

Discutindo a Relação

o que Dizem Professores e Alunos

Andrea Becker Narvaes¹

Resumo

O objetivo deste texto é discutir a relação entre professores e alunos no contexto do Ensino Médio a partir da investigação realizada em uma escola pública estadual de um município de porte médio do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. A relação entre professores e alunos é considerada a dinâmica central do funcionamento do cotidiano escolar e do exercício do trabalho docente. As recentes transformações na sociedade colocaram em questão a legitimidade de várias instituições, entre elas a escola. A sala de aula também se torna um local de instabilidade e, assim, a relação professor e aluno se faz problemática. Desentendimentos e incompreensões mútuas parecem incorporadas às rotinas escolares em muitos lugares, gerando um mal-estar docente ante as dificuldades do trabalho escolar. A abordagem de pesquisa adotada é a qualitativa, uma vez que a intenção é descrever as variadas formas que as relações entre professores e alunos assumem no contexto escolar.

Palavras-chave: Alunos x professores. Escola x sujeitos escolares.

DISCUSSING THE RELATIONSHIP: WHAT TEACHERS AND STUDENTS SAY

Abstract

The main goal of this paper is to discuss the relation between teachers and high schoolers based on an investigation held in a public school of a medium-sized city in the north-western of the state of Rio Grande do Sul. The relationship between teacher and student is considered to be the central dynamic of the everyday functioning of the school year and the educational work. The recent transformations in society put in question the legitimacy of several institutions, among them, the school. The classroom also becomes an unstable place, and thus the relation teacher-student becomes problematic. Disagreements and mutual misunderstandings seem incorporated into school routines in many places causing a teacher malaise in front of the difficulties of school work. The research approach adopted is qualitative, since the intention is to describe the various ways that this relationship takes on the school context.

Keywords: Students x teachers. School x school subjects.

¹ Socióloga, doutora em Educação, professora do DCJS/Unijui.

O objetivo deste artigo é discutir a relação entre professores e alunos no contexto do Ensino Médio a partir da investigação realizada em uma escola pública estadual de um bairro periférico de um município de porte médio do Estado do Rio Grande do Sul. Na primeira parte faço alguns apontamentos sobre os pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de suporte a esta investigação, para, em seguida, passar à discussão de alguns resultados obtidos na pesquisa.

A relação entre professores e alunos é considerada a dinâmica central do funcionamento cotidiano da escola e da realização do trabalho docente. O trabalho do professor enquanto um trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2008) está fundado na relação com o outro. Desse ponto de vista, a relação entre professores e alunos é central na docência. A relação professor-aluno é uma relação social “complexa, variada, que comporta tensões, dilemas importantes (p. 142)”, que demandam atenção dos pesquisadores interessados na educação.

Desde sua origem oitocentista até meados do século 20, a instituição escolar estabeleceu um modo de relação entre o professor e o aluno fundada na certeza legítima sobre o lugar de cada sujeito no processo de ensino e aprendizagem. As recentes transformações na sociedade, porém, colocaram em questão a legitimidade de várias instituições, entre elas a escola. A sala de aula também se torna um local de instabilidade; a relação entre professores e alunos está “em questão”. Enfrentamentos e incompreensões mútuas parecem incorporadas às rotinas escolares em muitos lugares, desacomodando e, muitas vezes, incomodando os sujeitos.

De acordo com Dubet (1996), a escola pode ser entendida como instituição não no sentido clássico da função de integração do individual ao social, mas como uma construção não estável. A escola, como instituição tradicional, corresponde à imagem de ajustamento entre as expectativas de professores, alunos e familiares. Com a massificação do ensino, observa o sociólogo, a escola não funciona mais como instituição no sentido apontado anteriormente e, ressaltando tal constatação, não é o mesmo que dizer que não funciona. Para o

sociólogo francês, atualmente o conjunto social não é mais homogêneo cultural e funcionalmente, razão por que os atores e as instituições não podem ser compreendidos em uma única lógica, em apenas um papel e em uma só cultura.

Na direção das contribuições dos estudos do imaginário para a pesquisa em educação, tomamos de empréstimo a seguinte reflexão:

Investigar a escola, personalizada em seus sujeitos, a partir de sua dimensão imaginária, constitui uma trajetória que tem início da dimensão funcional da instituição, a partir das funções que a escola deve assumir indo além, tentando penetrar na sua dimensão simbólica (OLIVEIRA, 1997, p. 66).

