

AS POSSIBILIDADES DA DOCÊNCIA PARA ALÉM DA (IN)DISCIPLINA ESCOLAR

Celi Dominguez

Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Luciana Maria Viviani

Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Natália Gil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Brasil

Valéria Cazetta

Universidade de São Paulo – USP, Brasil

Resumo

Nesse artigo abordamos uma das atividades realizadas por futuros professores de Ciências na graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza da EACH-USP. Os estagiários acompanharam todas as aulas de uma mesma turma do Ensino Fundamental com o propósito de identificar a variação de comportamento dos alunos nas aulas de diferentes professores e refletir sobre fatores que podem explicar tais diferenças. Os relatos dos estagiários os conduzem gradativamente à consciência da multiplicidade de elementos que interferem no comportamento dos alunos em sala de aula. Permanece, contudo, o predomínio de uma compreensão restritiva de que disciplina seria o mesmo que silêncio e comportamentos tranquilos, e que isso garantiria por si só a aprendizagem. De todo modo, temos conseguido propor uma prática duradoura e aprofundada de reflexão sobre a escola e o fazer dos professores.

Palavras-chave: formação de professores de ciências; identidade docente; cultura escolar; indisciplina

Abstract

In this article we describe one of the activities carried out by future science teachers during their internship to obtain the undergraduate degree in the Natural Sciences Teaching Training Course from the EACH-USP. The students accompanied different groups of the same level in elementary public schools with the purpose of identifying a possible difference of elementary student's behavior and to reflect on factors that may explain these differences. We find in the analyzed reports various hypotheses about it that can contribute for the development of a good teaching practice. Remains, however, the prevalence of a restrictive understanding that discipline would be the synonymous of quiet and calm behaviors and that these behaviors could guarantee the learning process. We have been able to propose, as a professional commitment, deeper reflection and practice about the school and the teacher's actions.

Keywords: training of science teachers, teacher identity, culture school; indiscipline

Introdução

A questão da disciplina escolar tem sido compreendida na literatura especializada contemporânea por uma diversidade de sentidos. A palavra evoca tanto o aspecto dos comportamentos dos alunos nas diversas situações pedagógicas propostas nas escolas, quanto remete aos diferentes ramos do conhecimento, permitindo articular a disciplina ao domínio da organização lógica peculiar a uma determinada matéria de estudo. Essas diferentes compreensões se misturam em doses variadas em função do meio em que a discussão da questão é conduzida. Nas escolas tem sido frequente o entendimento da disciplina como sinônimo de silêncio e ausência de movimentos, advogando-se que tais elementos seriam imprescindíveis para o estabelecimento de adequadas situações de ensino e de aprendizagem. Assim, sobressaem no espaço escolar inúmeras reclamações dos docentes acerca da falta de disciplina dos alunos. Essas reclamações, muitas vezes, vêm acompanhadas da conclusão peremptória dos professores que atuam no ensino fundamental acerca da impossibilidade de bem ensinar nos dias atuais, em que, segundo eles, as escolas estão cada vez mais barulhentas e desorganizadas e as crianças recebem cada vez menos orientações dos pais sobre como se comportar na aula. Não se tem feito, desse modo, a reflexão sobre a importância da disciplina para a aprendizagem, sobre o que de fato significa disciplina na escola, onde esta deveria ser aprendida e como construir a prática docente nas condições presentes nas escolas. A falta de reflexões constantes acerca desses e de outros elementos da Didática leva muitas vezes a uma relação fatalista e passiva com o fazer profissional do professor.

Essas posturas e compreensões são amplamente compartilhadas pelos alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo que, embora efetivamente se formando para a docência, têm uma visão bastante desalentada acerca de seu futuro profissional. Foi pensando em relativizar esse olhar dos futuros professores que fazem o curso em que lecionamos¹ que propusemos as atividades de estágio cuja análise resultou nas reflexões que aqui apresentamos. Este artigo se organiza da seguinte forma. Num primeiro momento trazemos uma breve explicação sobre o modo como os estágios obrigatórios têm sido trabalhados no projeto de formação de professores em Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade de São Paulo. Em seguida, procuramos apresentar um pouco do percurso de reflexão que estes alunos estagiários fazem ao longo das aulas na Universidade e que os tem conduzido a uma compreensão tanto mais realista como otimista com relação às possibilidades dadas aos professores para condução de seu trabalho em escolas da atualidade.

A disciplina escolar como questão pedagógica

A tradição filosófica constituída no século XIX – com contribuições dos trabalhos de Comte e Durkheim, entre outros – sobre a qual o pensamento pedagógico brasileiro veio se

estruturando ao longo do século XX, compreendia a disciplina como ordem e esta era apresentada como requisito essencial para o desenvolvimento do pensamento racional. A partir dessa matriz filosófica é que se delineia a representação dominante na sociedade contemporânea – e fortemente prevalecente nas escolas atualmente – de que a disciplina deve estar estabelecida no espaço escolar antes que a ação de educar tenha início. Tal compreensão remete a disciplina a outros espaços que não a própria escola. Acredita-se fortemente que seja (ou devesse ser) a família a responsável por educar as crianças de modo que estas apresentem comportamentos considerados, pelo coletivo dos profissionais que atuam na escola, como adequados para a aprendizagem e/ou para a realização das tarefas escolares. Assim, a atuação do professor teria pouca importância no que se refere à disciplina, cabendo-lhe bem ensinar quando estivesse diante de uma classe “disciplinada” ou se lamentar se não tivesse a “sorte” de atuar numa escola em que este elemento está presente.

