

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: SUBJETIVIDADE E
OBJETIVIDADE NA SALA DE AULA**

Elizabeth Cristina Landi de Lima e Souza.

GOIÂNIA
Agosto de 2001

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
MESTRADO EM PSICOLOGIA

**RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: SUBJETIVIDADE E
OBJETIVIDADE NA SALA DE AULA**

Candidata: Elizabeth Cristina Landi de Lima e Souza.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anita Cristina Azevedo Resende.

Dissertação apresentada ao Mestrado em
Psicologia da Universidade Católica de Goiás,
como parte dos requisitos para a obtenção do
Grau de Mestre em Psicologia.

Prof^a. Dr^a. Anita Cristina Azevedo Resende

Prof^a. Dr^a. Sônia Margarida Gomes Sousa

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Morgado

GOIÂNIA, agosto de 2001

*Para Beth, Agostinho
e Altair.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à professora e orientadora Anita C. Azevedo Resende, pelo apoio, incentivo, confiança e respeito, que me acompanharam durante todo o processo de orientação, enriquecendo-me com novas possibilidades de reflexão e crítica. Obrigada pela excelente oportunidade de aprendizagem e, principalmente, pela ótima companhia.

Às diretoras e coordenadoras das escolas, que permitiram a realização desta pesquisa. Especialmente, às professoras e aos alunos das salas de aula observadas, que se colocaram à disposição puderam contribuir diretamente na realização deste trabalho.

À professora Dr^a. Marília Gouvêa de Miranda, pelas sugestões feitas antes da finalização do trabalho.

À professora Sônia M. Gomes Sousa, que me iniciou nos caminhos da pesquisa científica e muito contribuiu com a minha formação acadêmica.

À Lila J. Diniz Porto, pelo amoroso apoio e incentivo nos momentos mais delicados.

À minha família, pela confiança e principalmente pelo amor com que me acompanhou neste percurso. Agradeço também aos meus pais pelo fundamental apoio material e ao Altair, pela paciência e incentivo constantes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - A relação professor – aluno em contextos diferentes	18
1.1 - Os casos estudados.....	18
1.2 - O olhar que vê o caso: a transferência	44
CAPÍTULO 2 - A sedução pelo ‘<i>sim</i>’	55
2.1 - O jogo de sedução nas tarefas escolares.....	56
2.2 - O jogo de sedução em relação aos comportamentos adequados.....	63
2.3 - O jogo da sedução e a atenção da professora	66
CAPÍTULO 3 - Disciplinarização na sala de aula: o uso do poder	72
3.1 - Disciplinarização via repreensão verbal.....	73
3.2 - Disciplinarização via punições e ameaças	87
3.3 - Uso da autoridade via apelo à emoção	90
3.4 - Diferenças entre as duas salas de aula?.....	93
3.5 - A autoridade invisível: a relação aluno-aluno.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
BIBLIOGRAFIA	107
ANEXOS	111

LISTA DE FIGURAS

1 - Estruturação física da sala de aula da escola A.....	20
2 - Estruturação física da sala de aula da escola B.....	22

RESUMO

Este trabalho objetiva compreender os mecanismos objetivos e subjetivos utilizados por professores e alunos ao se relacionarem em sala de aula. Tem como aporte teórico o conceito de transferência, que permite compreender a relação professor-aluno para além das manifestações imediatas e aparentes e considera que a escola, especificamente a sala de aula, não é apenas espaço de aquisição de conhecimento sistematizado, mas também de construção de valores, da afetividade, da racionalidade, da subjetividade, da identidade do aluno e do professor. Foram observadas duas salas de aula de 2ª série do ensino fundamental, em duas escolas particulares de classe média-alta, situadas em Goiânia. Num primeiro momento, são apresentadas as duas salas de aula, delimitando suas semelhanças e diferenças metodológicas, e discute-se o conceito de transferência como fundamento teórico necessário à compreensão da relação professor-aluno. Em seguida é apresentado o jogo de sedução vivido em função das necessidades e demandas subjetivas dos alunos e da professora. A sedução se objetiva na aprovação dada pela professora aos alunos que correspondem ao ideal traçado por ela e na adequação dos alunos a este ideal. Num terceiro momento, o trabalho analisa o uso do poder, pela professora, para desaprovar condutas inadequadas dos alunos e a manifestação da indisciplina dos alunos que se opõem ao modelo idealizado. A disciplinarização exercida pela professora objetiva controlar os alunos e apresentar-lhes normas e regras a serem seguidas, numa tentativa de moralização. Um último aspecto analisado é a relação de competição estabelecida entre os alunos, que competem para afirmar a diferença existente entre eles, também em relação à professora. Como conclusão, evidencia-se que as motivações subjetivas, inconscientes, estão presentes na relação pedagógica e constituem a subjetividade do aluno.

ABSTRACT

This work aims to understand the objective and subjective mechanisms used by teachers and students in their relationship in the classroom. It was based on the theory of the transfer concept, which allows us to understand the relationship teacher-student aside from the immediate and apparent manifestation. It considers that the school, specifically the classroom, is not only a place for acquiring systematized knowledge, but also a place for developing student and teacher's identities, values, affection, rationality and subjectivity. Two second-grade classrooms, from two upper class private schools were observed. They are both located in Goiânia – Brazil. In a first moment, both two classrooms are presented, and their similarities and methodological differences are outlined. The transfer concept is then discussed as a necessary theoretical foundation for understanding the teacher-student's relationship. Soon afterwards, we present the seduction game experienced in result of the subjective needs and demands of both the teacher and the students. The seduction comes to place through the teacher's approval to those students that correspond to the ideal drawn by her and through the students' adaptation to this ideal. In a third moment, this work analyzes the use of power from both parties; by the teacher, to disapprove the students' inadequate conducts; and by the students, through their indiscipline, reflecting their refusal to abide by the idealized model. The disciplinary actions taken by the teacher aim to control the students and show them a set of norms and rules that needs to be followed, as an attempt to moralize. The last aspect analyzed in this work is the competition established among the students, competing to affirm the difference existent among them, and also between them and the teacher. As a conclusion, this work observes that subjective and unconscious motivations are part of the relationship between teacher-student and affect student's subjective formation.

“(...) apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual [...] é, ao mesmo tempo, também psicologia social” (Freud, 1976h: 91).

INTRODUÇÃO

Alguns pressupostos fundamentais norteiam este trabalho e o principal deles é a concepção de homem enquanto ser historicamente constituído, o que vincula a compreensão do indivíduo à compreensão da sociedade em que está inserido, uma vez que ele não existe isoladamente e só em sociedade pode se constituir. Nessa concepção, que privilegia a relação estreita entre indivíduo e sociedade, o olhar dirigido ao indivíduo e/ou à sociedade vê neles os laços estreitos que os unem, não de forma harmônica e sem conflito, mas a partir de uma tensão e um antagonismo permanentes nesta relação entre pólos que nunca se conciliam e se constituem reiteradamente (Resende, 1987: 14-38). Assim, esta perspectiva não dicotomiza indivíduo e sociedade, como se fossem realidades excludentes e exteriores, mas compreende-os como realidades intimamente imbricadas e reciprocamente determinadas. Nesse sentido, conhecer o indivíduo é, ao mesmo tempo, desvelar o contexto histórico e social no qual ele se insere. Deter-se sobre processos singulares é pôr em questão a universalidade que ali se desenvolve, se cria e se recria reiteradamente. Da mesma forma, a reflexão radical acerca da sociedade revela o sujeito singular, as particularidades, enfim, as expressões singulares dos processos universais.

A sociedade deve ser vista, nessa perspectiva, como a forma universal da existência singular e o indivíduo, como a forma singular da existência universal. Assim, aquilo que aparentemente é particular, singular, individual e presente é constituído socialmente, através da história, do passado, dos outros: “o homem não é *também* um ser social; é social em todos os aspectos de seu ser”(Berger, 1986: 120). Isso significa dizer que não há como ver o homem separado da sociedade, sob pena de perda da sua essência mesma.

A perspectiva da unidade, contraditória e inconciliável, entre indivíduo e sociedade e a crítica à dicotomia entre ambos vai ser o fundamento de importantes teorias que centraram

seus estudos tanto na sociedade quanto no indivíduo. Assim, o indivíduo isolado é uma invenção burguesa severamente contestada por Marx, quando aponta:

A produção do indivíduo isolado, fora da sociedade – uma raridade que pode muito bem acontecer a um homem civilizado transportado por acaso para um lugar selvagem, mas levando consigo já, dinamicamente, as forças da sociedade – é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si (1978: 104).

Para compreender as forças produtivas da sociedade capitalista, seu objeto de investigação, Marx explicita a essência do indivíduo, que é exatamente a sua história na sociedade e a da sociedade nele. A impossibilidade de se isolar o homem, uma vez que ele se constitui das ‘forças da sociedade’, apresenta a imbricação indivíduo – sociedade e sua mútua determinação. Para Marx, olhar o indivíduo destacado e destituído da sociedade é uma impossibilidade, porque ele é expressão particular da totalidade social. Afinal,

a vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou seja a vida genérica uma vida individual mais particular ou geral (Marx, 1984: 146-147).

De outro lado, temos Freud, um autor que, ao compreender o indivíduo, revela aí processos universais, culturais, sociais. No texto *Psicologia de grupo e Análise do Ego*, ao desmanchar o aparente contraste entre psicologia individual e social, evidencia-se a essência da *natureza* social do homem.

O contraste entre a psicologia individual e psicologia social ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual [...] é, ao mesmo tempo, também psicologia social (Freud, 1976h: 91).

O objeto de estudo da psicologia social é, portanto, o objeto da psicologia individual: o sujeito constituído enquanto tal a partir das relações vivenciadas com a mãe, o pai, a família, os tantos “outros” nos sucessivos grupos aos quais pertencer. O outro sempre vai ocupar um lugar na constituição do psiquismo do sujeito, ora como modelo a ser imitado, ora como objeto, auxiliar ou adversário. Partindo dessa idéia, fica evidente que para Freud não é

possível pensar o indivíduo separadamente da sociedade, aliás, para esse autor o indivíduo autônomo, desvinculado do outro não existe, pois ele se constitui a partir das identidades e oposições vividas com os que estão à sua volta.

A partir dessas primeiras reflexões pode-se afirmar que a subjetividade, entendida como categoria fundamental na apreensão do indivíduo e que o caracteriza enquanto singularidade, se constitui nas relações que ele estabelece com diferentes esferas da sociedade no processo de socialização, através do qual tanto a objetividade, quanto a subjetividade, se constituirão. Assim, falar em subjetividade é falar da própria relação indivíduo – sociedade, sendo esta constituída dialeticamente ao longo da história da humanidade e de cada um em particular. Se o indivíduo se constitui a partir das relações que estabelece com a sociedade, só faz sentido compreender a socialização enquanto um processo de internalização e externalização historicamente constituído e condicionado.

Nesse sentido, internalização e socialização são processos históricos que acontecem reciprocamente, caracterizando o que existe entre/no o sujeito e o/no mundo social. Berger, discutindo o processo de internalização, diz que “as estruturas da sociedade tornam-se as estruturas de nossa própria consciência. A sociedade não se detém à superfície de nossa pele. Ela nos penetra, tanto quanto nos envolve” (1986: 136). A aproximação dos conceitos de internalização e socialização é possível quando se compreende que eles caracterizam a inserção da sociedade no homem e vice-versa.

Nessa perspectiva, socialização não se confunde com adaptação do homem às regras e normas sociais, pois isso seria dicotomizar indivíduo e sociedade e supor que são entidades destacadas e externas, como se a sociedade não fosse ela mesma expressão do movimento de construção do indivíduo. A socialização é, portanto, o momento de constituição da subjetividade e da objetividade, que se desenvolve não de forma direta, mas mediada por estruturas sociais diversas: grupos, organizações, instituições. Assim, a família, os grupos, o trabalho, a indústria cultural, a escola, entre outros, são espaços de socialização e educação, já que envolvem sempre a relação do indivíduo com outros indivíduos e com o conhecimento produzido coletivamente. Portanto, a relação social entre os homens envolve sempre aprendizado e conhecimento.

Esse processo educativo que se realiza em todos os espaços sociais encontra na escola um *locus* privilegiado de desenvolvimento, afinal, nesse espaço, a aquisição do conhecimento se efetiva de maneira sistemática, determinada e objetiva do ponto de vista dos conteúdos. No

entanto, a escola não é apenas espaço de aquisição de conhecimento sistematizado, é espaço de construção de valores, da afetividade, da racionalidade, da subjetividade, da identidade de todos os sujeitos envolvidos nela, especialmente do aluno e do professor. Portanto, ela é uma construção histórica que se cria e recria nas suas formas, conteúdos, desafios e perspectivas. Enquanto tal, a escola se constitui sempre como uma mediação fundamental no processo de socialização, de educação e de construção objetiva e subjetiva dos indivíduos.

Tomada nessa perspectiva, a escola implica um feixe de intrincadas relações que se estabelecem no âmbito dos conteúdos, da administração, dos projetos pedagógicos, além das questões políticas, econômicas e sociais, enfim, de questões que implicam o entrelaçamento de várias ordens de determinações. Nessa complexidade, onde se cruzam aspectos universais e singulares, a relação professor – aluno, no contexto da sala de aula, pode revelar dimensões importantes do processo de socialização. Por isso, esta pesquisa foi até a instituição escola, mais especificamente até a sala de aula para compreender a relação professor-aluno e suas implicações. A pergunta central que se pretende responder é: **quais são os mecanismos objetivos e subjetivos constituídos por professores e alunos ao se relacionarem em sala de aula?**

Tendo como ponto de partida a escola, enquanto uma instituição concreta, presente num dado tempo histórico, servindo (ou sendo servida) a uma classe social específica, buscou-se nela uma sala de aula, espaço menor em que o objetivo central da instituição é realizado e que se configura como um palco de interações entre alunos, e deles com o professor. Enfim, a sala de aula é tomada como um universo micro, ou seja, uma expressão particular de universalidades que se entrecruzam. Partiu-se da escola, porque é ela, depois da família, que se apresenta à criança enquanto expressão da sociedade instituída e instituinte, responsável por sua formação, e faz isso de maneira sistemática, tanto na forma de organização quanto no conteúdo transmitido. Nela, especialmente na sala de aula, onde as relações são estreitadas, é criado um espaço de fundamental importância na constituição da identidade do aluno e também do professor. Na sala de aula, ao se relacionarem, professor e aluno atualizam outras relações experimentadas fora desse espaço e constituem-se reciprocamente enquanto sujeitos identitários.

Desta forma, a investigação da relação professor-aluno na perspectiva proposta neste trabalho objetiva apreender essa relação para além dos reducionismos: a) psicologistas, que tomam-na exclusivamente na perspectiva individual de uma dinâmica interna abstrata; b)

sociologistas, que transformam essa relação em mero espelhamento ou reflexo de estruturas sociais; ou c) pedagogistas, que pretendem apreender e mesmo resolver a relação num conjunto de estratégias metodológicas e práticas que muitas vezes parecem se equacionar em si mesmas. Apreender a relação professor-aluno na sua real complexidade poderá, certamente, contribuir no enfrentamento dos desafios teóricos e práticos postos no contexto da escola.

Ainda nessa perspectiva, investigar essa relação exige uma metodologia que abarque sua complexidade. O ponto de partida é uma concepção de ciência que não separa o sujeito pesquisador do objeto pesquisado, uma vez que são de mesma ordem epistêmica. Nessa concepção, o conhecimento é visto como um processo que se desenvolve através de uma relação dialética entre sujeito e objeto, por isso não pretende explicá-lo, no suposto de sua externalidade frente ao sujeito, mas apreender seus nexos constitutivos, compreendendo-o na perspectiva da sua unidade frente ao sujeito (Rey, 1997: 14).

É fundamental a concepção de que o objeto desta investigação não é externo ao sujeito que o pesquisa e exige que se abandone a tão positivista neutralidade científica. Isso não significa deixar de lado a objetividade, mas constatar a impossibilidade do pesquisador esquivar-se enquanto subjetividade. Assim, a compreensão da realidade vai se construindo no processo de interação estabelecida entre sujeito e objeto, teoria e empiria. No entanto, essa apreensão não se dá de forma imediata e direta, mas no processo através do qual as mediações que constituem a complexidade e a dinâmica da relação professor-aluno vão se revelando e sendo apreendidas.

Com o objetivo de apanhar essas mediações presentes no cotidiano da sala de aula, realizou-se este estudo de dois casos, utilizando-se de observação em sala de aula, entrevistas informais e análise de documentos. Esses instrumentos, além de viabilizarem a apreensão da relação professor-aluno no momento em que ela acontece, com as inúmeras determinações que a estão permeando, permitiram uma interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado e, na análise dos dados, uma ênfase no processo e não nos resultados (André, 1995).

Inicialmente, optou-se por realizar um levantamento quantitativo, que indicou os caminhos para a escolha de duas escolas de classe média a serem pesquisadas. A opção por escolas de classe média justifica-se na perspectiva de que nessas parece ser mais evidente uma valorização, ao menos aparente, dos processos subjetivos envolvidos na relação professor-

aluno.¹ Esse recorte não desconsidera o fato de que também nas escolas públicas que atendem às classes baixas essa postura pode se fazer presente. No entanto, privilegia-se as escolas particulares, considerando-as apropriadas para a análise proposta, e entendendo que, no limite, os processos envolvidos na relação professor-aluno são portadores de uma universalidade que apanha o contexto amplo da escola como tal.

Conforme dados da Secretaria da Educação do Estado de Goiás (anexo 1), em 1998, 176 escolas particulares do ensino fundamental estavam em funcionamento em Goiânia. Seleccionadas por sua localização geográfica, enquanto indicativo também econômico, chegou-se a 47 escolas situadas em regiões de classe média-alta da cidade, das quais foram excluídas 13 escolas religiosas. A exclusão dessas 13 escolas deve-se à orientação de não privilegiar a religião enquanto mediação na relação professor-aluno.

Tomando-se, então, as 34 escolas restantes, procedeu-se o levantamento daquilo que elas próprias definiram como projeto pedagógico, informado pela coordenação pedagógica de cada estabelecimento de ensino. As denominações foram variadas: interacionistas, construtivistas, sócio-interacionistas, progressistas e ecléticas. Essas denominações dos projetos pedagógicos, que se caracterizaram às vezes por mais de um nome, revelam a pouca clareza da própria escola quanto ao seu projeto, que muitas vezes nem se apresenta na forma de um documento, mas de expressões verbais, como “eclética”, para identificar a ausência de uma definição pedagógica.

Para efeito de organização desses dados, optou-se, inicialmente, por duas denominações: “ecléticas” e “progressistas”, sendo que estas últimas reúnem as ditas interacionistas, construtivistas e sócio-interacionistas². Das 34 escolas, 19 (56%) disseram ter um projeto pedagógico “eclético” e 15 (44%) se auto-denominaram “progressistas”.

A denominação “eclética”, na explicação das coordenadoras, significa um meio termo entre o modelo tradicional e as práticas inovadoras. Chegam a dizer que utilizam o que é ‘bom’ de cada um deles, por exemplo, a disciplina do modelo tradicional e as metodologias de

¹ A pesquisa “*O construtivismo como princípio pedagógico: a problemática da relação psicologia e educação*”, realizada na F.E./ UFG (1995-1999), sob a coordenação da professora Dra. Marília Gouvea de Miranda, verificou que nas escolas em que as condições materiais “eram suficientemente equacionadas (...), era possível identificar maior proximidade com a caracterização das pedagogias psicológicas, quando comparadas com as escolas (...) de classe média baixa”(Miranda, 2000: 36).

² A opção pelo nome “progressista” não indica, neste trabalho, uma idéia de superioridade frente a outras propostas pedagógicas. Esse nome apenas é elucidativo de posturas pedagógicas que se pretendem diferentes do modelo tradicional de ensino.

ensino do modelo “progressista”. Em função da denominação “ecclética” mesclar aspectos “tradicionais” e “progressistas”, e da análise posterior dos dados este nome foi substituído, na exposição do texto, por “tradicional”, entendendo que essas escolas não assumem um projeto alternativo às práticas tradicionais de ensino. De fato, a análise dos dados indica exatamente o quanto as práticas desenvolvidas na escola que disse ter um projeto “ecclético” se caracterizam por excessivamente conservadoras, portanto, “tradicionais”.

As 34 escolas foram, então, subdivididas em “eccléticas/tradicionais” e “progressistas”, uma vez que o estudo pretendeu apreender duas salas de aula de escolas distintas, sendo uma com um projeto pedagógico “ecclético/tradicional” e outra com projeto “progressista”. Para cada um desses grupos foi construído um quadro (anexo 2), contendo siglas que nomeiam as escolas, o número de alunos de cada uma delas, a presença da 1ª e 2ª fases do ensino fundamental e do ensino médio. A partir do cruzamento de dados, tais como: número de alunos total por escola, número de alunos por sala e valor da mensalidade, chegou-se a duas escolas que, por suas características, permitiram aprofundar a análise dos mecanismos implicados na relação professor-aluno.

O contato inicial, feito em cada uma das escolas, foi realizado com as coordenadoras pedagógicas e, posteriormente, com as professoras das duas salas de aula observadas. Foram realizadas, então, oito observações em duas salas de aula da 2ª série da primeira fase, sendo uma em cada escola, nos meses de novembro e dezembro de 1999. Cada um desses oito momentos teve duração média de duas horas e aconteceu ou no período anterior ou posterior ao intervalo. As aulas observadas foram anotadas, tendo em vista um roteiro prévio bastante amplo (anexo 3), e gravadas em fitas cassete. Posteriormente, as fitas foram transcritas e o material foi organizado de acordo com as datas de observação. As anotações feitas durante as observações ajudaram a recompor os momentos gravados. Realizou-se, a partir daí, uma série de categorizações, tendo em vista o movimento empiria – teoria, e a análise dos dados.

Para expor o objeto investigado e agora apreendido enquanto concreto mediado, esse trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, as duas salas de aula estudadas são apresentadas, caracterizando suas diferenças e semelhanças no que diz respeito aos aspectos metodológicos. Também neste capítulo, discute-se a transferência como mecanismo psíquico fundamental na compreensão das complexidades presentes na relação professor-aluno e enquanto categoria que norteia o olhar investigativo em causa.

No segundo capítulo, intitulado “A sedução pelo ‘*sim*’”, é apresentado o jogo de sedução vivido na relação pedagógica, que se objetiva na aprovação dos alunos que correspondem ao modelo idealizado pela professora e na adequação deles a este modelo. A aprovação e adequação são formas de sedução empreendidas pelos sujeitos da relação estudada. Discute-se ainda as motivações inconscientes que permeiam tal sedução, tanto no que diz respeito à professora, quanto aos alunos.

O último capítulo – “Disciplinarização na sala de aula: o uso do poder” – analisa o uso do poder, pela professora, para desaprovar condutas inadequadas e a manifestação da indisciplina dos alunos que se opõem ao modelo idealizado. São apresentados os recursos de disciplinarização e suas implicações subjetivas na relação pedagógica. Analisa-se também o poder da professora implicado na relação aluno-aluno. Através da competição, os alunos estabelecem suas diferenças, as quais contribuem diretamente para a constituição da identidade. A professora, no contexto da relação aluno-aluno, é uma presença ausente, sendo a referência que confirma ou não a diferença entre eles.

Por fim, retomando as bases fundantes desse percurso, estão apontados elementos que indicam novas problematizações e desafios para este campo de pesquisa.

CAPÍTULO 1

A RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO EM CONTEXTOS DIFERENTES

*“A: Ah, não, professora, você só chama a Ivana!
P: Espera aí, Ivana. Eu quero todo mundo de mão baixa. Eu já sei quem eu vou mandar ler. Pode abaixar as mãos.”*

*“A: Ô tia.
P: Ô tia, o quê? Aí, estou acabando de falar que você não tem paciência e você não está tendo paciência nem de me ouvir. A gente também perde a paciência, sabia?”*

1.1- Os casos estudados

Essa pesquisa foi realizada em duas salas de aula de duas escolas diferentes, seguindo os critérios descritos na introdução. As duas escolas participantes da pesquisa têm em comum algumas características: são privadas, laicas, estão situadas em regiões de classe média-alta, têm alunos da educação infantil e do ensino fundamental (de 1^a a 8^a séries), suas mensalidades variavam, no ano em que foram realizadas as observações, entre um salário mínimo e um salário mínimo e meio. Além desses dados, a primeira fase do ensino fundamental funciona nos períodos matutino e vespertino nas duas escolas e o número total de alunos varia entre 200 e 300. As observações se realizaram em duas salas de aula de 2^a série, sendo uma sala de cada escola. Uma outra característica que assemelha as duas escolas é a ótima infra-estrutura de cada uma delas.

Essas semelhanças aproximam os dois casos estudados e a principal diferença entre eles é o projeto pedagógico. Uma escola, na pessoa da coordenadora pedagógica, denominou seu projeto pedagógico de “ecletico”, explicando que isso significava mesclar aspectos ‘bons’ do método tradicional de ensino com os ‘bons’ dos métodos novos (construtivistas, sócio-interacionistas). Em função do que foi discutido na introdução deste trabalho, optou-se por considerar esta escola como “tradicional”. A caracterização dessa escola, como se verá

adiante, justifica esta denominação, em função das práticas educativas adotadas na sala de aula observada. Essa escola “tradicional” será chamada no decorrer do trabalho como **escola A**. A outra escola observada tem um projeto pedagógico pautado no construtivismo. Essa escola, aqui chamada de **escola B**, está no grupo daquelas consideradas como “progressistas” nesta pesquisa.

1.1.1- Aspectos gerais das escolas

Para uma melhor caracterização das diferenças entre as duas escolas, mais especificamente entre as duas salas de aula observadas, segue-se a descrição de alguns aspectos de cada uma delas.

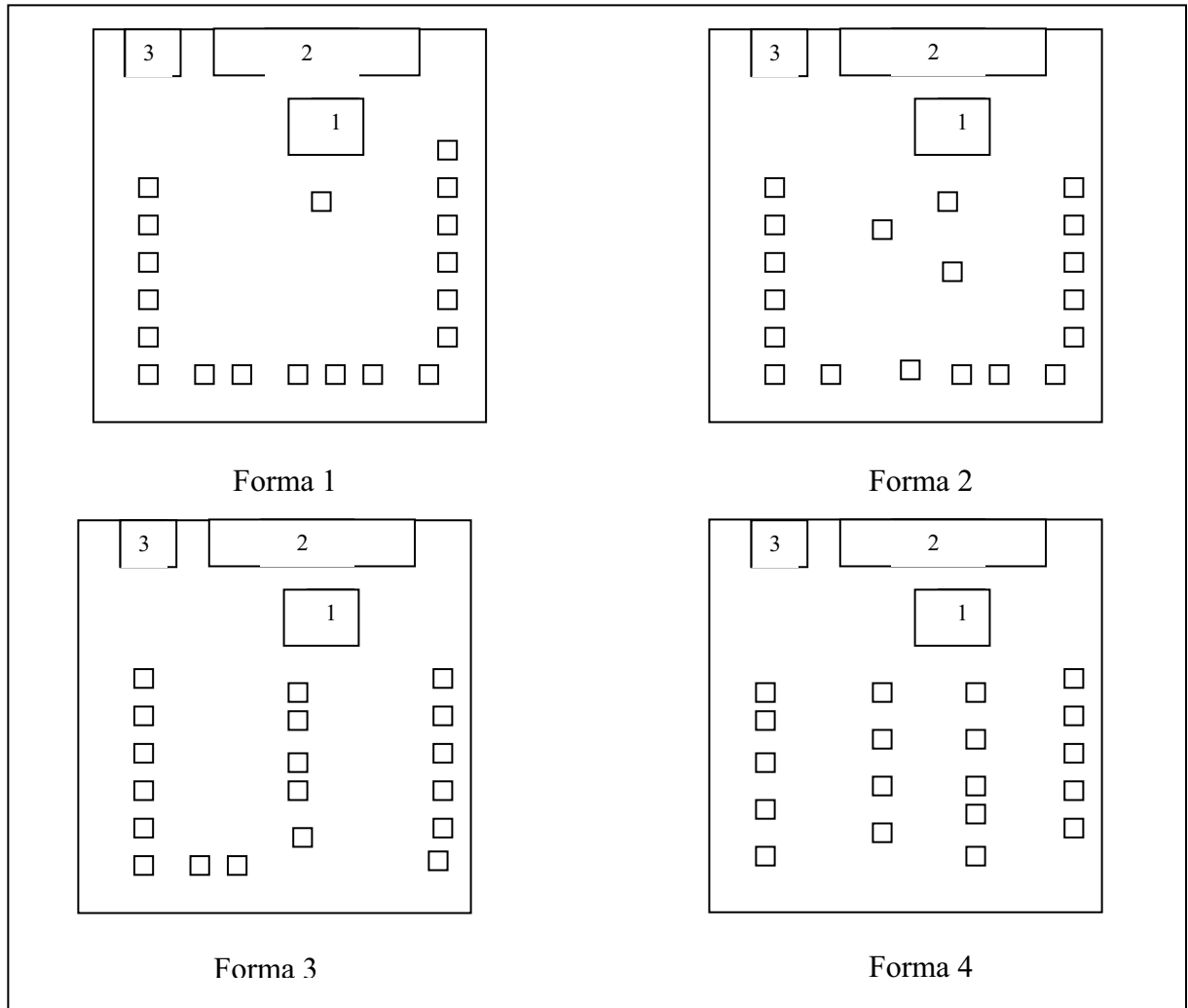
Escola A: “Tradicional”

A escola A está localizada no setor Bueno, um bairro residencial, de classe média-alta, tem um total de 296 alunos distribuídos em salas de aula da educação infantil e do ensino fundamental. O número de alunos por sala na primeira fase do ensino fundamental varia entre 14 e 32, sendo que a maioria das salas tem aproximadamente 20 alunos. As salas de educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental (1^a a 4^a séries) estão em um prédio e, ao lado, com entrada independente, estão as turmas dos alunos da segunda fase do ensino fundamental (5^a a 8^a séries). A sala da coordenadora pedagógica fica nas proximidades das salas da primeira fase do ensino fundamental. Nesta escola funcionam duas turmas de cada série, sendo uma no período matutino e outra no vespertino.

Nesta pesquisa foi observada a sala de aula de 2^a série do período matutino, composta por 19 alunos. Além das aulas ministradas pela professora responsável pela turma, os alunos têm aulas de educação física, de inglês e de informática com outros professores. As observações foram realizadas apenas nas aulas da professora responsável pela sala, que organizou a disposição das carteiras de formas variadas no decorrer do período em que aconteceram as observações. Estas figuras abaixo mostram as várias disposições das carteiras, organizadas pela professora.

