicente.com.br/jt/jtart39.htm>> Acesso em: ago. 2005)

)

Já havia muitos comentários em torno de Sílvia e de suas habilidades com os alunos. Reconhecida por outros colegas, principalmente pela professora Laura, de Português, que sempre me recomendava a colega como exemplo de boa professora. “Bah! Tu já viu alguma aula da Sílvia?”, “ela é espetacular!”, pensei serem recomendações elogiosas que demonstravam a admiração de uma colega sobre o trabalho de outra.

Percebi que, assim como Escalante, Sílvia, não subestimou a capacidade de seus alunos, não teve pena deles, e investiu pesado em conhecimento. Quando perguntada sobre o que não admite em aula, Sílvia dá uma resposta surpreendente, deslocando-se das tradicionais preocupações ligadas à disciplina:

Cláudia: O que tu não admite em sala de aula?

Professora Sílvia: Eles não aprenderem em sala de aula. Como 50 minutos podem passar em branco?

Camiseta do PT, jaqueta amarrada na cintura, calça jeans e tênis, Sílvia está distante dos padrões estéticos de muitas de minhas colegas professoras. Seu jeito despojado e ar juvenil pareciam confirmar uma fórmula previsível: assemelhe-se aos alunos e terá sua empatia. Isso pode ser parte de seu sucesso, já que Sílvia não demarcava sua posição de professora pela condição social expressa em roupas pertencentes ao modo de vida de outras classes sociais. Era algo que emanava de suas atitudes, de sua gestualidade, de sua segurança. As roupas despojadas de Sílvia, compõem seu estilo, seu modo de ser e não causavam estranhamento, porque pertenciam ao universo cultural dos jovens.

Tão pouco buscava intencionalmente igualar-se a eles. As ações didáticas de Sílvia, na aula observada, não pareciam querer “agradar” aos alunos. A condução da aula se inscrevia em uma pedagogia de tipo tradicional, com correção de exercícios no quadro, centralização do conhecimento pelo professor, acompanhamento em

conjunto por toda a turma que a seguia no mesmo ritmo, confirmação da realização dos exercícios na classe dos alunos. A professora concedendo a palavra e determinando sobre o que se podia falar.

A autoridade de Sílvia era tranqüila, não a percebi, em nenhum momento, desequilibrada ou nervosa. O modo como exercia a autoridade era suficientemente seguro para permitir brincadeiras e, concomitantemente, também fazer repreensões. Tudo isso cercado por muito respeito por cada aluno presente. Diante de seus pedidos para ir ao quadro, alguns alunos acabavam cedendo, e colocavam-se a disposição de entrar no saudável jogo de exibir o que sabiam (ou não) sem serem repreendidos. Sempre que possível, os comentários da professora eram bem-humorados, demonstrando que, para ela, não era um fardo estar ali.

Cláudia: Como você negocia com eles quando rompem as regras?

*Professora Sílvia: Vou te contar um caso. Atraso é tranqüilo não me importo tanto, mas um dia chegaram **todos** atrasados. Daí, fiz uma proposta, ou consideram matéria dada e ninguém leva falta, ou levam falta e eu explico a matéria e dou prova na próxima aula. Preferiram a falta e eu expliquei, mas eles tinham que arcar com alguma coisa, e coube a eles escolherem.*

Nos excertos abaixo, trago a declaração de alguns alunos sobre o trabalho de Sílvia durante a entrevista:

Cláudia – Qual a disciplina em que os alunos mais participam e por quê?

*Reinaldo – É a de Matemática. É legal, porque a gente **consegue separar a hora do trabalho da hora da brincadeira.***

Cláudia – Tu destacarias um professor?

*Gérson – A de História e a de Matemática (Sílvia). **Ela é brincalhona; fala com todo mundo. O resto não se importa com a gente.***

Cláudia – Como a professora Sílvia consegue manter a atenção de todos?

Gérson – Ela entende todo mundo.

Cláudia – Tu achas importante o modo como o professor exerce sua autoridade?

Gérson – Sim, principalmente com os guris. A professora Sílvia dá atenção pra turma.

Cláudia – O que tu achas dos professores que te deram aula neste ano? Tu destacarias algum?

*Ana - Destacaria, sim. Destacaria o professor Roberto, a professora Sílvia e o professor Cláudio. Eu bato palmas pra esses três professores porque **eles têm muita paciência pra ensinar; eles conversam com a gente dentro e fora da sala de aula; conversam com os pais; explicam o que tá [sic] errado em sala.***

Quando perguntada sobre como “regeu” a turma como uma orquestra de vozes, ela humildemente sinalizou que minha presença proporcionou isso. Mas, porque minha interferência não se refletiu igualmente em outras aulas da mesma turma?

Cláudia – Eu fiquei espantada com a maestria com a qual tu coordenaste aquela aula, o que fazes para que isso aconteça?

*Professora Sílvia – Eu achei interessante eles estarem trabalhando todos juntos. Eles não são assim. Naquela turma, não é assim. Foi por causa da tua presença e também o conteúdo que ajudou um pouco. **Porque antes de eu dar essa aula, eu expliquei a utilidade da teoria de Pitágoras; fomos pra internet; lemos sobre a vida de Pitágoras e normalmente os professores não fazem isso.***

Apesar daquela aula refletir uma pedagogia de tipo tradicional, conversando com Sílvia, percebi que essa era apenas uma das formas de se relacionar didaticamente com os alunos. Ela não trabalhava sempre deste modo, ao contrário, sua “didática” era imensamente variada. Como ela mesma comentou, ir ao laboratório de informática e explicar a utilidade de uma teoria matemática, saber como ela surgiu, a impregna de significado. Essa variante pode ter sido um dos fatores que permitiu a adesão dos alunos à aula.

Ela foi uma das articuladoras do projeto interdisciplinar do terceiro ciclo, e parecia ser uma das que mais o empreendia cotidianamente. Além da ascendência sobre os alunos, tem, também influência sobre os colegas. Ela ofereceu como

material de pesquisa, um trabalho interdisciplinar com a professora Laura e a professora Clara.

Esse projeto envolvia a aprendizagem de dois programas aplicativos de informática: planilha eletrônica e apresentação de slides. Para aprender a tabular na planilha eletrônica, utilizaram os dados de uma pesquisa de opinião aplicada entre os jovens do terceiro ciclo da escola. As iniciativas de Sílvia, de trazer os interesses dos jovens, as questões de seu cotidiano como matéria escolar, subvertem o fazer convencional sobre o saber escolar. Os alunos se reconhecerem na pauta das aprendizagens da escola, deve ter sido uma experiência muito produtiva. Os alunos do terceiro ano tabularam os dados e fizeram os gráficos respectivos a cada pergunta.

Segue abaixo o quadro com as perguntas que foram feitas aos alunos do terceiro ciclo. É interessante observar o tipo de pergunta sobre os hábitos, preferências e opiniões desses jovens e mais relevante ainda, é ver no Anexo B a tabulação com os resultados.

| Entrevista com Alunos do III Ciclo | |
|---|---|
| Caro colega: Esta entrevista é para um trabalho de matemática. Todas as informações serão confidenciais. Por isso, NÃO DEVES COLOCAR O TEU NOME . Obrigado pela colaboração. | |
| <u>Dados Pessoais:</u> | |
| Idade: _____ | Sexo: _____ Ano Ciclo: _____ |
| Altura: _____ | Peso: _____ Tamanho do sapato: _____ |
| Último sobrenome: _____ | Religião: _____ |
| Nº de irmãos: _____ | Tipo sanguíneo: _____ tem celular? _____ |
| Cor da pele: _____ | |
| <u>Preferências Pessoais:</u> | |
| a) | Programa preferido de TV: _____ |
| b) | Esporte que gosta de praticar: _____ |
| c) | Filme que mais gostou: _____ |
| d) | Livro que mais gostou de ler: _____ |
| e) | Estilo musical preferido: _____ |
| f) | Comida que mais gosta: _____ |
| g) | Bebida que mais gosta: _____ |
| h) | Melhor cantor: _____ |
| i) | Melhor cantora: _____ |
| j) | O que mais gostas de ler? () revista em quadrinhos () livros () revista () jornal |
| <u>Atividades:</u> | |
| k) | Quantidade de horas que dedica ao sono: _____ |

- l) Quantidade de horas que dedica ao estudo fora da sala de aula: _____
- m) Em que matéria tem mais facilidade? _____
- n) Que matéria acha que poderia não existir? _____
- o) Qual a distância (em quadras) da casa até a escola? _____
- p) O que pretendes ser “quando crescer”? _____
- q) Qual a tua atividade de lazer nos finais de semana? _____
- r) O que falta na Restinga em relação ao lazer? _____
- s) Normalmente, quanto tempo demoras no banho? _____
- t) Quantas vezes por dia escovas os dentes? _____
- u) Escovas os dentes com a torneira aberta? _____
- v) Tens computador em casa? () sim () Não.
- w) Colaboras com a organização da tua casa? () sim () não
- x) Tens obrigações em casa? _____ Quais? _____

Sobre a família:

- y) O que a família acha do governo Lula? () Bom () Regular () Ruim
- z) A família costuma assistir às notícias na TV? _____
- aa) Em que supermercado a família faz as compras? _____
- bb) A família tem o costume de comprar jornal? () sim () não. Qual?

- cc) A família viaja pelo menos uma vez por ano? () sim () não

QUADRO 3 – Questionário Aplicado aos Alunos do Terceiro Ciclo da Escola Restinga

O domínio de Sílvia sobre o ambiente informatizado como recurso de aprendizagem, revela sua agilidade diante das novas tecnologias. O sentido de trazê-la para o trabalho pedagógico, pode ser observado na justificativa de seu projeto:

Para o professor José Valente (1997) ‘a interação aluno-computador precisa ser mediada por um profissional que tenha conhecimento do significado do processo de aprendizado através da construção do conhecimento. [...] Esses conhecimentos precisam ser utilizados pelo professor para interpretar as idéias do aluno e para intervir apropriadamente na situação de modo a contribuir no processo de construção do conhecimento por parte do aluno. Essa abordagem exige mudanças no sistema educacional, com a alteração do papel atribuído ao erro (não mais para ser punido, mas para ser depurado). (Sílvia,2004 a).

Mais adiante, no mesmo projeto, Sílvia registra sua idéia de autoridade docente. Dois aspectos são delimitados, o primeiro, é que o professor está numa relação de poder diferenciada do aluno, por assumir a construção da aprendizagem do mesmo. O segundo, é que o processo de aprendizagem está aberto tanto ao erro do educando como do educador.

Professora Sílvia – O educador é aquele que ensina a construir e neste processo de construção assume um poder de autoridade diferenciada do educando. É preciso ter a capacidade de estar aberto e admitir o erro e garantir a capacidade de brincar com o conhecimento e rir com os próprios erros.

A capacidade de Sílvia brincar com os alunos deu a impressão de que ela transita com serenidade por suas aulas, a ponto de se divertir nelas. Trago uma pequena passagem da aula observada, em que Sílvia se delicia em brincar com os alunos:

“Mas agora vocês vão aprender uma coisa maravilhosa!”, fala Sílvia. “Deixa a ‘sora’ falar”, pede uma aluna. “Corto aqui, corto ali (fazendo uma simplificação de fração), e corto o pescoço do Jonatan! O fato de estar quieto não significa que está prestando a atenção, mas olhando através da professora e pensando como foi a festa ontem e como será a formatura!!!”. O aluno fala que “a ‘sora’ lê os pensamentos...”. A professora pergunta se deu pra entender, e ele diz “agora acho que sim”.

Alunos gritam e pedem para ela explicar de novo. Então ela propõe um acordo. “Se algum de vocês me explicar e me convencer disso aqui (do exercício), não há prova hoje”. Então eles começam a indicar colegas. “Vai tu, vai tu”,... outro diz, “não sei nada”. Outro fala, “dá-lhe prova, sora”. “Pois bem, explico eu”, diz ela. É o “a”... “A” de arrogante, “a”, risos, “de atrevido”. Luis Fernando diz, “viu, ‘sora’ eu falei”. “Deixa assim”, diz ela.

A professora é um mestre no comando da turma. Tem uma imensa empatia com os alunos, ganhando adesão de todos ao conteúdo. Recorre à brincadeira, para chamar atenção dos alunos, evitando o confronto. Garante as condições para a aprendizagem, agrega alunos que não pareciam dispostos em aulas anteriores. Explica em detalhes todas as etapas dos exercícios, reforçando-os. Permite aos alunos a sensação de superação de suas dificuldades. Comenta assuntos do cotidiano, sem perder o foco da aula. Chama a atenção quando necessário, mantendo a centralidade da aprendizagem como objetivo da aula. Consegue um

clima de bom-humor, sendo irônica, sem ser agressiva. Não repreende os erros, mas os compartilha com a turma. Reforça as combinações permanentemente e ouve as argumentações dos alunos.

Através do exemplo acima, vimos que o trabalho de Sílvia é estimulante, passando sua disposição para os alunos. A aula é um espaço que reúne situações de convívio prazeroso, com sucesso na aprendizagem, onde errar faz parte de aprender, e que a relação entre professora e os alunos está repleta de respeito, de dedicação e de autoridade baseada no conhecimento.

5.2.2 A Autoridade e o Carisma

O professor Roberto é figura marcante. Voz firme, sinceridade a toda prova, é um apaixonado. Capaz de brincar com os alunos, também delimita muito bem o que espera deles. Roberto é o professor que resgata o sentido da escola com suas palavras que calam fundo. Que disputa, para ganhar, cada aluno “vacilante” dentro ou fora da aula. Imponente, se constrói como imagem masculina de compromisso com a escola, num universo em que as masculinidades estão associadas à brutalidade ou a deserção da família.

Professor fleumático, Roberto, é capaz de usar todos os seus recursos, para garantir a adesão de mais alunos a sua proposta de trabalho. Não fica discorrendo sobre a matéria, já que não faz o tipo de professor expositivo. Procura buscar a reflexão dos alunos sobre assuntos do mundo. Sobre isso fala do privilégio que é trabalhar com Filosofia, que é uma disciplina menos delimitada quanto aos saberes a ensinar.

Cláudia – Como tu consegues fazer com que os alunos trabalhem em tuas aulas?

Professor Roberto - Filosofia é uma disciplina que se presta a fazer o que os outros não podem, mas também que não tem nada definido. Então dá pra “pirar”, pra usar a criatividade e trazer assuntos de interesse pra dentro da sala de aula.

Suas aulas utilizam temas provocativos, a partir dos quais os alunos podem refletir sobre a sua e sobre outras realidades. Observei a relação feita entre um evento desportivo, como as Olimpíadas, e o estudo da mitologia grega. Após estudar os principais deuses gregos e suas narrativas, deu-se a aplicação desse conhecimento sobre a vida dos alunos. A vinculação com a realidade da Restinga foi feita através de uma redação sobre “O que aconteceria se os deuses viessem à Restinga?”, seguido de um trabalho sobre “Os pontos negativos e positivos da Restinga”. Essas redações foram realizadas com a minha presença em classe, e a última, posteriormente, entregue pelo professor para a pesquisa. Trago uma de suas aulas como ilustração do clima reinante:

*O professor entra em sala e, com voz alta, inicia a aula fazendo um pagamento de bombons, pois parece ser um acordo feito com os alunos. Pede uma redação de 40 linhas em que utilizem os deuses gregos em uma visita a Restinga. Fica evidente que os deuses e a mitologia já foram assuntos abordados anteriormente. Alguns alunos dizem que não querem fazer. Então, a ironia não fica a cargo dos alunos, pois o professor diz que uma reunião com os pais pode autorizá-los a não fazer e a não ler o que escreveram. Retoma o fato de estarem se formando, por isso a exigência dos trabalhos. Interrogou minha presença e me apresentei. Faz a chamada. **O trabalho é feito com mais silêncio que a aula anterior.***

Percebo duas disciplinas voltadas à reflexão sobre a realidade local (cidade, bairro): Geografia e Filosofia.

As quatro meninas da esquerda, próximo à porta, insistem em falar alto: Deise falou algo sobre o pai, o professor diz, “te liga, guria, tá só trovando”, utilizando uma gíria comum entre os adolescentes. Comentou, novamente em tom de ironia, como um só aluno pode atrapalhar a aula. Sai da sala. Permanece o mesmo clima. Retorna e é perguntado sobre as características de alguns deuses. Falando em deus Baco, fala em ‘suruba’, bacanal, de forma natural e divertida, com algumas meninas.

Observo que os alunos que pouco trabalham, costumam ocupar-se em perguntar a hora! Uma aluna pediu para ir ao banheiro e não voltou, ela reclama e conversa o tempo todo. O professor evocou as dificuldades do Ensino médio e não foi contrariado, parecendo ser muito considerado pelos alunos.

Roberto tem o controle da turma, ousadamente, se retirou da aula numa demonstração de confiança no comportamento dos alunos. Fez “pontes” entre o que estão fazendo ali e o significado das atividades, tentando traçar projetos para o futuro através da continuidade dos estudos. Trouxe a responsabilidade dos pais para o universo da sala de aula, dando a entender que a família também é responsável pelas ações dos alunos. Realizou pequenas negociações, manteve sua parte nos acordos e racionalizou o sentido do trabalho proposto. No caso do pagamento dos bombons, não esqueceu, nem foi cobrado.

Na entrevista que realizei com Roberto, perguntei a ele como lidava com os rompimentos dos combinados por parte dos alunos.

Cláudia: Se eles rompem com o combinado?

Professor Roberto: Procuo dar justificativa pra todos meus atos, assim eles vão saber porque estou tomando aquela atitude. Estabeleço uma atmosfera de sinceridade, de transparência pra eles saberem as conseqüências das ações deles.

Roberto deve a sua transparência e sinceridade, o fato dos alunos manterem os acordos. Penso que, ao sinal de que eles estão descumprindo os acordos, Roberto está pronto para sinalizar. Assisti a permanente retomada sobre o sentido do trabalho escolar pelos alunos a cada entrada de Roberto nas aulas. Diante de situações de recusa, Roberto justificava, explicava e convencia os alunos de sua condição e de seus deveres.

Seu carisma se reflete nas conversas individuais com os alunos, em que ele parece ser aquele a quem os alunos recorrem para fazer perguntas “constrangedoras”. Perguntado sobre a diferença entre hotel e motel, Roberto retomou o sentido que motel tem na realidade norte-americana, quando motéis, originalmente eram hotéis a beira de estrada que serviam para os viajantes dormir uma única noite a fim de descansar e seguir viagem, e o adaptou, ao significado que tem para nossa realidade brasileira, em que as pessoas passam algumas horas para, no seu dizer, “estourar o babalu”, que significa o mesmo que transar. A expressão “estourar o babalu” é utilizada por Roberto e seus alunos, de forma praticamente única, como um dialeto, pois eu a desconhecia entre os meus alunos.

As redações que recebi de Roberto tinham a exigência de um mínimo de 40 linhas, para que os alunos pudessem dissertar minimamente sobre o tema. A regra foi seguida rigorosamente por todos, que, em se tratando de um assunto tão próximo a sua vida, como a Restinga, foram capazes de argumentar, informando sua opinião. Roberto exigiu uma atividade que os alunos tinham alcance de executar, pois para dissertar sobre um assunto, é preciso conhecê-lo.

As análises que os alunos fizeram sobre a vida no bairro, traziam a marca da crítica social, evidenciando um investimento da escola neste tipo de problematização. A maioria dos jovens revelou em seus escritos a condenação da criminalidade como modo de vida e a associação ao consumo de drogas como uma derrota diante da mesma, o que não significa que em suas experiências pessoais e familiares suas vidas não estejam atravessadas por esses problemas. Lahire fala a respeito dos efeitos de legitimidade que agem como filtro sobre os discursos: “o entrevistado corre o risco de subestimar (ou de não mencionar) as práticas que percebe como menos legítimas, e de superestimar as práticas que considera mais legítimas.” (LAHIRE, 1997, p. 75).

Mesmo incorporando o discurso da escola de oposição à criminalidade e às drogas, é possível que estas experiências da cultura juvenil, façam parte da vivência e dos “saberes” de alguns desses jovens. A escola, não está numa redoma de vidro, imaculada diante das experiências que não legitima. A respeito desse tema, Roberto, desafiou francamente a convenção de desconsiderar as transgressões como algo possível. Trouxe à cena essa discussão em sala de aula, ao tirar “das sombras” possíveis condutas reprovadas pela escola, como o uso de drogas.

Roberto desafia a ética da malandragem, “digo pra eles que eu permito cola, mas com uma regra: eu não posso ver, e então cito todos os tipos de cola que conheço.”

5.2.3 A Afetividade Contra o Enfrentamento

Cláudio é um professor jovial. Tem paralelo à vida de professor do ensino fundamental, uma promissora carreira acadêmica. Solícito e cordial reúne

características importantes a um professor, como a curiosidade científica e a disposição para a prática pedagógica. Entusiasmado com sua ação, Cláudio agrega características do pensamento crítico para guiar sua prática pedagógica.

Funda sua interação numa relação amistosa, conforme foi mencionado por alguns alunos entrevistados, sendo considerado por eles, um professor admirável. O investimento na relação afetiva com os alunos, de compreensão acerca das adversidades que assolam a vida destes, não retira de Cláudio, o compromisso com os saberes da sua área de conhecimento.

Cláudio conecta o conhecimento disciplinar à realidade social dos alunos, propondo o constante exercício de questionamento sobre as relações de dominação que compõem as assimetrias sociais. Os estudos de escala, por exemplo, eram ilustrados com situações do cotidiano dos alunos. Temáticas como o racismo e o preconceito serviram para analisar indicadores socioeconômicos sobre renda e desemprego que atinge a vida destes alunos.

Trago um exemplo do modo como foi trabalhado este tema na Turma B, considerada mais receptiva. Nesta turma, Cláudio transitava com maior serenidade, recebendo menos posturas reativas, do que na Turma A.

