

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ADRIANA DA CUNHA SOARES

**DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
A má turma e a boa turma**

Porto Alegre

2016

ADRIANA DA CUNHA SOARES

**DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO:
A má turma e a boa turma**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora Prof. Dr. Rosimeri Aquino da Silva

Porto Alegre

2016

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à família e amigos, em especial, aos meus pais, a minha tia, a Magali e a Katrina pelo apoio de sempre.

À Vera Beatriz, à Vitória Fedrizzi, à Tainá Braga, Guilherme Rodrigues, Guilherme Soares e ao *Outcecs* – Dani, Aline, Ana, Júlia, Diego, Fê e Mari, entre outros amigos que estiveram presentes ao longo da minha graduação, e que a fizeram ser um momento com muitas alegrias.

Às professoras Célia Caregnato e Rosimeri Aquino, coordenadoras do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência – Ciências Sociais (PIBID - CS), pelo aprendizado no período em que fui bolsista do programa. Aos meus colegas bolsistas, por dividirem comigo as expectativas e descobertas no aprender a ser professora, e aos supervisores deste Programa.

E a todos os outros que a memória deixou escapar, mas que em algum momento foram importantes para que eu tenha concluído a minha graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A todos, o meu muitíssimo obrigado!

O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que fazer docente. É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo compreender como as representações sobre os alunos presentes no cotidiano escolar, expressadas pelos professores, estão ligadas a um processo de rotulação. Esse estudo foi realizado levando em consideração um contexto escolar específico e as suas relações sociais, no qual o comportamento dos alunos, enquanto turma, é rotulado entre boa turma e má turma. Busca-se analisar como esse rótulo pode influenciar na relação professor-aluno. E, a partir dessa perspectiva, se é possível escapar desses rótulos através de outras representações, percebendo e enxergando a turma para além do rótulo que lhe é atribuído. A pesquisa se fundamenta teoricamente em estudos contemporâneos do campo educacional, assim como na Sociologia de Howard Becker acerca do desvio e das identidades que investigam as relações entre alunos e escola.

Palavras-chave: Aluno; Escola; Professor; Representação; Rótulo.

ABSTRACT

This study aims to understand how representations of students in everyday school life, expressed by teachers, are linked to a labeling process. This study was performed taking into account a particular school context and their social relations in which the behavior of students while class is labeled between good class and bad class. And it seeks to analyze how this label might influence the teacher-student relationship. And from this perspective it is possible to escape these labels through other representations, realizing and seeing the class beyond the label assigned to it. The research is theoretically based on contemporary studies of the educational field, as well as in Howard Becker of Sociology about the deviation and identities investigating the relationships between students and school.

Keywords: Student; School; Teachers; Representation; Label.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	8
2.	A MÁ TURMA E A BOA TURMA	13
2.1	A SALA DOS PROFESSORES.....	13
2.2	OS PROFESSORES.....	15
3	A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO ROTULADA	20
3.1	CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	20
3.2	AS REPRESENTAÇÕES	21
4	OS RÓTULOS ESCOLARES	27
4.1	O RÓTULO SOCIAL	27
4.2	A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, OS JOVENS E OS RÓTULOS.....	31
4.3	AQUILO QUE ESCAPA DO RÓTULO.....	37
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1. INTRODUÇÃO

As experiências vivenciadas nos estágios docentes, ao longo do ano de 2015, e os interesses acadêmicos pessoais impulsionaram a realização deste trabalho. O estágio docente, para o aluno de licenciatura, é um momento que suscita muitas expectativas e ansiedade de se conhecer enquanto professor, de conhecer como são os alunos, de conhecer como é a escola como um todo. É um momento decisivo para o aluno de licenciatura, em que ele, possivelmente, tem um dos primeiros contatos com a escola que é, de certo modo, intenso e contínuo. Ele proporciona ao aluno um campo experimentações, sobre o que funciona ou não nas aulas, como se posicionar nas aulas e etc., mas, também, é um campo propício para a observação do ambiente escolar e de seus atores. A posição de estagiária me permitiu apurar minha percepção sobre a realidade que a escola apresentava, pois, não era parte do grupo docente, mas, presenciava a relação e os diálogos dos professores. A partir dessa situação foi possível sensibilizar o meu olhar para questões de como os professores representavam e se colocavam diante dos alunos e das turmas.

Desde o primeiro estágio realizado numa escola pública de Ensino Médio da zona norte de Porto Alegre, o que me chamou a atenção era a forma que as professoras e os professores utilizavam para manifestarem as suas representações sobre os alunos e as turmas. As expressões usadas por eles implicavam uma constante distinção entre o bom aluno e o mau aluno, entre a boa turma e a má turma. Mas, essas expressões serviam como um pretexto, um tipo de aviso dos professores para si mesmos, e para os demais, que os lembrava de reafirmar, a todo instante, que um aluno ou uma turma só poderia ser concebido de determinada forma e que as suas experiências já estariam condicionadas ao sucesso ou ao fracasso dependendo da turma. E essa ideia foi passada para mim desde o primeiro momento em que entrei na nessa escola, principalmente, pelos professores e pela supervisora. Assim, isso chamou minha atenção, pois, essa distinção era algo muito forte na escola, e, particularmente, era algo que me incomodava, especialmente, pelas palavras que alguns professores empregavam ao se referirem aos alunos.

Entretanto, foi no decurso do estágio docente II, no segundo semestre de 2015, no período destinado a observação, que pude perceber como essas expressões concretizam-se na posição e nos comportamentos dos professores

assumem na sala de aula, especialmente quando acompanhava a aula do professor de matemática no primeiro período com a turma 108, considerada uma boa turma, e com o mesmo, no terceiro período com a turma 105, considera uma má turma. Antes de relatar a cena observada, é importante entender o estilo de ser professor que esse docente aparenta e o modo dele se relacionar com os alunos. Ele demonstra ser um professor aberto, comunicativo, nas aulas conversa com os alunos sobre diferentes assuntos, que não dizem respeito ao conteúdo, e até, em certo ponto, com piadas da parte dele e da parte dos alunos, de forma geral, aparenta ser um professor tranquilo, gente boa¹. E era exatamente esse o professor que se via e que estava na turma 108, a boa turma, os alunos tinham liberdade de conversar e até fazer piadas do e com o professor, porque, este também exprimia a mesma liberdade para que os alunos se sentissem a vontade para tal ato. Ambos estavam confortáveis com a relação que se estabelecia naquele momento.

Mas, no terceiro período daquele mesmo dia, com a turma 105, a má turma, o mesmo professor havia mudado, era outro professor ali naquela turma. Era um professor que aparentava estar abatido e cansado, porém, para os alunos daquela turma, eles ainda o enxergavam como aquele professor do primeiro período. Logo, os alunos da turma 105, também queriam ter uma interação com ele similar a do primeiro período com a outra turma. No entanto, um olhar mais atento perceberia que este professor não estava ali, naquele momento, para brincadeiras com aqueles alunos. E tanto que na primeira tentativa de um aluno realizar uma brincadeira ou piada, inclusive o mesmo tipo de brincadeira que havia sido realizada pela turma 108 e que era motivo de risadas que pareciam servir para aproximar o professor e os alunos, no contexto da turma 105, a má turma, esse professor não sentiu e nem transpareceu ter achado graça de tal ato. E a sua reação foi imediata, proferindo, “*Me dá a tua agenda!*”, e, sinceramente, o ato da piada ou brincadeira foi da mesma forma nas duas turmas, e se percebia que o aluno também queria ter, por meio das brincadeiras, aquela afetividade que o professor emitia na outra turma. E o que mudou de fato, foi o modo do professor se colocar em cada turma, como ele vê aqueles alunos, ou seja, o modo que ele apreende cada turma.

¹ A expressão gente boa significa pessoa simpática, agradável, divertida, que tem boa conversa.