Jaime Cordeiro ressalta que

[...] essa tentativa de resposta, sabemos bem, não dá conta de resolver o problema. Nesse tipo de raciocínio acaba-se operando uma separação radical entre *educar* e *instruir*: supõem-se, desse modo, que a escola e os professores só deveriam encarregar-se da instrução, isto é, de fornecer informações, conteúdos intelectuais, saberes, técnicas e modos de fazer. Por seu lado, caberia às famílias cuidar do comportamento, da moral e da ética. Ora, em primeiro lugar essa separação é impossível de realizar: quem instrui também educa, mesmo que pense que não. Em segundo lugar, ela é indesejável porque só pode trazer perdas para o trabalho da educação escolarizada: se essa separação fosse possível, haveria o risco de reservar para a escola um papel muito reduzido (2007, p.119-120) (grifo original).

A reflexão que aqui propomos pretende reforçar essa argumentação, buscando mostrar que não apenas essa resposta é simplista, e a separação entre educação e instrução, impossível, como também no cotidiano das escolas não tem sido a ação das famílias que tem garantido ou não uma ambientação adequada ao trabalho pedagógico.

Antes, porém, de entrarmos nesses aspectos, faremos uma breve consideração sobre os caminhos que vem sendo percorridos pela produção intelectual brasileira a respeito do tema. Sem nenhuma pretensão de esgotar a abordagem da temática, interessa compreender que os estudos sobre a indisciplina na escola foram conduzidos ao longo do século XX por diversos pesquisadores, sobretudo das Ciências Sociais e da Psicologia. As análises sociológicas vêm colocando ênfase na compreensão da indisciplina observada no espaço escolar como relacionada a questões mais amplas da sociedade. Assim, a explicação da indisciplina escolar aparecia como sendo reflexo ou tendo origem nas tensões complexas vivenciadas na sociedade como um todo e que encontrariam na escola uma dimensão reduzida e também mais tensa de expressão. Nos últimos anos tem-se acompanhado a crescente associação entre os termos indisciplina e violência. Flávia Schilling (2007) destaca que as discussões sobre o tema têm levado a uma “criminalização da indisciplina”,

onde o foco se desloca da discussão sobre a indisciplina para a análise de formas variadas de violência presentes nas escolas. Já nos estudos de Psicologia, a indisciplina tem sido compreendida como elemento originado da inadequada condução das relações interpessoais no âmbito da instituição escolar. Júlio Groppa Aquino (1998), por exemplo, afirma a esse respeito que a ocorrência de indisciplina em sala de aula evidenciaria a incapacidade do docente em manter sua autoridade e criar um ambiente educativo apropriado ao ensino.

Ganha destaque, portanto, ao longo do século XX, a questão da crise da autoridade da escola e do professor decorrente do encontro no ambiente escolar de indivíduos de origens sociais diferentes e frequentemente em posições hierárquicas distintas. Assim, as expectativas dos professores estariam constantemente em desacordo com as vivências, ambições e possibilidades trazidas pelos alunos. A autoridade, nesse contexto, não está dada *a priori*. Passa a ser preciso constantemente renegociar a legitimidade da escola e do professor junto à população escolar e extraescolar. No entanto, os professores, em decorrência de sua formação e do contato com a tradição escolar, alimentam – ainda hoje – a ilusão de fundar sua autoridade na importância que a escola teria para o futuro dos alunos (Bourdieu, 1998). O afluxo crescente de indivíduos das classes populares vem, porém, desarticular a lógica da escola como garantia de ascensão social, ideia essa amplamente acalentada pelos docentes (inclusive, e talvez principalmente, os de origem popular). Esses desencontros geram fortes tensões que não têm sido suficientemente equacionadas no espaço da escola.

Por sua vez, as análises mais recentes acerca da temática vêm tentando ampliar o diálogo com o cotidiano das escolas procurando melhor explicar as sutilezas da questão. Jaime Cordeiro afirma, a propósito, que

[...] de um lado, destaca-se a ideia de que é necessário reconstruir a identidade do professor de maneira que ele possa conduzir sua atividade no sentido da instituição do autogoverno dos alunos ou da autodisciplina. De outro, aponta-se a necessidade de se considerar o professor como um profissional que deve ser capacitado para ser o *gestor* da disciplina e do processo de ensino e aprendizagem. Nos dois casos, a questão da disciplina se desloca do aluno para a instituição escolar e, em especial, para o professor como o principal agente dessa instituição (2007, p. 131) (grifo original).

O trabalho aqui apresentado procura contribuir com o conjunto da produção desenvolvida na área, enfatizando a percepção que os futuros professores têm acerca desse elemento e de suas implicações para o trabalho docente.

Os estágios obrigatórios na EACH

A Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) é uma unidade da Universidade de São Paulo instalada em 2005 na região leste da cidade de São Paulo que oferece, a cada

ano, 1.020 vagas em dez cursos diversos daqueles constantes das outras unidades do campus da capital. No primeiro ano de todos os cursos há o ciclo básico, período em que se pretende desenvolver um trabalho interdisciplinar, com algumas disciplinas específicas dos cursos e outras comuns a todos, em que os alunos provenientes dos cursos se misturam nas várias classes.

Entre esses cursos há uma única licenciatura, a Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN), responsável por formar professores de Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Em atendimento ao Programa de Formação de Professores da USP (2004), as disciplinas da área de educação estão presentes desde o início do curso, de forma a realizar uma integração com disciplinas das diversas áreas das ciências naturais. O objetivo é possibilitar a ampla produção de conhecimentos e práticas por parte do licenciando, de forma a atender as necessidades de qualificação da escola básica atual.

Está previsto no currículo desse curso o estágio obrigatório de 400 horas, conforme determinam as normativas nacionais para os cursos de formação de professores.² No entanto, o grupo de professores envolvido com o planejamento e realização dos estágios entende que, mais do que uma exigência formal, a efetiva e competente realização dos estágios obrigatórios está fortemente associada à boa formação profissional. O projeto de estágios obrigatórios do curso de LCN, que vem sendo elaborado desde 2006 e está sendo desenvolvido na EACH desde 2007, tem como objetivos gerais a oportunidade de atuação dos alunos no ambiente escolar, orientada pelos docentes de LCN, e a reflexão conjunta de alunos e professores sobre aspectos pedagógicos e institucionais das escolas em que se realizam os estágios, bem como sobre a profissão docente. A equipe de profissionais que trabalha nesse projeto atua na área da educação, com linhas de pesquisa diversificadas, permitindo assim uma orientação mais abrangente dos alunos ao longo de seus estágios.