Figura 1

Estruturação física da sala de aula da escola A

**Legenda:**

- 1- mesa da professora
- 2- quadro negro
- 3- porta

Essas foram as quatro formas de dispor as carteiras encontradas na sala de aula desta escola. Nas formas 1 e 2, os alunos sentavam-se em semi-círculo, mas era exigido que dirigissem sua atenção para a professora. Aqueles alunos que se dispersavam e conversavam tinham suas carteiras colocadas no centro da sala, voltadas para o quadro negro. Nas formas 3 e 4, as carteiras estavam dispostas em fileiras, organizadas pela professora nos dias em que ela necessitava de maior atenção dos alunos, ou porque estava terminando os conteúdos do ano

letivo, ou nos dias de avaliação. Não foram observados, nesta sala de aula, momentos em que os alunos trabalharam em grupo. A própria disposição das carteiras contribuía para que a conversa entre eles não acontecesse.

A professora da escola A é formada em psicologia e dá aulas há cinco anos. Em conversas informais com a pesquisadora, esta professora contou que foi por sugestão dela que a escola criou o momento de oração no início das aulas. Apesar de ser uma escola leiga, esta professora trabalha alguns elementos do ensino religioso com os alunos, por exemplo fazendo oração antes do lanche e inserindo textos com conteúdo religioso no programa. Durante as observações, esta professora pareceu estar bastante à vontade com a presença da pesquisadora, agindo com naturalidade. Foram poucas as conversas entre a professora e a pesquisadora. No início das observações, alguns alunos se aproximavam para perguntar sobre o gravador, mas logo se acostumaram e continuaram agindo como se não houvesse alguém estranho à dinâmica das aulas.

Escola B: “Progressista”

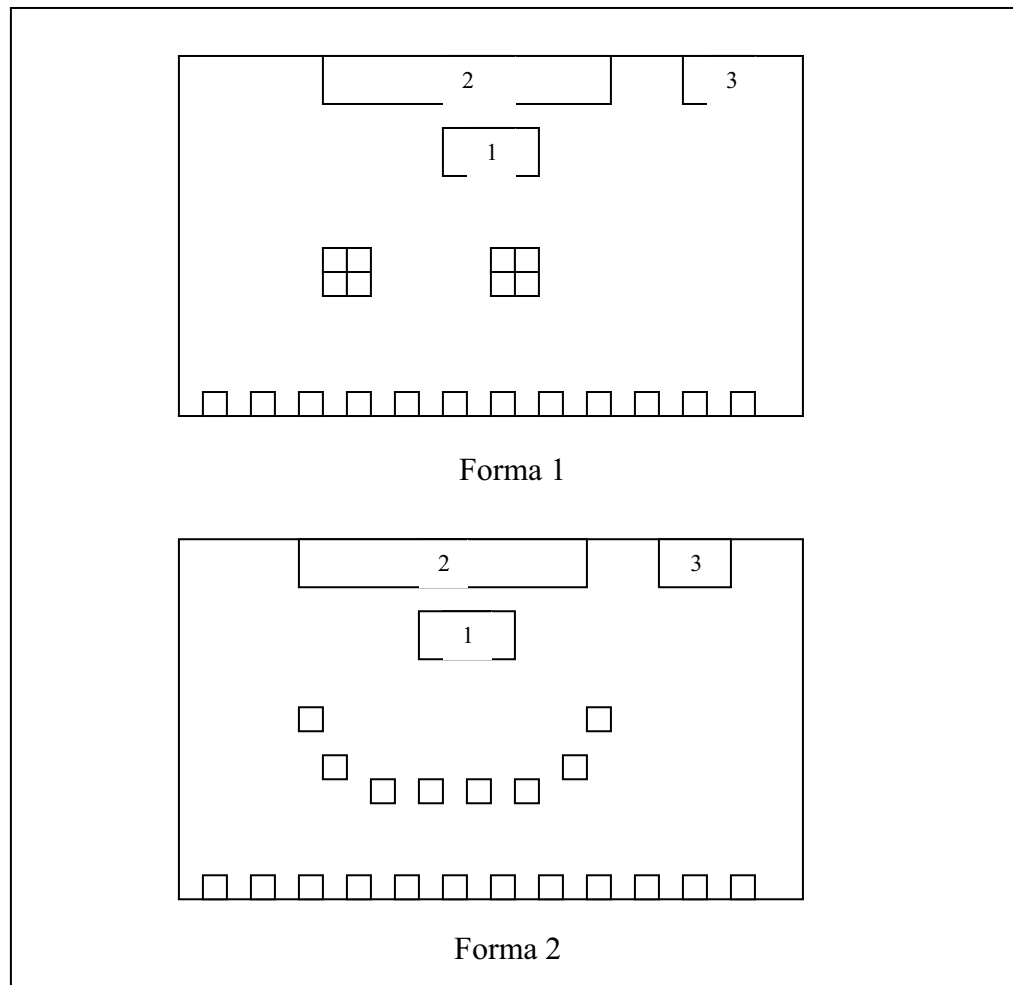
A escola B está localizada no setor Oeste, tem um total de 218 alunos distribuídos em salas de aula da educação infantil e do ensino fundamental. Um dos prédios da escola é uma casa, cujos quartos servem de sala de aula. Além da casa, há outros blocos de sala de aula que se encontram em um pátio amplo e arborizado, com área de lazer. Esta escola funciona também em outro bairro da cidade, sendo, portanto, duas sedes. As informações aqui citadas dizem respeito apenas à sede em que foi realizada a pesquisa.

Também nesta escola funcionam duas turmas de cada série, sendo uma no período matutino e outra no vespertino. A sala de aula observada é uma 2ª série do período vespertino, composta por 8 alunos. As salas de aula de 1ª a 4ª séries têm um número de alunos variando entre 8 e 18 alunos, sendo que a maioria é composta por aproximadamente 15 alunos.

Outros professores, além da professora responsável pela turma, ministram aulas de inglês e educação física. Algumas atividades de matemática são realizadas em outra sala, que contém jogos e materiais específicos, alguns deles confeccionados pelos próprios alunos. Em relação à disposição das carteiras, algumas mudanças ocorreram no período observado. Quase sempre os alunos sentam-se em grupo e as atividades são feitas conjuntamente. Às vezes a posição das carteiras é modificada pela professora, como se vê na figura a seguir.

Figura 2

Estruturação física da sala de aula da escola B

**Legenda:**

- 1 – mesa da professora
- 2 – quadro negro
- 3 – porta

A forma 1 da figura acima representa a disposição mais freqüente na sala de aula desta escola: os oito alunos sentam-se em grupos de quatro, voltados uns para os outros, inclusive nos dias de avaliação individual. Em um outro momento das observações a professora dispôs as carteiras em semi-círculo (forma 2), pois cada aluno ia apresentar uma pesquisa que havia feito em casa. Essas formas de organização da sala de aula mostram um ambiente mais participativo, no qual os alunos têm maior possibilidade de interação.

A professora desta escola fez magistério, é formada em economia e pretende fazer pedagogia. Ela participa com freqüência de cursos oferecidos pela direção da escola, que sempre traz profissionais de outras cidades para trabalhar na formação dos professores. Uma

característica desta professora, em relação às observações realizadas em sua sala de aula, foi um aparente incômodo com a presença da pesquisadora. Mesmo após o pedido de permissão para realizar as observações, dirigido tanto à coordenadora pedagógica quanto à professora, e após as explicações acerca da pesquisa, a professora se aproximou da pesquisadora, no decorrer das aulas, questionando novamente o que estava sendo observado e a finalidade da pesquisa. Além disso, em vários momentos, especialmente no início das observações, ela deixou os alunos realizando alguma atividade enquanto se aproximava da pesquisadora para conversar sobre as características de alguns alunos, ora apresentando-os, ora perguntando a opinião da pesquisadora, o que não foi respondido.

1.1.2 – As práticas escolares

Com o intuito de contextualizar as situações referentes ao tema deste trabalho – a relação professor-aluno –, é necessário apresentar as características principais das práticas escolares de cada sala de aula observada. Trata-se de apreender a forma, o ‘como’ as aulas acontecem em cada uma das escolas e as implicações dessa forma na relação professora-alunos.

Para descrever tais práticas escolares, foram priorizados dois aspectos: a **participação** dos alunos e os **temas paralelos** que emergem durante as aulas. O primeiro procedimento a ser analisado é a participação dos alunos em sala e três questões se colocam para cada uma das duas escolas: o que é participar; quem participa; para que serve a participação. Estas questões surgiram a partir dos próprios dados coletados e respondê-las pode elucidar características importantes presentes nos contextos observados. Depois da discussão deste procedimento, serão analisados o lugar dos temas paralelos na organização das aulas.

1.1.2.1- A participação nas diferentes salas de aula

Na escola A, as aulas se organizam de forma diretiva, sendo que o conteúdo a ser ministrado pela professora está na apostila (substituta do livro didático) e deve ser cumprido até o final do ano. As aulas se dão através da leitura de algum texto da apostila, o que é feito oralmente pelos próprios alunos, e da resolução e correção dos exercícios relativos ao conteúdo estudado. Os alunos têm a palavra quando estão lendo o texto ou respondendo as questões e é a professora quem permite, ou não, a fala deles. Como são poucos os momentos

em que estão ativamente construindo as aulas, eles parecem ficar ávidos por se fazerem presentes e entram, então, no esquema da professora:

A3³

Vários alunos pedem “Professora, deixa eu, deixa eu”.

P: Só levanta o dedinho, não precisa falar “deixa eu”. Ivana.

Ela lê. Depois um outro aluno levanta a mão.

P: Tem mais o próximo, aí você lê. (...) Vai, Tadeu, lê a sua. [1]⁴

Como se pode observar nesse exemplo, o pedido de participação dos alunos na leitura é constante e freqüente, sendo esta a forma encontrada por eles de marcarem sua presença na sala de aula. O conceito de participação presente nesta sala de aula é típico da metodologia tradicional de ensino, em que a postura do professor é bastante autoritária e unilateral. Se participar pode significar sair do lugar de passividade e passar à ação, sendo os alunos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, na escola A este conceito adquire outros sentidos, pois a participação dos alunos se reduz a responder exclusivamente as perguntas da tarefa, ou a ler o texto quando a professora ordena. E quando a atividade se torna repetitiva e até cansativa, eles deixam de participar da aula e são repreendidos pela professora através da nota.

A1

Professora dá nota de participação aos alunos, depois corrige falando o singular e os alunos repetindo a frase no plural.

P: (...) Todo mundo participando. Vocês sabem, eu já falei aqui que eu dou nota para participação. Então, sem você ficar falando, como é que eu vou saber se você está entendendo ou não? Passe as frases para o plural seguindo o modelo. Ele está com a roupa folgada e colorida.

Alguns alunos respondem.

P: Ele era criança, mas já trabalhava todo dia.

Alunos: Eles eram crianças, mas já trabalhavam todo dia. [2]

A1

Professora continua corrigindo a tarefa. Ela fala a pessoa do verbo, os alunos conjugam:

P: Ele...?

Alunos: Está entusiasmado.

P: Nós...?

Alunos: Estamos entusiasmados

P: Eles...?

Alunos: Estão entusiasmados

P: Três. Copie as frases... [3]

³ A sigla A refere-se à escola “tradicional” e a sigla B à escola “progressista”. A numeração após a letra indica a ordem cronológica das observações. Os nomes apresentados são fictícios.

⁴ Essa numeração organiza os trechos apresentados neste trabalho em ordem crescente.

Esses exemplos ilustram o que vem a ser participação nesta sala de aula e evidenciam uma característica freqüente nesta escola: a utilização da nota como meio de controle da participação dos alunos. A nota, as avaliações e os prêmios para quem passou sem recuperação são extremamente valorizados e essas questões afetam diretamente a relação da professora com seus alunos, uma vez que vários deles buscam atender suas solicitações em função da recompensa que poderão ganhar. A participação, portanto, além de ser um meio de trabalho, é um quesito a ser avaliado e ela só pode acontecer dentro daquilo que é esperado pela professora.

Além disso, a fala dos alunos em coro, repetindo o que foi solicitado sem ao menos significar o que estão falando, mostra um outro aspecto do conceito de participação: o aluno não é um sujeito ativo em sala de aula, é um mero repetidor de conteúdos. Triste ironia: sem entusiasmo algum, dizem *‘nós estamos entusiasmados’*. Uma fala mecânica, de quem apenas está cumprindo uma obrigação. Esse aspecto faz entrever que o objetivo dessa metodologia é a promoção da aprendizagem através da repetição mecânica dos conteúdos, típica dos modelos tradicionais de ensino. Analisando a metodologia da abordagem tradicional de ensino, Mizukami (1986:15) diz que “a reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações, na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem”. É exatamente isso que a professora diz aos alunos: *‘sem você ficar falando, como é que eu vou saber se você está entendendo ou não?’*. Esses poucos dados vão indicando que esta escola, que diz adotar um projeto pedagógico “ecclético”, se caracteriza por ser bastante tradicional, no que diz respeito à metodologia adotada na sala de aula.

Apesar das aulas acontecerem sempre de acordo com essa direção, dada pela professora, os alunos demonstram e pedem um outro tipo de participação, através do qual eles realizem ativamente algo que lhes faça sentido, como nesta situação abaixo:

A1

Professora continua seguindo a apostila e explicando. A aula é sobre instrumentos de peso e medida. Falam sobre os tipos de balança e o que cada uma pode pesar. A um certo momento, Leandro faz uma balança com a régua, a borracha e o apontador. A professora vê e chama sua atenção:

P: Ai vai virar brincadeira, Leandro, vai tirar sua atenção. Pronto, Leandro?!

Professora pára a aula e espera que ele guarde o brinquedo.

P: Pronto? Deixa eu esperar o Paulo sentar. Isso aqui é muito importante, se ficar dúvida vocês vão ser prejudicados, né? Então vamos todo mundo prestar atenção pra entender bem. Que objeto ele usou pra medir isso aqui?

Alunos: Balança. [4]

O aluno sugere, através do seu ‘brinquedo’, uma forma de participação diferente daquela que vem sendo proposta pela professora, no entanto não é aceita. Em vez de aproveitar a ‘balança’ construída pelo aluno como algo que faz parte do conteúdo estudado, a professora diz que ele está brincando e deixa passar a oportunidade de levar os alunos à interação com o conhecimento que está sendo ensinado por ela. Há, portanto, uma contradição entre esses momentos e aqueles em que a professora estimula a participação em sala de aula, inclusive com notas. A participação é bem vinda quando está dentro do planejamento da professora, ou seja, quando os alunos fazem o que ela pede. Às vezes, participar e ganhar nota é, inclusive, ficar em silêncio, escutando a professora, ou realizar algumas atividades no momento sugerido por ela. Caso a participação extrapole os limites impostos, ela se converte em indisciplina.

Assim, nesta sala de aula os alunos devem adequar-se ao direcionamento da aula ditado pela professora, não sendo aceitas aquelas participações que escapam do esquema já traçado para o andamento da aula. Além disso, os alunos que correspondem ao que é pedido são obedientes e recebem a recompensa (nota) como resultado do bom comportamento, o que não acontece com os desobedientes. Então, *participar*, na escola A, é cumprir aquilo que foi programado pela professora, que ocupa o centro do processo ensino-aprendizagem. Observando este aspecto, fica novamente evidente que esta escola não é “ecclética”, como se auto-denominou, dizendo utilizar “o que é bom do modelo tradicional e o que é bom do progressista”. Quando optou-se por chamar as escolas “eccléticas” de “tradicionais”, o que estava em questão era exatamente falta de clareza do projeto pedagógico. As observações desta escola mostram como o ecletismo é um título que escamoteia a velha forma de pensar a educação.

O modelo tradicional de ensino surge com o processo de escolarização moderna e, segundo Mizukami (1986:8), é “uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diferentes formas, e que passaram a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram”. Na perspectiva tradicional de ensino, o centro do processo é o professor, que garante a transmissão do conhecimento ao aluno, o qual é visto como alguém que deve repetir automaticamente as informações recebidas, exatamente como acontece na escola “tradicional” analisada nesta pesquisa.

Antes de apontar as características da participação na outra escola pesquisada, que tem uma proposta “progressista” em relação ao conservadorismo do método tradicional, é

importante compreender o que vem a ser essa proposta diferente da tradicional. Historicamente, o primeiro movimento de contestação da pedagogia tradicional e de reforma educacional foi o escolanovismo, que surgiu nas primeiras décadas do século XX. Saviani (1993:19-20) aponta que as experiências da pedagogia nova levaram a “uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola”. Isso aconteceu em função de uma grande influência da psicologia que se desenvolvia e gerava teorias, as quais vieram se tornando uma espécie de bússola para a pedagogia. A proposta reformista da pedagogia nova deslocou a ênfase dada pelo modelo tradicional “do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno”. Atualmente, os modelos pedagógicos progressistas não deixam de ser uma continuação do escolanovismo, na medida em que se baseiam exatamente nas teorias psicológicas e, em função desse viés essencialmente psicológico, mantêm as ênfases dadas pela pedagogia nova há décadas atrás.

Observando a escola B e comparando-a com a “tradicional”, percebe-se que há diferenças grandes em relação às práticas escolares, à metodologia e também ao conceito de participação. Na escola B, não estão em evidência as sanções e os prêmios, que visam controlar a aprendizagem e os comportamentos dos alunos. As avaliações, por exemplo, são vividas sem tensão, como um momento qualquer da aula. Em relação ao conteúdo das aulas, não há a imposição de cumprir o que está no livro didático, que aliás é pouco utilizado. As aulas acontecem baseadas em projetos temáticos amplos e, no período das observações, o tema trabalhado se referia aos meios de comunicação e dentro deste assunto os conteúdos eram ministrados.

A rotina das aulas é bastante diversificada, incluindo trabalhos de arte, leitura e escrita de textos, atividades com materiais concretos na sala de matemática e, às vezes, visitas a locais relacionados à temática trabalhada. No pátio do colégio estavam expostas fotografias de um projeto em que os alunos da 2ª série foram até uma feira livre falar com os feirantes sobre os cuidados com o lixo. A participação dos alunos no decorrer das aulas é incentivada pela professora e não se refere apenas a repetir a lição ensinada. Este próximo exemplo ilustra a participação na escola progressista:

B1

P: (...) Agora dá pra gente escrever o que é singular, o que é plural?

Alunos: Dá.

P: Singular primeiro, vamos lá.

Rodrigo: Singular é que tem muitas coisas.

Samuel: Tia, é que tem só uma coisa, e plural é que tem muitas coisas.

Aluno: Várias coisas.

P: Como é que a gente pode melhorar essa explicação. Vai Bruna.

Samuel: Singular...

P: Espera um pouquinho, vai Bruna.

Bruna: Singular é muitos objetos.

P: Opa! Singular são muitos objetos?

Aluno: Singular é um objeto e o plural é vários objetos.

Bruna: No singular são mais de um. Não, no singular são só um objeto.

P: Então vamos começar assim, vamos começar anotar, aí a gente vai organizar. Não, vocês não, vocês não anotem agora, me ajudem só a fazer. No singular, a palavra...

Rodrigo: É só uma.

P: Não. O que a palavra indica quando está no singular? [5]

A professora deixa que os alunos falem sobre os conceitos de plural e singular, já que o objetivo da aula é construir com eles essas definições. A participação deles, enquanto sujeitos que sabem alguma coisa acerca daquele conteúdo ensinado, é valorizada. Isso também acontece nos momentos de avaliação, que são vividos por eles e pela própria professora como algo que aparentemente não se diferencia de outras atividades cotidianas da sala de aula. Em um momento observado, a professora estava lendo a avaliação para a turma, quando alguns dos alunos não compreenderam o que estava sendo pedido. Então, a professora começou a explicar e abriu espaço para que todos tirassem suas dúvidas, caracterizando aquele momento como uma oportunidade para que pudessem expor o que sabiam.

Assim, pode-se dizer que nesta escola a concepção de participação dos alunos não se resume a fazer o que a professora quer e como ela quer. As sugestões dos alunos são, por vezes, acatadas e realizadas, o que parece indicar uma ênfase dada nesta sala de aula à atividade do aluno. Nesta escola, a professora parece não centralizar tanto em suas mãos o andamento das aulas, mas inserir os alunos na construção das mesmas.

Ainda em relação à participação, a outra pergunta a ser analisada é “quem pode participar das aulas?”. Esta questão foi levantada porque em alguns momentos as professoras fazem distinções entre os alunos e concedem espaço de participação a alguns e não a outros. Na escola A isso é bastante evidente, como se pode observar no trecho abaixo:

A7

Depois, vários estavam com a mão levantada e professora diz:

P: Ivana!

Mariana: Ah, não, professora, você só chama Ivana!

P: Espera aí, Ivana. Eu quero todo mundo de mão baixa. Eu já sei quem eu vou mandar ler. Pode abaixar as mãos.

Mariana reclama e professora continua:

P: Eu não quero reclamação! Você está atrapalhando a aula fazendo isso, Mariana! Quem eu mando ler e pronto e acabou! Ivana lê.

A aluna nomeada faz a leitura e depois a professora fala para Tadeu ler. Enquanto isso, outro aluno está com a mão levantada pedindo a palavra.

P: Baixa a mão, Felipe, baixa a mão.

Depois a professora pede para Tadeu explicar o parágrafo que ele acabou de ler. Em seguida, ela explica algumas situações de Goiânia e Aparecida, cidades que já emendaram.

P: Tem mais um parágrafo. Vamos lá, Mariana!

Mariana: Não tem não.

P: Ah, é. [6]

A aluna percebe que alguns colegas estão sendo incluídos mais vezes e faz questão de reclamar da discriminação que acontece na sala. Como se viu, a professora não gostou e usou da sua voz de autoridade – ‘*Quem eu mando...*’ – para impor limites à aluna em questão. Nestas situações, fica claro que os alunos sabem quem entre eles é mais valorizado e quem não é, o que reflete na relação entre eles, estimulando a competição, a disputa e a discriminação do outro. E a professora marca essa diferença, incluindo quase sempre os mesmos – aqueles que respondem corretamente – e deixando os outros de lado. Ao fazer isso, mostra-lhes o peso da sua autoridade: é responsável por separá-los entre os preferidos e os preteridos, associando quase sempre o adjetivo ‘bom’ aos primeiros e ‘ruim’ aos segundos. No próximo exemplo, a professora faz estas distinções entre os alunos não apenas para conceder a participação nas aulas, mas para selecionar quem pode ou não sair da sala para ir ao banheiro.

A7

Renato pede para ir ao banheiro, professora deixa e ele vai em silêncio.

Mariana: Professora, eu vou no banheiro, tá?

P: Ligeiro, vai rápido.

Professora faz exercício. Carlos levanta a mão. Ele está na frente da professora, mas ela não dá a palavra a ele. Vanusa levanta e a professora diz:

P: Vamos, Vanusa! O que você quer?

Vanusa: Grafite.

A aluna consegue o que queria e Carlos fala que está com sede.

P: Eu também. Mas vou esperar a hora certa.

Leandro: Eu vou esperar a Mariana chegar e vou beber água.

Mariana chega e Leandro se levanta para sair. Professora diz:

P: Não, não, ninguém vai sair. Eu estou explicando. Ninguém vai sair agora. Olha aí, a Mariana saiu e perdeu tudo isso que nós lemos.

Carlos: Eu estou com sede.

P: Eu também estou com sede e eu vou esperar o momento certo de ir! Vamos lá.

Ela vai explicando e depois diz:

P: Leandro, vai correndo no banheiro.

Felipe: Ah, não, professora, deixa eu.

P: Depois o Carlos. Espera, vai chegar a sua vez. Vamos lá... [7]

A negociação que a professora faz com cada aluno depende do perfil de cada um deles. Alguns pedem à professora para sair, demonstrando uma postura mais submissa a ela,

sendo que outros apenas avisam o que querem fazer, se manifestando sem pedir autorização para fazê-lo, como é o caso da aluna que levanta da sua carteira em busca de grafite.

O primeiro aluno que pede para sair é um daqueles que fica a maior parte das aulas em silêncio, fazendo as tarefas, ou seja, se comporta de acordo com o que é exigido pela professora. Sem fazer qualquer objeção, a professora deixa-o sair. Em seguida, uma aluna, que é filha da coordenadora pedagógica da escola e se caracteriza por não ser muito disciplinada, avisa que vai sair e a professora confirma, dizendo para ela ir rápido. Depois, Carlos levanta a mão, espera obter a atenção da professora para fazer seu pedido, mas parece não ser visto por ela. Ele é um aluno que não se ajusta às exigências da professora em nenhum sentido, nem em relação ao cumprimento das atividades escolares, nem em relação aos comportamentos esperados e isso parece afastá-lo dela. Em contrapartida, Leandro, que é um aluno indisciplinado, mas faz as tarefas corretamente, obtém a permissão para sair da sala antes do Carlos. Aqui já se vê uma escolha, por parte da professora, que utiliza sua autoridade para privilegiar um aluno e discriminar o outro.

Um outro aspecto interessante a ser analisado é que Leandro vive a submissão de forma diferente, pois não pede a professora para sair da sala, como Mariana. Ele apenas avisa que vai beber água, parecendo ser mais independente da figura de autoridade. Apesar de ser inicialmente barrado pela professora, é o primeiro a quem ela concede a permissão para sair da sala, logo depois do 'não' dito ao Carlos. Alguns alunos vão compreendendo que não é necessário se submeterem às regras da professora, afinal são privilegiados. Com Carlos, no entanto, é diferente, porque ela fala com ele sobre o momento mais adequado para sair da sala, se colocando como parâmetro comparativo ao aluno – *'Eu também estou com sede e eu vou esperar o momento certo de ir!'*. Talvez essa fala se dirija somente a esse aluno por ser ele o que mais foge aos padrões de comportamento esperados pela professora. Com esse exemplo, percebe-se que a professora utiliza sua autoridade para administrar as saídas da sala e termina por manifestar preferências e discriminações.

Segundo Berger (1986:112), “numa perspectiva sociológica, a identidade é atribuída socialmente” e os mecanismos de controle social, inclusive o preconceito, também afetam a constituição da identidade de uma pessoa. Observando as duas salas de aula, constata-se a importância da relação estabelecida entre professora e alunos na formação do lugar social de cada um deles, conseqüentemente de suas identidades. O preconceito que aparece nesta relação é responsável também pela constituição da subjetividade dos alunos. Nesse sentido,

o pré-julgamento afeta não só o destino externo da vítima nas mãos de seus opressores, mas também sua própria consciência, na medida em que ela é moldada pelas expectativas da sociedade. A coisa mais terrível que o preconceito pode fazer a um ser humano é fazer com que ele tenda a se tornar aquilo que a imagem preconceituosa diz que ele é. (1986:116)

Assim, ao marcar as desigualdades entre os alunos, a professora vai contribuindo diretamente na constituição subjetiva de cada um. Eles vão compreendendo que há os preferidos e os preteridos e isto depende do quanto cada um cumpre as expectativas da professora.

Na escola B, essas diferenças também são marcadas, há os que podem participar e os que não são sempre bem vindos. No entanto, é sutil a forma de manifestar as discriminações e preferências, como nesta situação:

B4

Frederico leva o texto para a professora corrigir.

Frederico: É pra mim arrumar, tia?

Bruna interrompe a leitura da tarefa do Frederico, que a professora estava começando a fazer, e pergunta:

Bruna: Ô tia, é..., quatro horas no rádio.

P: Ele anunciando as horas?

Bruna explica o que quer saber e a professora diz que pode colocar do jeito que ela tinha feito. Professora volta a corrigir a tarefa do Frederico.

P: Ah, não, três 'r'?

Professora vai lendo a tarefa e dizendo o que ele deve corrigir. Marcos interrompe e mostra o título do seu texto:

Marcos: Tia, o título foi: A conta chegou.

P: Ah, tá bom.

Professora volta a corrigir a tarefa do Frederico. Ele põe a mão na cabeça, perguntando:

Frederico: Mas ficou bom, tia?

Professora não responde. Ela diz que não entendeu uma parte, ele lê e explica. O texto dele é sobre um filme de terror. Ele fala até de um homem que foi esfaqueado. Professora parece não ter gostado e não entender a letra dele. Ele explica e fala que é rascunho. Professora questiona como é que ele vai entender na hora de passar a limpo.

Frederico: Tá bom, tia?

P: Ah, você não quer discutir sobre o texto. [8]

A situação descrita acima durou um bom tempo. Outros alunos interromperam várias vezes a atenção dada pela professora ao Frederico, que parece ser o aluno que apresenta maior dificuldade de acompanhar a turma. Ele mostra sua necessidade de ser valorizado quando pergunta se sua produção está boa, no entanto a professora não percebe essa necessidade do aluno e interrompe várias vezes a leitura do texto dele para dar atenção aos outros. É interessante notar que foi somente quando lia a tarefa desse aluno que a professora aceitou ser interrompida por outros. Em geral, quando está atendendo um deles, ela pede que os outros esperem. Assim, mesmo sendo mais freqüentes os momentos em que os alunos participam

igualmente, há algumas situações específicas em que a discriminação aparece na escola B, o que também caracteriza e configura a identidade dos alunos, especialmente deste, que é, em muitas circunstâncias, preterido.

Uma última pergunta foi levantada acerca da participação nas salas de aula: “para que conceder a participação aos alunos?”. Especialmente na escola A, esta questão pode ser respondida observando as situações em que a professora dá a palavra a alguns alunos, como nestas duas abaixo:

A1

P: Isabel, tá fazendo? Não é assim. Você está copiando só. Leandro, você está atrapalhando.

Leandro: Já acabei.

P: Mas tem que respeitar os colegas.

Leandro: Mas o que eu estou fazendo?

P: Lutando aí de espada. Eu não estou vendo?

Professora pede para ele ir até o quadro colocar o resultado. [9]

A6

P: Ô gente, deixa eu perguntar. Levanta a mãozinha só um. Vocês acham que as críticas mais comuns dos adultos que vocês são mal educados, sem educação, gulosos, barulhentos, teimosos, custosos... Vocês acham que os adultos têm uma certa razão?

Alunos: Têm!

Vanusa: Têm porque eu sou tudo isso.

P: Por que, Leandro?

Felipe: Porque a gente quer se divertir!

P: Se divertir!? Aí, o Felipe falou: porque a gente quer se divertir. Será que para se divertir precisa ser mal educados, desobedientes, teimoso, Felipe?

Alunos: Não!

P: Uma criança se divertir precisa ser mal educado, teimoso, custoso? Precisa, Felipe?

Alguns alunos respondem, falam.

P: Eu quero o Felipe, precisa, Felipe?

Felipe: Não.

P: Uai, porque você falou? As crianças podem se divertir obedecendo, não sendo custosa, não fazendo o que não deve, né, não faltando respeito.

Felipe: Professora então a gente só pode ficar parado.