A cena relatada acima me provocou um estranhamento, para uma reflexão sobre a minha docência no estágio I, me questionando em como eu estava enxergando os alunos, e, por conseguinte, as turmas. Desta maneira, percebi que começava a incorporar as representações que as professoras e os professores estimulavam naquele ambiente escolar. A representação social afeta a mente, mas, também, pode ser emanada dela (FILHO, 2004), portanto, o conceito da representação, fundamental no pensamento durkheimiano, denota para uma ambiguidade no termo, “que ora significa um processo de pensamento (ou da percepção) ora o conteúdo desse processo” (Idem, p. 142). Assim, a teoria da representação social foi à base desse estudo, através dela foi possível, tentar, apreender alguns aspectos da realidade social observada. E procurou-se evidenciar, que como a relação professor-aluno é uma relação formada por dois grupos diferentes. É preciso verificar como esses grupos representam e percebem a si mesmos e o outro dentro do ambiente escolar (neste trabalho, se analisa, principalmente, as representações que os professores fazem sobre os alunos, pois, as observações e o convívio, no decorrer do estágio, eram mais próximos dos docentes.). Para, então, se buscar entender como é a relação professor-aluno. Nesse sentido, os estudos da teoria do desvio de Gilberto Velho e Howard Becker contribuíram para entender como grupos sociais diferentes, e que se veem como distintos um do outro, se relacionam. E, nessa perspectiva, é importante salientar a função que o rótulo social, ou o processo de rotulação, desempenha na relação entre grupos distintos. Portanto, buscou-se entender como o rótulo, que também é uma forma de representação, influencia na relação professor-aluno, ou melhor, como o rótulo de cada turma influencia na relação professor-aluno.

O problema de pesquisa, dessa forma, foi levantado a partir do ambiente escolar em que estava inserida. Isto é, somente a partir do empírico foi possível a formulação da problemática e do objeto de pesquisa. A isso se soma o caráter predominantemente qualitativo dessa monografia, indo ao encontro ao pensamento de Minayo (2001), que vê a necessidade de enfatizar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo* e precisa de uma metodologia apropriada para se reconstruir teoricamente o seu significado.

A vida social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que

possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela elabora o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2001, p. 15).

Dessa mesma forma, esse estudo se propõe a entender aspectos que influenciam e contribuem, ou não, de diversas maneiras na construção da relação professor-aluno, cuja relação é o objeto desse estudo de caso. Este procurou problematizar o modo como ocorre à referida relação, especialmente, através da teoria da representação social, na Sociologia e, também, na Psicologia Social, com estudos sobre os estereótipos. Além de estudos sobre a teoria do desvio, que utilizam o conceito do rótulo social e trabalham com a ideia de contextualizar o comportamento dos grupos que são vistos como desviantes, apoiando-se na teoria interacionista. Enfim, essa pesquisa buscou ser dirigida a um objeto de estudo de modo mais particular e específico, mas, que mesmo assim, também, se volta para processos sociais mais amplos, não tão contemplados nesse estudo.

Para tal, essa monografia foi dividida em três capítulos, e as Considerações Finais, que se estruturam da seguinte forma:

I – No capítulo um, apresenta-se o contexto escolar que foi analisado nesse estudo. Enfatizando o lado dos professores e modo de como eles percebem as turmas, e, conseqüentemente, os alunos, quando estão fora da sala de aula. Em seguida, através de uma entrevista semiestruturada, se procura entender como o próprio professor processa a ideia de que o seu comportamento, e até suas emoções, são afetados pela maneira que ele apreende cada turma.

II – No capítulo dois, define-se a problemática e o objeto de estudo. Se ressaltando o caráter qualitativo dessa pesquisa, apoiando no trabalho de Bernard Lahire. Busca-se apresentar o conceito de representação social para se refletir sobre as falas, atos e expressões que os professores utilizam para se referirem aos alunos. Assim, se retoma a concepção clássica de representação para Durkheim, e a contrasta com a concepção de representação para Kathryn Woodward, Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva.

III – No capítulo três, o objetivo é definir o conceito de rótulo social pelos estudos de Erving Goffman e pelos estudos da teoria do desvio de Gilberto Velho e Howard Becker. E, também, uma breve correlação do rótulo social com a estereotipia social da psicologia social. Logo após, propõe-se uma despretensiosa problematização sobre a condição da instituição escolar e sobre a condição do aluno, e, como o rótulo, inclusive, pode provir dessas condições. E por fim, se coloca uma exceção sobre as representações que os professores expressavam sobre os alunos, ou seja, aquelas que escapavam do rótulo.

IV – E as considerações finais, realizam algumas reflexões gerais sobre o trabalho. E embora o tema remeta a questões sociais mais amplas, procurou-se delimitar algumas ponderações próprias às ideias apresentadas nessa monografia.

2. A MÁ TURMA E A BOA TURMA

2.1 A SALA DOS PROFESSORES

Quando se é aluno, ou pelo menos quando eu era aluna no ensino médio, há certa curiosidade de conhecer o que é a sala dos professores, de saber quais as suas conversas, principalmente, aquelas que se referiam aos alunos. Através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entrei na escola não na posição de aluna, nem na posição de professora, mas como bolsista que atuava junto com o professor. Assim circulava em diferentes espaços da escola, e a sala dos professores era um deles. Enquanto estagiária, durante os estágios docentes, a convivência era ainda mais próxima com os professores, sobretudo, nos intervalos na sala dos professores. Assim, a partir dessas experiências foi possível conhecer um outro lado dos professores, fora do espaço da sala de aula e num espaço de convívio só deles.

A sala dos professores configura-se como o momento em que os professores estão mais a vontade entre si, no qual eles têm liberdade de expressar seus pontos de vista, da forma que preferirem, sobre os mais variados assuntos. É um assunto recorrente, e não seria diferente, está relacionado com o cotidiano escolar, com as preocupações da escola e com os alunos. Na escola pública da zona norte de Porto Alegre, em que realizei o estágio docente, esse movimento não era diferente, assim, se tornou um campo propício para a observação de como os professores se colocavam em posições e momentos distintos, dentro e fora da sala de aula, por exemplo. Neste sentido, Minayo (2001) orienta que na pesquisa social buscamos tratar de uma realidade da qual nós próprios, enquanto seres humanos, somos agentes. E era essa a situação em que me encontrava, pois, ao mesmo tempo em que participava e interagia com os demais professores, também, buscava manter uma constante observação sobre aquela realidade. Nas Ciências Sociais, Minayo (2001) ressalta que há uma *identidade entre sujeito e objeto*. “A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tomando-os solidariamente imbricados e comprometidos” (Idem, p. 14). Logo, há uma relação do investigador com o seu campo de pesquisa, e, como no caso deste trabalho que foi pautado na ideia da pesquisa como uma prática teórica, mas que

também, vincula pensamento e ação (MINAYO, 2011). E a partir dessa concepção que apreendi as observações realizadas na escola, e dessas observações saiu à cena seguinte:

Durante a observação de um intervalo, na sala dos professores, enquanto realizava o estágio docente II, o professor de matemática pensava consigo mesmo em voz alta quantos períodos ainda faltavam para cumprir a sua carga horária daquele dia. Ele começou se recordando que ainda teria que cumprir mais um período, ao constatar tal fato soltou um longo suspiro cansado, transparecendo que a única coisa que queria fazer era ir embora. Uma demonstração de exaustão emocional e de estresse crônico ligado ao trabalho, particularidades que se encontram na síndrome de Burnout, que se caracteriza, justamente, por essa falta de energia, pela sobrecarga emocional constante e pelo esgotamento físico e mental (FERRARI, 2016), já que se manifesta especialmente em pessoas cuja profissão exige envolvimento interpessoal direto ou intenso (VARELLA, 2011). Mas ao retornar para seu pensamento, o professor, se lembrou de que a próxima aula seria para a turma 108, então um sorriso esperançoso pareceu ter recuperado todas as suas energias, exaltando *“ah ainda bem que é a 108, a 108 é legalzinha”*.

