

ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E RESISTÊNCIA NOS PRIMEIROS DIAS DE AULA DE QUÍMICA

Flávia Maria Teixeira dos Santos

e-mail: flavia@dedalus.lcc.ufmg.br

Eduardo Fleury Mortimer

e-mail: mortimer@dedalus.lcc.ufmg.br

Faculdade de Educação - UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627

31270-901- Belo Horizonte - MG

Resumo

Este artigo analisa episódios de sala de aula selecionados dos primeiros encontros entre uma professora de química e os alunos de primeira série do Ensino Médio, de uma escola pública estadual da periferia de Belo Horizonte. Os eventos são tratados a partir de categorias como resistência, rejeição, táticas e estratégias elaboradas por De Certeau (1996) e que foram usadas por Wertsch (1998) para analisar a ação mediada. Essas categorias permitem analisar as interações em sala de aula e revelar como esses primeiros encontros de alguma forma determinam o curso das interações ao longo do ano letivo.

Introdução

As propostas construtivistas para o ensino de ciências tendem a idealizar o espaço escolar como eminentemente harmônico e consensual. As várias metáforas utilizadas para descrever o papel do professor, como *andamiagem* (*scaffolding*), guia, coordenador, etc., normalmente enfatizam esse aspecto harmonioso da relação professor-aluno. Na área da educação, considerada no seu todo, há análises que tratam de eventos desarmônicos. Esses trabalhos normalmente apresentam um sentido de crítica, denúncia e avaliação ética dos procedimentos adotados no ensino tradicional.

É inquestionável a validade e importância de análises mais gerais da relação escola-sociedade, que se preocupam com os processos culturais e os problemas sociais, e que tratam os problemas escolares não simplesmente como eventos isolados, mas como reflexos das deficiências na estrutura social e das diferenças de classe. Foram essas análises, através dos trabalhos de Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, dentre outros, que lançaram um olhar crítico para dentro das escolas, procurando compreender os processos interativos desencadeados nesses espaços.

Entretanto, grande parte desses trabalhos não colocam em relevo as contradições e paradoxos inerentes aos processos de negociação e “subversão” que se desenvolvem nas salas de aula. A visão construtivista da sala de ciências como algo harmonioso e consensual, também não tem colaborado para mostrar que, mesmo em propostas que pressupõem a participação ativa dos alunos, as contradições e resistências se manifestam.

As salas de aula são inegavelmente espaços de choque cultural. Dentre os vários fulcros geradores de conflitos, poder-se-ia assinalar o choque da cultura primeira dos estudantes com a cultura científica que é imposta pelos currículos. Os alunos devem ser

preparados para a assimilação de um conjunto de conhecimentos, atitudes, procedimentos e formas de raciocínio que, muitas vezes, lhes são completamente estranhos e por isso várias tensões se manifestam.

Wertsch (1998), procura avançar a noção de meios mediacionais que emerge da obra de Vygotsky, numa tentativa de superar a contradição entre social e individual inerente a vários trabalhos na psicologia cognitiva. Para o autor, a maioria das ações humanas, incluindo as ações mentais, não podem ser isoladas e nem teriam sucesso na ausência dos meios mediacionais ou ferramentas culturais empregados para levá-las a cabo. Assim, quando multiplicamos 1245 por 3486, usamos um algoritmo que aprendemos na escola e que vem sendo passado de geração para geração. Se perguntarmos *quem* realizou a multiplicação, certamente teríamos que responder que o agente usando essa ferramenta cultural, já que a ação não é um produto isolado do agente ou do meio que ele emprega.

Por outro lado, Wertsch (1998) assinala que as ferramentas culturais não são sempre facilitadoras da ação mediada, e os indivíduos não invariavelmente aceitam usá-las. A forma como os agentes se posicionam diante de meios mediacionais pode também ser caracterizada, em muitos casos, como resistência ou mesmo como completa rejeição. Resistência e rejeição podem ter um grande impacto sobre o desenvolvimento das pessoas.

Essa afirmação é baseada no trabalho de Michel De Certeau (1996). Esse último autor exemplifica que o aparente “sucesso” de colonizadores no processo de dominação, pode estar escondendo toda uma estratégia de resistência por parte dos colonizados, que muitas vezes transformam os rituais, representações ou leis que lhes são impostas, atribuindo-lhes significados e valores completamente diferentes daqueles que o colonizador julgava obter por meio deles. A sobrevivência das religiões africanas no Brasil e o sincretismo religioso que adveio desse processo são um exemplo de como os negros africanos foram capazes de “absorver” a religião católica resistindo a seus valores e preservando suas próprias crenças e entidades.

