

Carlos Augusto Rodrigues Lima

**Ser adolescente:
o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola**

Pontifícia Universidade Católica

São Paulo

2005

Carlos Augusto Rodrigues Lima

**Ser adolescente:
o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profª. Drª Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.

Pontifícia Universidade Católica

São Paulo

2005

Carlos Augusto Rodrigues Lima

**Ser adolescente:
o que alunos de 8ª série pensam sobre a escola**

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS

Em um momento como esse várias são as pessoas que gostaria de agradecer, afinal de contas, esse trabalho só foi possível graças às palavras, conversas e reflexões, apoios e consolos, estímulos e apoios, dispensados a mim a qualquer momento e sempre nas horas certas.

Agradeço a todas essas pessoas, que mais que pessoas, são verdadeiros amigos, mas gostaria de prestar um agradecimento especial:

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, primeiramente, por me ter orientado nesses anos, acreditando e apoiando o meu projeto, dividindo comigo meus anseios e minhas angústias, acalmando as minhas inquietações, auxiliando-me nas reflexões e nos momentos de produção.

À Prof^a Dr^a Ana Lúcia Manrique, por ter disponibilizado muito do seu tempo a meu favor, me mostrando que o aprendizado é uma conquista gradativa com idas e vindas, pelas longas conversas sobre os caminhos que nortearam minha pesquisa, apontando pistas e acertos, porque sem a sua contribuição, muito dessa pesquisa sequer tinha saído do papel.

À Prof^a Dr^a Gláucia Torres Franco Novaes, pelas sugestões dadas na qualificação e por ter me auxiliado na confecção do instrumento de pesquisa, fazendo com que eu pudesse perceber quais caminhos a percorrer na busca de coletar os dados mais preciosos para minha pesquisa.

Às professoras do programa de Mestrado em Psicologia da Educação pela paciência, e por acreditarem nas minhas capacidades e por terem me acolhido sempre de forma muito afetiva e sincera.

À Irene Medeiros de Castro, secretária do programa, pelas longas conversas e conselhos sobre como continuar nessa caminhada de conquista.

À turma do curso de mestrado, sempre festeira, que compartilhou comigo grandes momentos de ensinamento e aprendizagem, em especial, a Vera Lúcia L. Belardi Neto pelo auxílio valioso na qualificação.

Aos meus filhos, Bruno, Bárbara e Júlia, pela paciência e pela ausência durante o período de dedicação a esse projeto.

Aos meus pais, José e Vânia, que sempre souberam respeitar a minha ausência em vários momentos de suas vidas, acreditando na minha busca constante por querer sempre aprender mais.

À minha família, mesmo distante, cuja presença é sempre constante em minha vida.

À Anna Maria Rodrigues Albendim, por ter me alfabetizado e por mostrar que a educação, quando exercida com amor, traz muitos frutos e à Francisca Castilho Braga (Sinhazinha), que sempre acreditou na minha busca incessante pelo aprender.

Aos irmãos Maristas que incentivaram e apoiaram o meu projeto de estudo.

Aos meus amigos do Colégio Marista Arquidiocesano de São Paulo, por incentivarem e permanecerem sempre ao meu lado nessa caminhada.

À todos os meus amigos que compreenderam a minha ausência neste período, em especial à Elisabeth Dip Seco, pelo auxílio na aplicação do instrumento dessa pesquisa.

À CAPES, que me auxiliou com bolsa de estudo e que, com seu apoio, pude empreender este trabalho.

À professora Renata Pereira do Lago, pela ajuda na versão do resumo em Língua Inglesa.

Dedico esse trabalho a minha esposa, Cecília.

*Tudo na vida deve ter um significado.
Um simples aperto de mão pode significar muita coisa.
Um olhar na hora certa, sequer pode ser mensurado.
O seu apoio, força, carinho, respeito,
compreensão, dedicação, isso e muito mais,
jamais será esquecido,
porque tudo isso compõe o que é amor.*

RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender como os alunos da 8ª série do ensino fundamental II, de uma escola da rede privada da cidade de São Paulo significam a adolescência e o que pensam sobre escola: do que gostam na escola em que estudam, o que é escola e o espaço de sala de aula, e qual seria a escola ideal. O estudo se justifica porque há poucas pesquisas acadêmicas que tratam do tema em questão, preocupando-se, em sua maioria, com aspectos relacionados ao cognitivo e disciplinar dos alunos, e porque precisamos conhecer mais sobre os sentimentos dos alunos para com a escola, no intuito de compreender a relação com o saber que esses apresentam e buscar pistas que possam contribuir para uma prática pedagógica mais eficaz. A coleta de dados envolveu um questionário com questões abertas que foi aplicado a 172 alunos, cuja idade média é de 14 anos. Estando os sujeitos dessa pesquisa, teoricamente, na adolescência, os dados dessa questão foram analisados segundo a psicogenética de Henri Wallon. As conclusões apontam para um sentimento de adolescência como fase de liberdade e de descobertas. Os alunos percebem que há necessidade de ter responsabilidade, porém, entendem como sendo a fase mais feliz da vida (hora de 'curtir'). Nesse contexto, a escola assume um papel de lugar em que se aprende, associado a uma visão de local de relacionamentos, muitas vezes confundida como a sua 2ª casa. No que diz respeito à sala de aula, os alunos a percebem como sendo um local de extensão da sala de estar (relacionamentos) ou como um local de 'cumprir seu papel' como aluno (prestar a atenção, fazer o que o professor quer). Há, por parte dos alunos, um sentimento para com a escola na qual estão inseridos, de felicidade, de respeito, de ser um aluno visto por todos integralmente, ou seja, de satisfação. A escola dos sonhos assume, para muitos, características da escola em que estudam.

ABSTRACT

This research had the aim to understand as the 8th grade - ensino fundamental II students, from a private school in São Paulo stand for the adolescence and what they think about school: what they like at the school where they study, what school is, the space of the classroom and what would be the ideal. This study is justified because there are few academic researches that talk about these subjects, most of them with aspects related to the learning and the behaviour of the students and because we need to know more about their feelings to the school, to understand the relation to the knowledge that they show and search ways to contribute to a more effective pedagogical practice. The collect of the data included a questionnaire with open questions, applied to 172 students, about 14 years old. Theorically the students are adolescents, these data were analysed based on Henri Wallon psychogenetic. The conclusions point to an adolescent feeling as a period of freedom and discoveries. The students notice that there is the necessity of responsibility, but they understand it is the happiest period of their lives. In this context, the school assumes a role related to their learning, associated to a place of relationships, many times mistaken with their second home. Saying about the classroom, the students notice this place like part of the living-room (relationships) or a place to “develop their roles” as students (pay attention to the class and do what the teacher wants). There are feelings of happiness and respect about the school where they are inserted, be a student totally seen by everyone, it means, satisfaction. The dream school many times assumes characteristics of the present school of these students.

SUMÁRIO

Capítulo 1

1.1. O tema de pesquisa	.....	01
1.2. Formulação do problema	.....	03

Capítulo 2

Pesquisas que abordam o sentido de escola para os alunos	11
--	-------	----

Capítulo 3

Referencial Teórico

3.1. A contribuição de Wallon	.....	21
3.2. Puberdade e Adolescência	.....	27
3.3. A relação Professor – Aluno	.....	34
3.4. A escola	.....	37
3.5. A sala de aula	.....	40

Capítulo 4

Procedimentos Metodológicos

4.1. Introdução	.....	44
4.2. Caracterização da escola	.....	46
4.3. Os alunos da 8ª série dessa escola	.....	55

Capítulo 5

Apresentação e Análise dos dados

5.1. Considerações iniciais	.....	57
5.1.1. Fatores para a escolha da escola	.....	58
5.1.2. Relação Professor – Aluno	.....	59
5.2. Ser adolescente para mim é...	.....	61
5.3. Escola para mim é...	.....	65
5.4. Nessa escola eu gosto...	.....	68
5.5. Nessa escola eu me sinto...	.....	70
5.6. Na sala de aula eu...	.....	73
5.7. A escola dos meus sonhos	.....	77
5.8. Inter-relacionando as questões de pesquisa	.....	79

Capítulo 6

Considerações Finais	.....	83
Referências Bibliográficas	.....	87
Anexo I	.....	90

Capítulo 1

1.1. O tema de pesquisa

A decisão de seguir a carreira docente está relacionada aos professores com os quais convivi ao longo dos anos que passei na escola, assim como, com a relação que tive com as cinco escolas em que realizei meus estudos de 1º e 2º grau.

Nessas escolas convivi com pessoas de pensamentos diferentes dos meus que, apesar dessas diferenças e particularidades, contribuíram para que eu pudesse respeitar e valorizar cada um naquilo que de mais particular ele tinha, ou seja, o seu verdadeiro valor. A convivência com experiências diferentes dentro do contexto escolar, mais especificamente, em sala de aula, fazia com que, cada vez mais, eu valorizasse todo o aprendizado que recebia, independente das práticas pedagógicas de meus professores.

Dentre essas escolas, aquela com que tive mais proximidade foi a escola estadual onde terminei o meu 1º grau, chamado atualmente de Ensino Fundamental. Foi um período de grandes descobertas e participações ativas na vida escolar. O fato de saber que iria embora da escola ao final da 8ª série me causava uma sensação de tristeza. Afinal como seria a 'nova' escola para a qual eu iria? O término de um ciclo e a expectativa de iniciar um novo, me faziam cada vez mais participar de tudo que estivesse ao meu alcance e assim, permanecer na escola o maior tempo possível.

Recordo de várias situações, algumas me chamam mais a atenção, como o dia em que eram afixadas, na porta da escola, as listas das turmas das salas para o ano letivo em curso. Havia aquele tumulto porque todos queriam saber se os amigos permaneceriam juntos ou ficariam separados. A sensação de frustração frente à não confirmação do fato de estar junto do seu 'melhor amigo' era algo que tínhamos que

aceitar, pois, “conversar com o diretor, jamais”. Existia certo temor em conversar com o diretor e a simples possibilidade de ‘ir para a diretoria’ causava uma espécie de pânico. Um sentimento de medo.

Nesse período, de 5ª a 8ª série, minha turma era muito unida e o fato de estarmos em salas separadas era facilmente superado, pois as salas eram próximas e sempre conseguíamos, entre uma aula e outra, estabelecer algum vínculo. Afinal de contas, estávamos ali para crescermos juntos.

Nas festas realizadas na escola sempre me envolvia para apresentar no Salão Nobre da escola algo que fosse alusivo ao tema que estávamos comemorando. Preparava o figurino, que muitas vezes saía do guarda roupas de minha casa, ensaiava durante a tarde e até a noite na escola para que a apresentação fosse um verdadeiro sucesso. A ocasião, o motivo da comemoração, isso era o que menos importava. O que eu queria era participar. Havia uma movimentação grande de alunos em querer participar, e cabia à direção a escolha dos alunos. A solução encontrada era um sorteio ou deixar que todos os alunos participassem limitando o tempo da apresentação. Para a escola o importante era possibilitar o envolvimento de todos os alunos.

Lembro-me da localização da biblioteca. Entrando pela porta principal do salão nobre, ela estava na sala do canto direito no 2º andar. A bibliotecária tinha uma estratégia para me deixar envolvido na leitura. Eu era uma espécie de monitor, organizava as fichas dos livros dando baixa quando eram devolvidos, dava sugestões de leituras aos menores e, muitas vezes, auxiliava na organização dos livros nas prateleiras.

Acredito que nesse período de 5ª a 8ª série é que esteja o início da minha descoberta profissional.

Quando passava pela frente da escola, que se localizava a menos de 200 metros de minha casa, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, pensava: “Essa é a minha escola”, num sentimento de posse misturado a um de orgulho, por estudar nessa escola.

Terminada a 8ª série era a hora de mudar de escola. Para onde ir? Por que sair dessa escola? Apesar de as respostas já serem conhecidas, tentava arrumar algum pretexto para que a mesma fosse sempre a ‘minha escola’.

Hoje, ao passar pela frente dessa escola sinto um orgulho enorme ao recordar os momentos, as histórias, os anos em que lá passei. A escola continua majestosa e toda imponente. À sua frente uma bela praça com árvores, flores, fonte luminosa e bancos que cercam toda uma história de vida que o tempo não consegue apagar, mas sim, trazer de volta para ser lembrado. O grande salão nobre, a sala da 8ª B, as escadas de acesso ao 2º andar, os espaços onde ficava no recreio e a cantina, ainda hoje permanecem em minha memória e quando adentro esses espaços, minhas lembranças me reportam a esse tempo, a essa escola, à ‘minha escola’.

Nesse contexto, hoje, como professor de Matemática do Ensino Fundamental II, procuro identificar nos alunos a relação que esses têm para com a escola. O que pensam os alunos de 8ª série sobre a escola?

1.2. Formulação do problema

Ao pesquisar “O que os alunos de 8ª série pensam sobre a escola”, estou na busca de pistas que possam apontar para possíveis justificativas quanto ao comprometimento desses alunos para com as atividades cotidianas inseridas no contexto escolar. Será que, o que nós professores, pensamos a respeito da escola é o mesmo que nossos alunos pensam?

Na sala dos professores e nas portas das salas de aula escuto queixas constantes quanto a indisciplina, a ausência de interesse, de motivação e de compromisso, enfim, comportamentos dos alunos que assolam muitas de nossas escolas.

Muitas dessas queixas reportam ao fato da falta de perspectiva dos alunos quanto ao futuro, uma vez que a escola, muitas vezes, não procura estabelecer relações entre o que é ensinado e a bagagem cultural que o aluno traz para a escola. Será que aproximar a realidade dos alunos aos conteúdos ensinados é uma saída para uma motivação maior frente ao aprender?

Não conhecer a realidade do aluno faz com que a prática pedagógica adotada se distancie daquilo que efetivamente possa ter algum significado para esse aluno. É preciso ter olhar para esse aluno como um todo: o que ele pensa, quais são as suas expectativas, o que ele espera da escola, enfim, buscar pistas que possibilitem uma parceria, no intuito de buscar um aprendizado que objetive um crescimento. Frente a isso, precisamos rever nossa prática pedagógica afim de aproximar nossos alunos do aprendizado.

Nesse sentido, segundo André (2002),

“Os sujeitos quando entram na escola não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da ‘verdade’ pedagógica”(p.77).

Dentre as queixas dos professores, talvez a falta de interesse dos alunos frente ao que está sendo trabalhado em sala de aula, seja a mais comum. Essa falta de interesse relaciona-se, muitas vezes, a um distanciamento dos conteúdos programáticos em relação às preocupações que os alunos levam para a escola.

Cortella(1998) diz que:

“(...) essas preocupações raramente são conhecidas por nós, educadores; com freqüência supomos que qualquer conteúdo, a priori, é válido e deve interessar aos aprendizes, pois, afinal, foi por nós escolhido e sabemos o que é bom para eles”.(p.116)

O papel do professor como o detentor de um saber soberano, capaz de justificar toda e qualquer ação, muitas vezes contribui para que o aluno possa se distanciar dessa aprendizagem buscando, dentro do contexto escolar, alternativas de saída na intenção de justificar seu interesse focalizado em outras coisas. Nesse sentido, a escola não se encontra, muitas vezes, no foco de interesse dos alunos no que se refere a aprendizagem, mas sim, como simples local de estabelecer suas relações interpessoais.

Nesse ponto, a sala de aula, como parte integrante do contexto escolar, onde os alunos passam a maior parte do tempo em que estão na escola, torna-se um ponto de apoio (ou de refugio) para os alunos.

A sala de aula representa para os jovens um lugar de encontro, um dos poucos em que podem ir e vir, um espaço privilegiado de socialização, e cumpre parte de sua missão que é de ajudar as crianças e jovens a conviver, a aprender, e passar do mundo infantil e juvenil para o mundo adulto.

Segundo Charlot (2001) estudos apontam que:

“O espaço escolar, é visto pelos jovens de maneira ambígua: ora sobressai como um dos poucos lugares onde podem conviver com os amigos; ora revela-se como um lugar de conflitos, quer entre os próprios alunos, quer entre eles e os professores”.(p.45-46)

Sob outro ângulo, a sala de aula pode ser vista como um lugar de culto, com as seguintes características:

“A sala é um lugar de cerimônia com rituais quase religiosos: a aula. Como o interior de um templo, requer silêncio obsequioso, um celebrante que domine os instrumentos do culto e, fiéis conscientes de sua fragilidade na produção da cerimônia. É o celebrante que dá início ao culto, quem o dirige e quem tem poder de interrompê-lo ou encerrá-lo; há muitas partes da cerimônia que são recorrentes,

repetitivas até, e isso propicia segurança a todos os presentes”
(Cortella, 1998, p. 120).

A sala de aula também pode ser vista como um ambiente teatral, onde o ator situa-se num nível acima da platéia, seu espaço é amplo, enquanto a platéia vem para o seu lugar, já tendo uma noção do tema da peça, mas sem conhecer o enredo. A peça, nem sempre é adequada para o tipo de platéia, porém ela assiste, por hábito ou apatia, até o final.

Uma vez que a sala de aula está inserida no contexto escolar é importante ao indagar o que os alunos pensam sobre a escola, o que é para eles a sala de aula, já que ali convivem diariamente, por um período de, no mínimo 4 horas, com um mesmo grupo de adolescentes.

A sala de aula é um espaço das relações, das alianças e até das disputas entre motivos, dos alunos e dos professores, tornando-se um local de constantes conflitos. Muitas vezes os professores reclamam de falta de interesse dos alunos, quando afirmam que os alunos “não querem saber de nada”, os alunos respondem dizendo “a aula não tem nada a ver comigo”.

Será que esses alunos não estão tão motivados ou interessados como parece para os professores? O foco de interesse desses alunos é o mesmo que o dos profissionais da educação que lidam diariamente com eles? Não estamos exigindo, cada professor em seu componente curricular, que esse aluno seja um especialista em sua área? Os conflitos gerados não estariam pontuados nessa disputa implícita e, muitas vezes, explícita de poder entre professores e alunos?