Em outro momento, na sala dos professores, durante uma conversa de alguns professores, uma professora ao saber que a estagiária de matemática irá realizar suas aulas com a turma 105, expressou como se só de ouvir falar já se cansasse, *“ah a 105”*. As minhas aulas do estágio com a turma 105 eram depois das aulas da professora de biologia e em todos os momentos em que nos víamos entre a troca de períodos, ela me dizia *“Boa Sorte!”*. A sensação que essa fala me passava era que somente com sorte, enquanto uma força imprevisível e incontrollável que define situações favoráveis ou não para certo indivíduo, fosse possível ter ou não ter um momento, ter uma aula que possa ser considerada agradável com a turma.

Nestes momentos os professores expressaram diferentes reações de acordo com as turmas a que se referiam. Mas entre os professores do turno da tarde que atuam em ambas as turmas, há um consenso geral de que quando se refere a 108 é mais fácil observar reações como a do professor de matemática e constatações de que está é uma boa turma. Enquanto a turma 105 se terá reações que demonstram certo desânimo por parte dos professores. Nestes dois momentos relatados se

observa como existem consensos entre os professores e professoras em relação às turmas que os afetam. Os consensos em relação às turmas estão de certa forma, bem definidos e exercem uma distinção entre as turmas, entre os alunos, me refiro a esses consensos como rótulos que os professores atribuem às turmas, as distinguindo em boa turma e má turma. Erving Goffman (1988), nos seus estudos sobre as pessoas estigmatizadas, assinala que os grupos formados por essas pessoas utilizam os rótulos sociais para se agruparem sobre uma mesma categoria, assim, como fazem com os outros grupos com quem se relacionam, identificando as diferenças entre o nós e os outros. Desta maneira, o rótulo social, como exposto por Howard Becker (2008), acrescenta valor a quem foi rotulado, principalmente, os rótulos de desvio.

2.2 OS PROFESSORES

Este relato sobre a sala dos professores foi um dos diversos momentos em que estava compartilhando de conversas e falas a respeito dos estudantes, são relatos que fazem parte do meu Diário de Campo e que utilizei ao longo da pesquisa. É o modo como percebi e procurei (re)construir as experiências vivenciadas junto aos professores. Mas acredito ser importante também ouvir as falas dos professores sobre a discussão que está sendo proposta neste trabalho, para que não sejam apenas espectadores. A entrevista foi o método utilizado para a coleta de dados, mas também para aproximar a fala dos professores da pesquisa, para ouvi-los. Embora, como ressaltado por Silveira (2002), a entrevista institui determinadas relações de poder e é um momento que se estabelece

[...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de lacunas a serem preenchidas [...] Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes. Para completar essa “arena de significados”, ainda se abre espaço para mais um personagem: o pesquisador, o analista, que – fazendo falar de novo tais discursos – os relerá e os reconstruirá, a eles trazendo outros sentidos (SILVEIRA², 2002, p.139-140, *apud* RABUSKE, 2006, p.74).

Deste modo se compreende como as pessoas mudam a partir do momento em que se encontram dentro do personagem de entrevistado, ou como se diz, a

² SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*/ COSTA, Marisa (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-141.

partir do momento em que o gravador está ligado. A fala da pessoa entrevistada muda, ela não é tão espontânea como no cotidiano, as palavras que o entrevistado usa durante a entrevista procuram passar uma formalidade, a pessoa se transforma, o modo dela se colocar diante da outra pessoa que irá entrevista-la muda, mesmo que ambas sejam relativamente familiares. Esse movimento aconteceu durante as entrevistas com os professores da escola pública de ensino médio em que realizei os estágios docentes e que foi o cenário no qual a pesquisa se desenvolveu. É importante ouvir as falas dos professores não só como um suporte para o trabalho, mas, principalmente, para que fique visível o objeto que se pretende analisar neste trabalho. Para isso foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora de língua portuguesa de uma escola pública de ensino fundamental do município de Alvorada, embora sejam escolas diferentes se pode observar o objeto do trabalho, pois esse movimento de distinção entre as turmas se repete não importa o lugar ou o ano escolar.

No início quando questionada sobre como eram as turmas em que atuava a professora realiza uma distinção entre as turmas do sétimo ano, nas quais uma delas “*é terrível*” e outra “*é maravilhosa*”, neste momento é interessante observar como a expressão facial da professora muda enquanto se referia à turma terrível, o rosto estava franzido, mas logo após ter mencionado a turma maravilhosa um largo sorriso lhe estampa. Neste momento, nestes pequenos gestos, já se percebe como cada representação que é feita sobre cada turma afeta este professor, e, provavelmente, muitos outros, de um modo intenso. Ao relatar de sua experiência com a turma terrível começa a falar que “*eles (os estudantes) são terríveis, muito agitados, eles não si respeitam, eles são muito infantis. Lá se já tem chega às ganhas*³”, ressaltando que em um momento sentou e conversou com a turma falando que eles tinham que mudar o comportamento deles “*porque se não vocês vão ficar como uma turma antipática*” e a fala dos estudantes em resposta foi “*ta sora, mas se a gente muda a gente vai pode ir nos passeios?*”, mas a professora coloca que “*mas não dura muito (a mudança de comportamento)*”. A turma, porque

³ A expressão “chegar às ganhas” significa fazer algo de forma que tenha validade, pra valer, de verdade; intensamente.

não se comporta bem, este definido de acordo com as regras e consensos presente na escola, é punida e não participa das atividades da escola⁴.

A mudança é algo difícil a ser alcançado, seja por características próprias da turma, de que eles são alunos agitados e, na percepção da professora, um pouco infantis. Assim, são características que formam o que eles são, logo não é no tempo escolar (durante o ano letivo, por exemplo) que ocorrerá alguma mudança nesse sentido, de que se tornem disciplinados, menos infantis etc. Ou seja, uma mudança pelo lado do estudante, ou o que também é difícil, uma mudança pelo lado dos professores, especialmente no modo como percebem esses jovens alunos.

O rótulo atribuído à turma de terrível pode ser questionado em como essa turma é terrível, como é o comportamento terrível desses jovens, as respostas para isso estão presentes em concepções moldadas pela própria instituição escolar e que são reproduzidos por professores e professoras. O efeito do rótulo atinge de forma direta a relação não só da turma com o professor, mas também interfere na relação do estudante com a instituição escolar.

No próximo relato da professora se tem essa situação, de como o professor não se relaciona com a turma, mas com o rótulo dela, lembrando que esse é atribuído a um grupo por outro, questão que irei tratar mais a frente. A professora relata um momento que vivenciou com eles, eles estavam “*muito agitados e brigando entre si às 8h da manhã!*” e quando questionada se esses momentos poderiam afetar a sua relação com a turma ela confessa, “*ah sim. Quando eu tô indo pra 72 (a turma terrível), no caminho parece que se já vai mudando porque lá não dá pra soltar muito, não dá pra sorrir muito e na 71 não, se já vai lá e ah, tu já sabe que não vai ter incomodação. É tu vai se moldando de acordo com cada turma.*”. Então ao perceber esse movimento, de que o seu próprio comportamento se altera dependendo da forma como cada turma é rotulada, a professora começa a relatar diversas experiências do mesmo tipo. Neste momento parece que ocorre uma reflexão ou um estranhamento sobre a sua ação pedagógica, pois, a distinção que os professores exercem sobre as turmas, de certo modo, não é consciente. Ela relata um pouco da sua relação com as turmas e coloca que ao realizar determinada dinâmica em que os alunos ficariam de pé em sala de aula. Com algumas turmas a

⁴ Segundo Foucault (*Vigiar e Punir – Histórias da violência nas prisões*. Petrópolis, Editora Vozes. Ed. 27, 1987), as instituições, como a escola, tem um poder judiciário, que generaliza a função punitiva e delimita, para controlar, o poder de punir.

dinâmica se realizou desta forma, mas não com a turma terrível, visto que ela já sabe que eles são “*muito agitados*” a dinâmica foi realizada com todos sentados.