A instituição escolar, do ponto de vista histórico, pode ser entendida como uma criação social encarregada da socialização das novas gerações. Além dos sentidos esperados, no entanto, a escola pode assumir múltiplos significados para os diversos grupos sociais que têm dela participado. Passamos agora à apresentação dos procedimentos empregados na investigação de alguns desses significados expressos por alunos e professores da escola selecionada.

Os caminhos trilhados

A abordagem de pesquisa adotada é a qualitativa, uma vez que a intenção é compreender as variadas formas que as relações entre professores e alunos assumem no contexto escolar. Para tanto, as técnicas de coleta de dados empregadas foram a entrevista escrita e oral com os docentes e o grupo focal com os alunos. O princípio teórico metodológico aqui utilizado é tomar a fala dos sujeitos como dados a serem problematizados. O que os sujeitos, alunos e professores, dizem de si e do outro é uma expressão das suas perspectivas sobre a realidade escolar em geral e a relação professor-aluno, particularmente. As falas dos sujeitos são tomadas como uma visão da realidade a ser interpretada, a partir da perspectiva teórica da pesquisadora.

O grupo focal, como técnica de pesquisa, teve o objetivo de dar a palavra a um dos grupos participantes da pesquisa, neste caso os alunos, para que eles expressassem seus pontos de vista sobre a questão da sua relação com os professores. O grupo focal teve por finalidade levantar indícios das perspectivas dos estudantes de uma turma do segundo ano do Ensino Médio quanto a alguns aspectos da sua vida escolar que revelassem sua perspectiva da relação com os professores: como se veem como alunos e como enxergam seus professores.

Estudos com grupos focais permitem compreender ideias compartilhadas entre um grupo nas suas interações cotidianas. O trabalho com grupos focais possibilita a compreensão das “representações, percepções, crenças, hábitos e valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p. 11).

O grupo focal aconteceu com a turma do segundo ano do Ensino Médio diurno da escola pesquisada, no dia 5 de julho de 2011, na sala de aula deles durante um período concedido pela professora de Matemática, que se prontificou para tanto. Após rápida apresentação pessoal e do tema da pesquisa, iniciamos o trabalho, que durou cerca de uma hora. A turma era composta por 15 estudantes, 9 meninas e 6 meninos, com idades entre 15 e 17 anos.

Em foco, os alunos

Assim que concluída a exibição do documentário, solicitei à turma que fizesse seus comentários sobre como o filme tratava a relação professor/aluno e o que mais havia chamado a atenção deles nas três cenas das três salas de aulas das escolas documentadas. Imediatamente, alguns alunos manifestaram-se: “*Falta de interesse do estudante, aparece nas três.*” “*Infraestrutura das escolas, a diferença da primeira escola e da última escola! Nossa!*” “*Diferença de turma, diferença de idade.*”

Quando perguntei o que teriam a dizer sobre como viam sua sala de aula, bem como a relação com os colegas e professores da sua escola, os alunos do grupo focal manifestaram-se levantando questões que nos permitiram algumas reflexões. *“Falta de interesse”*. *“Muita conversa, barulho, fofoca, apelidinhos...”* *“Mas tirando isso acho que a escola está evoluindo em educação, na relação professor com o aluno...”* *“Evoluiu!”* *“Teve, ano passado, houve também muita briga, era muito seguido discussão com professores, era muito seguido.”* *“Não sei se parou porque essas pessoas que brigavam sempre saíram...”* *“Antes não tinha nota eram aqueles boletins, sabe? Agora é nota.”* *“Sim, os alunos estão estudando, mas é porque não querem rodar, têm que estudar bastante, né?”*

Vou destacar a primeira parte da resposta: “falta de interesse”, pois, além de ter sido repetida na conversa com os alunos, percebi que aparece de forma recorrente na fala dos professores também. A tão falada “falta de interesse” do aluno parece emblemática por se constituir em uma imagem atribuída ao aluno e incorporada por ele. As primeiras falas do grupo de alunos referiram-se a imagens negativas: principalmente quanto ao que “falta” aos alunos, o interesse, o que remete à ideia de que, embora o interesse pela escola, por parte dos alunos, não apareça, ele deveria estar presente. Outra imagem refere-se ao que tem “muito” entre os alunos: conversa, barulho, fofoca. É possível pensar que o “muito” significa o que tem a mais, além do que deveria existir.