O professor fala sobre a cultura da segregação que atravessa a história brasileira e que está inscrita nos dias atuais. Menciona que até a ciência criou teorias discriminatórias. Explica que o que existe é a raça humana, as diferenças genéticas não são tão significativas para constituir raças. Observo que estão presentes sete alunos negros (cinco rapazes e duas moças). São dezesseis alunos ao todo, sendo onze rapazes.

Cláudio coloca no quadro a seguinte tabela:

| <i>Rendimento mensal por pessoa, segundo a cor da pele</i> | | | |
|--|---------------|--------------|--------------|
| Salário/cor da pele | <i>Branca</i> | <i>Preta</i> | <i>Parda</i> |
| <i>Até ½ salário</i> | 12,7 | 26,2 | 30,4 |
| <i>+ de ½ salário até 5 salários</i> | 68,4 | 64 | 59,8 |
| <i>+ de 5 salários</i> | 14,1 | 3,4 | 3,2 |

FONTE: IBGE, 2005.

Enquanto escreve, os alunos pedem que ele saia da frente, o que demonstra certa impaciência. “Ô sor, dá licença aí”, diz a moça que enviava mensagens sobre sexo pelo celular anteriormente. “Depois, vocês namoram”, fala o professor. “O que vocês observam da diferença de renda?”, pergunta ele. Que “os ‘nego’ ganham mal”, falam alguns. “Ô professor fala pra nós o seu salário?”, perguntam. O professor diz que não, pois seu salário não está em questão aqui. “Ganha mais ‘sê’ bandido, ganha bastante!” fala outro. “Pode até ganhar, mas vive pouco”, argumenta Cláudio.

O professor pede para eles olharem os lugares onde há casas mais bonitas, fazerem um levantamento. “A regra é uma pessoa que estuda mais, ganhar mais”. “Meu pai estudou até a 7ª série e ganha 2 mil reais”, fala uma aluna. “Mas não é a regra”, diz o professor. Gérson, o rapaz mais velho, diz que é normal “o branco ganhar mais que o preto”. “Quê normal”, contraria revoltado outro aluno. “Eu entraria aqui no pardo”, diz o professor. Um rapaz contesta, “o senhor é branco”. “E tem mais preconceito com quem vem da periferia, né?”, continua Gérson. “Porque nascer na periferia não significa que seja ladrão”, afirma o professor. “É, o cara encontra saída na droga que tá [sic] ali; doutorzinho toca na periferia pra ficar grandão”.

O professor analisa que na categoria denominada pardos, entram as pessoas mais discriminadas porque não querem aceitar sua origem negra, pois interiorizaram a discriminação. Inicia uma discussão sobre a política de cotas. Há uma confusão geral. Bate para outro período. “Quero que vocês tragam uma análise para próxima aula”, pede o professor.

Neste exemplo, afirmou a proposição de que a escolaridade pode ser uma alternativa à saída das baixas posições sociais, tentando encher de significado a presença na escola. A criminalidade aparece rivalizando com o trabalho, através da manifestação de um aluno, que provocativamente, fala que “ganha mais sê bandido”. Cláudio argumenta, tenta convencer, mas está latente para muitos, que o racismo e origem social não lhes dão muitas alternativas.

A Turma A apresenta posturas mais resistentes às ofertas de trabalho do professor, principalmente por parte dos rapazes. Em uma das aulas, um aluno em especial, brinca permanentemente na sala, (também se comporta assim em algumas outras disciplinas). Há rapazes que conversam muito e uma postura mais grosseira com o professor. Apesar disso, Cláudio não deserta de sua posição. Incansável, faz

explicações, demonstra fórmulas, analisa tabelas, sempre oportuniza a interação com os alunos. Quando não é possível fazer a explicação frontal, Cláudio repete a cada aluno a explicação solicitada, conforme a observação narrada a seguir.

Alunos esperam em silêncio no pátio. O professor entra e inicia a chamada. Aí, já inicia o barulho. O professor pede ajuda para o silêncio, pois a voz está com problema. São impacientes e grosseiros com o professor. Um aluno sugere a outro colega um motivo maldoso para a dor de garganta do professor. Outros dizem “Tá dormindo?”, “Tá louco?”, “O que que é “sor”?”. Os rapazes conversam muito, (são os alunos do lado direito e esquerdo da aula). O professor tenta repetidamente iniciar a aula dizendo, “se lembram do trabalho?”, os alunos respondem em coro: “Não!”. Inicia a explicação, retomando. “Tá pessoal, vamos prestar atenção?”, “Tô falando a meia hora”.

Os meninos não prestam atenção na aula, falam sobre outros assuntos, motos, rock, rádio Atlântida. O aluno Ricardo faz que “mugi” com o Atlas, para não copiar. O trabalho trata-se de uma pesquisa sobre indicadores sociais de alguns países. O professor de brincadeira pegou o aluno pela orelha e disse: “deixa ver a visita sair...”. O aluno aceita a repreensão do professor como parte de sua brincadeira. As meninas mais caladas que sentam à frente (à direita, próximo à janela) conseguem fazer o exercício proposto no quadro. Era um exercício sobre escala. O professor tenta estimular dizendo: “Oh, aqui já conseguiram”. Os outros não parecem preocupados.

Há bocejos altos, mas o professor não os recrimina. Preocupa-se em dar auxílio individual. “Espero que seja a última vez que vou explicar”. Ricardo joga bolinhas de papel com elástico nos colegas. Na quarta aproximação junto a Ricardo, ele diz que o aluno vai precisar saber escalas. Faz uma tabelinha de conversão no quadro. O aluno Ricardo diz que não sabe isso porque a escola é fraca. Cláudio solicitou para que o aluno fosse ao quadro transformar 15 mil cm em km. O mesmo aluno continua bocejando alto e arrastando a cadeira, pra fazer barulho. Não se recusa a ir, nem se decide, está se divertindo. “Estamos perdendo tempo”, diz outro aluno. Um menino mais calmo está sentado bem no meio da turma, sozinho.

O professor coloca mais dois exercícios sobre escala, em um deles cita a escola. Um aluno diz: “Põe Engler aí!” O professor põe. Aí um diz “Nem vou copiar

colocou o nome dos alunos”, “Não, não, não!”. “Não vou copiar, colocou o nome do cara, não vou colocar essas ‘merdas’, que o senhor ‘tá’ colocando no quadro”, diz a aluna Suzana. Acaba retirando o nome por protesto dos alunos. Ricardo faz que fecha um “baseado” com um pedaço de folha.

*Próximo à hora de bater um aluno do fundo da sala diz: “já vai se fardando pra puxar tua banca”. O professor, pacientemente, diz que “não tem como aprender sem se concentrar”. Debochadamente, um rapaz diz que “o senhor não sabe amarrar os sapatos”. O professor responde, “sempre tem uma ‘bichinha’ que nota... Depois vão vir pedindo explicação”. Suzana debocha para os colegas: “Bah! Vocês vão ir **atrás** do ‘sor’”. Ricardo reclama, “tô com dor de cabeça”. Outro aluno diz, “tchau!”. Uma aluna sentada no grupo da frente pede um atlas e o professor empresta.*

Neste dia, percebi certo grau de crueldade por parte de alguns alunos para com o professor. As brincadeiras eram repletas de ironia, e sugeriam menções sobre a sexualidade do professor que se revelou um homem gentil e solícito. Cláudio evitava o confronto e procurava se manter refratário às posturas anti-trabalho de alguns alunos, concentrando sua atenção naqueles que se mantinham interessados. Essa atitude pôde significar para alguns alunos, que esses traços de não-enfrentamento, fossem associados à fragilidade, portanto incompatível com as identidades masculinas da classe popular, marcadas, entre outros traços, pela presença da criminalidade, pelo trabalho manual e pela força física.

Nesse jogo irônico, havia intencionalmente ou não, o questionamento sobre a identidade sexual do professor e o modo como ele lidava com essa questão. Houve a situação em que Suzana debochou dos rapazes que teriam que vir “atrás” do professor; e outra quando ele revidou com uma provocação, ao brincar com os alunos, que “sempre há uma *bichinha* que nota” seus sapatos. Talvez isso explique, em parte, a resistência de alguns rapazes, que insistem em brincar com sua autoridade: eles estão exigindo uma demarcação em torno de outro tipo de masculinidade baseada em outros parâmetros, com os quais se reconhecem.

A liberalidade de Cláudio, que fazia brincadeiras com os alunos, pôde ter sido interpretada por alguns deles, como estratégia de não-confronto. O fator da

interferência da pesquisadora também deve ser considerado, pois o próprio Cláudio, falou que eles abusaram diante de minha visita, “prá se mostrar!”.

Em que pese essas situações, Cláudio foi reconhecido no discurso de vários alunos nas entrevistas, pelo investimento que fazia pessoalmente em cada um deles e pela sua capacidade de dar conselhos. Neste sentido, existiu uma reciprocidade entre o que dizem os alunos e o que pensa sobre eles o professor, pois ele mencionou a afetividade como uma característica própria dos alunos nessa comunidade, que eram receptivos à aproximação.

Percebo certo grau de crueldade por parte dos alunos para com o professor. As brincadeiras traduzem uma ironia, e sugerem menções sobre a sexualidade do professor que se revela um homem gentil. Para os alunos, esses traços são relacionados ao gênero feminino, portanto incompatível com uma identidade masculina clássica. Em uma situação específica, alguns sugerem que o professor possa ser gay, quando mencionam a situação de felação. Em outra situação, a aluna Suzana debocha dos alunos que terão que vir “atrás” do professor. Nesse jogo irônico, há intencionalmente ou não, o questionamento sobre a identidade sexual do professor. Talvez isso explique, em parte, a resistência dos alunos em aceitar sua autoridade.

5.2.4 A Organização e a Crítica Social

Em uma de nossas conversas, a professora Eva disse que estava fazendo um projeto que contextualizasse a História do Brasil através da História da nossa música. Fiquei exultante, pois eu já havia pensado sobre essa possibilidade, mas não conseguia levá-la adiante porque as escolas não tinham material sobre música popular brasileira. Seria preciso fazer audições de Ernesto Nazaré, Pixinguinha, Noel Rosa, Bossa Nova, além de estudar mais sobre música, mas nada disso está nas bibliotecas escolares, nem nos livros didáticos. Seria quase um projeto de pesquisa.

Essa mulher ambiciosa no fazer docente, é Eva. Contemporânea às novas formas de tratar o ensino da História, ela está muito distante das práticas tradicionais

que utilizam os questionários e exigem memorizações de datas e fatos desconectados de qualquer sentido para a vida dos jovens. Apesar de ser a professora com mais tempo de docência, Eva, parece ser uma das mais motivadas. Encontrei Eva e Roberto, empolgados com um novo curso de extensão sobre História da África e da cultura afro-brasileira. Assim como eu, aderiram à proposta de fazer um projeto para implementação desses elementos curriculares em sua escola.

A cada aula, Eva está suficientemente organizada e segura, a ponto de colocar o roteiro da aula no quadro, o que permite aos alunos que não trabalham com muita autonomia, ter claro o que devem fazer. Com material previamente preparado através de folhas impressas, Eva, não se restringe ao quadro como único recurso didático, utiliza o laboratório de informática, traz folhetos. Através desses recursos, Eva agiliza a adesão dos alunos às atividades, pois não necessita que copiem do quadro, mas que partam para leitura e execução dos trabalhos. As propostas de trabalho expressas nas “folhinhas” são claras, havendo até uma definição curricular em cada atividade. Inicia com a nomeação da área de estudo como “A História da Música Popular Brasileira e a História do Brasil” ou “A História do nosso dia-a-dia”.

Em constante processo de criação, Eva organizou junto com outros professores, uma saída extra-escolar para uma fábrica de processamento de madeira, em uma cidade próxima. Noções sobre educação ambiental foram trabalhadas interdisciplinarmente. Essa saída foi considerada uma viagem pelos alunos, que desconheciam outras cidades da grande Porto Alegre. Motivo de confraternização, de ampliação do universo cultural dos alunos, de aprendizado escolar, de estreitamento de laços entre professores e alunos, o “passeio” foi um sucesso. Eva mostrou-me orgulhosa, as fotos em que todos pareciam animados. Disse que a Turma B deu um retorno muito melhor que a Turma A, em termos de avaliação da saída e compreensão das problemáticas sócio-ambientais.

Um dos trabalhos mais interessantes propostos por Eva foi quando ela abordou a música popular brasileira como forma de resistência. Utilizou um texto sobre o Estado Novo e a censura das letras que exaltavam a malandragem em um período que a ética do trabalho não podia ser contestada. Solicitou aos alunos que pensassem sobre músicas que traduzissem a realidade do trabalhador e da malandragem hoje.

Sem combinar com a professora de História, o professor de Filosofia, recria a máxima do filósofo da malandragem, Bezerra da Silva (2005), "[...] malandro é malandro, mané é mane [...]", em suas lições de vida na sala de aula. A reincidência da temática da malandragem não se dá à toa. Ela integra o universo cultural dos alunos, permeia suas escolhas diariamente, compõe sua identidade. A respeito da famosa máxima "malandro é malandro, mané é mané", reporte-me a Bezerra da Silva e Neguinho da Beija-Flor para buscar o significado dado pelos sambistas em uma entrevista:

Bezerra - Num programa de televisão me fizeram a mesma pergunta, eu não sabia e fui perguntar ao Neguinho da Beija-Flor [...]. Perguntei ao Neguinho, e sabe o que ele me disse? "Bezerra, mané é o povo, somos nós, Bezerra, tu não se manca, não? Malandro são eles, Bezerra, que matam, roubam, pintam o diabo e fica tudo por isso mesmo, rapaz! Mané é o povo brasileiro". Tá vendo aí? [...] Não existe malandro pobre, malandro está tudo em Brasília! São os deputados, senadores, juízes. [...] Eles são os malandros, e nós os otários. Dei nota 10 pro Neguinho. (SILVA, 2005)

Diante do cenário político nacional vivido em nossa contemporaneidade, é inegável o valor da sabedoria popular, que não traz para si a responsabilidade pela corrupção. Certamente, o sentido que o professor Roberto adota para a malandragem, não é o da esperteza como forma de ganhar a vida, como a condenável apropriação do alheio, mas a capacidade para irromper barreiras, de valorizar oportunidades, de superar o determinismo da condição social em busca de uma vida mais justa.

Resumidamente, a partir de minhas observações e análises, vejo que os alunos reconhecem a professora como legítimo árbitro das disputas em sala. Entre si, até admitem uma fala mais dura, podendo ser grosseiros e praguejarem uns contra os outros, mas evitam essas atitudes com a professora, a quem parece, respeitar e gostar. A atividade de casa não é tomada como uma obrigação, mas uma sugestão, sendo liberado para aqueles que tenham interesse. O fato de a professora dizer que não é a única detentora do conhecimento e que as opiniões dos alunos têm valor, a coloca numa postura democrática.

Em alguns momentos observados, talvez uma postura mais enérgica suscitasse mais atenção e prontidão no trabalho. Por outro lado, a decisão por não insistir em exigir a atenção de duas alunas permitiu a professora dedicar-se aos demais. Pode ser uma estratégia de investir nos alunos mais envolvidos.

5.2.5 A Regra e o Ritual

De tipo introspectivo, extremamente tranqüilo, com baixa estatura, mas de voz grave, essa é a imagem emblemática de um professor que é capaz de conduzir duas turmas no pátio da escola, sem nenhum incidente. Em sua trajetória traz uma passagem pela direção da escola, uma vivência política e outra função na secretaria de esportes. Sereno e firme, Pedro não me pareceu ter o carisma de outros professores, mas a imparcialidade de um juiz que aplica, de forma impessoal, as regras acordadas.

Causou-me muita surpresa o fato dos alunos aguardarem tranqüilamente a vinda do professor até o ginásio, para iniciar a aula. Eles mantinham-se em ordem, sem invadir corredores, bater à porta de outras turmas ou espalharem-se pelo pátio. Ao comando do professor iniciavam os exercícios de alongamento e aquecimento, e em seguida, dividiam-se em grupos, conforme os espaços disponíveis para a prática desportiva.

Durante os jogos, os alunos se auto-organizavam, havendo, inclusive a formação de times mistos. Não observei cenas de rivalidade, nem de xingamentos. Essa internalização das regras e o hábito do “jogo pelo jogo”, sem necessariamente haver competição, pôde ser justificado por uma positiva relação com o esporte, que foi mencionada nas redações dos alunos a respeito do que gostavam no bairro e na escola.

As aulas de Educação Física proporcionavam um clima de maior autonomia para os alunos, na medida em que o comando do professor estava presente mais fortemente durante os exercícios. Tão logo os alunos se organizavam, eles mesmos administravam o seu próprio jogo. Esse é um “saber” que muitos tem intimidade fora da escola, o exercitando prazerosamente.

Trago duas observações sobre as aulas do professor Pedro e sua prática pedagógica com a adesão da maioria dos alunos.

O professor está com duas turmas: uma de C10 e outra a Turma A (C30). Chama todos ao centro e dá suas instruções. Iniciam o alongamento, que parece ser uma rotina já internalizada. Fazem exercícios variados de acordo com o comando verbal do professor, que não grita, mas fala suficientemente alto para ser escutado

por todos na rua. Não há conversas, nem reclamações. A quase totalidade dos alunos segue as regras do aquecimento sem contestar, e depois segue a corrida na cancha. Há pequenas “burlas” que são firmemente cobradas pelo professor individualmente, fazendo o aluno retomar o exercício. O professor indica a possibilidade de dar faltas como um recurso para aqueles que não cumprirem o solicitado. Os alunos dividem-se em grupos no ginásio, nas canchas de futebol e numa pequena quadra de vôlei. O professor tem uma fala tranqüila, mas segura.

O professor utilizava recursos institucionais como sanção para quem violava a proposta da aula. Indicou a possibilidade de dar falta e o registro no SOE. Não expunha os alunos em frente aos demais, suas repreensões foram sempre ao lado dos alunos, pois preferia a conversa individual. Não desconhecia o rompimento da regra, quando os alunos a transgrediam, como no caso de não fazer os exercícios de alongamento. Abaixo mais uma aula observada.

Os alunos iniciam o alongamento. No círculo, o professor pede roupa adequada, exige alongamento, pois há os que não fizeram bem. Não há protestos. Diz os espaços que podem ocupar. Renova os acordos. Há bola de basquete, bola de futebol, mesa de ping-pong e vôlei. Fala com meninas que não vieram com tênis, dizendo que da próxima vez ficarão de fora da aula e terão falta.

Os alunos distribuem-se tranqüilamente entre as ofertas disponíveis. Uma rede divide o ginásio em dois, permitindo jogar simultaneamente vários esportes. Fazem um time misto de vôlei, um de futsal que é quase exclusivamente masculino, exceto pela presença de Deise, que joga descalça (sem o professor saber?). Enquanto isso, o professor vai buscar a mesa de ping-pong. O professor fica próximo à mesa conversando com alguns alunos. A maioria que tenta jogar são meninas. Para entrar na mesa tem que aguardar e esperar alguém errar três vezes. O professor ajuda a seguir a regra.

Quando comentei sobre as rotinas do professor Pedro (de Educação Física das C30s), me foi informado, com admiração, por outro professor de Educação Física, que ele adotou essas regras há muitos anos, integrando-as em seu ritual de aula. As exigências de Pedro foram internalizadas de tal modo, que são seguidas

tranqüilamente, desde a série de exercícios de alongamento e aquecimento, que ocupam em torno de vinte minutos da aula, até o desempenho dos alunos de forma autônoma e organizada nos jogos coletivos.

A maior resistência encontrada por Pedro foi com as alunas que não se dispõem a jogar. Elas não vêm com roupa adequada (tênis e calça ou abrigo), sistematicamente, como meio de não praticar esportes. A estas alunas, após conversas individuais, Pedro utilizava as sanções institucionais, não gritava, nem aplicava sermões, evitando colocar a transgressão como algo pessoal.

Caberia entender porque algumas moças resistem à prática desportiva, enquanto para outros alunos ela é tão desejada. Ao conversar com outro professor de Educação Física, sobre a particularidade dessa disciplina, frente às demais, ele lançou uma interrogação que achei apropriado registrar: por que o corpo quer agir e a mente não? Por que o corpo dessas moças não quer agir? Uma possibilidade é de que os rapazes tenham o comando sobre a ocupação dos espaços principais, determinando os times. A quadra de futebol, nunca foi ocupada por um time de moças, por exemplo, somente no vôlei, os times mistos eram admitidos. A presença de Deise no jogo de futebol era garantida porque, além de sua habilidade ela era namorada de um dos principais jogadores. Há uma naturalização de que o domínio das habilidades físicas seja próprio dos homens. Talvez essas moças ainda não tenham encontrado seu espaço.

5.3 O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

O lugar social que a escola ocupa, pode ser tomado como o primeiro espaço de esfera pública a que a criança tem acesso. Para o jovem, que está no final do ensino fundamental e que já partilhou outros espaços públicos através de inúmeras vivências, é bastante claro que a relação com a escola, é uma relação institucional.

A comunicação institucional realizada na sala de aula não é a mesma realizada em outros espaços sociais. Na vida cotidiana ela é realizada com pequenos grupos de pessoas. Percebemos que não é usual nessa comunicação falar com dezenas de interlocutores simultaneamente.