E este é o ponto, porque não arriscar em fazer a dinâmica da forma como foi planejada, com todos em pé, mesmo que seja a turma problema ou a turma terrível e ver o que acontece? O que ocorre que o professor não se permite nem tentar, porque já há essa certeza de que não vai da certo porque são muito agitados? Por que eles serem agitados já é sinônimo de que há uma grande probabilidade de haverá alguma incomodação e que não se vale nem tentar? Nesse não se permitir tentar alguma atividade ou dinâmica com determinada turma porque sabe que vai dar errado é que se concretiza o efeito do rótulo ou estereotipo da má turma. O professor se relaciona com o rotulo da má turma logo qualquer atividade realizada nela será frustrante logo não vale a pena nem tentar, é essa associação quase automática que se busca entender, afinal essa turma terrível é terrível em todos os dias do ano letivo?

Em outro ponto da entrevista a professora fala sobre o gostar. A relação professor-aluno se estabelece a partir do respeito, ela afirma que “*os alunos sabem quem gosta deles ou não*”, e continua relatando um caso em que uma professora não gosta de um aluno, onde o próprio aluno contou que foi sentar no fundo da sala para não incomodar. Mas mesmo assim a relação dele com a professora não existe, pois não há uma comunicação entre eles. Isso provoca situações desagradáveis e de maus entendidos tanto para o professor quanto para o aluno. Ele vê na professora alguém que não gosta dele e, por outro lado, a professora se relaciona com um aluno que não conhece e nem escuta, para além do rótulo que já está posto nele de aluno problema. O mesmo movimento parece ocorrer na relação do professor e da turma. Ou seja, a relação se estabelece a partir do rotulo da turma. Esse rótulo molda o comportamento e expectativas do professor sobre ela.

Outro ponto interessante é o questionamento sobre quando há a percepção de que determinada turma é boa ou má. Uma questão muito difícil de responder, a professora entrevistada fala que na primeira aula não havia percebido a turma terrível como tal, mas na segunda aula sim e que “*dai tu já tem que ir armada*”. Assim, o que aconteceu da primeira para a segunda aula? Talvez algo na sala dos professores, como relatado pela professora entrevistada, quando vivenciou um momento desagradável com a turma terrível “*ah sim né dai eu chego falando na sala dos professores. E o Glauco (outro professor da escola) não tinha percebido ainda*

que eles são terríveis". O rótulo sobre as turmas são reproduzidos, principalmente na sala dos professores. Assim, um professor desavisado sobre os rótulos escolares, pode começar a levar em consideração o aviso de seus colegas de trabalho, afetando aos poucos seus atos e falas na relação com os estudantes.

Essas percepções se concretizam em ações que tem efeitos reais nos professores e no modo como iram se relacionar com diferentes turmas. Ou seja, os professores acabam atribuindo rótulos para as turmas que tem efeitos sobre os próprios, ao ponto em que ao pensaram em determinada turma o que é lembrado é o rótulo, e não outras representações que escapam dessa rotulação. É importante esclarecer que nenhum dos relatos acima ou ao longo do trabalho se refere a uma situação em que há um desrespeito ou uma manifestação de violência física ou verbal, algo grave entre professor-aluno. Mas é uma situação em que esses estudantes são agitados, e as turmas de ambas as escolas contém cerca de 25 a 35 estudantes em cada sala de aula, e a idade dos alunos, nas turmas do sétimo ano do ensino fundamental é entre 12 à 14 anos e nas turmas de primeiro ano do ensino médio é entre 14 à 18 anos.

A partir dessas situações observadas e relatadas do ambiente escolar, podem ser percebidos dois tipos de relação professor-aluno, a primeiro tipo pode-se considerar uma relação com a boa turma, na qual o professor encontra-se motivado de alguma forma pela turma. Ela se torna essa fonte de motivação no cotidiano escolar. Ou é uma situação em que se sabe que não terá incomodação. O segundo tipo de relação é com a má turma, nessa já se sabe, de certa forma, que será uma aula cansativa, o professor já aparenta esse cansaço antes de entrar na sala de aula. Nessa turma qualquer ato ou comentário feito por algum aluno terá mais chances de ser interpretado como algo desagradável pelo professor. Então, para compreender como esses rótulos afetam a relação professor-aluno é preciso investigar dentro da própria escola como se constrói o que é uma boa ou má turma, com os sujeitos que estão envolvidos nessa ação, e principalmente, como esses rótulos afetam a relação professor-aluno.

3 A CONSTRUÇÃO DE UMA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO ROTULADA

3.1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Lahire (1997) ao investigar sobre “fracasso escolar” e “sucesso escolar” assume que existem “diferentes modelos implícitos ou explícitos de “sucesso” (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social, tem tendência a universalizar)” (Idem, 1997, p. 31). Por essas razões é preciso ter cuidado para que o problema levantado pelo pesquisador não se torne absoluto das verdades parciais que produzem, ou seja, para que não se descontextualize essas verdades. Deste modo, “fracasso escolar” e “sucesso escolar” não são objetos de pesquisa apreendidos por si só, nem se pode medi-los estatisticamente, sendo necessário olhar para “as práticas e as formas de relações sociais que conduzem ao processo de “fracasso” ou de “sucesso”” (LAHIRE, 1997, p.32). Da mesma maneira podemos pensar as noções de boa turma e má turma, esses não são objetos em si de pesquisa, mas sim as práticas e as formas de relações sociais que (re)produzem essas noções, as compreendendo enquanto rótulos escolares, para a análise, e, principalmente, os efeitos desses no dia a dia escolar na relação professor-aluno. Considerando as situações singulares, as relações efetivas entre os seres sociais interdependentes, em que essas práticas e as relações sociais estão sendo vivenciadas, de acordo com o pensamento exposto por Lahire,

Ao construir contextos mais específicos, somos logicamente levados – se não quisermos passar ao largo daquilo que constitui a grande parte da riqueza dos materiais que a pesquisa produz – a desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto (LAHIRE, 1997, p.33).

Assim, primeiro é importante entender como essas noções de boa turma e má turma são utilizadas, contextualizando as dentro de situações, momentos e falas específicas, no caso se fará referência, principalmente, a escola de ensino médio dos estágios docentes. Os estágios foram uma oportunidade de conhecer e ter outro tipo de relação com a escola e com os professores, a dinâmica do dia a dia apresentou essa problemática na relação professor-aluno. Em segundo lugar, analisar como esses rótulos de boa turma e má turma afetam a relação professor-aluno e os próprios indivíduos envolvidos.

Portanto, privilegiando as práticas, suas modalidades, em vez de indicadores abstratos, sendo que em certos contextos, certas informações tem menos valor, menos pertinência. Neste caso observado na escola do estágio, “é preferível privilegiar as equivalências efetivas entre as práticas contextualizadas (e, conseqüentemente, as analogias profundas e escondidas, que só a análise sociológica detalhada pode fazer emergir)” (LAHIRE, 1997, p. 37). A partir deste ponto de vista se procurou direcionar esse trabalho, o período do estágio foi um exercício de constante observação, ela serve de material e de base para a formulação desse trabalho. E, também, foram realizadas três entrevistas estruturadas com professores da escola de ensino médio do estágio docente e outra entrevista semiestruturada com professora de uma escola do município de Alvorada, com a finalidade de apresentar o problema observado no cotidiano escolar, ressaltando que ele está presente em diferentes instituições escolares.