A imagem de alunos a quem “falta interesse” pode ser classificada como uma autoimagem negativa, uma vez que a marca que o aluno atribui a si próprio é sobre o que ele não tem, mas deveria ter: o interesse pela escola. Essa autoimagem corresponde às imagens atribuídas a eles por vários professores na entrevista escrita, como será descrito mais adiante. É sabido que o rótulo do aluno sem interesse circula como parte de um senso comum pedagógico nas falas de professores e pais e, conforme constatado, nas falas dos próprios alunos.

É possível que circule como força de verdade na cultura escolar o mito do aluno ideal: “aquele que deseja e se interessa pelo saber escolar” e os alunos que não se enquadram nesse mito são considerados inadequados. Como observa Marin (2006, p. 290):

Essa cultura do ideal, presente no interior das escolas, é o mito que faz com que boa parte das demais apreciações se caracterizem de modo tão negativo, que organizam a prática de modo a buscar uma excelência não especificada e distante da realidade, tornando a atividade educativa inconsistente.

A esse aspecto negativo, entretanto, logo os alunos acrescentam uma ponderação: a escola e seus alunos estão mudando para melhor, “evoluiu”, dizem eles, porque as brigas diminuíram. As brigas, que parecem ter sido uma marca das relações entre professores e alunos em determinado momento, não agradam aos alunos, os quais acrescentam à constatação dessa mudança hipóteses de prováveis causas: “os alunos briguentos saíram da escola e o sistema de avaliação foi modificado”.

Durante a conversa no grupo focal, os alunos comentaram que, no ano anterior à pesquisa, cada turno era dividido entre cinco diferentes matérias, o que levou à contrariedade por parte dos estudantes. Os alunos observam que muitas matérias em um mesmo turno de aula provocam dificuldade de compreensão do conteúdo, eles dizem que a troca constante leva-os a se confundirem com as “matérias”.

É possível pensar que, ao se manifestarem de forma conflituosa em relação aos professores, os alunos estavam, também, embora não diretamente, expressando preocupação com os efeitos negativos da divisão do tempo das aulas por matéria. Assim, as discussões entre os alunos e professores podem ser lidas como manifestação de descontentamento dos estudantes com a organização dos períodos de aula. A motivação dessa preocupação dos alunos com o andamento do tempo das aulas parece residir no interesse em tornar as aulas mais compreensíveis.

A mudança no sistema de avaliação da escola refere-se, conforme relatam os alunos, ao fato de que a avaliação da aprendizagem antes feita por intermédio de pareceres, agora passa a ser por notas. Pela sua manifestação, os alunos parecem preferir o sistema de notas, pois dizem “funcionar melhor”: assim, os alunos preocupam-se em “estudar mais”. Ao que tudo indica, os alunos revelam certo

interesse pela escola, pelas aulas e pela avaliação. Seria uma contradição entre uma autoimagem de aluno desinteressado e o relato de práticas que demonstram certo interesse? Ou trata-se de objetos de interesse diferenciados?

A lógica dos alunos, principalmente entre os de origem dos meios populares, é ir à escola para passar de ano e obter o diploma, daí o interesse focado na nota e não no aprender. A lógica dos professores é ensinar sua disciplina; deriva daí o esperado interesse do aluno em aprender os conteúdos escolares. Alunos e professores fazem uso de diferentes lógicas escolares, constituindo, assim, um “desnível entre a lógica escolar dos professores e, mais geralmente, das classes médias e a lógica dos alunos de meio popular” (Charlot, 2002, p. 440).

A resposta à questão sorteada: “Fale sobre o clima da sua sala de aula”, foi dada pelas seguintes falas: “*Alegre.*” “*Brincalhona.*” “*Mas é isso, nunca ninguém briga.*” “*É que o Pedro não tá vindo muito...(risadas).*” A turma pareceu satisfeita com o clima do grupo. O fato de fazerem novamente referência às brigas, ou ao fato de elas terem cessado ou de não mais existirem na sala de aula mostra que as relações de conflito aberto entre professores e alunos são classificadas como indesejadas pelos alunos dessa escola. Chama a atenção também, como fator importante de satisfação dos alunos, pelo clima de alegria com a presença da brincadeira que se estabelece entre eles.