P: Brincar é faltar respeito? Se divertir é desobedecer?

Alunos começam a conversar.

P: Brincar é fazer bagunça? 2ª série! Brincar é fazer bagunça?

Aluno: Não. [10]

As duas situações indicam que a participação parece ser concedida visando o controle da professora sobre o aluno, uma vez que dar a eles alguma tarefa a ser cumprida, ou dar a palavra, é uma forma de regular seu comportamento. No primeiro exemplo, a professora dá ao aluno a chance de participar mais efetivamente da aula, pedindo a ele que vá ao quadro escrever o resultado da tarefa. É a forma encontrada por ela para conter a indisciplina. Em outras situações, a participação é concedida visando corrigir uma fala inadequada do aluno,

como no segundo exemplo. A palavra é dada àquele aluno que não corresponde às expectativas da professora. E ela insiste que ele fale, que dê sua opinião, como se concedendo-lhe a palavra, fosse possível questioná-lo quanto aos seus valores e postura. Ao questionar o aluno, a professora aproveita para ensinar o que ela entende como correto. Ela condena a *'má educação'*, a desobediência, a teimosia e a bagunça, e aprova a diversão com respeito e obediência.

Na escola A, portanto, a concessão de participação aos alunos é feita com os objetivos de mantê-los se comportando de acordo com o desejo da professora, de questionar seus valores e ensinar-lhes condutas adequadas. No entanto, há alguns raros momentos em que um espaço de participação é concedido aos alunos numa atividade mais lúdica, como nesta situação:

A2

Professora desenha um relógio no quadro, com os números.

P: Segunda série! Pronto? Paulo se você não encostar, você está cobrindo a Ana Lúcia e a Mariana. E Ana Lúcia e Mariana, olhem: não conversem.

P: Pra que serve o ponteiro amarelo?

Alunos: Pra marcar hora.

P: E o branco?

Alunos: Pra marcar minuto.

P: Muito bem. Agora eu vou perguntar ao Tadeu...

Ivana: Deixa eu professora!

P: Tadeu, que horas você acorda?

Tadeu: 5:30.

P: Cinco e meia. Rapidinho, vai lá e marca 5:30.

Professora indica o quadro para o aluno marcar as horas no relógio que ela desenhou. Ele marca e ela pergunta:

P: Está certo?

Alunos: Está.

P: Mariana, que horas você toma café? Vem rápido...

Mariana: 6:30.

Alunos: Mariana! Anda, Mariana!

Um aluno pede: Professora, deixa eu.

P: Seis e meia, vamos ver se ela coloca certo ...

Alunos pedem para participar da atividade e a professora dá espaço para que cada um deles vá ao quadro e marque a hora que acorda, vai pra escola, toma café, almoça, dorme. [11]

A professora desta escola promove uma aula diferente, em que é dado aos alunos um espaço para que eles se movimentem e façam uma tarefa mais lúdica. Esses momentos de descontração, de atividades participativas mais lúdicas são raros na escola A, porque a relação da professora com seus alunos é mais tensa, o que pode estar relacionado à ênfase dada aos conteúdos formais da série. Como estão no final do ano, a professora se empenha ao máximo para aproveitar o tempo da aula e concluir os conteúdos que restam, tanto é que, em um

momento das observações, alguns alunos pediram para desenhar e em outro, pediram para fazer um trabalho artístico proposto pela apostila, porém a professora não permitiu, alegando que não havia tempo, pois tinham que fazer uma outra tarefa. Assim, na escola A, a ênfase não está na ação do aluno como construtor da aula, mas no ensino dos conteúdos formais. Essas atividades lúdicas, que agradam bastante a maioria dos alunos, quase não se realizaram durante o período observado, mas houve ainda um outro momento em que a participação foi dada a todos, numa espécie de brincadeira:

A2

P: Vamos fazer o bingo.

Alunos comemoram e perguntam o que vão ganhar.

P: Um pirulito.

Ela entrega uma folha em branco e ensina aos alunos como devem dobrá-la. A folha é dobrada para ficarem 16 quadradinhos. O bingo é uma cópia de palavras e cada uma deve ser colocada em um quadrinho.

Os alunos colocam cadernos tampando sua tarefa para o colega não ver. Depois a professora diz que não precisa.

P: Pode deixar o colega ver.

Ela passa 30 palavras no quadro. Os alunos ficam em silêncio, copiando 16 palavras, das 30, nos quadradinhos do papel. A professora dita as regras:

P: Se faltar uma, levanta o dedo e avisa. Não precisa gritar. Se faltar acento, está errado. Se faltar cedilha, também. Pronto? Já olhou se está tudo certo?

Os alunos se agitam. Ela escolhe algumas palavras, fora da ordem em que escreveu no quadro, e eles marcam com um x as palavras que cada um tem na sua folha. A cada palavra, os meninos comemoram gritando “Eheheheh!” se acertam, ou “Uhuhuhuh!” se erram. Quem acertar as 16 primeiro ganha. [12]

A professora propôs um bingo, brincadeira da qual os alunos gostam muito. Essa atividade, além de ser um momento de descontração para os alunos, que participam e gostam muito da ‘brincadeira’, cumpre uma função didática ao trabalhar a cópia de palavras corretas.

Observando a escola B, percebe-se que a participação é concedida aos alunos com o objetivo de abrir espaço para que os alunos participem e conduzam, juntamente com ela, a aula. Não é evidente a concessão da participação visando repreender ou disciplinar os alunos. Dois exemplos mostram como isso acontece:

B6

P: Essa é dez, né!? Agora eu quero que vocês escolham uma música, uma dessas, pode trazer uma outra para amanhã, pra gente fazer na caligrafia. Qual vocês gostariam?

Valéria: Eu quero...

P: A do sapatinho ...

Ana Paula: Do sapatinho. Eu quero a do sapatinho.

Alunos tentam falar qual música eles querem. Professora vai sugerindo:

P: “Eu quero ver você não chorar” ?

Bruna: Não. Eu quero a do sininho.

P: Então levanta a mão quem quer a do sininho. Um, dois, três,...Quem quer o sapatinho?

Frederico: Ah, não.

P: Tá. Quatro. Quatro, cinco...Ganhou. Amanhã a gente faz a do sininho.

Alunos falam que queriam outra. Professora consola dizendo que cada dia eles vão fazer de uma música diferente.

Aluno: Vai demorar.

Professora explica aos alunos que é assim mesmo e diz que vai passar no quadro.

[13]

B4

Marcos disse que fez um telefone sem fio.

P: Cadê seu telefone?

Samuel: Está ali, ó.

P: Ah, aquele lá. Mas esse telefone aqui não é telefone sem fio, não. Esse aqui é telefone com fio.

Frederico: Tia, quer ver? Coloca no ouvido pra você ver.

Professora coloca um fone no ouvido e o Marcos pega o outro.

P: Fala alguma coisa!

Marcos diz, para testar o telefone:

Marcos: Tia, posso pegar essa estrela azul?

P: Não, Marcos, agora não é hora.

Valéria pede para ver o telefone, levanta-se da carteira e a professora passa o objeto para ela. Eles testam, trocam, cada um pega o telefone para escutar ou falar, porém não falam, fazem algum barulho com a boca.

P: Fala. ... Fala, gente: Alô, quem tá falando? Faz uma conversa de telefone!

Professora explica que o fio tem que ficar esticado, deixa os alunos testarem e diz:

P: Ó, depois vocês vão ter oportunidade de brincar. A gente pode na hora do recreio, até..., será que se a gente fechar a porta... Vamos fazer essa experiência? Então é o seguinte, gente, o texto que você vai fazer pode ser qualquer tipo de texto que tenha no seu meio de comunicação, que apareça no seu meio de comunicação, por exemplo: telefone. Que tipo de texto você vai fazer?

P: Só tem jeito de fazer diálogo, não é? Aí você pode falar: um dia eu estava descansando, eu estava pensando em não sei quem, resolvi ligar... aí você vai fazer...

[14]

As situações da escola B demonstram uma metodologia mais participativa, que coloca o aluno como sujeito da aprendizagem, com direito de escolha, diferentemente da escola A. Na escola B, a professora aceita sugestões de atividades propostas pelos alunos e dá a palavra a eles, permitindo o desenvolvimento mais livre da aula. Em vários momentos, a concessão de participação gera atividades lúdicas, brincadeiras que são vividas por alunos e professora.

Como foi apresentado no último exemplo, a professora abriu um espaço durante a aula para um momento de descontração, que foi sugerido por um aluno a partir de um material solicitado por ela. O tema de trabalho era os meios de comunicação e as tarefas pedidas a cada aluno foram a construção de um meio de comunicação a partir de sucata (telefone, computador, televisão, rádio...) e a elaboração de um texto escrito que veiculasse no meio escolhido. Esse tipo de tarefa proposta, e a forma com que a professora conduz o andamento da aula, valorizam a voz dos alunos e sua importância enquanto alguém responsável pela construção do conhecimento, que não está dado apenas na professora.

A forma de conceber a participação, como foi apresentado, mostra diferenças e algumas semelhanças metodológicas entre as duas salas de aula. Na escola B, a professora é menos diretiva e aceita as participações dos alunos. Na escola A, porém, a participação está quase sempre ligada diretamente a cumprir as solicitações da professora. Essas diferenças apontadas entre as duas salas de aula, que dizem respeito ao aspecto metodológico, afetam mais a forma e a aparência da relação professor-aluno que o conteúdo da mesma, como será discutido nos capítulos que se seguem.

1.1.2.2- Os temas paralelos

Outro procedimento a ser analisado é o trabalho com os temas paralelos, aqui compreendidos como sendo aqueles assuntos que emergem no decorrer das aulas e que não têm ligação direta com o conteúdo escolar programado para cada série. Esses temas surgem porque um texto utilizado fala sobre o assunto, ou porque os alunos mesmos começam a falar, ou porque a professora faz questão de trabalhar aquela temática.

Na escola A, as aulas estão mais centradas nos conteúdos já programados pela professora e, quando emerge um tema diferente daquele que está sendo ensinado, as aulas transformam-se em lições de bom comportamento, com explicitação do que é bom ou mau. Em geral, é a professora quem se encarrega de dirigir a conversa.

A4

P: Foi agredir, achando que aquilo ali não ia passar só de um tapazinho, mas onde? Na cabeça. Quando eu vejo aí brincadeira de apertar pescoço, dar murro na cabeça do colega, olha aí... Como vocês acham que esse rapaz que fez isso tá se sentindo? Mal demais...

Aluno: Bom não tá...

P: Mal demais, porque ele jamais imaginou que ia causar um trauma desses. O rapaz está correndo risco de vida. Vocês já pensaram? Por quê? A-gres-si-vidade. Enquanto a professora fala, alguns alunos fazem comentários, imitam o soco...

P: Precisava daquilo? Precisava daquilo?

Aluno: Não.

P: Olha aí, tá arriscada a vida do rapaz, ele arriscado a ser preso, né? Como ele vai se sentir tirando a vida de uma pessoa? Jamais imaginava que isso ia acontecer. É por isso que eu falo. Eu vejo aqui coleguinha dar murro na cabeça do outro. Eu falo “não brinca assim” que isso pode...

Mariana: Mas lugar nenhum, professora.

P: Não pode brincar brigando, machucando, que isso não é brincadeira. Agressividade jamais pode ser brincadeira. Vamos aprender a brincar, gente, brincar. Brincar de esconde-esconde, brincar de bola, brincar de amarelinha, trazer um jogo para depois da aula ficar brincando. Por que ficar brincando de luta aqui como eu vejo? Eu já contei pra vocês que no ano passado aí que um coleguinha estava lá em cima do muro o outro foi fazer um susto nele, despencou lá e foi parar no hospital.

Aluno: Contou não.

P: contei não? Então foi lá na sala verde. Era o Frederico, que foi meu aluno. Vocês precisam ver o coleguinha que deu o susto como ficou, chorava. Por isso que eu digo: pensem antes na brincadeira (...), nas conseqüências que aquilo pode trazer. Tá bom gente? Então vamos amadurecer em termos de brincar. Eu estou com a intenção de botar o pezinho? Vocês estavam na primeira série, um coleguinha botou o pezinho para outro cair e ele quebrou o braço. [15]

O tema paralelo focado aqui, brincadeira inadequada, surge porque na apostila de Estudos Sociais o assunto estudado tratava das diferenças entre o presente e o passado e os alunos falaram das diferentes brincadeiras que existiam ontem e que não acontecem hoje mais. A professora fala do vídeo game e da violência de alguns jogos e, em seguida, lembra a história de um jogador de futebol que foi agredido no campo por um outro atleta e estava em coma naqueles dias. Ela mesma vai falando, levantando o assunto para contestar a agressividade nas brincadeiras. É interessante perceber o que está sendo ensinado na sala nesse momento: não mais o conteúdo escolar, presente no livro didático, mas um modelo ideal de conduta, neste caso, de brincadeiras. É a professora quem fala durante a maior parte do tempo, ‘ensinando’ aos alunos como devem brincar: sem agressividade e pensando nas conseqüências de cada ação.

Em outras circunstâncias, a professora fala sobre comportamentos que os alunos deveriam aprender e até ensinar aos adultos, entre eles não jogar lixo nas estradas e ser cidadão (que no contexto é traduzido por respeito aos símbolos da pátria).

A4

P: Nós temos que ser cidadãos mesmo, né? A gente quando for passear em outro país (...), ah, olha um brasileiro... puxa vida, o comportamento dele é bom. Porque às vezes tem brasileiros que vão para o exterior, para os Estados Unidos, chegam lá, como eu já vi, e, porque os americanos não sabem falar a nossa língua, eles ficam xingando os americanos, tudo fazendo gracinha. E os americanos não entendem e ficam assim “*ãh, ãh, ãh?*”. Fazendo eles de palhaço, falando palavrão, nome feio e os outros tudo rindo disso e o americano lá...

Alunos comentam alguma coisa entre si.

P: Eu já vi uma cena dessa e achei o fim, puxa vida, cena mais triste. E que papel nós estamos fazendo lá fora, né. Nós que somos brasileiros, vai que tem um americano que saiba, entenda o português. Que situação você vai ficar? Eu não gostaria que um chegasse no seu país e fosse fazer bagunça, então por que a gente chega no país dos outros e também fica querendo fazer bagunça? O seu Brasil está sendo representado por você... Então por favor, muito respeito... [16]

Mais uma vez a professora categoriza certos comportamentos como sendo ruins e chega a pedir ‘*por favor*’ aos alunos para que respeitem seu país. Chama a atenção a forma com que ela expõe os temas: quase sempre fala muito, diz que certas ações são feias, tristes e diz o que gostaria que os alunos fizessem. Permeia sua fala uma certa moral que separa o bom

do ruim, o bonito do feio, o adequado do inadequado, e que compõe um código de leis a serem assimiladas pelos alunos. Esses valores e regras transmitidos apresentam o perfil ideal de aluno desejado pela professora, logo, os alunos que concordam com essas regras têm a aprovação dela, os outros, são repreendidos, como se pode constatar nesse próximo exemplo.

A6

Tadeu: Chamam os velhos de rabugento, chato, cabelo branco e (...) velho. Professora se assusta, faz cara feia.

P: Já pensou a sensação da vovó ouvindo o neto chamar de rabugento, gente?

Alguns alunos falam: meu vô é. Professora continua a correção. Dá a palavra ao João, mas ele não quer falar. Depois chama o Pedro, que responde a tarefa:

Pedro: As crianças xingam as vós de velhas, chatas, rabujentas, diabinhas.

Aluna: Diabinha?

Pedro: É, eu já chamei.

P: Pedro, você faz isso com a vovó? Faz? Por que, Pedro?
Alunos conversam.

P: Eu quero ouvir o Pedro. Por quê?

Pedro: Porque ela não deixa eu ver TV, jogar vídeo game.

Aluno: Ô viciado!

P: Será que ela não tá certa? Será que você não abusa do vídeo game?

Pedro: Não.

Alguns alunos querem responder. (...)

P: Psiu! Tem um coisa aqui, só uma coisa que eu vou falar. Antes da gente olhar se o vovô é chato, vamos olhar como é que vocês estão se comportando. Como é que vocês estão se comportando para o vovô se tornar chato? Será que não é você que (?) com o vovô? Então você tem que analisar o que você tá fazendo para tirar a paciência do vovô. Então, tem que ... vocês são crianças, tudo bem, mas já sabem o que é se comportar bem e o que é se comportar mal.

Pedro: Eu já chamei!

P: Pedro, nem fala isso que eu fico na maior tristeza com você. Se você acha que isso tá bonito, não tá não. [17]

Na tarefa da apostila que estavam fazendo, uma das questões pedia que os alunos falassem sobre a relação entre avós e netos, dando a opinião deles. No momento da correção, vários alunos lêem suas respostas e a professora se assusta com o que dizem. Alguns alunos parecem saber o que a professora não aprova e mesmo assim mantém as respostas já condenadas pela professora. Seu objetivo parece ser exatamente fazer oposição às regras ensinadas pela professora, que não desiste de ensinar-lhes alguns valores, como o respeito às pessoas mais idosas. A professora fala sobre o bom e o mau comportamento e, por fim, fala da *'tristeza'* que ela sente quando o aluno não se ajusta ao modelo idealizado. Esse argumento da tristeza pode instigar no aluno o sentimento de culpa. Se ele não se importa em fazer mal aos avós, poderia se importar com a vitimização da professora, causada por ele. O aluno que não se comporta bem gera tristeza na professora, torna-se culpado pelo sentimento dela. Às vezes, a professora se aproveita da religião para confirmar essa relação de vítima e culpado estabelecida com os alunos.

A7

Professora comentando a tarefa, que é sobre Jesus e fala que não agrada a Jesus a criança que desobedece e não respeita a professora, os colegas. [18]

Em outras circunstâncias, a professora da escola A faz uma verdadeira aula de catequese com os alunos, mesmo a escola não sendo confessional e não tendo em seu currículo a disciplina Ensino Religioso. Isso mostra que esse tema paralelo é inserido nas aulas pela própria professora, por uma necessidade da mesma. Além disso, apresenta a sala de aula como espaço de construção de valores variados, os quais podem ter como referência exclusiva a pessoa que está no lugar de educador.

A6

Professora conta a história do Papai Noel. Alguns alunos interrompem a fala dela, falam juntos. Professora diz:

P: Espera aí, só a professora fala. Eu não vou dar a palavra agora, porque a professora que está falando.

Ela continua falando sobre a história de Papai Noel, depois fala da Bíblia, que conta a história de Jesus. Os alunos vão completando a fala dela, falando junto. Professora diz, bastante séria e firme:

P: Eu gostaria que ninguém tirasse a minha palavra! Pôxa vida, é difícil a gente está falando e um falando ao mesmo tempo! Eu peço isso quantas vezes aqui? (...). Agora é a vez da professora.

Ela continua falando do dia 25 de dezembro, fala do sentido do Natal, diz que não é Papai Noel, que não é presente... Diz ainda que para o cristão, que crê em Jesus, ele nasce todos os dias no coração.

P: Não deixa o Papai Noel tomar o lugar do verdadeiro aniversariante, que é Jesus.

Ela fala sobre o motivo da troca de presentes, dizendo que além da história do bispo Nicolau, na época de Jesus era costume, pois os reis magos levaram presentes para o recém nascido. Fala também que esse negócio de presente é comércio, que todo mundo se preocupa com presentes, ceia, enfeites, roupas novas, mas esquecem de Jesus. Termina dizendo que era essa mensagem que ela queria deixar, que Jesus veio para nos salvar. Depois chama os alunos para lerem juntos o que estava na apostila. Depois diz:

P: Por que Pedro não está acompanhando a tarefa? (...) O que você daria de presente a Jesus?

Alguns respondem: carro que voa para ele vir aqui, presentes. Depois a professora diz:

P: Jesus não quer bens materiais. Não quer carro, não quer brinquedo. Sabe o que ele quer? Obediência... ao papai, às pessoas mais velhas, à vovó, como nós falamos hoje, à professora. Olha aqui o que Jesus ficaria contente se você fizesse: honestidade, adorá-lo indo para a igreja, dar amor às pessoas, acolher os necessitados. Tudo isso que você faz agrada Jesus. E ele fica dos mais felizes. É presente seu para ele. (...) [19]

Esse exemplo mostra o quanto a professora tenta dirigir a aula e os conteúdos da mesma de acordo com o seu planejamento. Nesse momento ela queria que os alunos fizessem silêncio e escutassem sua fala. Quando eles falam, respondendo a tarefa da apostila, são

condenados, pois não correspondem à ‘mensagem’ deixada pela professora. Em sua última fala mais uma vez os comportamentos bons são evidenciados em lugar dos ruins.

Há algumas diferenças, quanto à presença dos temas paralelos, entre as duas escolas observadas, pois a própria definição do que é conteúdo escolar não é semelhante. A escola B trabalha com temáticas mais amplas, o que permite a discussão de assuntos variados. Quando os temas que surgem são diferentes daquilo que estava sendo falado em sala, a professora abre um espaço em que é permitido que os próprios alunos falem. No período observado, a sala de aula da escola B trabalhou com a temática dos meios de comunicação, realizando pesquisas, atividades de leitura e escrita ligadas. Além disso, trabalharam dois livros literários, um sobre as frutas e outro sobre a amizade entre pessoas diferentes. Os alunos fizeram também tarefas de português (sinônimos e antônimos, plural e singular), de matemática (no laboratório da escola) e uma maquete da escola. Com um conteúdo planejado tão aberto, os assuntos que emergiam na sala de aula eram, em geral, relativos à temática trabalhada. Quando falavam sobre um livro literário, uma aluna queria saber qual a moral da história:

B1

Camila: Ô tia, fala a moral da história.

P: Ah tá. Fala a moral da história, Camila.

Camila: Aí, tia deixa a gente em dúvida pra gente poder descobrir a moral da história. A moral da história é que assim, que nem toda pessoa graaande, assim, graaande e forte pode ser tão corajosa assim, igual ao ratinho. Tipo assim, como diz o ditado, tamanho não é documento.

P: Exatamente.

Samuel: Tia...

P: Nem sempre uma pessoa grande ou que tenha muito poder, não é? É tão corajosa quanto parece, não é isso? E, às vezes, até...

Rodrigo: Igual aquela história que está no livro do Janjão.

P: É, é mesmo, é isso aí. [20]

O assunto ‘*moral da história*’ surgiu a partir da aluna e a professora apenas confirmou o que ela disse, sem acrescentar muitas coisas. A professora parece não estar preocupada em falar sempre aos alunos sobre regras e normas de conduta ou de valores presentes na história lida, ela deixa que eles mesmos falem sobre isso. No entanto, em algumas circunstâncias, ela interfere na discussão dos alunos e explicita alguns valores:

B4

P: Nós havíamos combinado que o amigo secreto seria o presente, né? E, ontem eu pedi pra vocês irem pensando. A hora que a gente tiver uma lista de presentes, a gente vai falar. Rodrigo! E você já fica de olho no que o seu amigo vai falar. Mas a gente não pode dar bandeira. Dá a dica e na hora que o meu amigo for falar, eu falo assim, ‘o que é mesmo que você quer? Eu não ouvi. O que você quer?’

Camila: Aí você fala assim: É eu quero ganhar tal coisa.

Samuel: Igual o Marcos que ficava falando ‘conta o seu, conta o seu’.

Marcos: Não era, tia. Ah, Samuel, larga de mentir!

Samuel: Ontem, no final da aula.

Marcos: No final da aula eu fui embora.

Professora chama o Marcos em voz baixa:

P: Marcos, Marcos. A gente não fala que o outro tá mentindo assim. Você vai achar legal, se alguém falar assim ‘você larga de ser mentiroso, larga de mentir’. Calma. Calma. Nós já havíamos combinado como é que tinha de ser a brincadeira.

Ele quer contestar, ela continua:

P: Espera, Marcos, você não tem paciência para conversar.

Marcos: Ô tia.

P: Ô tia, o quê? Aí, estou acabando de falar que você não tem paciência e você não está tendo paciência nem de me ouvir. A gente também perde a paciência, sabia?

Camila: Tia, mas assim, ele pode não ter perguntado e o Samuel tá acusando ele. Ele pode querer (...).

P: A gente tem que saber como falar. E o Samuel tá inventando? Você tá mentindo?

Samuel: Não. Ele e o Rodrigo. Eles estavam perguntando...

P: Quem que estava perguntando?

Alguns começam a falar.

P: Marcos, espera aí. Você não perguntou o nome do Samuel nenhuma vez?

Marcos: Não. Na hora que bateu o sino, a minha empregada chegou.

Samuel: Foi nada, Marcos.

Professora muda de assunto, envolvendo-os em outra atividade. [21]

Nesse momento, os alunos discutem entre eles e a professora interfere e fala de alguns valores por ela considerados importantes: não chamar o outro de mentiroso e ter paciência para escutar. Ela cobra isso de um dos alunos, mas depois desiste de investigar quem estava falando a verdade. Em geral, essa professora age assim, não fala muito aos alunos sobre o que é certo ou errado, evitando entrar em discussão com eles. Assim, boa parte dos temas paralelos, que não dizem respeito ao andamento da aula, surge dos próprios alunos.

B4

Frederico: Tia, eu fico pensando assim, quem nasceu? Quem foi Deus? Quem fez o Jesus? Assim... Quem fez Deus?

Samuel: Deus.

P: É preciso... quem fez Deus?

Camila: Maria e José.

P: Não. Deus? Deus, ninguém fez Deus, ele sempre existiu.

Frederico: Eu falo assim, a mãe e o pai dele?

Todos falam ao mesmo tempo.

P: Olha gente, deixa eu falar uma coisa. Não vamos começar essa discussão não porque isso é discussão pra gente sentar e conversar bastaaaante mesmo. Só pensa uma coisa, Deus é o criador de absolutamente tudo, certo? Ele criou a terra, ele criou todo o universo. E ele é incrível, ele existiu desde sempre. Ele é o criador das coisas.

Rodrigo: Ele já...

P: Ele já existia.

Rodrigo: Ele já apareceu grande?

P: Ele já existia. A nossa, o nosso pensamento, Rodrigo, não consegue pensar em... Se tivesse existido alguém que criou Deus, esse alguém seria mais que Deus. Existe alguém mais que Deus?

Alunos: Não. [22]

Esse assunto aparece na sala de aula porque estão trabalhando o livro “E Deus criou as frutas”, que fala sobre a variedade de sementes e frutas. O aluno faz uma questão ligada à religião e a professora devolve a pergunta aos outros, como se não fosse participar daquela conversa. No entanto, corrige o que uma aluna diz, dando uma resposta que, apesar de não ter um tom catequisador que pretende convencer os alunos a se comportarem de um jeito ou de outro, fala do valor de Deus como ser absoluto e ‘incrível’.

Esse elemento analisado – temas paralelos – elucida bem a postura das duas professoras em relação ao conteúdo ensinado aos alunos. A grande diferença entre as duas salas de aula, no que diz respeito a estes temas paralelos, é a ênfase dada à transmissão de valores pela professora da escola A, que caracteriza de forma clara a abordagem tradicional de ensino. Na escola B, os recursos metodológicos não são utilizados diretamente para ensinar condutas supostamente adequadas, mas para levar os alunos a produzirem, junto com a professora, algum conhecimento. Essa diferença está mais ligada à forma de conduzir as aulas, uma vez que nas duas salas pesquisadas há transmissão de valores, sendo que em uma escola isso é mais explícito e na outra é um pouco menos. Tendo em vista estas diferenças e semelhanças entre as duas salas de aula observadas, foi possível olhar a relação professor-aluno dentro destes dois contextos específicos, buscando compreender os elementos desta relação que estão presentes nos dois casos estudados, ou em apenas um deles.

Tomando as duas salas de aula pesquisadas, pode-se dizer que a transmissão de valores acontece, na maioria das vezes e sem que professor e aluno percebam, de forma implícita, sutil. Esses valores constituem elementos estruturantes da relação professor-aluno e expressam normas de conduta, que ora são aceitas pelos alunos, ora não. Tais elementos, de certa forma, balizam a identidade dos alunos e da professora. Essa afirmação somente pode ser feita se o olhar estiver voltado para as relações que se estabelecem em sala de aula.

As normas de conduta são explicitadas através dos variados recursos utilizados pelas professoras para controlar as ações dos alunos, tanto em relação à produção intelectual, quanto aos comportamentos sociais na sala de aula. Os mesmos recursos que servem ao controle do comportamento dos alunos, feito através da legitimação de algumas condutas e da condenação de outras, fornecem normas/ regras supostamente adequadas, às quais os alunos se conformam ou não. Portanto, essas normas configuram o modelo de aluno idealizado pelas professoras, aos quais os alunos ora correspondem, ora não. Assim, são propostas aos alunos no mínimo duas condições a serem seguidas: ou eles se identificam ao modelo ideal e se

comportam como tal, obtendo a aprovação da professora e suas conseqüências, ou rechaçam esse modelo, sendo desaprovados, conseqüentemente não aceitos.

O modelo de conduta é dado aos alunos de duas formas: a **aprovação** ou a **desaprovação** de alguns comportamentos. A aprovação acontece via elogios e caracterização de certas condutas como sendo positivas, enquanto que a desaprovação acontece através da coerção de condutas tidas como inadequadas. Os alunos recebem esse modelo e se comportam de forma a aceitar ou não o que lhes é sugerido, portanto, é através da **adequação** e da **inadequação** ao modelo proposto que os alunos se relacionam com a professora e encontram seu lugar na sala de aula. Explicando melhor: a professora **aprova** os comportamentos em que os alunos se **adequam** ao modelo proposto por ela e **desaprova** aquelas condutas **inadequadas**, tendo em vista seu próprio parâmetro. A situação é, então, representada por dois pólos: aprovação/ adequação e desaprovação/ inadequação, os quais configuram o lugar do desejo da professora e o lugar do desejo dos alunos em relação a ela.

Este foi um ponto de partida para a categorização dos dados observados. Além destas situações de aprovação e desaprovação por parte da professora e de adequação ou não por parte dos alunos, o outro aspecto que emergiu a partir das observações foi a relação estabelecida entre os próprios alunos, que se dá a partir da relação deles com a professora, sendo, por vezes, expressão desta.

De outra parte, outro ponto de partida para a análise dos dados coletados, ou antes, o aporte que guiou a busca da compreensão das complexidades presentes na relação professor-aluno e que fundou o olhar sobre esse objeto foi o mecanismo psíquico da transferência. Num sentido amplo, pode-se afirmar que esse construto esteve na base da constituição do olhar que se debruçou sobre a relação entre professor e aluno, não como uma “escolha”, mas como uma determinação do objeto.

1.2- O olhar que vê o caso: a transferência

“Pedro: Mãe...

Aluno: Ai, menininho!

Outro aluno: A professora tem 22 filhos, os 19 mais os 3 dela.”