A partir destas referências, a proposta de estágios estabelece como princípios organizadores a *instituição escolar*, a *escola pública* e a *qualidade*. Em relação à instituição escolar, espera-se que os futuros professores possam tomar contato não apenas com o que se passa na sala de aula, mas também com a cultura específica de uma determinada escola em seu funcionamento cotidiano. Essa aproximação do dia-a-dia da escola é importante na medida em que a profissão docente não se exerce de maneira isolada, mas sim no interior de uma instituição que os professores precisam conhecer e na qual devem atuar, em conjunto com outros profissionais. Dessa forma, considera-se necessário o desenvolvimento de um estágio em que as atividades sejam planejadas para uma escola específica, escolhida dentre uma listagem de escolas previamente contatadas, na qual o aluno realiza todas as atividades relacionadas ao seu projeto de estágios, ao longo de três semestres. O direcionamento para a escola pública determina uma maior concentração de horas de estágio nessas escolas, mas uma parcela de até 165 horas pode ser direcionada ao trabalho tanto em escolas privadas quanto em outros locais responsáveis pela educação científica da população, como por exemplo, museus de ciências, parques, organizações não governamentais etc. O princípio da qualidade dos estágios refere-se ao acompanhamento semanal das atividades dos alunos na Universidade, em três disciplinas de orientação de estágios, com dois créditos aula cada, a partir do sexto semestre do curso, em que cada

grupo de até 12 alunos é orientado por um docente. Duas educadoras³ fazem o acompanhamento dos estágios nas escolas, em que os professores já formados e experientes são valorizados e chamados a participar da formação do licenciando. A avaliação do estágio dá-se mediante o acompanhamento constante dos alunos estagiários e também segundo relatórios individuais semestrais por eles elaborados, sob orientação de docentes e das educadoras.

Assim, os estágios desenvolvidos nas escolas públicas são divididos em três módulos de um semestre cada um. No primeiro módulo os alunos realizam um estudo da instituição escolar com o intuito de conhecer as características específicas da escola em que estão estagiando; no segundo módulo os alunos realizam observações de aulas tanto de Ciências quanto de outras disciplinas para que identifiquem aspectos da mediação entre alunos e conhecimentos, organização do espaço e do tempo, relações professor-aluno e compreendam as dinâmicas de sala de aula; no terceiro módulo os alunos estagiários fazem a regência de aulas de Ciências nas quais desenvolvem atividades com os alunos de Ensino Fundamental, fazendo registros para posterior análise.

O foco de atenção do artigo aqui apresentado é uma das atividades do segundo módulo, em que os alunos estagiários são solicitados a acompanhar todas as aulas de uma mesma classe em um mesmo período, de modo a observar aulas de diferentes disciplinas. As observações realizadas pelos alunos estagiários devem levar em conta as iniciativas dos professores, bem como a atividade dos alunos, individualmente e em grupo, tendo em vista possíveis semelhanças e diferenças de comportamento nas diversas aulas, sob a responsabilidade de diferentes professores. O objetivo é identificar uma possível diferença de padrões disciplinares nas diversas aulas e refletir sobre fatores que podem explicar tais comportamentos diferenciados dos alunos.

Foi solicitado aos alunos estagiários que fizessem registros em seus cadernos de campo. A partir desses registros, nas aulas de Orientação de Estágios Obrigatórios 2, na Universidade, eles escolheram as duas aulas mais contrastantes entre si, fizeram o relato de cada uma delas e escreveram uma reflexão procurando explicar os fatores que interferiram nos diferentes comportamentos dos alunos de uma aula para outra. A partir do material escrito e da discussão feita em sala de aula foram realizadas as nossas análises.

As percepções dos alunos estagiários

En el transcurso de la vida nuestro rostro cambia. La edad, la experiencia, las emociones, los accidentes y los cambios de luz alteran los rasgos que creemos propios, de modo que el espejo puede reservarnos siempre una sorpresa. No tenemos una cara presente; no acabamos de captar nuestras facciones reflejadas cuando ya son otras que nos van adentrando en el futuro. Todas y cada una de nuestras células se regeneran en ciclos de siete años, en un proceso tras outro; nunca somos los que somos, vivimos en un constante devenir. (Manguel, 2003, p.200)

Provisórias: nossas ações têm esse caráter. Neste artigo escrevemos, afinal, sobre algo banal, mundano e provisório, ou seja, acontecimentos de aula trazidos por futuros professores da disciplina escolar de Ciências. Instantes diante do espelho... do outro. Mas o outro também somos nós, esses estranhos (des)conhecidos, (des)naturalizados, sujeitos da experiência.

Nos encontros semanais realizados com os alunos estagiários buscamos captar as vicissitudes e os tensionamentos do outro-professor, que está na sala de aula, mas que constitui(rá) também o eu-professor, o licenciando, intermédio de um sujeito que, ao falar da experiência do outro, fala da experiência de si próprio. Nesse sentido, uma das categorias que teve centralidade nos diálogos estabelecidos com os estagiários referiu-se à alteridade, entendida aqui não somente como condição de colocar-se no lugar de outrem nas relações interpessoais, mas também de (des)continuar a história do outro – revelada no “miúdo, no estilhaço, no mosaico, na ínfima parte” (Kramer, 2000, p. 151) – como se fosse a sua. Ou, como ensinou-nos Walter Benjamin (*apud* Kramer, 2000, p. 151), que para encontrar o todo “numa obra, num objeto, num indivíduo, num fragmento, numa insignificância” torna-se necessário captar o movimento da singularidade. Ou seja, que dizeres, anotações e escolhas são editados por esses licenciandos ao narrarem sobre a experiência do *outro-professor* que também está a constituir a experiência desses estagiários no exercício reflexivo do devir-ser-professor?