Em muitas salas de aula, contamos a presença de trinta ou mais pessoas. Essa comunicação, em que um deve ser ouvido por todos, gera dificuldades de muitas ordens. Perrenoud (2001) explicita as diferentes competências relacionadas à comunicação dentro da sala de aula. Distingue habilidades de comunicação relacionadas ao âmbito da aprendizagem, daquelas referentes às condutas. Essas distinções explicitam a complexidade de competências comunicativas exigidas dos alunos e dos professores, nas relações interpessoais na sala de aula, pois elas são objeto e ferramenta da prática. O autor reforça a idéia de que elas são construídas cotidianamente, sem a devida clareza por parte do professor, pois estão em permanente negociação. Ele enumera os conflitos que envolvem um contrato de comunicação em sala de aula. A queixa dos professores sobre a desobediência às regras da comunicação, mostra que há uma confusão entre:

[...] competência (saber, dizer, escutar, argumentar) e ética (discrição, respeito pela palavra ou pelo silêncio do outro, equidade no intercâmbio);
 competência de comunicação como objetivo de formação (expressar-se claramente) e capacidade de aceitar as normas e o contrato de comunicação em sala de aula (respeitar o assunto tratado, fazer perguntas adequadas) ;
 conduta *hic et nunc* (por exemplo: 'Esse aluno fala pouco') de personalidade profunda ('Este aluno é fechado, introvertido');
 desejo de se comunicar (solicitar a palavra, aguardar sua vez) e civilidade (respeitar as formas de comunicação e autoridade);
 contrato pedagógico (escutar, participar, respeitar os interlocutores) e contrato didático (explicar seu raciocínio, reconhecer seus erros, expressar suas dúvidas). (PERRENOUD, 2001, p. 61-62)

A complexidade das exigências em torno da comunicação são muitas, e o julgamento sobre a forma de comunicação dos alunos (e dos professores) envolve o julgamento de “[...] seu caráter, seu capital cultural, sua ética, sua motivação [...]” (PERRENOUD, 2001, p. 62).

É inegável que as trocas comunicativas entre professores e alunos são marcadas por características assimétricas, dadas pelas funções que cabem a cada um, nas suas diferentes posições. O professor tem, em suas mãos, a função proponente. A palavra quase sempre está em seu monopólio. É ele quem autoriza quem pode e deve falar em sala de aula. Através da comunicação, se estabelecem padrões culturais e morais sobre o que seja lícito ou não, de ser dito e feito em sala de aula.

Na sala de aula – assim como na igreja, no exército ou perante a justiça -, a comunicação é regida por um ator mais responsável e poderoso que os outros, que é jogador e árbitro simultaneamente. Portanto, ele é quem estipula as regras do jogo, enquanto o aprendiz deve jogar segundo essas regras. Dessa forma, a comunicação na sala de aula, é profundamente assimétrica, porém essa assimetria parece estar na ordem das coisas, é expressão de um poder legítimo. (PERRENOUD, 2001, p. 70)

Dentre as atribuições do professor está organizar as falas e conseguir ter a audiência do grupo. O ato de conseguir a palavra, já revela uma posição frente ao grupo, pois a palavra não é dada livremente, é tomada. A conquista da palavra é feita, também pelo professor, através de inúmeras habilidades como, o tom da voz, a clareza em expressar-se, o modo de se dirigir aos alunos, a norma de linguagem que adota.²⁹

Falar, cada um a seu tempo e ter o consentimento dos demais para a escuta, contém um pacto em torno de muitas autorizações.

Para evitar a anarquia em uma sala de aula, a palavra deve ser 'pedida' e 'concedida' a fim de que haja um intercâmbio ordenado, dirigido pelo professor. Por isso, a conversa em uma rede clandestina de comunicação e as tomadas de palavras selvagens na rede oficial (SIROTA, 1988), são duplamente proibidas, pois perturbam, o funcionamento da aula e minam a autoridade do professor (PERRENOUD, 2001, p. 65)

Observei nas avaliações gerais dos conselhos de classe, os tipos de recomendações que são feitas sobre o que seja lícito ou não, desejável ou não, em um contrato de comunicação dentro da sala de aula. Além de definir quem pode falar e quando, segue-se o quê falar e como falar.

Considerada apropriada ao ambiente escolar, principalmente entre professor e aluno ou entre professores e pais, a norma de linguagem é tida como um dever, uma característica profissional. Através da formalidade, mantém-se um distanciamento entre os interlocutores. A formalidade vem acompanhada do uso da língua culta que representa uma distinção social, já que é de domínio do universo letrado, não pertencendo a outros pares na comunidade escolar.

²⁹ O tom de voz tem de ser projetado de modo antinatural para que possa atingir uma altura suficiente para competir com ruídos de dentro e de fora da sala. Percebo que dificilmente as leituras em voz alta dos alunos são feitas em tom necessário para escuta de toda turma. Problemas de disfonias tornaram-se doenças do trabalho entre os professores.

Observei inúmeras situações de interação em sala de aula, em que os professores que conseguiram a audiência da maior parte da turma, transgrediram a norma culta, seja através do uso de gírias e outras formas que não seguem o padrão formal. Essa característica o coloca numa relação com o saber lingüístico dos alunos, que se aproxima dos usos que eles fazem em sua vida cotidiana. O traço da oralidade se mantém na escrita de muitos alunos, mas privilegia-se a intenção comunicativa dos mesmos.

As atitudes que envolvem a fala na sala de aula são repletas de muitos significados e o professor precisa haver-se com múltiplas variáveis quando requer de um aluno que fale diante do grupo. A fala oficial do aluno na sala de aula está carregada pelo significado da avaliação. Na comunicação didática o professor lança perguntas às quais já conhece a resposta. Pretende que haja somente uma única resposta para ela. O receio de errar, por parte do aluno, se justifica porque ele terá sua resposta automaticamente submetida à avaliação.

O falar em público implica muitos riscos. O fracasso em dizer uma resposta errada acarreta o riso e o deboche de colegas e a confirmação de algumas imagens sociais sobre si. Seja como confirmação de que é um bom aluno, e que, portanto não pode passar pelo vexame de cometer um erro, seja de que é um mau aluno e que está pretendendo sair da posição atribuída a ele.

Não é nada fácil ter de contrariar a expectativa coletiva de uma classe: não é fácil um valentão passar por bobo ao tentar ao menos uma vez levar a sério uma questão, não é fácil para o habitual 'bom aluno' admitir uma dúvida, e é pior ainda para o bode-expiatório gaguejar de novo e ter de suportar sempre as mesmas gozações. Ainda mais que os símbolos se espalham rapidamente entre os alunos e à revelia do professor. Uma tossidinha, um olhar, uma risada contida são suficientes para deixar totalmente desconcertado o aluno que está respondendo a uma pergunta. Ele decifra muito mais rápido que o professor a linguagem clânica que o intima a retomar seu posto, a permanecer fiel a si mesmo, prisioneiro da imagem impressa na sua pele. (MEIRIEU, 2005, p. 169)

Como mediador, o professor deve conter as reações coletivas. Este é um papel importante para impedir que não haja coação nem constrangimento, mas que se que possa garantir o direito à manifestação de todos.

Para Meirieu (2005), o fato do aluno não ter clareza sobre a complexidade que envolve as situações pedagógicas em sala de aula (as exigências, os padrões esperados, os tempos), pode ocasionar problemas de funcionamento da classe, com

perturbações como levantar-se para perguntar a todo instante, e mesmo recusar-se ou demorar-se em iniciar o trabalho. A obediência a rituais é corrente em muitos espaços e são seguidas pelos jovens. Por que não o seriam na escola?

O conteúdo da comunicação é, além da forma, um componente fundamental das relações dentro da sala de aula. A comunicação gerada com a intenção de só fazer cobranças e proferir discursos do tipo “sermões”, além de ineficazes quanto a seus objetivos disciplinares, permanecem restritas a apenas um lado da interlocução. Ao procurar entender o aluno e se fazer entender por ele, o professor que cria uma ponte entre seu universo lingüístico e o do aluno, amplia a chance de conhecer os modos de agir deles.

As falas de professores carregadas por um uso menos formal da língua, pareceram ser as mais eficazes. As gírias e outras formas de expressão “cifradas” dão um caráter de pertencimento a um grupo cultural que partilha os mesmos códigos lingüísticos. Compartilhando esses códigos com os alunos, o professor não é um alienígena, alguém que desconhece o que o aluno está falando. Dominar alguns códigos da malandragem e transitar tranqüilamente entre esferas culturais distintas, revela uma versatilidade que é admirada pelos alunos.

A comunicação autorizada não é a única dentro da sala de aula. As chamadas conversas paralelas formam o “grosso” da comunicação entre os alunos, já que estes resistem muito em fazer falas públicas, ou seja, perante todo o grupo.

A conversa é um tipo de comunicação que causa um ruído na centralidade da aula, tirando o “foco” do professor. Nas conversas, os alunos põem em dia os assuntos de seu interesse que variam de acordo com o gênero e a identidade cultural. Através delas, os alunos ajudam-se nos trabalhos escolares, colocam o assunto em dia, transgridem normas, debocham dos professores.

É certo que haja vários níveis de comunicação, e que em alguns deles ocorram muitos eventos nem sempre vistos ou incompreendidos pelos professores. Nessas conversas laterais, também há uma dimensão puramente pessoal, da intimidade do aluno, que a escola se julga no direito de intrometer-se. Ao serem perguntados sobre o que falam durante suas insistentes conversas, algumas alunas da Turma A, assim responderam: “Ah... *Colocamos em dia o papo do fim-de-semana*”.

As conversas que se seguem junto à explicação, são motivo de insatisfação por parte dos professores, que requerem o silêncio, em primeiro lugar como demonstração de atenção, e em segundo lugar, de respeito com o seu trabalho. O silêncio, nesse caso, sinaliza a permissão a concentração dos outros e com a intenção do professor em promover situações de aprendizagem. Nem sempre o silêncio indica envolvimento com o trabalho escolar e seus saberes. Como foi observado pela professora Sílvia durante sua aula de Matemática, que chamou a atenção do aluno por estar “alheio”. Ela fez isso de uma forma bem-humorada, sem constranger o aluno, mas chamando-o a sua posição, como parte integrante da aula.

Em muitas situações percebi que é admissível o aluno permanecer alheio: em posição de braços cruzados, desenhando, de cabeça baixa, desde que “não atrapalhe a aula”. É preferível o aluno em silêncio, do aquele agitando aos demais e impedindo a aula. Geralmente, os alunos que não são questionados nessa postura são os rapazes.

A concentração é um movimento de mobilização que envolve o engajamento individual no estudo. A conversa dispersa a si mesmo e aos outros, e dá demonstração pública de não interesse, colocando ao professor a necessidade de agir perante a turma, que requer do mesmo, atitudes de comando. Conforme situação observada em uma aula:

Durante minhas observações vi que o silêncio pleno só é conseguido durante pequenos períodos dentro de uma aula. Tão logo os alunos concluem a atividade ou se desconcentram dela, já inicia a conversa, que não chega a ser exatamente uma perturbação generalizada, mas um burburinho. A aluna Taís, da Turma A, afirmou que, do seu ponto de vista, conversar durante a aula, não está de todo errado. Ela explica seu ponto de vista nessa passagem da entrevista:

Cláudia: Porque que os alunos conversam na aula?

Taís: Durante a semana a gente não se vê, só no fim de semana, daí a gente coloca todas as conversas em dia no colégio de novo.

Cláudia: E sobre o que vocês conversam?

Taís: Namorado, matéria que a gente não veio.

Cláudia: Conversa durante a explicação também?

Taís: A gente tá [sic] tão empolgada que a gente não nota.

Cláudia: Quando a conversa atrapalha? Dá pra conversar na aula?

Taís: Quando tu já entendeu [sic] uma coisa que o professor tá [sic] explicando e está nos exercícios.

Cláudia: Descreva teu comportamento em sala de aula?

Taís: A gente conversa sim... Quando é muito importante a gente tenta ficar quieto, daí, pro professor não ver, a gente cochicha.

Cláudia: E já teve aula que tu conseguiste participar dela todo tempo? 50 minutos?

Taís: Já.

Cláudia: E que aula que é?

Taís: De Matemática. As aulas mais difíceis que a gente não entendeu, a gente coloca tudo em dia. A gente tenta... Prá absorver aquele conhecimento.

Cláudia: E tu achas que a conversa tem a ver com aquilo que vocês conseguem fazer mesmo sem a explicação do professor; que vocês já estão dominando?

Taís: Aquilo que a gente já sabe fazer não precisa se concentrar muito.

Cláudia: Tu achas que teu comportamento em aula é igual em todas as disciplinas? Todos os professores? Ou tu achas que tem uma variação?

Taís: É tem... Aquelas que o professor não chamam muito atenção a gente tem mais liberdade, a gente conversa mais, de Matemática, a gente fala mais baixo, Filosofia, Inglês... Os professores são muito exigentes.

Na justificativa de Taís para a conversa como uma não-transgressão, ela pondera que só ocorre quando “já entendeu uma coisa que o professor tá explicando e está nos exercícios”. E “as aulas mais difíceis que a gente não entendeu, a gente coloca tudo em dia”, fazendo mais silêncio. “Aquilo que a gente já sabe fazer, não precisa se concentrar muito”. Também argumenta que as aulas em que ela fica mais atenta, ou conversa menos são aquelas em que os professores são mais exigente como Matemática, Filosofia e Inglês.

Valéria, da Turma A, também argumenta em favor da conversa “organizada”, como é possível ver a seguir:

Cláudia: O que tu achas que é uma aula boa?

Valéria: Uma aula calma em que todo mundo faz o melhor que pode, não todo mundo quietinho, todo mundo conversa um pouquinho, a professora passa,

conversa um pouquinho, e a maioria dos professores desse ano, dos três anos, fazem assim: eles dão alguma coisa, espera um pouco, conversa e depois eles continuam. Eu acho isso uma aula boa porque ninguém discute com ninguém, não dá muita bagunça, muito grito e tu mesmo consegue [sic] entender melhor as coisas. É difícil com aquele “griteiro”.

Essa distensão no controle das trocas comunicativas por parte dos professores em relação aos alunos do terceiro ano, revela um pacto silencioso que permite a conversa de forma intercalada, eles estão operando em torno de um contrato de comunicação, que já está envolvendo uma negociação, e não apenas uma chamada à ordem. Eles estão mediando o espaço privado da comunicação (entre colegas) e a centralidade da comunicação oficial (dada pelas atividades pedagógicas). Sobre essa difícil equação, comenta Perrenoud:

Esse tipo de conversa representa apenas uma parte das razões que os seres humanos têm para se comunicar. Os alunos sentem uma necessidade imperativa de falar de todas as coisas estranhas às atividades que está sendo realizada, ou de falar dessa atividade com revolta e ironia. O professor luta contra essas derivações para manter ou fazer com que os alunos retornem ao tema e à rede oficial de comunicação. O professor age como o cão pastor que leva de volta as ovelhas perdidas para o rebanho esse é o seu papel. No entanto, se o desempenha com excessivo rigor, priva seus alunos de liberdade, de emoção de riso, em outros termos, de oxigênio. (PERRENOUD, 2001, p. 71)

O comentário da aluna diz que o professor “passa um pouquinho” e permite a conversa, ou seja, há intervalos negociados de silêncio e conversa intercalados na aula. Parece ser tranquilo que, durante a execução de atividades, os alunos possam conversar. O que os professores têm reclamado é da conversa sobreposta a sua exposição, essa é uma convenção que está sendo rompida pelos alunos. Mas sobre o que esses jovens conversam?

Entre um grupo de rapazes da Turma A, em algumas de minhas observações percebi um interesse por carros, sucesso profissional, música, mensagens sobre sexo trocadas ao celular. Cito uma observação feita em sala de aula:

Há um trio de meninos no canto a minha direita que está conversando sobre muitas coisas. Captei o seguinte comentário, “dizem que as pessoas passam 25% da vida estudando, 17% dormindo. Já pensou? 1º grau, 2º grau, cursinho, faculdade

e mais aqueles caras que fazem aqueles montes de cursos depois...”, discutem entre si.

Nessa conversa há uma preocupação com o tempo excessivo gasto com o estudo, que demonstra que eles sabem que o investimento na carreira escolar é longo, e que seu retorno econômico está cada vez mais postergado. É possível deduzir que os alunos reconheçam que não dispõem desse longo tempo de espera para começar a “ganhar a vida”, tendo que ingressar no mercado de trabalho paralelamente aos estudos.

Trago outro fragmento de conversa, desta vez, tendo o professor como interlocutor no mesmo grupo citado acima.

O professor continua conversando com o mesmo grupo. Explica a instalação da fábrica, que primeiro era a chamada de Borreghar, na época não tinha legislação ambientalista. Que a fábrica veio para o Brasil porque aqui a mão-de-obra é mais barata, que depositava seus dejetos no Guaíba. Um aluno diz que é melhor morar lá, na Noruega. O professor diz que é tão bom que não dá pra entrar lá. Outro aluno diz que bom é na Alemanha. O professor aproveita pra dizer que é melhor na Noruega, pois tem o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) mais alto ainda. Outro aluno interessado ouve com atenção e pergunta “onde trabalha mais gente?”. O assunto é interrompido pela entrada na aula da vice-diretora.

O interesse dos rapazes por posição no mercado de trabalho é claro. Eles se preocupam em saber se há chance de viver em um país com qualidade de vida melhor. O professor aproveita o interesse para adotar o conceito de IDH na conversa. A atenção dos alunos está voltada para projeção de formas de ganhar a vida.

O uso da intervenção verbal do professor para chamar a atenção é um recurso necessário sob inúmeras circunstâncias. Solicitar a atenção do aluno, pedir que pare de conversar, exigir que inicie seu trabalho, impedir que atrapalhe colegas, são apenas algumas situações de controle sobre o trabalho pedagógico individual (de cada aluno) e da turma em geral.

Nas interações observadas, a regra não foi utilizar esse recurso de autoridade comunicativa, de modo a sujeitar os alunos. O desentendimento, com o uso de formas grosseiras de verbalização perante o grupo, nunca se deu gratuitamente, originou-se de situações de conflito, muitas vezes como reação a posturas dos alunos, como foi o caso dessa observação em aula:

Os alunos reclamam que não agüentam escrever. “Estou mais cansado do que vocês”, diz o professor. Um deles diz que acha que vai acabar a tinta. Outra aluna diz, “não sou paga pra escrever”. O professor interpela Ricardo, após várias vezes ter sido solicitado a copiar o texto do quadro, “por obséquio, copia porque a gente vai discutir isso e você vai precisar. Até uma criança de seis anos, copia e conversa”. O aluno retruca, “bom pra ela”. E continua, “ô, vai ver se eu tô na esquina!”. Outro aluno vem em defesa do professor, “fala isso pra mim, eu dou uma ‘concha’ nele”. Ricardo parece não se ofender com a observação e continua resistente. O professor indignado, responde, “não tá na esquina, ainda não ‘tá’ vendendo droga”.

Essa foi uma situação-limite em que o professor viu-se encurralado diante das muitas tentativas de dialogar com o aluno e convencê-lo a aderir ao trabalho escolar. Sua abordagem sempre foi argumentativa, mesmo diante dos alunos mais resistentes. Nesse caso, o aluno retrucou severamente o professor por duas vezes seguidas diante do grupo, agravando a situação de não trabalho com a de provocação. A ofensa trazida pelo professor a respeito de vender drogas na esquina, se associa ao universo marginal dos jovens (principalmente os que não estão na escola e estão na esquina). A reação de outro aluno em defesa do professor, dizendo que daria uma “concha”³⁰ no colega, comprova que não há uma unidade dentro da sala de aula quanto ao tratamento dado ao professor. Alguns alunos reprovam atitudes provocativas direcionadas a ele.

O atendimento individual, a conversa “ao pé do ouvido”, foram os modos de interpelação mais utilizados. Eles evitam a exposição pública do aluno, constrangendo-o perante os demais. Permitem uma comunicação direta entre

³⁰ “Concha” significa um tipo de agressão física dada com a mão em forma de concha, geralmente na orelha.

professor e aluno de modo a escutar o que o aluno possa argumentar, muitas vezes em segredo, e expressam a consideração pessoal que o professor tem por ele.

Os alunos entrevistados reprovaram as práticas de repreensão baseadas no grito. Eles o opuseram a conversa, ao diálogo. Quem grita não se interessa pelo aluno. Não quer saber seus motivos, suas razões, não está disposto a conquistá-lo através do argumento.

Cláudia: Como tu achas que um professor deve se comunicar com os alunos em sala de aula?

Ana: Se estão todos quietos, copiando a matéria e alguém atrapalha, o professor deve fazer um sinal para que esse aluno entenda e depois chamá-lo pra conversar, no fim da aula.

Cláudia: Se acontece de um aluno tirar o foco da aula de um professor, enquanto ele explica, ele finaliza na hora ou espera a aula acabar?

*Ana: Eu acho que o aluno entende, é só fazer um sinal pra ele. Se o professor se mostrar compreensivo desde o primeiro momento até o fim do ano, ele ganha a confiança e a amizade do aluno. **Aqueles que gritam, eu posso dizer que não são amigos. Amigo é aquele que conversa.** Eu acho que a atuação dos professores Roberto, Sílvia e do professor Cláudio foi bem legal, eu gostei.*

Cláudia: Eu olhei um material de vocês no SOE existem muitas reclamações dos professores em relação às conversas em sala de aula. Por que tu achas que os alunos conversam?

Ana: Tem aluno que não gosta de vir à aula. Só vem pra marcar presença, não por interesse.

Cláudia: Além dessa conversa desinteressada, existe outro tipo de conversa, da parte dos alunos que trabalham em sala de aula?

Ana: Tem muita. Eu converso, mas não deixo de estudar.

A Aluna Taís da Turma A, também comenta aspectos da comunicação do professor, reafirmando o diálogo em lugar da “ignorância”, a necessidade de falar a linguagem do aluno e de não gritar.

Cláudia: O que é ter uma boa aula?

Taís:- Quando eu consigo aprender e demonstrar que eu aprendi

Cláudia: O que o professor deve evitar fazer em sala de aula?

*Taís: **Não brigar com os alunos, mais o diálogo e não partir pra ignorância***³¹.