Não podemos negar que a escola é uma instituição que tem como uma das funções difundir valores e conhecimentos que façam sentido às relações sociais estabelecidas. Isto é possível graças ao conteúdo dos conhecimentos transmitidos e ao modo como essa escola se relaciona com a sociedade.

Entretanto, precisamos lembrar que, fazendo parte da totalidade social e atuando como mediadora social, a escola apreende e reproduz as contradições

sociais. Então, não podemos analisar a escola somente do ponto de vista da reprodução da ideologia e da desigualdade, mas também como produtora de visões, opiniões, posições, críticas, contribuindo para a própria transformação da sociedade.

Segundo André (2002), a escola é um palco de conflitos e contradições:

“A escola continua a manter uma forma arcaica de disciplina, obrigando os alunos a se organizar em filas/formas. Não há qualquer preparação ou discussão a respeito do valor de tal norma, como de nenhuma outra decisão ou prática. Há uma imposição de cima para baixo a que ninguém quer se submeter, mas que também ninguém assume romper ou modificar [...] Quanto aos alunos, enquanto podem, vivem o momento deles conversando, brincando, sem dar muito peso à rigidez disciplinar que em muito se assemelha à vida militar...”(p.75).

Nessa perspectiva por mais que tentemos mediar os conflitos, é necessário que o professor reveja a sua prática pedagógica.

André (2003, p.77) afirma que *“a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros”*. Esses indivíduos trazem para a sala de aula sua história de vida, suas angústias e tensões, suas dúvidas e inquietações, e nada disso deve ser desconsiderado, mas sim levado em conta. Um simples arranjo diferenciado de sala pode promover uma dinâmica saudável para o aprendizado de determinados conteúdos. A forma rígida e inflexível de como as salas são arranjadas muitas vezes contribui para uma falta de interesse, um distanciamento, frente ao que está sendo proposto pelo professor.

Bock (2003) entende que a escola é uma construção singular de uma cultura e de uma sociedade, e que a escola estabelece uma relação com a sociedade. Em suas palavras:

“A escola é uma instituição social. As suas rotinas, as suas regras, seus conflitos, além, claro, dos seus conteúdos, estrutura e funcionamento, refletem a sociedade, e os agentes que nela trabalham precisam ter clareza disto. O professor não pode mais pensar que a realidade escolar é uma realidade purificada e neutra que produz cidadãos para a sociedade do lado de fora” (Bock, 2003, p. 157).

Os problemas que surgem na escola, tais como dificuldades de aprender, indisciplina, uso de drogas, desrespeito aos professores, não podem ser analisados apenas sob uma perspectiva pedagógica, mas como expressão dos problemas da sociedade que se singularizam nas relações sociais na escola.

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, não podemos esquecer da importância da relação professor e aluno, uma vez que esta é, em grande parte, a peça chave de toda a dinâmica que se estabelece em sala de aula, assim como, no contexto escolar.

Sobre a relação professor e aluno, Almeida (s/d) considera que a relação educativa não se dá apenas no encontro em sala de aula, mas na tentativa de interpretar o que significa ser professor e ser aluno, tanto no aspecto subjetivo quanto social. Além disso, afirma que não se pode negar que o simbólico está presente na interação ensinar-aprender como uma das infinitas formas que o encontro pode adquirir.

“O que nos parece essencial na relação ensinar-aprender é que se reconheça a afetividade do aluno como uma dimensão inseparável, indissociável da inteligência, promotora de desenvolvimento, e que o educador tenha, ele mesmo, clareza de sua própria afetividade enquanto educador” (Almeida, s/d, p. 41).

Os alunos buscam, de certa forma, uma motivação em aprender, muitas vezes associada à relação que estes conseguem estabelecer com o professor. Essa visão nos parece ocorrer em sentido duplo, tanto sob o ponto de vista dos alunos,

quanto do dos professores. Nesse contexto, a sala de aula é um espaço onde essas relações ocorrem.

Uma vez que nossos sujeitos, os alunos de 13 a 15 anos, providos de afetos, estão cursando a 8ª série do Ensino Fundamental devemos levar em consideração sua faixa etária.

Nesse aspecto, como os alunos estão na adolescência devemos considerar que eles estão numa idade de busca de uma identidade própria, muitas vezes baseada na opinião do grupo sobre ele e gerada por meio de conflitos estabelecidos entre os adultos que o cercam. Assim, o professor, estando à frente desses alunos torna-se um alvo muito próximo para esse conflito, gerando uma auto-afirmação grande.

Os professores não podem perder de vista essa fase do desenvolvimento dos alunos, uma vez que o foco de interesse e os motivos encontram-se, em geral, nas relações pessoais que os mesmos estabelecem com o grupo. Os professores devem estar atentos aos enfrentamentos a que os alunos os submetem, na tentativa de desfavorecer a sua posição de mediador, na relação de ensino e aprendizagem.

Segundo André (2002),

“Qualquer análise da escola centrada num único elemento do todo pedagógico vai se apresentar inevitavelmente incompleta, faltosa, inacabada. O que acontece dentro da escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e a decisão isoladas de um desses elementos. Os anéis dessa cadeia ligam-se de várias maneiras aos anéis que compõem o todo institucional, o qual se articula de muitas maneiras com as várias esferas do social mais amplo” (p.77)

Minha pesquisa tem como foco a visão dos alunos, os sentimentos que esses alunos têm para com a escola, qual o significado da escola para eles, porém, não

podemos perder de vista a totalidade da escola em que esses alunos estão inseridos.

É, pois, importante que se estude o contexto escolar uma vez que, esse pode assumir um papel importante na relação que se estabelece entre a aprendizagem e o significado que esses alunos atribuem à escola.

A tentativa de desvelar o que os alunos da 8ª série pensam sobre a escola, me faz caminhar na direção de apontar possíveis pistas que me permitam entender não só os sentimentos e sentidos que estão por trás dessa questão, mas também uma compreensão da relação que se estabelece dentro desse contexto escolar no qual os alunos estão inseridos por um grande período do dia.

Assim, minha pesquisa tem como objetivo compreender “o que os alunos de 8ª série pensam a respeito da escola”. Para tanto, procurarei verificar a relação desse aluno com os seguintes aspectos:

- O que significa ser adolescente para esses alunos?
- Qual o sentido de escola para esses alunos?
- Do que esses alunos gostam na escola em que estudam?
- O espaço de sala de aula assume que papel para esses alunos?

Capítulo 2

Pesquisas que abordam o sentido da escola para os alunos

Este capítulo tem por objetivo expor dados importantes provenientes de pesquisas realizadas sobre o tema do sentido da escola para os alunos. A partir da exposição desses trabalhos, espera-se reunir alguns subsídios ao prosseguimento de nossa pesquisa, que tem por objetivo compreender como estudantes vêm a instituição escolar na qual se encontram inseridos. Em minha busca por trabalhos que tratassem do tema que pretendo pesquisar, apresento quatro deles que possuem alguma interface com o meu, conforme quadro abaixo:

	Título	Autor	Ano	Faixa etária
1.	A escola representada por alunos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar.	Abilene Bispo de Souza	1994	14 a 18 anos
2.	O ensino fundamental na escola pública paulista: um estudo sob a ótica de alunos de 7 ^a e 8 ^a séries do 1 ^o grau	Maria de Lourdes Rocha	1995	13 a 14 anos
3.	Essa é a escola que adoro: concepções de alunos de 8 a 10 anos	Raquel Domingues Pires	1996	8 a 10 anos
4.	A educação escolar segundo adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos	Carlos Antônio Giovinazzo Jr.	2003	16 a 20 anos

A pesquisa de Souza (1994) tem o objetivo de mostrar o problema dos cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram por cursos de ensino regular e, que posteriormente freqüentaram o Curso de Educação para Jovens e Adultos do Município de Santo André, Estado de São Paulo.

Os sujeitos pesquisados constituíram-se de quatro alunos, entre 14 e 18 anos, que haviam sido excluídos devido ao seu fracasso em sua passagem pela escola. A metodologia adotada compreendeu um estudo específico dos aspectos educacionais do ponto de vista dos alunos, contemplando o educando como sujeito de seu processo de construção de conhecimento, sem ignorar, no entanto, o saber adquirido em sua vida social. Na verdade, a autora utilizou os saberes já adquiridos como ponto de partida do novo saber.

O procedimento metodológico da pesquisa implicou em ouvir o relato dos referidos alunos nos núcleos em que estudavam. Quatro alunos foram escolhidos por suas respectivas professoras para serem entrevistados.

É importante ressaltar que além de ter como referencial sua história de vida, a autora baseou-se em autores como Emília Ferreiro (1992), uma vez que seu foco de estudo estava também voltado à alfabetização de alunos. Souza (1994) seleciona a seguinte afirmação de Ferreiro (1992):

“Os cursos de alfabetização de adultos nutrem-se abundantemente dessas crianças mal-alfabetizadas pela escola pública, dessas que ano após ano foram reprovadas, acumulando vergonhas, sanções e rejeições, mas não conhecimentos”.(p.9)

As palavras de Ferreiro nos levam a refletir sobre o espaço escolar não apenas no que tange às suas implicações na construção de uma representação social de escola para a sociedade, mas também nas implicações na construção da própria vida dos alunos.

A respeito das representações sociais desses alunos, a autora fundamenta sua dissertação em Denise Jodelet e Serge Moscovici, afirmando que:

“o estudo da representação social nos remete à relação entre o indivíduo e a sociedade. Possibilita compreender como o indivíduo organiza suas ações no meio social e como a representação da realidade se produz e se manifesta na conduta humana”(p.37)

Ao analisar esse trabalho percebe-se que, apesar de terem sofrido rejeição por parte da escola, os alunos, demonstraram ter responsabilidade para com suas famílias: trabalhavam para ajudar em casa e suprir as suas necessidades básicas. Nesse contexto, Souza (1994) aponta que o fato de serem pessoas responsáveis não foi o determinante para que deixassem de freqüentar a escola, apenas ajudou na decisão. Na realidade, itens como, dificuldades do cotidiano escolar, reprovação, dificuldades no desempenho e nas relações interpessoais, foram fatores bem mais importantes para explicar a não permanência deles na escola.

A autora ainda considera que, em um primeiro momento da vida escolar, os alunos tiveram uma certa expectativa, que posteriormente passou a ser de decepção e desânimo, culminando em desistência, porém passaram por um amadurecimento posterior ao abandono da escola, e mais tarde deram o devido valor ao estudo.

De um modo geral, podemos dizer que a pesquisa de Souza (1994), procurou avançar na questão da compreensão do papel da escola enquanto instituição social, que para muitas pessoas representa uma possibilidade de ascensão social. Nesse contexto, conclui que há necessidade de aprofundar ainda mais a questão da representação que os alunos têm do professor – e vice-versa, como também das representações sociais dos alunos em relação à escola.

A pesquisa de Rocha (1995) foi realizada em uma escola da rede pública estadual situada na Vila Madalena, na cidade de São Paulo, em um bairro de classe média, muito valorizado a partir da década de 1980 pela especulação imobiliária. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de 18 alunos residentes no bairro ou proximidades.

A pesquisa de Rocha (1995) teve como objetivo analisar a qualidade do ensino fundamental sob a ótica dos alunos, suas experiências cognitivas, sociais e

afetivas, vivenciadas durante as aulas e outras situações referentes ao cotidiano nas escolas de rede pública situadas na cidade de São Paulo.

Considerando a necessidade de Rocha (1995) de adentrar as dinâmicas das situações sociais, das ações e interações que se concretizavam no dia-a-dia escolar e a relação desta vivência com as experimentadas em outros locais, a metodologia usada foi a qualitativa.

A autora levantou dados por meio de observação, dos aspectos físicos da escola e dos aspectos comportamentais dos alunos. Essas observações foram realizadas no período de outubro de 1992 a julho de 1993. Foram realizadas também entrevistas com os dezoito alunos. Esse limite foi estabelecido no processo, ou seja, *“quando julgamos suficientes as informações sobre escola como espaço de conhecimento e de relações sociais e afetivas, evitando repetições de dados”*(p.28)

Partindo da compreensão da escola como um grupo social, sua investigação centrou-se no sentido das ações e interações desse grupo, sobretudo crianças e adolescentes. Rocha(1995) define a convivência de alunos, professores e diretores como *“difícil de impor padrões rígidos à interação face-a-face que eles experimentam”*(p.117).

Quanto ao referencial teórico, Rocha (1995) optou por analisar o ponto de vista de Berger & Luckman (1985), que relatam que no decorrer das diferentes situações que vivenciam em sala de aula, os alunos:

“(...) chegam a superar os ‘esquemas tipificadores’ que definem os papéis de cada um, estabelecendo relações sociais e afetivas não contempladas no plano racional.”(Berger & Luckman(1985) apud Rocha(1995) p.117)

O trabalho evidencia que, no contexto escolar, as relações formais, informais, programadas e espontâneas se mesclam, se imbricam e se concretizam durante as atividades de sala de aula e de recreio. Os adolescentes demonstram que

experimentam nesse espaço institucional as oportunidades de relações sociais e afetivas entre si, com as crianças e com os adultos.

Contudo, Rocha (1995) observou, na maioria dos casos, que na rotina de sala de aula havia uma preocupação em reproduzir o conhecimento, em lugar de se incentivar a aprendizagem e produção do aluno, prática esta refletida nas propostas de avaliação, de lições de casa e de seleção de material didático.

A autora entendeu que a estrutura formal e as atividades rotineiras, bem como o currículo ultrapassado, fundamentados em formulações teóricas que não encontravam ressonância nas necessidades dos alunos, dificultavam e até mesmo impediam a continuidade de seus estudos até a 8ª série.

Verificou que os alunos demonstraram perspectiva crítica sobre a escola em que estudavam, indicando expectativas de que ela correspondesse às suas necessidades. A escola também aparece como um instrumento de melhoria social, sendo o objetivo da escola, segundo os alunos, *“ensinar o aluno ... fazer com que ele aprenda ... o que me prende aqui é o conhecimento que a gente adquire ...”*. (p.94).

Enfim, apesar de tantas teorias afirmarem que os alunos constituem uma massa indiferente e com comportamentos homogêneos, Rocha (1995) termina suas conclusões discordando disso e concordando com Berger & Luckman (1985), ao também dizer que as crianças se manifestam no recreio, nos corredores, na entrada e na saída da escola, oferecendo indícios de que há um espaço educativo que transcende a sala de aula.

A pesquisa de Pires (1996) teve por objetivo investigar a concepção das crianças entre 8 e 10 anos sobre a escola da qual faziam parte. Para tanto, optou por analisar uma Escola Pública Estadual de 1º e 2º Graus, situada em Sorocaba, no interior do Estado de São Paulo e entrevistar 15 alunos, entre 8 e 10 anos, a partir de um sorteio.

É importante destacarmos que a opção metodológica de Pires (1996) partiu de sua experiência pessoal para a experiência única e intransferível de cada aluno, procurando compreender a escola tal como ele a vê, tendo como referência, as características de estudo de caso, segundo LUDKE e ANDRÉ (1986).

As entrevistas tiveram como ponto de partida a elaboração, por parte dos alunos, de um desenho sobre a escola. Para isso foram oferecidos materiais como: papel sulfite, lápis preto, lápis e giz colorido, canetas hidrográficas e borracha. A fim de deflagrar a conversa pretendida, após o término do desenho, foi solicitado às crianças que falassem sobre aquele de sua própria autoria.

No que diz respeito ao referencial teórico, esse trabalho baseou-se na Teoria psicogenética de Henri Wallon, que se interessa pela pessoa completa na qual cognição e emoção sucedem-se e alternam-se, mas não se excluem.

Segundo essa perspectiva, o desenvolvimento infantil é um processo pontuado por conflitos. Essa concepção contrapõe-se às que concebem como linearidade, simples adição de sistemas cada vez mais complexos.

De acordo com a teoria walloniana, os conflitos têm duas origens: a endógena, que corresponde aos efeitos da maturação; e a exógena, que é a esfera das relações humanas e culturais que resultam em conflitos exógenos.

Pires (1996) concluiu que, apesar de a referida pesquisa haver trazido mais perguntas do que respostas, mantendo-se apoiada na Teoria psicogenética de Wallon, seria possível afirmar que o processo faz jus à idéia de desenvolvimento pontuado por conflitos.

A referida autora afirma que as crianças pesquisadas mostraram gostar da escola, de aprender a ler e escrever, de contar e expressar-se. Ademais, na escola tinham a oportunidade de fazer amigos, aprender a respeitar o outro e a cuidar de si mesmas. Por isso, quando as crianças foram instadas a conceber uma escola perfeita, foram modestas e ousaram pouco, segundo ela talvez porque a escola

funcione como um embotamento das potencialidades, um cerceamento mais elementar de ir e vir, e os riscos da construção de um saber próprios são inibidos.

Segundo a autora, a representação que as crianças constroem sobre a escola é povoada por repreensões e castigos, tornando-a um local hostil e perigoso. É possível que tais fantasias sejam inicialmente produto da subjetividade infantil, mas a escola as confirma.

A pesquisa de Giovinazzo Jr. (2003) foi realizada em uma escola pública localizada na zona Leste da cidade de São Paulo, freqüentada por alunos das chamadas classes populares.

A investigação limitou-se a alunos adolescentes, na faixa entre 16 e 20 anos, isto porque o autor entende que estes estão num momento importante de suas formações e escolhas, tanto no âmbito profissional quanto no âmbito de comportamentos e valores.

Giovinazzo Jr. (2003) teve como objetivo observar a existência ou não de tensões no relacionamento da escola com seus alunos, de que maneira essas tensões se manifestam e em que medida são determinadas pela própria realidade escolar ou pela realidade social extra-escolar. Foram pesquisados 21 alunos do Ensino Médio, sendo 13 garotas e 8 garotos que se dispuseram a participar espontaneamente.