Observar as aulas de diversos professores em uma mesma turma levou os alunos estagiários a manifestarem surpresa durante as discussões na aula na Universidade. Dos relatos, surgiu com ênfase o seguinte questionamento: *por que o mesmo grupo de alunos é indisciplinado com alguns professores e não com outros?* Este estranhamento pareceu-nos extremamente salutar como experiência reflexiva da docência. Em lugar do discurso comum que evocava a impossibilidade do trabalho do professor nas escolas atuais, implanta-se a busca instigada sobre as razões dos sucessos e fracassos dos professores observados na condução das aulas, no estabelecimento de comportamentos adequados à aprendizagem, na obtenção do respeito dos alunos. Dessas inquiuições três dimensões aparecem destacadas nas falas e registros dos estagiários: as relações interpessoais, o contrato pedagógico e as opções de como ensinar.

As relações interpessoais: afeto, rigidez e respeito

Para explicar as diferenças no comportamento dos alunos de ensino básico diante de cada professor, os argumentos dos alunos estagiários, frequentemente, se baseavam em questões voltadas para o relacionamento afetivo do professor com os alunos tanto no que se refere a atitudes interpretadas pelos alunos estagiários como “afetuosas” quanto a atitudes interpretadas como “severas” ou “sérias”.

Nesse sentido, cabe mencionar que a dimensão das relações interpessoais tem recebido crescente atenção nas pesquisas educacionais. Tem-se buscado compreender de que forma

o envolvimento afetivo dos sujeitos no contexto escolar contribui ou prejudica a cognição. Assume-se que a afetividade ou sua recusa por parte dos professores implica uma certa compreensão dos modos pelos quais os indivíduos se comprometem com as atividades propostas em aula. Ao contrário de postular qual das atitudes docentes resulta em melhores resultados, o que se quer aqui é destacar o fato de que o envolvimento afetivo dos professores não é um elemento residual de sua prática profissional. Efetivamente, têm-se discutido as práticas do “cuidado” como uma das dimensões da atividade profissional docente, entendendo-se por este termo a atenção e as ações dos professores frente às necessidades afetivas e cognitivas dos alunos, o envolvimento afetivo com eles e o consequente compromisso com seus desempenhos, uma postura aberta ao conhecimento das representações e realidades dos mesmos. A este propósito, Marília Pinto de Carvalho ressalta que “essas práticas, embora marcantes no trabalho docente com crianças, integram-nas de forma contraditória e sem legitimidade profissional e costumam passar despercebidas em muitas pesquisas acadêmicas porque não possuem estatuto teórico e dificilmente se constituem em objeto de estudo” (1999, p.231). Nos relatos dos estagiários, as relações de afetividade ou sua aparente ausência surgem enfaticamente, sem que eles consigam, contudo, compreender bem quais as suas implicações para o estabelecimento em sala de aula de um “clima” adequado à aprendizagem.

Uma das formas de demonstração de afetividade mencionada pelos alunos estagiários revela que o professor procura estabelecer vínculos, demonstrando simpatia e consideração com os alunos. Nesses exemplos, a postura docente acolhedora é indicada como razão possível para o sucesso na condução das aulas:

O professor ao entrar na sala cumprimentou alguns alunos que estavam na porta e foi atencioso com eles, sempre sorrindo. [...] Este professor conseguiu conduzir a aula, todos os alunos prestavam atenção no assunto e faziam perguntas pertinentes. [...] Notei que o professor prestava atenção nos alunos. Já cumprimentava os alunos e falava seus nomes [...] de algum modo o professor tinha um carisma que prendia a atenção dos alunos. (Ana)⁴

[...] ela chama os alunos pelo nome, acho que conhece a maioria de seus alunos. (João)

O fato de os professores saberem os nomes de seus alunos recebeu certo destaque nos materiais analisados. Este tratamento individualizado por parte do professor parece ser considerado pelos estagiários como um fator importante para que os alunos da escola básica prestem atenção às aulas, façam as atividades propostas, cooperem com o andamento dos trabalhos.

Outro aspecto ligado à afetividade mencionado pelos estagiários foi o fato de os professores serem atenciosos com os alunos no sentido de se interessarem por sua aprendizagem, esforçando-se para que compreendam as explicações:

[...] ao passar um exercício na lousa, a professora é atenciosa, explicando de mesa em mesa para os alunos com dúvidas, chegando até a ‘ajoelhar’ para esclarecê-los. [...] se destaca o afeto em atender os alunos [...] nota-se que a professora de matemática tem muito mais presença e postura do que o professor de artes, literalmente, ela chega a ‘abraçar’ os alunos com a preocupação em querer fazer com que eles aprendam. (Paulo)

Na segunda situação (aula de artes), a professora pareceu valorizar mais seus alunos e, ao mesmo tempo, ser mais interessada em fazer com que eles realizassem de fato a atividade. Os alunos, por sua vez, pareciam gostar dela, embora uma pequena minoria insistisse em atrapalhar a aula. (Débora)

[...] a professora Rose é bem próxima dos alunos, tem uma boa relação com eles, vai até a carteira deles corrigir os cadernos, os trata com simpatia. (Juliana)

O trecho a seguir evidencia de modo mais explícito qual o papel das atitudes afetuosas na manutenção da disciplina segundo a visão de um dos estagiários:

É que o professor estava ali, junto, presente e ativo para agir e cobrar ação dos alunos. Quanto maior o contato com os alunos, mais respeito e admiração consegue-se deles, conseqüentemente maior envolvimento destes com a disciplina que se leciona. (Diego)