Cláudia: Tu achas que se sai logo se estressar, logo te xingar, é uma coisa que dificulta??Como acha que o professor deve se comunicar?

*Taís: **Ele tem que ter o mesmo tipo do aluno, falar a mesma linguagem do aluno.***

Cláudia: Como tu acha que é o tom de voz? Dá mais detalhes?Tenta lembrar um jeito de falar que não te agradou?

*Taís: Teve uma vez que a professora Marta mandou a gente ir embora e ela começou a gritar no meio do pátio, não pedindo. **[Ela] não devia estar gritando!***

O clássico sermão é permitido pelos alunos como uma demonstração de interesse do professor. Entretanto, acusações aleatórias e generalizantes causam insatisfação, podendo reverter em indignação contra atos que não foram cometidos por todos na turma. É a tendência a tratar a turma como um ente único, despersonalizando os alunos.

Houve uma situação em que um sermão foi motivado por uma observação trazida por mim a respeito do comportamento dos alunos em aula.³² O professor Roberto, não titubeou em aplicar um sermão ao estilo “tradicional”. Cito a passagem da observação feita nesta aula:

O professor organiza a aula. Pergunta quem fez o tema. A maioria não fez. Ele diz aos alunos que eles podem não fazer a redação e ficar mais um ano com ele, ou seja, reprovar. Tem que fazer a redação no primeiro período e no segundo apresentar. O professor pede para dar um recado:

“Não pisem na bola, que vocês estão ‘deixando furo’. E vocês vão ‘dançar’. Vocês têm que se dar conta do que vocês estão fazendo aqui. Tem lugar pra tudo. Se tu vai [sic] à igreja, tu vai [sic] rezar... Se tu vai [sic] no bar, tu vai beber. Se tu

³¹ Ignorância, aqui, significa o mesmo que grosseria gratuita.

³² Em uma observação em sala percebi que os alunos de um mesmo grupo pediam para ir ao banheiro e que, passavam algo de mão em mão. Apesar de não querer intrometer-me nas situações vividas pela turma, informei o Prof. Roberto sobre o que vi.

vem [sic] na escola, tu vem [sic] estudar. O que vocês fazem da porta da fora, não nos diz respeito, mas é lá fora, nós não podemos fazer nada. Vocês acham que todo mundo é bobo. Pessoal, sabem com quem eu trabalhei? Na Febem! Com pessoal drogado! Malandro é malandro, mané é mané! Espero que tenham cérebro, se é que ainda tem algo na cabeça!”. Fica um clima tenso na aula. Mantém-se um enorme silêncio, ninguém contesta as afirmações do professor. O professor pede que os alunos mostrem os cadernos para ele dar um visto. E continua:

“Oh, aqui, oh, estou avaliando vocês pra saber se vocês podem ir pro Ensino médio. Preciso saber se vocês sabem ler e escrever”.

Todos ficam em silêncio. Ninguém questiona o professor que sugere uso de drogas dentro da escola. Faz a chamada. Já não há uma aluna que sentava ao centro sozinha, parece que “matou” aula. O professor diz que falta um mês para o conselho de classe. Um aluno pergunta se reprova só por falta. O professor pergunta se faz sentido vir a aula o ano inteiro se não fizer nada. Sugere que as atitudes de não trabalho em aula, também serão consideradas. Dirige-se às gurias que conversam em todas as aulas e diz, “ou vocês ‘dão um tempo’ ou vou trocar vocês de lugar; é a última chance!”. Exige duas redações atrasadas. Há silêncio e alunos concentradamente trabalhando. Continua falando:

“Lá na Vila da Glória a gente tem um trato com o ‘patrão’³³: a escola é pra estudar. O que vocês fazem lá fora, é lá fora. Vocês acham que estão ‘se adiantando’ e tem gente na frente de vocês. Agora, vou dar as faltas do ano”. Abre o caderno e diz um por um dos alunos, as faltas acumuladas até o momento. “Por faltas vocês não estão com problema, mas se for por interesse... Se o critério for esse....”.

Roberto demonstrou sua imensa preocupação com os alunos, provando que domina os códigos da malandragem, que até negocia “com o patrão” o respeito ao espaço escolar. Seu “sermão” provou que, usar drogas na escola, significa violar códigos que até a criminalidade respeita: a escola deve ser um território inviolável.³⁴

³³ Patrão é o dono da “boca” do tráfico em uma comunidade.

³⁴ A respeito desse episódio, a Vice-Diretora Nara disse que os alunos estavam tendo esse comportamento porque confessaram estar usando um remédio com o intuito de melhorar seu desempenho em uma competição esportiva. O ato foi informado aos pais, juntamente com os alunos.

Quando se referiu a FEBEM, se credenciou como um professor que já enfrentou jovens em situação de “transgressão” bem piores que as deles, e que, portanto estaria plenamente capacitado para identificar e agir diante destas situações. Roberto autorizou-se, não se fechou hermeticamente a simular que vive em uma realidade em que os jovens não estejam assolados por essas seduções. Ele ultrapassou a fronteira entre a comunicação oficial (permitida pelo professor) e a subterrânea (que ocorre nas conversas laterais entre os alunos).

A respeito dessa comunicação não oficial entre os alunos, trago um diálogo sobre as drogas e as curiosidades dos jovens:

Enquanto isso, Suzana e Ricardo continuam seus assuntos sobre as drogas: citam ecstasy, lança-perfume. Falam: “Bah! isso aí é uns trezentos reais, nem tem aqui”. Suzana fala que traficar isso não dá 13º, férias, e que esse tipo de droga só “os grandão” podem comprar. Ricardo diz que aí, se tira um 13º em dois dias. Perguntam-se quanto tempo não deve durar o efeito de uma droga que custa cem “conto”, duzentos “conto”.

A discussão dos alunos era sobre drogas que não são traficadas em sua comunidade. Sobre elas, havia um *glamour*, por serem drogas caras, que “só os grandão”³⁵ poderiam consumir. As comparações entre o tráfico e o mundo do trabalho foram imediatas, Suzana e Ricardo avaliam que com a venda de droga, em dois dias de trabalho no tráfico, é possível compensar o 13º salário que os trabalhadores recebem. A conversa finaliza com a curiosidade sobre como será o efeito de uma droga tão cara.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] alunos valorizam professores que estabelecem relacionamento definindo claramente funções: alternam comportamentos entre o formal e o informal, firmeza e tolerância, autoridade e liberdade, e dizem gostar do que

³⁵ Grandão é sinônimo de pessoa com grande poder aquisitivo, mas circunstancialmente alguém pode “estar grandão” quando recebe o salário.

fazem demonstrando isso na prática diária. Além disso, são amigos, compreensivos, disponíveis mesmo fora da sala de aula; são justos, honestos nas observações, não zombam dos trabalhos, estimulam, incentivam e os valorizam. (KULLOK, 2002, p. 21)

A complexidade que envolve as relações contratuais em sala de aula trouxe a esse estudo a combinação de aspectos sociais e subjetivos nos pactos em sala de aula. A articulação de conceitos como “relação com o saber”, “mobilização para o saber” de Charlot (1996, 2000, 2001) e “contrato pedagógico” de Aquino (1996, 2004), auxiliam na interpretação da riqueza e da provisoriedade de cada aliança em sala de aula. Eles são instrumentos para capturar, parcialmente, as possibilidades de cada professor e turma de alunos, de reinventar no dia-a-dia, as estratégias para os desafios a que são expostos.

A pesquisa em questão é uma interpretação circunstanciada a condições de investigação e originada de um lugar social na relação contratual pela investigadora, ou seja, como professora. Não objetiva prescrever modelos de ação pedagógicos que sirvam como guia para o estabelecimento de pactos com os alunos. Entretanto, permite compreender alguns modos e agir que se mostraram mais facilitadores do contrato pedagógico.

Investigando os pactos, proporciono um exercício de reflexão sobre o fazer pedagógico: seus sucessos, suas dificuldades. Analisando as experiências dos professores e alunos da escola Restinga, identifico aproximações ou distanciamentos com minha prática e proponho a construção do olhar reflexivo, a que se refere Meirieu (2002), dos professores. A atitude reflexiva baseia-se na superação entre lugar de ação e lugar de aplicação. Em vez de estar olhando para fora da escola à espera de soluções, é preciso fazer do exercício cotidiano um laboratório de experimentação sobre o agir.

Como parceiro necessário à relação contratual em sala de aula, o aluno foi o sujeito que, privilegiadamente, trouxe a enunciação de suas condições para os pactos. Dando voz aos alunos, entendo mais sobre suas expectativas a respeito de nossas práticas como professores.

Através da relação com o saber que cada jovem constrói em sua trajetória dentro e fora da escola, ele vivencia uma determinada cultura sobre a escola. Essa cultura diz respeito aos modos de se conduzir, tidos como próprios de um aluno,

definem sua mobilização para os saberes escolares e os sentidos que atribui à escolaridade.

Toda pessoa tem uma atividade intelectual, mas o fato de mobilizar ou não essa potencialidade depende do sentido que ela confere àquilo que está ouvindo e à situação que está vivenciando. Isso varia, em primeiro lugar, com a história singular de cada aluno. Ou seja, os motivos que despertam o desejo de aprender numa criança podem não ter nenhum efeito sobre outra, que tem uma história pessoal diferente. Além disso, há uma explicação de origem sociológica: sabe-se que há uma postura diferente frente à escola entre as crianças de classes médias e de meios populares. Não sabemos muito bem como a classe influencia, mas é inegável que ela tenha um peso importante. (CHARLOT, 2005, Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006> Acesso em: out. 2005)

Obviamente, há diferentes concepções vigentes entre os jovens da escola Restinga, sobre o que seja ser aluno. Adequar esses significados a um pacto que envolva o trabalho escolar, é o desafio próprio ao contrato pedagógico. Faz parte dele, construir o sujeito aluno, definir um sentido as suas obrigações, aos saberes, a conduta, aos seus tempos na escola. Sobre isso, comenta Meirieu que

[...] o professor deve construir a situação social que lhe permitirá exercer seu ofício: é a ele que cabe a tarefa de regular os comportamentos anômicos e justificar junto aos pais e aos próprios alunos os princípios de seu ensino. **A situação não é mais controlada a priori pela norma social; ela repousa em larga medida sobre o investimento do professor, que deve ao mesmo tempo estabelecer e fazer com que se cumpram as regras que ele julga necessárias, explicar incansavelmente porque faz isto e aquilo, justificar as sanções que foi levado a assumir, motivar os alunos a quem a mera expectativa de um futuro profissional hipotético não convence mais [...].** (MEIRIEU, 2002, p. 250, grifo da autora).

Além de ter noção sobre suas próprias pautas de ação, os alunos também têm construído que tipo de comportamento é aceitável para o professor. O que ele pode ou não pode fazer e exigir, o que faz parte do seu elenco de condutas. Nesse sentido, a idéia de uma minoridade social por parte do jovem, como interlocutor desautorizado em relação às pautas de convívio em sala de aula, deve ser superada. O contrato pedagógico não abrange apenas as medidas coletivas, não se trata apenas de regras, de regimento sobre as condutas, mas de expectativas mútuas sobre as ações do outro na relação consigo.

O poder legítimo do professor é aquele em que Kullook (2002, p. 32) sintetiza como “baseado na percepção do aluno de que o professor tem direito a lhe prescrever comportamentos: decorre de valores interiorizados pelo aluno, que o

levam aceitar a influência do professor”. Percebo que sob essa categoria se traduz as características que marcam as relações contratuais mais positivamente integradas.

Essa legitimidade é construída de forma pessoal e não meramente institucional. Apenas o ingresso do aluno em sala e a presença do professor não o constituem. Não se trata de um poder legal e racional no sentido weberiano, ele passa por uma vinculação sobre o que seja a autoridade possível, que atribuições cada parte deve ter e como se deve agir.

A mediação através da dialogicidade, Freire (2004), não implica a negação da autoridade docente, ao contrário. A explicitação de que existem normas que são negociáveis e outras que não são, creditam ao professor o estatuto de condutor primordial da relação contratual. Em meio à crise dos sentidos da escola e da desorientação das instituições, Vasconcellos (1994) propõe que o exercício da autoridade docente se dê como referência para o aluno diante do exemplo do professor.

Para Freire (2004, p. 34) “[...] ensinar exige a corporeidade das palavras pelo exemplo [...]” e continua ao dizer que,

[...] saber que devo respeito à autonomia, a dignidade e a identidade do educando – não são regalos que recebemos por bom comportamento. As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Esse esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. (FREIRE, 2004, p. 65)

Essa autoridade se funda sobre uma racionalidade, uma reciprocidade e sobre uma força (afetiva) que desinstitucionaliza o papel do professor, para um deslocamento como posição de professor. A aceitação da autoridade, não é incondicional, é conquistada através da competência, do respeito mútuo e da atribuição de legitimidade por parte do aluno.

O respeito à autoridade não pode ser inculcado mecanicamente pelos pais, visto que eles próprios se libertaram de e muitas formas de autoridade... e não desejam absolutamente voltar a elas. Além disso, mesmo os professores que estigmatizam a omissão dos pais, não tolerariam em sua própria família, um retorno a formas metafísicas de autoridade, desvinculadas de qualquer competência ou de qualquer legitimidade política. Como já dissemos [...] as regras não caem do céu. Nem as regras morais, nem as sociais, nem as escolares. E as crianças chegam

efetivamente à escola sem ainda ser 'alunos' e *a fortiori*, 'bons alunos', bem-comportados, educados e 'prontos para o trabalho'. (MEIRIEU, 2005, p. 32)

As regras devem ter significado e ser recíprocas dentro do possível. A reciprocidade se trata de quando o aluno se defronta ou percebe que “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, significa uma incoerência entre discurso (instruções orais, normativas) e padrão de ação ou comportamento. O professor perde a credibilidade. Parece óbvio, mas atuar no mesmo sentido do que se professa traz maior legitimidade as proposições do professor. Os adultos tendem a considerar que muito do que vale como regra para os jovens, não se aplica a eles. Uma ilustração a respeito é a idéia de que os professores podem interferir sobre as roupas dos alunos (bonés, *piercings*, acessórios), mas não admitem que algo semelhante seja feito com eles. Manter a coerência é fundamental.

Ao tornar claros os critérios de justiça que adota, o professor produz um exercício de reflexão sobre o julgar que torna inteligível aos olhos dos alunos as razões que ele tem. Ao dar tratamento igual a todos, sem privilégios, o professor leva o aluno a descartar a hipótese de se sentir perseguido ou pessoalmente injustiçado. Ao se justificar, o professor não está fazendo concessões de sua autoridade, mas formando junto ao aluno a prática de avaliar. Esses julgamentos devem ser aplicados, também, ao professor. A chamada “sanção por reciprocidade” se mostra possível no universo juvenil, já que do ponto de vista cognitivo, o jovem já tem condições para avaliar essas incoerências e desenvolver uma apreciação sobre as regras e suas aplicações.

O respeito foi mencionado pelos alunos neste estudo e nas pesquisas de Charlot (2001), como um valor indispensável à relação interpessoal na sala de aula. Não se pode pressupor que para ser respeitado tenha-se que estar em relação igual ou superior a quem respeita. Independentemente da posição social ocupada, no caso professor e aluno, que estão em situação assimétrica quanto ao domínio de um conhecimento, deve haver respeito. Não é possível respeitar só a quem se admira, ou tem afeição, não é possível escolher a quem se deseja respeitar, de acordo com Aquino (2004).

O professor deve retomar as razões pelas quais age como age; fazer referências a si mesmo e ao papel da escola. Esse gesto pode ser uma forma de resgate para o sentido do que está sendo feito ali. Em algumas situações

observadas, uma postura aparentemente antipática, se revelou como produtiva na aceitação e renovação do contrato pedagógico. Referir a autoridade docente como justificção para os atos do professor com o intuito de produzir reflexões que pretendem mudar o comportamento do aluno, de um padrão inaceitável para um padrão aceitável, foi entendido pelos mesmos, como uma demonstração de interesse por eles.

Dentre os comportamentos expressados que mais foram mencionados pelos alunos como positivos, está aceitar sentimentos. Os sentimentos podem ser positivos ou negativos. Incluí-se nessa categoria a recordação de sentimentos, como dizer ao aluno como se sente, rememorar acontecimentos passados, dizer entender as emoções do aluno, são expressões de afetividade e que revelam capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Elogiar ou encorajar ações ou comportamentos dos alunos também foi citado como demonstração de “se importar com a gente”. O professor que brinca para aliviar tensões, mas nunca à custa de alguém, parece cultivar nos alunos um ambiente mais amistoso na sala de aula.

Aceitar ou usar idéias dos alunos, ouvir suas sugestões, apareceu como um aspecto da conduta docente que facilita ao aluno o entendimento de que a aula é feita por ele e para ele. Se o professor esclarece, estrutura ou desenvolve idéias sugeridas por um aluno, este se sente co-responsável por ela.

O cumprimento de combinações ou de promessas também é fundamental, porque indicam organização do professor e seu comprometimento com as rotinas estabelecidas. As sanções também devem ser encaminhadas, pois transmitem a idéia de conseqüências para os atos de todos.

Observei que é tido como legítimo pela maioria dos alunos, o professor utilizar recursos institucionais como sanção para quem viola a proposta da aula. Isso se diferencia, em muito, de aceitar condutas que se caracterizam pelo desrespeito. Existe um senso de racionalidade das ações que são possíveis dentro da instituição. Os alunos sabem que gritar, “bater boca”, xingar, ofender, ameaçar, são manifestações de incivilidade repreensíveis a eles e, também aos adultos. O desejo de reciprocidade no tratamento faz os alunos estarem atentos também, às faltas cometidas pelo professor. No caso de não trabalhar em aula, seja por se recusar a seguir os encaminhamentos do professor ou por não vir com roupa adequada a

prática desportiva, é aceitável pelos alunos serem encaminhados para fora da sala, para fins de registro, e até mesmo informar aos responsáveis.

O expediente de registrar falta, em caso de não assistir a aula, também é mencionado como um mecanismo de pressão para provocar a mudança de comportamento do aluno e conversão à regra, entretanto parece produzir maior contrariedade entre os mesmos, já que se constitui no único meio para retenção.

Repreender em público parece ser uma atitude não muito produtiva como forma de obter a atitude desejada por parte do aluno. Entretanto, pelo aspecto didático da pedagogia frontal, é freqüentemente utilizado, já que o professor precisa que todos os alunos convirjam à atenção – e a escuta – para ele. Uma chamada de atenção, através de uma solicitação, mesmo que repetidas vezes, é preferível a expor o aluno em frente a outros. Reprimendas feitas em frente ao conjunto da turma podem levar a mesma a sentir-se injustamente repreendida, em lugar de responsabilizar ao colega pela irritação do professor e de apoiá-lo, dizem: "o que temos a ver com isso?", "não somos nós que estamos incomodando". Ao preferir a conversa individual, o professor administra a situação, mantém-se controlado perante o grupo e pode obter um efeito mais desejável junto ao aluno, pois poderá ouvir dele alguma justificativa para sua atitude, em lugar de colocar-se numa posição de confronto que não lhe trará nenhum conhecimento sobre o comportamento do aluno. Gritar com o aluno diante dos demais é potencializar uma conflitualidade, já que coloca o aluno na posição defensiva de também gritar com o professor para não ser ridicularizado pelos colegas. Falar baixo, criar clima, surpreender, são atitudes que projetam no aluno outras reações.

É preciso o cuidado de transmitir nossas mensagens com clareza e pensar nas conseqüências do que dizemos, para que nossas palavras tenham força de expressão sem, contudo, transformarem-se em armas que ferem, humilham ou danificam a auto-estima dos outros. (KULLOK, 2002, p. 25)

Perceber atos sutis dos alunos pode dar credibilidade ao professor, fazendo-o circular em níveis diferentes do que o propriamente "pedagógico". Ao reconhecer outros níveis de comunicação, saber as intenções e torná-las explícitas, o professor demonstra um domínio que se estende para além da comunicação oficial da sala de aula e envolve uma rede paralela que movimenta o interesse de alguns alunos.

O bom-humor ou mesmo a ironia são formas de evitar a agressividade, mas sem deixar de ser determinado. Reagir a uma provocação com uma brincadeira pode ser bem mais eficiente do que com um xingamento. Essa é uma combinação nem sempre possível, mas desejável. De acordo com a professora de Matemática, “se fica ridícula, quando descontrolada”. Penso, que o que ela tentou expressar, é que aos olhos dos alunos, os rompantes de fúria, de xingamentos e explosões tornam o professor mais frágil e mais rizível. Explicitar esses sentimentos diante da turma pode ser inevitável, mas não deve se tornar um hábito. Após esses descontroles, não há mais o que negociar. O expediente de pedir ajuda externa a outro setor pedagógico (SOE e SSE, Direção, apoio) nem sempre é bem recebido nas escolas, mas, quando moderadamente utilizado, ele pode evitar o descontrole do professor e dar o tempo necessário para acalmar os ânimos. Em inúmeras ocasiões, pode ser a divisão entre evitar um enfrentamento verbal e físico desnecessário, com conseqüências para ambas as partes.

Os alunos sabem que suas ações devem ser percebidas pelo professor, portanto, boa parte do que fazem é um discurso indireto. Não cabe “fazer de conta que não percebe”. Alguns agem como um jogo de resistência em que faz parte da dinâmica, tentar burlar a regra e ser chamado à atenção. Os alunos aceitam a repreensão, quando estão conscientes que violam a regra, desde que a forma pela qual se dirijam a eles, não ultrapasse o limite do respeito.