Esse processo de subverter é expresso não apenas pela rejeição direta ou pela modificação, “mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir”(Idem, p. 39). Expressam assim, as mil “maneiras de fazer”, os modos de proceder de criatividade cotidiana, onde mesmo sob vigilância constante há procedimentos que jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela, a não ser para alterá-los.

Nesse texto, traremos para a discussão episódios de sala de aula, quase sempre desarmônicos ou conflituosos, onde a resistência, a subversão ou a completa rejeição são fundamentais para os alunos, as alunas e a professora.

Procurando evitar uma abordagem ética ou moral, a metodologia empregada nas análises dos episódios de sala de aula procurará abranger dois aspectos. Por um lado, enfocamos a “microdinâmica” dos eventos ocorridos em aula. O termo microdinâmica, é utilizado aqui com o mesmo sentido que em Wertsch (1998, p. 169), “para indicar o fato que apropriação e resistência às vezes surgem no fluxo da ação em questão de segundos”.

Por outro lado, uma análise da “macrodinâmica” dos processos de resistência deve ser considerada. Poderemos observar que os aspectos que surgem nos primeiros encontros vão se repetindo nos encontros subsequentes. Obviamente, não de forma mecânica, mas de tal

maneira que nos possibilita estabelecer alguns “parâmetros” de ação e reação adotados por parte dos alunos, das alunas e da professora, nos permitindo observar o fluxo do desenvolvimento dessas relações.

A sala de aula

Uma abordagem que contemple a “macro” e “microdinâmica” da sala de aula foi possibilitada através de uma investigação longitudinal. Assim, os dados utilizados em nossas análises foram retirados das filmagens das aulas de uma professora de química, da primeira série do Ensino Médio, durante todo ano letivo de 1998.

Para compreendermos os eventos que serão tratados na construção de nossa argumentação neste texto, é necessário conhecer não apenas os eventos, mas também os aspectos temporais das interações em aula, os determinantes institucionais, as características da professora, dos alunos e das alunas.

A Escola Estadual Matias Mourão¹, local da filmagem das aulas, está localizada na periferia de Belo Horizonte. Trata-se de uma região pobre e que vive os corriqueiros problemas com saneamento básico, saúde pública, etc. A população é constituída, em grande parte, por migrantes vindos do interior de Minas Gerais à procura de chances de trabalho na capital. Como era de se esperar, a escola vive problemas relacionados à estrutura física, material e de recursos humanos.

No ano letivo de 1998, a escola teve 1.583 alunos distribuídos em 36 turmas. Os depoimentos dos funcionários e da professora de química classificam esse ano, do ponto de vista institucional, como “muito complicado”. Vários problemas tumultuaram o cotidiano da escola: a ameaça de despejo e a posterior mudança para um novo prédio; os constantes programas de capacitação de professores promovidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG); o número excessivo de resoluções e a grande burocracia da SEE-MG.

Assim, os encontros entre a professora de química, Maria do Pilar, e seus alunos, nem sempre obedeceram a freqüência esperada. Constantemente os alunos foram dispensados das aulas ou a professora ausentou-se, o que acabou por prejudicar o ritmo do desenvolvimento das relações.

Maria do Pilar, principal protagonista nos eventos analisados, é licenciada em Química e Especialista em Ensino de Química. Professora há dezoito anos, trabalha desde então, em escolas públicas da periferia de Belo Horizonte tendo, inclusive, larga experiência na formação inicial e continuada de professores.

Na Escola, Maria do Pilar é apontada por todos, alunos, colegas e direção, como uma “excelente” professora, em função de sua “larga experiência”, “de seu domínio sobre o conteúdo químico” e da “rígida disciplina” imposta em sala de aula.

O perfil traçado até aqui, constitui um perfil, até certo ponto, comum nas escolas públicas, entretanto um fator diferencial deve ser salientado: o material didático utilizado pela

¹ A verdadeira identidade da escola, da professora e dos estudantes será resguardada. A todos foram conferidos pseudônimos.

professora² lhe impõe uma dinâmica de trabalho alternativa. Os alunos trabalham em grupo quase todas as aulas. Como esta não é uma prática comum nas demais disciplinas, o trabalho em grupo é um ponto de conflito que teremos oportunidade de discutir. A professora está bastante familiarizada com a filosofia da proposta didática utilizada, que poderia ser caracterizada como construtivista ao procurar valorizar a “voz” e as idéias dos alunos e sua participação ativa na construção do conhecimento químico. Evidentemente, esse processo é dificultado pelo número excessivo de alunos em sala.