O autor optou por obter as informações por intermédio daquilo que os alunos expressaram. Esse propósito pôde ser atingido recorrendo a uma técnica específica de dinâmica de grupo. O autor relata que, como instrumento de coleta, a dinâmica de grupo é empregada para tornar inteligível as forças que determinam a constituição dos agrupamentos humanos.

A fim de dar um embasamento mais sólido à sua investigação, optou pelo ponto de vista de autores como Marcuse (1998), que afirma que:

“(...) esforçam-se para promover a autonomização dos alunos, mas terminam por contribuir para que eles permaneçam ‘cegos’ diante da realidade social que deve ser entendida em termos daquilo que é, que pode e que deve ser”.(MARCUSE (1998) apud GIOVINAZZO Jr. (2003),p.33)

Essa afirmação nos faz refletir sobre a necessidade que há de formar indivíduos sujeitando-os à ordem social, ou seja, caberá aos educadores inovar não se contentando simplesmente com o material imposto, de modo que os alunos fiquem mais ativos e participativos. Tal fato chama atenção de que os educadores, talvez estejam gastando boa parte de suas energias, fazendo com que os alunos também a gastem, para o inverso do que pretendem: a conquista da autonomia, mesmo que relativa.

Ao abordar as desigualdades freqüentemente observadas, Giovinazzo Jr. (2003), citou Willis (1991), que diz o seguinte:

“(...) Se alguns exploram e alguns são explorados, se alguns são iguais e outros desiguais, isso não parece ter como causa a divisão sistemática da sociedade em classes. Além disso, nenhum sistema pode esperar jamais mudar isso. Um grau muito marcado de desencantamento com o sistema existente e um certo grau de conhecimento da exploração, conjugado com penetrações culturalmente mediadas (embora distorcidas) e em parte vividas do sistema capitalista, podem coexistir com uma pacífica aceitação do sistema de uma crença de que não existe nenhuma supressão sistemática das oportunidades pessoais na vida. A supressão é reconhecida, mas não mais do que como parte aleatória da condição humana. A natureza humana, não o capitalismo, é que é a armadilha. A ideologia tem ajudado a produzir isto – embora não simplesmente a partir de seus próprios recursos: ela é acreditada porque é em parte autocriada”.(WILLIS(1991) apud Giovinazzo Jr. (2003), p.196-197)

Isso mostra a importância de levarmos em conta todos os fatores que dizem respeito aos indivíduos, de modo que seja possível interpretarmos de maneira mais fiel possível, bem como compreendermos aquilo que tais indivíduos pensam de si mesmos e da sociedade. É por isso que, ao analisar a relação dos alunos com a escola, Giovinazzo Jr. (2003) considerou a fala, os comportamentos e as atitudes destes não como meros reflexos da ordem social ou da ideologia dominante.

O autor conclui que mesmo com tanta adversidade, os alunos sujeitos da pesquisa valorizavam demasiadamente a ação; de maneira individual, acreditavam que poderiam modificar a situação e superar as dificuldades, e que, apesar de toda a precariedade do ensino, o processo de escolarização continuaria sendo fundamental à formação dos jovens.

Ainda cabe salientar que uma das principais preocupações foi examinar e discutir o que a escola permite ou não às novas gerações, ou seja, como a instituição escolar adapta e o que faz com os sujeitos que passam por ela. No intuito de compreender a sociedade a partir da análise sobre o modo como são constituídos os sujeitos, o autor refere-se a autores da escola de Frankfurt.

Giovinazzo Jr. (2003) conclui que um dos fatos que expressam resistência dos alunos é a recusa em reconhecer a autoridade imposta de maneira irracional. Os alunos não reconhecem a autoridade do professor a não ser que esta seja construída na relação com a turma. Nota-se que a autoridade precisa estar baseada na competência do professor no que se refere ao domínio dos conteúdos curriculares e, também, no comprometimento desse professor com o conhecimento e com a profissão.

As pesquisas apresentadas foram realizadas em escolas públicas, com alunos de várias faixas etárias, utilizando procedimentos metodológicos, instrumentos e referenciais teóricos diferenciados. A escolha dessas, deve-se ao fato de abordarem temas que se aproximam da minha pesquisa, porém com o diferencial de não estarem inseridas em um contexto escolar privado da cidade de São Paulo.

A escolha de alunos de 8ª série deveu-se ao fato de estar trabalhando com esse público alvo há algum tempo e ter percebido um sentimento, até certo ponto, de 'desprezo' em relação à escola.

À luz de Wallon, que explora as dimensões cognitivas, afetivas e motoras, consigo perceber que há falta de um conhecimento maior, por parte de nós professores, sobre a história desse aluno. Enxergar o aluno como um todo, considerar que ele traz diariamente para dentro de sala de aula parece ser fundamental para o desenvolvimento, do processo de ensino e aprendizagem e para o sucesso escolar.

Capítulo 3

Referencial Teórico

3.1. A Contribuição de Wallon

Do ponto de vista de Henri Wallon, a formação psicológica dos professores não devia ser limitada aos livros, e sim às experiências pedagógicas que eles mesmos pudessem realizar.

A princípio, Wallon dedicou-se ao estudo da psicopatologia. Em 1914, registrou observações sobre crianças de 2 a 15 anos, internadas nos serviços psiquiátricos com perturbações de comportamento como instabilidade, delinqüência e perversidade.

Para Wallon o comportamento patológico manifestado em um laboratório é ideal e natural para os estudos psicológicos, pois nessas circunstâncias é possível melhor observar as transformações dos fenômenos de modo gradual.

A partir de suas investigações, Wallon percebeu que a comparação não poderia ter o mesmo significado dado à assimilação, pois a primeira visa tanto às semelhanças quanto às diferenças. Com base em Wallon, Mahoney & Almeida (2002, p. 11) afirmam que:

“o conhecimento busca simultaneamente o mesmo e o diferente, e o contraste é um dos recursos mais surpreendentes pelos quais se opera a diferenciação”.

Wallon também estudou o desenvolvimento da criança. Para tanto, decidiu-se por analisar a consciência, tendo em vista que este forneceria o melhor caminho ao entendimento da questão.

É interessante destacar que, ao fazer seus estudos, Wallon optou por fazer algumas entrevistas com crianças entre cinco e nove anos de idade, tendo como base algumas perguntas iniciadas por palavras, tais como: O que é...?, para a definição; e Por quê? Como? Quando? Onde? etc., para a explicação. Os temas destas referiam-se às experiências vividas, bem como à percepção direta como o sol, a lua, o vento, o frio, as árvores, a neve, o rio, entre outros.

Mediante este tipo de diálogo, em entrevistas cujo conteúdo foi inteiramente aproveitado, sem nenhum tipo de seleção do material, Wallon constatou que, as crianças que constituíam a fase acima mencionada, tinham uma tendência à redução de sincretismo, que por sua vez, permitia o surgimento de uma forma mais diferenciada de pensamento, próximo da noção conceitual, já que continha aquilo que, para este estudioso, seria a condição ou a qualidade diferenciada da coisa em que se apresenta para a elaboração do conceito.

A fim de esclarecer o significado do termo sincretismo, Galvão (2003, p. 51-52) relata que este adjetivo:

“é utilizado para designar as misturas, confusões a que está submetida a personalidade infantil. Indiferenciada a criança percebe-se fundida nos objetos ou nas situações familiares, mistura a sua personalidade à dos outros e a destes entre si”.

Assim sendo, ao apresentarem uma redução sincrética as crianças analisadas por Wallon estariam começando a dar sinais conscientes de si mesmas, obtendo a noção de contornos definidos.

O estudioso também acreditava que a criança dispunha, ao nascer, de uma expressividade capaz de garantir que suas demandas e solicitações fossem

atendidas por outro membro da espécie. Mais ainda, para ele, o meio humano serviria de intermediário até para as relações diretas indivíduo-meio físico.

Segundo Wallon, a emoção que a criança dispõe ao nascer garante o surgimento de reações sensomotrizes capazes de constituir novas condições de desenvolvimento, bem como, de introduzir o indivíduo no ambiente físico e, posteriormente, no das representações, garantindo-lhe o acesso ao meio simbólico, cultural.

Assim sendo, graças ao contágio da expressão emocional, num processo caracterizado como de simbiose, de mimetismo afetivo, o recém-nascido disporia do meio humano como seu primeiro meio de desenvolvimento, não apenas para lhe dar condições de sobrevivência física, mas de desenvolvimento da capacidade mental e da gradativa diferenciação Eu/Outro. Sobre esse assunto Galvão (2003, p. 50) revela:

“O recém-nascido não se percebe como indivíduo diferenciado. Num estado de simbiose afetiva com o meio, parece misturar-se à sensibilidade ambiente e, a todo instante, repercutir em suas reações, as de seu meio. A distinção entre o eu e o outro só se adquire progressivamente, num processo que se faz nas e pelas interações sociais”.

O materialismo para Wallon significa, que a natureza é anterior ao pensamento ou que a existência antecede o conhecimento tanto na história das espécies vivas como na gênese da criança.

Na perspectiva de Wallon, a inteligência sempre está a serviço da pessoa. Neste caso, as etapas da inteligência seriam pensadas como instrumentos do EU e não como um fim em si mesmas. Suas diferentes estruturas constituiriam recursos adicionais postos a serviço de um EU ampliado e flexibilizado.

Mediante tais fatos, parece que a dialética em pauta não é a das palavras, mas sim, a da realidade, tendo como base uma disciplina da razão para apreender a

realidade em seus eventuais conflitos e contradições. Um exemplo disso seria o estudo das relações entre o biológico e o psíquico.

O psiquismo (a consciência) é inexplicável sem seus determinismos que podem ser de duas ordens: fisiológica e social. Neste caso, é, por conseguinte, indispensável conhecer os determinantes de toda a conduta, sem, todavia reduzir esta conduta àqueles determinantes, fisiológicos ou sociais. É também preciso estudar a conduta, o fato psíquico em si mesmo, por si mesmo. Em suma: uma existência não pode ser reduzida as suas condições de existência. Assim, para cada problema, para cada pesquisa, seria preciso imaginar concretamente um dispositivo de observação ou de experimentação.

Placco (2002), lembra que uma das mais importantes e significativas descobertas de Wallon foi que a criança tem etapas de maturação biológica, fixadas de maneira relativamente estável, porém, conforme as condições da existência, variam os recursos. Nas palavras da autora:

“A educação é também uma relação evolutiva e são os conhecimentos derivados do estudo objetivo dessa relação – criança e meio -, no presente e no seu devir, que constituem o fundamento da ação educativa. A educação deve, então, apoiar-se nessa relação natural” (Placco, 2002, p. 10).

Para que a educação seja satisfatória, são necessários conhecimentos da criança concreta, em suas condições de existência, da natureza das relações que ela estabelece com o seu meio e da influência dos grupos que se relacionam com ela.

Mahoney & Almeida (2002), acreditam que de acordo com as configurações criadas, pelo meio social em que a criança está inserida, resulta uma totalidade responsável pelo comportamento desta, naquele momento, naquelas circunstâncias:

“Cada configuração cria novas possibilidades, novos recursos motores, afetivos, cognitivos que se revelam em atividades que, ao

mesmo tempo em que convivem com as atividades adquiridas anteriormente, preparam a mudança para o estágio seguinte” (Mahoney & Almeida, 2002, p. 12).

De acordo com Wallon, há uma seqüência de estágios na formação da criança, que varia de acordo com a idade, e a interação dos fatores culturais e temporais, aliados à existência individual como estrutura orgânica e fisiológica. Em conformidade com sua classificação, existem cinco estágios – impulsivo/emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência – segundo a idade das crianças, que devem ser levadas em conta:

(a) O **impulsivo/emocional** (0 a 1 ano), cujas atividades predominantes são as explorações do próprio corpo em relação às sensibilidades internas e externas; garante a sobrevivência da criança pelo movimento, além de mobilizar o social para atender às suas necessidades.

A criança no início do desenvolvimento não está empenhada na construção do real, mas sim em constituir-se a si mesma, em explorar o corpo, em verificar os próprios limites físicos para só depois se entregar à exploração sistemática do mundo externo. Neste caso, o desenvolvimento da pessoa para Wallon não começaria cognitivamente. Além disso, em quase todo o primeiro ano de vida a atividade da criança estaria voltada à sensibilidade interna, a princípio visceral e depois afetiva.

O período emocional corresponderia ao predomínio da motricidade expressiva que a manifesta. Antes de modificar o ambiente físico, o movimento atuaria sobre o meio humano em forma de comunicação. Assim sendo, o primeiro instrumento usado pela criança seria o adulto e, neste sentido, ela poderia ser considerada como um ser social.

(b) O **sensório-motor e projetivo** (1 a 3 anos), cujas atividades concentram-se na exploração do espaço físico. Manifestam-se: os gestos, o segurar, o agarrar, o apontar, o andar e o sentar. Nesta fase, a fala é acompanhada por gestos, e tem início o processo de discriminação entre os objetos.

(c) O **personalismo** (3 a 6 anos), período em que a criança constrói a consciência de si, graças às interações sociais, de modo a reorientar seus interesses às pessoas, a fim de definir o retorno da predominância das relações afetivas.

É importante esclarecer que, no personalismo, a criança busca ampliar e enriquecer suas possibilidades como pessoa ao incorporar a outra, usando a imitação para isso; essa imitação exige um movimento de interiorização e exteriorização que torna possível copiar e assimilar os méritos da pessoa-modelo, reproduzindo de forma enriquecida.

No campo afetivo e moral, o personalismo é caracterizado por um trabalho intenso. A criança passa a compreender que certas coisas podem ser expressas e outras devem ser segredos seus; entretanto, a atividade da criança nesta fase é caracterizada pela inércia mental, ou seja, ela é absorvida pelas ocupações do momento e não tem poder de mudança ou fixação sobre ele.

Assim sendo, com base no conteúdo acima citado, pode-se concluir que a idéia walloniana baseou-se na idéia de que o ambiente e a criança influenciam-se reciprocamente, cabendo a cada criança estabelecer um sistema próprio de relação com o meio, a cada momento. Isto pode ser observado nas atividades em que estas se envolvem, na forma como interagem com os demais, no tempo que dedicam a cada atividade, no significado que atribuem aos aspectos da situação, nos locais e objetos que selecionam para brincar. Cada meio ambiente estabelece determinadas condições (meios) de desenvolvimento para a criança, restando a esta selecionar, dentre os elementos nele disponíveis, aqueles que dariam condições para a realização de seus objetivos.

(d) O **categorial** (6 a 11 anos) estabelece o conflito entre satisfazer a curiosidade de conhecer o mundo e sentir que os vínculos com pessoas significativas (como a professora, por exemplo) continuam intactos. Este período se dá, entre 6 e 11 anos, implica na exploração mental do mundo físico com atividades de agrupamento e classificação em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. É a fase das escolhas, do certo/errado, cujas conseqüências ele ainda não pode prever na totalidade.

(e) A **Puberdade e Adolescência** (11 anos em diante), período de grandes conflitos, auto-afirmação, questionamentos, submetendo e apoiando nos 'grupos de pares', contrapondo-se aos valores tal como interpretados pelos adultos com quem convive. No aspecto cognitivo, trata-se de um nível maior de abstração, possibilitando uma discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência.

Como os sujeitos de minha pesquisa são alunos de 8ª série e, portanto, sua faixa etária corresponde ao estágio da Puberdade e Adolescência, o mesmo será detalhado e explicado a seguir, no intuito de contribuir para um maior entendimento do que ocorre com os alunos nessa etapa do desenvolvimento.

3.2. Puberdade e Adolescência

O grande conflito deste estágio, que vai dos 11 anos em diante, é como manter o vínculo afetivo com as pessoas significativas enquanto explora o mundo real e vivencia comportamentos e sentimentos ambíguos.

Nessa fase, o desenvolvimento e as modificações fisiológicas nas jovens são mais precoces quando comparadas aos rapazes. A primeira menstruação acontece, os seios crescem, os quadris alargam-se e tornam-se mais arredondados.

Nos rapazes, o nariz cresce mais depressa que o resto da face, o queixo alonga-se, aparecem os primeiros fios de bigode – o que torna o barbear-se um grande acontecimento diante do qual o rapaz se sente verdadeiramente homem.

Para Mahoney & Almeida (2002),

“Surge a necessidade de reorganização do esquema corporal que, como no estágio do personalismo, é condição da pessoa, de sua personalidade. Reajustar-se ao novo corpo vai exigir do jovem um

mergulho dentro de si mesmo e confere uma orientação centrípeta a esse estágio de desenvolvimento”(p.61)

O jovem experimenta necessidades novas, ainda confusas; desejos poderosos e vagos impelem-no a sair de si, desejo de posse, de ter para si e de absorver em si o outro, convive com o desejo de sacrifício pelo outro, representando o prelúdio da atração pelo sexo oposto.

O adolescente procura conhecer-se a si mesmo mediante atividades de confronto e auto-afirmação, busca o novo pelo novo, procura entender sua sexualidade.

Sobre essa fase, Gadotti et al (1989, p. 53), comentam o seguinte:

“Já não se considera a puberdade como uma revolução total, que transforma o ser a fundo. Escrevia outrora Rousseau: ‘Nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para a espécie, outra para o sexo’. Hoje, porém, somos levados a pensar que nascemos uma única vez, para a espécie e para o sexo, quaisquer que sejam para o indivíduo os efeitos psicológicos e as conseqüências sociais da maturidade sexual”.

Em outras palavras, esse autor refere-se ao adolescente, considerando-o semelhante a uma usina cuja instalação deverá estar pronta dentro de alguns anos e à qual, a uma certa altura, será ligada a corrente destinada a colocar em movimento as máquinas.

Ademais, parece que a organização da vida afetiva, processa-se, com efeito, no decorrer da infância, ou seja, o fato de a corrente ser ligada não muda mais grande coisa, senão que põe em risco o aparecimento de defeitos na instalação. Por isso é que a puberdade não deixa de ser uma época importante que requer toda a atenção, bem como toda solícitude que for possível.