Desconhecer que o aluno está rompendo com as regras, sugere a ele um privilégio dado por algum motivo. Essa concessão geralmente é associada a uma postura de fragilidade. A autoridade do professor pode sofrer um abalo se não interagir com essa contestação. Nas entrevistas dos alunos, eles fizeram o elogio das práticas que demonstram que o professor tem a condução da turma, porém, sem severidade em demasia. Expressões como “ter pulso firme”, “ser rígido”, “ser exigente” pontuaram as entrevistas e indicam que há um equilíbrio tênue entre autoridade e um poder não legitimado pelos alunos. A expressão “ignorante” sintetiza esse modo não legitimado de comportamento do professor frente a alguma falta do aluno.

A máxima do professor Roberto de “quebrar os pratos” dentro da sala de aula é válida na medida em que evita transferir para terceiros a responsabilidade pelo contrato com o aluno. Salvo casos extremos, o professor não deve se desobrigar de

ter a tutela sobre os domínios da sala de aula. Retirando o aluno de sala de aula, não responde mais por ele e se desautoriza.

O contato fora da sala de aula também é importante na explicitação de uma relação interpessoal que se estende para além dela. Ao conversar com os alunos estando fora do território sala de aula, torna-se evidente para os mesmos uma personalidade que transcende a relação profissional. Há uma grande distância entre conversar *com* o aluno e falar *para* ele na sala de aula. É uma demarcação entre um desejo de escuta por um lado, e a posição de poder comunicativo que ordena, controla e exige, por outro.

A capacidade de se auto-avaliar, de não persistir no erro, de não manter as mesmas fórmulas para diferentes problemas é fundamental para a atitude de um professor reflexivo. É o que afirma a professora Sílvia, “se um aluno não aprende, eu começo a avaliar o meu trabalho”.

Se os professores não têm uma fonte de crítica para sua prática, se seu desempenho perfeito não necessita de avaliação, ele implícita e tristemente aprende que é um ser onipotente e onisciente, sendo ele o seu próprio espelho fiel e verdadeiro. Ao contrário se pratica o exercício constante da reflexão, ele entende suas limitações pessoais e profissionais e procura superá-las, evita a atuação autônoma e os automatismos, passa a não enxergar só no aluno a causa de seus insucessos, mas também nas suas formas de agir. (MEIRIEU, 2005, p. 137).

O chamado pacto da mediocridade, em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, mostra-se pouco eficiente, pois nele o professor desiste do aluno e já não tem mais o que negociar diante de seu abandono. O sucesso dos professores investigados da escola Restinga está na sua persistência, na sua dedicação, cada qual a seu modo. A deserção diante do saber nunca foi presenciada. A mobilização em relação ao saber é negociada, instigada, reinventada cotidianamente, mas nunca abandonada.

Dar sentido ao trabalho pedagógico é tão importante para o aluno como para o professor: saber o que está fazendo, procurar recriar situações de avaliação, de julgamento, ter motivos aceitáveis para suas ações, estabelecer regras que tenham significado diante de cada prática pedagógica. Conforme Vasconcellos (1995), a mobilização busca vincular significativamente o sujeito ao objeto, provocar a necessidade, acordar, desequilibrar, dar significação.

Recuar, quando necessário, em suas aspirações é preferível a continuar investindo em práticas pedagógicas que não estão em conformidade com os alunos. Dubet (1998a) diz que nem sempre é possível para o professor, executar as crenças pedagógicas que professa, sendo, às vezes, necessário lançar mão de expedientes tradicionais, mas deve ser uma ação provisória e consciente. Penso em Sílvia, e sua multiplicidade de ações pedagógicas, que encontram espaço para o tradicional e o não-convencional.

As expectativas projetadas sobre os alunos em termos de desempenho, de conhecimentos adquiridos, de disposições para o trabalho escolar, não devem colocar-se sobre um aluno ideal, geralmente não levando em consideração o aluno concreto. O aluno desejado é aquele do ideário da tradição escolar, não o existente. É preciso olhar para a individualidade de cada aluno existente que está diante de nós, e considerá-la um desafio. É na tensão entre a insubordinação do aluno e a proposição do professor, que a inventividade do momento pedagógico se instaura, com a exploração de cenários, com a busca de novas alternativas, como “exercício do julgamento pedagógico”, conforme Meirieu (2005).

Charlot (1996, p. 58) diz que “[...] para certos jovens estudar significa se apropriar dos saberes. Para outros, ao contrário, a relação com a escola não implica relação com o saber: estudar significa adquirir obrigações profissionais de escolar.” A ênfase excessiva sobre as regras institucionais pode estar contribuindo para essa distorção, na medida, em que, o próprio processo pedagógico centraliza-se sobre o cumprimento delas.

A retomada a cada novo dia, do trabalho docente, torna a experiência de sala de aula uma eterna recriação do seu próprio ato, sempre inacabado. Recordar os motivos que nos trazem ali, repactuar, rememorar são ações incansáveis e necessárias a nossa capacidade para contratar. O ato pedagógico tem que estar impregnado de sentido, tanto para o professor, quanto para o aluno. A maestria está em conjugar essas intenções, torná-las possíveis e concretas. Aí reside a magia do contrato pedagógico. Uma dinâmica harmoniosa e produtiva para professor e aluno, onde o enfrentamento dá lugar à criação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 29-38, jan./mar. 1992.
- ANDRIOLI, Antônio Inácio. **A Democracia Direta em Rousseau**. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/22and_rousseau.htm> Acesso em: abr. 2004.
- AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. **Do Cotidiano Escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.
- _____. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____.; SAYÃO, Rosely. **Em Defesa da Escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- AZEVEDO, José Clóvis. Escola Cidadã: a experiência de Porto Alegre. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE CIDADES EDUCADORAS, 1., 1997, Porto Alegre. **Palestras**. Porto Alegre: SMED, 1997. P. 30-40.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sala de Aula: da carteira à sombra de uma árvore: entrevista. **Dois Pontos**: teoria e prática, Belo Horizonte, v. 4, n. 37, p. 6-8, mar./jul. 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.uff.br/catalogo/legisla/lei9394.pdf>> Acesso em: set. 2005.
- CENPEC; LITTERIS. O Jovem, a Escola e o Saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (Org.). **Os Jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 33-50.
- CHARLOT, Bernard. A Etnografia da Escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 11, n. 53, p. 73-86, 1992.
- _____. Relação com o Saber e com a Escola Entre Estudantes de Periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- _____. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. **Os Jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A Escola e o Saber**. Entrevista ao Centro de Referência em Educação Mario Covas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006> Acesso em: out. 2005.

COSTA, Marisa. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis: Vozes. 1995.

DAMIANI, Magda Floriana; MACEDO, Liziane Oliz. A Organização Democrática do Trabalho em Sala de Aula: estudo de caso de uma professora do ensino fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2002. V. 1, p. 1-15.

DUBET, François. Quando o Sociólogo quer Saber o que é Ser Professor?: entrevista. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 6, p. 222- 231, 1998a.

_____. A Formação dos Indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**, cidade, ano 3, n. 3, p. 27-33, mar. 1998b.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FARIA FILHO, Luciano Mendes et al. A Cultura Escolar Como Categoria de Análise e Como Campo de Investigação na História da Educação Brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf> Acesso em: ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antônio F. (Org.). **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 49-81.

IBGE. Dados Sobre Desemprego Entre os Jovens. **Jornal Nacional** (Telejornal). Rio de Janeiro: Rede Globo, set. 2005.

KULLOK, Máisa Gomes B. **Relação Professor-Aluno**: contribuições à prática pedagógica. Maceió: Edufal, 2002

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2001.

MEIRELLES, Cecília. **As Melhores Crônicas de Cecília Meirelles**. São Paulo: Global Ed., 1982.

MEIRIEU, Phillipe. **A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer**: a coragem, de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOLL, Jaqueline. **Histórias de Vida, Histórias de Escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Porto Alegre: Vozes: 2000.

_____. (Org.). **Ciclos na Escola, Tempos da Vida**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. São Paulo: Abril, 1972. (Os Pensadores)

MORAES, Aldovan de Oliveira; ANTON, Flávio José. **Mapa da Irregularidade Fundiária de Porto Alegre**. 2. ed. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, DEMHAB, 2002.

NUNES, Marion Kruse. **Restinga**. 2. ed. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 1997. (Coleção Memória dos Bairros)

PEREIRA, Beatriz Oliveira. **Para uma Escola sem Violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Fundação Calouste Gulbekian, 2002.

PERRENOUD, Phillipe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

_____. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIRAN, Gestine Cássia Trindade. Relações de Poder na Escola: significados e práticas. In: OLHAR Sobre a Escola. Frederico Westphalen: URI, 1991. P. 55-71.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã. **Cadernos Pedagógicos SMED**, Porto Alegre, n. 9, p. 3-87, 1996.

_____. **Pesquisa de Avaliação dos Ciclos de Formação**. Disponível em: <http://proweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/ciclos_pesquisa.pdf> Acesso em: set. 2005.

QUINTANA, Mário. **O Mapa**. Disponível em: <<http://www.fabiorocha.com.br/mario.htm>> Acesso em: set. 2005.

RODRIGUES, Maria Bernardete de C. Inclusão, Humana Docência e Alegria Cultural Como Finalidades da Prática Pedagógica. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e Sala de Aula**: mitos e ritos, um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2004. P. 23-46.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. 2002. Disponível em: <http://www.sites/livros_gratis/contratosocial.htm> Acesso em: mar. 2005.

SARMENTO, Manuel J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.T. **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-179.

SILVA, Bezerra da. **[Entrevista ao site Brasileirinho]** Disponível em: <<http://www.brasileirinho.mus.br/arquivomistura/85-240105.htm>> Acesso em: set. 2005.

SILVA FILHO, José Vicente. Qual é a Violência nas Escolas? **Jornal da Tarde**, São Paulo, 26 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.josevicente.com.br/jt/jtart39.htm>> Acesso em: ago. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMON, Roger L. A Pedagogia Como uma Tecnologia Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. P. 61-84.

SOUSA, Silvio Araújo de. **IDH - Índice de Desenvolvimento Humano**: relatório 2005. Disponível em: <<http://geocities.yahoo.com.br/sousaraujo/idh.htm>> Acesso em: out. 2005.

SPÓSITO, Marília P. Considerações em Torno do Conhecimento Sobre Juventude na Área da Educação. In: _____. **Juventude e Escolarização**: 1980-1998. Brasília: Inep, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 7)

STAM, Robert; SHOHAT, Ella. Estereótipo, Realismo e Representação Racial. **Revista Imagens**, Campinas, n. 5, ago./dez. 1994.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TITTON, Maria Beatriz. Os Cenários Políticos e Pedagógicos de Inovações Político-Pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na Escola, Tempos na Vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004. P. 113-131.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1994. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, n. 4)

_____. **A Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 1995. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, n. 2)

VOTTO, Salete. **Projeto para Utilização do Ambiente Informatizado pelo III Ciclo**. Porto Alegre, 2004.

WOODS, Peter. **Sociology of Experience**: an interactionist viewpoint. London: Routledge & Kegan Paul, 1983.

XAVIER, Maria Luisa M. **Disciplina na Escola**: enfrentamentos e reflexões. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **Os Incluídos na Escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Escola e Mundo Contemporâneo: novas exigências, novas possibilidades. In: ÁVILA, Ivany Souza (Org.). **Escola e Sala de Aula**: mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2004.

APÊNDICE

OBSERVAÇÕES

21/8 - Turma B - Geografia / Educação Física / História

2º período – Educação Física

Cheguei no meio do 1º período e optei por entrar só no 2º. O 1º foi com Geografia. Na espera da aula de Educação Física os alunos ficaram organizados, aguardando, em frente à porta do ginásio. O professor acompanhou outra turma e lhes liberou uma bola de vôlei. Jogaram vôlei em um time misto, sem agressões ou reclamações a quem errava e sem competir. Três meninas não jogaram, mas ficaram no ginásio assistindo e outros três meninos ficaram do lado de fora circulando pelas proximidades e indo ao banheiro.

Houve auto-regulação, cordialidade e ausência de comportamentos sexistas por parte dos alunos que não excluíram as meninas no jogo de vôlei.

3º período – História

Um aluno alto e branco (André) fica na janela observando o pouco movimento que possa haver. Raquel, a representante da turma na comissão de formatura, começou a falar sobre as músicas da formatura, pediu tempo à professora e foi concedido. A conversa se estendeu um pouco, então a professora inicia a aula gentilmente. Raquel mantém sua atenção sobre o assunto da formatura. Ela e outra colega limitam-se a copiar o que está escrito no quadro, não acompanhando as explicações e nem ouvindo a leitura. Continua a falar insistentemente sobre as músicas. A aluna não foi chamada à atenção por não ter correspondido à mesma gentileza feita pela professora. A professora faz atendimento individual, há cordialidade no trato com os alunos nem sempre retribuída. A professora toma a palavra e indica uma aluna para ler. A aluna consente. Há diferentes ritmos de trabalho que são respeitados pela professora.

Talvez uma postura mais enérgica suscitasse mais atenção e prontidão no trabalho. Por outro lado, a decisão por não insistir em exigir a atenção de duas alunas permitiu a professora dedicar-se aos demais. Pode ser uma estratégia de investir nos alunos mais envolvidos.

24/8 - Turma A - Educação Física/História e Filosofia

1º Período: Educação Física

O professor está com duas turmas: uma de C10 e outra de C30. Chama todos ao centro e dá suas instruções. Iniciam o aquecimento que parece ser uma rotina já internalizada. Fazem exercícios de alongamentos variados de acordo com o comando verbal do professor, que não grita, mas fala suficientemente alto para ser escutado por todos na rua. Não há conversas, nem reclamações. A quase totalidade dos alunos segue as regras do aquecimento sem contestar e depois segue a corrida

na cancha. Há pequenas “burlas” que são firmemente cobradas pelo professor individualmente, fazendo o aluno retomar o exercício. O professor indica a possibilidade de dar falta como um recurso para aqueles que não cumprirem o solicitado. Os alunos dividem-se em grupos no ginásio, nas canchas de futebol e numa pequena quadra de vôlei. O professor tem uma fala tranqüila, mas segura.

Utiliza recursos institucionais como sanção para quem viola a proposta da aula. Não expõe os alunos em frente a outros. Prefere a conversa individual. Não desconhece o rompimento da regra.

2º Período: História

O início da aula é com muita perturbação por alunas que chegam a dizer palavrões entre si. A professora solicita silêncio com gentileza, utilizando a expressão “pessoal”. Ao colocar exercícios no quadro os alunos iniciam os deboches. A professora corrige os exercícios e não consegue a participação dos alunos. Faz uma tomada de palavra com explicação. As meninas atendem ao seu pedido de leitura. Os comentários dos alunos são aproveitados, na maioria das vezes, mas ficam desorganizados. A corrupção veio à tona. O foco foge da professora que pede “só um pouquinho”. “Não era”, dizem alguns alunos que perturbam as meninas. “Que horas bate? Estou ouvindo o sinal?” são expressões ouvidas. Querem ser atendidos instantaneamente, “só um minuto”, diz a professora, “só um pouquinho”. O recurso do trabalho em grupo retira a explicação frontal, mas são atendidos os alunos que gritam mais alto. Uma aluna exigiu atenção em relação a outro grupo. Algumas alunas são abertamente debochadas. A mesma explicação foi repetida em todos os grupos. Questionaram a ordem do que a professora pediu. Houve recusas como: “- Ah! Eu não vou fazer!”. Retomada da professora sobre porque falar baixo em aula, finaliza o período.

Se não são atendidos prontamente chamam a professora gritando. Achem que a professora lhes pertence como um objeto? Podem chamar alguém assim? Onde? Em quais espaços é permitido gritar para chamar alguém? A professora cede diante daqueles alunos que estão com atitudes reprováveis como gritar para chamá-la. Isso reforça a idéia de que somente com essa atitude serão atendidos e que os demais não são espertos. A gentileza da professora não é correspondida por alguns alunos, principalmente as moças.

3º Período - Filosofia

Professor com voz mais alta, inicia a aula com pagamento de bombons, que parece ser um acordo feito com os alunos. Pede uma redação de 40 linhas em que utilizem os deuses gregos em uma visita a Restinga. Fica evidente que os deuses e a mitologia já foram assuntos abordados anteriormente. Alguns alunos dizem que não querem fazer. A ironia não fica a cargo dos alunos, pois o professor diz que uma reunião com os pais pode autorizá-los a não fazer e a não ler o que escreveram. Retoma o fato de estarem se formando, por isso a exigência, a explicação. Interrogou minha presença e me apresentei. Faz a chamada. **Trabalho com mais silêncio.** Percebo duas disciplinas voltadas à reflexão sobre a realidade local (cidade, bairro): Geografia e Filosofia. As 4 (quatro) meninas da esquerda, próximo à porta, insistem em falar alto: Deise falou algo sobre o pai, o professor diz, “te liga, guria”, utilizando uma gíria comum entre os adolescentes. Comentou como um só aluno pode atrapalhar a aula. Sai da sala. Permanece o mesmo clima. Retorna e é perguntado sobre as características de alguns deuses. Falando em deus Baco fala

em suruba, bacanal, de forma natural e divertida, com algumas meninas. Os alunos que não trabalham, costumam ocupar-se em perguntar a hora! Uma aluna pediu para ir ao banheiro e não voltou, ela reclama e conversa o tempo todo. Professor evocou as dificuldades do Ensino Médio e não foi contrariado, aparecendo ser muito considerado pelos alunos.

Tem controle sobre a sala de aula, ousadamente, se retira da aula numa demonstração de segurança e confiança no comportamento dos alunos. Faz “pontes” sobre o significado do que estão fazendo ali, projetando o futuro. Traz a responsabilidade dos pais para o universo da sala de aula. Realiza pequenas negociações e racionaliza o sentido do trabalho proposto. Mantém sua parte nos acordos. No caso do pagamento dos bombons, não esqueceu, nem foi cobrado.

Dia 5 de outubro –Turma B - 13 alunos

3º período - História

A professora inicia a conversa sobre o estado de ânimo dos alunos, se estão calmos, porquê. Claramente se sente mais a vontade nessa turma. Alguns alunos solicitaram a informática, a professora explica que é pré-marcado, e que, portanto, devem organizar-se antes quando quiserem utilizar o laboratório de informática. Informa que farão uma aula diferente, planejando sobre uma saída, que não é só um passeio. Trata-se da ida a Barra do Ribeiro, na antiga Riocell, atual Aracruz. Solicitou um círculo, mas uma aluna interpelou, dizendo que assim estava melhor, o que foi suficiente para desistir. Os outros não se manifestaram. A professora explica, fala detidamente, os alunos ouvem. Após responder perguntas, lê a correspondência da fábrica. Faz perguntas orais sobre o filme “Diários de Motocicleta” baseado na viagem de Ernesto Guevara pela América Latina, antes mesmo de tornar-se o revolucionário “Che”. Um aluno ainda é absorto o tempo todo, parecendo alienado da aula. Há perguntas inaudíveis entre os alunos. Os meninos da turma são mais impacientes com o horário, parecem anestesiados. A tentação de falar mal dos professores aparece. Não esperam a professora concluir.

A explicação sobre o agendamento da informática foi plenamente aceito como justificativa para a não ida ao laboratório. O argumento não foi o de que a professora não permitiria, mas de que haviam de planejar para ir lá. A resistência para trocar de lugar e fazer um círculo, foi manifestada por uma aluna, mas poderia ter sido contestada pela professora que poderia contar com o apoio de outros alunos. Sinto que incomoda aos alunos trocar de posição na aula, implica uma desconforto na geografia da aula.

Dia 15 de outubro – C31 - 19 alunos

1º período – Geografia

Alunos esperam em silêncio no pátio. O professor entra e inicia a chamada. Aí já começa o barulho. O professor pede ajuda para o silêncio, pois a voz está com problema. No canto da sala, um aluno faz um comentário maldoso sobre o motivo da dor do professor. São impacientes e grosseiros com o professor. Dizem “Tá dormindo?”, “Tá louco?”, “O que que é “sor”?”. Alunos conversam muito, são os guris do lado direito e esquerdo. O professor tenta repetidamente iniciar a aula dizendo, “se lembram do trabalho?”, os alunos respondem em coro: “Não!”. Inicia a explicação, retomando. “Tá pessoal vamos prestar atenção?”, “Tô falando a meia hora”. Os meninos não prestam atenção na aula, falam sobre outros assuntos,

motos, rock, rádio Atlântida. O aluno Ricardo faz que “mugi” com o Atlas, para não copiar. O trabalho trata-se de uma pesquisa sobre indicadores sociais de alguns países. O professor de brincadeira pegou o aluno pela orelha e disse: “deixa ver a visita sair...”. As meninas mais caladas que sentam à frente (à direita, próximo à janela) conseguem fazer o exercício proposto no quadro. Era um exercício sobre escala. O professor tenta estimular dizendo: “Oh, aqui já conseguiram”. Os outros não parecem preocupados. Há bocejos altos, mas o professor nada fala. Preocupa-se em dar auxílio individual. “Espero que seja a última vez que vou explicar”. Ricardo joga bolinhas de papel com elástico nos colegas. Na quarta aproximação junto a Ricardo ele diz que o aluno vai precisar saber escalas. Faz uma tabelinha de conversão no quadro. O aluno Ricardo diz que não sabe isso porque a escola é fraca. Solicitou para que o aluno fosse ao quadro transformar 15 mil cm em km. O mesmo aluno continua bocejando alto e arrastando a cadeira, pra fazer barulho. Não se recusa a ir, nem se decide. “Estamos perdendo tempo”, diz outro aluno. Um menino mais calmo está sentado bem no meio da turma, sozinho. O professor coloca mais dois exercícios sobre escala, em um deles cita a escola. Um aluno diz: “Põe Engler aí!” O professor põe. Aí um diz “Nem vou copiar colocou o nome dos alunos”, “Não, não, não!”. “Não vou copiar, colocou o nome do cara, não vou colocar essas ‘merdas’, que o senhor ‘tá’ colocando no quadro”, diz a aluna Suzana. Acaba retirando o nome por protesto dos alunos. Ricardo faz que fecha um “baseado” com um pedaço de folha. Próximo à hora de bater dizem: “já vai se fardando pra puxar tua banca”. O professor, pacientemente, diz que “não tem como aprender sem se concentrar”. Debochadamente, um rapaz diz que “o senhor não sabe, mas amamos os seus sapatos”. O professor responde, “sempre tem uma ‘bichinha’ que nota... Depois vão vir pedindo explicação”. Suzana debocha para os colegas: “Bah! Vocês vão ir atrás do ‘sor’ ”. Ricardo reclama, “tô com dor de cabeça”. Outro aluno diz, “tchau!”. Uma aluna sentada no grupo da frente pede um atlas e o professor empresta.