A sala de aula que foi acompanhada em 1998, de primeiro ano do Ensino Médio, é constituída, em sua maioria de novatos (não repetentes na série) e que já são alunos da escola desde a 5ª série do ensino fundamental. Apenas seis dos quarenta e dois alunos são oriundos de outras escolas. O clima de entrada da câmara em sala foi um pouco tenso e havia ainda uma certa curiosidade. Essa tensão pode ser observada também na professora. Apesar de bastante interessada em participar do processo de investigação, a professora em muitos momentos se pronunciou constrangida pela presença da câmara.

Esse breve relato teve por objetivo fornecer o contexto mais geral para o processo que se desenvolveu entre Maria do Pilar, os alunos e alunas, da turma A, no conturbado ano letivo de 1998.

Argumentos Teóricos

Estaremos analisando o fluxo das relações sobre a ótica das resistências e rejeições estabelecidas nas relações entre Maria do Pilar e os alunos da turma A. Nesse sentido, nós será bastante útil a distinção elaborada por De Certeau (1996) entre estratégias e táticas. O autor denomina

“*estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com a *exterioridade* de alvos e ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos da pesquisa, etc.)” (p. 99)

Por outro lado,

“Chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto, tal como o organiza a lei de uma força estranha.” (p. 100)

Lançando mão dessa distinção elaborada por De Certeau, poderíamos afirmar que os episódios em sala da aula reservam a Maria do Pilar o privilégio de estar, quase sempre, utilizando estratégias. A professora tem domínio dos lugares pela vista. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço - *que pode ser delimitado*

²“Introdução ao estudo da Química: propriedades dos materiais, reações químicas e teoria da matéria”, elaborado sob a coordenação do Prof. Eduardo Fleury Mortimer.

como próprio e serve como a base para as suas relações com uma exterioridade, composta por objetivos ou ameaças, que podem ser por ela manejados.

Os alunos, por outro lado, estão quase sempre envolvidos na elaboração de táticas já que suas ações se dão normalmente na *ausência de um locus próprio*. Não delimitação de uma exterioridade, por conseguinte, os estudantes elaboram táticas *como a condição necessária para autonomia*. O espaço do aluno é na verdade o espaço da professora: *o espaço de outro*. Assim, as relações tem lugar sobre um terreno imposto e organizado pela lei de um poder externo, o poder da instituição escolar e da professora .

Para o autor, as táticas remontam às “inteligências imemoriais”, como as astúcias e simulações, “representam continuidades e permanências” e manifestam a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula. Por outro lado, “as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que as sustente” (p. 47), pessoal ou institucional.

O que distingue estratégias e táticas são os tipos de operações necessárias. As estratégias são capazes de “produzir, mapear e impor”, ao passo que as táticas só podem “utilizar, manipular e alterar” (p. 92).

Nos episódios que analisaremos, as táticas empreendidas pelos alunos dependem do tempo - atentos para “captar no vôo” possibilidades de ganho, têm que constantemente jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões (p. 47).

A importância dos primeiros encontros

Relacionar é negociar. Parafraseando De Certeau (1996), pode também ser definido como as “mil maneiras de jogar”, de desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço constituído por outros. Relacionar caracteriza uma atividade sutil, tenaz e resistente, de grupos que têm que desembaraçar-se de uma rede de forças e representações estabelecidas. Têm que “fazer com”.

Certamente essas estratagemas de combate, que exigem uma arte de golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras de espaço opressor, “uma destreza tática e alegria de uma tecnicidade” são construídos a partir dos primeiros encontros.

São exatamente esses primeiros encontros, ou processo de negociação inicial entre alunos e professores, que estaremos investigando. Denominado por Ball (1980) como “processo de estabelecimento”, trata-se de

“um processo de interação exploratória envolvendo professor e alunos durante os encontros iniciais em uma sala de aula, e através do qual emergem relações e interações, mais ou menos permanentes, repetidas e altamente predizíveis”(p. 144)

Segundo Stephen Ball, esse processo tem duas fases. A fase inicial, ou estágio “passivo”, tem um sentido de pura observação: os alunos observam o professor (ou professora) a fim de obter um conjunto de hipóteses sobre o tipo de professor(a) com o qual estarão em contato por todo ano letivo. Ou ainda, procuram confirmar as informações repassadas por alunos veteranos, que em anos anteriores conheceram muito bem as estratégias

do(a) professor(a) em questão. No segundo estágio, os alunos adotam uma postura mais ativa, com o objetivo de desenvolver e testar suas hipóteses. Ball afirma que os alunos utilizam os resultados desses testes para orientar suas futuras atitudes e comportamentos.