Em seus estudos, Berge (1966, p. 163) verificou que a preparação da puberdade tem início, realmente, quase no nascimento. Isso se deve ao fato de a criança passar por diversas fases:

“(...) o desmame, a educação do asseio, etc., que acabam constituindo para ela outros tantos sacrifícios e renúncias sucessivos, compensados pelo fato de que a aquisição dessas disciplinas sociais a torna cada vez mais aceita na sociedade humana, valorizando não somente a sua estima, mas a afeição dos que junto a ela convivem”.

De certa maneira, se todas essas primeiras etapas se realizassem sem tumultos, a puberdade poderia contar com um clima de sossego sem crises consideráveis, de modo que as disciplinas por ela impostas seriam estabelecidas naturalmente e sem dramas. De resto, caberia à criança exercitar sua educação sentimental na família, normalmente. Neste sentido:

“Se os pais chegassem a compreender todas essas coisas com uma suficiente clareza, capaz de impedir que se tornem preocupados ou incomodados diante de certos impulsos excessivos (num ou noutro sentido) por parte de seus filhos; se eles se amassem reciprocamente de tal forma que a criança jamais pudesse alimentar em si própria a ilusão de ter triunfado sobre seu rival ou sua rival; se, pelo contrário, fizessem a criança sentir a impressão de que eles a amam unidos, de comum acordo e em comum amor poder-se-ia estar seguro de que o indivíduo, na adolescência, encontrar-se-ia felizmente orientado na vida, encontrando-se suficientemente preparado para a idade crítica” (Berge, 1966, p. 167).

Idade crítica? Isso porque essa idade não deixa de ser uma crítica; por mais perfeita que possa ser a instalação previamente montada, o instante em que deverá ser posta à prova, pela erupção da força que a deverá animar, será sempre um momento capital. É por isso que a fim de evitar surpresas:

“(...) é preciso que a criança – menino ou menina – tenha sido anteriormente informada a respeito dos fenômenos estranhos que poderá notar em si própria. Será prejudicial que a criança se veja tomada de espanto e brutalmente surpreendida pela ignorância das leis de sua própria filosofia” (Berge, 1966, p. 172).

Ao avaliar o ponto de vista de Berge (1966), hoje em dia, é possível perceber que as moças, cujas primeiras regras as apanham ainda totalmente desprovidas de qualquer noção sobre o assunto, algumas vezes foram prevenidas, apesar de nada lhes ter sido explicado. Sucede que lhes é ensinada a realidade dessa vicissitude feminina, sem que se lhe revele o aspecto positivo: a capacidade da maternidade. Para tanto, é aconselhável que aprendam simultaneamente que, nesse momento deixam de ser meninas para tornar-se moças e que sua importância pessoal é, então, notavelmente acrescida.

No caso dos meninos, percebe-se que eles ignoram, ainda mais freqüentemente, o significado de certas manifestações fisiológicas que se podem suceder no curso mesmo de seu sono. Esses meninos acabam-se julgando doentes, por um fato que nada tem de anormal.

Como se pode observar, a criança que se torna adulta, tende a sentir no interior de si mesma uma impressão estranha, extremamente inquietante; não reconhece mais a si própria; é quase como se estivesse trocando de pele; mais ou menos como a borboleta que se liberta do casulo, devendo acostumar-se ao seu novo estado.

Preparar para a puberdade, não é, somente preparar para a vida, não é somente preparar para o amor, é também preparar os homens para que melhor se compreendam, a fim de construírem o seu próprio futuro.

Nesse contexto, vale dizer que muitos educadores tendem ainda:

“(...) a imaginar que, no momento da puberdade, acham-se diante de um desencadeamento de forças cegas, contra as quais sua

única missão é a de lutar vigorosamente a fim de evitar que elas venham a causar danos irreparáveis” (Gadotti et al, 89, p. 79).

Isso é esquecer inteiramente que, se tais forças existem, também fazem parte da juventude outras forças que são opostas às primeiras e a elas paralelamente se desenvolvem.

Em outras palavras, pode-se dizer que, ao lado do instinto, há um contra-instinto, quase tão poderoso quanto o primeiro, destinado a contrapor-se a ele, estabelecendo o equilíbrio, tornando a adolescência a época da vida em que o instinto e o contra-instinto se defrontam de forma violenta e dramática, mediante um conflito que, por exemplo: se viesse a terminar pelo aniquilamento total de um ou de outro dos adversários, poderia ser fatal para o equilíbrio psíquico do indivíduo cuja sensibilidade serviu como campo de batalha.

Quanto a essa questão Aquino (1996, p. 27) afirma:

“Sem dúvida, o adolescente sente-se invadido pelos desejos sensuais e por impulsos passionais que atingem maior acuidade nessa fase da vida do que em qualquer outra idade da existência. O trágico da coisa está em que esta imensa impaciência do coração e dos sentidos produz-se precisamente num instante em que as condições exteriores requerem, nesse domínio, o máximo de reserva e paciência”.

É aqui que se coloca o maior problema da adolescência: tormentos da carne e escrúpulos da consciência misturados confundem-se com sentimentos de vergonha, de indignidade, de inferioridade e de isolamento.

É uma fase em que a capacidade de representação mental amplia-se de tal modo que a diferença entre o real e o imaginário é tênue: o jovem ama o desconhecido e a novidade porque atendem suas necessidades, mais do que a própria realidade.

No comportamento exterior, há uma manifestação ambivalente pela vaidade, o desejo de atrair a atenção do outro, ao mesmo tempo em que surgem os sentimentos de timidez e vergonha.

Esta ambivalência concebe a necessidade de conquista, de aventura, independência, de ultrapassagem da vida cotidiana, cujas ações podem ser negativas ou positivas, dependendo das opções de ordem moral e social que se faça.

Wallon alerta para o fato de que os sonhos e fantasias não atingem todos os jovens com a mesma força, e podem ser contidos conforme as necessidades da vida cotidiana. Neste caso, caberá ao professor evitar que se estabeleçam entre os alunos distinções baseadas em origem social ou étnica.

Para Mahoney & Almeida (2002), esta é uma fase delicada, pois trata de uma *“escolha de valores morais que o jovem precisa fazer e implica o estabelecimento de relações com a sociedade que podem ser adequadas ou não, conforme a orientação recebida dos adultos de seu meio ambiente”*(p.63).

No estágio da adolescência, a oposição ao outro aparece freqüentemente ligada à dependência do outro, assim como a criança, na fase do personalismo tende para a imitação do adulto, o jovem parece querer distinguir-se dela a qualquer preço; em lugar de conformismo, reforma e transformação.

A oposição do jovem não é tanto à pessoa do adulto, mas ao que ele representa, isto é, às leis e controles que ele passa a questionar; o jovem sustenta a oposição ao adulto com sólidos argumentos intelectuais, adquiridos no estágio categorial.

Nesta fase, o jovem precisa receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado para desenvolver uma personalidade autônoma. Para tanto, precisa perceber limites e sanções de forma clara, com participação ativa na discussão e elaboração das regras que possibilitam uma convivência passível.

Ao questionar a si e aos outros, sobre sua origem e destino, o jovem vai organizando a noção de tempo psíquico nas direções do passado e do futuro; é um período em que o grupo é fundamental para que o jovem se perceba igual aos seus pares, pois está fortemente submetido às fantasias e necessidades dos parceiros.

O pensamento vai se organizando em torno das noções de espaço, tempo, causa, que são fundamentais na ordenação dos dados da realidade; o gosto por realizações técnicas torna-se visível pela habilidade que mostra nas construções e reconstruções, levando a descobrir a causalidade mecânica das coisas. Mahoney & Almeida (2002) complementam isso dizendo o seguinte:

“A razão adquire a posse de todos os seus recursos, e pela primeira vez o jovem mostra-se capaz de apreender o mundo exterior como uma construção coerente e inteligível. Já pode distinguir o possível do real, sendo capaz, por exemplo, de examinar mentalmente um grande número de possibilidades, de formular hipóteses e de comprová-las no plano das idéias, tornando a realidade concreta uma preocupação secundária” (p. 69).

As reflexões sobre adolescência, aqui expostas, nos levam a concluir que na adolescência (denominada de fase crítica) há necessidade de evitar que os jovens se fechem no interior de seu próprio círculo, ou seja, é importante fazê-los compreender que suas perturbações, seja quais forem, nada têm de patológica, e que não se libertarão de suas dificuldades senão pela conversão para o mundo exterior.

Ainda, uma vez explanado o sentido da puberdade/adolescência a seguir cabe refletir sobre o papel do professor em tudo isso.

3.3. A Relação Professor – Aluno

Antes de entrar no tema da relação entre o professor e os alunos, deve ficar claro que dentro das sociedades a relação conjugal, a paternidade e a maternidade, bem como a fraternidade, constituem uma espécie de revelação natural dos vínculos fundamentais entre os homens.

Em outras palavras pode-se dizer que o pequeno grupo da família, no sentido estrito do termo, surge como um centro de significações e valores, em função dos quais serão julgados todos os modos de ligação entre os indivíduos. Assim sendo, se por um lado a instituição social e jurídica da família consagra os laços de sangue, por outro a biologia assegura ao parentesco uma espécie de fundamento que pode ser chamado de metafísico e metamoral. Pode ser por este motivo, que a dependência do filho em relação ao pai aparece bem determinada, sobrecarregada de temas e motivos que a impedem de ser totalmente clara.

Do ponto de vista de Morales (1999, p. 57):

“Não se trata de duas liberdades que se defrontam, pois jamais pai e filho serão verdadeiramente livres, um em relação ao outro, cada um animado de reivindicações confusas, ou mesmo contraditórias, em relação ao outro”.

Esta também pode ser uma razão pela qual, via de regra, os pais, mesmo quando pedagogos sentem dificuldades em ensinar seus próprios filhos, preferindo, com freqüência, confiar essa responsabilidade aos outros, como por exemplo, aos professores.

Ao comparar a família com a relação professor-aluno percebe-se que, enquanto a primeira tem a possibilidade de existir sem tradições ou valores, a segunda pressupõe uma livre comunidade de inspiração e de invocação, fora da qual perde o sentido e a realidade. Isso porque, a relação professor-aluno envolve o campo do conhecimento.

De qualquer forma, cabe ao professor trabalhar para que o aluno não fique dependente, mas busque cada vez mais sua autonomia. Isso porque para determinadas concepções de ensino e aprendizagem, a condição de aluno implica aceitar o conhecimento que os professores lhes passam, pois são saberes de grande importância para seu bom desenvolvimento intelectual e espiritual. Quanto a isso Sheppard (1974, p. 49) afirma:

“A autoridade do mestre situa o bem e o mal, julga o verdadeiro e o falso. Durante toda a vida, o homem sentirá saudades desta situação clara onde sabia de fonte segura que havia um lugar para cada coisa e para cada valor. Na vida conjugal ou militar, na vida econômica ou política, muitas vezes, obscuramente, o adulto procura reencontrar a situação privilegiada em que se encontrava livre da preocupação de definir a si mesmo e as certezas essenciais de sua existência. A existência intelectual e espiritual da maior parte da humanidade organiza-se na maioria das vezes segundo os princípios de uma economia feudal, em que cada homem encontra o seu lugar num sistema de relações de dependência. Cada um repete as palavras de ordem daqueles que julga colocados acima dele na hierarquia da autoridade fundamental”.

A afirmação acima pode ser esclarecedora do papel do professor, na medida em que existem algumas pessoas que o vêem como garantidor da verdade. Em outras palavras, parece que a qualidade do professor tem a capacidade de designar o movimento ascendente da autoridade espiritual, ficando o aluno em uma posição subordinada. Assim sendo, a verdade autêntica não é na sua essência, mais que a exigência e o desejo de verdade.

De qualquer maneira, ao analisar o encontro e o confronto de professores e alunos pode-se concluir que ambos fazem parte de uma relatividade generalizada, ou seja, cada um desempenha em relação ao outro um papel essencial. Ademais, seria errado fazer desta situação um absoluto, uma vez que aquilo que está em jogo é o sentido da verdade, cujos lados se enfrentam em busca de si mesmos. Portanto,

o aluno não deve considerar-se submisso em relação ao professor, mas utilizar-se dos ensinamentos deste na busca de sua própria identidade, através do diálogo.

É sabido que cada aluno é um aluno entre todos os outros da classe reunida; no entanto, muitas vezes o professor os trata como se fossem todos iguais. Contrapondo-se a esse tipo de pedagogia, Gudsdorf (1987) comenta:

“Esta pedagogia em série que confronta o professor e a classe acompanha-se, ou pode se acompanhar, de uma relação de pessoa para pessoa; o professor pode ser também um mestre, e cada aluno um discípulo, em situação de diálogo e sob a invocação de uma vontade de verdade que constrói entre eles uma visível comunidade”.(p. 173)

Neste caso, a verdadeira pedagogia teria que substituir a visão macroscópica pela microscópica, ou seja, ao invés de considerar a média estatística, o professor passaria a aplicar-se aos dados individuais dos alunos. Então, levando em conta que o contato global do professor com a classe alimenta-se desse conjunto de contatos individuais, cabe à pedagogia avaliar a vida escolar a partir de relações elementares em que cada uma das partes presentes busca o contato da outra, a fim de alcançar a própria identidade.

Os adolescentes constroem suas relações com os professores a partir das experiências que vivenciam nas situações programadas para a quase totalidade do tempo escolar. É no dia-a-dia, dentro e fora da escola, que aprendem o papel que o aluno e professor exercem ou devem exercer no contexto escolar.

A relação pedagógica surgiria assim como uma relação de dupla dependência já que cada qual depende, em termos, de seu interlocutor, devendo-lhe suas melhores garantias. Daí a importância, para um e outro, dessa situação singular em que eles se defrontam.

3.4. A Escola

A escola está mais do que presente no cotidiano, não como originalmente se propõe, mas enquanto conjunto de procedimentos limitados e limitantes. Perceber a escola apenas como uma instituição que tem como uma das funções difundir valores e conhecimentos que façam sentido às relações sociais estabelecidas, ou ainda, somente do ponto de vista de reprodução da ideologia e da desigualdade, é algo que merece ser questionado.

Alguns autores, quando se propõem a enunciar as características da escola, costumam apontar em direção à posição secundária que o aluno, principalmente a criança, aí ocupa.

Segundo Saviani (1980):

“na escola dá-se o privilégio ao adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento”.(p.23)

Ainda, sobre isso, Mizukami (1983), acrescenta que:

“Na escola o ensino sempre será centrado no professor (...) voltando-se para o que é externo ao aluno: o programa, as disciplinas, o professor. O aluno apenas executará prescrições que lhes forem fixadas por autoridades exteriores a ele”.(p.21)

Recorrendo-se a Sander (1977), depara-se com considerações importantes sobre a posição do aluno. A primeira delas refere-se à confrontação com os modelos, como fundamento básico da escola que propõe:

“(...) modelos conferindo-lhes uma clareza, uma perfeição, em suma, um estilo que, através da realidade do dia-a-dia não será possível atingir”.(p. 61)

Segundo esse ponto de vista, é imprescindível apresentar ao aluno, obras, pensamentos elevados, personagens que representem os grandes valores da cultura e da civilização, o que não quer dizer que sejam os últimos ou definitivos, mas os primeiros e fundamentais, a fim de fornecer ao aluno um quadro referencial, de conhecimentos e valores destinado a guiá-lo ao encontro de sua própria personalidade.

Há, portanto, a crença de que é preciso direcionar, orientar, fornecer referenciais, organizar conteúdos e meios que garantam o ensino, a aprendizagem e a posterior criação.

Segundo Snyders (1974), a escola deve possibilitar ao aluno ser ativo, ou seja,

“deve motivá-lo a empreender uma busca própria e pessoal do conhecimento, através da congregação de seus esforços e habilidades”.(p.56)

Agora do ponto de vista de Perrenoud (2000) a escola deve optar por uma pedagogia diferenciada, pois:

“diferenciar é (...), lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve”.(p.9)

Enfim, na atualidade sugere-se às escolas uma pedagogia voltada à formação heterogênea dos alunos, em que o professor leve em conta cada um de seus aprendizes e suas diferentes realidades.

Nesse sentido, segundo Perrenoud (1999),

“organizar e dirigir situações de aprendizagem implica na manutenção de um espaço justo para tais procedimentos, devendo-se despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas”.(p.86)

Mahoney(2000) complementa:

“educar exige um conhecimento da criança concreta, nas suas condições de existência, da natureza das relações que ela estabelece com o seu meio, da influência dos diversos grupos aos quais ela tem acesso”.(p.10)

O papel do professor como educador, exige que o mesmo perceba seus alunos como um todo, isto é, perceber que os alunos trazem para a escola, e conseqüentemente, para dentro da sala de aula, uma bagagem cultural e familiar que não deve ser desconsiderada, mas sim, conhecida, no intuito de poder contribuir para que ocorra um aprendizado significativo.

A escola tem uma responsabilidade muito grande em todo esse processo. Mahoney(2000), afirma que:

“A escola (...) representa, como a família, um instrumento, um recurso indispensável ao desenvolvimento da criança, pois influencia toda a sua personalidade, penetrando em todo o seu cotidiano. Ao entrar na escola a vida da criança passa a girar principalmente ao redor dela: seus horários, seu lazer, suas amizades, etc..”(p.10)

Percebe-se que a importância da escola é muito grande enquanto espaço onde ocorrem as relações que se estabelecerão por um período considerável da vida desse aluno. O tempo que os alunos passam, em geral, dentro de uma escola,

por volta de 11 anos, deve ser levado em consideração, uma vez que, na maioria das vezes, acabam por passar um tempo maior com o grupo de alunos do que com a própria família.

No contexto exposto nesse item, cabe salientar que a escola exerce um papel de extrema importância para a formação do aluno como um todo. Será que o sentido que nós, professores, damos a escola, será o mesmo que nossos alunos dão?

3.5. A Sala de Aula

Pesquisas realizadas na Psicologia Educacional procuram estabelecer relações entre as características do professor e a aprendizagem do aluno.