Afetuosidade não aparece, porém, nesses relatos, como necessariamente sinônimo de suavidade e carinho. Uma das explicações do êxito na manutenção da disciplina durante as aulas encontra-se no trecho a seguir, em que, na visão da estagiária, a interação da professora com os alunos se revela também por sua atitude enérgica:

O fato de a professora estar atenta nas observações escritas pelos alunos, se importar com o seu entendimento no momento da aula pode ser muito importante. A professora de Língua Portuguesa, é muito atenciosa com alunos, mas tem momentos que ela é um pouco enérgica, principalmente quando nota que um aluno não está prestando atenção na aula. Este fator faz muita diferença, pois o aluno que foi repreendido é indiretamente estimulado a estudar, pois a correção é também uma maneira de atenção e de carinho que o aluno sente. (Beatriz)

Por outro lado, alguns estagiários identificam exatamente a atitude contrária, qual seja, um certo distanciamento afetivo dos professores, como originária de um bom comportamento dos alunos. Assim, é interessante observar que tanto vínculos afetivos positivos (carinho, atenção, abraços), quanto negativos (distanciamento, sisudez, rigidez), de acordo com os relatos analisados, poderiam desencadear comportamentos disciplinados. Nesse sentido, uma estagiária menciona a circunspeção como uma estratégia da professora

para manter a disciplina na sala:

A professora de português pareceu ser bem séria e os alunos se comportam mais nessa aula. Eles parecem se dedicar mais nessa tarefa e me procuraram muito para tirar dúvidas. Em um momento da aula a professora nos diz que em sala de aula não podemos sorrir, isso explica muito sobre sua postura em sala de aula. (Mariana)

Pode-se perceber, pois, que essa sisudez é intencional, uma vez que a própria professora do ensino básico explicita a ideia de que sorrir para os alunos pode comprometer o controle sobre o grupo. Esta forma de manter a disciplina, observada também por outros alunos estagiários, aparece com um grande peso em seus argumentos. Encontramos entre os relatos diversas referências ao salutar receio que o comportamento “sério” dos professores causaria nos alunos da escola básica:

Durante a aula percebi que os alunos a respeitavam e ao mesmo tempo sentiam um certo receio dela, como não tive tempo de analisar mais outros fatores possíveis desse comportamento dos alunos em relação a essa professora, acredito que somente (ou talvez) a postura dela: cara de séria, falar com firmeza, ela já conseguia controlar o barulho e o comportamento da classe. (Bruna)

Esta mesma estagiária refere-se, em outro trecho, à suposta intenção de intimidação que, de acordo com suas interpretações, a professora revela no modo como percorre a sala de aula durante a realização de uma atividade:

A professora me pareceu muito impessoal com seus alunos, em nenhum momento demonstrou preocupação ou afeto para com eles. Muito séria, e rígida na sua postura, talvez por isso os alunos se comportaram, abriram a apostila e fizeram a atividade. Uma grande parte dos alunos fez e um ou dois fingiam, enquanto ela passava entre as carteiras, percebi que ela fazia isso, ‘acho’ que mais para intimidá-los a fazer o proposto, do que ajudá-los a realizar a atividade. Acredito que somente uma possível disciplina dos alunos em relação à bagunça, comportamento não seja a melhor maneira de fazer com que os alunos aprendam alguma coisa. (Bruna)

Nesse trecho aparece a ponderação no sentido de questionar se haveria, nestas circunstâncias, necessariamente efetivos resultados cognitivos apenas pelo comportamento calmo e silencioso dos alunos. Esse aspecto, contudo, é raramente pontuado nos materiais analisados. As pesquisas em Didática têm ressaltado que esta associação entre os termos disciplina e silêncio remete à formação de alunos passivos, o que não condiz com as propostas inovadoras de escola que circulam na atualidade. Assim, nessa perspectiva, não

seria adequado que os professores esperem e/ou motivem os alunos a se sujeitarem a um modelo escolar submisso e conservador. Se, como sustentam inúmeros projetos pedagógicos e planos de aulas, a intenção seria formar cidadãos críticos e participantes, então seria preciso obter uma disciplina do interesse e da participação – e não do silêncio absoluto e da resignação.

Do contrato didático: as regras da aula e a autoridade do professor

As hipóteses dos estagiários quanto ao fato de alguns professores serem capazes de manter a disciplina em sala de aula e outros não vinculam-se muitas vezes ao estabelecimento de um *contrato pedagógico* junto aos escolares. Dentre os principais argumentos destacados pelos estagiários, têm-se as “regras” claras estabelecidas pelo docente, bem como sua “autoridade” e “legitimidade”. A proposição e o cumprimento do contrato pedagógico é, efetivamente, um dos procedimentos didáticos indicados como facilitador do estabelecimento de um ambiente propício às aprendizagens. Júlio Groppa Aquino, por exemplo, indica “a fidelidade ao contrato pedagógico” como uma das “cinco regras éticas do trabalho docente” por ele propostas. Segundo este autor,

[...] é obrigatório que não abramos mão, sob hipótese alguma, do escopo de nossa ação, do objeto de nosso trabalho, que é apenas um: o conhecimento. É imprescindível que tenhamos clareza de nossa tarefa em sala de aula para que o aluno possa ter clareza também da dele. A visibilidade do aluno quanto ao seu papel é diretamente proporcional à do professor quanto ao seu. A ação do aluno é, de certa forma, espelho da ação do professor. (1998, p. 204).