“Transferimos para eles o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa”.

(Freud, 1976f: 288)

Tomando-se a relação professor-aluno, a partir das observações realizadas em sala de aula, é possível apreender a constituição de três mecanismos fundamentais sobre os quais essa relação se desloca: o jogo de sedução, o poder disciplinador da professora e os efeitos desse poder na relação entre alunos. Esses mecanismos devem ser apreendidos para além de puro fenômeno manifesto, aparente e imediato. Nesse sentido, devem ser buscados enquanto expressão de dinâmicas intra e inter-subjetivas que implicam processos conscientes e, fundamentalmente, inconscientes. Nessa perspectiva, é fundamental recorrer ao fenômeno da transferência, que se constitui como chave importante no desvelamento da relação professor – aluno para além de sua manifestação imediata e aparente. A transferência é, portanto, um construto fundamental que permite acessar instâncias não aparentes, mas definidoras, das relações em geral, da relação pedagógica em particular e, muito especialmente, da relação professor – aluno.

A história do conceito de transferência está contida na história da própria Psicanálise e para compreendê-lo pode-se partir de um caso clínico famoso e revelador de muitas categorias fundamentais da Psicanálise. Através do tratamento de Anna O., paciente de Joseph Breuer, um reconhecido médico vienense, com o qual Freud (1976a) escreveu seu livro *Estudos sobre a Histeria*, em 1895, Freud começou a elucidar os mecanismos psíquicos que o levariam à constituição teórica do conceito de transferência. Usando ainda o método catártico nos atendimentos a essa paciente, Breuer viu-se frente a desafios que terminariam por afastá-lo de Freud e, conseqüentemente, da Psicanálise. Em seu artigo *A História do Movimento Psicanalítico*, Freud (1976b) conta que Breuer fora pego de surpresa por um “fato inconveniente”: a manifestação de sentimentos amorosos de Anna O. por seu médico. Este evento, inesperado por Breuer, foi elucidado por Freud, que o nomearia de transferência. Neste momento, Freud iniciava seu caminho de compreensão deste fenômeno, que se desloca

do lugar de acontecimento desagradável e ameaçador para ser a alavanca principal do tratamento psicanalítico.

A transferência, ou as transferências, como Freud conceitua

são reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. (1976c: 110)

Dois aspectos se destacam nesse conceito, elaborado a partir de um outro caso clínico de Freud, o caso Dora. O primeiro é que as transferências são vivências de algo antigo, portanto, são revivências, vividas como se fossem atuais, novas. O segundo aspecto é que ela opera substituindo uma pessoa nova por uma antiga, como se o novo fosse o antigo.

Nesse jogo de antigo e novo, no qual este é metáfora daquele, Freud define claramente quem são as figuras antigas que não envelhecem e continuam se apresentando a cada nova relação. Diz Freud (1976d: 202) que “o paciente vê nele (analista) o retorno, a reencarnação, de alguma importante figura saída de sua infância ou do passado, e, conseqüentemente transfere para ele sentimentos e reações que, indubitavelmente, aplicam-se a esse protótipo”. Portanto, transfere-se sentimentos, amorosos ou hostis, vividos anteriormente com as figuras paternas, para o médico ou para qualquer outra pessoa. Aliás, Freud deixa claro que não é a análise quem cria o fenômeno transferencial, ela apenas coloca-o em evidência. Segundo Freud (1976e: 56), “é um fenômeno universal da mente humana, decide o êxito de toda influência médica, e de fato domina o todo das relações de cada pessoa com seu ambiente humano”. Esse elemento que ‘domina o todo das relações’ humanas, confere à transferência um caráter de universalidade enquanto conteúdo de manifestação, ao mesmo tempo que garante a preservação de sua particularidade formal.

A transferência é um processo inconsciente, que pode se manifestar em sentimentos afetuosos e/ou hostis que aparentemente podem não ter uma justificativa real, lógica. Isso é possível porque o inconsciente funciona conforme o processo primário, caracterizado pelo livre curso da energia psíquica. Portanto, a par de sua aparente ausência de sentido, a lógica do mecanismo transferencial é garantida pela dinâmica psíquica, e deve ser buscada no sentido produzido pelo sujeito da relação. Essa revivência dos afetos experimentados na infância pode se realizar se atualizando nos mais variados relacionamentos, entre os quais analista-analisando, médico-paciente, padre-fiel, professor-aluno, entre outros.

Nessa perspectiva, a relação professor – aluno não pode abdicar da transferência e incorpora, portanto, processos inconscientes que estabelecem laços emocionais que podem ser caracterizados como uma atualização de sentimentos, fantasias e idealizações, vividos no passado com os primeiros objetos de amor (pais). O sujeito pode colocar o outro (professor) no lugar dos pais e reviver o que foi reprimido, sob a forma de afeição positiva (amorosa) ou negativa (hostil, agressiva). Freud (1976f) fala desta atitude ambivalente na relação dos alunos para com os professores, justificando que estes são figuras substitutas dos primeiros objetos dos sentimentos experimentados pelos alunos, ainda nos primeiros anos da vida.

O complexo de Édipo é elucidativo da origem do fenômeno transferencial. Sua dissolução implica, entre outros desenvolvimentos, a disponibilidade para se relacionar afetivamente com outras pessoas (fora do núcleo edípico), o que poderá resultar em transferências, e a intensificação do processo identificatório. O complexo de Édipo é o investimento libidinal no progenitor do sexo oposto. De forma ampla, o menino toma a mãe como objeto de amor, desejando ocupar o lugar do pai e a menina elege como objeto de amor o pai, pretendendo ocupar o lugar da mãe. Fundamentalmente, a interdição do incesto é aceita pela criança por medo de perder o amor dos pais. O menino desiste do investimento libidinal incestuoso por causa da ameaça de castração e a menina devido a intimidações que “...a ameaçam com uma perda de amor”(Freud, 1976g: 223). Então,

As catexias de objeto são abandonadas e substituídas por identificações. A autoridade do pai ou dos pais é introjetada no ego e aí forma o núcleo do superego, que assume a severidade do pai e perpetua a proibição deste contra o incesto, defendendo assim o ego do retorno da catexia libidinal. As tendências libidinais pertencentes ao complexo de Édipo são em parte dessexualizadas e sublimadas (...) e em parte são inibidas em seu objetivo e transformadas em impulsos de afeição (Idem: 221).

A dissolução do Édipo resulta no afastamento da libido daqueles objetos proibidos e na intensificação do processo de identificação, responsável pela formação do superego, representante da lei, fruto da internalização das ordens e proibições externas. Quando a criança, pelo medo de não ser mais amada, é obrigada a retirar o investimento do objeto, sua libido volta-se ao seu ego, num mecanismo de auto-proteção (investimento narcísico) e é substituída por identificações, as quais garantem a perpetuação da proibição do incesto. O pai⁵ torna-se o modelo, o próprio ideal-do-ego da criança, alvo de sua identificação. Assim, seu

⁵ O pai, enquanto modelo, é o representante da interdição do incesto, portanto não se trata da figura paterna, mas do lugar, que pode ser ocupado por qualquer figura que o represente.

ego é moldado de acordo com aspectos do ego daquele modelo idealizado. Todo esse processo garante o acesso da criança à ordem simbólica, à cultura, como explica Pereira:

O mito de Édipo é assim a metáfora deste ingresso na estrutura simbólica (...). É na medida em que o complexo de Édipo é o que introduz efetivamente a criança na cultura, e que desta inserção vão resultar suas relações com a lei, com os limites, com as figuras de autoridade, é nesta medida que o complexo de Édipo é o motor da educação, como preconizou Freud. (1999: 213)

O desenvolvimento do Édipo possibilita, portanto, a entrada da criança no mundo da cultura, que se faz via processos amplos de socialização e educação, entre os quais aqueles que se efetivam na escola enquanto espaço institucional definido e regulado socialmente. Ligada ao ingresso na ordem simbólica está outra consequência da dissolução do Édipo, descrita por Freud (1976g) no texto *A dissolução do complexo de Édipo*. É a transformação das ‘tendências libidinais’ edípicas em ‘impulsos de afeição’, os quais são dirigidos aos outros com os quais a criança se encontra no decorrer de sua vida. Essa afeição é o que encaminha a criança para outras relações, para investimentos libidinais em outros objetos, ou seja, para a transferência com figuras que substituam as paternas. Em vez de tomar o lugar de um progenitor e desejar o outro como objeto sexual, a repressão se encarrega de barrar esses impulsos instintuais e dar um outro arranjo a eles, o que termina por ser motivo de outras identificações e de transferências. Produto das identificações primárias, em que a criança toma os pais como modelos e ideais a serem imitados, a transferência “consiste no investimento imaginário [do sujeito] na representação do ideal-do-eu” (Pereira, 1999: 213). O professor, assim como a figura paterna, pode passar a ocupar o lugar de ideal-do-ego da criança, servindo-lhe de objeto de amor e de modelo sucedâneo aos pais. Se em casa a criança tem como referência – de amor e proibição – os pais, na escola é o professor quem pode estar nesse lugar, daí a obediência ou a confrontação às regras e ordens que emanam desse espaço de realização social e psíquica.

Nas salas de aula observadas nesta pesquisa, indicativos desse processo podem ser evidenciados em diferentes momentos:

A5

Vanusa fala com a professora, abraça-a e fica segurando na cintura dela. Professora faz um carinho no cabelo da aluna e chama os outros alunos para irem até a sala do pré. [23]

A8

Os alunos preparam uma surpresa para a professora e quando ela entra na sala, eles cantam parabéns. No quadro negro está escrito: “Professora Nara, nós te amamos!” e

embaixo todos os alunos assinaram. Depois dos parabéns, cada um dos alunos abraçou a professora. Todos se reuniram e tiraram uma foto com ela. Depois, voltaram à sala de aula da segunda série. [24]

No primeiro exemplo, a aluna se dirige espontaneamente à professora, abraçando-a, o que é bastante comum nesta escola (A), inclusive alguns alunos se despedem da professora com um beijo, ao final da aula. São situações que evidenciam a proximidade afetiva existente entre alunos e professora. É possível afirmar que o amor transferido à professora encontra sua expressão também na manifestação carinhosa, como no outro exemplo, que coincide com a festa de aniversário da professora, preparada pelos alunos. Durante as observações anteriores a esse momento de comemoração, alguns alunos conversavam entre si sobre os preparativos, mostrando estarem envolvidos com a surpresa. Essas situações caracterizam o lugar e a importância dado à professora pelos alunos. Na escola B, os momentos de manifestação afetiva também aconteceram.

B1

Alunos conversam entre si. Cada um mostra a tarefa para a professora. Uma das frases é “A nossa professora é maravilhosa demais” e o antônimo: “A nossa professora é feia demais”. Professora pergunta bem alto, admirada e reprovando a aluna, em tom de brincadeira:

P: Sou eu essa professora ?

Valéria: Não, não.

As alunas começam a rir.

P: Não é possível...

Valéria: É a professora Marilda. É a tia de Biblioteca. [25]

A aluna construiu a frase para trabalhar adjetivos antônimos e escolheu falar da professora. Ao ser questionada, deixou claro que a professora ‘feia’ de quem ela falava não era a dela, mas uma outra. A bonita, porém, poderia se referir à professora da turma. Essa situação pode caracterizar também a ambivalência vivida pela aluna, que mostra uma ambigüidade de sentimentos. Freud diz que a transferência é ambivalente, podendo ser negativa quando se traduzir por hostilidade em relação ao objeto do qual é alvo. Nesta situação acima, a ambivalência se faz presente, uma vez que a aluna adjetiva a professora com as palavras ‘bonita’ e ‘feia’. Ainda nesta situação, a professora contesta a aluna ao perguntar se é ela a professora de quem a aluna está falando. Tal questionamento pode impedir a aluna de manifestar-se contrariamente à professora, que parece concordar apenas com a transferência de sentimentos afetuosos, negando a hostilidade. Em um outro momento, um aluno manifesta sua admiração pela professora:

B3

P: Ô Rodrigo, aqui é só o nome do cientista que trabalhou também no desenvolvimento da televisão. Ele é ..., eu nem não sei ler, pareceu que é nome em alemão. Vaitin Vladmir...

Marcos: Ô tia, deixa eu tentar.

Frederico: Se a tia não dá conta, você vai dar?

P: Isso mesmo, Valikin Vladimir Kosvo. E aí, mais alguma coisa? Frederico, você, lê. [26]

Quando o aluno diz que *‘se a tia não dá conta, você vai dar?’*, ele está colocando a professora em um lugar de destaque em relação aos outros colegas e reconhecendo nela uma autoridade, que se relaciona exatamente ao saber. A professora é vista como autoridade também porque tem mais conhecimento que os alunos, e, ao dizer isso, há um reconhecimento, por parte do aluno, da assimetria implicada na relação professor – aluno e uma tentativa de conceder à professora o lugar de ideal-do-ego, ou seja, de modelo de perfeição do qual ele está distante.

Outros momentos observados são também bastante elucidativos desse processo:

B4

Eles voltam a falar sobre a salada de frutas que vão fazer na próxima aula. Cada aluno oferece algo para trazer. Maçã, abacaxi... Falam ao mesmo tempo. Professora fica nervosa e pede que eles copiem. Depois ela vai determinando o que cada um deve trazer. Frederico diz:

Frederico: Ô pai, posso trazer morango.

Quando vê o que disse, chamando a professora de pai, ele começa a rir muito.

P: Tá me estranhando? [27]

A3

Professora explica a tarefa de matemática e diz para eles fazerem em casa.

Pedro: Mãe, esse aqui...

P: Diga, meu filhinho.

Professora fica rindo e se aproxima do Pedro, passando a mão da cabeça dele. Os colegas começam a rir e a imitá-lo: “Oi mãe! Mãe, mãe, mãe! Ai, filhinho...” (...) Depois, Pedro chama novamente a professora:

Pedro: Mãe...

Aluno: Ai, menininho!

Outro aluno: A professora tem 22 filhos, os 19 mais os 3 dela. [28]

Nas duas escolas, os alunos chamam a professora pelo nome das figuras mais familiares que conhecem: pai e mãe. Este lapso de linguagem é um ato falho, um erro na fala, que aparentemente não tem sentido, no entanto, do ponto de vista psicanalítico, exprime conteúdos inconscientes. Nos atos falhos “o resultado explicitamente visado não é atingido, mas se vê substituído por outro. (...) Freud demonstrou que os atos falhos eram, assim como os sintomas, formações de compromisso entre a intenção consciente do sujeito e o recalçado”

(Laplanche e Pontalis, 1992: 44). Nas situações relatadas acima, em que os alunos “falham” ao chamar a professora de mãe e pai, pode-se dizer que o ‘recaído’, isto é, o conteúdo inconsciente, é a aproximação transferencial entre professora e pais e a intenção consciente é chamar a professora pelo seu nome, mas um compromisso inconsciente se forma e se manifesta via ato falho. Assim, percebe-se nesses atos falhos dos alunos o quanto a figura da professora se aproxima das figuras parentais. É interessante observar a fala do aluno ao comentar o suposto erro do colega: *‘A professora tem 22 filhos, os 19 mais os 3 dela’*. Ele coloca explicitamente a professora no lugar de mãe e iguala todos os seus colegas aos filhos dela. Como não é contestada por nenhum aluno, aliás eles parecem achar engraçada a situação, essa fala pode ser expressão do sentimento geral da turma, que dá à professora o lugar de mãe.

As situações em que esses atos falhos acontecem são motivo de divertimento para alunos e professoras. Parecem expressar o desejo inconsciente de todos, tanto das professoras enquanto mães/pais de seus alunos, quanto destes enquanto filhos delas. Quando Freud fala em transferência, mostra sua existência na sala de aula, dizendo que “... transferimos para eles (professores) o respeito e as expectativas ligadas ao pai onisciente de nossa infância e depois começamos a tratá-los como tratávamos nossos pais em casa” (1976f: 288). Os alunos vivem com a professora uma relação que se assemelha à relação que têm com seus pais e, portanto, o processo de transferência vivido com a professora é originário da relação vivida por eles em casa e que agora se atualiza na escola.

A transferência, como foi dito, é um dos desenvolvimentos da dissolução do complexo de Édipo. Um outro efeito desse processo é a substituição do investimento amoroso nas figuras paternas por identificações. Nesse processo, é como se a criança dissesse ‘se não posso *ter* este objeto de amor (escolha de objeto), quero *ser* como ele (identificação)’ (cf. Freud, 1976h: 134). Essas identificações posteriores ao Édipo garantem a formação do superego e não se restringem exclusivamente aos pais. “Realizam-se, pois, identificações com esses pais dessa fase ulterior, e, na verdade, regularmente fazem importantes contribuições à formação do caráter” (Freud, 1976i: 83-84). Os pais da fase ulterior a que Freud se refere são justamente os professores, que são escolhidos como modelos ideais e tomam o lugar dos pais enquanto objetos de identificação. A identificação com os pais ‘primitivos’ é responsável pela formação do superego, representante da internalização das normas e proibições sociais, e as

identificações vividas posteriormente, com professores e educadores, também afetarão o ego da criança, sua formação.

Pode-se questionar acerca da relação entre a identificação vivida pelos alunos com seus professores e a transferência com os mesmos. A transferência é a revivência, numa relação atual, de algo que foi vivido nas relações primitivas. A professora como objeto da transferência é colocada no lugar dos pais e os sentimentos e fantasias vividos com estes se estendem a ela. Nessa perspectiva, é possível dizer que, ao ocupar um lugar importante na vida psíquica do aluno, um lugar transferencial, ela também pode se tornar objeto de identificação, ou seja, modelo a ser imitado pelo aluno.

No texto *Psicologia de grupo e análise do ego*, Freud discorre de forma detalhada sobre a identificação. Segundo ele, “a identificação é conhecida pela psicanálise como a mais remota expressão de um laço emocional com outra pessoa” (1976h: 133). Há três tipos de identificação, sendo que o primeiro deles é a ligação primitiva vivida com os pais, processo no qual “a identificação esforça-se por moldar o próprio ego de uma pessoa segundo o aspecto daquele que foi tomado como modelo” (idem: 134). Essa ligação primitiva ao outro assegura ao sujeito sua humanização, uma vez que é através desse processo que ele vai se constituindo. Um segundo tipo é a chamada identificação histórica ou regressiva, na qual o objeto libidinal é introjetado no ego, ou seja, o sujeito assume para si um traço presente naquele que era seu objeto de amor. Essa forma de identificação está presente nos estados de melancolia, segundo Freud. O terceiro tipo de identificação “pode surgir com qualquer nova percepção de uma qualidade comum partilhada com alguma outra pessoa que não é objeto do instinto sexual” (idem: 136). O processo identificatório vivido na sala de aula parece ser predominantemente do terceiro tipo de identificação apresentado por Freud, uma vez que tanto a professora quanto os colegas não são objetos do instinto sexual.

Na escola A, a identificação manifesta o traço apreendido pelos alunos, que diz respeito ao lugar autoritário ocupado pela professora. Os dois exemplos a seguir apresentam esta questão.

A1

Vanusa chama a atenção de Leandro:

Vanusa: A professora estava falando e você recortando!

Leandro: Mas eu estava prestando atenção. Ela falava e eu lia. [29]

Essa aluna, que se caracteriza por corresponder às expectativas da professora, fica bastante nervosa e repreende o colega como se fosse ela mesma a professora. Nesta circunstância, ela mostra sua identificação com a figura de autoridade ao assumir para si o traço que a impele a repreender os alunos quando eles não se comportam de acordo com o esperado. A professora é tomada pela aluna como modelo de autoridade. Freud diz que a identificação consiste em “assemelhar um ego a outro ego, em consequência do que o primeiro ego se comporta como o segundo, em determinados aspectos, imita-o e, em certo sentido, assimila-o dentro de si” (1976i: 82). No exemplo acima, a aluna faz uma tentativa de ocupar o lugar da professora, assimilando o aspecto autoritário ao repreender o colega. Em uma outra circunstância, um aluno assume também o lugar da professora, quando ela não está presente:

A5

Tadeu: No lugar, todo mundo no lugar!

Ele distribui uma sacolinha de balas para cada aluno.

Mariana: Ah nem, Tadeu, me dá duas, eu te ajudei na tarefa!

Os meninos sopram o apito. Alguém fala: “Pára!, Pára!”. Tadeu fala alto e firme:

Tadeu: Quem soprar vai devolver... Tem aula, gente!

Os alunos continuam a soprar e conversam muito. Tadeu sai da sala e vai chamar a Judite, coordenadora. Depois volta e diz:

Tadeu: A Judite está vindo!

Os colegas parecem não se importar. [30]

Nesse dia, Tadeu comemorou na sala de aula seu aniversário. Por alguns minutos, a professora deixou a turma sozinha e ele se encarregou de distribuir balas aos colegas, aproveitando a situação para assumir o lugar de autoridade. A identificação deste aluno com a professora também se dá pelo mesmo traço que caracterizou a identificação da aluna do outro exemplo: ele assume o lugar de poder da professora e age com os colegas como se fosse a figura de autoridade. Ao imitar a professora, o aluno apela a uma autoridade maior (coordenação) para conter a indisciplina, da mesma forma que a professora, objeto de sua identificação, faz. A identificação prova que os alunos aprenderam bem a lição ensinada pela professora, isto é, internalizaram as regras propostas por ela, absorveram-lhe os valores, tornando-os seus. As lições ensinadas na sala de aula, portanto, não se restringem aos conteúdos científicos, previamente planejados, mas incluem também valores, comportamentos, significados afetivos. Assim, a relação professor-aluno se apresenta como um espaço intersubjetivo permeado de elementos emocionais, afetivos, os quais contribuem na constituição da subjetividade dos implicados nela, especialmente do aluno.

Freud, no texto *A dissecação da personalidade psíquica*, discorre sobre o conceito de identificação para dizer que o superego – instância desenvolvida a partir do ego, responsável pela auto-observação, julgamento e punição do sujeito – é herdeiro das identificações com a instância parental, quando a criança passa pelo complexo de Édipo.

Abandonando o complexo de Édipo, uma criança deve, conforme podemos ver, renunciar às intensas catexias objetais que depositou em seus pais, e é como compensação por essa perda de objetos que existe uma intensificação tão grande das identificações com seus pais, as quais provavelmente há muito estiveram presentes em seu ego (1976i: 83).

Em função da proibição do incesto, a criança substitui a escolha dos pais enquanto objetos de amor pelas identificações com eles. Esse processo, responsável pela formação do superego, se repete com outras pessoas que vierem a ocupar um lugar significativo (transferencial), semelhante ao lugar paterno, em seu psiquismo. “No decurso do desenvolvimento, o superego também assimila as influências que tomaram o lugar dos pais – educadores, professores, pessoas escolhidas como modelos ideais” (idem: 83). Assim, a identificação com a professora resulta também numa influência no superego do aluno.

Os exemplos citados acima, em que os alunos imitam a professora exatamente no que diz respeito ao julgamento de ações e à punição, ilustram a identificação deles com a professora e a conformação de seu superego ao dela. “Resultado da internalização do superego dos pais, e mesmo das leves influências daqueles que posteriormente ocupam seu lugar, o superego é responsável pela continuidade das tradições e pela manutenção das ideologias” (Morgado, 1995: 45). É por isso que os alunos reproduzem o que aprenderam com seus professores, porque herdaram deles o superego que os regula. Na escola B, esse processo de identificação é um pouco diferenciado se comparado ao dessa escola apresentada acima. Os dois exemplos a seguir apontam isso:

B1

Rodrigo volta do banheiro.

Samuel: Ô Rodrigo, você lembra que a tia falou para fechar a porta, senão...[31]

B1

Marcos: Ô tia, eu pulo junto!

Frederico e Valéria concordam com Marcos.

P: Não, vocês têm que me segurar.

Rodrigo diz que vai chegar lá em baixo antes, para salvar a tia. Professora continua a aula. [32]

No trecho de número [31], um colega repreende o outro, mas não se coloca como figura de autoridade, apenas recorda a norma ditada pela professora. Diferentemente da escola A, o aluno não vive uma imitação direta em relação à conduta da professora, mas manifesta a internalização da norma aprendida com ela. A identificação, então, não leva o aluno a querer ocupar o lugar de autoridade, talvez até mesmo porque nesta sala de aula esse lugar seja menos explícito.

No outro exemplo, após a professora dizer que vai pular da janela porque viu alguma tarefa errada, os alunos imitam sua fala, dizendo que vão junto com ela. No entanto, o pedido da professora é outro, pois ela prefere que eles segurem-na, o que logo é acatado por um dos alunos. A professora da escola B usa sua autoridade com um certo tom emocional, como se garantisse o cumprimento de suas regras pelos alunos através da afetividade. Nesse exemplo, a professora quer ser salva pelos alunos, que se vêem entre salvá-la ou pularem junto com ela. Imediatamente, a identificação se dá pela imitação da professora, mas ela quer deles um outro lugar, que provem seu amor por ela. Em vez de ser objeto de identificação, ela parece se colocar como objeto de amor a ser escolhido por eles.

Independente do projeto pedagógico, é importante dizer que a relação professor – aluno é caracterizada pela transferência. Além disso, a transferência é veículo de um outro processo importante, a identificação, que é fundamental na constituição da subjetividade do aluno. No decorrer dos próximos capítulos, tanto a transferência quanto a identificação se reapresentarão em circunstâncias variadas, delineando de forma mais clara os mecanismos subjetivos e objetivos implicados na relação professor – aluno.

CAPÍTULO 2

A SEDUÇÃO PELO ‘SIM’ (aprovação / adequação)

“P: Complete com os verbos abaixo. Que tipo de verbo é esse? É ação, é fenômeno da natureza?”

Vanusa : É ação.

P: Li – ga-

Vanusa e Ivana: Ligação.

P: Ligação entre o sujeito e o adjetivo. Então vamos lá. Eu...

Vanusa e Ivana: Eu estou entusiasmado.

P: Só quem tá falando é Vanusa e Ivana, eu quero todos, é correção, gente. Vamos lá.

Elas se olham e sorriem. Falam mais alto que o restante da turma.”

Quando se toma a relação professor – aluno na sala de aula, um mecanismo que se destaca é a **aprovação**, por parte das professoras, daquelas condutas dos alunos tidas como **adequadas**. Essa dinâmica, em que os alunos se conformam às normas e regras estabelecidas e são, por isso, aprovados e reconhecidos como merecedores do amor da professora, configura um espaço sedução que caracteriza a relação professor – aluno nas escolas pesquisadas.

Observando a aprovação da professora em relação às ações dos alunos e a adequação dos mesmos às exigências da professora, percebe-se que, através de elogios lançados a alguns alunos, um perfil ideal de aluno vai sendo delineado e apreendido por eles próprios, que vão se esforçando por se colocarem em acordo com o tal perfil. Assim, parece haver um desejo da professora de que seus alunos façam e sejam ‘algo’ e um desejo dos alunos de fazerem e serem esse ‘algo’ que a professora quer deles.

É nessa relação estabelecida entre professora e alunos que se caracteriza um espaço de mútua atração e sedução constituído na sala de aula. As professoras das duas escolas analisadas utilizam mecanismos semelhantes para atrair os alunos e levá-los a se comportarem como elas desejam. E os alunos de ambas escolas também se comportam de modo a atraírem a professora a si, isto é, se adequando ao que apreendem como sendo o que ela deseja. O jogo

de sedução é vivido, então, pelo ‘*sim*’ dado pelo aluno à professora e pelo mesmo ‘*sim*’ dado pela professora ao aluno.

2.1- O jogo de sedução nas tarefas escolares

Os alunos fazem o que a professora deseja e obtêm dela um reconhecimento afetivo e a professora valoriza e elogia os alunos quando eles cumprem as solicitações dela. Esse jogo de sedução se apresenta na sala de aula tendo como referência as tarefas escolares, como mostram as situações abaixo.

A1

P: Escrevam para a mamãe ver qual é o texto do ditado.

Ivana: Minha mãe nem vê meu caderno.

P: Eu sei, mas alguns a mãe vê. Eu sei que vocês são crianças que não precisam da mãe ver a tarefa. [33]

Ao responder a fala de uma aluna, a professora aproveita a circunstância para caracterizar todos os alunos como sendo responsáveis em relação às tarefas escolares. As características valorizadas positivamente são a responsabilidade e a independência no cumprimento das tarefas, as quais expressam a expectativa da professora em relação aos alunos. Assim, em suas caracterizações, a professora vai delimitando o perfil do aluno por ela idealizado e atraindo-os, através de elogios, a ocuparem este lugar, como é o caso do exemplo seguinte.

A1

Assim que cheguei na sala, a professora me apresentou, dizendo que eu ia fazer um estágio ali e que a tia Judite (coordenadora) disse que essa era a melhor sala, por isso seria observada. [34]

O elogio dado à turma parece objetivar mantê-la se comportando adequadamente. Neste caso específico o adequado pode ser entendido como ficar em silêncio ou cumprir o que a professora pede, assim, eles poderão confirmar a fala da coordenadora de que esta é ‘*a melhor sala*’. Ao longo das observações, elogio como esse, dirigido ao comportamento, não mais apareceu nessa escola, o que leva a crer que ele foi feito apenas para garantir os comportamentos desejados pela professora. De fato, talvez esse não seja um elogio, mas uma estratégia de sedução por parte da professora, no intuito de que aquela seja a melhor sala. De

acordo com as aulas observadas nessa sala, parece não haver gratuidade nos elogios, mesmo porque eles aconteceram em momentos estratégicos, sempre referidos às normas de conduta exigidas dos alunos. Ao afirmar que aquela era a melhor sala, a professora dá aos alunos uma característica que deve ser mantida por eles, seduzindo-os a se comportarem segundo o seu desejo.

Na escola B, há situações semelhantes, em que a professora aprova algumas atitudes dos alunos. Essa estratégia de aprovação cumpre duas funções: apresentar o perfil ideal de aluno desejado pela professora e seduzir os alunos a se ajustarem a tal modelo.

B1

Professora olha o caderno de outro aluno.

P: Nossa, que letra bonita! Só que o parágrafo você não precisa começar com o “e”, você já começa “ele encontrou um...”, não precisa colocar o “e”. Ótimo! Nossa, mas que letra, hein? Caprichada, viu! [35]

O elogio feito à produção do aluno, apresentada no exemplo acima, aprova uma conduta esperada pela professora e também convida os alunos a se conduzirem em conformidade com as expectativas dela.

Mas por que as professoras seduzem seus alunos a se comportarem de acordo com suas expectativas? O que faz a professora desejar que seus alunos se conduzam de uma forma e não de outra? Do ponto de vista pedagógico, pode-se empreender uma longa discussão que contemple os objetivos do próprio ato educativo, tendo em vista que educar pode significar, além de transmissão de conhecimentos, adequação ao que é socialmente aceito, ou adequado à vontade da professora. No entanto, ainda que necessária, essa análise pode não ser suficiente, e é pertinente buscar também elementos subjetivos implicados nessa relação. Por detrás dos aspectos objetivos da relação pedagógica estão situados aspectos subjetivos fundantes que devem ser analisados.