O modo de agir do professor em sala de aula, muito mais do que suas características de personalidade, é que realmente irá colaborar para uma boa aprendizagem dos alunos.

Nos encontros, em sala de aula, em um tempo pré-determinado de aproximadamente 45 minutos, que se repete três ou seis vezes semanalmente e que se estende ao longo do ano letivo, professor e aluno, confinados dentro dos limites de quatro paredes se comunicam e se influenciam mutuamente.

O objetivo maior deste encontro é a aprendizagem do aluno. Para que tal objetivo seja atingido se faz necessário que o trabalho do professor seja eficiente. Para tanto, apesar deste poder utilizar vários recursos e várias estratégias de ensino a fim de conseguir atingir o objetivo maior, o “clima” estabelecido na classe é um dos fatores responsáveis pelo êxito, pela conquista de uma boa aprendizagem. De acordo com Piletti (1982),

“Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula, caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia; quando confia na tendência

construtora do indivíduo e do grupo; descobre, então, que inaugurou uma revolução educacional. Ocorre uma aprendizagem de qualidade diferente, um processo de ritmo diverso, com maior grau de penetração. Sentimentos positivos, negativos, difusos, tornam-se parte da experiência de sala de aula. Aprendizagem transforma-se em vida, vida existencial. Dessa forma, o aluno, com entusiasmo, às vezes, relutantemente em outros casos, comporta-se como alguém que está passando por uma aprendizagem, por certa mudança”.(p. 115).

Fica evidente, então, que caberá ao professor “criar” o clima de sala de aula, ou seja, a fim de criar esse clima favorável à aprendizagem caberá ao professor tomar as iniciativas neste relacionamento, um relacionamento aberto ao diálogo, carregado de franqueza, voltado para os laços sinceros da amizade, amabilidade, respeito. Deixar nas mãos dos alunos que tal harmonia ocorra, pode ser um risco, para ambos os lados.

Outro aspecto importante para os professores é “o apreço ao aprendiz”. Este aspecto envolve os sentimentos, as opiniões, o ser humano enquanto pessoa, enfim é o respeito e a consideração do professor diante do aluno, fator muito importante para se estabelecer um clima prazeroso de aprendizagem, uma boa relação entre professor – aluno.

Que esta relação é difícil, e às vezes conflitante, é do conhecimento de todos. Basta observar algumas salas de aula, seja em uma escola pública ou mesmo particular, as dificuldades estão visíveis. Nesse contexto, seria interessante refletir sobre as considerações de Berge (1966) ao revelar que:

“(...) a relação (professor – aluno) é difícil: sem dúvida uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação assimétrica, em que a carga de competência e experiência dá licença de parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar nos meios de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é

pensar que o ensinado não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre. Ora, o ensinado traz alguma coisa: aptidões e gostos, saberes anteriores e saberes paralelos e, sobretudo, um projeto de realização pessoal que não será, senão parcialmente preenchida pela instrução, pela preparação profissional ou pela aquisição de uma cultura para os momentos de lazer (...) O contrato que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração".(p.54)

Contribuindo para a realização parcial do projeto do aluno, o professor continua a aprender: ele aprende com seus alunos e, assim recebe deles ocasião e permissão de realizar o seu próprio projeto de conhecimento e de saber. Eis porque é preciso dizer – parafraseado Aristóteles – que o ensino é o ato comum do professor e do aluno.

Depois de uma séria reflexão entre os participantes do processo ensino-aprendizagem, as formas de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, enfim percebemos que todas as manifestações são componentes do trabalho educacional e devem ser levadas em conta.

A interação professor-aluno é fundamental para favorecer dois aspectos importantes no processo da aprendizagem; o aspecto cognoscitivo e o aspecto sócio-emocional.

Quando a interação professor–aluno favorece o processo ensino–aprendizagem, ambos, professor e aluno, partem para grandes conquistas. Por um lado o professor estará utilizando suas habilidades para poder acompanhar e orientar a aprendizagem dos educandos. Saberá combinar autoridade, severidade e respeito agindo sempre como profissional. A autoridade do professor e a autonomia do aluno se completam. Por outro lado, os educandos estarão retomando o respeito e o apreço, fortalecendo os laços que os mantêm unidos.

Assim sendo, a disciplina na classe poderá passar a ser natural, na medida em que os alunos passarem a compreenderem a autoridade moral, profissional e técnica do professor. Com certeza, com uma boa organização do ensino, com um plano definindo, as relações assim como um acompanhamento sistemático do desenvolvimento dos alunos, será possível alcançar maior êxito no processo de aprendizado, pois a boa relação entre professor–aluno é de suma importância para uma boa aprendizagem.

Capítulo 4

Procedimentos metodológicos

4.1. Introdução

Para atingir o objetivo geral de minha pesquisa, “o que os alunos da 8ª série pensam a respeito da escola”, elaborei um questionário (Anexo I) que foi previamente testado.

A escolha desse instrumento, composto de questões abertas, deve-se ao fato de ter realizado, em 2003, com 8 alunos, uma entrevista gravada que continha basicamente o mesmo roteiro desse questionário e ter verificado que as respostas, muitas vezes, eram dadas de forma evasiva e monossilábicas, não permitindo uma análise significativa dos dados obtidos.

Os alunos participantes dessa pesquisa também foram escolhidos nas séries em que eu não dava aulas, no intuito de não comprometer as respostas, pois foi percebido, no momento da realização da primeira entrevista, que o fato de os alunos serem meus alunos regulares as respostas eram dadas tendo em vista a minha satisfação, o ‘fazer bonito’ frente a minha pessoa.

Por essas razões, participaram dessa pesquisa 172 alunos de 5 salas de 8ªs séries, no ano de 2004. A aplicação dos questionários deu-se nas aulas de Português, pela professora, que também recebeu um roteiro para relatar suas impressões e percepções durante o preenchimento dos questionários.

A aplicação foi feita nas 5 salas, no mesmo dia e foi dada a orientação de que se tratava de um instrumento para a pesquisa de mestrado do professor de matemática e que os alunos deveriam responde-lo sem comentar suas respostas com os colegas.

Os alunos mostraram certo interesse em responder as questões de forma clara e objetiva. O tempo de aplicação em sala foi de, em média, 30 minutos. Segundo relato da professora de Português,

"Depois da curiosidade em como seria usada a pesquisa, a finalidade da mesma, responderam com muito compromisso e envolvimento, lendo as questões antes de responde-las. O clima sentido era de compromisso e de envolvimento".

O instrumento utilizado, questionário, permitiu obter as opiniões dos alunos sobre as questões de interesse da pesquisa: o que significa ser adolescente; qual o sentido da escola; como se sentem e do que gostam na escola na qual estão inseridos; e qual o papel do espaço de sala de aula para esses alunos.

O inter-relacionamento entre essas questões foi feito por meio da aplicação do software de tratamento de dados estatísticos multidimensionais desenvolvido no "Instituto de Recherche mathématique de Rennes (IRMAR)" da Universidade de Rennes 1, chamado CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva), que permite considerar simultaneamente vários conjuntos de dados, formando uma rede de relações com os sujeitos (alunos) envolvidos que, além de obter uma síntese dos dados, proporciona uma visualização, uma estruturação, uma modelagem e uma explicação para as categorias que abrangem essas questões.

4.2. Caracterização da escola

A pesquisa foi realizada em uma escola particular da cidade de São Paulo, localizada na zona Sul, em um bairro que conta com total infra-estrutura, que tem representantes dos diversos setores da economia, da educação, da saúde, da cultura e é habitado por uma parcela da população com renda melhor do que a de muitos bairros do município, mas evidenciando os contrastes e desigualdades de nossa sociedade.

Próxima de completar 100 anos, a escola é uma referência em educação escolar no aspecto confessional católico e no acadêmico, ocupando um espaço privilegiado de 27500 m².

A escola recebe alunos de muitos bairros e até de municípios da grande São Paulo, devido a sua localização e ao fácil acesso por conta da malha viária da cidade de São Paulo.

Os alunos são de famílias de classe média, na maioria filhos de profissionais liberais, de executivos e de pequenos e médios empresários. As famílias têm uma participação intensa nas atividades dos alunos e são convocadas com certa frequência para reuniões ou celebrações que ocorrem na escola.

A escolha das famílias pela escola baseia-se na sua tradição, na qualidade de ensino, nos seus recursos físicos e profissionais e a grande possibilidade de permanência do filho na escola, além do tempo convencional das aulas, com assistência médica e segurança. A identidade confessional católica também é referencial de escolha para uma parcela significativa de pais. O mesmo acontece com relação à variedade e à qualidade de atividades culturais e esportivas.

Em pesquisa realizada pela mantenedora em 2002, verificou-se que 35% dos pais se identificaram como ex-alunos ou declararam que alguém da família foi aluno da escola. A título de ilustração, a tabela a seguir considera os fatores mais importantes, segundo os pais, para se escolher uma escola.

Fatores em grau de importância para os pais	Satisfação
1. Prédio e infra-estrutura	88%
2. Qualidade de ensino	87%
3. Localização	83,5%
4. Competência do corpo docente	83,4%
5. Formação Humana do aluno	83,3%
6. Relacionamento professores x alunos	81%
7. Disciplina	80,5%
8. Comunicação Interna	80%
9. Segurança	78,5%
10. Biblioteca	77%

Esses dados podem nos mostrar que a preocupação dos pais com a qualidade de ensino é significativa, porém, não descartam a necessidade de a escola oferecer uma infra-estrutura para que o aprendizado de seus filhos ocorra. Por outro lado, destacamos a preocupação desses pais com a formação humana de seus filhos, associando a isso a necessidade de se estabelecer uma relação professor – aluno que possibilite um aprendizado significativo.

Percebe-se que há uma preocupação com a formação do aluno como um todo e que essa não está desassociada da preocupação dos pais quanto a formação do docente que está no dia-a-dia com o seu filho.

O fato de a escola estar bem localizada é um dos determinantes para a satisfação dos pais. Nesse aspecto, como a escola localiza-se próxima de metrô e de terminais de ônibus, a mesma recebe alunos de todos os bairros da cidade de São Paulo.

Há uma importância significativa dos pais quanto a disciplina, não menos que a preocupação quanto a competência do corpo docente. Sabemos que uma coisa não está diretamente ligada à outra, mas podemos perceber que, atualmente, há muitas discussões sobre como a escola lida com a disciplina dos seus alunos.

Muitas outras inferências poderiam ser feitas a respeito dessa tabela, mas cabe salientar que os aspectos levantados pelos pais como satisfatórios serão motivos de minha pesquisa, no intuito de estabelecer um paralelo sobre o que é considerado importante para os alunos.

A escola funciona em dois períodos – manhã e vespertino – com aulas regulares, porém permanece aberta até as 22 horas devido às atividades extra-curriculares oferecidas aos alunos e aos familiares, tais como, academia, natação e esportes. A distribuição dos níveis de ensino pelos períodos pode ser visualizada no Quadro abaixo:

	Período Manhã	Período Vespertino
Educação Infantil – Jardim I, II e Pré	Entrada – 8h Intervalo – 9h30 às 10h Saída – 12h25	<i>A partir do Jardim II</i> Entrada – 13h25 Intervalo – 15h40 às 16h10 Saída – 17h45
Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª série	Não tem	Entrada – 13h25 Intervalo – 15h40 às 16h10 Saída – 17h45 (2ª, 4ª e 6ª feira) e 18h25 (3ª e 5ª feira)
Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série	6ª, 7ª e 8ª séries Entrada – 7h15 Intervalo – 9h30 às 10h Saída – 6ª e 7ª séries – 12h15 Saída – 8ª série – 12h15 (2ª, 4ª e 6ª feira) e 13h (3ª e 5ª feira)	5ª série Entrada – 13h25 Intervalo – 15h40 às 16h10 Saída – 17h45 (2ª e 4ª feira) e 18h25 (3ª, 5ª e 6ª feira)
Ensino Médio – 1ª a 3ª série	Entrada – 7h15 Intervalo – 10h15 às 10h45 Saída – 13h	Não tem

Tendo como base o ano de 2004, há na escola um grupo de 151 professores, 10 professores auxiliares de Educação Infantil, 355 funcionários e 3565 alunos, distribuídos em 113 turmas.

Os professores, em sua maioria, além do curso de graduação têm pelo menos uma especialização. Alguns estão cursando ou já terminaram o mestrado (Stricto-sensu) e outros estão cursando ou já terminaram o programa de doutorado. O quadro abaixo mostra a distribuição de professores:

Número de professores

<i>Pré-escola</i>	<i>Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª série</i>	<i>Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série</i>	<i>Ensino Médio</i>
27	47	44	43

A escola investe na formação continuada dos professores oferecendo uma ajuda de custo necessária a formação dos mesmos, no caso de estudos realizados fora da escola, mas paralelamente, há todo um trabalho sob a coordenação do Núcleo Psicopedagógico, quanto à formação continuada interna, em que alguns temas são estudados por todo o grupo docente.

Todas as salas de aula são equipadas com vídeo cassete e televisão, sendo que há uma videoteca disponível na biblioteca Central da escola.

A Biblioteca Central possui um acervo de cerca de 30.000 volumes além de espaços destinados a atividades individuais ou em grupo. Além da Biblioteca Central a escola conta com uma Biblioteca Infantil com um acervo aproximado de 8.500 volumes. Os alunos podem utilizar a biblioteca no período contrário ao de aulas para estudos em grupos, pois a mesma possui salas de estudos que podem ser previamente reservadas, além do apoio de bibliotecários que auxiliam os alunos no que se refere as pesquisas.

Na escola há laboratórios de ciências, física, química, biologia, redação, astronomia (planetário), meteorologia (estação meteorológica) e robótica. Há também 2 laboratórios com 12 micros cada um e 2 laboratórios com 24 micros; 1 laboratório infantil com 18 micros e mais 35 micros nas salas de período integral; 2

laboratórios exclusivos para o aprendizado de línguas (inglês e espanhol) com 25 micros cada um e mais 95 micros distribuídos nos núcleos e setores da escola.

Distribuição de alunos por série

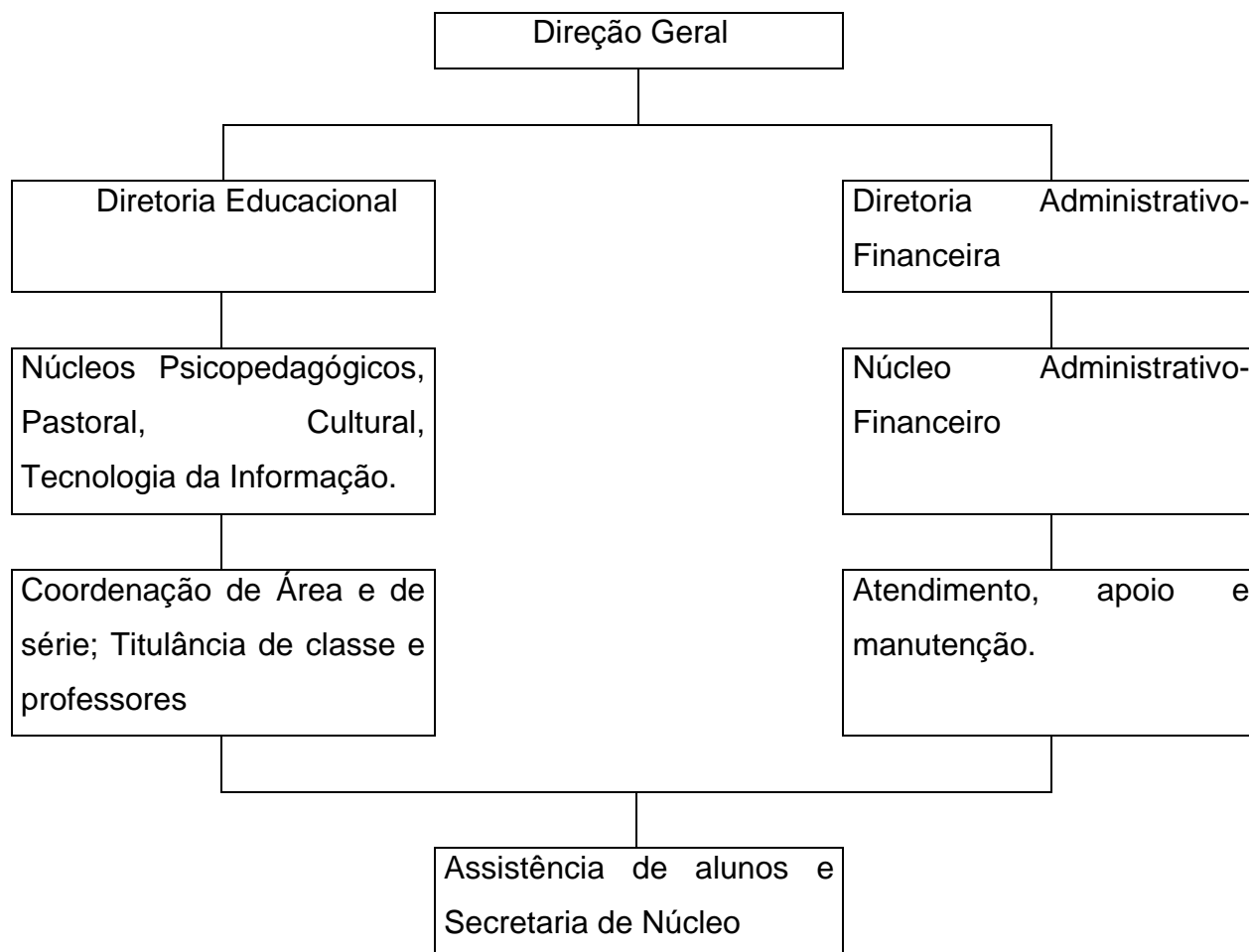
Série	Número de alunos
Jardim I	49
Jardim II	132
Pré-escola	180
1ª série – E. Fundamental I	260
2ª série – E. Fundamental I	269
3ª série – E. Fundamental I	250
4ª série – E. Fundamental I	263
5ª série – E. Fundamental II	254
6ª série – E. Fundamental II	275
7ª série – E. Fundamental II	273
8ª série – E. Fundamental II	343
1ª série – E. Médio	328
2ª série – E. Médio	354
3ª série – E. Médio	335

A escola conta com uma Direção Colegiada constituída pelo Diretor Geral, Diretor Educacional e Diretor Administrativo e Financeiro. Essa Direção representa o organismo de deliberação, análise, planejamento, supervisão, coordenação e acompanhamento de todas as atividades da escola, cumprindo e sendo responsável por fazer cumprir a legislação aplicável, as normas regimentais, as determinações da mantenedora e os princípios e diretrizes do Projeto Educativo e Pedagógico da escola.