Um ambiente de sala de aula alegre e brincalhão satisfaz aos alunos adolescentes, pois se aproxima do clima das relações de amizade e convívio entre os iguais. A participação no grupo de pares dá um sentido de gosto à experiência escolar, muitas vezes se contrapondo ao clima de seriedade que as relações entre professores-alunos devem assumir na ótica dos docentes. De acordo com Dubet (1996), uma das dimensões da experiência escolar dos alunos dos liceus franceses, que também é útil para pensarmos o aluno do Ensino Médio no Brasil, é a esfera da integração à comunidade juvenil. O aspecto da integração refere-se aos vínculos estabelecidos entre os colegas, baseados na amizade e no afeto.

Quando a pergunta sorteada é “Que nota eles atribuiriam à própria turma?”, as respostas foram: “*Negativa, um três...*”. “*Nem tanto, meu! Eu pensei num seis, seis e meio pros alunos...*” A nota atribuída pelo grupo a si próprio como alunos ficou em torno de seis, o que aponta para uma autoimagem de alunos “medianos”, nem muito bons, nem maus alunos. Ver-se como aluno mediano pode ser uma estratégia de proteção à frustração de um possível fracasso escolar.

A massificação escolar do Ensino Médio, que incluiu jovens de origem social das camadas populares até então não participantes dessa etapa da escolarização, não eliminou a exclusão. A exclusão, além de fenômeno objetivo, é também uma experiência subjetiva. A subjetivação da exclusão pode ser vivenciada pela estratégia do retraimento, que, de acordo com Dubet (2003), leva os alunos a não se envolverem nos processos de ensino-aprendizagem devido a poucas chances de êxito que para eles se apresentam. Assim, os alunos se entregam ao ritualismo da escola, ao respeito exterior às regras, para, então, proteger sua dignidade.

A resposta do grupo de alunos em relação à questão “Que nota vocês atribuiriam aos seus professores” foi: “*Em geral? Eu daria média oito*”. “*Eu também daria uma nota oito...*” “*Nove...*” “*Oito, em geral, oito.*” “*Não tem nenhum professor perfeito, nenhum chato demais.*” A nota oito atribuída aos docentes pelos alunos, expressa uma imagem positiva no sentido de classificarem-nos como bons professores.

Ao comentarem as características ideais de um bom professor, as falas dos alunos foram as seguintes: “*Chega com um bom humor na sala de aula: Bom dia, alunos!*” “*Tem a profe de Biologia, ela chega, dá bom dia, faz desenhinho aqui no quadro, eu acho ela bem querida, ela tá sempre de bom humor, parece que nunca tem problema em casa com nada*”. “*A professora de Educação Física também.*”

O que foi destacado pela turma como o esperado de um bom professor é a (boa) forma de tratamento deste em relação aos alunos: o bom humor, as boas maneiras. A cordialidade, uma característica da relação entre professores e alunos, é o que foi destacado para um bom professor. Para esses alunos, o bom humor é traço essencial do professor para o estabelecimento de uma relação positiva entre ambos. De acordo com Cunha (1989), as características atribuídas a um bom professor pelos aprendizes dizem respeito, essencialmente, à relação professor-aluno. As falas do grupo focal sobre o bom professor enfatizaram os aspectos afetivos da postura deste em relação à turma, análise que converge à elaborada por Cunha ao entrevistar alunos do Ensino Médio e superior sobre sua visão do bom professor.

A escuta dos professores

O instrumento elaborado para a entrevista escrita com os professores continha, na primeira parte, algumas questões fechadas, que permitiram traçar um perfil do corpo docente, outras questões abertas, que possibilitaram uma visão inicial quanto ao imaginário dos professores sobre seu trabalho e sua relação com os alunos. Para Castoriadis (1991), o imaginário é criação, invenção, capacidade de deslocar e propor sentidos. O simbólico pressupõe o imaginário, que é a possibilidade de ver além do que o olhar percebe. O imaginário radical, segundo o autor, é a capacidade humana de evocar uma imagem. A imaginação criativa pode ser entendida como “motor da história”, criação não como descoberta, mas como “constituição do novo”, que, no plano do social, significa a possibilidade de constituir novas formas de viver, novas instituições.