Percebo certo grau de crueldade por parte dos alunos para com o professor. As brincadeiras traduzem uma ironia, e sugerem menções sobre a sexualidade do professor que se revela um homem gentil, indicando para os alunos que esses traços são relacionados ao gênero feminino, portanto incompatível com uma identidade masculina clássica. Em uma situação específica, alguns sugerem que o professor possa ser gay, quando mencionam a situação de felação. Em outra situação, a aluna Suzana debocha dos alunos que terão que vir “atrás” do professor. Nesse jogo irônico, há intencionalmente ou não o questionamento sobre a identidade sexual do professor. Talvez isso explique, em parte, a resistência dos alunos em aceitar sua autoridade.

2º período – História

A professora chega cumprimentando: “Boa tarde”, os alunos perguntam se cancelaram o passeio. A professora diz que não. Recolhe autorizações e dinheiro (só de um aluno). Tenta aproximação física com o intuito de conseguir silêncio: “Tá gurias? Só um minutinho”, para meninas que conversam alto no canto próximo a porta. A voz da professora é agradável, não grita. Ela brinca com um aluno: “Não tomei café antes de sair de casa”, fazendo alusão ao fato de estar quieto e de parecer sonolento. “Vou pedir pra vocês separarem as classes pra fazerem o trabalho”. Entrega folha com um texto e 4 questões. Há um aluno resistente, ela toca em seu ombro e diz, “por favor...”. “Ah, sora!”. Então pede: “Senta aqui”. Faz

“shhhh”, para pedir silêncio. A professora explica o que é uma opinião com fundamento. Um aluno diz: “Não sei dar opinião...”, repousa a cabeça na classe e se entrega ao torpor. Mostra a folha em branco ao colega, sugerindo que não vai fazer, como que buscando sua convivência. Além das quatro questões sobre o texto é preciso fazer uma redação “Se eu fosse professor ou Se eu fosse prefeito”. O mesmo aluno boceja alto. Silêncio na aula. Após 15 minutos a primeira entrega. Começa a conversa. Um aluno pede idéias para outro. Outro rapaz, que incomoda bastante, pede pra pagarem seu passeio, a professora explica que a escola tem poucas verbas, mas que os professores vão se dividir para completar o que for preciso. Explica de novo o trabalho. “Tente se colocar no lugar de outras pessoas”. Passa e vê duas linhas escritas. “Desenvolve essa idéia.”, diz a professora. “Não gosto de política e nem de ensinar”, fala o aluno. “Não quer que eu avalie”, retruca a professora. Ricardo e André, um rapaz que é jogador de futebol arrasta cadeiras para jogar brincadeiras de mão do programa da Xuxa. O aluno fez um barquinho com as folhas. Com licença Ricardo, diz a professora, “escreve mais duas linhas”. “Ricardo, por gentileza”, ele está batendo em outro aluno, no modo que chamam de “arreganho”. “Não faz assim”, pede a professora que já passa recolhendo as folhas. Um aluno joga papel. Meninos se mexem. “Quem gostaria de comentar”, ela pergunta. Um diz: “lê aí o bagulho”, dizendo que professora podia ler seu trabalho em voz alta. A professora insiste que gostaria que eles próprios lessem. “Com licença, tu me permite”, diz a professora, aproximando-se da folha de uma aluna. Bate o sinal.

A maioria da turma pareceu interessada e “mobilizada” na tarefa solicitada pela professora. A organização através de uma folha que continha todas as ordens do trabalho a ser desenvolvido facilitou a adesão dos alunos. Os alunos tinham condições de opinar e posicionar-se sobre o que foi solicitado. Parece que os jovens não mostram-se muitos dispostos nas aulas em que tenham que prestar atenção em explicações. As perturbações do aluno Ricardo foram toleradas, o que talvez o estimule a replicar seu comportamento outras vezes.

3º período – Educação Física no ginásio

Os alunos iniciam o alongamento. No círculo, o professor pede roupa adequada, exige alongamento, pois há os que não fizeram bem. Não há protestos. Diz os espaços que podem ocupar. Renova os acordos. Há bola de basquete, jogo de futebol, mesa de ping-pong e vôlei. Fala com meninas que não vieram com tênis, dizendo que da próxima vez ficarão de fora da aula, e portanto, terão falta. Os alunos distribuem-se tranquilamente entre as ofertas disponíveis. Uma rede divide o ginásio em dois, permitindo jogar simultaneamente vários esportes. Fazem um time misto de vôlei, um de futsal que é quase exclusivamente masculino, exceto pela presença de Deise, que joga descalça (sem o professor saber?). Enquanto isso o professor vai buscar a mesa de ping-pong. O professor fica próximo à mesa conversando com alguns alunos. A maioria que tenta jogar são meninas. Para entrar na mesa tem que aguardar e esperar alguém errar três vezes. O professor ajuda a seguir a regra. Ao comentar sobre as rotinas do professor Pedro (de Educação Física das C30s), me foi informado por outro professor, que ele adota essas regras há muito tempo e em todas as turmas, e que isso já é uma rotina que virou uma tradição de seu trabalho.

O professor é seguro e tranqüilo em suas ordens. Em caso de não cumprimento, observei que estipulou a possibilidade de dar falta ou encaminhar ao SOE. A falta para o aluno que está presente ainda é objeto de discussão como mecanismo de sanção para os alunos que não trabalham em aula. Uma aluna mostrou-se revoltada com o fato de receberem faltas e de estarem presentes.

Dia 19 de outubro

Os alunos foram à saída, chamados de passeio, da Aracruz, uma empresa localizada em uma cidade da grande Porto Alegre, Guaíba, e que é responsável por transformação de madeira em celulose. Os alunos visitaram tanto a fazenda com plantio de eucaliptos como a fábrica que processa a matéria-bruta. Ganharam lanche e informaram-se sobre todo o processo que envolve a fabricação de papel e os impactos sobre o meio-ambiente. A professora de História posteriormente mostrou as fotos da saída, muito orgulhosa. Aproveitei minha ida a escola para conversar com a orientadora educacional que me falou sobre a situação sócio-econômica dos alunos.

Dia 26 de outubro - sexta-feira

Turma A - Geografia - 20 alunos em aula

Os alunos reclamam que não agüentam escrever. “Estou mais cansado do que vocês”, diz o professor. Um deles diz que acha que vai acabar a tinta. Outra aluna diz: - “Não sou paga pra escrever”. O professor interpela Ricardo: -“Por obséquio, copia porque a gente vai discutir isso e você vai precisar. Até uma criança de 6 anos, copia e conversa”. O aluno retruca: -”Bom pra ela”. E continua: “Ô, vai ver se eu tô na esquina!”. O professor indignado, responde: -“Não tá na esquina, ainda não ‘tá’ vendendo droga”. Ricardo parece não se ofender com a observação e continua resistente, mas outro aluno diz: -“Fala isso pra mim eu dou uma ‘concha’ nele, na frente do professor”. Há 4 alunas que conversam muito, estão localizadas próximas à porta. Elas continuam conversando sistematicamente, e não são chamadas a atenção, mas Ricardo é o único que não copia e conversa com todos a sua volta o tempo inteiro, ele começa a escrever somente no último terço da aula. Percebo que fala sobre experiências com drogas, geme, dá gritos... Há um trio de meninos no canto a minha direita que está conversando sobre muitas coisas. Captei a seguinte discussão:- “Dizem que as pessoas passam 25% da vida estudando, 17% dormindo. Já pensou? 1º grau, 2º grau, cursinho, faculdade e mais aqueles caras que fazem aqueles montes de cursos depois...”, comentam entre si. O professor escreve um texto no quadro sobre shopping center. Diz: -“Pessoal, mais um pouquinho...”. O texto fala sobre os impactos do shopping em uma comunidade. Enquanto isso Suzana e Ricardo continuam seus assuntos sobre as drogas: citam *ecstasy*, lança-perfume. Falam: -“Bah! Isso aí é uns 300 reais, nem tem aqui”. Suzana fala que traficar isso não dá 13º, férias, e que esse tipo de droga só “os grandão” podem comprar. Ricardo diz que aí, se tira um 13º em 2 dias. Perguntam-se quanto tempo não deve durar o efeito de uma droga que custa 100 “conto”, 200 “conto”. O assunto continua, e quando o professor diz que o texto foi escrito há uns anos, Ricardo interrompe: -“Ah! A gente ‘tá’ em 2004!. O professor fala: -“Ta, mas a gente pode ler coisas de antes. “Tá sor, vamos ler um pouquinho”, o professor cobra, que quer ver todo mundo com isso no caderno. O professor continua lendo e explicando, dirige-se ao aluno, através da voz e do olhar. Alguém interrompe, pedindo para que o professor saia da frente: -“Licença, sor”. Ele diz: - “agora presta atenção e depois copia o texto que na próxima aula, vamos discutir”. De novo

pedem:- “licença, sor”, interrompendo seu raciocínio. Senta ao lado de um aluno que está no fundo nas colunas do meio. Diz: -“E aí, matou minha aula... E aquela conversa sobre presença que a gente teve. Traz um atestado que aí no fim do ano se der problema a gente justifica. Se aproxima dos meninos da direita e pergunta:- “Gostaram do passeio na Riocell (Aracruz) apesar do cheiro de repolho, madeira e enxofre? Os alunos respondem: Bah! Que “fedorão” mesmo, difícil de agüentar, a gente fica “ligado” o tempo todo!”. Uma aluna interrompe falando bem alto: -“ Ô sor, ô sor, ô sor, ô sor!”. Ele responde: ”- diga, diga, diga, chata!”, em tom de brincadeira demonstrando ter bom-humor. Pede insistentemente para ir ao banheiro e acaba sendo autorizada. O professor continua conversando com o mesmo grupo. Explica a instalação da fábrica, que primeiro era a chamada de Borreguar, não tinha legislação ambientalista. Que a fábrica veio para o Brasil porque aqui a mão-de-obra é mais barata, que depositava seus dejetos no Guaíba. Um aluno diz que é melhor morar lá, na Noruega. O professor diz, que é tão bom que não dá pra entrar lá. Outro aluno diz que bom é na Alemanha. O professor aproveita pra dizer que é melhor na Noruega pois tem o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) mais alto ainda. Outro aluno interessado, ouve com atenção. “Onde trabalha mais gente?”, pergunta um aluno. O assunto é interrompido pela entrada na aula da vice-diretora. Ela diz:- “Pessoal, boa tarde!”. Se não tiver pelo menos 190 reais, não tem como sair a festa. Eram 10 reais por aluno. Só uma aluna de todas as três turmas trouxe o dinheiro. Os alunos perguntam quem, a professora responde que é de outra turma. Essa festa é a escolha da garota da escola, ela tem o intuito de arrecadar dinheiro para a formatura. Eles querem convidar todos os professores para a formatura. São em torno de 40 os professores indicados por todos, assim vão ter que escolher só 10 para homenagear. A vice-diretora Nara coloca vários nomes no quadro. Cada aluno vota oralmente em um nome, uma das professoras ao ser citada, foi dito pelos alunos : - “não era”. Termina o período de Geografia e inicia o período de História. O professor sai e continua a votação. Dentre os 10 mais votados estão professores dos anos anteriores e professores deste ano, mas a professora de História disputa a 10ª vaga com um professor de Educação Física de anos anteriores. Quando a professora entra um aluno diz que ela perdeu. Ela quer saber o quê. Nara diz que ela foi vencida pelos esportes. A professora, diz que no dia que História vencer Educação Física em termos de popularidade, vai chover. Falam sobre o tipo de música que vai tocar no desfile. Finalizam os assuntos da formatura e inicia a aula de História. A professora de História inicia dizendo que passou três semanas “passando listinhas”, pois o passeio envolvia o tráfego intermunicipal e era preciso entregar a lista com o nome dos alunos para a Polícia Rodoviária. Aqueles que chegaram de última hora, não puderam ir. “Eu sei que vocês me adoram!”, diz a professora ironicamente. Continua o barulho, para que os alunos parem diz: - “Ô amigos, uh, uh!”. Após a saída de Nara, a professora encaminha a aula. Fala que vai pedir duas coisas. Aqueles que foram ao passeio, vão preencher uma ficha de avaliação e quem não foi, vai ler em silêncio o texto e fazer 10 perguntas. As folhas voam pela sala, uma aluna diz que é bem feito, e riem. Diz que se ela não fosse tão chata, a ajudava. A professora coloca no quadro: 1. Ler; 2. Elaborar 10 perguntas sobre o assunto. Diz para Ricardo sentar na frente. Ele diz que ainda bem que não votou na professora, pois ela é muito chata! “A Professora de Português do ano passado que era boa, não ensinava nada”. A professora interrompe. Uma moça chama insistentemente: “- sora, sora, sora, sora”. Outro pergunta se a resposta para cidade é Rio Grande do Sul. A professora responde, circula pela aula, recolhe coisas do chão. Um aluno foi ao banheiro e voltou, o seu colega ao lado também vai. Ambos

voltam fungando. Um aluno pergunta para os outros, o que foram fazer no banheiro. Um deles desconfia da minha atenção e responde com uma pergunta. Outro aluno também quer saber, e ele responde que é o mesmo que o outro perguntou. O grupo envolvido são os quatro rapazes do fundo do meu lado direito. A professora mostra para mim as avaliações da outra turma. Um aluno pergunta como se escreve educadamente cheiro ruim, a professora responde que é odor. A mesma aluna que sempre pede para ir ao banheiro, Deise consegue sair. A postura intranquã dos dois alunos que voltaram os impede de ficar em aula. Outros alunos continuam chamando e a professora os atende. O fim da aula se aproxima, a professora recolhe as avaliações e pede que façam as perguntas em casa. Diz: "- Combinado?". Troco de turma e vou observar a Turma B, pois na turma A está a professora de Inglês que não autorizou as observações.

Turma B - História

Um aluno de boné diz que vai matar os outros períodos, já que um é Educação Física e outro é Geografia. Diz: "-Sora, nem vem com essas folhinhas!". A professora diz que vai pedir um trabalho bem legal. Coloca o mesmo no quadro. 1. Ler o texto; 2. Elaborar, no caderno, 10 questões. Fala que é para ver a compreensão dos alunos. "A senhora já deu essa folhinha. Vou matar aula pra tomar suco". A professora continua, pacientemente, pedindo que Leandro dê uma separadinha para ler em paz, senão a colega Renata conversa com ele. O aluno não separa. Outro aluno do canto direito da aula conversa com outros três o tempo todo. A professora pede dizendo, "chiiiiiii", vamos começar a ler. Próximo a ele, Gérson lê somente em voz alta. A professora mostra fotos de uma aluna; num quarto minúsculo de 2 m por 4 m vejo uma cama de casal mais uma cama de solteiro, mais duas crianças (um menino de aproximadamente 10 anos e um de 5 ou 6 descalço). Um aluno pede silêncio, outro diz "quê silêncio nada, me dá a borracha!". Outro pergunta, "é pra fazer o quê?", demonstrando que na metade do período, não está conectado na aula. A professora traz as fotos da saída na Aracruz, diz que essa turma foi a que trouxe melhores resultados. A dupla da direita conversa baixinho por detrás da folha. A professora se aproxima dos que conversam, dizem que tem dor de cabeça. Perguntam que horas são. Um rapaz e uma moça estão muito próximos e ele passa algo para ela. Diz que depois ela paga, pode ser na segunda. Vê quanto vale o relógio do outro. Ele admira Zé Pequeno, personagem traficante do filme Cidade de Deus que era impiedoso com todos, vejo isso porque está escrito na lateral dos cadernos. Os demais alunos lêem e fazem as perguntas. As roupas são tênis de "skatista", camisetas e bonés. Continuam perguntando a hora. Outro aluno toca pedrinha nas meninas ao centro. A professora se aproxima do aluno e pergunta do que ele gosta. Graziela diz que eu (a observadora) estou olhando todos e diz que estou analisando o jeito de cada um. O grupo pergunta se pode devolver a folha e professora quer saber quantas perguntas fizeram e quer ver no caderno. Pedem para guardar o material e perguntam entre si se vão ficar. Um responde que sim e o outro aluno confirma. Há 5 alunos negros na turma e um mulato. São 11 moças e 10 rapazes, assim dispostos:

Percebemos através da disposição espacial, uma preponderância por sentar próximo à janela e à porta. Há por parte dos meninos, uma clara preferência pelo fundo da sala, o que lhes garante maior distância da classe do professor. Nessa turma, não observamos parcerias, em termos de sentar lado a lado, entre moças e rapazes. Ainda há um reforçamento do coleguismo a partir da identidade de gênero.

Guris³⁶ sentam com guris e gurias com gurias. Percebemos que as quatro alunas que sentam nas classes mais próximas à mesa do professor são aquelas que conseguiram fazer o exercício de escala em Geografia, que preocuparam-se em levar o Atlas, e que fazem maior silêncio durante as aulas. Pode-se entender que o fato de estarem mais próximas, indica que se sentem mais à vontade com as exigências escolares, não se sentindo ameaçadas com a presença do professor. A proximidade da porta também é uma abertura para o espaço do corredor que permite ver as entradas e saídas de professores e alunos nos intervalos entre os períodos. Facilita a saída para ir ao banheiro bem como sair para buscar algo para o professor.

Turma A - Filosofia

O professor organiza a aula. Pergunta quem fez o tema. A maioria não fez. Ele diz aos alunos que eles podem não fazer a redação e ficar mais um ano com ele, ou seja, reprovar. Tem que fazer a redação no primeiro período e no segundo apresentar. O professor pede para dar um recado. “Não pisem na bola, que vocês estão deixando furo. E vocês vão dançar. Vocês têm que se dar conta do que vocês estão fazendo aqui. Tem lugar pra tudo. Se tu vai [sic] à igreja, tu vai [sic] rezar... Se tu vai [sic] no bar, tu vai beber. Se tu vem [sic] na escola, tu vem [sic] estudar. O que vocês fazem da porta da fora, não nos diz respeito, mas é lá fora, nós não podemos fazer nada. Vocês acham que todo mundo é bobo. Pessoal, sabem com quem eu trabalhei? Na Febem! Com pessoal drogado! Malandro é malandro, mané é mané! Espero que tenham cérebro, se é que ainda tem algo na cabeça!”. Fica um clima tenso na aula. E mantém um enorme silêncio, ninguém contesta as afirmações do professor. O professor pede que os alunos mostrem os cadernos para ele dar um visto. E continua: - “ôh, aqui, ôh, estou avaliando vocês pra saber se vocês podem ir pro Ensino Médio. Preciso saber se vocês sabem ler e escrever”. Todos ficam em silêncio. Ninguém questiona o professor que sugere uso de drogas dentro da escola. Faz a chamada. Já não há uma aluna que sentava ao centro sozinha, parece que “matou” aula. O professor diz que falta um mês para o Conselho de Classe. Um aluno pergunta se reprova só por falta. O professor diz se faz sentido vir a aula o ano inteiro e não fazer nada! Sugere que as atitudes de não trabalho em aula também serão consideradas. Se dirige às gurias que conversam em todas as aulas e diz, “ou vocês dão um tempo ou vou trocar vocês de lugar; é a última chance!”. Exige duas redações. Há silêncio e alunos concentradamente trabalhando. Continua falando. “Lá na Vila da Glória a gente tem um trato com o ‘patrão’: a escola é pra estudar. O que vocês fazem lá fora, é lá fora. Vocês acham que estão ‘se adiantando’ e tem gente na frente de vocês. Vou dar as faltas do ano”. Abre o caderno e um por um diz as faltas acumuladas até o momento. “Por faltas vocês não estão com problema, mas se for por interesse... Se o critério for esse....”. Uma aluna diz um palavrão. O professor diz para ela ser discreta e não falar “Vão se fuder!”, “Vai-te à merda!”. Ela diz para o professor que ele já ouviu coisas piores. O professor diz que não é puro. Falam de política. Diz que Fogaça é compositor e que as ruas da Restinga antes da Administração da Frente Popular eram tudo um barro só. Nos ônibus as pessoas eram levadas que nem bicho... Continua argumentando e perguntando se todos votam no PT, será que todos estão errados? Um aluno contesta e diz que quem tinha que ganhar era o Mendes e o Vieira. Outro diz que

³⁶ Guri e guria são expressões idiomáticas do Rio Grande do Sul que significam o mesmo que menino e menina, podendo também ser usadas para jovens adultos.

era o Jair Soares. Faz silêncio. Um aluno pede para ir ao banheiro. O professor diz que não pode, se já fez, senta e fica bonitinho. O aluno senta. Uma aluna pergunta qual a diferença entre hotel e motel. Ele explica e diz que hoje motel é um lugar aonde as pessoas vão para “arrebentar o babalu”, que parece ser uma expressão utilizada pelo professor com os alunos para se referir a sexo. A expressão foi incorporada em uma das redações por um aluno da turma. Pede para levantar a mão quem está com as duas redações prontas. Só 5 alunos levantam. Diz que está mal. Tem que ser 40 linhas. Diz que vai chamando e eles vão trazendo. Uma aluna que é muito mal-educada com outros professores o irrita, Suzana, então ele diz se ela está falando com ele ou com algum otário, porque acha que às vezes ela a confunde com alguém com quem ele é parecido.