Esse desejo das professoras de que os alunos sigam o que elas dizem, fazendo bem feito as tarefas, sendo responsáveis, independentes, disciplinados, etc., diz respeito à sua própria economia psíquica. Segundo Lajonquière (1999: 92), “... quando um adulto olha nos olhos de uma criança e enfoca de fato os olhos da criança ideal, recupera a felicidade que acredita ter perdido, uma vez que lhe retorna do fundo desse olhar sua imagem às avessas”. Essa projeção narcísica vivida pelo professor faz dele um desejante em relação ao seu aluno. E faz do aluno um objeto de desejo do cumprimento daquilo que o adulto não consegue(iu)

cumprir, sendo feliz como ele não é(foi). Assim, quando a criança realiza a idealização proposta pelo professor, ela o reconhece, devolve-lhe o ideal inatingido. Nesse sentido, Freud chama a atenção para o amor narcísico implicado no cuidado dispensado às crianças pelos adultos:

Se prestarmos atenção à atitude de pais afetuosos para com os filhos, temos de reconhecer que ela é uma revivência e reprodução de seu próprio narcisismo, que de há muito abandonaram. [...] O amor dos pais, tão comovedor e no fundo tão infantil, nada mais é senão o narcisismo dos pais renascido, o qual, transformado em amor objetal, inequivocamente revela sua natureza anterior (1976j: 107-108).

O retorno do narcisismo paterno frente à criança faz com que esta seja alvo de toda sorte de desejos não realizados pelos adultos: a criança se torna o refúgio do adulto, sendo a possibilidade de concretização do seu desejo. Diante da constatação da impossibilidade de completude e de conciliação com a realidade, o adulto se agarra à criança como aquela que pode realizar a façanha impossível a ele. É assim que a criança torna-se objeto de sua sedução: sendo possibilidade de concretização do desejo do adulto. Aqui, seduzir é agir de forma a levar o outro (criança) a cumprir o desejo do agente da sedução (adulto). Ao seduzir a criança, que é colocada no lugar do ideal não realizado, o adulto tenta garantir a si um suposto poder frente à realidade, que lhe destrona desde que nasceu. Sua ilusão é esta: se ele não pôde realizar tudo o que queria, a criança pode cumprir seu desejo.

No entanto, a sedução é empreendida também pela criança, daí falar em jogo de sedução na relação professor-aluno. Em seu livro *Da Sedução na Relação Pedagógica*, Morgado caracteriza a sedução na sala de aula como não sendo exclusivamente vivida pelo professor, mas como um “processo que não opera no nível da consciência e que não é unilateral, mesmo que os motivos das partes envolvidas possam não ser exatamente os mesmos” (1995: 22). Assim, também os alunos seduzem e o fazem exatamente quando se colocam como cumpridores do perfil solicitado pela professora. A adequação ao modelo idealizado pela professora é a forma utilizada pelo aluno para seduzir o adulto, levando-o a cumprir também o seu desejo. É evidente que os objetivos aqui não são exteriormente idênticos, mesmo porque a relação professor – aluno é assimétrica e supõe deveres e direitos diferenciados a cada um dos implicados nela. No entanto, em última análise, a essência da pretensão de ambos é uma única coisa: professor e alunos querem a satisfação de serem amados. A diferença é que a criança quer apenas prolongar a satisfação obtida com seus

primeiros objetos de amor e o adulto deseja uma satisfação nostálgica, perdida em sua própria infância.

Para compreender a sedução, tanto esta empreendida pela criança em relação ao adulto, quanto a do adulto frente à criança, é importante retomar a ‘teoria da sedução’, descrita por Freud na pré-história da psicanálise, e o seu abandono como fator fundamental na etiologia da neurose. Freud conta ter acreditado nas histórias contadas por suas pacientes, que relatavam terem sido seduzidas por um adulto, quase sempre o pai, quando ainda eram crianças. Tal crença levou-o à compreensão de que a sedução sofrida na infância era a raiz da neurose adulta. No entanto, ao reconhecer, não sem perplexidade, que tais cenas de sedução não haviam ocorrido, Freud inaugura um campo novo de investigação e de sentidos. Concluiu ele que “os sintomas neuróticos não estavam diretamente relacionados com fatos reais, mas com fantasias impregnadas de desejos, e que, no tocante à neurose, a realidade psíquica era de maior importância que a realidade material” (1976e: 47-48).

Assim, a sedução ganha um novo sentido, pois implica não mais o sedutor exercendo seu poder frente ao seduzido, mas a fantasia deste último, isto é, seu desejo pelo sedutor. Freud inverte a ordem, colocando em evidência as ‘fantasias impregnadas de desejo’ daquele pólo passivo. Portanto, o jogo de sedução vivido entre criança e adulto implica necessariamente o desejo de cada um deles. Outro ponto importante é a valoração do campo psíquico em relação à materialidade, que é ressignificada com os sentidos dados a ela pelo sujeito.

Morgado (1995), ainda no texto *Da Sedução na Relação Pedagógica*, retoma Freud para dizer que a sedução tem sua origem nas primeiras relações de objeto da criança. A primeira escolha objetal da criança é a mãe, ou quem ocupa esse lugar, uma vez que é aquele outro que garante a sobrevivência através da satisfação das primeiras necessidades. Segundo Freud, “as primeiras satisfações sexuais auto-eróticas são experimentadas em relação com funções vitais que servem à finalidade de autopreservação” (1976j: 103). A dependência da criança em relação ao adulto se prolonga por muito tempo e é também um dos fatores que garantem a formação do superego, caracterizando também as relações da criança com outras figuras de autoridade que vierem em substituição aos pais, sendo aqui incluídos os professores.

Sedutoramente, o aluno aceita, diz ‘sim’ ao perfil desejado pela professora e obtém em troca a satisfação de ser amado, através da aprovação, do reconhecimento afetivo e dos

elogios feitos pela professora, que são o *'sim'* dela ao aluno, também um mecanismo de sedução para que o aluno corresponda ao seu desejo. A sedução empreendida pelos alunos é apresentada, por exemplo, quando eles se mostram bons cumpridores do que lhes é solicitado.

A1

Leandro: É pra fazer as continhas?

P: É bom que faça do lado, né, Leandro, pra ver como você chegou a isso.

Leandro: Mas eu já fiz... antes de você falar eu já fiz. [36]

Nesse caso, o aluno se antecipa ao desejo da professora, como se mostrasse a ela sua competência, se adequando prontamente à demanda da figura de autoridade, da qual ele depende efetivamente. Na escola A, a demanda da professora é explícita. Muitas vezes ela quer garantir que os alunos estejam ligados ao que está ensinando e, para tanto, utiliza-se de uma metodologia para verificar a atuação deles, como neste caso:

A1

P: Complete com os verbos abaixo. Que tipo de verbo é esse? É ação, é fenômeno da natureza?

Vanusa : É ação.

P: Li – ga-

Vanusa e Ivana: Ligação.

P: Ligação entre o sujeito e o adjetivo. Então vamos lá. Eu...

Vanusa e Ivana: Eu estou entusiasmado.

P: Só quem tá falando é Vanusa e Ivana, eu quero todos, é correção, gente. Vamos lá.

Elas se olham e sorriem. Falam mais alto que o restante da turma. [37]

O desejo da professora é que os alunos participem da aula, respondendo suas perguntas, e eles se subordinam explicitamente às solicitações dela, obtendo seu reconhecimento. A satisfação de serem reconhecidos positivamente se explicita no sorriso cúmplice das duas alunas do exemplo citado. É como se comemorassem a vitória de terem conquistado o que tanto desejavam: a atenção da professora, seu reconhecimento, ou seja, seu amor. Assim, corresponder ao desejo da professora é uma forma de seduzi-la, obter dela o que desejam.

Nesta situação [37], a metodologia utilizada pela professora para verificar a atenção dos alunos é perguntar algo e esperar que todos respondam em coro, o que quase sempre a maioria faz. Uma outra forma de seduzir os alunos para que cumpram o que a professora deseja é utilizar a atribuição da nota, como nestas situações:

A5

Continua lendo e explicando. Depois ela pergunta e só o Leandro responde.

P: *Aí, o Leandro ganhou ponto porque está bem ligado e está respondendo.*

Felipe: *Ah não sua, Leandro, me dá seu ponto!*

P: *Felipe, ajeita carteira por favor. Pronto! O que separa um município do outro aí, que o Leandro falou?*

Os alunos respondem juntos. [38]

A7

P: *Quinta é o nosso último dia de aula para média 8,0. Eu vou passar de um por um, olhando a apostila daqueles, porque dos outros eu vou ter mais tempo, daqueles que tiverem média 8,0. Hoje eu vou ficar sabendo, fechar a média (...). Então quinta-feira eu vou olhar... se tiver um exercício sem fazer...*

Leandro: *Eu vou fazer a apostila inteira.* [39]

Observa-se que a nota é utilizada como elemento balizador do comportamento dos alunos em relação à tarefa – *‘Aí, o Leandro ganhou ponto porque está bem ligado e está respondendo.’* –, funcionando como mecanismo de sedução utilizado pela professora para obter certas condutas deles. Fundamental também é verificar que os alunos empreendem sua sedução ao cumprirem bem as expectativas da professora, mostrando serem adequados ao modelo proposto e obtendo afeto em troca, inclusive através do *‘ponto’*.

Na escola B, os alunos também mostram sua eficiência no cumprimento aos deveres solicitados pela professora, isto é, empreendem seu processo de sedução.

B1

P: *Vamos corrigir a tarefa (...). Pronto? Começa em qual página? (...) Vamos lá.*

Camila: *A minha já está feita.*

Aluno: *A minha também.* [40]

B1

P: *Abram esse mesmo suplemento de análise na página 18. Vocês já trabalharam com a tia Nilda, nessa unidade da página 17, 16, sinônimos e antônimos. Quem lembra o que é? Nós vamos só recordar.*

Valéria: *Eu sei.*

Alunos levantam a mão para responder. [41]

As alunas em questão se colocam no lugar de quem realiza tarefas, às vezes até antes de serem solicitadas, como no exemplo [36] da escola A. Mais uma vez se evidencia essa tentativa de aproximação da professora através do cumprimento de tarefas. Pode-se entender o desejo de aproximação da professora como sedução, na medida em que os alunos parecem fazer questão de se apresentar a ela como alguém que merece seu reconhecimento. Através do cumprimento do desejo da professora, os alunos atraem-na a si, constituindo também eles a

conduta dela. Portanto, também os alunos se correspondem ao desejo da professora por um interesse narcísico, apesar das diferentes dinâmicas empreendidas pelos dois pólos da relação.

2.1.1- Diferenças na forma e aproximações no conteúdo

Tendo em vista as duas escolas analisadas, percebe-se uma proximidade no que diz respeito ao processo de sedução vivido por professoras e alunos, no entanto, há algumas diferenças importantes na concretização desse jogo sedutor. Na escola B, não são tão freqüentes e explícitos os momentos em que é exigido um padrão específico de comportamento dos alunos. A apresentação desse padrão pela professora é feita sutilmente, por exemplo quando ela pergunta quem, entre os alunos, se lembra do conteúdo já estudado (situação [41]). É uma forma de diferenciar os alunos entre aqueles que sabem e os que não sabem. No entanto, não há uma valoração explícita do aluno idealizado pela professora, o que diferencia esta escola (B) da outra. Essa sutileza em apresentar o modelo de conduta ideal pode estar relacionada com a própria proposta pedagógica da escola, que aqui é denominada por “progressista”, para significar oposição à proposta tradicional, caracterizada por um viés mais conservador.

Uma das características dessas propostas “progressistas” é a oposição à abordagem tradicional. Enquanto as pedagogias tradicionais centram-se no professor, que é responsável por depositar no aluno o conhecimento que ele não tem, as pedagogias psicológicas, segundo Miranda (2000: 24), designam “a abordagem pedagógica contemporânea fundamentada em uma ou mais teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento e orientada pelo princípio de que o aluno, mediante sua *ação* e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento”. Este foco de atenção centrado no aluno não evidencia tanto um modelo idealizado de aluno, geralmente desejado e explicitamente proposto pelo professor que se pauta no modelo tradicional, uma vez que garante um lugar aparentemente mais democrático e de maior autonomia ao aluno. Contudo, a rigor, essa pode ser apenas uma diferença de forma e não exatamente de conteúdo.

Nos diálogos estabelecidos na sala de aula da escola A, o perfil do aluno ideal é bastante explicitado pela professora, o que é coerente com a proposta de ensino tradicional, na qual o aluno é receptor dos conhecimentos transmitidos pelo professor. “Como se sabe, o adulto, na concepção tradicional, é considerado como um homem acabado, ‘pronto’ e o aluno um ‘adulto em miniatura’, que precisa ser atualizado” (Mizukami, 1986: 8). Portanto, sendo o

aluno alguém que ainda não é o que o adulto espera dele, resta ao professor ensinar-lhe como ser.

Um outro dado que deve ser colocado em relevância, e que aponta diferenças entre as duas escolas analisadas, é a utilização da nota, na escola A, como elemento que tenta garantir o comportamento dos alunos esperado pela professora. Nessa escola, a sedução se dá mediante o reconhecimento afetivo por parte da professora e a atribuição da nota aos que correspondem às suas expectativas. A utilização da nota é a ênfase na quantificação do saber, própria ao modelo tradicional, que tem o objetivo de medir com exatidão o nível de conhecimentos adquiridos pelo aluno, imitando o modelo das ciências naturais no contexto escolar. Além disso, a nota caracteriza a assimetria da relação professor – aluno, garantindo concretamente o poder ao professor.

Na escola B, esse movimento de sedução por parte da professora, para que os alunos atendam suas expectativas, não utiliza a nota como ‘recompensa’, mas o reconhecimento afetivo explícito. A sutileza ao apresentar o modelo idealizado e a valorização da produção do aluno através da afetividade mostram um outro modo de configuração da sedução nesta escola. A suposta democratização da sala de aula, que retira o foco da atenção do professor e passa ao aluno pode diluir o autoritarismo presente na sedução, o qual fica travestido pela relação afetuosa estabelecida entre eles, relação esta que não deixa de ser, mesmo neste modelo de ensino, assimétrica. Há, portanto, uma contradição: a sala de aula parece ser um espaço democrático, mas disfarçadamente o autoritarismo da professora também tem seu espaço e o seu poder de sedução é apresentado sutilmente, via afetividade. Assim, mesmo utilizando mecanismos diferentes, nas duas escolas analisadas a sedução se faz presente.

2.2- O jogo de sedução em relação aos comportamentos “adequados”

Há ainda alguns elementos a serem analisados acerca do processo de sedução empreendido pelos alunos na direção da professora. Como foi apresentado, os alunos se aproximam da professora, atraindo sua atenção, através do cumprimento de tarefas e da subordinação às suas solicitações, no que diz respeito também aos deveres escolares. Além da eficiência nas tarefas, os alunos mostram seu esforço em comportar-se adequadamente, de acordo com o que a professora espera deles. O comportamento adequado dos alunos mais parece uma submissão às expectativas da professora. Na escola A, uma situação ilustra uma

forma de submissão específica. A professora havia chamado a atenção de um aluno que brincava com sua régua em cima da carteira no momento em que ela explicava um conteúdo, logo depois, outro aluno imita a brincadeira daquele que fora reprovado pela professora.

A1

João brinca de balança com a régua, embaixo da carteira e chama o colega para olhar. Ele, que aprendeu com Leandro, repete a brincadeira proibida, mas esconde-a embaixo da carteira, para que a professora não brigue. [42]

Essa atitude do aluno demonstra, de certa forma, que ele tenta se submeter às regras da professora e, quando deixa de cumpri-las, faz isso escondido. Em outros momentos, a submissão acontecia quando a professora saía da sala. Com a ausência da figura de autoridade, todos se agitavam, conversavam, levantavam-se das carteiras, mas uma aluna observava a chegada da professora e avisava os colegas, que logo se aquietavam, correspondendo aos limites impostos, pelo menos à sua vista. Essas situações de desobediência camuflada podem ser indicadoras de uma necessidade ambivalente dos alunos: contestar a autoridade e, ao mesmo tempo, aceitar a dependência e a subordinação a ela. Descumprir as ordens é negar o modelo identificatório, opor-se a ele, na sala de aula representado pela figura da professora. No entanto, esconder a desobediência é submeter-se ao padrão ditado por ela, afirmando a identificação com o modelo proposto e garantindo ao aluno seu lugar de sedutor, isto é, lugar daquele que é adequado e por isso recebe aprovação e reconhecimento social e afetivo.

Na escola B, a submissão dos alunos também está presente, mas é vivida de outra forma. Não foi observada uma situação semelhante à descrita, em que a submissão se dá pela quebra escondida das regras. Os alunos se subordinam claramente às ordens da professora, sem contestação. Essa diferença pode ser em função das formas com que as professoras se apresentam enquanto figuras de autoridade. Na escola A, é bastante claro que é da professora o lugar de poder, já na escola B, o lugar de poder é camuflado por uma certa democracia, que apenas aparentemente dá ao aluno alguma voz. Estas situações ilustram isso:

B4

Professora olha o rascunho do Marcos e diz:

P: Marcos, olha a situação que está ficando essa folha! Não é porque é rascunho que fica essa bagunça. Você vai apagar esses riscos.

Ele senta, meio bravo, querendo reclamar, mas não reclama. [43]

B7

Professora sentou com as meninas para corrigir o que elas fizeram.

P: Tira esse paletó, está fazendo calor.

Valéria: Ah, mas eu estou com frio!
Ela fala isso, mas tira o casaco. [44]

A primeira situação apresenta o aluno que não gosta da ordem da professora, mas não a descumprir, fazendo apenas uma expressão de desacordo, sem se atrever a reclamar, subordinando-se ao pedido da figura de autoridade sem contestá-lo. Do mesmo modo, a segunda situação apresenta um desacordo entre as falas da professora e da aluna. Mesmo sendo algo que diz respeito exclusivamente à aluna, que não incomodaria em nada a relação dela com a professora ou com os colegas, a professora pede que ela tire o paletó e a aluna obedece.

Fica claro que não há espaço de contraposição dos alunos à professora na sala de aula da escola B, provavelmente porque a figura de autoridade nessa escola é mais diluída que na escola A. A professora não se coloca explicitamente como figura de autoridade, ela não diz com todas as letras que ali quem manda é ela. Assim, fica bloqueada a possibilidade do aluno se manifestar afetivamente em oposição à professora. É por isso que na escola B não se vê os alunos agrupando-se para contestar e fazer oposição à autoridade, aliás eles são submissos explicitamente à sua palavra, como se vê nos exemplos acima.

Essa submissão dos alunos à palavra da professora, manifesta através do *'bom comportamento'*, se configura também como um mecanismo de sedução empreendido pelos alunos na direção da professora, uma vez que pode garantir-lhes sua aprovação e seu reconhecimento. Apesar das diferenças presentes nas duas escolas analisadas, o processo de sedução dos alunos é o mesmo e convém questionar por que o aluno seduz e por que o faz dessa forma.

Para responder a esta questão, é importante retomar a discussão feita no primeiro capítulo, sobre as origens da transferência. A criança, quando passa pelo complexo de Édipo, enfrenta a interdição do incesto e, como resultado desse processo, desiste do investimento nos pais, e sua energia é transformada em identificações que formarão o superego e contribuirão na constituição do ego. Além disso, essas catexias libidinais antes dirigidas às figuras paternas são transformadas em impulsos de afeição dirigidos a outras pessoas, dentre elas os professores.

Os professores podem ser para os alunos, especialmente quando se trata de crianças que estão na latência – fase do desenvolvimento psicosssexual que sucede o Édipo –, substitutos dos pais. Refletindo sobre a importância dos educadores na vida da criança, Freud

afirma: “todos que vem a conhecer mais tarde tornam-se figuras substitutas desses primeiros objetos de seus sentimentos [...]. Essas figuras substitutas podem classificar-se, do ponto de vista da criança, segundo provenham do que chamamos as ‘imagos’ do pai, da mãe...” (1976f: 287).

Assim, o processo de sedução em que os alunos estão envolvidos tem como pano de fundo a substituição da figura de autoridade paterna pelos professores. Morgado, ao analisar o jogo de sedução vivido em sala de aula, diz que:

Na sala de aula, o processo de sedução provavelmente se constitua porque o aluno depende efetivamente do professor, seja no nível de suas necessidades conscientes – como aprovação, reconhecimento social –, seja no nível de suas necessidades inconscientes – como, por exemplo, reconhecimento afetivo; lembremos que, pelas mesmas razões sociais e afetivas, o professor também depende do aluno; estabelecem-se, desse modo, as condições para sedução recíproca (1995: 22).

Essa dependência que a criança tem do professor se caracteriza por uma necessidade de reconhecimento por parte do outro. Para se constituir enquanto sujeito, é do outro que a criança depende: inicialmente dos pais, depois daqueles que os sucederem, como os professores. Tendo em vista o percurso percorrido pela criança até o momento em que chega na sala de aula, fica mais clara a afirmação de que a adequação dos alunos às solicitações da professora, sua submissão e correspondência ao desejo da figura que pode se constituir agora no novo ideal-do-ego, tudo isso apresenta-os como participantes no jogo de sedução empreendido nesse espaço pedagógico. A dependência que a criança tem do adulto é um fato inegável, do qual tanto um como outro se aproveitam para narcisicamente serem amados.

2.3- O jogo de sedução e a atenção da professora

A sedução do aluno se manifesta através de alguns mecanismos objetivos, tais como o cumprimento de tarefas, a antecipação à correspondência do desejo da professora, a subordinação às suas solicitações e também a submissão, velada ou explícita, às suas ordens. Há também um outro mecanismo de sedução, presente na relação professor – aluno, que se configura como sendo bastante objetivo e direto: os mecanismos de obtenção de atenção que os alunos acionam em relação às suas professoras. Solicitando a atenção da professora, pedem explicitamente seu olhar, seu reconhecimento, como ilustra este exemplo:

B1

Samuel: Tia, certo dia é com ‘c’ ou com ‘s’?

P: Ah, eu é que te pergunto: certo é com ‘c’ ou com ‘s’? O que você acha?

Samuel: Com ‘c’.

P: Então...

Alunos conversam entre si e a professora continua falando com a pesquisadora sobre um dos alunos. Ela fala muito baixinho, não dá para entender.

Rodrigo: Tia, quando ele caiu no buraco ficou corado?

P: Ele não chamava coradinho?

Rodrigo: Ô tia, pode colocar (...)?

P: Claro, claro, quanto mais detalhes melhor, pode colocar.

Aluna: Ô tia, pode colocar (...)?

Professora queria falar comigo sobre o Marcos, mas os meninos vinham sempre perguntar alguma coisa. Ela responde, um pouco nervosa:

P: Pode gente, vocês podem criar à vontade, o texto é de vocês, não precisa ficar levantando para me perguntar, não. Vocês têm liberdade para criar.

Camila: Pode mudar o texto?

P: Pode, pode. [45]

Esse trecho mostra um momento do primeiro dia de observação na escola B, no qual a professora colocou os alunos para reescreverem uma história lida por eles e foi conversar com a pesquisadora. Em vez de apenas fazerem o que foi solicitado, eles insistiram em chamar a professora, tentando obter-lhe a atenção através de questões relativas ao trabalho que estavam executando.

Na escola A, também constatou-se situação semelhante, mas o contexto das aulas propiciava uma outra forma de pedir a atenção da professora. Às vezes pediam atenção se colocando à disposição para buscar algo que a professora estivesse precisando, outras pediam para participarem da leitura de textos em voz alta, sempre que a aula se organizava assim.

A5

Lucas, sentado na última carteira, está com a mão levantada há um certo tempo. Depois de dois alunos lerem, professora vê que ele está com a mão levantada e diz:

P: Só se ler alto, porque hoje você está lendo baixo. Bem alto, Lucas.

Ele lê em voz mais alta. Professora interrompe novamente a leitura e cita um exemplo de como funciona a secretaria de saúde, da educação. Alguns alunos pedem para continuar a leitura, sempre dizendo “Deixa eu!”. Isabel e Carla levantam a mão, pedindo para ler.

P: Não fala ‘deixa eu’ não! Não é assim.

Aos poucos ela vai dando a palavra para alguns continuarem a leitura. [46]

Como nesta situação acima, várias são as aulas em que um texto da apostila é lido pelos alunos em voz alta. Sempre que isso acontece, os alunos pedem, ao mesmo tempo, ‘Deixa eu!’. Querem que a professora dê a palavra a eles, seja para ler um trecho do texto ou responder a uma questão da tarefa. Os alunos querem a atenção e encontram uma forma de pedi-la que é adequada à dinâmica das aulas. Fica ainda claro que a professora não se sente à

vontade para atender aos pedidos de todos os alunos, preferindo aqueles que executam melhor a tarefa proposta. No exemplo citado, ela prefere alunos que lêem com voz alta. Mais uma vez o modelo ideal é apresentado e os alunos adequados a ele obtêm a atenção e a preferência da professora.

2.3.1- Diferenças nas salas de aula?

Em ambas escolas, os alunos articulam esse mecanismo de aproximação da professora – pedido de atenção –, no entanto o fazem de forma diferente. Na escola A, cuja sala comporta dezenove alunos, a aula acontece através da leitura de um texto da apostila e a forma possível de pedir a atenção da professora é requisitando explicitamente a participação na leitura em voz alta. Quando esta atenção é dada ao aluno, ele ganha um lugar privilegiado na sala, outorgado pela autoridade máxima que está ali presente, da qual ele depende objetiva e subjetivamente. Assim, receber a atenção da professora é ser amado por aquela que substitui, na escola, as primeiras referências de autoridade e de garantia de amor, isto é, os pais.

Na escola B, o pedido de atenção se insere num contexto diferente, ou seja, numa sala de aula que tem apenas oito alunos, os quais podem ser atendidos individualmente pela professora. É interessante observar que a atenção desejada tem uma nuance diferente daquela da escola A. Lá os alunos querem ter um lugar de destaque, aqui, na escola B, eles querem saber se estão correspondendo ao desejo da professora, se o trabalho que estão realizando está em conformidade com as regras dela. Esse pedido de atenção parece mais um pedido de aprovação. Querem saber se estão adequados ao que a professora quer, se podem ser aprovados por ela, ou melhor, querem compreender o que a professora quer deles, qual o modelo de aluno idealizado por ela. Um outro exemplo evidencia mais ainda esta questão:

B5

A atividade da aula é a construção de uma maquete com massa de modelar.

Ana Paula: Meu passarinho ficou horrível. Olha aqui.

P: Se você acha que seu passarinho saiu horrível, que tal você caprichar?

Rodrigo mostra a roda dele a um colega e diz:

Rodrigo: Eu acho que a tia vai achar bonito.

Ele mostra e espera que ela fale alguma coisa.

P: Rodrigo, pode caprichar mais. (...) Ah! Pode fazer outros bichinhos e as árvores.

Alunos conversam sobre seus desenhos. Cada um está preocupado que o seu seja o mais bonito.

P: Olha, vamos trabalhar sério, esse animais vão ficar muito grandes para este zoológico aqui, não vão não?

Samuel: Tia, o meu tá ficando legal? [47]

Quando o aluno diz *'Eu acho que a tia vai achar bonito'*, isso parece indicar que o trabalho dele é desenvolvido para agradar a professora. Ela inclusive pede que ele *'capriche mais'*, mostrando sua expectativa e fornecendo um modelo por ela idealizado. À medida que os alunos solicitam a aprovação, mesmo que através da auto-crítica – *'Meu passarinho ficou horrível'* –, a professora vai apresentando seu desejo em relação ao comportamento e à execução de tarefas: ela quer todos trabalhando sério e capricho nos trabalhos.

Nessa escola, o modelo ideal de aluno vai sendo transmitido na relação da professora com os alunos, de forma sutil, implícita. Talvez em função da própria metodologia adotada na escola, que se diz construtivista, garanta uma organização menos diretiva das aulas. Essa forma não diretiva pode caracterizar-se por não impor condutas, padrões e modelos a serem seguidos, no entanto não retira da relação pedagógica a possibilidade de ser espaço em que sutilmente um modelo de conduta seja estabelecido. O pedido de aprovação é um dos momentos em que os alunos esperam a definição do quê e de como devem ser, estão em busca de um ego ao qual possam se moldar, se constituir enquanto sujeitos, agora fora do ambiente familiar.

O modelo de conduta a ser seguido é para os alunos o ideal-do-ego ao qual querem estar referidos. Ideal-do-ego é uma instância psíquica derivada do superego, “na medida em que representa a transformação da autoridade parental num modelo” (Kaufmann, 1996: 255). Os alunos pedem à professora a explicitação do seu desejo, porque é ela, enquanto continuação da autoridade parental, a representação do ideal-do-ego deles, é ela quem pode fornecer esse modelo a ser seguido. Analisando a relação dessa instância com a formação de grupos, Freud (1976h: 163) diz que “cada indivíduo é uma parte componente de numerosos grupos, acha-se ligado por vínculos de identificação em muitos sentidos e construiu seu ideal-do-ego segundo os modelos mais variados.” A sala de aula, enquanto um desses grupos pelos quais o sujeito passa, é também formadora do seu ideal-do-ego, representado ali pela professora.

É por isso que os alunos da escola B pedem a aprovação da professora, pois buscam o ideal-do-ego que ela é autorizada a representar. Como este modelo não é explicitado por ela, cabe aos alunos investigarem, inclusive perguntando se o que fazem está compatível com o esperado. Na escola A, no entanto, esse modelo é explicitamente apresentado pela professora. Assim, os alunos não pedem aprovação porque isso não se faz necessário, uma vez que a

autoridade maior da sala de aula está o tempo todo deixando bem claro o que ela aprova ou não. Como as normas e regras de conduta fornecidas nesta escola são bastante explícitas, os alunos não precisam perguntar por elas. Os alunos da escola A, como já sabem qual é o modelo a ser seguido, pedem à professora espaço para cumprirem-no.

O jogo de sedução, estabelecido entre professoras e alunos, acontece em função das necessidades subjetivas, inconscientes, de cada um dos envolvidos na relação. É a sedução pelo *'sim'*, na medida em que as professoras seduzem aprovando as condutas dos alunos, consideradas por elas adequadas, e os alunos dizendo *'sim'* às expectativas da professora. A sedução vivida na sala de aula é um dos elementos presentes na relação professor – aluno que constitui a subjetividade dos sujeitos implicados nela.