Um exemplo que pode iluminar esta argumentação é retirado das transcrições das aulas da professora Maria do Pilar. No primeiro encontro os alunos praticamente não se manifestam, a única intervenção feita por uma aluna em sala, é ignorada pela professora.

*Não, que a gente não tem quase pergunta pra fazer (...) no primeiro dia de aula.
Pois é, quando é no dia seguinte tem uma pergunta tem é que fazer.
(Edna, 8:38, 12/02)³*

A não ser por essa fala, que permanece sem resposta por parte da professora, os alunos ficam quietos, atentos, quase imparciais, apesar do discurso da professora ser, em muitos momentos, ameaçador e provocador, marcado pela ironia ou arrogância evidenciados pelo tom de voz, postura física, gesticulação e por outros aspectos da comunicação não verbal.

...Irrita ter confusão dentro de sala. (Maria do Pilar, 16:09, 12/02)

....Quem costuma deixar as coisas para a última hora sabe o sufoco que ele passa no final do ano quando tá precisando de vinte e cinco, de vinte e oito e que não dá sossego a gente tá.... (Maria do Pilar, 18:42, 12/02)

*A partir de novembro ele (o aluno) vira um santo, sabe(?), mas daqueles assim...!!!....
(Maria do Pilar, 18:58, 12/02)*

Que que oces tão fazendo na escola gente? Pra que que vocês estudam?.... (Maria do Pilar, 19:33, 12/02)

Essas falas exemplificam as estratégias iniciais da professora e mostram que os alunos ainda estão no primeiro estágio, passivo, reconhecendo o terreno onde irão atuar.

Nesse momento de explicitação do contrato de trabalho a professora procura tornar claras as regras de conduta consideradas por ela como necessárias e faz isso através de exemplos que enquadram os estudantes em estereótipos. Assim, o *contrato de trabalho*, ou seja “as regras de aprovação / reprovação e as regras de organização da classe em vigência na sala de aula” (Cabral, 1998, p.20) são explicitadas através de um discurso disciplinador que delimita e caracteriza o poder da professora.

*...É, no primeiro dia a gente tá brigando com eles para falar, fala gente..., daqui uns dias vou tá assim, gente por favor pran...ran...ran.... Né? Isso aí já é normal prá gente.
(Maria do Pilar, 8:52, 12/02)*

É, como nós vamos fazer um trabalho em grupo, é uma coisa que vocês..., vocês imaginem uma sala dessa formar dez grupos tá, se você não souber falar direito, falar baixo, tá, vira bagunça, e com bagunça é difícil fazer o trabalho..... Então quando eu tiver chamando a

³Na citação das falas utilizaremos, quando necessário, a indicação do nome da aluna(o) ou professora; o tempo cronometrado na filmagem do início da fala (minutos:segundos) e a data da aula (dia/mês), sempre nessa seqüência.

atenção, quando eu estiver brigando, é até vocês acostumarem com o trabalho eu realmente vou fazer isso tá. (Maria do Pilar, 12:12, 12/02)

A estratégia é de delimitar seu campo e poder, através das regras que deverão ser seguidas. Efetivamente, já no terceiro encontro os alunos começam a subverter e contestar essas regras que foram impostas por um poder exterior emanado da professora e da instituição escolar.

Os alunos começam a testar a professora - a colocar suas *hipóteses* à prova. Os alunos se movimentam para a formação dos grupos de trabalho, prática que se tornará rotineira nas aulas de química. Um aluno arrasta insistentemente uma carteira pela sala. Isso chama a atenção da professora que responde, utilizando um tom de voz bastante alto e agressivo.

Psiu! Eu não acredito que você não tenha força para levantar essa carteira!!!. Você viu o barulho que fez quando você empurrou a carteira. Eu acho que já falei sobre isso também, não? Já! (Maria do Pilar, 1:35, 18/02)

Esse e outros tantos exemplo podem ser elucidativos do quanto táticas e estratégias são construídas nos primeiros encontros em sala de aula e da importância de investigarmos os primeiros encontros entre professores e estudantes.