O corpo docente do Ensino Médio da escola pesquisada é formado por 20 professores que atendem ao diurno e ao noturno. Dentre estes, 9 professores do Médio diurno responderam e devolveram o instrumento e, ainda, se dispuseram a continuar participando da pesquisa. As questões objetivas versaram sobre idade,

tempo de exercício no magistério, titulação e área de atuação, carga horária e número de turmas atendidas. Passamos à apresentação do perfil dos professores participantes da pesquisa.

São 6 professores do sexo feminino e 3 do masculino. Do total de 9 professores 6 encontram-se em fase inicial de carreira, tendo até 15 anos de experiência docente, 2 tendo entre 16 e 25 anos de experiência, e apenas 1 dentre os participantes tem mais de 26 anos de magistério, encontrando-se em fase final de carreira (Huberman, 1995). Quatro atuam na área das Ciências Humanas, 2 na área das Linguagens, 2 nas Ciências Naturais e 1 na Matemática. Sete professores têm carga horária entre 35 e 40 horas semanais e 2 professoras entre 15 e 16 horas. Do total dos docentes, 4 atuam em 2 escolas e os outros 5 apenas na escola pesquisada. Quanto ao número de turmas que atendem no Ensino Médio: 2 professoras atendem a até 5 turmas por ano, 3 de 6 a 9 turmas e 3 de 12 a 14 turmas.

Lendo e relendo o que escreveram os professores, procuro saber o que suas palavras me dizem sobre a relação professores-alunos vivida por eles no Ensino Médio. Ou melhor, qual a leitura que sou, neste momento, capaz de realizar de suas palavras. O fascínio e, também, a dificuldade do trabalho de pesquisa está na chance de poder encontrar, na realidade vivida por indivíduos, grupos e organizações, as nuances que mostram e/ou escondem suas infinitas possibilidades de tecer significados sobre si, os outros e o mundo.

A visão dos professores

Começo a análise das respostas pela última questão da entrevista: “Como você descreveria a relação que estabelece com seu aluno na sala de aula?” A maioria dos professores caracteriza a relação como “boa”, “tranquila” e “agradável”. Apenas um professor respondeu de forma a expressar diretamente problemas nessa relação, caracterizando-a como: “Fragmentada, poucos alu-

nos respondem ao processo proposto e desanimam diante dos que não querem nada". Assim, a partir da parte inicial das respostas, podemos concluir que os docentes apontam para a positividade da relação professor-aluno.

Na continuidade das respostas, porém, com exceção de um, todos os professores expressam as dificuldades percebidas na relação com o aluno. Dentre as dificuldades apontadas por seis professores, estão: Professora A: *"trazer os alunos para participar"*. Professora B: *"muita indignação quando não se comprometem"*. Professora C: *"esta estratégia (do diálogo) está sendo difícil de ser adequada a todas as turmas"*. Professora D: *"no noturno é quase impossível encaminhar uma atividade"*. Professor E: *"quando necessário sou autoritário"*. Mesmo definindo a relação professor-aluno como boa, os professores indicam os problemas que detectam nessa relação e que se referem às posturas dos alunos, que consideram inadequadas, posto que eles não participam, não se comprometem e não cumprem as atividades por eles propostas.

Os desencontros na interação entre alunos e professores podem residir na expectativa não realizada do professor para com seus alunos, pois eles idealizam um aluno que pouco se parece com aquele que está na sua classe. Para Charlot (2002), há duas lógicas diferentes no ato de estudar, uma para os alunos e outra para os professores. Esse abismo existente entre as expectativas de uns e outros em relação ao saber tem como consequência tensões nas relações aluno-professor que interferem no processo ensino/ aprendizagem.