Assim, o que está em causa nos casos estudados é a permanência do conteúdo, ou seja, o processo de sedução esteve sempre presente, apesar dos contextos diferentes, através da adequação dos alunos nas tarefas escolares e nas condutas sociais, através da aprovação de comportamentos tidos como adequados pelas professoras e através do pedido de atenção ou aprovação que os alunos dirigem a elas. As diferenças, quando existem, estão apenas na forma em que a sedução se apresenta. Na escola A, a professora fornece explicitamente um modelo de aluno ideal e oferece a nota como recompensa para a adequação dos alunos a este modelo. Na escola B, a apresentação do modelo ideal é feita de forma sutil e a recompensa dada aos *'bons'* alunos é apenas o reconhecimento afetivo, não estando presente a ênfase na atribuição da nota.

Um outro elemento que permanece e constitui a relação professor – aluno é a postura dos alunos. Ainda que os alunos da escola B sejam claramente submissos às normas da professora, e os da escola A encontrem espaço para descumprir as normas de forma camuflada, sem que a professora perceba, ambos se colocam frente à figura de autoridade. Assim, os alunos da escola A se opõem diretamente à figura de autoridade, o que se dá de forma diferente na outra escola. Além disso, a forma de pedir a atenção da professora também é diferente. Os alunos da escola A entram no esquema programado pela professora e solicitam um espaço em que possam ser vistos por ela, nem que seja através da leitura de textos em voz alta. Na escola B, o pedido de atenção é transformado em pedido de aprovação: os alunos querem saber se estão adequados ao desejo da professora. Todas essas diferentes formas de relacionamento têm em comum o jogo de sedução, que é um dos mecanismos presentes na relação professor – aluno. Há, porém, outros mecanismos, utilizados pelas professoras e pelos

alunos ao se relacionarem, os quais também configuram suas subjetividades, como se verá adiante.

CAPÍTULO 3

DISCIPLINARIZAÇÃO NA SALA DE AULA: O USO DO PODER (desaprovação / inadequação)

“P: Ô, eu pedi... 2ª série! Vocês me fazem uma surpresa maravilhosa... Agora, eu acho que o melhor presente é a obediência. O melhor presente é a obediência. Eu já falei, agora não é hora de encher balão. Eu quero mais é obediência! (...) Espero não falar mais isso.”

Analisando os elementos constitutivos da relação professor-aluno, é possível verificar outro aspecto oposto e complementar à aprovação das condutas adequadas. Se há um jogo de sedução entre os implicados no processo ensino-aprendizagem, que se manifesta através da aprovação de certas condutas dos alunos e da adequação aos ideais da professora, é possível afirmar também a existência da **desaprovação** das condutas supostamente inadequadas e a manifestação de uma certa desobediência ou indisciplina, aqui compreendida como **inadequação**, por parte dos alunos. Desaprovar condutas e comportar-se fora das regras são situações que configuram o lugar do desejo da professora e do aluno, lugares estes que são determinantes da subjetividade presente nesta relação.

A princípio, a desaprovação de condutas cumpre três funções: condenar comportamentos inadequados (desatenção, brincadeiras, conversas, competição entre alunos), garantir que os alunos façam as tarefas corretamente e aprendam os conteúdos escolares e, principalmente, apresentar-lhes modelos de conduta a serem seguidos ou não. Esta última função se manifesta através das regras e normas apresentadas aos alunos como sendo aquelas que devem ser aprendidas e cumpridas. Nesta perspectiva, que caracteriza tanto a escola tradicional quanto a progressista, a criança é vista como um adulto em desenvolvimento, por isso faz-se necessário disciplinar seus hábitos e ensinar conteúdos programados que ela não conheça (Lajonquière, 1996).

A desaprovação das professoras e a inadequação dos alunos às normas estabelecidas se fazem presentes independentemente da forma como se efetivam nas duas salas de aula pesquisadas, pois a postura pedagógica parece ser apenas um elemento externo, que caracteriza algumas diferenças na forma de viver certos conteúdos que são fundantes da relação professor – aluno. Sendo assim, o projeto pedagógico não caracteriza grandes diferenças no que diz respeito às motivações inconscientes que envolvem a relação professor – aluno. Catherine Millot, compreendendo a relação entre psicanálise e educação, a partir de Freud, sugere que “os métodos educacionais empregados, quaisquer que sejam eles, parecem ter pouca importância frente à parte incontrolável que está sob influência do inconsciente” (1987: 74).

São várias as estratégias de disciplinarização utilizadas pelas professoras: repreensão verbal, punição, ameaça e uso da autoridade via apelo à emoção. Todos esses mecanismos de desaprovação dos alunos balizam suas atitudes e contribuem na constituição de sua identidade. Em contrapartida, alguns alunos parecem encontrar no lugar do indisciplinado o seu espaço identificatório e aí também se recria o campo de conflito presente na relação professor – aluno.

3.1- Disciplinarização via repreensão verbal

“P: Eu falei pra vocês ligarem? Ah não, Camila! Eu falei para os meninos! É muito questionamento em cima da minha fala!”

Quando o que está em jogo na sala de aula é a inadequação dos alunos, a primeira estratégia utilizada pelas professoras é a repreensão verbal, que vem acompanhada, muitas vezes, das regras a serem seguidas pelos alunos, para que estejam adequados às expectativas das professoras.

A8

Alunos estão de volta da festa de aniversário que prepararam para a professora. Estão agitados, conversando.

P: Ô, eu pedi... 2ª série! Vocês me fazem uma surpresa maravilhosa... Agora, eu acho que o melhor presente é a obediência. O melhor presente é a obediência. Eu já falei, agora não é hora de encher balão. Eu quero mais é obediência! (...) Espero não falar mais isso.

Depois de falar isso, a professora pega um balão da mão de Pedro e os alunos fazem silêncio. [48]

A professora mostra como quer que seus alunos se comportem: sendo obedientes, submissos às suas regras, as quais, no momento em questão, exigem que eles parem de brincar e fiquem em silêncio. Essa situação, em que alunos não fazem o que as normas da professora exigem e ela cobra deles o cumprimento das mesmas, é muito freqüente nesta escola A. Quem dita as regras é a professora e os alunos parecem insistir em desobedecê-las, opondo-se ao comportamento esperado pela professora, sendo estabelecido, então, um clima de rivalidade. Tal necessidade de disciplinarização, de imposição de regras e normas de conduta, pode ser pensada como um desejo ilusório do adulto, ou melhor, do discurso pedagógico hegemônico, de igualar a diferença entre o aluno real e a criança ideal (Lajonquière, 1999). Ao mesmo tempo, o aluno, ao se contrapor às regras, resiste a ocupar o lugar idealizado pela professora e o impasse se estabelece. Nessa escola, a professora cobra explicitamente dos alunos a obediência, como neste outro momento:

A5

Após a festa de aniversário de um aluno, enquanto a professora limpava as carteiras, alguns alunos brincam com um balão, jogando um para o outro. Professora chama atenção do Carlos e dos outros:

P: Eu não vou pedir mais que guardem os balões! Eu já falei com o Carlos duas vezes, ele ainda continua com bagunça. Cadê a obediência, hein? Não vou falar mais. [49]

A afirmação da autoridade é feita através da repreensão de um comportamento inadequado e explicitada com a exigência de obediência. A escola, como extensão da casa paterna, é espaço em que a criança cumpre as ordens dos adultos e a professora, nesse caso, se coloca no lugar dos pais, ensinando o momento adequado de cada conduta e cobrando a submissão dos alunos à palavra dela. Segundo Aquino (1996: 41), “da parte do professor, a palavra de ordem, mais do que o saber, seria o querer [...]. Daí emanariam sua vontade de domínio sobre o outro e, conseqüentemente, o poder por ele exercido.” O pedido de obediência pressupõe um lugar de poder, de domínio sobre o aluno, compreendido pela professora como legítimo. A análise do autor aponta justamente para a vontade de domínio que impera em muitas circunstâncias nas salas de aula, inclusive nesta que está sendo aqui analisada.

O poder exercido pelo professor é, muitas vezes, veículo de moralização e de disciplinarização, especialmente no ensino fundamental. Analisando o discurso de professoras das séries iniciais, Aquino apresenta-o como defensor destas duas funções básicas da educação: disciplinar e moralizar. A escola é, então, continuação da casa e “o papel docente

se assemelharia a um outro consonante: o da mãe” (1996: 55), sendo que sua função seria “*modelar* moralmente seus alunos, *mostrando* as atitudes desejáveis” (idem: 55). Esta é uma análise do discurso de professoras do ensino fundamental e coincide com algumas posturas adotadas pelas professoras das escolas analisadas no presente estudo. Na situação seguinte, ao usar o lugar que lhe é dado pelos alunos, a professora moraliza, ensinando mais algumas regras.

A2

P: Ana Lúcia e Mariana, não vai dar vocês juntas não. Não vai dar.

As duas meninas conversavam entre si baixinho. Não estavam atentas à aula.

P: Tem aluno que realmente não dá pra ficar junto, não.

Professora coloca a carteira de Mariana e do Leandro no centro da sala.

Felipe: Tal mulher, tal homem. (rindo)

P: Pronto? Gente, eu tenho que respeitar, né(...) O coleguinha quer aprender! Se não prestar atenção na aula, aí eu estou prejudicando, prejudicando meu colega. Então, por favor. Tudo tem seu tempo: hora de estudar, hora de brincar, hora de cantar, hora de (...). Agora é hora de quê?

Aluno: De estudar.

P: Estudar e prestar atenção. Eu não quero mais parar a aula, tá? Vamos continuar.
[50]

O alvo da repreensão, nesse momento, é a conversa. Frequentemente, ao chamar a atenção dos alunos, a professora da escola A se utiliza dessa fala: ‘*Tudo tem seu tempo: hora de brincar, hora de cantar, hora de...*’, que ensina a importância e a necessidade de conformarem seu comportamento às diversas situações e ambientes em que se encontram. Ao repreendê-los, essa professora é bastante prescritiva, ditando normas de conduta a serem seguidas, deixando claro, portanto, o seu modelo ideal de aluno. Esse modelo ideal é apresentado também pela professora da escola B, quando ela repreende um conflito que surgiu entre os alunos:

B1

Alunos discutem entre si sobre as frases que cada um fez. Entendendo que estão brigando, a professora repreende-os:

P: Eu não estou entendendo vocês. Eu já estava admirando que vocês estavam super amigos, se entendendo. Agora hoje começaram a criticar um ao outro... [51]

Através da repreensão, a professora diz qual é sua expectativa em relação aos alunos: quer que sejam amigos e que não briguem. A valorização de um comportamento – a amizade – é realizada para condenar outros – a discussão, a briga. Assim, indiretamente o modelo de conduta ideal é apresentado e os alunos são levados a se adequarem a ele, uma vez que há uma promessa de amor na própria fala da professora caso confirmem seu desejo – ‘*Eu já*

estava admirando que vocês...'. Em outras circunstâncias, a repreensão assume uma expressão um pouco diferente, mas continua sendo disciplinarização de condutas:

B6

Um aluno lê a história, depois alguém fala que não entendeu. Valéria explica o que ela entendeu. Frederico conversa com Samuel e a professora chama a atenção deles. Enquanto Rodrigo lê, Valéria cochicha com Bruna.

P: Ó Valéria! Gente, quantas vezes eu vou ter que falar que a gente tem que aprender a ouvir? [52]

B4

Alunos falam ao mesmo tempo.

P: Oi, calma! Vamos ouvir? Fala.

Cada aluno continua falando o que quer ganhar de amigo secreto. Num certo momento todos falam ao mesmo tempo. Professora chama atenção.

P: Pronto! Quando eu fizer assim, ó. O que é isso aqui no jogo?

Alunos: Tempo.

P: Tempo, tá? Vocês começam.... Eu vou aproveitar o sinal do jogo para pedir tempo para vocês. Porque vocês começam a falar todos ao mesmo tempo e aí, para eu ser ouvida, eu tenho que falar mais alto do que vocês estão falando, não é mesmo? [53]

A repreensão é explícita no exemplo [52], quando a professora diz que os alunos *'têm que aprender a ouvir'*, ordenando uma conduta a ser seguida. Percebe-se claramente que na escola ensina-se mais que um saber científico, ensina-se o “dever ser” do outro, ou seja, ensina-se um ideal a ser cumprido como dever de vida. É bem verdade também que a “educação e castração são, de uma certa forma, sinônimos: os dois termos designam processos pelos quais se pretenderia que o sujeito chegasse a encontrar um lugar possível na sociedade dos adultos” (Calligaris, 1999: 25). Assim, através da disciplinarização presente na escola, a educação cumpre sua função de balizar o desejo da criança, ensinando-a que não é possível realizá-lo todo, sempre. No entanto, em vários momentos, essa disciplinarização do aluno se reduz a uma moralidade referida ao desejo do professor e não a uma tradição humana mais ampla, que implica uma ética (Lajonquière, 1996). Quando isso acontece, educação se transforma em submissão ao desejo do adulto, satisfação do seu ideal narcísico.

No outro exemplo, a conversa dos alunos, alvo de inúmeras repreensões, é interrompida pela professora porque eles falam ao mesmo tempo. No entanto, dessa vez ela utiliza um gesto presente nos jogos (para pedido de intervalo de tempo), o que parece amenizar a repreensão. Nessa escola B, as formas de repreender os alunos são um pouco diferenciadas, não sendo exclusivamente repreensões verbais, mas continuam sendo mecanismos de desaprovação daquelas atitudes tidas como inadequadas. Às vezes a professora tem uma postura mais lúdica, como esta em que utilizou um gesto dos jogos para

pedir silêncio, outras vezes, ela não precisa nem falar, basta olhar para os alunos que eles entendem que não estão cumprindo as regras, como nesse exemplo:

B1

Rodrigo e Samuel brincam entre si. Professora chega perto, enquanto continua a explicação, e olha firme para os dois, com as mãos cruzadas na frente. Eles voltam a olhar as tarefas e a professora continua a explicação. [54]

A repreensão pode acontecer apenas através de um olhar. Esse exemplo mostra o poder da professora sem que ela diga uma única palavra aos alunos que brincavam. Parece não ser preciso afirmar verbalmente que todos devem obedecê-la e cumprir suas ordens, pois sua presença e olhar já fazem isso. Essas situações de repreensão apresentam características da relação professor – aluno, que se configura como um espaço complexo, que constitui subjetivamente seus componentes. Nas duas salas de aula observadas, a desaprovação de condutas via repreensão verbal é uma estratégia que contribui na definição do lugar de poder das professoras, como se pode observar nestes exemplos a seguir.

A2

P: Deixa eu ver quem vai ler...

Aluno: A Vanusa lê.

P: Eu mando! Paulo, que tipo de texto é esse, quem é o autor?

Ele demora um pouco.

P: É a número 1, a letrinha A .

Aluno: Deixa eu...

P: Eu falei Pau-lo! [55]

Os alunos queriam sugerir alguém para ler, mas para contê-los a professora faz uso da sua autoridade através da expressão '*Eu mando!*'. Isso é freqüente nessa sala de aula, especialmente quando os alunos querem sugerir como deve ser a aula, quem deve participar ou o que eles querem fazer, pois a professora dirige as situações todas para que a aula aconteça como planejado por ela. Ao dizer que é ela quem manda na sala de aula, a professora explicita o lugar de poder ocupado por ela e a assimetria presente na sua relação com os alunos, o que se confirma em outras situações, como nesta:

A6

Professora está explicando um certo conteúdo e alguns alunos começam a conversar baixinho entre si. Bate o sino para o recreio. Alguns querem se levantar, mas a professora faz um sinal de parar com a mão e diz '*psiu!*'. Continua:

P: (...) é um limite. Eu só posso jogar bola ou na quadra (...), por que eu vou jogar aqui? Então eu estou desobedecendo porque eu quero, não é verdade?

Aluno: Não.

Esse aluno fala alguma coisa e Mariana e a Vanusa se levantam, impacientes para sair para o recreio.

P: Eu não terminei a aula ainda. Por que a Mariana e a Vanusa estão em pé? Quanto mais (...) eu não terminei. Então eu gostaria muito, gente, que vocês como crianças soubessem obedecer, saber fazer o que está dentro dos limites. Por que eu vou passar dos limites se eu sei que o meu limite (?), respeitar os mais velhos (...). Eu sei que tem adultos que não tem muita paciência e... exageram. A gente não põe só culpa, tem adultos realmente que são chatos, mas eu acho que a maioria de vocês é que fazer uma análise... se eu fizer isso, eu vou perturbar? Vou? Então eu paro aqui. Eu tenho o meu limite. Eu não posso invadir o território do outro (...) Então vamos... todo mundo sentadinho orando.
Ela começa a oração do lanche e libera os alunos que saiam para o recreio. [56]

Nesse momento da aula, a professora usa sua autoridade com alguns objetivos específicos. O primeiro deles é manter os alunos sentados, escutando o que ela tem a dizer, o que modifica um pouco as normas da própria escola, uma vez que o sinal para o recreio toca e ela mantém os alunos em sala. O segundo objetivo da professora é falar com eles sobre alguns valores, entre os quais: ser agradável aos adultos, obedecer, brincar sem perturbar, respeitar os mais velhos, respeitar os limites. O mais interessante é que a conversa com os alunos diz que *'não posso invadir o território do outro'*, mas o direito dos alunos de irem para o recreio já estava acontecendo e a professora usa do seu poder para mantê-los em sala, exigindo que esperem a autorização dela para saírem. Assim, a autoridade da professora garante a ela o poder de falar o que quiser e limitar as ações e participações dos alunos, tanto em relação às tarefas quanto às outras situações vividas em sala.

Nestas duas situações apresentadas acima, pode-se observar como o lugar de poder é ocupado pela professora: de forma catequética, prescritiva, normatizante e extremamente autoritária. É ela quem manda na sala de aula e quem pode ensinar verbalmente a melhor forma de se conduzir na vida. Diz que os alunos devem respeitar os limites, mas não respeita o limite deles, *'invadindo seu território'*, isto é o horário do recreio. Na escola B, esse lugar de poder também é explicitado na fala da professora, como se vê neste exemplo:

B4

Camila: Eu vou ligar para a Ana Paula.

Bruna: Eu ligo, eu ligo.

Professora fala brava, por causa das conversas:

P: Dá licença! Dá licença! Eu não estou conseguindo falar numa sala de 8 alunos!

P: Camila, liga para a Ana Paula e fala para ela trazer leite condensado.

Depois diz que os meninos podem esquecer, pois hoje é 6ª e a salada de frutas é na 2ª feira.

Rodrigo: Eu vou esquecer.

Professora fala para o grupo dos meninos.

P: Então não vamos nem fazer. Vocês vão ligar uns para os outros no Domingo à noite.

Camila: As meninas, a gente, assim, não esquece.

Professora fala alto:

P: Eu sei, Camila, eu sei!

Camila: Mas a gente não precisa ligar.

P: Eu falei pra vocês ligarem? Ah não, Camila! Eu falei para os meninos! É muito questionamento em cima da minha fala! [57]

A professora parece perder a paciência, se exalta e chama a atenção dos alunos pedindo licença, o que parece ser delicado, no entanto seu tom de voz é muito ríspido e alto. Se a princípio ela tenta manter, aparentemente, um clima que evidencia pouco sua autoridade, ao final do trecho observado, ela expõe claramente sua autoridade, reclamando dos questionamentos dos alunos sobre a fala dela. É necessário, então, explicitar seu lugar de poder: a fala da professora não deve ser questionada, como os alunos estavam fazendo. Eles devem aderir ao que a voz de autoridade diz, não sendo admitido contestação, o que poderia expor diferenças entre os desejos do adulto e da criança.

O uso do poder pelas professoras estabelece o lugar dos alunos em relação à figura de autoridade e garante a moralização das condutas da criança, a partir dos ideais do adulto. Lajonquière (1996: 31) aponta não apenas uma pedagogia tradicional, mas todo o cotidiano escolar, que se justifica a partir de teorias psicológicas, como sendo responsável por uma escola que visa à “moralização da infância” e que se pauta em regras e normas, e não na lei simbólica. A diferença entre a lei e a regra moral está, segundo este autor, na abertura que a lei dá a outras possibilidades de ser, de existir.

Segundo Lajonquière (idem: 31), a regra trabalha com imperativos imaginários, que negam a alteridade, fabricando “um indivíduo psicológico fechado em si mesmo e preso à ilusão narcisista de vir a fazer *Um-Todo* com o outro”. A lei, em oposição à moralidade da regra, “se funda numa contingência simbólica”, que proíbe e abre outras possibilidades ao sujeito, não se agarrando à ilusão da igualdade entre os indivíduos, mas fazendo “ex/istir (existir fora de si) um sujeito do desejo (do proibido), ou seja, um sujeito da diferença...”. Essa diferença parece não ser suportada quando o que está em jogo na sala de aula é a inculcação de regras e normas a serem cumpridas a risca pelos alunos.

Apesar de (ou até por causa de) toda a moralização presente nas salas de aula observadas, alguns alunos descumprem as normas, desobedecem, insistem em não se enquadrar ao modelo idealizado pela professora. À medida que não se ajustam ao desejo da professora, passam a ocupar um lugar específico na sala de aula, o qual configura, de certo modo, sua identidade. Os exemplos a seguir apresentam alunos que parecem encontrar seu

espaço na contraposição à professora e, com isso, obterem dela boa dose de atenção, mesmo pela via de repreensões e ameaças.

A4

Leandro: Professora, fala o nome desse menino.

P: Não.

Alunos: Por quê?

P: Porque isso não interessa, Leandro.

Alunos reclamam, porque queriam saber o nome do menino cujo texto estava sendo corrigido por eles.

Felipe: É para gente ir lá na sala dele encher o saco dele.

P: Ah! Você queria que fizesse isso com você, Felipe?

Aluno: Todo mundo escreve errado. [58]

Nesse momento, os alunos estão corrigindo um texto de colega de outra série e dois deles querem saber o nome do menino para brincarem com ele. A fala de Felipe parece mostrar o perfil que ele assume para si: o aluno que faz questão de transgredir as regras, de não corresponder ao modelo idealizado pela professora. Estar em outro extremo pode ser também uma forma de ser reconhecido, visto, enfim, de ser afetado pela professora. Em outros momentos, esse aluno se apresenta como desobediente, não fazendo as tarefas ou se comportando inadequadamente, e sempre obtém da professora alguma resposta, às vezes em tom de ameaça ou até mesmo com punições. De qualquer forma, obtém a atenção da professora.

A1

P: Tem que colocar o nome do aluno, porque se não coloca, não ganha ponto.

Felipe: Eu não coloco.

P: É por isso que não ganha ponto. [59]

Aqui, o aluno não cumpre a tarefa, opondo-se à prescrição da professora e obtém dela a ameaça de não ganhar a nota. Mais uma vez fica caracterizada a importância da pontuação, típica do modelo tradicional de ensino, que valoriza a quantidade e faz a sala de aula se parecer com um estabelecimento comercial, em que cada produto tem um preço específico. Além disso, o mesmo aluno se expõe novamente como aquele que contesta diretamente a professora, é um opositor às normas ditadas por ela. Esse lugar de indisciplinado é construído na relação deste aluno com a professora e, em alguns momentos, ele mesmo se caracteriza de forma depreciativa, como nas duas circunstâncias a seguir:

A1

Copiam a tarefa do quadro.

Felipe: Nossa, como eu sou burro!

P: Nossa, Felipe, não fala isso não.

Ele diz por que: é que copiou uma palavra no lugar errado. [60]

A4

Eles estão corrigindo um texto produzido por um outro aluno (de outra série).

Felipe diz baixo, para ele mesmo:

Felipe: Esse menino parece eu. Mas eu não erro tanto. [61]

O primeiro exemplo mostra Felipe chamando a si mesmo de ‘burro’, pois errou ao copiar algo do quadro. Apesar da repreensão da professora, que o retira do lugar de menos inteligente, há certa coerência na fala do aluno, uma vez que a própria professora associa inteligência ao cumprimento correto das tarefas. Em uma aula dessa escola, a professora recomendou a um outro aluno: *‘Paulo, como você é muito inteligente (...), eu tenho certeza que você dá conta de fazer’*. Assim, parece estar implícito em seu conceito que a inteligência é um requisito para que o aluno faça as tarefas escolares e, talvez por isso, o aluno do exemplo acima se desqualifica por não fazê-las corretamente.

No outro exemplo, Felipe se identifica com o aluno cujo texto está sendo corrigido, mostrando que ele também erra muito ao escrever. Através das falas desse aluno, percebe-se o lugar ocupado por ele na sala de aula. O conceito que tem de si e do colega, do qual estão corrigindo o texto, é esse: são maus alunos, que erram muito e que devem ser motivo de gozação para os outros colegas.

A relação da professora com este aluno apresenta-o à turma e leva também à comparação entre eles. A constatação das diferenças entre si, inclusive a partir das falas da professora, também constitui as identidades de cada um deles. O outro aluno do exemplo de número [58], que pede à professora para ver o nome do autor do texto que estão corrigindo, se destaca por ser cumpridor das tarefas e tirar notas boas, porém ele também chama a atenção por se mostrar oposto a esse perfil, sendo bastante indisciplinado.

A5

Continua lendo e explicando. Depois ela pergunta e só o Leandro responde.

P: Ai, o Leandro ganhou ponto porque está bem ligado e está respondendo.

Felipe: Ah não, Leandro, me dá seu ponto!

P: Felipe, ajeita carteira por favor. Pronto! O que separa um município do outro aí, que o Leandro falou?

Os alunos respondem juntos. [62]

Leandro parece fazer questão de se mostrar eficiente, principalmente no que diz respeito às tarefas, o que agrada bastante a professora, que lhe dá um lugar de destaque, aprovando-o com o recurso mais poderoso que ela tem, a nota. Isso leva o outro aluno, Felipe, a se comparar com o colega e até fazer uma brincadeira que desconsidera os motivos reais de

obtenção de nota. O pedido de Felipe evidencia a distância entre ele e o colega: enquanto Leandro é indisciplinado, mas produtivo intelectualmente, ele é indisciplinado e improdutivo.

Esses dados levam a crer que a relação entre os alunos é também fundamental na constituição do lugar de cada um na sala de aula, portanto, na constituição da identidade deles. Isso porque ao se relacionar com o colega, o aluno lhe concede certas características, reconhece-o como sendo alguém que está entre os mais, ou menos, competentes e disciplinados. É importante destacar que a relação dos alunos entre si não está desvinculada da relação professora – alunos. Esse reconhecimento que um aluno faz do outro é, geralmente, imitação daquele feito pela professora.

Apesar de ser bom aluno do ponto de vista cognitivo, Leandro age, em várias situações, em desacordo às normas da professora e ela repreende essa incoerência dele: é um bom aluno em relação ao aspecto intelectual e um mau aluno em termos de comportamento em sala. Assim, as respostas corretas às tarefas parecem conquistar a professora, no entanto ela não admite sua indisciplina. A atitude do aluno parece querer dizer à professora que ela não o controla, apesar de às vezes parecer que sim. O controle exercido através das repreensões e da própria nota não é suficiente para barrar o aluno, que é até ameaçado de ficar em recuperação por causa do ‘mau’ comportamento.

A4

Enquanto faziam uma atividade, em silêncio, um aluno comenta:

Leandro: Ih, acabou o jogo do Brasil.

P: Ah, Leandro! Leandro! Se liga na aula, Leandro! Olha, eu acho que o Leandro quer ficar aqui em dezembro por comportamento. Eu acho que ele está querendo mesmo, tá pedindo: professora, me deixa!

Os colegas riem.

P: Então eu vou aceitar sua proposta, hein? Pronto? Vamos? [63]

A6

A professora sai da sala e, enquanto isso, quase todos os alunos se levantam, conversam, brincam, pulam e se desentendem. Leandro bate no Felipe. Depois, Mariana vê que a professora está voltando e fala para os colegas. Professora chega e fala sério com eles:

P: Por que quando eu saio a 2ª série faz bagunça? Leandro, por que você levantou?

Felipe: O Leandro vem e mete a mão aqui.

Leandro: Ah, ô, que mentira! Foi na camiseta.

P: Leandro, nem na camiseta! Nem na camiseta, Leandro! Puxa, Leandro, não combina com você, não combina. Não consigo. Não consigo aceitar isso. Como é que um menino inteligente como você se comporta mal, Leandro? Menino inteligente, quando a gente fala assim, é menino também que obedece. Sabe, tá ligado uma coisa na outra. Não é possível, a professora vai só buscar um negócio ali, aí vira de cabeça pra baixo a sala? [64]

No exemplo [63], sabendo ser um momento de silêncio e concentração, o aluno se comporta diferentemente do proposto e a professora chama-lhe a atenção e faz uma ameaça. O aluno em questão já passou direto, tem notas muito boas, mas é ameaçado a ficar ‘*em dezembro*’, momento de recuperação para aqueles que não conseguiram a média, por causa de seu mau comportamento. No outro trecho, o mesmo aluno se aproveita da ausência da professora para brincar e conversar, não correspondendo às expectativas da professora em relação ao bom aluno que é, pelo menos em termos cognitivos. A contradição bom aluno (em relação à cognição)/ mau aluno (em relação ao comportamento) é, portanto, evidente.

O modelo ideal é exposto claramente: ‘*Menino inteligente quando a gente fala assim é menino também que obedece*’. A professora repreende o aluno, cobrando dele uma certa coerência de condutas, afinal é ‘*inteligente*’, pois faz corretamente as tarefas e tem notas boas, no entanto apresenta um desvio que ‘*não combina*’ com ele: a desobediência. É exigida dos alunos a coerência entre inteligência e obediência, isto é, o bom aluno é assim quando tira boas notas e tem um bom comportamento. Extinguir a contradição ‘bom aluno’ (cognição) x ‘mau aluno’ (comportamentos sociais) é uma necessidade que se impõe justamente em função do ideal do educador, uma vez que “na educação está também em questão a transmissão de um certo saber, não redutível à ordem dos conhecimentos, sob a forma do (que é) *ideal*. Precisamente, em todo ato educativo há embutido uma cota de *dever ser*” (Lajonquière, 1997: 31). Há que se compreender este *ideal* como sendo da ordem simbólica, isto é, enquanto metáfora. No entanto, nas escolas pesquisadas, o ideal desejado pelas professoras parece muito mais se enquadrar na ordem imaginária.

O ideal é imaginário quando não assume a forma de *um dever ser*, paradoxalmente, sempre retrospectivo, mas aquela de um mandato que se auto-esvazia de futuro no presente mesmo de sua formulação. (...) o ideal imaginário é simplesmente um mandato feito de puro estofo especular; isto é, trata-se do pedido de complementação narcísica daquele mesmo que o enuncia. (Idem: 32)

Quando o autor se refere ao ideal não imaginário, portanto simbólico, fala de um ‘*dever ser*’ que encontra seu modelo em referência ao passado, isto é, à tradição. Todavia, parece não ser este o recado da professora aos seus alunos, quando deles é cobrado, por exemplo, coerência de condutas. Quando Lajonquière se refere ao ideal imaginário, fala deste desejo de que o outro, educando, seja o complemento narcísico do educador, seu ego ideal, isto é, seu ideal infantil de perfeição. Aquilo que o adulto não pôde, e não pode, é o que ele

deseja do educando: a perfeição, por isso insiste em cobrar-lhe adequação às normas e excelência no desempenho intelectual.