3.2 AS REPRESENTAÇÕES

A teoria da representação social é uma referência importante nos estudos da Sociologia e da Psicologia Social. Na sociologia, temos em Durkheim um dos principais estudiosos do conceito, em sua obra *As formas elementares da vida religiosa*, apresenta a ideia de representação coletiva reelaborada e aprofundada, de acordo com Weiss

Na vida cotidiana, mesmo o homem mais simples das sociedades menos complexas, percebe em si as representações elaboradas pela coletividade, que determinam inclusive o modo como ele, indivíduo singular, enxerga o mundo. Este indivíduo sabe que deve agir de determinada maneira, sabe que algo o impele a isso, mas não é capaz de identificar essa força como algo exterior, como algo resultante da sociedade (WEISS, 2012, p.17).

A vida coletiva para Durkheim é feita essencialmente de representações (FILHO, 2004). De modo geral, representação é “tudo aquilo que, afetando a mente ou emanando dela, é capaz de fixar-se com menor ou maior grau de estabilidade” (Idem, p. 142). A ideia de representação coletiva remete ao ideal coletivo presente em determinado grupo ou sociedade, ela é impessoal e estável, comum a todos na medida mesma que emana da comunidade dos homens; e assim instrumentos de inteligência do mundo e comunicação entre as razões individuais (Idem, 2004). Deste modo, salienta-se a capacidade da representação de se referir à totalidade, ou seja,

ela é como uma síntese coletiva. Pois, só assim um objeto universalizado pode atingir qualquer consciência individual.

Portanto, na definição clássica de Durkheim sobre a ideia de representação, as representações coletivas são elaboradas pela coletividade e se impõem na consciência dos indivíduos. Mas desde então outras definições sobre representação se diferenciam desta clássica na Sociologia, e para este trabalho é interessante começar com a concepção apresentada por Stuart Hall, que dialoga com Kathryn Woodward. Nas palavras de Hall, “a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior” (1997⁵, *apud* WOODWARD, 2000, p.8). Ou seja,

a representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. [...] A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2000, p.17).

É preciso considerar o contexto em que as representações estão sendo produzidas e o modo como são empregadas, observando as formas das relações sociais e as falas dos sujeitos envolvidos. A relação professor-aluno é composta por dois grupos que dependem um do outro para existir e saberem quem são dentro da instituição escolar, quais as ideias que formam cada grupo, quais as posições que ocupam, ou seja, para saberem qual a sua identidade. Mas a identidade de cada grupo é construída, não é algo dado, porque professor e aluno são palavras que, por exemplo, de acordo com o minidicionário da língua portuguesa significam

a.lu.no *sm* 1 O que recebe instrução; aquele que aprende; discípulo. 2 Estudante.

Pro.fes.sor (ô) *sm* 1 Aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte; mestre. 2 (fig.) Homem perito ou adestrado (Ruth Rocha, 2005).

Mas não são apenas essas representações que definem e explicam quem e como são professor e aluno, quais são as suas identidades. No dia a dia escolar professores e alunos como exposto na própria definição do dicionário um professa

⁵ HALL, S. The work of representation, in: HALL, S. (org.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Londres: Sage/The Open University, 1997.

enquanto o outro recebe, é uma relação assimétrica, é uma relação que na instituição escolar formal que se tem na rede pública, por mais que se tente estabelecer uma relação horizontal em sala de aula, ainda há a presença de uma relação professor-aluno que é marcada por uma relação de poder. E junto dessa característica somam-se outras representações que surgem dependendo do contexto escolar e social. Nessa relação cada grupo constrói e representa, através de seus atos e falas, o outro de determinada forma, ou seja, um grupo acaba definindo quem o outro é, e de certa forma atribuindo certa identidade ao outro. A identidade adquire “sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas.” (WOODWARD, 2000, p.8). A identidade atribuída ao outro busca saber quem esse é, ela não está dada, ela precisa ser construída, e cada grupo constrói arbitrariamente sua imagem do outro com determinadas representações. Então, primeiro é importante analisar quais são as representações que os professores fazem dos estudantes, como o grupo docente enxerga os alunos, as turmas, para compreender qual a forma desta relação professor-aluno. E em outro momento se analisará como a identidade é um elemento importante para a formação dos sujeitos professor-aluno, mas também para que haja se estabeleça uma relação que tem determinada forma entre esses dois sujeitos.

Na ideia de representação apresentada por Tomaz Tadeu da Silva (2000) temos uma perspectiva pós-estruturalista, que de acordo com ele o conceito é concebido

[...] como um sistema de significação, mas descartam-se os pressupostos realistas e miméticos associados com sua concepção filosófica clássica. Trata-se de uma representação *pós-estruturalista*. Isto significa, primeiramente, que se rejeitam, sobretudo, quaisquer conotações mentalistas ou qualquer associação com uma suposta interioridade psicológica. No registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. A representação expressa-se por meio de uma pintura, de uma fotografia, de um filme, de um texto, de uma expressão oral. A representação não é, nessa concepção, nunca, representação mental ou interior. A representação é, aqui, sempre marca ou traço visível, exterior. [...] Aqui, a representação não aloja a presença do "real" ou do significado. [...] Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder (SILVA, 2000, p. 90-91).

Por essa concepção pós-estruturalista de Tomaz Tadeu da Silva se pode conhecer e apreender quais as representações que os professores atribuem aos

estudantes. As representações são expostas na expressão oral e nas práticas diárias dos professores, ou seja, em pequenos atos do dia a dia, em falas, em conversas entre si que acontecem, principalmente, na sala dos professores. O ambiente observado para a realização de uma pesquisa mais cuidadosa foi à escola de ensino médio dos estágios docentes I e II. Para além dos relatos no diário de campo nesta escola foram feitas três entrevistas com professores e professoras sobre as representações presentes naquele contexto em que estão inseridos. Percebem-se algumas contradições entre a fala deles enquanto estavam sendo entrevistados e as suas práticas e falas observadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido foi possível perceber quais as representações que os professores fazem sobre os estudantes. Dentre as diferentes representações que existem sobre o universo escolar é importante compreender quais delas que estão em jogo no contexto escolar analisado. As representações sobre os estudantes que estão sendo estimuladas pelos professores e pela instituição escolar, pois, como afirmou Silva (2000) a representação está ligada a relações de poder. Essas relações podem ser pensadas, neste caso, em relação a como um grupo se coloca diante do outro, a partir do ponto em que, de certa forma, tem o poder de caracterizar e atribuir determinadas especificidades sobre o outro grupo. Portanto, tem o poder de criar representações sobre o outro. Na escola observada as noções de boa turma e má turma foram às representações mais expressadas pelos docentes quando se referiam aos alunos, elas são uma forma de categorizar e comunicar de modo rápido como estudantes de determinada turma eram e como se comportavam para os demais professores. Então, para entender o que as noções de boa turma e má turma representam, se analisará a partir do contexto da escola observada durante os estágios docentes.

A escola observada apresenta diferentes pontos que podem ser problematizados, mas é a partir da visão de seus agentes sobre ela que ocorrerá essa problematização. Ao pensar nessa escola o primeiro ponto que chama atenção é o lema dela “#padrãoJG” (abreviação do nome da escola), a palavra padrão já pressupõe que existe um modelo a ser seguido, e se existe um modelo, há determinadas visões que estão dentro ou fora daquilo que se considera que ele representa. Logo, quando se tem um padrão, também, há o que desvia dele. Nas falas dos entrevistados, que são constituídos por membros do corpo docente e da

equipe diretiva, se percebe a implicação desse lema como algo que representa os aspectos positivos da escola. Na fala da professora 1, *“A escola prima pela organização, pontualidade, amizade, união e colaboração, tanto entre os professores como também entre os alunos”*, no segundo relato a professora 2, *“Participam do Padrão JG todos ou deveriam ser todos, direção, professores, alunos e funcionários. É o enfoque que damos à educação como um todo. Não é somente dizer ao aluno o que ele deve fazer, mas também demonstrar através de atitudes, respeito, amizade, participação. Tratamos a escola como um prolongamento da nossa casa e sendo assim devemos cuidá-la. Todos nós temos o direito de usufruir dela, mas também temos obrigações para com ela. aqui o aluno não é “passado de ano” simplesmente para servir como propaganda do governo”*. Essas falas junto com as observações e com a própria vivência dentro da escola, ressaltam uma característica que é reforçada nela, a ideia de ser uma escola rígida e formal em diversos aspectos, desde a obrigatoriedade do uniforme até o seu lema. Todos esses elementos buscam um disciplinamento, remetendo que a escola tem um padrão, uma visão, que é estimulada pelo corpo docente, e determina o que está dentro e o que está fora desse padrão, tendo implicações sobre os discentes.