Os professores, muitas vezes, no cotidiano do seu trabalho supõem que todos os alunos querem aprender sempre, e que estejam todos interessados no saber ensinado. Parece que se surpreendem, negativamente, a cada instante e sempre que se deparam com uma situação diversa da esperada. Enquanto uns parecem habitualmente dispostos a aprender, outros tantos recusam-se a fazê-lo. As explicações para tais posturas no senso comum, inclusive entre os professores, são a preguiça ou falta de motivação pessoal. A ressalva que Charlot (2001) faz é sobre a importância de reconhecer e conhecer que certa relação com o saber pode levar a certo tipo de aprendizagem. Para aprender é preciso encontrar-se em uma certa relação de desejo com o saber. Como alerta o autor, são múltiplos

os elementos que interferem no processo de aprender: origem social, cultural, de gênero, etc., contexto institucional, história familiar e pessoal, todos eles de caráter social, além da singularidade de cada sujeito.

Quanto à questão da entrevista: “Como você descreveria o aluno do Ensino Médio desta escola?”, quase todas as respostas empregam expressões negativas do tipo: *“poucos limites, não tem compromisso”, “não tem muita perspectiva de futuro, não sabe o que quer”, “descomprometido com o conhecimento, sem metas para o futuro”, “desmotivado, grande parte sem objetivos”, “não vê muito sentido nos conteúdos, desinteressado”, “pouco interesse na busca do conhecimento”, “não têm hábito de leitura e pesquisa, alguns não demonstram a menor vontade de estar na escola”.*

Esse conjunto de respostas remete à imagem negativa do estudante, uma vez que o descreve a partir do que ele não tem, mas supostamente deveria ter. Assim, evidencia-se a força da idealização na constituição dessas imagens. É suposto que, para se enquadrar no modelo ideal do bom aluno, ele deveria ter limites, perspectiva de futuro, compromisso, comprometimento, interesse pelos conteúdos escolares, hábito de leitura e vontade de estar na escola. Recorro à pesquisa de Oliveira sobre os significados atribuídos à escola pelos alunos do Ensino Médio como um símbolo que remete ao mito do progresso: “A sociedade instituída trabalha com esses sentidos, de ‘estudar para ser alguém na vida’, ‘estudar para ter acesso ao mercado de trabalho’, e os deforma no imediatismo dos sucessos com que ilusoriamente acena” (Oliveira, 1995, p. 115).

Os alunos do Ensino Médio oriundos de famílias pertencentes aos grupos populares são os beneficiados pela política de ampliação da Educação Básica, recentemente instituída no Brasil. De acordo com Dubet (2003), os alunos sentem-se, ao mesmo tempo, incluídos e excluídos. Incluídos por usufruírem da possibilidade de obter o diploma de Ensino Médio, que muitos dos pais não obtiveram, o que representaria uma chance de maior integração e mobilidade social; e excluídos, pois se veem como alunos das escolas de menor prestígio

e têm dificuldade de projetar sua vida profissional (Dubet, 1996), não só pela desvalorização social dos diplomas, mas pelo alto índice de desemprego entre os jovens.

Outra questão escrita foi assim formulada: “Na sua percepção, qual a visão que os alunos têm de seus professores?” Os professores desse modo a responderam: *“Faz de conta que constrói conhecimento”, “fornecedor de notas”, “pessoas que cobram muitas coisas que não lhes interessa”, “não o veem com autoridade”, “não são tão importantes no processo de formação”*. Apenas um professor respondeu que *“há diversos modos de percepção... Alguns professores percebidos como sujeitos engajados na luta por melhores condições de vida, que acreditam no crescimento não apenas cognitivo do aluno, mas também nos aspectos políticos e sociais. É comum ouvir de alunos que professores estão estressados e com pouca paciência”*.

Para a maioria dos professores a visão que os alunos têm sobre eles não corresponde as suas expectativas. Os professores imaginam que seus alunos têm deles identificações impróprias a sua autoimagem. Para compreender os dilemas atuais da relação entre os professores e os alunos, Tardif e Lessard problematizam a relação professor-aluno situando-a no contexto mais amplo de mutação social. Hoje a escola não detém mais o monopólio de instância de formação, como no momento da sua emergência histórica. A aprendizagem não se dá apenas na escola. Ao contrário, as possibilidades de aprender fora dos bancos escolares são muitas e, às vezes, muito mais atrativas aos jovens. Daí certa desvalorização da escolarização para as novas gerações. Assim, o professor não desempenha mais o papel de mediador por excelência entre a criança e o jovem e o mundo dos conhecimentos legitimados socialmente. Estabeleceu-se uma distância entre a cultura do professor e as culturas infantis e juvenis.