Na relação com uma outra aluna, o ideal imaginário da professora se expressa novamente, através da comparação entre os alunos e da conseqüente caracterização dos mesmos. Esta aluna quase nunca foge às exigências da professora, sendo vista como “bem comportada”. É necessário, no entanto, manter sempre as “qualidades” adquiridas, isto é, a coerência.

A4

Professora continua lendo as questões e explicando as tarefas a serem feitas em casa. Ivana chama a professora e pede ajuda porque colocou sua lapiseira no cano da carteira.

P: Ô Ivana, por que você colocou aí, Ivana? Tá igual aos outros? Uai Ivana, você sabe disso! [65]

Ao fazer algo que contraria as normas da boa conduta em sala de aula, a aluna é repreendida pela professora e comparada aos colegas – ‘...*tá igual aos outros?*’. Essas caracterizações e comparações entram na configuração da identidade dos alunos, o que se reflete no temor da mesma aluna de ser colocada ao lado daqueles que não são bem vistos:

A4

P: A oeste... olha aí o ‘O’. A oeste do município de Santa Inês...
Vários respondem juntos, depois de um certo tempo: “Divisa”.

P: Divisa Artificial. Olha aí...

Ivana: Eu sabia, só que eu fiquei com medo de errar. [66]

O ‘*medo de errar*’ desta aluna pode expressar sua necessidade de corresponder à idealização da professora. Enquanto alguns alunos parecem se opor a esta idealização, ela parece sentir-se impelida a corresponder ao papel que lhe é pedido, e ela sabe, com certeza o que deve ser e fazer, afinal, “o ideal imaginário veicula um saber mais parecido com a certeza; então, aquele que recebe a injunção *de ser*, agora, não só sabe o que lhe estão pedindo senão também como é que se faz para ser” (Lajonquière, 1997: 32).

As situações analisadas explicitam a valoração dada pela professora aos alunos: existem aqueles que se comportam bem, são obedientes e fazem a tarefa corretamente e os outros, que não se comportam tão adequadamente e respondem errado. Diante destes fatos, o posicionamento da professora também não deixa dúvidas: há uma preferência por aqueles que se moldam ao padrão por ela idealizado. Na escola B, essa mesma história se repete: há um aluno que se opõe ao modelo de aluno idealizado pela professora e é repreendido por isso.

B4

P: Quê que a gente faz? O que você acha que a gente deve fazer?

Frederico responde baixinho:

Frederico: Cortar.

P: Ah?

Frederico: Cortar.

P: Cortar o quê?

Frederico: Cortar jogar bola.

P: Mas isso já foi falado. Já é proibido jogar bola no início da aula. Ou eu estou enganada, gente?

Valéria fala que já foi combinado.

P: Não ficou combinado que a bola seria apenas na hora do recreio, lá na quadra, porque aí tem janela, tem as árvores, tem os outros meninos, os meninos pequeninhos... hein, Frederico? Foi ou não foi? Frederico, foi ou não foi?

Frederico responde baixinho:

Frederico: Foi.

P: Você esqueceu? Ou é porque não tá ligando mesmo para o que foi combinado? Em Frederico? Oi, eu estou conversando com você. Foi porque você esqueceu ou não tá ligando?

Frederico fala baixinho, meio sorrindo:

Frederico: Não lembrei.

P: Esqueceu...

Samuel: Tia, eu ia jogar bola, mas aí eu lembrei e não joguei. [67]

A professora repreende o aluno que descumpriu a proibição de jogar bola no início da aula e questiona os outros alunos sobre a regra – *‘Ou eu estou enganada, gente?’*. Contradizendo um outro discurso de que o desejado pela professora é que os alunos sejam amigos, essa fala parece estimulá-los a competirem entre si, tanto é que outros dois alunos entram na conversa, uma dizendo que já havia sido combinado e outro dizendo que se lembrou da regra e obedeceu-a. Ao se contraporem ao colega, é como se dissessem à professora que eles não são ‘desobedientes’, que são ‘bons alunos’, se comportam como ela quer. Se fazem isso, é porque já perceberam, na relação com a professora, qual é o ideal de bom aluno desejado. O estímulo à competição, dado pela professora ao questionar os alunos, cumpre exatamente a função de caracterizar os alunos, separá-los entre os que cumprem e os que descumprem as regras. Um outro exemplo ilustra a repreensão da professora a esse mesmo aluno:

B5

Frederico levanta e vai mostrar seu desenho à professora e ela fala brava com ele:

P: Frederico eu já pedi pra fazer e deixar na carteira, gente quantas vezes vou ter que falar?

O aluno resmunga baixinho:

Frederico: Eu só fui te mostrar, tia. [68]

Mesmo sem caracterizá-lo explicitamente como desobediente e sem compará-lo diretamente aos colegas que se comportam corretamente, situações como as citadas acima

também concedem ao aluno um lugar no contexto da sala de aula, assim como na escola tradicional. Tanto é que esse aluno, em um outro momento, reconhece seu papel na sala de aula:

B4

Professora estava passando uma tarefa no quadro e resolve apagar o que já havia escrito e modificar o enunciado. Um aluno reclama, pois terá que apagar o que escreveu no caderno. A professora parece não gostar e diz:

P: Ai socorro!...

Frederico: Eu não falei nada. [69]

Mesmo não tendo sido ele quem reclamou, já se defende logo, negando que tenha sido o aluno que se comporta desagradando a professora. Parece que o lugar de aluno indisciplinado é dado a ele, como se fosse o ‘bode expiatório’ do grupo, aquele que é responsabilizado pelos erros, por aquilo que não é bem feito. Pode-se dizer que esse aluno adere ao papel de desobediente por causa dos vários momentos em que esse lugar lhe foi dado, mesmo de forma indireta.

É interessante observar, então, que nas duas salas de aula pesquisadas a desaprovação da professora afeta o auto-conceito do aluno. É neste sentido que as relações estabelecidas entre professora e alunos configuram a identidade dos alunos. Os elogios, as caracterizações, as aprovações e desaprovações conferem a cada um aluno um lugar imaginário na sala de aula, constituindo a identidade deles. Isso vale para as duas escolas:

Dessa forma, o aluno disciplinado é aquele que se encaixa no molde de uma criança ideal, e o indisciplinado é, ao contrário, aquele cuja imagem aparece institucionalmente fora de foco. Como sabemos, ao primeiro se reserva tudo; ao segundo, seu reverso narcísico – o império arbitrário da quase lei da (psico)pedagogia hegemônica (Lajonquière, 1996: 31).

Tanto na escola A, como na B, a disciplinarização almeja enquadrar o aluno no foco idealizado e os que saem desse padrão arcam com conseqüências que configuram suas identidades. Portanto, mais uma vez a diferença do projeto pedagógico não se faz tão presente. Mesmo através de recursos diferentes, o mesmo objetivo é almejado e alcançado nas duas escolas.

É importante ainda discutir por que alguns alunos se posicionam como ‘indisciplinados’. Eles parecem rechaçar o molde de criança ideal dado pela professora. Rejeitar o lugar de ‘bom aluno’ é assumir outro modelo de identificação. No capítulo que discutiu a questão da sedução, afirmou-se que o aluno seduz a professora ao aceitar o modelo

identificatório proposto por ela e que a negação deste modelo se dá via desobediência. Tendo em vista o conceito de identificação, que pode-se resumir na assimilação de traços do outro ao próprio ego, é possível olhar para a indisciplina dos alunos como fruto também deste processo identificatório.

Em *Psicologia de Grupo e Análise do Ego*, Freud (1976h) diz que a identificação não acontece somente via ‘ternura’, mas, por sua natureza ambivalente, pode expressar o afastamento do sujeito em relação ao modelo. Assim, é possível afirmar que os alunos estão vivendo a identificação com a professora nos dois momentos: tanto quando atendem suas exigências, correspondendo e imitando o perfil idealizado por ela, como quando o contestam. Esses alunos ‘indisciplinados’ e ‘inadequados’ ao desejo da professora negam o modelo proposto, afirmam seu inverso e se constituem pela destruição do perfil ideal. Ao desobedecerem, afirmam o que não são – adequados – e o que são: o oposto do ideal da professora. Dessa forma, ela é colocada no lugar de adversário, sendo mais uma vez referência de identificação para os alunos.

3.2- Disciplinarização via punições e ameaças

“P: Você não sabe fazer isso não? Então nós vamos ter que voltar lá no começo da segunda série.”

Além da repreensão verbal, há outros mecanismos objetivos utilizados para desaprovar os alunos, como a ameaça e a punição. Estes recursos se fazem presentes nas duas salas de aula quando os alunos se opõem à disciplina estabelecida, e a repreensão verbal não consegue barrá-los. Eles funcionam como poderosos recursos coercitivos que só a figura de autoridade detém. Nestes dois exemplos abaixo, a punição para a conduta inadequada é coincidente nas duas escolas:

A3

P: Pronto, gente, tem mais 15 minutos. Vamos continuar.

Alunos: Ah, professora !

P: Ah, professora , não. Todo mundo terminou a historinha do Tom e Jerry?

Vários alunos: Eu já, eu já.

Felipe: Não.

P: Vai ficar no final da aula, para terminar. [70]

B4

Professora vai falar com o Marcos:

P: Marcos, você fica para terminar a tarefa.

Ele fica na sala e os colegas vão para o recreio. Professora senta do lado do aluno, que fica sério, com a cabeça abaixada. [71]

Em função de não cumprir uma certa tarefa, a desaprovação da professora se traduz em uma espécie de castigo: ficar no final da aula para terminar a tarefa. Aqueles alunos que não cumprem suas tarefas permanecem em sala quando os outros saem. Esta situação ensina aos alunos um significado específico do estudo em sala de aula: é algo ruim, que pode servir como punição quando eles ‘desobedecem’ as ordens da professora. Ao se relacionarem com seus alunos, corrigindo-os por não cumprirem suas obrigações, as professoras ensinam valores, crenças, significados sociais mais amplos.

Na escola A, dois instrumentos de coerção são utilizados para ameaçar os alunos quando não se comportam de acordo com as normas estabelecidas pela professora. Um deles é a nota e o outro o uso da instituição como se pode ver abaixo:

A3

P: Vamos cantar a tabuada.

Começam a cantar.

P: É pra cantar!

Continuam cantando.

P: Paulo, canta! Mariana não tá cantando, não vai ganhar ponto. Isabel, canta.

Enquanto canta, a professora olha para os meninos e cobra que cantem.

P: Vou tomar tabuada. [72]

A4

Felipe fala alguma coisa sobre o texto.

P: Ó Felipe, você já tá com a folha, então agora é tarefa!

Professora confere quem não tem folha e lembra que eles têm que dar um título.

P: Cópia avaliativa, pode colocar assim. Antes do título, em vez de botar ditado, você põe cópia avaliativa. Agora eu quero silêncio!

Aluno: Quanto vale?

P: Não preocupem com isso.

Aluno: 1000 reais

P: Quem tiver fazendo gracinha vai lá pra sala da tia Judite. [73]

Mais uma vez a nota cumpre a função de regulação do comportamento dos alunos, principalmente em relação ao cumprimento de tarefas. Quem não faz o que a professora pede, não ganha pontos, perde notas. Quando a disciplinarização via repreensão verbal falha, ou quando a ameaça através da nota não consegue conter os alunos, a instituição é requisitada. Em vários momentos a professora faz esse mesmo discurso, em que repreende os alunos e

ameaça chamar a coordenadora (tia Judite) ou mandá-los para a sala dela. É como se o poder da professora se ampliasse quando ela coloca a instituição como mediadora da relação com os alunos. A coordenação da escola é uma instância superior à sala de aula, que se alia à professora para ‘corrigir’ os alunos que furam as normas. Sendo assim, a relação da professora com seus alunos necessita de mediações para que ela exerça mais ainda seu poder, tais como a nota e a instituição.

Na escola B, a professora também faz ameaças aos alunos, às vezes chegando a abusar do lugar de poder que lhe é conferido. A situação seguinte ilustra essa questão:

B4

Marcos mostra o texto dele para a professora, que fala com ele em tom ríspido:

P: O que era para você colocar aqui, Marcos?

Marcos: Um diálogo.

P: Você fez o diálogo?

Marcos: Não.

P: Então, por favor.

Marcos: Mas como assim?

P: O que é um diálogo, Marcos? Como é que se escreve um diálogo no papel? Quais os sinais que tem que usar? Você coloca a sua fala, a sua voz.

Marcos: Então me fala o que ela fala pra eu escrever isso aqui.

P: Não.

Ele sai para a porta, batendo o pé.

Professora fala com ele:

P: Ô gente! Hora que eu estou falando com você, você vai lá pra porta?

Marcos fica sem graça e se reaproxima da professora. Ela continua corrigindo a tarefa dele em tom mais alto.

Marcos: Ô tia, mas eu não dou conta de fazer não.

Professora fala com Marcos, exaltada:

P: Marcos, o que é que você conversou com a sua avó no telefone?

Marcos: Eu vou ter que inventar.

P: Então cria, Marcos.

Marcos: Mas eu fiz, você falou que estava errado.

P: Mas você não criou o diálogo. Você vai colocar aqui, o travessão e colocar: Oi vó, sou eu. Ou foi ela que ligou, num foi?

Marcos: Foi.

P: Alô, quem tá falando? Aqui é o Marcos. É pra colocar as falas aqui. Você não sabe fazer isso não? Então nós vamos ter que voltar lá no começo da segunda série.

[74]

O aluno não fez a tarefa proposta como deveria ser feita, fez do jeito que ele pensava estar correto, no entanto foi reprovado pela professora, que exigiu que ele criasse o texto do diálogo, caso contrário teria que ‘...voltar lá no começo da segunda série’. Se em outros momentos percebe-se a escola B valorizando a criação do aluno e não enfatizando diferenças entre certo e errado, em algumas circunstâncias verifica-se grande semelhança entre as escolas analisadas no que diz respeito à forma de olhar a produção do aluno: deve estar sempre adequada aos padrões esperados pela professora. Quando isso não acontece, o aluno é

desaprovado e ameaçado, para que entre na linha e corresponda ao perfil ideal – aquele que se iguala ao desejo da professora. No trecho em que a ordem dada ao aluno é ‘*então cria!*’, uma incoerência aparece, pois supõe-se que é dado a ele a liberdade para escrever, no entanto a produção deve se enquadrar nos limites de certo e errado estabelecidos pela professora. Ademais, enquanto ordem, a possibilidade de criação aqui mais se estabelece como ameaça do que como liberdade.

3.3- Uso da autoridade via apelo à emoção

“P: Todos já corrigiram? Porque quando eu faço isso, quando eu chego aí, eu fico tão triste quando eu vejo uma apostila errada. Isso prova que a criança não está prestando atenção.”

Entre os recursos utilizados para disciplinar as condutas inadequadas dos alunos – repreensão verbal, punição, ameaça – há um outro, que se diferencia dos demais em função da postura das professoras. O *uso da autoridade via apelo à emoção* é a forma de desaprovar os alunos em que as professoras parecem se aproveitar da dependência afetiva que eles têm em relação ao adulto. Essa coerção feita através do apelo à emoção vela o poder que a professora exerce sobre os alunos.

B1

Dois alunos discutem entre eles qual é a resposta correta da tarefa. Professora interrompe a discussão dos dois, falando em tom de brincadeira:

P: Ai, ai, ai, ai, socorro! Eu pulo da janela, tô falando.

Marcos: Tia, eu pulo junto.

P: Me segura. Não, você tem que me segurar. Viu, Elizabeth, aqui tem dessas coisas. Às vezes eu vejo assim um ‘n’ antes de ‘p’, me dá vontade de pular a janela, sabe? [75]

B4

Camila: Aí Deus que criou o José e a Maria pra criar o filho dele?

P: Ah, deixa eu correr ! Como é que é Camila?

Camila: Assim, então foi Deus que criou Maria e José pra criar Jesus?

P: Jesus é filho de Deus como nós todos.

Camila: Eu sei... [76]

A ameaça acontece através de recursos afetivos, os quais têm um grande poder de influência sobre os alunos, mas que funcionam de forma sutil. Em função da discussão entre os alunos e de um erro cometido, a professora ameaça abandonar seus alunos – ‘*...eu pulo da janela...*’ e ‘*...deixa eu correr ...*’. A coerção acontece através de uma espécie de chantagem emocional, que pretende sensibilizar os alunos para que sigam os passos recomendados pela

professora, ou seja, para que sejam adequados ao modelo idealizado por ela, no que diz respeito ao cumprimento correto das tarefas. Na escola A, essa forma de disciplinar os alunos também está presente:

A1

P: Todos já corrigiram? Porque quando eu faço isso, quando eu chego aí, eu fico tão triste quando eu vejo uma apostila errada. Isso prova que a criança não está prestando atenção. [77]

A professora chama a atenção dos alunos, exigindo condutas adequadas, através do apelo à força da emoção, se colocando como vítima – ‘...*eu fico tão triste...*’. Ao usar esse mecanismo, há uma expectativa de que os alunos se comportem de forma a não entristecê-la, fazendo então as tarefas corretamente. Implicitamente a questão afetiva é utilizada como mecanismo de coação, o que só acontece por ela ser uma figura de autoridade para os alunos.

Em ambas escolas, as professoras se colocam no lugar de quem precisa ser agradada para não se chatear, parece estar em questão o desejo de obterem dos alunos atitudes que se enquadram nas suas expectativas, mesmo que para isso se aproveitem da dependência afetiva que a criança tem do adulto que lhe presta cuidados. As implicações disso são diretas, pois os alunos são responsabilizados pelo mal estar da professora. Essa ‘chantagem emocional’ constitui o aluno como aquele que pode dar alegrias à professora, caso esteja adequado ao modelo idealizado, ou pode fazê-la sofrer, quando sua ação é inadequada. Além disso, através do apelo à emoção, a professora esclarece o modelo ideal de conduta a ser seguido pelos alunos, conduzindo-os a se portarem de acordo com ele.

O uso da autoridade pela via afetiva é um mecanismo sutil, que dita normas de forma suave e até com a aparência de menos autoritarismo. No entanto, o que acontece é uma apropriação sedutora que as professoras fazem do poder atribuído a elas pelos alunos. Este poder é dado em função da transferência, processo em que a professora é colocada pelos alunos no lugar de substituto dos pais. Caracterizando a relação dos alunos com seus professores, Freud (1976f: 287) afirma que “seus relacionamentos posteriores são obrigados a arcar com uma espécie de herança emocional, defrontam-se com simpatias e antipatias para cuja produção esses próprios relacionamentos pouco contribuíram”.

Assim, o aluno confere ao professor um lugar importante na sua vida, lugar de poder, ao qual ele se submete. Os professores são figuras que substituem as ‘imagos’ parentais e nesse processo de substituição, a criança revive com o adulto não familiar aquilo que vive

(eu) com os pais, conferindo a estas novas figuras o poder dado às antigas. No exemplo da escola B, em que o aluno diz que ia pular junto com a professora, fica declarado este amor dependente vivido por ele em relação à figura que substitui os pais. Com bastante clareza, o aluno diz à professora o quanto ela é importante na sua vida, sendo inclusive modelo a ser imitado. Catherine Millot, em seu *Freud Antipedagogo*, apresenta a psicanálise enquanto teoria que elucida a função de modelo exercida por pais e educadores na vida da criança.

É a partir do jogo de transformações da libido objetal e da libido narcísica que a criança assimila os traços das pessoas que a cercam e se apropria de suas exigências. Durante o período de latência, são os professores e em geral as pessoas encarregadas de educar as crianças que tomarão para estas o lugar dos pais, particularmente do pai, e herdarão os sentimentos que tinham para com este último à saída do complexo de Édipo. Os educadores, investidos da relação afetiva primitivamente dirigida ao pai, se beneficiarão com a influência deste sobre a criança, podendo assim contribuir para a formação do seu ideal-do-eu (1987: 86).

No período de latência, a criança dirige seu investimento libidinal aos professores, os quais são alvo dos sentimentos anteriormente vividos, e reprimidos em sua finalidade, durante o complexo de Édipo. O benefício apontado pela autora, do qual os educadores podem se apropriar, é a formação do ideal-do-eu da criança, instância intrapsíquica, estreitamente ligada ao superego que o estimula a cumprir a perfeição (ideal) que a criança atribuiu aos pais (Freud, 1976i: 84).

No entanto, o que se verifica é o abuso deste poder, que visa conformar o aluno ao desejo narcísico do educador. Ao apelar à emoção, ameaçando ficar triste, pular da janela ou sair correndo, as professoras ensinam aos alunos que são culpados por desagradarem essa figura tão importante na vida deles. Além disso, desagradar é correr risco de perder o objeto de amor, que poderá deixar de amar a criança que não se conformar aos seus ideais. Não fazer o que o outro quer implica se constituir como alguém que desagrada, que não faz o melhor ao outro, logo, como sujeito culpado do mal estar alheio. Nesse sentido, para além dos conteúdos didáticos, previamente preparados, voltados ao desenvolvimento de conceitos científicos, a sala de aula é um espaço em que normas, ideais e valores são transmitidos, sendo formadores das diferentes subjetividades presentes ali. Nesse espaço, a racionalidade não se dissocia da afetividade e podem, ambas, se reger por critérios instrumentais, a par de qualquer que seja sua aparência.

3.4- Diferenças entre as salas de aula?

No que concerne às diversas formas de disciplinarização das condutas dos alunos pelas professoras, pode-se afirmar que há mais semelhanças que diferenças entre as duas salas observadas. Mais uma vez as diferenças se restringem à forma de disciplinarização e não aos conteúdos, uma vez que os alunos são desaprovados, em ambas salas de aula, pelos mesmos motivos. Além disso, ao desaprovar, as duas professoras esclarecem o que e como os alunos devem ser/fazer para corresponderem às suas expectativas. Tendo em vista estas semelhanças, é importante também apontar as diferenças entre as escolas.

Uma primeira diferença é a forma da professora da escola A repreender verbalmente seus alunos. Ela é explícita e direta, e dita normas e regras de conduta a serem seguidas por eles. Essa postura é bastante prescritiva e normativa, o que parece ser próprio do modelo tradicional de ensino, que vê o aluno como alguém que apenas deve receber passivamente os conteúdos escolares e morais, dos quais nada sabe. Em alguns momentos, a professora enfatiza a assimetria da relação pedagógica, dizendo que na sala de aula é ela quem *'manda'*.

Na escola B, as normas e regras de boa conduta também são transmitidas pela professora, no entanto isto se dá de forma indireta, implícita, mas igualmente restritiva e efetiva. Não é dito aos alunos explicitamente como eles devem se conduzir, mas a professora elogia algumas condutas para evidenciar aquelas tidas por ela como inadequadas. Uma outra forma de repreender e expor as regras a serem cumpridas é a utilização de recursos lúdicos, como o gesto que pede tempo nos jogos.

Aparentemente, há uma certa flexibilidade da professora dessa escola ao disciplinar os alunos, o que pode estar relacionado às práticas diferenciadas adotadas por escolas que se pretendem alternativas à postura tradicional. Segundo Miranda (2000: 35), uma das conseqüências das premissas adotadas pelas pedagogias psicológicas é a “modificação na atuação do professor, que não seria mais *'autoritário'* e sim *'democrático'*, aberto ao diálogo com os alunos, que passariam a intervir decisivamente nos processos de decisão”. O aspecto lúdico pode ser uma forma de burlar o autoritarismo da professora, no entanto, o recado decisivo é dado: eles não podem falar ao mesmo tempo e é ela quem fará o *'sinal de tempo'* para impor o silêncio.

Em outro momento, essa mesma professora reclama dos questionamentos que os alunos fazem a partir do que ela fala. Não é dito que é ela quem ‘manda’, como fez a professora da escola A, mas parece haver uma solicitação para que os alunos a reconheçam como a autoridade da sala de aula, que não quer ser questionada. Assim, a aparência de não autoritarismo é mantida, e por vias indiretas as normas são estabelecidas, sendo a professora o centro do processo. O que parece estar em questão, portanto, são os mecanismos utilizados para repreender e disciplinar, e não as atuações mais, ou menos, autoritárias das professoras.

Percebe-se, na sala de aula da escola B, uma certa contradição nas posturas da professora, uma vez que há uma necessidade de democratização, mas o autoritarismo parece se manter na relação pedagógica. Tal contradição se apresenta em várias circunstâncias, inclusive na postura frente à avaliação. Nessa sala de aula, mesmo durante as avaliações os alunos continuam sentados juntos, com as carteiras uma ao lado da outra, como se esse momento também fosse coletivo. Apesar de sentar junto com o colega, a avaliação é individual, então, apenas aparentemente este é um momento coletivo. A contradição se apresenta na expectativa da professora, que quer que os alunos fiquem juntos, mas façam individualmente a prova.

B2

Durante uma avaliação, os alunos continuam sentados em grupo, no entanto Samuel separa sua carteira dos outros, ficando destacado dos colegas. A professora mostra essa cena à pesquisadora e fala, como se o reprovasse, que esse aluno sempre faz isso. Frederico olha para a avaliação do colega que está sentado ao seu lado e a professora o repreende:

P: Frederico, faz o seu. [78]

Ao falar com a pesquisadora, a professora condena o aluno que se separa dos colegas, parecendo esconder sua prova dos outros. No entanto, a coletividade da avaliação é aparente, diz respeito apenas à disposição das carteiras, pois o aluno que olha a prova do colega é repreendido. Há uma dupla mensagem sendo passada: eles fazem tudo coletivamente, inclusive a avaliação (sentam-se em grupo), mas não podem consultar o colega, o que caracteriza a avaliação enquanto um momento individual. É através da repreensão do comportamento inadequado (olhar a tarefa do colega) que a ambigüidade de informações se apresenta. Na verdade, o aluno que se distancia do grupo parece ser individualista, mas está apenas cumprindo as regras aprendidas em sala de aula.

Isso significa que a escola B, na ânsia de empreender uma ‘modernização’ do ensino, supostamente elimina algumas regras do antigo modelo tradicional de ensino, mas de maneira

velada mantém-nas, o que faz desse um discurso ambíguo, no qual não se pode abrir mão de inúmeros protocolos já vivenciados na ‘mal-dita’ escola tradicional. O “novo” (alternativo ao tradicional), em algumas situações, pode ser apenas o velho com uma aparência maquiada, sendo que a maquiagem denuncia o rosto antigo através de posturas incoerentes, afinal o discurso parece não dar conta da prática.

No que diz respeito ao uso do poder pelas professoras e à disciplinarização dos alunos, qualquer diferença é apenas aparente, sendo relativa à forma e não ao conteúdo. Isto significa que o nome que se dá ao projeto pedagógico não é o elemento determinante para se compreender os mecanismos implicados na relação professor – aluno. Mais que em palavras, o projeto pedagógico se explicita no cotidiano da sala de aula, contexto em que a relação professor – aluno se revela.

3.5 – A autoridade invisível: a relação aluno-aluno

“Leandro: Professora, a Mariana está atrapalhando o Lucas. A Mariana fica assim ó, fica altona assim e fica atrapalhando.”

O lugar de poder da professora se manifesta através dos mecanismos de desaprovação e também quando ela está ausente, ou seja, quando os alunos se relacionam entre si. A relação dos alunos entre si implica várias elaborações e possibilidades, contudo a competição vivida entre eles pode ser tomada como elemento importante para a compreensão da própria relação professor – aluno, especialmente por se caracterizar pela “presença ausente” da figura de autoridade. A competição entre os alunos é também uma forma encontrada por eles para se exporem à professora, além de se constituir como manifestação do seu poder frente os alunos. Assim, a ausência da professora, quando os alunos estão competindo entre si, é apenas aparente, pois é ela é o alvo da relação aluno – aluno.

Nos contextos escolares, é bastante freqüente a competição entre os alunos, que discutem e brigam entre si por motivos variados e aparentemente banais. O colega parece ser um adversário, do qual é necessário se defender para não perder algo. O outro, aparentemente igual, é objeto de contestação, uma vez que cabe a cada aluno se diferenciar desse igual e se constituir como alguém singular e diferente do outro. A ambivalência é bastante explícita na relação dos alunos entre eles, uma vez que o colega é, ao mesmo tempo, alguém a ser imitado

e a ser contestado e superado na relação com a professora. Os trechos abaixo mostram a competição nas duas escolas.

A4

Lucas: Mariana, você tá na minha frente.

Mariana está sentada na frente do Lucas, mas como sentou-se em cima do pé, ficou mais alta e está atrapalhando a visão do Lucas.

Leandro: Professora, a Mariana está atrapalhando o Lucas. A Mariana fica assim ó, fica alta assim e fica atrapalhando.

P: Lucas, afasta um pouquinho sua carteira e vê a posição melhor para você, porque tirar a cabeça daqui ela não pode.

Leandro: Mas tirar o pé ela pode.

P: Você se ajeite de maneira que você enxergue, só isso. Não precisa ficar reclamando.

Ele puxa a carteira para trás e diz que ela continua atrapalhando. Aí fica em pé, com cara de bravo, chateado. [79]

Dois alunos discutem entre si e um terceiro entra na conversa, chamando a atenção da professora para o conflito dos colegas. Relacionam-se agressiva e competitivamente, disputando o lugar onde sentam, a participação nas atividades, entre outros. São disputas que mostram a necessidade de dizerem que não são iguais uns aos outros, o que é exposto para a professora, figura que legitima o comportamento de um ou de outro. É interessante observar que nesse trecho acima um aluno que nada tem a ver com a discussão toma a reclamação do colega como sua e briga por ele, chamando a atenção da professora também. Aliás, competir tem essa dupla finalidade: estabelecer diferenças entre os alunos e chamar a atenção da professora.

Ora a competição é recriminada pela professora, que parece pretender a sala de aula como um espaço em que ela não exista, ora é sutilmente estimulada por ela. A pretensão de que não haja competição entre os alunos é algo que camufla a diferença entre eles.

B1

Frederico e Valéria começam a discutir:

Frederico: Você falou velho.

Valéria: Eu não falei, eu não falei.

Professora chama atenção:

P: Oi, oi! (...) sua colega?

Ana Paula: É porque ela falou, ela falou novo, né, e ele falou que ela ficava falando velho e aí ele ficou culpando ela.