Durante a entrevista as falas sobre os estudantes colocaram um lado mais tolerante e compreensível, mas que se mostram contraditórios quando os comparamos com as práticas e falas presentes no dia a dia escolar. A supervisora quando questionada sobre quem são os estudantes da escola, relata *“São poucos os alunos que trabalham ou fazem estágio. São da classe média baixa. Tem um bom comportamento, dificilmente há um problema mais sério”*. Foi levantada, também, a questão que envolve essa ideia de boa turma e má turma, mas abordando se essas noções podem ser relacionadas com os alunos, numa das falas a professora 1, com quem realizei o estágio, relata, *“Não. Ninguém é bom ou mau o tempo todo. Muitas vezes o momento faz com que ele (o aluno) torne-se bom ou mau. Às vezes o ambiente influencia, mas muitas vezes o modo como o tratamos faz a diferença”*. Então, se pegarmos essa afirmação da professora existem situações e momentos que dependem de outras variáveis que iriam definir se o aluno ou os alunos, a turma, estariam em uma situação ou um momento bom ou mau, logo, essas propriedades de bom e de mau não estariam nos alunos em si. Mas o que se observa nas falas e práticas diárias na escola são o contrário, pois, as representações sobre determinadas turmas quando expressas não se referem ao

contexto, as situações ou momentos pelas quais as turmas estão passando, mas sim como características que já estão postas nas turmas, já se tem uma representação pronta e que não muda sobre elas. As turmas são encaixadas em representações que já estão prontas que, em certa medida, são produzidas não pelos professores, mas pela instituição escolar, pois como no início do trabalho observamos essa distinção entre as turmas ocorre em outras escolas também. Essas representações são atribuídas pelos professores às turmas, mas esse processo de atribuição, a princípio, é inconsciente. Assim, é difícil considerar a possibilidade da mudança, que deveria refletir numa mudança no modo de enxergá-las de outra forma da que já foi estabelecida. A boa turma e a má turma são um tipo de representação, pois, elas exercem bem a função de classificar o mundo, o meio em que estamos inseridos, com as nossas relações anteriores. No caso, elas são como rótulos, uma forma de representação, divididos entre a boa turma e a má turma, portanto a relação entre professor-aluno neste contexto se torna uma relação estabelecida a partir do rótulo.

4 OS RÓTULOS ESCOLARES

4.1 O RÓTULO SOCIAL

O rótulo é um papel que se coloca em embalagens e recipientes com uma legenda que informa o conteúdo de forma simplista de algo. O mesmo ocorre com o rótulo social, para Goffman (1988) eles permitem agrupar um determinado grupo de indivíduos sob um título comum. O processo de rotulação acontece na interação de diferentes grupos sociais, um rótulo é atribuído a determinado grupo por outro. Na perspectiva de Becker (2008)

Todos os grupos sociais fazem regras e tentam, em certos momentos e em algumas circunstâncias, impô-las. Regras sociais definem situações e tipos de comportamento a elas apropriado, especificando algumas ações como “certas” e proibindo outras como “erradas”. Quando uma regra é imposta, a pessoa que presumivelmente a infringiu pode ser vista como um tipo especial, alguém de quem não se espera viver de acordo com as regras estipuladas pelo grupo. (BECKER, 2008, p.15)

Ao pensarmos nesta perspectiva a escola é um lugar que define regras e tipos de comportamentos que são aceitáveis ou não em seu âmbito. Mas dentro da instituição escolar encontramos diferentes grupos sociais, que ocupam posições de poder, na relação professor-aluno estamos falando de dois grupos diferentes, os professores ao pertencerem a essa instituição incorporam certas regras e normas presentes nela. Incorporando as disposições do meio em que estão inseridos, assim como os estudantes, mas esses grupos ocupam outras posições dentro da instituição, logo, o modo como apreendem essas disposições da escola é diferente, implicando em um modo específico de se relacionar com as mesmas regras. Como colocado por Gilberto Velho,

[...] não existem desviantes em si mesmos, mas sim uma relação entre atores (indivíduos, grupos) que acusam outros atores de estarem consciente ou inconscientemente quebrando, com o seu comportamento, limites e valores de determinada situação sociocultural. Trata-se, portanto, de um confronto entre acusadores e acusados. (VELHO, 1985, p.23)

A ideia é que só existe desvio porque determinado ator é rotulado assim. O comportamento desviante é criado pela sociedade, os

[...] grupos sociais criam desvio ao fazer as regras cuja infração constitui desvio, e ao aplicar essas regras a pessoas particulares e rotulá-las como outsiders. [...] O desviante é alguém a quem esse rótulo foi aplicado com sucesso; o comportamento desviante é aquele que as pessoas rotulam como tal. (BECKER, 2008, p.21- 22)

Então o que importa aqui é como ocorre o processo de rotulação em cada caso e como acaba definindo um grupo pela visão do outro. E, principalmente, como esses rótulos criados interferem nas relações e nas práticas do dia a dia escolar entre professores e alunos, enquanto grupos que interagem e precisam um do outro para existir. No caso analisado, o processo de rotulação começa com as representações que os professores fazem das turmas, essas representações estão relacionadas com o meio em que esses agentes se encontram e quais as disposições que são estimuladas por eles. Assim, as representações expressas pelos professores, falas e atos, que acabam atribuindo ao comportamento de determinada turma um sentido que é permanente.

Neste ponto, diferentemente da questão apontada por Tomaz Tadeu (2000) em que a representação está ligada a questão da identidade, em que apresenta um campo de disputa e de questionamentos, pois, quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade, e por consequência delimitar a diferença. Aqui a representação se liga ao processo de rotulação, já que ela não está numa situação que possibilite provocar questionamentos sobre ela ou em que há espaço para uma mudança, essas representações sobre os alunos já estão prontas, como se fossem representações *a priori*, que não consideram as experiências em diferentes momentos pelos quais as turmas passam, que inclusive, pelos quais os próprios professores passam. Então, o que se tem são rótulos, qualquer turma em que seu comportamento não se encaixe, ou desvie, das concepções que estão expressas nas regras e no padrão da escola, concepções essas que são incorporadas pelos professores de uma maneira específica, é vista de um determinado jeito. Portanto, o comportamento das turmas é encaixado em rótulos que já estão prontos, o da boa turma e da má turma, e depende do contexto em que se encontram para a definição dos limites entre quem pertence ou não, qual comportamento é aceito ou não, em um dos rótulos. O rótulo é o conhecimento *a priori*, que como nos casos citados acima impede que haja novas representações sobre determinado grupo.