A redução do poder de socialização da escola sobre grande parte dos jovens leva, por um lado, a relações de distanciamento dos mesmos enquanto alunos e, por outro lado, a relações de caráter instrumental com a escola, centrada na finalidade de obtenção do diploma, de acordo com Sposito (2006, p.

234). No caso dos sujeitos pesquisados a relação de cunho instrumental com a escola fica evidenciada no exposto interesse do aluno pela nota, o que é visto pelos docentes como falta de interesse pelo saber.

Para concluir

Os alunos expressaram, ao longo do grupo focal, imagens de si que me permitem identificá-los como um tipo de aluno que estuda para alcançar a nota necessária para aprovação e, assim, obter o diploma e, com ele, emprego e salário, significações que simbolizam a escola como espaço de ascensão, narrativa fundada no mito do progresso (OLIVEIRA, 1995, p. 132). Os alunos veem seus professores como bons profissionais, mas demonstram, nas suas manifestações certa insatisfação sobre os conteúdos das relações que mantêm com eles. Nesse sentido, os alunos expressam expectativas de professores mais bem humorados, menos estressados, mais cordiais e mais respeitosos nas interações cotidianas de sala de aula.

As respostas dos professores na entrevista escrita caracterizam a relação professor-aluno como boa, provavelmente referindo-se à ausência da tão propagada violência escolar. Expressam uma visão do aluno a quem falta interesse, participação e comprometimento com o saber. Os professores pensam que os alunos têm sobre eles uma visão inadequada, posto que não reconhecem sua importância, autoridade e função de construir com eles o conhecimento. A noção do dom (CHARLOT, 2011) livra o docente da responsabilidade pelo fracasso escolar, na medida em que não “é culpa sua se o aluno não é bem-dotado”. No imaginário do professor não depende dele a característica do aluno “em falta”, ou nos termos de Charlot, o aluno sem os dotes imprescindíveis ao sucesso escolar (gosto, interesse e compromisso com o estudo). De acordo com o autor, a noção de dom é uma proteção psicoprofissional ante os riscos da atividade docente.

Podemos concluir, a partir da análise das manifestações de professores e alunos sobre suas interações, que as significações que atravessam as relações professores-alunos são múltiplas e apontam, em certos contextos, para uma

relação fundada em imagens negativas, principalmente no que diz respeito aos alunos, tanto no sentido de imagens atribuídas pelos docentes quanto de imagens reivindicadas para si pelos próprios alunos.

O modo de relação entre professores e alunos influencia a dinâmica de todo o processo escolar. Afinal, a visão que o sujeito tem do mundo e do outro orienta sua prática; assim, se os professores manifestam imagens negativas de seus alunos, provavelmente as relações cotidianas apresentarão mais desentendimentos que entendimentos. De acordo com Teixeira (2007, p. 440), “Quando a dificuldade do professor está no aluno e em suas relações com ele, estamos diante de um problema fundante, um desafio incomensurável”.

As imagens que os professores fazem dos alunos são centrais para compreendermos a relação entre eles e o próprio sentido da docência. As relações entre professores e alunos parecem apontar para certa tensão, derivada, das imagens “quebradas” entre ambas as partes (ARROYO, 2009).

O aluno do Ensino Médio mudou, o lugar social da escola mudou e as dificuldades de ver e viver essas mutações para a docência parecem explicar os desencontros, as incompreensões entre professores e alunos no dia a dia da escola. Incompreensões mútuas parecem incorporadas às rotinas escolares em muitos lugares, gerando um mal-estar não apenas entre os professores, mas também entre os alunos, tornando pesadas tais rotinas escolares.

Referências

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

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

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

- CHARLOT, Bernard. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DUBET, François. Escola e exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, 2003.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-62.
- OLIVEIRA, Valeska. *Imagário social e escola*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.
- OLIVEIRA, V. F. *Imagário social e escola de segundo grau: um estudo com adolescentes*. 221 p. 1995. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 1995.
- MARIN, Alda Junqueira. Manifestações de professores sobre alunos. In: FREITAS, Marcos Cezar. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SPOSITO, M. P. Algumas hipóteses entre movimentos sociais, juventude e educação. In: FREITAS, M. C. *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 209-243.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TEIXEIRA, Ines. Da condição docente: primeiras aproximações. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, 2007.