A escola também se encontra organizada em núcleos psicopedagógicos, pastoral, administrativo, cultural e de tecnologia da informação, cada um tendo a sua função específica e um conjunto de assessores responsáveis.

No que se refere à organização da escola, o organograma a seguir nos possibilita uma visão dos setores e suas ligações.

Organograma da escola



Na escola há nove assessores psicopedagógicos; um para a Educação Infantil (Jardim I, Jardim II e Pré-escola), um para o Ensino Fundamental I (1ª a 3ª série), um para 4ª série Ensino Fundamental I e 5ª série Ensino Fundamental II, e um para cada uma das demais séries até o 3º ano do Ensino Médio. Apesar dessa divisão, há um trabalho de parceria que envolve todos os assessores de um mesmo Núcleo em relação aos professores, alunos e pais.

Também há na escola um coordenador de área ou de série, sendo que algumas áreas possuem assessoria externa contratada pela mantenedora. Atualmente a área de matemática está tendo essa assessoria externa.

A escola trabalha com professores titulares de série. O professor titular orienta e aconselha os alunos quanto às atitudes, estudos, pesquisas e trabalhos; atende as famílias para estabelecer um canal mais próximo entre elas e a escola; desenvolve com a sala o projeto da disciplina Desenvolvimento Profissional e Pessoal (D.P.S.) no intuito de discutir questões referentes à faixa etária, na qual esses alunos estão inseridos, assim como assuntos de interesse desses alunos. Essas discussões seguem um planejamento previamente feito e discutido pelo grupo de professores titulares da série.

Quanto ao uso de uniforme escolar o mesmo é obrigatório para todos os alunos em qualquer atividade do cotidiano escolar, sendo que da Educação Infantil até a 5ª série do Ensino Fundamental II, o uniforme completo (camiseta ou regata, bermuda ou calça e o blusão) deverá ser sempre utilizado. Para os alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II até a 3ª série do Ensino Médio é exigida a camiseta da escola, porém a calça, blusa e agasalho devem ser de uma tonalidade azul, independente de ser ou não da escola.

O marco filosófico da escola se apóia em quatro pilares:

- Presença qualificada → estar próximo sem oprimir nem inibir, encorajando a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade.
- Simplicidade → atuação sem duplicidade e sem orgulho, buscando a essência e não a aparência.
- Espírito de família → acolhida carinhosa e participativa de todos os membros da comunidade educativa.
- Amor ao trabalho → esforço e persistência, que não conhece o desânimo e que expressa a total confiança em Deus.

O conjunto dessas atitudes e valores, em interação, é adotado como um modo próprio e original de evangelizar. Sendo assim, o ato de educar assume um

caráter de evangelizar, sendo a escola um centro de formação, vivência de valores e construção do conhecimento.

A partir do ideal da escola de evangelizar pela educação, espera-se dos professores testemunho de vida e presença significativa na convivência com o educando. Encorajados a desenvolver a cidadania e buscar autenticidade nas convicções éticas e morais, os alunos devem valorizar e respeitar a si mesmos e ao próximo, contribuindo para construir uma vida harmoniosa, equilibrada e baseada no amor.

Essa postura de escola e de expectativa tanto do papel do professor como do aluno, nos mostra como a escola deseja e percebe cada uma das partes envolvidas nesse processo de ensino e aprendizagem.

A escola adota uma postura interacionista que valoriza as interações que se estabelecem entre o homem e o mundo, para fundamentar a sua proposta pedagógica e tem em Vygotsky um dos mais importantes representantes dessa teoria.

Segundo a escola, “falar em interação é falar em construção compartilhada”. O professor deve se preocupar não só com a aprendizagem, mas com as formas de interações que favoreçam sua consolidação. Nesse sentido as aulas devem propiciar a participação efetiva dos alunos no processo de construção do conhecimento.

A escola espera que o aluno possa se incumbir de parte do processo de construção do conhecimento. Essa ação partilhada aumenta a motivação e a responsabilidade de cada um, professor e aluno, no processo de ensino e aprendizagem. O aluno deve conhecer o papel da escola e a relevância social do que está aprendendo.

No ambiente sala de aula espera-se que o professor determine e programe as condições de trabalho de acordo com os seus objetivos e levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, pois as interações devem ser previamente planejadas e terem um caráter educativo.

No que se refere à avaliação, a escola adota um sistema de avaliação formativa. São três trimestres no decorrer do ano letivo. A escola acredita em um processo formativo, com o objetivo de educar os alunos para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. Frente a isso, há um esmero na seleção de conteúdos, relevantes e contextualizados que levam em consideração a educação do caráter, a abertura cultural e a responsabilidade social. Todo esse processo é observado e avaliado sistematicamente pelos professores, sob a supervisão dos assessores e sustentado pelo planejamento curricular. Afinal a avaliação formativa fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, não tendo como objetivo classificar ou selecionar, mas visa o crescimento integral do aluno.

A escola acredita que um atributo importante dessa avaliação é o de permitir que o professor reavalie constantemente sua prática e faça ajustes necessários. E em relação aos pais, que acompanhem o desenvolvimento de seu filho e saibam auxiliá-los e incentivá-los.

Através de observação mais detalhada e atenta do processo, faz-se ajustes contínuos durante as aulas, retomando o conteúdo, reexplicando-o de um novo jeito, trabalhando com monitorias. No colégio, esse processo é chamado de recuperação contínua.

Além disso, há a possibilidade de o aluno ser convocado para aulas extras, nas quais é auxiliado segundo suas necessidades, o que recebe o nome de recuperação paralela.

A avaliação baseia-se em conceitos sínteses que informam aos alunos se o mesmo atingiu ou não os objetivos propostos pelo componente curricular no decorrer do trimestre.

4.3. Os alunos da 8ª série dessa escola

O grupo de professores que lecionam para alunos de 8ª série, que são os sujeitos de nossa pesquisa, é composto por 14 professores. O quadro abaixo mostra a quantidade de alunos de 8ª série distribuídos por sala, tendo em vista, o total de 343 alunos.

8ª A	8ª B	8ª C	8ª D	8ª E	8ª F	8ª G	8ª H	8ª I
39	39	37	38	38	38	39	37	38

Os alunos das 8ª séries de 2004 constituem um grupo bem unido, resistente a alguns professores e aulas, com um poder de argumentação muito forte (que de certa forma é reforçado pela família) e são ainda pouco compromissados para com os trabalhos em sala de aula e em casa, conforme opinião geral dos professores.

Cabe destacar cada um dos pontos levantados acima:

- É um grupo bem unido porque a sua maioria está junta desde as séries iniciais do Ensino Fundamental I. Apesar de o colégio adotar a política de misturar as salas após o término do ano letivo, os alunos continuam a manter contatos e até mesmo a estabelecer novos contatos ao longo dos anos. Há uma certa comunicação entre os alunos que lhes possibilita saber o que ocorre e ocorreu em sala de aula.
- São alunos resistentes a alguns professores e aulas por acreditarem que os mesmos “não gostam deles ou da sala”. Essa resistência é percebida dada a dificuldade de se iniciar as aulas ou mesmo em conversas estabelecidas com o titular nas aulas de Desenvolvimento Pessoal e Social (D.P.S.). Acreditam que agindo assim podem fazer o professor mudar a sua prática pedagógica. Nesse momento parece haver uma isenção de responsabilidade por parte dos alunos.

- O poder de argumentação dos alunos é muito forte e ao mesmo tempo é reforçado pelas famílias, pois os alunos levam para suas casas frases soltas ou atitudes desconectadas de um contexto que possibilita uma interpretação dúbia e a família assume o papel de telefonar ou vir até o colégio para esclarecer o ocorrido. Muitas vezes, o que ocorreu não condiz com o que foi relatado pelo aluno.
- Em relatos das séries anteriores, os professores apontavam uma falta de compromisso com os deveres e com os estudos. Uma vez que a lição de casa é vista apenas como um cumprimento de obrigação e não de estudo, muitos dos alunos deixam de fazer as lições por acreditar que a mesma “não vale nota”. Por isso, muitas vezes, o primeiro contato com o conteúdo que está sendo trabalhado em sala, ocorre nos momentos de avaliação. Há uma certa cultura em não fazer nada para ver no que vai dar.

Usando um velho ditado, “nem tudo são flores”, percebe-se que há um movimento de interesse dos alunos quando os mesmos são desafiados, quando os professores buscam formas diferentes de trabalhar um determinado conteúdo, quando estão em um trabalho de campo coletando informações que serão necessárias para as próximas aulas, quando trabalham em grupos tendo claro qual o objetivo esperado pelo professor. Enfim, são alunos adolescentes com a necessidade de se afirmar perante o grupo e transgredir as regras para experimentar o novo.

Capítulo 5

Análise dos dados

5.1. Considerações iniciais

Cabe, de início, caracterizar inicialmente o grupo participante da pesquisa, levando em consideração que, conforme foi dito anteriormente, o questionário foi aplicado pela professora de Português, sem que houvesse interferência de minha parte, uma vez que esses alunos não tinham aulas regulares comigo.

O grupo de alunos participantes é composto por 172 alunos, sendo que:

- 91 são do sexo masculino e 81 do sexo feminino;
- Quando perguntados se já haviam repetido pelo menos um ano, 3 desses alunos responderam que sim;
- No que se refere à idade, esses alunos têm, em média, 14 anos, sendo que estão distribuídos da seguinte maneira: 23 alunos têm 13 anos; 133 alunos, 14 anos; 15 alunos, 15 anos e 1 aluno, 16 anos;
- 156 alunos realizam alguma atividade extracurricular, destacando-se Língua Estrangeira (no caso a mais citada foi Inglês) e esportes. Desses esportes, destacam-se os oferecidos pelo colégio em horários diferenciados do horário de aula regular;

São alunos que, em média têm 6 anos de estudo nesse colégio, o que nos permite concluir que muitos deles estão no colégio desde as primeiras séries. Cabe ressaltar que muitos desses alunos seguem a tradição familiar de estudar no mesmo colégio que seus familiares. O encontro anual promovido pelo colégio para reencontro dos ex-alunos nos permite constatar tal afirmação quando percebemos que não só o ex-aluno vem a esse encontro, mas sim, toda a sua família.

5.1.1. Fatores para a escolha da escola

Levando em consideração os 10 fatores apontados pelos pais como importantes para a escolha da escola, conforme pesquisa realizada em 2002 pela mantenedora, podemos perceber que para os alunos, esses fatores não assumem a mesma importância. Foi pedido que os mesmos numerassem de 1 a 10, em ordem crescente de prioridade, os mesmos itens respondidos pelos pais.

A título de comparação, o quadro a seguir, mostra os fatores mais importantes para se escolher uma escola, contrapondo a opinião de alunos e de pais:

Fatores em grau de importância	Alunos	Pais
1. Qualidade de ensino	1º	2º
2. Competência do corpo docente	2º	4º
3. Relacionamento professor x alunos	3º	6º
4. Comunicação Interna	4º	8º
5. Formação humana do aluno	5º	5º
6. Disciplina	6º	7º
7. Segurança	7º	9º
8. Prédio e infra-estrutura	8º	1º
9. Biblioteca	9º	10º
10. Localização	10º	3º

Enquanto para os pais, o fator mais importante é o prédio e infra-estrutura, esse quesito ocupa a 8ª posição para os alunos. Percebe-se que para esses alunos, que, em sua maioria conhecem apenas essa estrutura escolar, a infra-estrutura oferecida pelo colégio é algo que já está incorporada ao seu modelo de escola.

Há uma certa concordância no que diz respeito à importância da qualidade de ensino, que pais e alunos apontam como sendo, 2º e 1º, respectivamente.

A localização da escola, apontada como o 3º quesito mais importante para os pais, ocupa a 10ª posição para os alunos. Uma das possíveis interpretações para essa diferença é que os alunos não consideram o transporte um fator de preocupação, pois esse é um problema de seus pais que os levam e trazem da escola.

Os demais itens apontados nessa tabela oscilam de posição, porém estão muito próximos uns dos outros no grau de importância. Percebe-se que para os alunos há uma valorização no que diz respeito aos aspectos relacionados à aprendizagem e a formação humana do aluno.

Do total de 172 alunos, 5 alunos não responderam a questão que abordava esses 10 aspectos. Cabe ressaltar que essa classificação foi obtida através da somatória de pontos que esses atribuíram aos itens. Aos alunos foi pedido que atribuíssem pontos de 1 a 10, em ordem de importância. Sendo assim, o item que obteve a menor soma de pontos foi considerado o mais importante e assim sucessivamente.

5.1.2. Relação Professor – aluno

No que diz respeito à relação professor – aluno, 78 alunos responderam que para aprender é necessário que ‘vá com a cara’ do professor, ou seja, se o

professor for “legal”, o aluno presta atenção, caso contrário, os alunos conversam na sala de aula.

Quando perguntados sobre o que os alunos acham do professor “bonzinho”, ou seja, “aquele que deixa a gente fazer o que quiser na aula”, os alunos apresentam respostas que, ora afirmam que esse tipo de professor não contribui para a aprendizagem porque não exerce a sua profissão de maneira adequada, ora acreditam que é um professor que transfere a responsabilidade da aprendizagem para os alunos.

Tal análise baseia-se nas respostas de alunos, conforme podemos perceber:

“Normalmente esse professor é considerado legal pelos alunos, mas deixar fazer o que quisermos não é bom, acabamos não prestando atenção na aula”.

“Uma pessoa que não exerce sua profissão de maneira adequada”.

“Eu acho que é o pior de todos, pois assim os alunos não aprendem”.

Nas respostas citadas, percebe-se que há uma certa revolta por parte dos alunos em admitir que esse é o pior ‘tipo’ de professor, isso porque os alunos entendem que esse professor não ensina nada.

Outras respostas mostram um outro lado dos alunos que isenta o professor, jogando para os alunos a responsabilidade pelo aprender. Alguns alunos gostam desse tipo de professor por acreditar que o ensino não está centrado na vontade do professor, mas sim, no fator de vontade dos alunos, tal como indicam as respostas a seguir:

“Eu acredito que ele esteja certo, pois a responsabilidade é do aluno. O professor não

tem a obrigação de chamar sua atenção a não ser que esteja atrapalhando o andamento da aula".

"Eu acho que é uma estratégia de aula, pois, se o aluno quiser aprender o professor ensina, e se não, então vamos brincar, porque na hora da prova o aluno vai perceber que é importante prestar atenção".

"Eu gosto desse tipo de professor, pois assim ele deixa o aluno livre para se quiser aprender ou não, depois ele que arque com as conseqüências".

Há respostas que mostram uma certa utopia, por acreditar que professor bonzinho não existe.

"Professor assim não existe! Nenhum é assim. E professor bonzinho é professor que se contenta com pouco".

"Acho que todo adolescente acha que existe um professor bonzinho, mas no fundo, esse professor só existe na nossa cabeça".

5.2. Ser adolescente para mim é...

Para analisar a questão que trata do significado de ser adolescente, as 170 respostas obtidas (uma vez que 2 alunos não responderam), foram organizadas em 3 grupos: 1. Fase de liberdade; 2. Fase de descobertas, de mudanças; 3. Fase difícil.

No que diz respeito à Fase de Liberdade, percebe-se que as respostas mostram um sentimento de liberdade quando se trata do ser adolescente, como uma fase em que tudo é possível, permitido, novo e, ao mesmo tempo, prazeroso. A felicidade, o aproveitar a vida, cuidar-se, ser responsável por si mesmo, errar, aparecem como definidores dessa etapa da vida.

Abaixo, a título de ilustração, estão algumas das respostas apresentadas pelos alunos:

"Ter muitas amizades, começar a ser responsável e tomar conta de você mesmo. Ser feliz e aproveitar a vida".

"Estar numa fase de aproveitar tudo na vida, exceto as coisas ruins. Se arrepender por ter feito, do que arrepender depois de não ter feito".

"Aprender com os erros e conquistar sua liberdade".

"Ser diferente, fazer diferente. É curtir a vida e ser feliz, sendo responsável. É descobrir e realizar. É ter amigos, amores, chorar e rir, ser adolescente".

"Ser feliz comigo mesma e nunca desistir dos sonhos e aproveitar muito de uma forma saudável".

As respostas que caracterizam a Fase de Descobertas, revelam o ser adolescente como uma fase da vida muito boa, de descobrimento do outro e de si mesmo, decisão do futuro, enfim, aspectos que relacionam a adolescência como uma fase de mudanças e descobertas. Algumas respostas são reproduzidas abaixo:

"Muito bom, pois é fase de sua vida em que nós temos novas descobertas dos outros, de si mesmo e do mundo".

"Passar por uma fase de transição, decidir a profissão, aprender coisas sobre a vida e decidir que caminho tomar".

"Começar a aprender a crescer e lidar com problemas pessoais, físicos e emocionais. Ser adolescente é saber se divertir com maturidade e aprender a ter responsabilidade".

"A fase em que abandonasse costumes infantis e desenvolve-se fisicamente e psicologicamente para tornar-se adulto".

"Uma fase muito especial na vida das pessoas, onde elas fazem grandes descobertas: sociais, psicológicas e físicas".

Cabe ressaltar que para esses alunos, o futuro é algo muito próximo como se pudesse ser definido nesse momento. Essas respostas nos apontam para uma interpretação de que, o fato de haver uma ruptura para com o Ensino Fundamental, uma vez que estão na última série dessa etapa, acreditam que a entrada para o Ensino Médio seja um momento de definição do 'saber o que querem' para o seu futuro. A vida desses alunos parece assumir uma característica mais séria, de maior comprometimento.