Após terminada a aula, converso com o professor. Ele acha que podem estar fazendo pra se exibir para mim. Certa vez em outra escola da Restinga, alunos faziam carreiras de giz pra soprar e a professora ficou apavorada. Digo para ele que já vivi diferentes experiências em relação a isso. Tanto com os alunos “fingindo” usar a droga, como experimentando dentro da sala. Comentei com ele que achava o comportamento sugeria o uso dentro da escola.

26 de outubro - Turma B - Geografia

O professor tenta fazer o mapa do Brasil com a divisão em capitânias a partir do Tratado de Tordesilhas. Os alunos reclamam e pedem para apagar isso. Uma aluna diz pra o aluno Leandro calar a boca. O professor diz que o mínimo que se espera no ensino médio é uma base de História do Brasil. Fala sobre a divisão do Brasil entre donatários portugueses. “E os índios”? Pergunta um aluno, o professor diz que recebiam “presentinhos” com varíola, de forma irônica. Explica, também, que os negros não nasciam escravos, mas que foram tornados escravos no processo de colonização da América. Dois alunos conversam o tempo todo. Uma moça e outro colega trocam mensagens sobre sexo pelo celular, despreocupadamente. O professor retoma toda a cultura da segregação que atravessa os tempos e que está inscrita sob muitas formas na cultura racista. Fala que até a ciência criou teorias discriminatórias. Explica que o que existe é a raça humana, as diferenças genéticas não são tão significativas para constituir raças. Estão presentes 7 alunos negros (5 meninos e 2 meninas). São 16 alunos ao todo, sendo 11 meninos. Coloca no quadro a seguinte tabela:

| Salário/cor da Pele | Branca | Preta | Parda |
|-------------------------------|--------|-------|-------|
| Até ½ salário | 12,7 | 26,2 | 30,4 |
| + de ½ salário até 5 salários | 68,4 | 64 | 59,8 |
| + de 5 salários | 14,1 | 3,4 | 3,2 |

QUADRO 4 - Rendimento Mensal por Pessoa, Segundo a Cor da Pele

FONTE: IBGE, 2005.

Enquanto escreve os alunos pedem que ele saia da frente, o que demonstra uma certa impaciência. “Ô sor, dá licença aí”, diz a moça que enviava mensagens. “Depois, vocês namoram”, fala o professor. “O que vocês observam da diferença de renda”, pergunta o professor? Que “os ‘nego’ ganham mal”. “Ô professor fala pra nós o seu salário”?, perguntam alguns. O professor diz que não seu salário que está

em questão aqui. “Ganha mais “se” bandido, ganha bastante”!. O professor argumenta para eles olharem os lugares onde há casa mais bonitas, fazerem um levantamento. “A regra é uma pessoa que estuda mais, ganhar mais”. “Meu pai estudou até a 7ª série e ganha 2 mil reais”, fala uma aluna. “Mas não é a regra”, diz o professor. Gérson, o rapaz mais velho, diz que é normal “o branco ganhar mais que o preto”. “Quê normal”, contraria outro aluno. Eu entraria aqui no pardo, diz o professor. Um rapaz contesta: “o senhor é branco”. “E tem mais preconceito com quem vem da periferia, né”, continua Gérson. “Porque nasce na periferia não significa que seja ladrão”, afirma o professor. “É, o cara encontra saída na droga que tá [sic] ali; doutorzinho toca na periferia pra ficar grandão”. O professor analisa que na categoria autodenominada de pardos, entram as pessoas mais discriminadas porque não querem aceitar sua origem negra por interiorizarem a discriminação. Inicia uma discussão sobre a política de cotas. Há uma confusão geral. Bate para outro período. “Quero que vocês tragam uma análise para próxima aula”, pede o professor.

Turma B – 2º período - Aula de Educação Física no Ginásio

O professor distribui as bolas e os alunos se dividem em um jogo de vôlei misto e um de futebol de salão. O professor encaminha 3 alunas para levar bilhete no caderno, pois não podem praticar educação física sem tênis e roupas adequadas. Além de levar bilhete, por não poderem realizar a prática desportiva, ficam com falta. Uma delas me relatou isso de forma indignada, pois não achava justo. As faltas intermitentes quando em excesso se constituem na principal mecanismo de retenção nos ciclos em Porto Alegre.

Nesse mesmo dia pergunto a Nara sobre o perfil sócio- econômico dos alunos. Diz que a população não gosta de revelar muito sobre sua condição sócio-econômica, pois considera uma postura invasiva. Só há dados gerais da SMED. No Projeto 2º tempo os pais não quiseram informar sua renda. Passou-me o nome dos alunos que integram o programa bolsa-escola, são 4 da Turma A e 3 da Turma B. Significa que a renda per capita de sua família não ultrapassa meio salário per capita. Mostrou-me questionários sobre dados sócio-econômicos para ingresso na educação infantil. Como a educação infantil não é obrigatória e geralmente há mais demanda que oferta de vagas, há uma seleção baseada em critérios sócio-econômicos, desse modo os responsáveis trazem mais informações sobre sua realidade.

26 de outubro - Turma A - 3º período – Profª Eva

A professora entra e explica que trabalharão no laboratório de informática. Antes de sair explica o que farão. Trata-se de uma pesquisa sobre os governos de Getúlio Vargas que deverá ser entregue em uma folha. Há necessidade de procurar em diferentes sites. A professora reclama e diz como é difícil eles a ouvirem por 5 minutos. Colocou o roteiro no quadro branco do laboratório: 1. Buscar por Getúlio Vargas ou Era Vargas ou Governo Getúlio Vargas; 2. Identificar principais períodos (quando inicia e termina) e características. Há 17 alunos e só 5 são homens. Alguns guris da turma foram jogar num torneio de futebol. Há 15 micros disponíveis. Uma estagiária jovem parece relacionar-se bem com os alunos, toca-os nos ombros, conhece-os pelo nome. Dá um abraço numa aluna e diz “que fofinha, sem-vergonhinha”. A professora passa um a um. Orienta os alunos a colocar o tema de pesquisa na busca do *google* e não na barra de endereços. A estagiária orienta, pede que falem baixo e que copiem. Diz, “você três tão dê-lhe papinho!”. A

professora orienta, “de preferência leiam antes de escrever”. Passa um tempo e a estagiária chama a atenção de duas alunas: “pelo amor de Deus, o que tu quer olhando as fotos”?... “Quêêê”, em tom irônico. As meninas olham o site da Malhação, um programa de TV juvenil, outros tentam ver cantores ou artistas preferidos. A estagiária Laura ameaça: - “vou desligar teu computador!”. A aluna pede, “Laura, só um pouquinho”. A chamada é feita em silêncio. Laura volta a chamar a atenção daqueles que saem das páginas destinadas ao estudo. Todos parecem aceitar sua autoridade que é determinada pelas atribuições que lhe cabem.

Parece um jogo de gato e rato, um jogo de resistência em que faz parte da dinâmica, tentar burlar a regra e ser chamado a atenção. Os alunos aceitam a repreensão quando estão conscientes que violam a regra, desde que a forma pela qual se dirigam a eles, não ultrapasse o limite do respeito.

Dia 7 de novembro -Turma B – Matemática – Profª Sílvia

A turma está com 16 alunos, a professora está vestida de jeans, camisa amarrada na cintura e camiseta do PT. Seu ar despojado e juvenil contrasta com a imagem de muitas colegas que tenho na rede municipal. Todos parecem apreensivos diante da possibilidade de ter prova. “Vai ser prova, né?” perguntam. A professora é taxativa. “Que que eu disse... O que que eu falei”. Faz a chamada e tudo se mantém em silêncio. “Que que nós combinamos ontem?”. Uma aluna intervém: “a senhora a recém deu está matéria, já ta cobrando”, argumenta. A professora em tom irônico, responde com uma expressão própria dos jovens: “é, eu sou xarope”, a que corresponde, é eu sou demais, sou muito boa mesmo. Todos riem. Retomou as combinações. Pergunta quem já terminou os exercícios. Mais ou menos a metade da turma levanta a mão. “Pessoal, só uma coisa. Faço os exercícios pra vocês estarem bem preparados, mas não quero ouvir nenhuma voz; vou explicar 1 vez, 2 vezes, três vezes para aquelas pessoas que estiverem prestando atenção. Para os outros: ralem-se!!” Há completo silêncio. A professora coloca o exercício no quadro a matéria é trigonometria. Revê o teorema de Pitágoras desenhando um triângulo-retângulo com seus catetos e a hipotenusa, o demonstra. Pergunta a todos se deu pra entender isso (a fórmula). Pergunta onde é hipotenusa, quanto ela vale no exemplo, os alunos respondem. Diz que está ouvindo vozes fora do assunto da aula. “Continuo ouvindo vozes”, faz-se silêncio. O acompanhamento do problema é feito oralmente por quase toda a turma, que murmura ou fala. “Alguma dúvida?”, Graziela responde que não. A aluna Cristiane levanta a mão. A professora autoriza “fala Cris”. Tem que fazer o perímetro. Ela diz que não tem que fazer, só quando a professora pede. Tudo é dito com muita clareza e reitera “nós vamos repetir hoje, no mínimo 12 vezes, a mesma coisa!”. A voz é em tom agradável, muito clara. “Aqui tem que dividir? Dividir porquê?”. Um aluno diz que “chutou”, a professora disse que “chutou, mas não fez gol”. Pede para Luciano fazer o outro exercício no quadro. O aluno resiste. **A professora insiste que é uma boa oportunidade para fazer.** Se queixa que está ouvindo vozes e não está louca. **Não reclama especificamente de alguém, mas da situação que envolve a conversa.** Se aproxima e toca o ombro do aluno, pedindo gentilmente em voz baixa, o aluno vagarosamente pega o caderno e vai até o quadro. A professora circula pela sala e Gérson pede para ir logo, pedindo pra mandar outro no lugar de Luciano. A professora interrompe e diz: -“vocês querem perfeição, né?, mas quando vocês vão lá...”. Há um barulho no corredor que a interrompe, então a professora abre a porta e

repreende aqueles que fazem 'tumulto': - "que que é isso? Quero dar aula!". Luciano conclui o exercício e a professora pergunta: - "mais algum voluntário pra passar pelo crivo dos colegas?". "Vai tu, tava rindo". O aluno diz que não vai porque não fez. A professora diz: -"viu como é bom, a gente debochar dos outros?". Então ela faz um exercício que ela diz ser um pouco mais difícil. Um aluno faz barulho, a professora pára e o fita, então ele fica em silêncio. Diz que ele pode ir embora, ele responde, "tô indo", mas continua ali. "Minha pergunta foi de onde tirou o 3". Ela pergunta e passeia, faz cara de desencanto, diz que vai colocar o exercício de outra maneira. Então tu falou x ao cubo e coloca 3. Todos riem. "E daí como eu saio disso?", reparte o problema com a turma. Gérson olha o caderno do colega, e surpreendido, pergunta se ele fez tudo em casa porque ele não o ajudou ontem, o colega diz que ele "tava de bobeira". Os alunos ficam felizes ao responder, buscam o sorriso de aprovação da professora. Ela diz: "- a gente faz esse monte de 'bagulho', aqueles 'treco' para descobrir o x. Entendeu? Entendeu? Entendeu?", fala se dirigindo a diferentes alunos. Muda de assunto e traz algo que ocorreu na aula do dia anterior. "Quem levou o passarinho de ontem? Morreu? Alimentou um gato? Fizeram frango a passarinho!". Todos riem. Pergunta se pode continuar, os alunos consentem em unísono: "- Pode!!". Mostra mais um exercício. "Vocês nem sabe o que é o problema e já dizem que não sabem fazer! Dá uma raiva disso!". Um aluno provoca: "-Isso é por causa do Raul Pont!", que foi candidato do PT a prefeitura de Porto Alegre. A professora brinca: "- De onde tu tirou essas coisas, não adianta elogiar, não dá pra elogiar.", diz brincando. "Pessoal, vejam bem o problema: 169 -25. Quanto é?", "Continua de cabeça, faz bem e não faz mal a ninguém". Alguns alunos respondem, outros têm que armar a conta. Ouve-se um barulho. Os alunos perguntam se é o celular da professora. Os próprios alunos pedem pra ela continuar. Um deles pede pra deixar na "Metrô" (Metropolitana, uma rádio que toca pagode); risos. "Bom, posso continuar?", pede a professora. "Já descobrimos..., já descobrimos...", um aluno a interrompe com conversa, ela pergunta se ele quer fazer. Ele diz : - Eu não! "Quer fazer, sim, então fica quieto guri! Olha, eu faço e tu...", faz sinal de fecho na boca. A professora circula. Bate o sinal para o outro período. Perguntam se vai ter a prova agora. Ela diz que não, que vão continuar a corrigir os exercícios por enquanto. Alguns alunos conversam em tom baixo. A professora toma a palavra. "Posso fazer outro?", os alunos participam, falam e perguntam. Ao perguntar sobre o resultado de uma operação Gérson responde corretamente, então, ao saber que acertou, o aluno bate palmas. E ela continua brincando com a própria matéria, "aí a gente faz aquela maravilhosa", ironiza. "Quando chega a hora da prova, tu não pode esquecer", segura a mão, toca no ombro, dá confiança. "Acabou", alguns perguntam. "Acabou as coisas fáceis". "Sora, vamos pra próxima", pedem alguns. Outros puxam assunto sobre tiro e polícia em voz baixa. A aluna Grazi, diz que quer aprender, para outro aluno, ela diz que ele andou matando aula pra jogar video-game. A professora atende a porta e alguns alunos aproveitam pra conversar. Então ela chama nominalmente uma aluna, Talita. "O que tá acontecendo, hein?". Aproxima a mão da cabeça da aluna. "Até aqui 'tá' tudo bem?". "Luis Fernando diz que eu fiz tudo errado e ele tem razão", se referindo ao exercício. "Muito obrigado Luis Fernando" (eu não entendi o erro cometido). "Mas agora vocês vão aprender uma coisa maravilhosa!". "Deixa a 'sora' falar, pede uma aluna". "Corto aqui, corto ali, e corto o pescoço do Jonatan! O fato de estar quieto não significa que estar prestando a atenção, mas olhando através da professora e pensando como foi a festa ontem e como será a formatura!!!". O aluno fala:"- A sora lê os pensamentos...". Professora pergunta se deu pra entender, e diz

"agora acho que sim". Alunos gritam e pedem para ela explicar. Então ela propõe um acordo. "Se algum de vocês me explicar e me convencer disso aqui (do exercício), não há prova hoje". Então eles começam a indicar colegas. "Vai tu, vai tu",... outro diz, "não sei nada". Outro fala: "- dá-lhe prova, sora". Pois bem explico eu, é o "a". "a" de arrogante, "a", risos, de atrevido". Luis Fernando diz: viu sora, eu falei. "Deixa assim", diz ela.

A professora pede pra Gerson se acomodar. "Fala sério, Fala sério, te liga! Luis Fernando reclama: "- coisas novas de novo?". Outro manda o colega Leandro calar a boca. A professora pressiona. "Vamos rápido, senão não dá pra fazer a prova". Alunos questionam, perguntando "que prova?". "Tá agora vocês prestem atenção", diz a professora. Luis Fernando porque mede 10? Risos. O aluno pergunta porque tem que mudar a letra. "Por que sim, senão vocês vão sempre achar que é tudo assim. Vocês são umas coisas fofas". Se aproxima o horário de bater. Luis Fernando diz, "tchau sora, obrigado". Uma menina diz que, infelizmente, não vai ser possível a prova, brincando. A professora comenta que domingo é passe-livre, e que ela vai pro shopping. Diz pra Jéferson sentar direito, virar pra frente e é atendida. Uma aluna diz que problema é muito ruim, mas a professora questiona e diz que é muito bom. "A vida de vocês é cheia de problemas e a gente tem que resolver". Outra ainda diz, "problema é problema; eu não gosto". "Boa eleição sora". A professora se dirige a Gérson e diz, "vê bem o que tu vai fazer! Bom fim de semana!".

A professora é um mestre no comando da turma. Tem uma imensa empatia com os alunos, ganhando adesão de todos ao conteúdo. Recorre à brincadeira, para chamar atenção dos alunos, evitando o confronto. Garante as condições para a aprendizagem, agrega alunos que não pareciam dispostos em aulas anteriores. Explica em detalhes todas as etapas dos exercícios, reforçando-os. Permite aos alunos a sensação de superação de suas dificuldades. Comenta assuntos do cotidiano, sem perder o foco da aula. Chama a atenção quando necessário, mantendo a centralidade da aprendizagem como objetivo da aula. Consegue um clima de bom-humor, sendo irônica, sem ser agressiva. Não repreende os erros, mas os compartilha com a turma. Reforça as combinações permanentemente. Ouve as argumentações dos alunos.

História– Turma B - 3º período

"Gente, nossa programação deu uma furada", diz a professora. "A internet está ocupada hoje". Ela está sentada na classe com um livrinho na mão. Fala que vão fazer outro trabalho. "Esse livro trata de preconceito, violência e a luta pela paz". Pede que leiam e digam por que acharam interessante alguma passagem do livro. Alguns reclamam. Ela diz: "Ah! Quem tá com sono?", pergunta. Alunos conversam. "Tá sora, se a senhora continuar falando alto...". A professora contraria, "não estou falando alto, estou explicando". Diz que devem ler e anotar o que acham importante de cada página. Alunos protestam: "em cada página?". A professora assegura: "sim, não é só um pedacinho". Gérson não consegue ler sem murmurar, então uma colega diz: "lê pra ti, lê pra ti, lê pra ti, insistentemente". Ele chama a professora como mediadora para intervir, e diz: "Tô lendo aqui, fica se encarnando em mim!". A professora bate palmas com força, provavelmente para não gritar. Retoma o controle da situação. "Vou pedir assim, que quem não consegue concentrar-se, que se concentre". O aluno que se identifica com o personagem Zé Pequeno reclama o tempo, ele colocou seu lápis na ponta de um cartucho de bala. Diz que hoje o dia

não está bom, está muito quente, que tem que começar tudo de novo, folheia o caderno com força. Uma menina pergunta se dá pra copiar algumas frases. Após 20 minutos, há silêncio total, mas ele não dura mais que cinco minutos. Leandro e um colega conversam. Adriano, um rapaz do fundo da sala no lado esquerdo está debruçado na classe quase dormindo, a professora passa e docemente pede que acorde. O aluno diz que já está acordado. Ela insiste que se ele começar a trabalhar, o sono passa. Outro colega diz para ele acordar, mas em tom de brincadeira. Adriano fala: “depois o cara mata uma praga dessas e daí já viu...”. Ele acaba pedindo pra tomar água, a professora, deixa. “Bem rapidinho, passa água na cara”. As meninas do meio conversam. Alunos vão até a mesa da professora mostrar o que fizeram. Uma menina diz pra outra: “Ô animal, não bate no caderno. A outra faz que não aconteceu nada, e ela insiste “é tu mesmo!”. “Tu também”, a outra pega o seu livrinho e bate com ele não mão. A menina dona do livrinho protesta e chama: “sora, ô sora!”. Gérson pede para ir ao banheiro, mas fala de modo debochado. “Ô sora dá pra ir largar um barro?”, a professora comenta que já viu acontecer de tudo, mas isso... E o aluno continua insistindo: “tá, aí, qual é?”, a professora não permite. Aproxima-se da hora de bater para o recreio a professora encaminha as atividades. “Quem quer ficar com o livrinho pra fazer em casa?”. “É importante ouvir todo mundo, porque eu não tenho todas as idéias, então quero ouvir o que vocês pensam”. “Graziela, tu tá afiada, lê pra nós”.

A menina lê a passagem escolhida por ela. Gérson diz que não quer mais ler, porque a professora “o cortou”. Ele faz gênero pra que todos insistam. A professora diz que não “o cortou”. Ele brinca e diz que nem se lembra mais que parte escolheu. Todos riem com suas brincadeiras. Diz que quer ser “azulzinho”, mas que na boca de tráfico fala um de cada vez, se não “o bicho pega”!

Todos reconhecem a professora como legítimo árbitro das disputas em sala. Entre si, até admitem uma fala mais dura, podendo ser grosseiros e praguejarem uns contra os outros, mas evitam essas atitudes com a professora, a quem parece respeitar e gostar. A atividade de casa não é tomada como uma obrigação, mas uma sugestão, sendo liberado para aqueles que tenham interesse. O fato de a professora dizer que não é a única detentora do conhecimento e que as opiniões dos alunos têm valor, a coloca numa postura democrática.