Em concordância com esta posição, vários estagiários, ao compararem aulas ministradas por diferentes professores, afirmam que o delineamento de “regras” é fundamental para o bom comportamento dos alunos:

Minha hipótese para que a aula do professor de geografia tenha dado certo é de que ele foi fiel ao contrato estabelecido com a sala [...]. (André)

Acredito que devam existir regras sim [...]. Quando a professora de ciências assume a aula não permite mais conversas paralelas ou brincadeiras. Os alunos, conhecendo as regras da professora também acabam cooperando [...]. Já a professora de leitura não conseguiu encaminhar sua aula como pretendia [...] pela falta de regras. (Isabel)

De acordo com os estagiários, nas situações de êxito, quando algumas dessas regras são infringidas, o professor mostra-se capaz de retomar o contrato pedagógico anteriormente estabelecido, de modo a evidenciar para os alunos quais as consequências da “quebra” desse acordo:

O professor de geografia recorreu a ele [ao contrato pedagógico] quando os alunos infringiram as regras [...] As hipóteses para que a aula da professora de ciências tenha sido tão ‘inapropriada’ são: ela rompeu o contrato ao coagir um dos alunos que havia questionado-a sobre uma dúvida acerca do conteúdo ministrado [...] Além disso, não cumpriu a promessa de devolver o celular do aluno, fatos como estes acumulados ao longo do tempo geram incredibilidade e tensão. (André)

A professora de matemática tem um grande rigor com as normas disciplinares, estabelecendo momentos em que se poderá discutir assuntos relacionados à matéria, momentos para a parte teórica e momentos para a resolução de exercícios [...] Ao escrever na lousa a professora não permitia conversa na sala de aula, nem interferência alguma, mesmo as pertinentes aos assuntos do tema abordado. Um aluno, por curiosidade, fez uma comparação de uma escrita de número utilizada pelos Egípcios e outra utilizada pelos Maias. Logo foi advertido pela professora, porque ainda não havia chegado o momento para tal observação e, complementando a professora comentou que o momento para esclarecer dúvidas estaria reservado durante as aulas de exercícios. (Ricardo)

O que se sublinha é que o professor precisa, para além do estabelecimento de regras, retomá-las sempre que necessário, conforme destacado pelos estagiários nos excertos acima. Este tipo de atitude docente é considerado pelos estagiários de fundamental importância para que os alunos fiquem quietos e aprendam o conteúdo da disciplina. A falta desse elemento acaba por levar ao descontrole dos professores quanto aos comportamentos discentes, como indica uma das estagiárias:

[...] os alunos perceberam que as ameaças da professora de matemática estavam sem direção, isto é, não era para ninguém e não iriam se concretizar. Além disso, o envolvimento ou não com aquela aula não seria de grande valor para a professora, mesmo porque ela já havia previsto que a sala se comportaria daquela maneira. (Adriana)

Outro aspecto destacado nos materiais analisados é a vinculação que os estagiários supõem entre o estabelecimento e a manutenção do contrato pedagógico e o “respeito” dos alunos para com o professor. Nesses relatos, o “respeito” à autoridade do professor seria parte constitutiva daquilo que eles consideram como garantia de uma “aula proveitosa” em termos de ensino e aprendizagem:

A professora de ciências tem completo domínio da sala, da aula [...] e deixa claro que ali todos devem respeitá-la como autoridade. (Isabel)

Falta um pouco de autoridade para que a aula seja mais proveitosa, visto que, eles ficam muito à vontade e conversam acerca de diversos assuntos e não tratam do assunto proposto por ela. (Juliana)

Comparando as aulas de ciências e geografia, observa-se que o respeito dos alunos está ligado à criação de regras [...] A exigência da professora com relação à ordem das carteiras é uma regra diária. Os alunos já sabem como agir e entendem o esquema da aula. (Adriana)

Em alguns momentos, contudo, o “respeito” ao professor aparece simplesmente como sinônimo de silêncio:

Conversei com as professoras [...] e elas me falaram que desde a primeira aula [...] impuseram regras para com o silêncio. Desta forma, os alunos as respeitam mais. (Thaís)

Mesmo os alunos que faziam perguntas ficavam em silêncio demonstrando respeito com a professora de biologia e os colegas [...]. (Marcos)

Seguindo esta mesma linha de compreensão, para alguns estagiários, quando os professores se defrontam com comportamentos inadequados dos alunos em sala de aula, é admissível e considerado eficaz que lancem mão de procedimentos autoritários, como atitudes coercitivas e que restringem a liberdade de ação dos alunos:

Comparando as duas aulas, consigo destacar alguns momentos de ‘sucesso’ e ‘fracasso’ em cada uma. Na primeira, de matemática, o professor consegue desde o início uma parcela maior de atenção, usando ameaças de encaminhá-los para fora (como o fez) ou para a diretoria [...] Através desse ‘controle com ameaça’ o professor conseguiu [...] manter a atenção dos alunos por mais tempo. (Letícia)

A professora de artes, por ter dado liberdade demais para os alunos, estes ficam somente brincando, conversando e até mesmo saem da sala de aula, ou seja, ela não consegue evitar que haja bagunça na sala. (Carmen)

De modo geral, no entanto, as análises dos estagiários se encaminham em outra direção:

[...] o professor deve fazer cumprir essas regras, não por medo, como às vezes a professora de ciências faz, mas por respeito ao aluno e este respeitando a autoridade da professora. (Isabel)

Quanto maior for o autoritarismo maior será a rebeldia dos alunos. Somente se

consegue reprimir a conversa mantendo-os ocupados com algum exercício ou quando você oferece algo interessante para eles. (Tomaz)