Táticas: resistência, rejeição e subversão

Quando conhecemos as características do discurso inicial elaborado por Maria do Pilar na turma A, fica relativamente fácil prevermos o comportamento dos estudantes e a riqueza de episódios onde táticas e estratégias são elaboradas.

No primeiro dia, os estudantes usam a tática de ouvir a professora, trata-se de uma audiência passiva, corroborando com as análises empreendidas por Ball, de que a primeira fase do processo de estabelecimento é o de *construção de hipóteses* a respeito da professora.

Nesse momento inicial apenas um aluno parece ter elaborado táticas de resistência às posturas adotadas pela professora. Trata-se de Lino, um aluno que resistirá durante meses à Maria do Pilar e às estratégias elaboradas por ela para dirigir as atividades em sala.

Ele é o último aluno a se envolver na execução da atividade solicitada pela professora. Após três minutos do início da atividade ele retira os materiais que estavam dentro da pasta, tendo no rosto uma expressão de descaço, e balbucia uma frase com ironia: *Ah!!! Vou fazer isso aqui....(Lino, 28:20, 12/02)*

Lino é um líder, tem um certo controle sobre os colegas, tem boas notas é um aluno dedicado. A fala disciplinadora da professora teve um efeito mais direto sobre ele. A autoridade exercida de forma veemente por Maria do Pilar foi uma agressão à autoridade que ele já estava acostumado a exercer sobre os colegas e sobre sua própria liberdade.

Mais tarde, entretanto, muitos outros alunos resistirão a Maria do Pilar, de diferentes maneiras. A mais comum delas é a recusa em inserir-se em um grupo, tentando permanecer à parte das atividades. Essa resistência à dinâmica adotada de formar os grupos de trabalho,

sempre repelida fortemente pela professora, é explicitada pela primeira vez na sexta aula. É a própria professora quem registra a resistência da aluna

....quando eu falei na hora que vocês formarem o grupo alguém ali fez uma carinha assim: vai formar grupo? Foi? Você perguntou aí?. Então a gente tem que trabalhar a apresentação da apostila aí prá vocês mais uma vez, apesar da gente já ter falado isso, da gente já ter feito isso...(Maria do Pilar, 1:21, 18/03)

No oitavo encontro, é Rute quem resiste à formação dos grupos. Alguns alunos se movimentam para a formação dos grupos, ela está quieta, tira o esmalte das unhas. Ela às vezes costuma ficar brincando com o brinco da orelha direita, ou acaricia os cabelos. A professora, sete minutos depois do início da aula, insiste:

*Minha filha você tá sem grupo?
Pode escolher um grupo aí e entrar tá!
....Ah um grupo aí atrás com três você pode chegar.
... Aqui tem dois grupos de três alunos aqui, você pode entrar em algum se quiser. ... (Maria do Pilar, 6:48, 25/03)*

Na nona aula, é a vez de Lúcia e Karen resistirem à professora. Maria do Pilar argumenta:

Ô gente, pela última vez eu vou falar. Dois alunos vão sair desse grupo aqui ô, um já saiu. O quê que vocês estão esperando? Eu não tô mudando o grupo não gente, é só hoje tá? (Maria do Pilar, 1:57, 25/03)

Relutantemente as duas alunas mudam para outro grupo, mas Karen está nitidamente muito irritada por ter sido obrigada a mudar de grupo.

O trabalho em grupo, como já comentado anteriormente, é um grande desafio para os alunos que não estão acostumados a essa dinâmica. Além disso, não há, aparentemente, uma abertura por parte da professora que permita a negociação ou uma justificativa que leve os alunos a reconhecerem esse trabalho como mais vantajoso em relação às aulas expositivas, que são utilizadas pelos demais professores da escola.

Outra forma de resistência manifestada pelos alunos é a recusa em participar da discussão geral em sala, quando têm que expor suas opiniões aos outros colegas. Essa forma de resistência acontece em vários momentos a partir da quinta aula e é assumida por vários estudantes:

*Eu não vou lê! Não, pode passar prá outro grupo aí, eu não vou ler...
Eu não tenho nada prá falar não. (Cláudio, 4:29, 12/03)*

*Eu não vou falar sozinha não, ocês tão no grupo também...
Qual o outro grupo que pegou o texto o que é ciência?... AH! E ai...
O texto foi explicado! Não tem jeito não!...! (Manoela, 6:08, 12/03)*

A partir do momento em que os alunos se sentem mais seguros e integrados, começam a elaborar algumas táticas de rejeição velada à professora. A principal forma de rejeição utilizada pelos alunos é a comemoração do final da aula, com uma sonora vaia. Não é apenas

uma comemoração, trata-se de uma forma de rejeição e de teste à professora. A vaia pode ser percebida ao final da terceira e quarta aulas, sem reação por parte da professora.