Em algumas respostas pude identificar sentimentos que nos mostram a adolescência como uma Fase difícil, conturbada, repleta de conflitos, com contraste de sentimentos, contestação de tudo e de todos, confusa e até chata.

"Ser adolescente não tem como explicar. É um contraste de sentimentos".

"Um estado de confusão. Não se é criança nem adulto. Às vezes você é muito grande para certas coisas e às vezes muito pequeno".

"Às vezes ser chato, todo mundo dizendo que você está errado e um certo poder imaginário de revolução".

"Nada de especial, como outra fase qualquer".

"Passar por uma fase mais difícil na vida e curtir".

"Apenas uma fase. Ninguém é adulto, criança, adolescente. Cada pessoa é o que quer ser a cada momento".

"Uma fase em que você contesta tudo, não pode fazer quase nada".

Os alunos mostram que a adolescência é uma fase em que ora não se é adulto, ora não se é criança. O estado de confusão se reforça pela cobrança das pessoas sobre as atitudes desses alunos. Cabe aqui ressaltar que há um choque de limites, uma vez que eles querem a liberdade tão desejada e vista em outros colegas do grupo, e que, muitas vezes, não possuem em casa. É o momento de contestar a autoridade dos pais em função de uma conquista maior de espaço.

Resumindo as respostas, pude perceber que: 44% dos alunos consideram a adolescência uma fase de liberdade. Para 40% é uma fase de descobertas e 16% a consideram uma fase difícil.

Os alunos apontam elementos que significam a adolescência como sendo uma fase de mudanças, de descobertas do outro e da vida. Segundo Wallon, esses adolescentes estariam situados no estágio categorial, uma vez que o mesmo é

marcado por conflitos, fase de escolhas, do certo/errado, cujas conseqüências eles ainda não podem prever na totalidade.

Porém, há também indícios de que esses alunos se situam no estágio da Puberdade, pois, de acordo com Wallon, o mesmo é marcado por períodos de grandes conflitos, auto-afirmação, questionamentos, em que o jovem se submete e se apóia nos grupos.

5.3. Escola para mim é...

As respostas dos alunos permitiram identificar que os mesmos concebiam a escola como sendo associada ora a aprendizagem, ora a relacionamentos. Muitas das respostas mostravam existir aspectos positivos ou negativos para com a escola. As respostas foram organizadas em 4 grupos, a saber: 1. Aspectos relacionados à aprendizagem; 2. Aspectos relacionados aos relacionamentos; 3. Sentimentos positivos; 4. Sentimentos negativos.

Cabe ressaltar que algumas respostas apresentavam mais de um aspecto, o que permitiu classificá-las em um ou em dois grupos distintos.

As respostas dos alunos indicam existir uma compreensão de que a escola é um lugar de aprendizagem, é importante, é necessária à sua formação pessoal e intelectual, visando a uma preparação para o seu futuro, conforme indicam os exemplos a seguir:

"Um ambiente para aprender a se relacionar com outras pessoas, além do conteúdo didático"

"Lugar de aprendizagem, necessário para todo ser humano".

"O local em que aprendo, preparo meu futuro, e encontro meus amigos".

"Local importante onde aprendemos coisas básicas para o futuro".

"Um lugar onde aprendemos coisas importantes para o nosso dia-a-dia".

"Local de aprendizagem, fazer amizades e uma formação".

A escola assume um papel, para esses alunos, de um local onde podem estabelecer as relações interpessoais que muitas vezes se dão nos intervalos, troca de professores e aulas, nas práticas de esportes, e, na maioria das vezes, dentro do espaço de sala de aula.

"Tudo. Amigos, aprendizagem, futuro".

"Lugar de encontrar os amigos".

"Um lugar para eu encontrar meus amigos".

A escola assume para alguns alunos um caráter afetivo muito forte, pois, trata-se de sua segunda casa, extensão do ambiente familiar, conforme indicam as respostas:

"Um local de extrema importância".

"A 2ª casa. É um lugar onde formamos a nossa cabeça, é onde pensamos no nosso futuro".

"Um lugar onde cresci".

"Um lugar que com a ajuda de todos pode ser bem agradável".

"Minha casa".

Em contrapartida, para alguns a escola desperta sentimentos negativos. Nesse contexto, a escola é meramente uma 'obrigação', um lugar em que se vai para 'perder tempo'. Nem mesmo a presença dos colegas, garante, a esses alunos, um sentimento positivo.

"De certa forma, uma perda de tempo (os conteúdos não têm sentido em minha vida)".

"Necessário, porém chato".

"Um lugar que a gente passa metade do nosso dia".

"Um 'inferno'".

"Um lugar que todos não queriam estar".

"Uma obrigação".

"Um lugar onde põem um monte de informações na sua cabeça, mas na realidade, você não aprende nada".

Resumindo as respostas dos alunos, pôde-se constatar que para 45,6% dos alunos a escola assume aspectos relacionados à aprendizagem; 17% consideram aspectos ligados aos relacionamentos; 27,2% mencionam sentimentos positivos e 10,2%, sentimentos negativos.

Algumas respostas foram incluídas em dois grupos concomitantemente.

A escola é percebida pela maioria dos alunos como um local de aprendizado, indispensável ao seu desenvolvimento.

5.4. Nessa escola eu gosto...

Os alunos que responderam a essa questão, dado que apenas 10 não responderam, me fizeram reunir as respostas em 3 grupos: 1. Professores; 2. Relacionamentos; 3. Escola (organização, infra-estrutura, aspectos pedagógicos).

Nos aspectos relacionados aos professores, pode perceber-se que, nas respostas, há sentimentos de satisfação, de valorização, de amizade, de afetividade para com os mesmos. É importante ressaltar que para esses alunos o mais importante na escola é a qualidade de ensino.

"De ensinamento".

"Da qualidade de alguns professores".

"Da preparação que eles dão sobre a convivência em geral e atenção! Do bom ensino".

"De encontrar meus professores".

"Da amizade com alguns professores, é maravilhoso poder ter uma relação de amigos com eles ainda mais na nossa idade".

"Da maneira como certos professores ensinam a matéria".

Nas respostas relacionadas aos alunos, percebe-se que as mesmas não se desassociam do aspecto dos professores e da escola em si. Gostam do recreio, do passeio, das relações que estabelecem no dia-a-dia dentro do contexto escolar, da infra-estrutura, porém, dão mais destaque aos relacionamentos.

"Dos amigos, infra-estrutura e da maioria dos professores".

"De meus amigos, do método de ensino e dos professores".

"Dos amigos, recreio, passeio".

"Dos professores, dos alunos e do espaço oferecido".

"De passar muito tempo curtindo meus amigos e fazendo esporte".

"De conversar com meus amigos".

Muitas das respostas nos fazem identificar aspectos relacionados à escola como um todo, desde a infra-estrutura até a organização. Os métodos de avaliação, de ensino, as aulas, o espaço oferecido, as cantinas, os valores, os esportes, os recursos que a escola oferece, assumem para esses alunos fatores que fazem com que eles gostem da escola na qual estão inseridos. Isso é percebido quando eles citam a escola dos sonhos. Cabe aqui um adendo quanto aos recursos. Muitos dos alunos conhecem escolas onde giz e lousa são os elementos únicos na sala de aula. Nessa escola não há giz e lousa, mas sim, um quadro branco onde se utilizam canetas especiais, bem como vídeo e televisão, além dos diversos recursos didáticos que os professores utilizam no dia-a-dia. Algumas das respostas são:

"Da infra-estrutura, da disciplina e dos valores que são iguais aos meus".

"Do espaço oferecido pelo colégio".

"De jogar bola".

"Do recreio. De andar".

"Da grande área útil e da qualidade das salas e professores".

"Dos muitos recursos que ela oferece e dos professores, método de ensino".

"Pois me oferece tudo que eu preciso para ter uma boa aprendizagem".

"Do fato de que seu sistema de ensino abrange coisas que outras escolas não abrangem".

"De aulas interessantes que me envolve".

"De brincar, mas também estudo, é claro".

A análise das respostas permite resumi-las nos seguintes dados: 26,9% valorizam o professor, 40,8% destacam os relacionamentos e 32,2% mencionam aspectos relacionados à escola.

Isso nos permite concluir que os alunos gostam de uma escola bem equipada, mas valorizam também as relações com os colegas e com os professores.

5.5. Nessa escola eu me sinto...

As respostas dos 167 alunos (dado que 8 alunos não responderam), foram organizadas em 3 grupos: 1. Satisfação, felicidade; 2. Indiferença; 3. Insatisfação.

No que diz respeito aos sentimentos relacionados à satisfação, os alunos responderam que se sentiam em casa, felizes, muito bem, com amigos, amados, respeitados, satisfeitos e privilegiados por estarem estudando nesse colégio, como mostram os exemplos abaixo:

"À vontade, em casa".

"Com amigas maravilhosas e professores super competentes".

"Bem, pois tenho amigos e professores que me apóiam".

"Muito bem e feliz".

"Privilegiada".

"Satisfeito".

"Importante já que é grande honra estudar em um desses colégios".

"Bem. Sinto que não sou rebaixada como em muitas escolas fazem (não é meu caso)".

"Muito feliz. Amo estudar aqui. Agradeço todos os dias aos meus pais".

"Muito bem, pois vejo que as pessoas (mesmo às vezes com brincadeiras) compreendem os outros".

"Mais do que um número de chamada pois os professores sabem exatamente meu problema".

Há um grupo pequeno de alunos que não se sentem rejeitados, mas também não manifestam grande alegria, como indicam os exemplos abaixo:

"Um qualquer, sem ser superior a ninguém".

"Aceito".

Outro grupo pequeno de alunos manifesta sentimentos negativos como um sentimento de pequenez, de tédio, de rejeição. Esse sentimento se revela nas sensações de cansaço, de vigilância, de sufoco e até de exclusão, conforme podemos perceber nas respostas abaixo:

"Estranha, não é uma escola que eu vá querer terminar o ensino médio".

"Cansado".

"Às vezes não tão bem pelas pessoas".

"Mal, deprimida... ou muito feliz".

"Insatisfeito por fazer parte de uma turma que só bagunça".

"Uma pessoa com apenas uma amiga e em volta mil panelinhas".

"Vigiada pelos próprios alunos".

"Excluído".

"Uma formiga".

"Sufocado por precisar de muitas responsabilidades".

"Entediada".

Ao analisar o total de respostas, percebe-se que é significativo o número de alunos que se sentem felizes no espaço escolar: 76,6% manifestaram sentimentos positivos; 6,6% mostraram-se indiferentes e 16,6% sentem-se insatisfeitos nessa escola.

Mais uma vez o sentimento de pertença é manifestado nas respostas dos alunos. Isso nos leva a hipotetizar que a maioria desses alunos efetivamente gostam da escola por se sentirem diferenciados no tratamento que lhes é dado, como também, pelo respaldo pedagógico e pessoal que lhes é oferecido. Há um conjunto de pessoas que viabilizam e tornam sua 'estadia' tranqüila e confortável na escola. Para outros alunos, porém, o conflito se estabelece a cada dia, e muitos se sentem:

"Cansado, com fome, com sono, feliz, triste, com preguiça, satisfeito, insatisfeito, impaciente, calmo, nervoso,..."

5.6. Na sala de aula eu...

Ao terem que completar a frase "na sala de aula eu...", os alunos responderam: aprendo, me divirto, me relaciono, cumpro meu papel, não me concentro, choro, desenho, escrevo bilhetes, entre outras. Frente a essas e outras respostas, pude perceber que os aspectos que norteavam as respostas a essa questão podiam ser concentrados em 4 grupos, a saber: 1. Local de aprendizagem; 2. Local de relacionamentos; 3. Local de cumprir o dever; 4. Local de presença física apenas.

A sala de aula é vista como um local de aprendizagem, já que os alunos percebem que de fato essa é uma função desse espaço. Eis alguns exemplos de respostas:

"Aprendo o que devo ou não devo fazer".

"Estou sempre disposta a aprender coisas novas".

"Faço o máximo para aproveitar às aulas e informações que muitos não têm hoje".

"Me conscientizo que é um lugar de aprendizagem".

A sala de aula é vista por muitos como um local exclusivo de relacionamentos. É nela que ocorrem as interações entre os pares, constituindo um ambiente não só de relacionamentos, mas também de disputas e conflitos, como indicam as respostas:

"Me relaciono".

"Converso com meus amigos e estudo".

"Aprendo, vivo, converso, brinco, muitas coisas, afinal é um dos lugares que passo a maior parte do meu dia".

"Tento fazer amizades e prestara atenção à aula".

"Aprendo e me divirto muito, afinal, qual é a graça de vir para a escola, senão encontrar os amigos?"

Percebe-se que a sala de aula muitas vezes é vista tanto como um espaço de relacionamentos quanto como um espaço de aprendizagem, isso porque o saber se constrói, também, à medida em que me relaciono com o outro.

Alguns alunos apontam para uma posição de 'cumprimento de dever'. Afirmam que a sala de aula é o local de se comportar e de se esforçar para aprender, conforme indicam as respostas abaixo:

"Procuro me esforçar para aprender".

"Procuro não atrapalhar e absorver o conteúdo através da explicação do professor".

"Fico na minha e raramente saindo da 'linha'".

"Presto atenção quando a aula tá boa e o professor de bom humor".

"Sento e tento aproveitar o que é passado para mim".

Um outro grupo de respostas revela a sala de aula como um local de presença física apenas. Nesse aspecto a sala de aula, para o aluno, é um local onde ele está lá, porém, seus pensamentos, suas vontades, seus desejos, estão muito longe. Frente a esse conflito de interesses e desejos, o aluno não se concentra nos estudos e canaliza toda a sua energia para uma postura de 'bagunça', 'brincadeiras', 'conversas paralelas' e confecção de bilhetinhos.

As respostas abaixo ilustram esse grupo:

"Aprendo, 'zôo', curto, fofoco, discuto, dialogo e sou feliz".

"Sou desatenta".

"Presto atenção, mais desenho muito, o que me leva ir mal na escola".

"Brinco e faço a lição na hora certa, ou ao contrário?"

"Tenho dificuldade para me concentrar, mas fico calada sem atrapalhar, escrevendo bilhetinhos".

"Me 'desligo' de problemas e barulhos para me concentrar".

Resumindo as respostas pode-se dizer que 26,7% dos alunos percebem a sala de aula como um ambiente de aprendizagem; 8,1% a percebem como um ambiente de relacionamentos; para 46%, a sala de aula é um local onde cumprem o seu papel; e 19,2% consideram a sala de aula como um local de presença física apenas.

Para a maioria dos alunos a sala de aula é um local em que 'cumprem o seu papel'. Esse resultado merece um questionamento maior no sentido de evitar um desencontro entre o que se refere ao que o professor espera do aluno e o que o aluno acredita que o professor espera dele. Para evitar esse problema, talvez seja o caso de se explicitar um contrato didático, em que fiquem evidenciadas as verdadeiras intenções e expectativas de parte a parte.

A sala de aula, segundo Cortella, é vista como um lugar de cerimônia, requerendo, em seu interior, um silêncio total, para que o professor, na figura do celebrante, possa iniciar a sua aula, que possui um sentido figurado de culto. Aos alunos, fiéis, cabe apenas a participação quando solicitados. Essa maneira metafórica de enxergar a sala de aula se assemelha muito ao modo como os alunos a vêem, pois por mais que haja práticas pedagógicas diferenciadas, os alunos ainda o percebem como sendo um espaço para cumprir o seu papel.

5.7. A Escola dos meus sonhos

É interessante notar que para muitos alunos a escola dos seus sonhos se assemelha à escola em que estudam, tal como na resposta reproduzida abaixo:

"O Colégio em que estudo é, para mim, o colégio dos meus sonhos. Bons professores, bons alunos, bom ensino".

Isso nos aponta pistas para afirmar que, em geral, há boa aceitação por parte dos alunos, da escola na qual, por opção dos pais, foram matriculados e estudam.

Percebe-se que alguns alunos se negam a descrever 'a escola dos seus sonhos', pois para eles, a escola é um local para aprender, conviver, ensinar, como atestam algumas respostas:

"Não tem uma escola dos meus sonhos".

"Não tenho 'escola dos meus sonhos', desde que ensinem bem tá bom pra mim".

"Não há escola de meus sonhos. Nada vai me fazer ver a escola com um lugar que eu goste".

"Não tem uma escola de meus sonhos, pois a escola é um lugar para aprender e ter uma boa convivência".

"Não existem escolas em meus sonhos".

"Não há, pois escolas são escolas".

Alguns acreditam em uma escola com uma estrutura totalmente diferenciada ou uma escola sem regras, normas, recuperações paralelas, enfim, que seja uma fonte de alegria ou de socialização, como mostram os exemplos abaixo:

"Uma escola que desse apenas 4 aulas por dia e que tenha mais aulas fora da classe".

"Uma escola sem regras, onde os alunos escolhessem o que querem ter de aula no dia e não existissem recuperações paralelas".

"Uma escola com menos tempo de aula e comida de graça".

"Aprender só o que precisa e o que quiser. Sem ninguém pegando no pé ou querendo cuidar de sua vida. O aluno que escolhe não o professor".

Há ainda nos sonhos dos alunos, uma escola com espaços, aulas e professores diferenciados, onde possam ter um aprendizado significativo. A escola aqui assume um papel de facilitadora de aprendizagens. A relação professor – aluno é tida como primordial nesse contexto.

"Todos os professores legais, passando matéria de um jeito fácil e que nos de vontade de aprender".

"Lugar grande, bonito, com muita aprendizagem, amigos, sem conversas".

"Uma escola onde os professores e alunos se relacionassem como amigos, bom material escolar e armários para cada aluno".

"Um lugar que apesar de descontraído fizesse o mesmo papel das escolas atualmente".