P: Frederico, e daí que ela falou? Vocês tão criando esse problema por causa disso? É? Nós estamos aqui para aprender? Vamos ver outro aqui. Sinônimo de bravo. O cão é bravo! [80]

B1

Professora corrige a frase dele. Meninos discutem entre si sobre as frases.

P: Eu não estou entendendo vocês. Eu já estava admirando que vocês estavam super amigos, se entendendo. Agora hoje começaram a criticar um ao outro.

Valéria: Mas (...) está me incomodando!

P: Quê que a gente está fazendo aqui na escola?

Marcos começa a falar alguma coisa, como se reclamasse.

P: Marcos, Marcos! Quê que a gente está fazendo aqui na escola? Aprendendo. Então ninguém tem que saber tudo, tem que saber mais, não é verdade? Não! Pára de criticar. [81]

Competir com o colega é algo do cotidiano nas salas de aula. Os alunos brigam por motivos variados e, na escola B, a postura da professora é sempre de questioná-los quanto ao objetivo de estarem ali, apontando-lhes sempre que não é a competição. A igualdade entre eles parece ser o recado passado pela fala da professora, porém não é isso que eles querem. Através da disputa entre si, os alunos conseguem chamar a atenção da professora e distinguir-se uns dos outros, o que é fundamental na constituição da identidade de cada um.

Freud (1976h: 91) diz que a psicologia individual só é possível de ser pensada quando se considera o outro, que está diretamente “envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente”. Até o momento, analisou-se a importância dos pais e da professora, enquanto figura substituta dos primeiros, na constituição da identidade dos alunos. A professora está, em geral, no lugar de um modelo a ser seguido, podendo também ser ‘opponente’, quando, por exemplo, alguns alunos se contrapõem explicitamente à sua demanda. No caso da relação entre eles, cada aluno pode ser para o colega um modelo a ser seguido ou, como apresentado nos exemplos acima, um ‘opponente’. Esses lugares ocupados pelo outro no psiquismo de cada indivíduo formam-no enquanto ser eminentemente social. Resende, comentando esse trecho em que Freud desfaz a contraposição entre psicologia individual e social, diz:

Na análise e constituição do ser humano aparecerá sempre ‘o outro’, aquilo que, originariamente externo, foi internalizado e agora é parte essencial da dinâmica íntima. Nesse sentido, é possível estar tomando uma perspectiva que indica que a psicologia individual e a psicologia social se encontram e se sintetizam na compreensão da subjetividade, da individualidade (1987: 27).

Assim, o colega, enquanto adversário, é aquele outro do qual o aluno se diferencia, portanto é alguém que passa a ocupar um lugar interno, passa a fazer parte da dinâmica íntima do aluno, sendo a negação do que ele é. Nas duas salas de aula, a competição está presente através de discussões e disputas, situações nas quais um se contrapõe ao outro, funcionando essa antítese como via de identificação pela diferença.

É fundamental compreender a mediação das professoras na relação de competição dos alunos. Nas duas escolas, as professoras não aprovam a competição e parecem insistir na

regra da igualdade e da fraternidade entre os alunos, espera que eles não sejam agressivos e opositores entre si. Talvez este seja um modelo de relação ideal, que compreende a interação entre os alunos como um espaço sem embates, espaço de negação da diferença e, conseqüentemente, de afirmação da igualdade plena entre sujeitos. Essa concepção de homem e de relações sociais, ao defender a ‘igualdade’, vela a diferença e reitera a desigualdade. É interessante perceber que o próprio discurso de igualdade é frágil, uma vez que a professora até estimula sutilmente a competição entre os alunos, quando fala sobre uma exposição a ser feita com os melhores trabalhos feitos por eles:

B1

P: Deixa eu explicar uma coisinha. Nós vamos, depois, escolher e vamos fazer um painel, porque eu vou levar esse trabalho lá para baixo.

Os melhores trabalhos serão escolhidos pela professora para estarem expostos na comemoração de final de ano. Os alunos aproveitam a fala da professora e pedem:

Aluno: Por favor, põe o meu.

Aluno: O meu também. [82]

Nesse exemplo, a competição é legitimada pela figura de autoridade, que faz a mediação da relação entre os alunos. Quando estão discutindo entre si por alguma diferença existente entre eles, os alunos são repreendidos, mas quando se trata de selecionar trabalhos, as diferenças aparecem e não há problema em competir. Esta contradição se faz presente nas duas salas de aula observadas, sendo que na escola A, mais uma vez a nota funciona, como elemento que marca a diferença e também a desigualdade entre os alunos.

Nessa escola A, ao final do ano letivo, as professoras de cada sala de aula confeccionam um cartaz contendo várias estrelas, sendo que em cada uma delas é escrito o nome dos alunos aprovados. Aqueles alunos que ficam de recuperação não recebem o prêmio, que é ter o nome escrito na estrela e exposto no corredor da escola. Essa prática é um sinal evidente de estímulo à competição e dentro da própria sala de aula a competitividade é estimulada, como nesse exemplo:

A6

P: Todo mundo me escutando, agora. Nossa prova é dia de sexta, mas essa semana nós vamos ter uma provinha amanhã, para poder liberar vocês quinta-feira. Para quem tirou média 8,0 tem um prêmio, né? Quem estudou, quem esforçou, quem prestou atenção, então não vai fazer prova final quem merece. Então quinta-feira vai ser o último dia desses alunos que tiraram média 8,0, porque na sexta já vai começar a prova final. Então quem não alcançou média 8,0 vai fazer prova final. Começa sexta-feira. Então hoje é o último ...

Aluno pergunta algo para a professora, querendo saber sua nota.

P: Depois é que eu falo, basta saber que sexta-feira vai ter prova para quem não foi liberado na quinta.

Aluno: Até que dia?

Professora não responde e continua dizendo que quem não passar nas provas finais vai ficar de recuperação. Alunos comentam sobre a prova. Um diz que vai ficar de recuperação.

P: Mas aí tem média em todas, só que não alcançou média 8,0. Então fazendo a final, também é liberado, tá? Então quem ficar de final, não fica triste não, porque tem notas boas. Tem, só não alcançou média 8,0. Então tem que fazer mais uma provinha, tá? E hoje nós vamos ter revisão para a provinha de amanhã, que é pra todo mundo. É a última provinha do 4º bimestre sem ser a final. [83]

Nesse longo trecho, a professora caracteriza claramente quem é bom aluno e quem não é, numa perspectiva bastante maniqueísta. O *'prêmio'* para os bons é passar de ano sem a recuperação e a punição para os outros é fazer a *'provinha'*. É interessante como essa fala se desenvolve: a princípio, a professora conversa com os bons, depois, ameniza o tom para se dirigir àqueles que não foram tão bons alunos, utilizando inclusive o diminutivo quando fala de avaliação. Esses elementos remetem à questão da constituição da identidade dos alunos. Mesmo que isso não seja dito com todas as letras, a categorização estabelecida pela professora atinge os alunos, como se impusesse a eles um jeito de ser, uma identidade de bom ou mau, sendo a nota o crivo que os separa. É nesse sentido que a relação dos alunos entre si é mediada pela relação professora – aluno.

Ao estimular a competição através da atribuição de nota, a professora marca as diferenças entre eles. Quem cumpre as tarefas corretamente, ganha uma nota elevada e é premiado, passando de ano direto. Os outros são punidos com a recuperação. A competição é promovida pela própria escola, que utiliza a nota como aquilo que divide os bons alunos dos outros, até mesmo concedendo estrelas no mural aos que passam direto. Numa outra situação, a competição é proposta, mas ao final, os alunos não são separados em melhores e piores:

A3

P: Vamos ler esse texto de Estudos Sociais que é só uma historiazinha que eu peguei aqui no livro. Eu achei super importante pra vocês saberem o que foi que aconteceu, que comemorou ontem. Então todos... aliás, vamos fazer a competição? Meninos contra meninas, vamos ver quem lê melhor, hein? Sempre dá empate e eu fico muito feliz com isso, né? Primeiro parágrafo (...). Começando pelas meninas e assim por diante. Cada um parágrafo é um, tá? Um, dois, três, todos lendo o título.

Lêem o texto sobre a Proclamação da República.

Entre as meninas, a voz de Ivana aparece mais e entre os meninos é a de Leandro. Durante a leitura a professora pede para lerem mais rápido. Em alguns momentos (quando estão lendo muito devagar e quando estão lendo nomes de pessoas) a professora lê junto com eles. Alguns alunos não acompanharam a leitura (Felipe, Ana Lúcia...). Terminada a leitura, a professora começa a explicar o texto e alguns alunos perguntam: Quem ganhou, quem ganhou?

P: Empate.

Alunos: Ahahahah, professora!

P: Vocês querem que eu seja injusta?

Alunos reclamam, tentam falar alguma coisa, mas a professora continua:

P: Tarefa número 1, Terça feira... [84]

Os alunos gostam da proposta de competição feita pela professora, no entanto ao dar como resultado o empate, ela parece querer amenizar a disputa, o que contraria os alunos. Eles querem saber das diferenças entre si e a competição proposta era um momento propício para isto. Retomando algumas questões sobre o processo de identificação, é importante dizer que para estabelecer-se enquanto ‘alguém’, o sujeito se molda a partir do(s) outro(s), ora vivendo o que Freud (1976h) chama de ‘ternura’, ou seja, momentos em que a criança quer ser igual ao modelo; ora vivendo o afastamento, que aponta a diferença entre o sujeito e o outro. Assim, quando a professora propõe a competição e, ao final, iguala os grupos deixando-os empatados, ela desfaz as diferenças entre eles. Quase sempre as diferenças são marcadas, estabelecendo aqueles que se aproximam mais ou menos do padrão esperado pela professora, no entanto, o empate contradiz a vivência que os alunos fazem nas práticas cotidianas. Neste sentido, as duas escolas se assemelham: ora a competição é bem vista, ora não é. Às vezes as professoras estimulam a diferença entre eles, mas às vezes negam esta diferença, pretendendo uma igualdade utópica, que depois elas próprias desmancham.

A relação aluno – aluno é fundamental na constituição de suas identidades, mas só é assim porque é mediada pela relação professor – aluno. A professora é a terceira pessoa fundamental, que aponta igualdades e diferenças entre os alunos. O colega é também o outro ao qual cada sujeito se referencia e descobre seu lugar na sala de aula, especialmente em relação ao desejo da professora. Assim, a relação com o colega remete os alunos à relação pessoal de cada um com a figura de autoridade, o que afeta diretamente a constituição da subjetividade deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os métodos educacionais empregados, quaisquer que sejam eles, parecem ter pouca importância frente à parte incontrolável que está sob influência do inconsciente.”

(Millot, 1987: 74)

A relação professor – aluno é um campo complexo, permeado por aspectos que extrapolam a racionalidade consciente. O professor não ensina apenas os conteúdos escolares, tampouco os alunos estão aprendendo apenas o que aparentemente o professor transmite. Na sala de aula estão presentes também determinações inconscientes, que caracterizam subjetivamente a relação pedagógica. Sem a pretensão de desvelar tais determinações, este trabalho apontou alguns aspectos da relação professor – aluno, que contribuem para a compreensão das implicações subjetivas desse importante espaço.

Tendo em vista o estudo de duas salas de aula, foi importante perceber as diferenças metodológicas existentes entre elas. Essas diferenças estão presentes nos mecanismos subjetivos da relação professor – aluno apenas no que diz respeito à forma, uma vez que o conteúdo manifesto nessa relação é o mesmo nos dois casos estudados.

Resumidamente, a metodologia das duas salas de aula se diferencia em função da caracterização dos lugares da professora e dos alunos. Na escola A (“tradicional”), verifica-se uma forte centralização do poder nas mãos da professora, que comanda as aulas dando ao aluno um lugar mais passivo. Ao aluno é concedido um espaço de participação que consiste em repetir os conteúdos ditados pela professora, o que parece assegurar a aprendizagem. Além disso, o controle exercido pela professora se caracteriza pelo uso da nota, para premiar ou punir os alunos, e pelo reconhecimento afetivo dirigido, ou não, a eles.

Metodologicamente, a escola B (“progressista”) se caracteriza pelo lugar mais ativo e participativo ocupado pelo aluno, que, por vezes, pode encontrar na sala de aula espaço para manifestar os conhecimentos que já possui. A professora não centraliza sempre e completamente em suas mãos o direcionamento das aulas, concedendo aos alunos a

possibilidade de participarem das aulas. O controle sobre os alunos se caracteriza pela sutileza, uma vez que a mediação fundamental utilizada pela professora é o reconhecimento afetivo e não a nota.

Uma outra diferença, do ponto de vista metodológico, encontrada entre as duas salas de aula, diz respeito aos objetivos das professoras ao concederem a participação aos alunos. Na sala de aula da escola A, a participação é dada aos alunos indisciplinados com o objetivo de controlar a indisciplina e questionar seus valores. É também concedida a participação para verificar a aprendizagem dos alunos, constatada quando repetem o que é ensinado pela professora. Na escola B, em contrapartida, os alunos participam das aulas para contribuir com o andamento e desenvolvimento das atividades propostas pela professora. Visando ensinar alguns conteúdos, as professoras das duas escolas utilizam recursos lúdicos, os quais possibilitam uma grande participação dos alunos. A utilização desses recursos é mais freqüente na escola progressista.

Ainda delimitando as diferenças entre os casos estudados, há uma excessiva moralização dos alunos na sala de aula da escola A. A professora ensina valores, regras e normas de conduta aos alunos, através da inserção de temas paralelos aos conteúdos previamente programados. Esses temas surgem a partir de algum conteúdo presente na apostila, ou a partir do interesse dos alunos. No entanto, servem como motivação para moralizar os alunos e ensiná-los a se conduzirem de acordo com o código moral da professora. Na escola B, a professora também apresenta aos alunos valores e normas de ‘bom’ comportamento, mas de forma sutil, sem muita ênfase formal na moralização da conduta. A partir da diferenciação metodológica entre as duas salas de aula, foi possível estabelecer o perfil de cada uma delas, que serviu de pano de fundo para a compreensão dos aspectos subjetivos presentes na relação professor – aluno.

Para além das aparências dos procedimentos pedagógicos, a relação pedagógica se caracteriza por um jogo de sedução, presente na sala de aula em função das necessidades e demandas subjetivas dos alunos e da professora. A sedução se objetiva na aprovação (*‘sim’*) dada pela professora aos alunos que correspondem ao ideal traçado por ela e na adequação (*‘sim’*) dos alunos a este ideal. A aprovação e a adequação configuram o jogo de sedução, porque os dois pólos da relação se conduzem de forma a obter do outro a realização do próprio desejo.

A professora seduz quando aprova os alunos que fazem as tarefas escolares corretamente e que se comportam adequadamente, sendo submissos às suas ordens. Esses alunos recebem elogios, são reconhecidos afetiva e socialmente pela professora como adequados ao perfil de “bom” aluno idealizado por ela. Os alunos seduzem quando se adequam às exigências da professora fazendo as tarefas e se comportando de acordo com suas expectativas. Além disso, a sedução do aluno se manifesta pelo pedido de atenção dirigido à professora. Eles querem que a professora lhes conceda a palavra ou que aprove o que estão fazendo. Esse pedido de atenção é sedução na medida em que, explicitamente, o aluno espera da professora a satisfação de ser olhado, reconhecido, amado.

Em lugar de pedirem a atenção da professora, os alunos da escola B solicitam a aprovação das tarefas. Eles parecem querer saber qual é o modelo que devem seguir, buscam o ideal-do-ego, o modelo de identificação representado pela professora. Esse modelo é apresentado pela professora, mas de forma sutil, implícita. Para as pedagogias que se pretendem diferentes do modelo tradicional de ensino, o aluno é visto como sujeito ativo, não sendo necessário dizer-lhe o que fazer, ditar-lhe um modelo a ser seguido, o que está presente na escola A, onde a professora explicita o quê e como o aluno deve ser e fazer. Na escola A, esse ideal-do-ego é bastante delimitado e os alunos se esforçam por alcançar a perfeição exigida e obterem recompensas.

A observação desses mecanismos de sedução leva a um questionamento fundamental: por que o adulto e a criança seduzem? A sedução da professora pode ser compreendida tendo em vista a projeção do seu desejo no aluno. O adulto projeta na criança o desejo de ver concretizados os ideais que ele mesmo não conseguiu realizar. Diante da impossibilidade de conciliação entre seu desejo e a realidade, o adulto se dirige à criança na expectativa de que ela viva o que não lhe foi possível, isto é, a perfeição. É por isso que a sedução exercida pela professora se caracteriza pela apresentação de um modelo de conduta ao aluno e exigência de adequação ao mesmo. A grande satisfação do adulto é ver sua criança ideal se concretizando no aluno real e é por isso que ele seduz.

No entanto, o aluno, ao corresponder aos ideais da professora, também quer ver realizado o seu desejo. Assim, ao se adequar ao modelo proposto, ele espera receber elogios e ser reconhecido por essa figura importante da qual depende, efetivamente, para se constituir. A sedução da criança está ligada à sua dependência do adulto, à sua necessidade narcísica de ser amada. É fundamental observar também que a sedução da criança é fruto da transferência

vivida na relação professor – aluno. Tomando a professora como substituto das figuras paternas, a criança revive na sala de aula sentimentos experimentados com aqueles que primeiro cuidaram dela e lhe serviram de modelo. Assim, é muito importante para a criança receber o reconhecimento afetivo desse adulto que substitui os pais. A transferência vivida na relação pedagógica se manifesta na submissão dos alunos aos ideais da professora, o que parece garantir-lhes a satisfação de serem amados por ela.

Outro mecanismo subjetivo presente na relação professor – aluno é o uso do poder, pela professora, para desaprovar condutas inadequadas dos alunos. Se a relação pedagógica se caracteriza pela sedução pelo *'sim'*, há também situações em que professor e aluno se relacionam por oposição. Os alunos parecem resistir a ocupar o lugar idealizado pela professora, por isso se comportam inadequadamente, fora das regras estabelecidas. Em contrapartida, a professora desaprova os alunos, condenando comportamentos inadequados.

A desaprovação da professora cumpre também a função de apresentar aos alunos modelos “bons” a serem seguidos e modelos “ruins” a serem rechaçados. Assim, há uma utilização do poder para moralização e disciplinarização dos alunos. Essa moralização caracteriza o desejo do discurso pedagógico de igualar a diferença entre o ideal sonhado pelo adulto e o real vivido pela criança, numa tentativa de fazer valer o desejo do adulto. Esse desejo é também vontade de exercer domínio sobre o outro, usar o poder para “modelar” a criança de acordo com o ideal do adulto. Além disso, a disciplinarização presente na relação professor – aluno caracteriza a escola como espaço em que se ensina o “dever ser” da criança, que na maioria das vezes está referido à moral do professor, ao seu desejo.

Para desaprovar as condutas tidas como inadequadas, as professoras utilizam a repreensão verbal, a ameaça e a punição, além do apelo à emoção. Ao repreender, ameaçar ou punir os alunos, as falas das professoras contribuem na definição do seu lugar de poder frente aos alunos, lugar inquestionável, de onde as regras e normas são impostas. Aos alunos não é dada a possibilidade de questionamento, apenas resta-lhes cumprir as regras fechadas, ditadas pela autoridade. Além desses recursos que desaprovam diretamente os alunos, as professoras utilizam sua autoridade apelando à emoção. Quando os alunos desagradam, descumprem as normas, as professoras ameaçam ficar triste, sair correndo ou pular da janela, em sinal de desaprovação. São falas que aproveitam a ligação transferencial dos alunos com a professora e que regulam a ação deles.

De um lado, as professoras desaprovam os alunos, de outro, alguns alunos descumprem as regras, se opõem ao modelo idealizado. Eles assumem a professora como modelo de identificação, mas ela é a referência a ser contestada. Os alunos “indisciplinados” se identificam com o oposto do modelo idealizado e exigido pela professora. Esse lugar de “inadequado”, além de significar contestação aos ideais impostos, garante ao aluno o olhar da professora, que o reconhece inclusive para desaprová-lo.

Ao condenar os alunos “indisciplinados”, a professora cobra deles um outro posicionamento. A desaprovação produz efeitos nos alunos, que vão definindo seus lugares na sala de aula a partir das observações da professora: há os ‘bons’ e os ‘maus’ alunos. Para ser ‘bom’ aluno e receber aprovação da professora é preciso se adequar às suas normas, caso contrário, seu lugar será o de ‘mau’ aluno. Essas categorizações se manifestam no auto-conceito desses alunos “indisciplinados”, que atribuem a si mesmos características quase sempre negativas.

A par dos contextos diferentes, os conteúdos da desaprovação e da inadequação dos alunos são semelhantes no fundamental, isto é, no conteúdo. As diferenças estão, novamente, na forma. A professora da escola A é direta e explícita ao desaprovar os alunos, sendo prescritiva ao dizer como eles devem se comportar. Já a professora da escola B repreende os alunos de forma sutil, às vezes utilizando recursos lúdicos, mas cumprindo efetivamente a função de desaprovar o que não é adequado às regras estabelecidas por ela. Talvez em função da postura da professora, mais autoritária na escola A, os alunos se opõem de forma mais agressiva, se comparados aos da escola B.

Um último aspecto analisado, relacionado ao poder da professora, é a relação de competição estabelecida entre os alunos. Os alunos competem para afirmar a diferença existente entre eles. O colega se torna oponente e, por isso mesmo, fundamental na constituição da identidade do aluno, que se elabora por encontros com o semelhante e com o diferente. É importante, também, constatar que a relação aluno – aluno tem como referência a relação deles com a professora. A competição é, inclusive, uma forma de chamar a atenção da professora, referência que legitima ou não as diferenças entre os alunos.

Este trabalho aponta alguns aspectos da relação professor – aluno que são pouco evidenciados no âmbito pedagógico. As ações dos professores e dos alunos, quando se encontram em sala de aula, são marcadas por motivações subjetivas que não se restringem aos objetivos imediatos propostos pela educação escolar. Essas motivações são pouco conhecidas

pelos implicados na relação professor – aluno, no entanto contribuem muito na constituição do espaço de ensino-aprendizagem, à medida que caracterizam diferentemente a postura dos professores diante dos alunos que correspondem ao seu ideal e diante daqueles que não se ajustam às suas normas.

Neste sentido, a relação professor – aluno é determinante na constituição subjetiva do aluno, especialmente quando se trata de crianças que há pouco entraram no processo de escolarização. Em função da importância dessa relação é que se faz necessário elucidá-la, tentar compreendê-la nos seus aspectos menos aparentiais.

Se a escola é espaço fundamental no processo de construção de valores, é de importante explicitar os valores transmitidos pelos professores quando disciplinam os alunos, quando caracterizam-nos ou quando interferem na conduta deles. Para muitos professores, os valores transmitidos são particulares, estão referidos ao seu próprio código moral, perdendo de vista a universalidade implicada no ato educativo. E isso se dá especialmente porque não é evidente aos educadores que a sala de aula seja esse espaço de constituição da subjetividade.

Para muitos educadores, os processos subjetivos que não se manifestam imediatamente não são considerados. Para outros, ao contrário, a relação professor – aluno é exclusivamente uma relação afetiva. O que está em causa é evitar, de um lado, o reducionismo pedagógico que faz da relação professor – aluno uma realidade exclusivamente objetiva que se resolve nos conteúdos pedagógicos; e de outro lado, o reducionismo psicologista, que reduz a relação ao afetivo, ao abstrato, a uma meta-subjetividade insondável. Em ambos os casos, a relação pedagógica se esvai e muitas vezes se legitimam processos de exclusão na escola. Evitando os reducionismos, é possível que se possa contribuir mais efetivamente no desvelamento da complexidade da relação professor – aluno.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AQUINO, Julio Groppa. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.
- BERGER, Peter I. *Perspectivas Sociológicas*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CALLIGARIS, C. (org.). *Três conselhos para a educação das crianças. Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- ESTILOS DA CLÍNICA. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, ano II, nº. 2, 2º semestre, 1997.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso *não* é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 10, p. 58-78, Jan/Fev/Mar, 1999.
- FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*, 4ed., Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- FREUD, Sigmund. Estudos sobre histeria. (1893-1895) In: *Obras Completas*, v. II, Rio de Janeiro: Imago, 1976a.
- _____. A história do movimento psicanalítico (1914) In: *Obras Completas*, v. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1976b.
- _____. Fragmento da análise de um caso de histeria. (1905[1901]) In: *Obras Completas*, v. VII, Rio de Janeiro: Imago, 1976c.
- _____. Um Esboço de Psicanálise. (1940[1938]) In: *Obras Completas*, v. XXXIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976d.
- _____. Um Estudo Autobiográfico (1925[1924]). In: *Obras Completas*, v. XX, Rio de Janeiro: Imago, 1976e.

- FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar (1914). In: *Obras Completas*, v. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976f.
- _____. A Dissolução do Complexo de Édipo (1924). In: *Obras Completas*, v. XIX, Rio de Janeiro: Imago, 1976g.
- _____. Psicologia de Grupo e Análise do Ego (1921). In: *Obras Completas*, v. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976h.
- _____. A Dissecção da Personalidade Psíquica. (1933[1932]) In: *Obras Completas*, v. XXII, Rio de Janeiro: Imago, 1976i.
- _____. Sobre o Narcisismo: uma introdução (1914). In: *Obras Completas*, v. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1976j.
- _____. O interesse científico da psicanálise (1913). In: *Obras Completas*, v. XIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976l.
- _____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: *Obras Completas*, v. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1976m.
- _____. O futuro de uma ilusão (1927). In: *Obras Completas*, v. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1976n.
- _____. O mal-estar na civilização (1930[1929]). In: *Obras Completas*, v. XXI, Rio de Janeiro: Imago, 1976o.
- GONZALES REY, Fernando. *Epistemologia Cualitativa y Subjetividad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- HANOETTE, Maria Teresa. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- HORKHEIMER, M., ADORNO, T. *Temas básicos de sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- KAUFMANN, Pierre. *Dicionário Enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KUPFER, Maria Cristina M. *Relação Professor-Aluno: uma leitura psicanalítica*. São Paulo: PUC, 1982. (dissertação de mestrado)
- _____. *Freud e a Educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1997.
- _____. *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2000.

- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. Dos “erros” e em especial daquele de se renunciar à educação – notas sobre psicanálise e educação. *Estilos da Clínica*. São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, ano II, n. 2, pp. 27-43, 2º semestre de 1997.
- _____. *De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens*. Petrópolis, Vozes: 1998.
- LANE, S. T. M. e CODO, W. (orgs.) *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J. B. *Vocabulário de Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- LOPES, Eliane M. T. (org.) *A psicanálise escuta a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- MARX, Karl. *Para a Crítica da Economia Política*. São Paulo: Abril Cultural, (Os Pensadores), 1978.
- _____. *Manuscritos, Economia y Filosofía*. Madrid: Alianza Ed., 1984.
- MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.
- MIRANDA, Marília G. Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional. In: DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: E.P.U., 1986.
- MORGADO, Maria Aparecida. *Da Sedução na Relação Pedagógica: Professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus, 1995.
- NASIO, Juan David. *Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- PEREIRA, Maria Rosane. A transferência na relação ensinante. In: CALLIGARIS, C. et. alli. *Educa-se uma criança?* Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

- RESENDE, Anita C. Azevedo. *Indivíduo e Sociedade. O tempo do tempo: objetividade e subjetividade sob o tempo quantificado*. São Paulo: PUC-SP, 1987. (Dissertação de mestrado).
- _____. *Fetichismo e Subjetividade*. São Paulo: PUC, 1992. (Tese de Doutorado).
- _____. Subjetividade em tempos de transformações objetivas. In: *Psicologia: análise e crítica da prática educacional*. Anuário do GT Psicologia da Educação. Anped, Caxambu, set., 2000.
- REVISTA DA ASSOCIAÇÃO PSICANALÍTICA DE PORTO ALEGRE. *Psicanálise e Educação: uma transmissão possível*. Porto Alegre: APPOA, n°. 16, 1999.
- ROURE, Susie A. Gonçalves. *Concepções de indiscipline escolar e limites do psicologismo na educação*. Goiânia: UFG, 2000. (dissertação de mestrado)
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 27.ed. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SILVA, Luelí N. Duarte. *As tarefas escolares como mediação entre a ação e a aprendizagem: instrumentalização ou autonomia?* Goiânia: UFG, 2000. (dissertação de mestrado)
- SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1

ANEXO 2

Quadro 1 – Escolas Particulares “Progressistas”

Nº	Sigla da escola	Bairro	Nº de alunos	1ª fase	2ª fase	Ensino Médio
1	EP1	Marista	54	X	–	–
2	EP2	Marista	48	X	–	–
3	EP3	Sul	259	X	X	X
4	EP4	Oeste	218	X	X	–
5	EP5	Centro	92	–	X	X
6	EP6	Bueno	215	X	X	X
7	EP7	Bueno	520	X	X	–
8	EP8	Bueno	819	X	X	X
9	EP9	Marista	201	X	X	–
10	EP10	Oeste	328	X	–	–
11	EP11	Oeste	273	X	–	–
12	EP12	Bueno	55	X	–	–
13	EP13	Marista	10	Ed.Infantil	–	–
14	EP14	Sul	178	X	–	–
15	EP15	Bueno	147	X	X	–

Quadro 2 – Escolas Particulares “Tradicionais”

Nº	Sigla da escola	Bairro	Nº de alunos	1ª fase	2ª fase	Ensino Médio
1	ET1	Bueno	601	X	X	X
2	ET2	Oeste	153	X	–	–
3	ET3	Marista	54	X	–	–
4	ET4	Bueno	435	X	X	X
5	ET5	Oeste	46	–	X	X
6	ET6	Marista	209	–	X	X
7	ET7	Oeste	127	X	X	X
8	ET8	Bueno	186	–	X	X
9	ET9	Aeroporto	131	X	X	–
10	ET10	Sul	85	X	X	X
11	ET11	Bueno	296	X	X	–
12	ET12	Centro	209	X	X	–
13	ET13	Sul	27	X	–	–
14	ET14	Sul	69	X	–	–
15	ET15	Oeste	105	X	–	–
16	ET16	Oeste	12	X	–	–
17	ET17	Centro	81	X	–	–
18	ET18	Bueno/Oeste	1318	X	X	X
19	ET19	Bueno	421	X	X	–

ANEXO 3

ROTEIRO PRÉVIO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

OBSERVAR: FORMA E CONTEÚDO

1. Observar alunos – entre eles (grupo) e individualmente:

- **Como** se comunicam com a professora
- **Como** é a comunicação e o comportamento entre eles
- **O que** falam com a professora
- **Do que** falam com a professora
- **Quando** falam com a professora

2. Observar professora – com o grupo e com cada aluno:

- **Como** se comunica com o (s) aluno (s)?
- **Quando** fala com ele (s)?
- **O que** fala com um aluno ou com o grupo?
- **Do que** fala com um aluno ou com o grupo?