Na sexta aula, entretanto, quando os alunos comemoram o final da aula a professora reage:

Que que é isso gente?! Vocês vibraram porque deu o sinal ou isso é um protesto em relação ao tempo que eu falei prá gente aproveitar... eu gostaria que vocês me explicassem! Vocês tão muito eufóricos. ... explica prá min o que que aconteceu aí gente? (Maria do Pilar, 39:16, 18/03)

Entretanto essa fala não intimidou a comemoração dos alunos que insistem nessa tática em outras aulas.

É importante ressaltar ainda a resistência dos alunos à presença da câmera na sala de aula. As formas de resistência são explicitadas em alguns momentos da filmagem, em entrevistas e em avaliações escritas.

Um episódio representativo da resistência foi registrado logo no início da sétima aula, quando Lúcia reclama que o pesquisador a colocou no foco da filmadora, ela ficou bastante envergonhada. Por outro lado, em avaliações realizadas pelos alunos, estes reclamaram que “a câmera deixa um pouco tímido, mas isso não importa”. Para 20% dos grupos “a câmera” é um dos principais defeitos das aulas de química e apontam como sugestão para melhorar as aulas a “retirada da câmera” da sala.

A câmera, esse intruso indesejável para uma parte dos alunos é, por outro lado, o instrumento que nos permite ter acesso a principal tática que os alunos utilizam para subverter o trabalho da professora. O trabalho em grupo deveria ser utilizado para a execução das atividades, mas as filmagens mostram que mais da metade do tempo é utilizado para os costumeiros bate-papos. Essas conversas cotidianas têm um caráter fortuito e em vários momentos os alunos se sentem surpreendidos em meio a conversas animadas e se voltam assustados para o trabalho.

Estratégias: Os estereótipos

Wertsch (1998, p.169) toma de Lard & Thompson (1992, p. 499) o conceito de estereótipo, como “generalizações preconcebidas sobre atributos ou características de pessoas em diferentes grupos sociais”. Esse autor assim caracteriza os estereótipos:

“Grande parte dos estereótipos são negativos e eles são geralmente reconhecidos como simplificações extremas, mas eles são todavia amplamente usados na vida diária ”

No primeiro dia de aula, podemos observar as tentativas de estabelecimento de estereótipos no discurso construído pela professora. Normalmente os estereótipos atribuídos aos alunos tem um caráter similar ao apontado por Wertsch na citação anterior. Assim, em vários momentos da aula a professora utiliza estereótipos ou rotula os alunos: como bagunceiros, que precisaram ser repreendidos quando excedem nas conversas paralelas

durante as atividades em sala; como mal educados; como acostumados a um trabalho puramente de repetição ou como preguiçosos.

(O aluno) está acostumado com o professor ditar a resposta prá ele né, aí quando num trabalho que é proposto a pergunta prá ele, ele não quer responder, ele quer que o professor dá a resposta tá. ... e isso é freqüente tá !...O que está perguntando para você, você já quer a resposta pronta. É muito comum a gente ter preguiça de pensar e querer receber as coisas prontas não é? Acho que vocês de modo geral, tradicionalmente, foram muitos acostumados assim, né? (Maria do Pilar, 10:38, 12/02)

O descomprometimento com as atividades escolares, também é apontado pela professora:

Então, a partir de segunda feira vocês podem ir trazendo o dinheiro e eu vou comprando as apostilas para vocês tá. Nós vamos ter um tempo para isso? Vamos! né. Porque se deixar muito na corda bamba, daqui a dois meses tem gente que não tem o material ainda e sem o material como a gente vai trabalhar? (Maria do Pilar, 14:10, 12/02)

Em outros momentos a professora procura criar para si mesma um estereótipo, entretanto, este tem um caráter positivo, de boa professora. A professora procura fornecer aos alunos uma imagem de si mesma como exigente e competente.