A condução da aula: considerações sobre as boas opções didáticas

Grande parte dos registros dos estagiários cita as modalidades didáticas como associadas à questão da disciplina em sala de aula, por vezes ligadas à organização do espaço e do tempo escolar. No entanto, a leitura dos relatos desvela aquilo que a literatura educacional há tempos vem enfatizando, a saber, não há na opção pelos “estilos” de aula a garantia do controle do comportamento dos alunos. Ao invés de insistir em localizar qual seria a “boa didática”, os relatos nos instigam a pensar que elementos sutis seriam esses que constituem a prática docente daqueles que conseguem garantir a disciplina dos alunos. Nesse sentido, talvez fosse conveniente pensar, como propõe Philippe Perrenoud, como se institui para os alunos – mas também para os professores – o sentido do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares. O autor enfatiza que esse sentido, por ser dinâmico, tem sempre que ser negociado em sala de aula. Assim, segundo ele,

quanto mais aceitamos negociar o nível de exigência, a estruturação da situação didática, a diferenciação das tarefas, o ritmo do trabalho, maiores são as possibilidades de interessarmos aqueles alunos que oscilam entre a adesão e a oposição, a implicação ou a indiferença. [...] Mas temos ainda que não confundir negociação e propaganda unilateral... Negociar não é impor ao aprendente o sentido preconstruído pelo professor, é procurar um compromisso! (1995, p. 194-195)

A percepção proveniente dos relatos dos estagiários é de que isso é um elemento importante, embora eles próprios não se deem conta desse aspecto claramente. Para Perrenoud, esse sentido tem múltiplas fontes e está sempre em reconstrução. A compreensão que os professores têm disso, mesmo que difusa, traz consequências positivas em termos de engajamento dos alunos nas situações de aula, qualquer que seja a proposta didática, mais tradicional e passiva ou mais inovadora e participativa. Nesse sentido, os modos como os docentes utilizam o tempo, organizam os espaços e lançam mão dos recursos didáticos disponíveis permitem entrever o quanto têm claro para si o sentido do que fazem em sala de aula.

De acordo com os relatos, o uso adequado do tempo, em contraposição ao tempo ocioso, é um dos elementos considerados necessários para obter comportamentos disciplinados. No caso da organização do tempo escolar, por exemplo, uma das estagiárias observou que,

[...] na aula de história, a professora “exige dos alunos um comportamento mais centrado porque os alunos têm uma quantidade maior de ‘lição’ a fazer” e a “professora de história faz perguntas diretamente a determinados alunos”.

(Lúcia)

A mesma estagiária contrasta situações afirmando que na aula de artes, por sua vez,

“é dada uma atividade que a maior parte dos alunos realiza em pouquíssimo tempo” e no restante do período mantêm “conversas aparentemente de cunho pessoal [...] e não permanecem em seus lugares, mas sim circulam livremente pela sala de aula e pela escola”. (Lúcia)

Diante disso conclui que um fator importante para determinar a postura dos alunos

[...] é a questão de as atividades propostas para a aula serem proporcionais ao tempo de aula, tanto em termos de complexidade quanto de quantidade. (Lúcia)

Também outros estagiários fazem análises semelhantes:

[...] a falta de sucesso quanto ao desenvolvimento da aula de ciências pode ter relação com o uso inadequado do tempo da aula. Ou seja, ao passar grande parte da aula se atentando a verificar os cadernos individualmente, a professora perdeu um pouco do controle sobre a disciplina e não conseguiu ao menos finalizar a resolução dos exercícios que deveriam ser respondidos como tarefa de casa. (Letícia)

Quanto à organização do espaço, uma das estagiárias é bastante clara no sentido de associar os procedimentos metodológicos das professoras, a postura dos alunos e a organização da sala de aula:

A sala estava extremamente desorganizada: as mesas e as carteiras estavam todas bagunçadas e o chão completamente sujo, com papéis, embalagens de doces e até com materiais dos próprios alunos. Mesmo tendo visto isso, o professor não pediu para que eles se organizassem, somente para que eles falassem menos e mais baixo. [...] O professor simplesmente passava a lição na lousa. [...] Na segunda aula entrou a professora de artes; quando ela chegou à sala de aula percebi que os alunos ficaram ‘menos agitados’. Ao entrar, a professora pediu para que os alunos organizassem as carteiras, de modo a formarem grupos de quatro, cinco ou seis alunos. Prontamente ao seu pedido a maioria se organizou de modo a ficarem mais organizados e confortáveis. [...] Durante toda aula eles ficaram assim, cada um no seu grupo, fazendo aquilo que foi solicitado pela professora. (Débora)

No que se refere aos procedimentos didáticos, percebe-se que os mais valorizados pelos estagiários são aqueles que denotam criatividade por parte do professor e também aqueles que exigem uma maior participação dos alunos, apesar do risco que engendram de dispersão na sala de aula. Estas modalidades poderiam, no entanto, segundo eles, facilitar o

controle de sala, evitar a indisciplina dos alunos e conseqüentemente ampliar o seu aproveitamento escolar. Por outro lado, a opção por procedimentos de aula padronizados – como, por exemplo, o fato de uma professora de Ciências citada trabalhar somente com o material didático (caderno) oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – é percebida como ausência de proposta docente e facilitaria a dispersão dos alunos:

Como a professora de ciências utiliza o caderno, mas não verifica a lição, não propõe nada que complemente o que é proposto, muitos alunos nem trazem o caderno, talvez facilitando ainda mais essa dispersão. (Catarina)

Já a professora de Matemática, segundo o mesmo relato,

[...] consegui que os alunos se sentassem, preparou uma aula com atividades, havia perguntas sobre o tema e por esse fator possa ser que os alunos prestassem atenção, fizessem os exercícios e assim a aula discorria mais tranquila. (Catarina)

Numa outra situação, indicando que não há a necessidade de recursos elaborados e sim a utilização criativa de recursos simples, como o audiovisual, um estagiário registrou com surpresa a capacidade do professor de Geografia em conduzir com sucesso uma aula em que os alunos se deslocaram para outra sala com a finalidade de assistir e comentar um filme, o que fizeram de forma bastante tranquila. Em contrapartida, na aula de Ciências, uma atividade comum, de leitura de um texto que relacionava a astronomia com a configuração de estrelas representadas na bandeira nacional, gerou indisciplina e um imenso transtorno para a professora:

[...] a professora de ciências, mesmo com um ótimo material textual em mãos para trabalhar, a maneira que escolheu para fazê-lo não foi muito feliz. Faltou-lhe a criatividade para ilustrar, por exemplo, as questões dos calendários, dos medidores de tempo, as religiões por trás disso, etc. (André)

Ao contrário de suas expectativas, o estagiário conclui que uma das razões para o sucesso da aula é a inovação, por meio da qual o professor de Geografia

[...] prendeu-lhes a atenção, fez com que aprendessem com lazer e ainda criou neles expectativas [pois verifica-se que] (...) é possível manter razoável controle da sala em uma aula alternativa e que uma aula convencional não garante o controle sobre o comportamento dos alunos “. (André)

Outra estagiária também destaca o recurso a propostas inovadoras como responsável por bons resultados em sala de aula. Referindo-se a uma aula de Inglês em que o professor levou cubos coloridos e propôs uma atividade na qual os alunos eram desafiados a usar a Língua Inglesa para se expressar, apresenta o seguinte comentário:

O fato observado é que os alunos não ficam quietos, ou seja, dialogam o tempo todo com o professor e em inglês, como o professor previa. Segundo o professor, ele procura métodos para que os alunos aprendam, a partir do momento que se começa a observar que a aula não está fluindo, ou seja, que os alunos não estão aprendendo, ele tem como obrigação procurar ou até mesmo criar um que funcione. (Ruth)

No entanto, ao referir-se à professora de Geografia cuja aula foi centrada no uso de giz e lousa, a mesma estagiária afirma:

O resultado no final da aula implicou que boa parte, ou seja, de 42 alunos em sala, somente 20 permaneceram acordados, o comportamento da professora foi como se aquela situação fosse comum. E, ao perguntar se a turma teria alguma dúvida, os alunos permaneceram quietos como se a professora não estivesse presente. (Ruth)

Considerações Finais

Sem pretender encerrar a reflexão aqui proposta – ao contrário, propondo ampliá-la – valeria mais uma vez enfatizar que a intenção deste artigo não é a de indicar quais os procedimentos docentes que melhor respondem à demanda de controle do comportamento dos alunos e, sim, ressaltar as potencialidades do estágio curricular como espaço para suscitar diversos questionamentos em futuros professores. Assim, o que se percebe nos relatos analisados é que vêm à tona, no exercício proposto na disciplina Orientação de Estágios Obrigatórios 2 que aqui relatamos, hipóteses dos estagiários as mais variadas acerca dos elementos constitutivos de uma boa prática docente. De fato, a literatura educacional tem mostrado que a disciplina escolar – assumida aqui como comportamentos favoráveis ao aprendizado na escola – é resultado de uma multiplicidade de fatores internos e externos à instituição de ensino regular.

Os relatos dos estagiários, se é verdade que não chegam a representar uma análise consistente do que se passa na escola, os conduzem gradativamente à consciência dessa multiplicidade de elementos e ao abandono de explicações simplistas que se tornam para eles insustentáveis diante dessa experiência. Permanece, contudo, o predomínio de uma compreensão restritiva e irrefletida de que disciplina seria o mesmo que comportamentos tranquilos e silêncio, e que isso garantiria por si só a aprendizagem. De todo modo, temos conseguido subtrair deles a visão fatalista com relação às (im)possibilidades de docência nas escolas públicas da atualidade – que caracterizam suas falas quando chegam às disciplinas de estágio – e propor, como compromisso profissional, uma prática duradoura e aprofundada de reflexão sobre a escola e o fazer dos professores.

Notas

- ¹ Natália Gil participou do desenvolvimento do projeto de estágios obrigatórios do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza entre 2008 e 2010, quando atuou na EACH/USP como docente e pesquisadora na área de Didática.
- ² Resolução CNE/CP N° 2/2002.
- ³ A denominação “educador” refere-se a um cargo funcional não docente existente na USP. No caso específico do curso de LCN, as educadoras foram contratadas para apoiar as atividades de estágio possibilitando um contato mais estreito entre as escolas básicas e a universidade. Elas têm formação superior na área de ciências (biologia e química) e têm nível de pós-graduação. Têm contribuído, também, com as pesquisas relacionadas às atividades de estágio.
- ⁴ Para preservar a identidade dos sujeitos, os nomes foram substituídos por pseudônimos. Cabe mencionar, ainda, que se optou por manter a grafia original dos registros dos alunos estagiários.

Referências

- AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.24, n.2, p.181-204, jul./dez. 1998.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.39-64.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CP nº 2/2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- FERRAZ, Isa Grinspum. *O povo brasileiro*. [DVD]. São Paulo, 2001.
- KRAMER, Sônia. Linguagem, cultura e alteridade. Para ser possível a educação depois de *Auschwitz* é preciso educar contra a barbárie. *Enrahonar*, n.31, p.149-159, 2000.
- MANGUEL, Alberto. *Leer Imágenes*. Madrid: Alianza Editorial, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Editora Porto, 1995.
- SCHILLING, Flávia. Indisciplina, violência: debates e desafios. *Revista Educação- Grandes Temas: a convivência escolar e seus conflitos*, São Paulo, p. 6 - 17, 01 nov. 2007.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Comissão Permanente de Licenciaturas. *Programa de Formação de Professores*. São Paulo. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, USP, 2004.

Correspondência

Celi Rodrigues Chaves Dominguez: Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente e pesquisadora na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP).

E-mail: celi@usp.br

Luciana Maria Viviani: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH/USP) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (EACH/USP).

E-mail: lviviani@usp.br

Natália Gil: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente e pesquisadora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS).

E-mail: natalia.gil@uol.com.br

Valéria Cazetta: Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Rio Claro. Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (EACH/USP).

E-mail: vcazetta@usp.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