As representações *a priori*, ou seja, os rótulos podem, também, serem compreendidos a partir da estereotipia social. Pois, as representações elaboradas neste ambiente escolar dão origem a estereótipos. As representações sociais quando surgem em forma de estereótipos sociais, de acordo com Maria Manuel

Baptista (2004), é um saber prático que tem como função formar e orientar, tanto a comunicação como os comportamentos. Os estereótipos também podem adquirir um caráter de rigidez e alto grau de generalização contribuindo para atitudes de discriminação social. Na abordagem psicossociologia de Baptista (2004), a estereotipia “remete necessariamente para fenômenos de categorização, os quais podem também ser objeto de análise enquanto elementos de representação social, até porque é possível “conceber a representação como uma manifestação do processo de categorização” (VALA, J⁶, 1986 *apud* BAPTISTA, 2004, p.1)”. A estereotipia social vincula e expressa determinadas representações sociais e procura sua confirmação empírica, “enviesando sistematicamente a realidade sobre a qual elabora o estereótipo” (BAPTISTA, 2004, p.4). O estereótipo possui um caráter rígido, mas

[...] não implica que ele comporte necessariamente uma percepção falsa da realidade. O que se pretende aqui sublinhar é que, quer se trate de categorizações apenas exageradas e simplificadoras da realidade, quer elas sejam errôneas e completamente falsas, os estereótipos adquirem um enorme grau de estabilidade no tempo e um alto nível de convencionalidade social, que os torna dificilmente alteráveis, mesmo quando os atores sociais que os detêm dispõem de ulteriores informações que invalidam o seu conteúdo.(BAPTISTA, 2004, p. 6)

O caráter rígido do estereótipo remete para “traços, disposições de personalidade e atributos pessoais dos elementos do grupo estereotipado que são vistos como intrínsecos e internos aos indivíduos e não produto de contextos ou situações específicas” (BAPTISTA, 2004, p. 8).

A funcionalidade do estereótipo, de acordo com Baptista (2004), passa por funções de organização significativa do real, função de comunicação, funções comportamentais e de diferenciação social. Neste ponto é importante salientar as funções de comunicação e as de diferenciação social, pois são funções que se encontram na realidade escolar observada. Na função de comunicação os estereótipos são elementos que

permitem processar rapidamente a informação social e, tal como qualquer outra representação social, transformar as avaliações em descrições e as descrições em explicações. O estereótipo pode mesmo definir-se como “uma espécie de esquema perceptivo associado a certas categorias de pessoas ou objetos, cristalizados em torno de uma palavra que os designa,

⁶ VALA, J., *Sobre as Representações Sociais – Para uma Epistemologia do Senso Comum*, Cadernos de Ciências Sociais, nº 4, pág. 5-30, 1986.

intervindo automaticamente a representação e caracterização dos espécimes dessas categorias” (MAISONNEUVE, J.⁷, 1971 *apud* BAPTISTA, 2004, p. 9). Desta forma, a própria linguagem sinaliza e transporta os estereótipos, influenciando decisivamente os processos de comunicação entre indivíduos e entre grupos. (BAPTISTA, 2004, p.9)

Na função de diferenciação social se compreende o estereótipo como modo de representação social, com uma dinâmica específica e significativa na vida social. Nas relações intergrupais, os estereótipos se situam num nível avaliativo em que a partir das relações comportamentais entre os grupos, os estereótipos exercem forte influência nas representações que determinado grupo cria sobre outro (BAPTISTA, 2004, p. 10). As imagens estereotipadas que os grupos criam sobre si e sobre outros reforçam a produção de juízos e avaliações que favorecem o grupo de pertença em detrimento de outro grupo (Idem, p. 10). As imagens estereotipadas, na perspectiva psicossociológica, desempenham três tipos de funções cognitivas:

- 1 - Função seletiva que consiste numa percepção diferenciada dos elementos caracterizadores do outro grupo, avaliando esses elementos de forma negativa e de entre esses selecionando aqueles que são relevantes no contexto da relação intergrupar;
- 2 - Função justificativa, revelando os conteúdos das representações, imagens estereotipadas que legitimam os comportamentos de hostilidade e discriminação social;
- 3 - Função antecipatória que orienta o desenvolvimento das relações entre os grupos e que permite prever o comportamento do(s) grupo(s) e assim orientar a sua própria ação. (BAPTISTA, 2004, p. 11)

Nesse processo está em disputa a necessidade de se criar uma identidade social e correlativamente a diferenciação entre os grupos. “Tal processo começa por ser de categorização e diferenciação social e leva ao engendrar de representações sociais dos outros frequentemente estereotipadas, sobretudo se os grupos se encontram em situações de competição” (BAPTISTA, 2004, p.10), ou então, como no ambiente escolar grupos que se encontram em uma relação de poder. Conforme exposto por Tomaz Tadeu (2000), a diferença e a identidade é uma relação social, resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, que também se encontram em constante disputa. “O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes.” (SILVA, 2000, p. 3).

Então, quando se fala de rótulo também se está falando sobre estereótipo, um modo de categorizar o comportamento desviante de determinado grupo, ou seja, de

⁷ Maisonneuve, J., *La Psychologie Sociale*, Paris, P.U.F, 1971.

uma turma, que desvia do comportamento esperado pelos professores ou intitulado pelas regras e o padrão da escola. No decorrer das observações, os professores, de forma geral, ao se referirem a uma turma específica lhe atribuíam representações negativas, foi possível presenciar falas sobre essa turma como “*Que turma nojenta. São uns mal educados*”, “*Essa turma já tá perdida*”, entre outras falas que somente serviam para depreciar e reforçar o rótulo atribuído de má turma. Enquanto para outra turma se atribuía o rótulo de boa turma, pois, provavelmente, o comportamento dessa turma é percebido como aceitável, dentro das normas e não lembra a agitação da má turma. Contudo não é percebido que por conta desses rótulos, que desempenham a função de comunicação do estereótipo, se acaba cristalizando as suas representações sobre as turmas e as falas dos professores e professoras, como relatados acima, reforçam o estereótipo atribuído em cada turma. E acaba implicando numa cristalização da relação dos professores com as turmas, o modo como se colocam perante elas, desempenhando a função antecipatória do estereótipo. Como no caso da turma relatada acima como boa turma, pois, de acordo com a professora são disciplinados e quietos, mas não se questiona as razões disso, durante o estágio, os alunos dessa turma me relataram que não falam nas aulas da professora referida porque tem medo dela. Esses aspectos não são percebidos pelas professoras e professores porque o seu comportamento e a sua ação está orientado pelo rótulo, pelo estereótipo que antecipa a ação e não leva em consideração o contexto específico e os sujeitos que estão envolvidos.

Assim, é uma relação que se estabelece com o rótulo da turma e não como falado por uma das professoras que dependeria de perceber a turma nas diversas situações do cotidiano escolar. O rótulo impede de percebê-las de outra forma pelos próprios professores da escola e influenciando no julgamento dos demais. A partir do momento em que o rótulo atribuído a essas turmas é constantemente reproduzido nas falas e nas práticas. E se esquece totalmente que se existe a má turma e a boa turma é porque os outros, no caso os próprios professores, a rotularam como tal, e assim, dificultando a possibilidade de haver uma relação professor-aluno saudável para ambas as partes.

4.2 A INSTITUIÇÃO ESCOLAR, OS JOVENS E OS RÓTULOS

Ao analisar a relação professor-aluno, pelo modo como os professores representam os alunos, que se reflete no modo como se posicionam e se relacionam com os alunos, se percebe que os rótulos desempenham uma função de cristalizarem as representações sobre determinada turma ou aluno. Assim, dificultando que os professores enxerguem os alunos fora dos rótulos que pretendem defini-los, e, portanto, de reparar neles outros elementos que os formam enquanto indivíduos para além do ser aluno. As escolas públicas de ensino médio, como a escola observada durante os estágios, os alunos são jovens, por volta dos 14 a 18 anos, e eles denotam outros modos de ser jovem. E a escola e/ou os professores e as professoras conhecem esses jovens alunos? Portanto, é importante contextualizar a relação professor-aluno, entendendo como a instituição, em que esses dois atores sociais estão inseridos, incide no modo em que os indivíduos constroem o ser professor e o ser aluno, e também, na forma da relação que se estabelece entre eles.