... às vezes o aluno pensa, isso é muito comum também falá , NÓ (!!) tá torrando. Não! É meu jeito de ser tá gente, às vezes eu respondo a coisa assim, mas não tenho a intenção de torrar ninguém ,nem estou torrando ninguém tá. Eu sou muito exigente em relação ao trabalho, eu procuro ter responsabilidade com o que eu faço mas eu cobro muito de vocês tá . Muitas vezes vai falar assim: Ah! mas ela é muito exigente, ela é muito isso, tá, realmente eu sou, na hora que você falar que eu sou muito exigente pode ter cer-te-za que você tá falando certo tá. (Maria do Pilar, 11:43, 12/02)

Em outra passagem a professora ressalta a sua esperteza em criar artifícios para impedir que os alunos “colem” nas provas. O que parece ser uma explicitação de agenda por parte da professora, funciona também como um aviso de perigo aos alunos, evidenciado principalmente pelo tom irônico adotado pela professora

... porque não é questão de múltipla escolha é uma questão que ele vai ter que elaborar uma resposta e colocar no papel, não é isso ?, aí se ele vai fazer isso, ele vai tá, a resposta dele vai estar igualzinha a do colega e eu vou tá sabendo, eu não vou tá lendo todas né? É normalmente quando eu corrijo prova, eu pego por exemplo a primeira questão de todos os grupos, aí leio, depois a segunda de todos os grupos, então não dá pra esquecer o que que um grupo colocou e o quê que o outro tá colocando não, tá. . (Maria do Pilar, 17:27, 12/02)

Entretanto, com maior freqüência, os estereótipos atribuídos pela professora a si mesma tem um caráter de justificar sua autoridade sobre os alunos, sobre as atividades desenvolvidas em sala e sobre as notas atribuídas aos alunos.

...e eu deixo fazer essa avaliação, essa auto-avaliação mas eu realmente sei quem esta participando, aquele que merece às vezes até muito mais do que ele dá, tá (Maria do Pilar, 21:57, 12/02)..

Então esses quarenta pontos aqui ô tá , de sessenta, eu vou dar esses quarenta pontos de prova e é prova individual tá(Maria do Pilar, 24:31, 12/02)

Essas passagens exemplificam a “microdinâmica” da elaboração de estratégias pela professora. Esse processo visto do ponto de vista da macrodinâmica da sala de aula denuncia uma relação professor/aluno bastante difícil.

O desdobramento das relações: elaborando uma análise dos eventos.

Haverá sempre um constrangimento na análise de dados que são recortados de sua temporalidade que lhes dá o completo significado. Esse sentimento de alienação nos perseguiu por todo este texto. Entretanto, as análises da “microdinâmica” empreendidas até aqui são necessárias para a compreensão do conjunto das interações entre a Maria do Pilar e os estudantes da Turma A.

Ao constatarmos as estratégias adotadas e os estereótipos utilizados pela professora na primeira aula, arriscaríamos dizer que trata-se de uma professora cujo perfil encarna uma visão tradicional da relação entre professor e aluno. Apesar da metodologia construtivista de trabalho e da já anunciada “competência”, a professora nessa turma acaba por constituir-se um exemplo de professor tradicional.

Há nisso uma contradição? Certamente, mas nem sempre um discurso bem elaborado consegue promover transformações na prática de um professor, principalmente um professor experiente e que tem uma auto imagem consolidada. Há que se considerar também que empatias e antipatias estão em jogo em todas as relações humanas. Se nesta sala observamos Maria do Pilar numa relação tensa e conflituosa, estabelecida desde o início, em outras salas da mesma professora observamos padrões bastante diferentes.

Por outro lado, há que se considerar o momento da vida profissional da professora. Considerando a categorização elaborada por Michaël Huberman (1992), Maria do Pilar estaria vivendo, em seu ciclo de vida profissional uma “fase de serenidade e distanciamento afetivo”, na qual, segundo o autor, os professores começam a se lamentar pelos períodos anteriores. O que é perceptível no discurso de Maria do Pilar, em sala de aula:

Quando eu trabalhava muito no quadro....eu conhecia aluno por nome tá, às vezes até número a muitos anos atrás, quando eu era mais nova tinha, lembrava muito mais as coisa, porque agora também não lembro muito não tá, muita coisa que eu tenho que fazer, então, lá pelo final do ano que eu começo a saber o nome mais das pessoas, tá.
(Maria do Pilar, 23:15, 12/02)

A serenidade, vem da possibilidade de evocar muitas situações vividas anteriormente; que, entretanto, acabam muitas vezes por estereotipar os alunos, como tivemos oportunidade de analisar.

Sua postura inicial apenas explica a resistência dos alunos. O discurso inicial e a postura nas aulas posteriores consolidou uma imagem da professora e gerou nos alunos uma resistência, que não se transforma em embate, mas que impede uma relação mais satisfatória

entre os alunos e a professora. A promessa de competência e compromisso que a professora esboça no primeiro encontro é desmentida pelas ausências e freqüente suspensão das aulas.