ANEXOS

ANEXO A – Gráficos com Tabulação dos Questionários

GRÁFICO 1 – Distribuição dos Alunos do Terceiro Ciclo por Idade

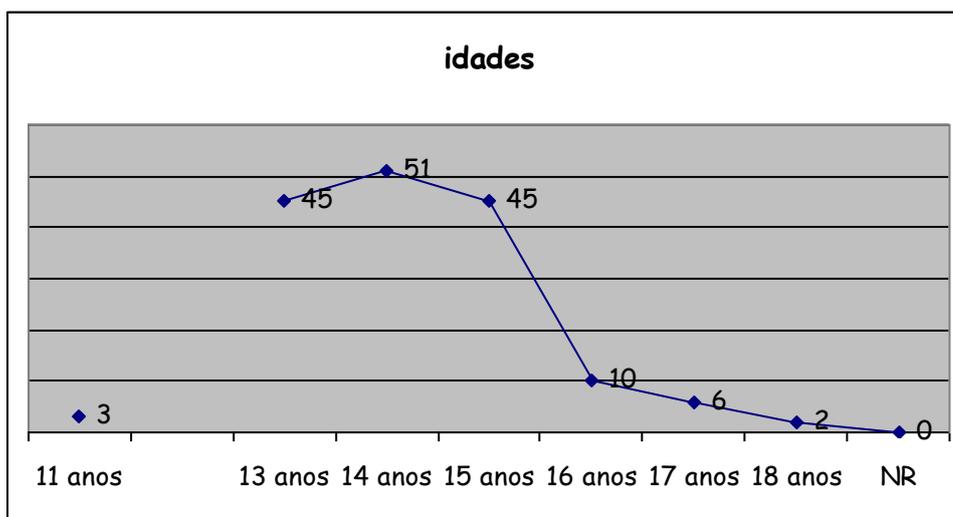
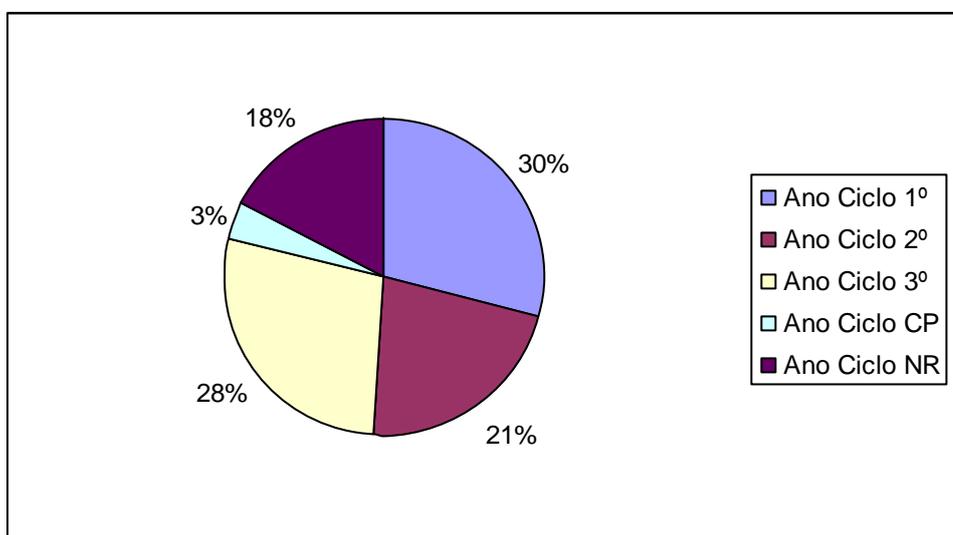


GRÁFICO 2 – Distribuição dos Alunos por Ano-Ciclo e Turma de Progressão*



*Turma de Progressão é uma turma de aceleração para os alunos que estão fora da faixa etária do ano-ciclo.

GRÁFICO 3 – Escolha do que Prefere Ler

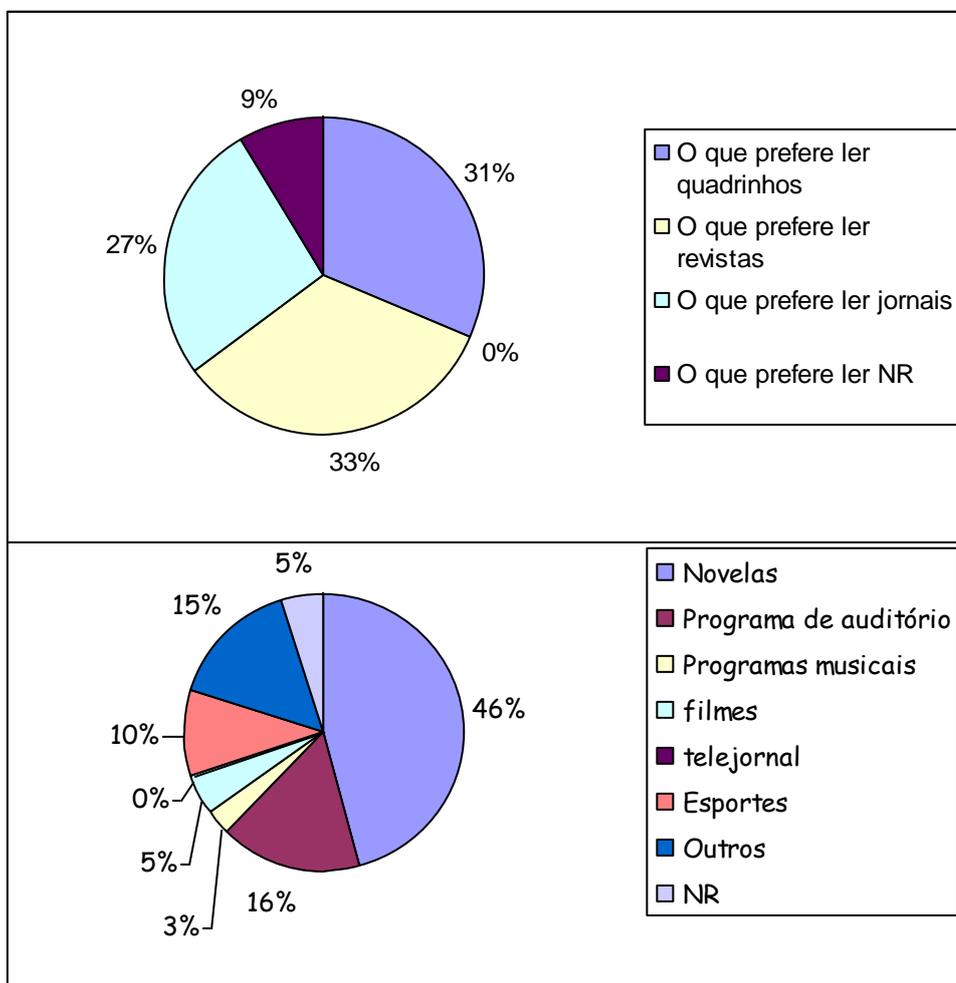


GRÁFICO 4 – Definição do Esporte Predileto

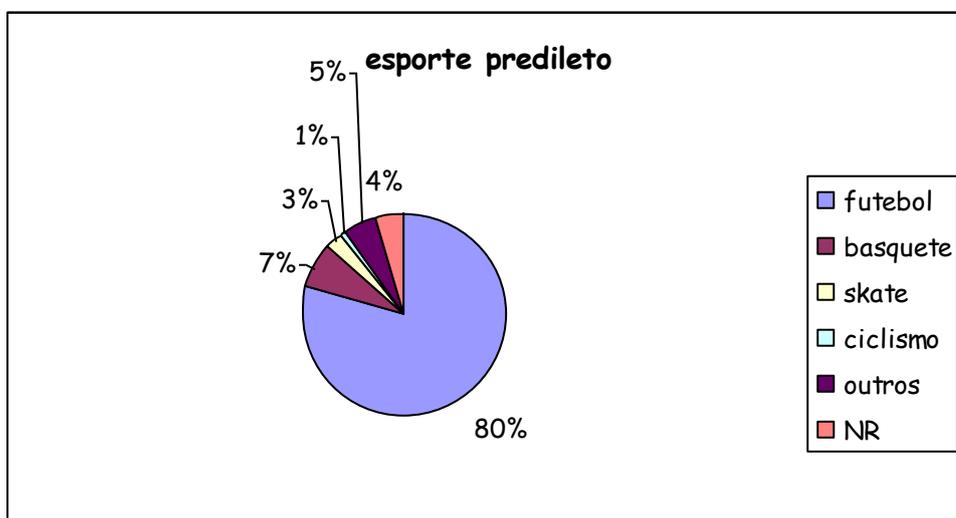


GRÁFICO 5 – Definição das Melhores Bebidas

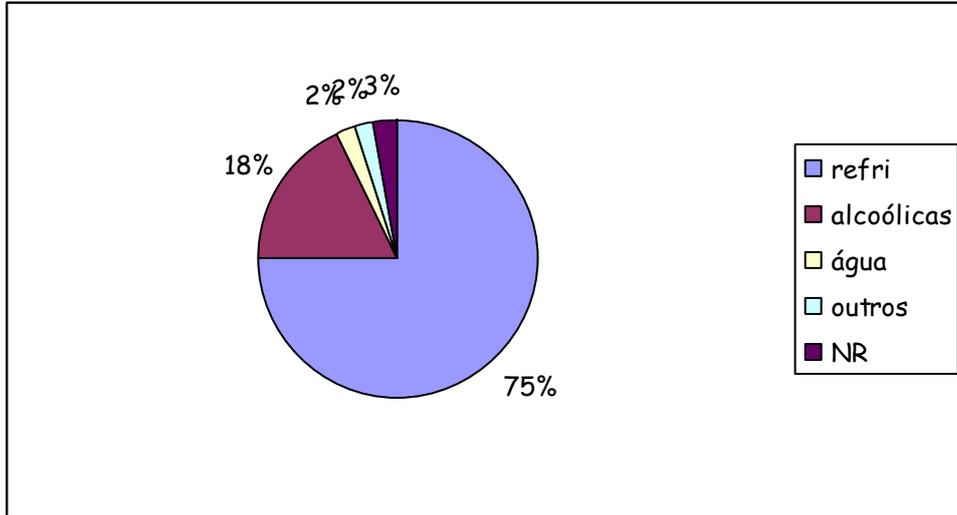


GRÁFICO 6 – Definição do Filme que Mais Aprecia

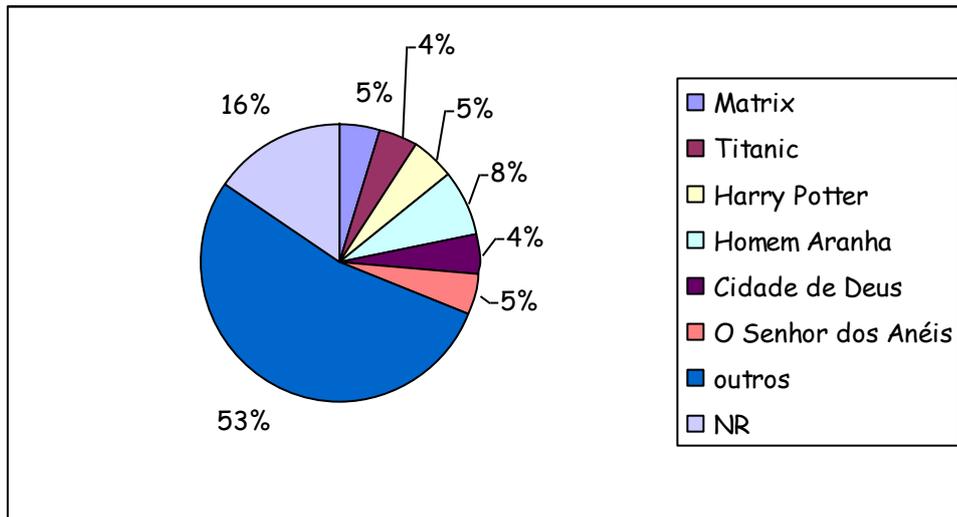


GRÁFICO 7 – Estilo Musical

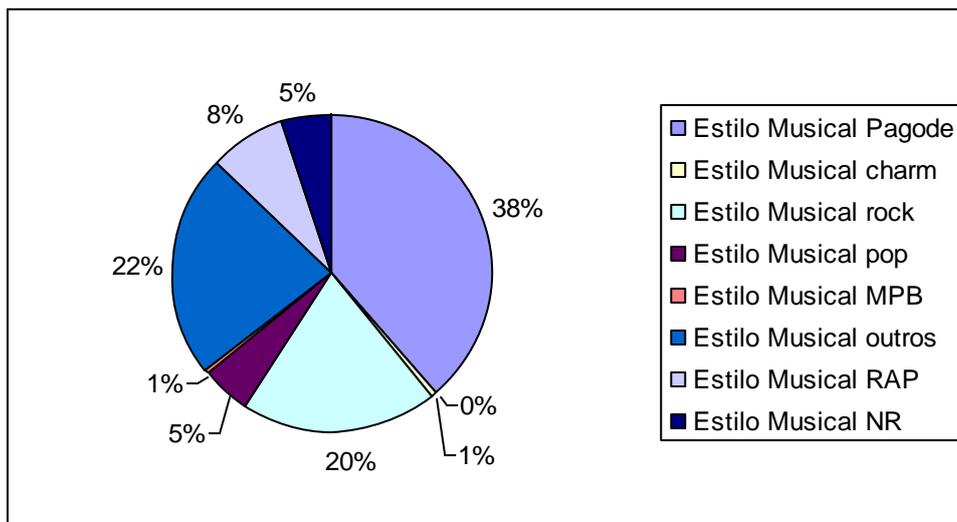
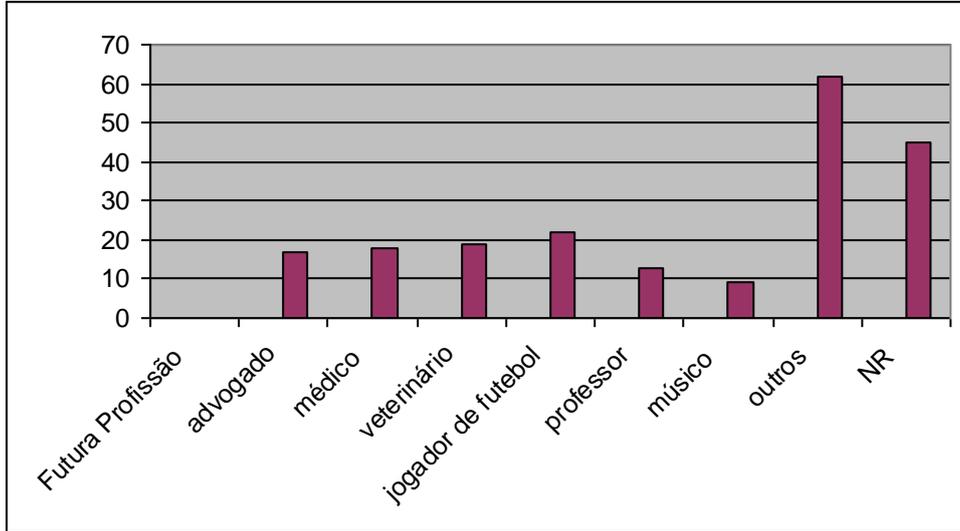


GRÁFICO 8 – Futura Profissão Escolhida



ANEXO B – Trabalhos de História

EMEF. VEREADOR CARLOS PESSOA DE BRUM

ALUNO: Camilla Rutkowski TURMA: 231 DATA: 15/10/04

A HISTÓRIA DO NOSSO DIA-A-DIA

“ Ninguém pode ficar por fora”

Imagine alguém se afogando. Você poderia pegar um barquinho e salvar a pessoa. Mas em vez disso, prefere cruzar os braços e dizer:” Sou neutro, não estou nem do lado da pessoa nem da água.”

Curiosa a sua “ neutralidade”: por causa dela um ser humano morreu. Será mesmo que você foi neutro? Ou foi culpado pela morte da pessoa, já que poderia salvá-la, mas não o fez? Talvez você me ache “radical”, mas o sujeito que engoliu água até estourar os pulmões , provavelmente não pensasse assim...

Omitir-se, não fazer nada, é concordar com o que está acontecendo. Se o Brasil tem injustiças e você nada faz para acabar com elas, então você também é culpado por elas permanecerem.

Ser “apolítico” é a pior maneira de fazer política. É agir como o boi, que caminha na fila para o matadouro, olha para o boi na sua frente, que é o próximo a ser abatido antes dele, e muge:”Problema dele se vai para o açougue, eu não tenho nada a ver com isso.”

Dá só uma olhada neste poema de Bertold Brecht:

O ANALFABETO POLÍTICO

O pior analfabeto é o analfabeto político.

Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos.

Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha,

Do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito,

Dizendo que odeia a política.

Não sabe ele que de sua ignorância política

Nasce a prostituta, o menor abandonado,

E o pior de todos os bandidos, que é

O político vigarista, pilantra,

O corrupto e lacaio dos exploradores do povo.

REFLEXÕES CRÍTICAS :

1. Escreva sua opinião sobre a historinha que inicia o texto...
2. Se estamos numa democracia participativa, de que formas podemos participar para contribuir na solução dos problemas da comunidade?
3. Adianta dizermos que o culpado é o prefeito, que o governo não faz nada ou posso resolver meus problemas queixando-me deles o tempo todo?

4. De que forma o cidadão consciente deve escolher seus candidatos quando há eleições?

5. Se eu fosse prefeito... ou se eu fosse profes.

Sor.

EMEF. Vereador Carlos Pessoa de Brum - ALUNO :.....
A História da Música Popular Brasileira e a História do Brasil.

MALANDROS X TRABALHADORES

Durante os 15 anos de Governo Vargas o rádio tornou-se cada vez mais popular. Um gênero musical em especial se difundiu: **o samba**. Manifestação da cultura popular, esse gênero musical foi alvo de atenções especiais, principalmente por parte do Departamento de Imprensa e Propaganda, visto ao mesmo tempo como ameaça e como instrumento possível para **a construção da identidade nacional**.

No trecho citado abaixo do livro: *Cultura e Sociedade no Brasil* de Cláudio Almeida, o autor analisa esta questão a partir do conflito entre **a imagem do malandro e a imagem do trabalhador**.

Há um bom ponto de partida para analisar a cultura brasileira no Estado Novo: um projeto de disciplinarização do brasileiro através do samba que, ensaiado no início dos anos 1930, ganhou um impulso decisivo a partir dos anos 1940, com a organização do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Produzido entre as camadas mais populares, e negras, da sociedade carioca, o samba foi visto, desde o seu nascimento, com muita desconfiança pelas elites e autoridades brasileiras. Não só o samba, mas também outros ritmos da música popular eram percebidos como manifestações de grupos avessos às regras da civilização e do trabalho, constituindo-se o ato de tocar violão num atestado de vadiagem.

Com a intensificação do processo de urbanização do Rio de Janeiro, entre o final da década de 1920 e o início dos anos 30, as populações recém-chegadas do campo encontravam imensas dificuldades em se adaptar à cidade.

Com a Revolução de 30, o ESTADO liderado por Getúlio Vargas adotou uma nova postura com relação à chamada “questão social”. Abandonada pelo Estado à própria sorte e cortejada por agremiações políticas de esquerda e de direita, a grande massa de trabalhadores urbanos constituía uma grave ameaça para a manutenção da ordem, abalada por greves e manifestações que, em consequência das perdas salariais e do desemprego determinados pela crise de 1929, pareciam crescer sem nenhum controle. Com a criação do Ministério do Trabalho, em novembro de 1930, Getúlio Vargas procurou amenizar esse cenário de grande mobilização social, conferindo ao Estado um papel de juiz nas disputas entre patrões e empregados. O reconhecimento de alguns direitos dos operários pelo Ministério do Trabalho, no entanto, pouco contribuiu para a melhora das condições sociais dos trabalhadores. As dificuldades dessa população que trabalhava duro, sem receber uma justa remuneração pelo seu trabalho, acabaria se constituindo em tema de uma série bastante significativa de sambas que procuraram exaltar a figura do malandro: um tipo que preferia dedicar-se a bicos, pequenos furtos e exploração de mulheres, evitando entregar-se ao trabalho pesado, que, via de regra, só trazia benefício aos patrões.

WILSON BATISTA destacou-se como um dos sambistas mais afeitos ao tema, exaltando a malandragem em sambas como “**Lenço no pescoço**”. Gravada pela primeira vez em 1933, essa canção compara dois tipos da sociedade carioca do período: **o malandro e o trabalhador**. Enquanto o primeiro é descrito em detalhes, desafiando a sociedade com suas roupas, seu gingado e sua navalha, o segundo se apresenta com uma única característica evidente: sua miséria.

Com meu chapéu de lado, tamanco arrastando ... Lenço no pescoço, navalha no bolso

Eu passo gingando, provoco e desafio
 Eu tenho orgulho em ser tão vadio
 Sei que eles falam desse meu proceder
 Eu vejo quem trabalha andar no misere
 Eu sou vadio porque tive inclinação
 Eu me lembro era criança
 Tirava samba-canção.

{...}Através de concursos, censura e outras estratégias de cooptação de músicos coordenadas pelo DIP, as autoridades do Estado Novo procuraram incentivar os sambistas a mudar o tema de suas composições. Nem mesmo Wilson Batista, autor de “lenço no pescoço”, conseguiria resistir ao cerco dos burocratas do regime Vargas. Em “O BONDE SÃO JANUÁRIO”, parceria com Ataulfo Alves, de 1940, Wilson Batista voltaria a exaltar as virtudes do trabalhador, desta vez numa perspectiva mais otimista.

“ Quem trabalha é quem tem razão
 Eu digo e não tenho medo de errar
 O bonde São Januário
 Leva mais um operário
 Sou eu que vou trabalhar.
 Antigamente eu não tinha juízo
 Mas resolvi garantir meu futuro
 Vejam vocês,
 Sou feliz, vivo muito bem
 A boêmia não dá camisa a ninguém.”

Em O BONDE SÃO JANUÁRIO, Wilson Batista faz uma espécie de meã-culpa sobre a exaltação do malandro de seus sambas anteriores. O malandro do morro, fã da boemia e avesso ao trabalho, de “Lenço no pescoço”, transforma-se numa espécie de “operário padrão”, tornando-se um homem “feliz”, com o futuro garantido através do trabalho.

ATIVIDADES :

- 1- O samba Lenço no pescoço procura diferenciar o cotidiano de malandros e trabalhadores. Como o seu compositor, Wilson Batista, caracteriza esses dois personagens?
- 2- Para podermos compreender melhor os dois momentos retratados pelos dois sambas de Wilson Batista vamos conhecer melhor o período da História Brasileira conhecido como ESTADO NOVO. Pesquise e resuma...quando aconteceu no Brasil e quais as suas principais características.
- 3- Como o trabalhador do Brasil nos dias de hoje é retratado nos sambas ou em outras músicas que conheças... Dá um exemplo, colocando a letra da música...