"Seria uma escola de oportunidades de atividades diferentes, e a vontade do professor ajudar o aluno".

Pode-se perceber que a escola 'dos sonhos' é confundida com a escola atual, uma vez que, para uma grande maioria é o único modelo de escola que conhecem e concebem, acreditando ser esse o modelo ideal, o que nos aponta para o marco filosófico da escola: Espírito de Família.

Frente a esse Espírito de Família, que tem como característica principal a acolhida carinhosa e participativa de todos os membros da comunidade educativa, percebe-se que a figura do professor é fundamental para que esses alunos se percebam amados e enxergados no contexto escolar.

5.8. Inter-relacionando as questões de pesquisa

No intuito de verificar as inter-relações das respostas dos alunos apliquei o software CHIC (Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva), software de tratamento de dados estatísticos multidimensionais desenvolvido no Instituto de Recherche Mathématique de Rennes (IRMAR) da Universidade de Rennes 1.

Esse instrumento foi utilizado com o intuito de enriquecer as análises, pois:

"A implicação estatística entre variáveis ou classes de variáveis fornece uma ferramenta de estudo de caracteres de natureza variada, que dispõe dados ao pesquisador cujas ligações podem ser estruturadas em árvores."(André e Manrique, 2004, p.14)

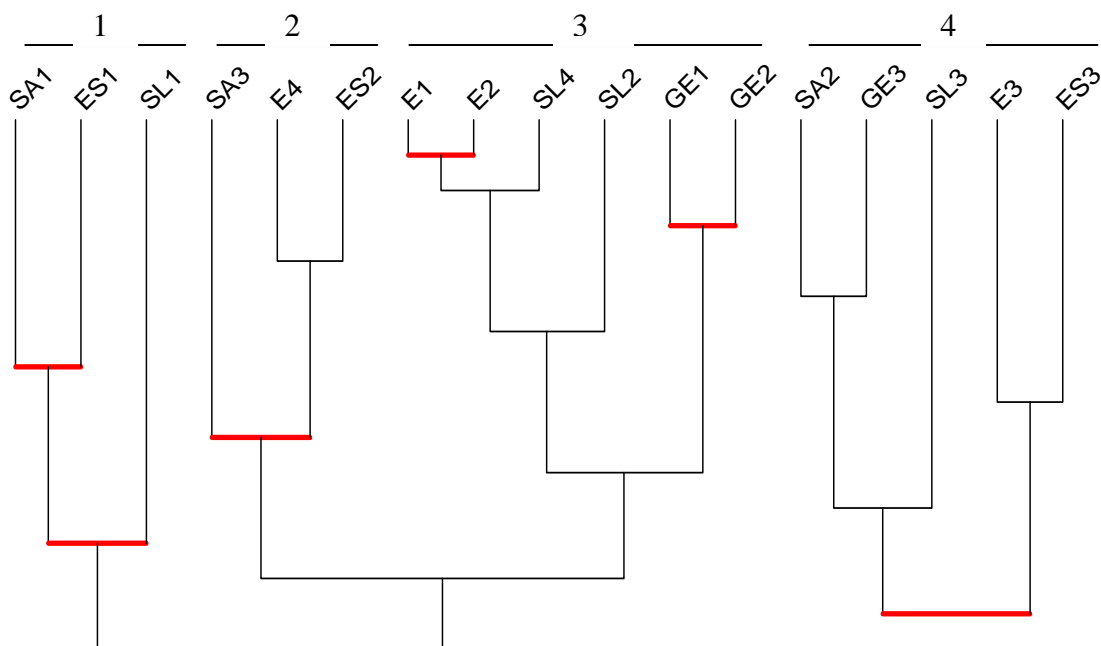
A árvore obtida pelo software oferece um recurso adicional que permite visualizar as relações existentes entre as categorias de análise dessa pesquisa,

tendo como foco central o ser adolescente e o que os alunos pensam sobre a escola.

Para uma melhor compreensão da árvore de similaridades abaixo, faz-se necessário esclarecer as legendas utilizadas.

- SA1 refere-se a ser adolescente como uma fase de liberdade.
- SA2, ser adolescente como uma fase de descobertas, mudanças.
- SA3, ser adolescente com uma fase difícil.
- ES1, nessa escola eu me sinto... satisfeito, feliz (aspectos relacionados a satisfação, felicidade).
- ES2, nessa escola eu me sinto... indiferente (aspectos relacionados à indiferença).
- ES3, nessa escola eu me sinto... insatisfeito (aspectos relacionados à insatisfação).
- E1, a escola vista sob aspectos relacionados à aprendizagem.
- E2, a escola vista sob aspectos relacionados aos relacionamentos.
- E3, a escola vista sob sentimentos positivos.
- E4, a escola vista sob sentimentos negativos.
- SL1, a sala de aula como local de aprendizagem.
- SL2, a sala de aula como local de relacionamentos.
- SL3, a sala de aula como um local de cumprir o dever.
- SL4, a sala de aula como local de presença física.
- GE1, nessa escola eu gosto dos professores.

- GE2, nessa escola eu gosto dos relacionamentos.
- GE3, nessa escola eu gosto dos aspectos relacionados à escola (organização, infra-estrutura e aspectos pedagógicos).



Árvore de similaridades : A:\dissertacao carlos 28022005 v2.csv

Analisando e interpretando essa árvore de similaridades, dividida em 4 blocos, podemos levantar algumas considerações, a saber.

No primeiro bloco (Bloco 1) temos respostas de alunos que se referem ao ser adolescente como fase de liberdade (SA1), relacionado a um sentimento, na escola, de satisfação, de felicidade (ES1), sendo a sala de aula percebida como um local de aprendizagem (SL1).

No segundo bloco (Bloco 2), as respostas referem-se ao ser adolescente como uma fase difícil (SA3), está relacionado a um sentimento, na escola, de indiferença (ES2), percebendo a mesma sob o ponto de vista de sentimentos negativos (E4).

No terceiro bloco (Bloco 3), aparecem as respostas que referem-se a como a escola é percebida pelos alunos, ou seja, como lugar de aprendizagem (E1) e também lugar de relacionamentos (E2). Nesse sentido, a sala de aula assume o papel, sob o ponto de vista dos alunos, de um sentido de local de presença física (SL4), e ainda, um local de relacionamentos (SL2). Os alunos mostram evidências de que, do que gostam na escola, está relacionado aos professores (GE1) e aos relacionamentos (GE2). Cabe salientar que os blocos 2 e 3, se relacionam entre si, associando posteriormente ao bloco 1.

Cabe salientar que os blocos 2 e 3, se relacionam entre si, associando posteriormente ao bloco 1.

No quarto bloco (Bloco 4), ser adolescente significa uma fase de descobertas, de mudanças (SA2), associado a gostar da escola no que se refere aos aspectos relacionados à escola (GE3). A sala de aula significa, para esses alunos, um espaço onde, cumprem o seu dever (SL3). Na escola sentem-se insatisfeitos (ES3), apesar da mesma ser vista sob sentimentos positivos (E3). Esse quarto bloco é, portanto, o único que não possui relações com os demais, constituindo assim, um grupo de alunos com características definidas e sem muitas inter-relações com as demais categorias.

Enfim, feita a inter-relações entre as respostas dos alunos, separando-as em 4 blocos, percebi que há uma similaridade maior em enxergar a escola como um local de aprendizagem (E1) e também de relacionamentos (E2). Tal similaridade pode ser percebida em outras situações: o gostar da escola relacionado aos professores (GE1) e aos relacionamentos (GE2); ser adolescente como uma fase de liberdade (SA1) e o sentimento de felicidade e satisfação na escola (ES1).

A estruturação de ligações entre variáveis em árvores permitiu obter interpretações e respostas para os questionamentos relacionados ao ser adolescente, tendo em vista os elementos que compõem o contexto escolar.

Capítulo 6

Considerações Finais

Quando pensei em minha primeira pesquisa, queria saber o porquê da falta de interesse e de motivação dos alunos frente ao saber. Não me passava pela cabeça que esses alunos, adolescentes e cheios de vida, tinham interesses e motivos que podiam não ser parecidos com os que eu julgava importante, mas, que eram interessados e motivados, eles eram e são.

Senti, primeiramente, uma dificuldade grande em formular um novo tema de pesquisa. Comecei então a questionar-me a respeito de minhas experiências escolares quando tinha os meus 13 – 14 anos.

Foi um momento muito gratificante, pois buscar no ‘baú das recordações’ um dos momentos mais bonitos e significativos de minha vida, fez com que surgisse o tema de pesquisa por mim escolhido. Afinal, o que pensam os alunos de 8ª série sobre a escola?

Assim, esse trabalho nasceu de indagações, de conversas, de orientações, de situações percebidas nesses 18 anos de magistério. Os alunos, que muitas vezes, acreditam que somos nós que os ensinamos, me ensinaram muito nesses anos todos.

Primeiramente, havia a necessidade de situar esses alunos na faixa etária a que eles pertenciam. Será que a conotação de ‘ser adolescente’, assunto amplamente discutido e comentado, era a mesma para mim e para eles?

Desvelar essa questão mostrou que esses alunos concebem a adolescência como uma fase de liberdade, de descobertas, de mudanças, ou seja, estão em constante processo de transformações, em que cada dia é um dia diferente, uma nova experiência. Os sentimentos 'a flor da pele' fazem com que esses se sintam amados e até rejeitados, o que, dentro de um contexto escolar, assume um papel de querer ou não querer aprender.

Sendo assim, mais uma vez pude compreender que esses alunos trazem para a escola, e principalmente, para a sala de aula, uma bagagem enorme de emoções e sentimentos, e que nós professores devemos estar atentos para compreender o aluno como um todo, ajudando-o nessa fase de mudanças internas e externas, em que ora se sentem amados, ora se sentem desprezados. É um contraste de emoções a cada novo segundo.

E na sala de aula, como eles se sentem? Lembra-me da minha época escolar, em que a sala de aula assumia uma posição de destaque, afinal de contas era lá que se estabeleciam todos os relacionamentos e combinados entre nós alunos e professores.

Questionando sobre a sala de aula, me causou surpresa perceber que a maioria dos alunos espera cumprir o seu papel, apesar da mesma ser vista, por alguns como espaço de aprendizagem e de relacionamentos. Em minhas observações de sala de aula, acreditava que a mesma, tinha uma característica forte associada ao que diz respeito aos relacionamentos, fossem eles entre os colegas ou deles com os professores.

Enfim, a escola! O que é escola para eles? O que acham da escola na qual estão inseridos? Os professores 'bonzinhos' como são vistos? Como seria a escola dos sonhos?

Essas questões me faziam observar a cada aula a dinâmica de cada sala de aula, no intuito de buscar respostas que pudessem justificar as minhas impressões quanto a postura frente ao saber. Acreditava que muitos desses alunos vinham à escola para cumprir uma obrigação, que escola era um ambiente 'chato e

monótono', que o mais importante para eles era o passeio, o recreio, que os professores tidos como 'bonzinhos' eram os mais amados, e a escola ideal seria totalmente diferente dessa escola.

Felizmente, acredito que minhas observações estavam totalmente equivocadas e baseadas em alunos que, talvez, não tivessem nenhum comprometimento para com essa escola.

A escola, para os alunos dessa escola focalizada assume um papel de aprendizagem, necessário à formação do ser humano, o que de certa forma, não se distancia do que é esperado por nós professores. Perceber a escola como um ambiente de aprendizagem, não implica em acreditar que o mesmo possa ser 'favorável' à aprendizagem, uma vez que, isso depende do grupo no qual os alunos estão inseridos e dos objetivos específicos de cada um?

Gostam da escola na qual estão inseridos, sentem-se amados e respeitados, julgam que a mesma cumpre o seu papel de formação, tanto intelectual como pessoal, acreditando e assumindo os valores que são percebidos nas atitudes de todos os integrantes da escola.

Acreditam que é importante a relação amistosa entre professor e aluno, tendo em vista que, a mesma contribui de forma significativa para a aprendizagem, porém percebem e querem que o professor exerça sua autoridade, pois buscam limites. O professor 'bonzinho', aquele que 'deixa fazer o que quer', é considerado não um profissional, mas sim, alguém que não contribui para a aprendizagem dos alunos.

Assim, a escola ideal assume características da escola na qual esses alunos estudam, talvez porque acreditam na escola, talvez porque conhecem apenas esse modelo de escola. Mais uma vez, o sentimento de pertença é percebido, dado que os alunos apontam para pistas que permitem identificar o quão é importante sentir-se respeitado e conhecido por todas as partes integrantes desse contexto escolar, professores, assessores, diretores e funcionários em geral.

São alunos que cresceram nessa escola e sentem quanto isso é importante e necessário para eles. São jovens, cheio de energias e sensações, que querem 'curtir' a vida, mas que percebem que estão inseridos em um contexto escolar privilegiado, que oferece toda a estrutura necessária para a sua formação como cidadãos.

Enfim, são alunos que concebem a adolescência como sendo uma fase de descobertas, como também uma fase de liberdade. Percebem que há necessidade de ter responsabilidade, porém, entendem como sendo a fase mais feliz da vida. Nesse contexto, a escola assume um papel local em que se aprende, ao mesmo tempo em que é um local de relacionamentos. No que diz respeito à sala de aula, os alunos a percebem como sendo um local de 'cumprir seu papel' como aluno. Há em geral um sentimento de felicidade, de respeito, de ser um aluno visto por todos integralmente, ou seja, de satisfação e a escola dos sonhos assume características da escola em que estudam.

É, pois, importante, ressaltar que esse estudo não se esgota aqui, pois qualquer análise da escola exige um olhar de todos os personagens envolvidos nesse contexto escolar. Esse estudo pode e deve ser complementado à luz do olhar dos professores, diretores, assessores e funcionários, uma vez que esses estão em constante interação com os alunos, sujeitos, dessa pesquisa.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, S. F. C. **Temas em psicologia nº 1**. Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, 1993.

ALMEIDA, L.R. (orgs.). **Henri Wallon – Psicologia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1996.

ANDRÉ, M. (org.) **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2002.

ANDRÉ, M.E.D. e MANRIQUE, A.L. **Uma proposta para avaliar mudanças na prática docente**, in VI Colóquio sobre questões curriculares, II Colóquio Luso-brasileiro sobre questões curriculares, UERJ, 2004.

BERGE, A. **Sugestões aos pais e educadores**. Tradução Rose Marie Muraro. Rio de Janeiro: Agir, 1966.

BOCK, A. M. B. (org.) **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**, Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. [et al.] **Pedagogia: diálogo e conflito**. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GIOVINAZZO JR., Carlos Antônio. **A educação escolar segundo os adolescentes: um estudo sobre a relação entre a escola e seus alunos**. São Paulo: PUC, 2003. (Tese de Doutorado).

GUDSDORF, G. **Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia**. Tradução M. F. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. (orgs.) **Henri Wallon: psicologia da educação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: o que fundamenta a ação docente?** Rio de Janeiro: PUC, 1983.

OZELLA, S. (org.) **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, C. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1982.

PIRES, Raquel Domingues. **Essa é a escola que adoro: concepções de alunos de 8 a 10 anos**. São Paulo: PUC, 1996. (Dissertação de Mestrado).

PLACCO, V. M. N. S. (org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ROCHA, Maria de Lourdes. **O ensino fundamental na escola pública paulista: um estudo da questão sob a ótica de alunos de 7ª e 8ª séries do 1º grau**. São Paulo: PUC, 1995. (Tese de Doutorado).

SANDER, B. **Educação brasileira: valores formais e valores reais**. São Paulo: Pioneira, 1977.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SHEPPARD, W. C. **Como ser um bom professor**. Tradução Maria Amélia Matos. São Paulo: EPU, 1974.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SOUZA, Abilene Bispo de. **A escola representada por alunos de cursos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos que passaram anteriormente pelo ensino regular: contribuição à compreensão do cotidiano escolar**. São Paulo: PUC, 1994. (Dissertação de Mestrado).

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1981.

Anexo I

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA

Questões:

1. Sexo: _____ Idade: _____
2. Faz quantos anos que você estuda nessa escola? _____
3. Você já repetiu alguma série?
() Sim () Não
Qual? _____

4. Em que escolas você estudou desde a 1ª série do Ensino Fundamental?
5. O que você faz quando não está na escola?
6. Você faz alguma atividade extra-curricular?
() Sim () Não

Em caso afirmativo, quais?

- () Esportes
- () Inglês
- () Espanhol
- () Música
- () Informática
- () Outra. Cite-as: _____

7. Quanto tempo, em média, por dia, você assiste TV?
() Menos de 1 hora
() De 1 hora a 3 horas
() De 3 horas a 5 horas
() Mais de 5 horas
8. Você já deve ter ouvido falar muito sobre adolescentes. Complete a frase:
Ser adolescente para mim é _____

9. Após terminar o Ensino Médio você pretende _____.

10. Qual a contribuição da escola para o seu futuro?

11. Uma aluna disse: "Para eu aprender é muito importante que eu 'vá com a cara' do professor". Você concorda com essa aluna?

() Sim

() Não

Por quê?

12. Um aluno disse: "Aquele professor é muito bonzinho. Deixa a gente fazer o que quiser na aula". O que você acha desse 'tipo de professor'?

13. É possível ter um bom professor que ensina muito bem, mas não tem domínio da classe? Comente a sua resposta.

14. Complete as frases:

a) Para mim escola é...

b) Na sala de aula eu...

c) Nessa escola eu me sinto...

d) Nessa escola eu gosto...

e) Nessa escola eu não gosto...

f) Eu vejo a sala de aula como um lugar...

15. Como seria a escola de seus sonhos? Descreva-a abaixo.

16. Assinale usando os números de 1 a 10, sem repetir, em ordem crescente o que você considera importante em uma escola (o número 1 significa o mais importante):

() Prédio e infra-estrutura

() Biblioteca

() Segurança

() Qualidade de ensino

() Comunicação interna

() Disciplina

() Relacionamento professores x alunos

() Competência do corpo docente

() Localização

() Formação humana do aluno