O embate explícito e violento que é relatado por vários autores como McLaren (1997), Delamont (1987) ou Manke (1997), não é verificado nas aulas da professora Maria do Pilar. O que apenas evidencia que os alunos elaboraram rapidamente táticas de sobrevivência às aulas.

Com o tempo ocorre a instalação de uma tolerância mútua, sem contudo haver o desenvolvimento de uma relação cordial entre a professora e os alunos. As entrevistas com os alunos explicitam isso:

No início eu não gostava de Maria do Pilar mas aprendi muita química com ela.(Karen, 21/10)

Ela é boa professora, ela explica muito bem. Mas eu não gosto dela, ela é...ela é... eu não gosto dela.(Lino, 10/06)

A professora em vários momentos também explicitou a sua dificuldade em se relacionar com essa turma:

Essa é uma das piores turmas que eu tenho, eles são apáticos, preguiçosos! Eu não sei porque mas eu prefiro a turma B, apesar dos outros professores reclamarem da turma B eu prefiro a turma B!

Apesar da grande preocupação com o desenvolvimento das aulas e pouco interesse dos alunos, em nenhum momento a professora relacionou essa dificuldade com descompasso das relações afetivas entre ela e os alunos.

.... Eu vou ter que propor algumas coisas na escola em relação a isso, tá muito.... meio complicado certa coisas, não tá? (Maria do Pilar, 5:30, 15/04)

Porque eu tô realmente precisando de uma coisa interessante prá essa sala aqui. Como a gente tá procurando, quem sabe a gente descobre alguma coisa mais interessante, né! (Maria do Pilar, 20:43, 06/05)

Poucos foram os momentos em que a professora tentou conquistar a simpatia dos alunos. Quando se dispôs a isso, escolheu o mais resistente e um líder na sala com o objetivo de amenizar o clima rígido que ela própria impôs inicialmente.

Na décima segunda aula, Maria do Pilar se permite uma brincadeira com Lino:

Lino! Ô o nariz crescendo.. Lino? Ô o nariz crescendo! (Maria do Pilar, 20:05, 01/04)

Em nenhum momento entretanto a professora fez uma relação entre a forma como ela e os alunos se colocaram na relação, com a maneira como ela se impôs em sala de aula e como foi dirigindo as interações. Vimos que vários fatos materiais contribuíram para isso, e nesse sentido o discurso inicial e as posturas adotadas em vários momentos da relação foram decisivos.

Considerações finais

As análises aqui apresentadas apontam para a importância do professor refletir sobre outras dimensões de suas relações com alunos para além do conhecimento e da cognição. Escolhemos essa sala justamente por ser aquela em que os alunos mais explicitamente desenvolveram táticas de resistência à professora. Não temos a intenção de generalizar os dados aqui discutidos, mesmo porque em outras salas da mesma professora encontramos dinâmicas muito diferentes e mais harmoniosas. Nossa intenção é mostrar a importância da negociação inicial da agenda ou do contrato de trabalho para o desenrolar das relações posteriores. O uso, poderíamos dizer quase que inconsciente, de uma série de estereótipos e a postura da professora, evidenciada nesses episódios iniciais, estabeleceram um relação pouco produtiva para a construção do conhecimento químico pelos alunos. Ao resistirem à professora, os alunos passaram a resistir também à química. A reflexão sobre esses aspectos não puramente cognitivos podem contribuir para melhorar a prática de professores, se trabalhados em processos de formação continuada.

Referências Bibliográficas

BALL, Stephen. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In P. Woods (ed.) *Pupil Strategies*, p.257-259, 1980.

CABRAL, Tânia C. Batista. Contribuições da Psicanálise à Educação Matemática: A Lógica da Intervenção nos Processos de Aprendizagem. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998. (Tese de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática).

De CERTEAU, Michel . A invenção do cotidiano, 1 artes de fazer. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DELAMONT, Sara. *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987. (Original em inglês: *Interaction in the Classroom*, Methuen, 1983).

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NOVÓIA, António (Org.) *Vida de Professores*, 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992, p.31-62.

LARD, J. D. & THOMPSON, N.S. *Psychology*. Boston: Houghton Mifflin, 1992.

McLAREN, Peter. *A Vida nas Escolas - Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MANKE, Mary Phillips. *Classroom Power Relations - Understanding Student-Teacher Interaction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

WERTSCH, James V. *Mind as Action*. New York: Oxford University Press, 1998.