Na sua dissertação de mestrado, Anelise Rabuske (2006) estuda a constituição do aluno-problema na escola. Para isso, a autora compreende que nas instituições escolares “os processos disciplinares têm a finalidade de capturar todos os sujeitos que ali circulam” (2006, p. 43). Em especial as crianças, grupo social do qual parte seu estudo, pois, Rabuske (2006) pensa a infância como o outro, aquele que pode escapar e questionar o poder de nossas práticas e os projetos estabelecidos para ele. Abrindo um espaço para que os adultos criem diversas tentativas de práticas e métodos, pedagógicos ou não, para capturá-las e fabricá-las para que “se atinja a criança idealizada – satisfeita, quietinha, aprendente, interessada, dócil, “normal” – pelo olhar dos adultos” (Idem, p. 44). Mas esse olhar do adulto, também, fala do lugar e posição em que ele se encontra que no caso é a instituição escolar. As características salientadas da criança ideal são na verdade características que podem muito facilmente descrever o aluno idealizado pelas instituições escolares. O aluno-problema é a criança que foge das características desejadas na criança idealizada, ela não se ajusta as normas e expectativas impostas pela instituição. Nessa concepção “o aluno-problema traz uma essência problemática, que é uma criança-problema, o que barra seu desenvolvimento, o processo “natural” a ser percorrido” (Idem, p. 44). Mas como apontado pela autora é preciso problematizar as nossas formas de escutar, de agir e de receber as crianças

(2006, p.45), ou seja, é preciso problematizar a nossa forma de compreender o outro.

Rabuske lança esse olhar sobre o aluno-problema o compreendendo na etapa da infância, em que “algo na criança sempre foge do ideal projetado pelo adulto” (2006, p. 45). Entretanto, aluno-problema não se refere apenas as crianças, pois não são somente elas que apresentam algo que foge do que foi projetado pelo adulto, os jovens que encontramos no ensino médio, diria que de uma forma mais incisiva, estão escapando do olhar dos adultos, do olhar dos professores. Aluno-problema fala sobre

a presença, nas escolas, de indivíduos cujos ritmos e comportamentos não correspondem aos padrões da escola e também daqueles que resistem às práticas disciplinares aponta para a força da heterogeneidade ali presente. No entanto, tais indivíduos são posicionados ou como portadores de dificuldades de aprendizagem (em menor escala), aqueles que não aprendem os conteúdos escolares dentro de um padrão preestabelecido, ou como portadores de desvios de conduta/comportamento (na maioria das queixas escolares), aqueles que não correspondem às expectativas de como devem ser: disciplinados, racionais, autônomos, cooperativos, dedicados, etc. (RABUSKE, 2006, p. 45).

Se observarmos as escolas de ensino médio, foco do presente trabalho, com essa concepção de aluno-problema, entendemos o porquê de Juarez Dayrell (2007) afirmarem que para muitos professores, o maior problema da escola é exatamente o jovem aluno. Por justamente muitas vezes os jovens não corresponderem às expectativas de como eles devem ser enquanto aluno que podem ser vistos, também, como um aluno-problema. Os autores trabalham com a ideia de condição juvenil que se refere ao

modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, no contexto de uma dimensão histórico geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc. (2007, p. 4).

A condição juvenil atualmente se encontra em múltiplas dimensões, em termos culturais e de sociabilidade e também em relação ao mundo do trabalho. Nas escolas públicas de ensino médio, não é raro encontrar uma grande parcela de jovens, em que a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo (DAYRELL, 2007). A dimensão cultural é o espaço em que os jovens buscam demarcar uma identidade

juvenil aliada e estimulada pela sociabilidade, nos diversos grupos de amigos que se estabelecem no tempo livre de lazer, mas, também “no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais” (Idem, p. 6). Além de questões específicas do ser jovem, em termos biológicos há a apreensão com o futuro e com a transição para a vida adulta. Carrano (2011) aponta para essa complexidade apresentada pela juventude, e para a necessidade de compreendê-la como uma formulação conceitual unitária, simplificada, homogênea e não suficiente. Pois, a juventude não se caracteriza somente como uma fase da vida, mas, principalmente, é importante compreendê-la por sua diversidade, presente em cada grupo juvenil que pode ser constituído a partir das diferentes realidades sociais nas quais estão inseridos. “O desenho de cada cultura juvenil poderá ter não só o contorno como também as cores determinadas pelas questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais assim como os interesses específicos de cada grupo” (CARRANO, 2011, p. 51). Assim, a experiência escolar desses jovens está situada neste contexto, segundo Dayrell (2007), o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio, muito diferente de gerações anteriores.

Hoje em dia, as instituições, conforme Carrano (2011), deveriam ter a importante tarefa de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos. A escola, em especial a de Ensino Médio, constitui-se como o espaço privilegiado para estimular e proporcionar suportes para os jovens elaborarem seus futuros projetos pessoais e profissionais, e também para os auxiliarem nas circunstâncias do presente que vivenciam dentro e fora da sala de aula. Os jovens das escolas públicas de Ensino Médio transportam para dentro delas os conflitos e as contradições de uma estrutura social excludente, que interferem nas suas trajetórias escolares (DAYRELL, 2007). Mas como a escola e os professores se posicionam em relação a esse jovem? Nesse sentido, considero interessante a reflexão de Simone André no filme *Quando sinto que já sei* (2014), “*um médico do século XX entra numa sala de cirurgia do século XXI ele consegue operar? Ele não consegue operar, ele mal consegue entende o que é que tem ali,*

onde que tá o paciente, né? Se um professor do século XX ou XIX entra na sala de aula do século XXI, ele vai achar muito diferente? Não vai. Ele vai ver ali a lousa, o giz, as carteiras enfileiradas, a lista de chamada, tudo conforme era no século XIX. A única coisa com a qual ele não contava era com a cabeça dos alunos do século XXI. E aí que mora o conflito, a sala de aula do século XIX não é mais aquele quadrado, é praticamente um planeta porque com as novas tecnologias o planeta é o espaço de aprendizagem das pessoas". Ou seja, a instituição escolar, atualmente, ainda opera numa lógica do século passado, ou melhor, do início do século passado.

Na concepção de Foucault (2002), a instituição escolar, que advém da sociedade disciplinar, é uma das instituições de sequestro que teriam como finalidade a inclusão e a normalização. As instituições pedagógicas – médicas, penais ou industriais – são instituições de sequestro, elas desempenhariam três funções: primeiro, o controle, a responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos, se encarregando de toda dimensão temporal da vida dos indivíduos; segundo, além de controlar o tempo dos indivíduos também controlam seus corpos; e a terceira, elas exercem um poder polimorfo, um poder econômico, político e judiciário.

Nestas instituições não apenas se dão ordens, se tomam decisões, não somente se garantem funções como a produção, a aprendizagem, etc., mas também se tem o direito de punir e recompensar, se tem o poder de fazer comparecer diante de instâncias de julgamento. Este micropoder que funciona no interior destas instituições é ao mesmo tempo um poder judiciário. [...] O sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior (FOUCAULT, 2002, p. 120).

De certa forma, podemos apreender uma boa parcela das escolas públicas a partir dessa visão de Foucault (2002), elas ainda se apresentam como uma instituição de sequestro. Nas salas de aulas, se observa a busca de um controle sobre os alunos, sobre seu comportam e a resistência deles. Os professores ao mesmo tempo em que são agentes dessa instituição, e reproduzem alguns valores dela, também, de certa maneira, percebem que há um conflito entre os alunos e a instituição que se reflete na sala de aula. Assim, como salientado antes, a escola perdeu o monopólio da socialização da socialização dos jovens, mesmo continuando a ser uma referência importante, e no cotidiano escolar eles vivenciam uma tensão provocada pela ambiguidade de ser jovem E de ser aluno,

o “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, [...] implica estabelecer cada vez mais relações entre a sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo que definir a utilidade social dos estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (DAYRELL, 2007, p. 9-10).

No cotidiano escolar, para muitos jovens, a escola é um espaço aberto, dificultando a articulação de seus interesses pessoais com as demandas da instituição escolar. E isso resulta nas diferentes de participação e/ou passividade, de resistência e/ou conformismo, de interesse e/ou desinteresse que os jovens demonstram em sala de aula e que os professores, de certa forma, veem como um problema com o qual não sabem lidar. Os professores na tentativa de lidar e de entender esses jovens alunos, tentam “organizar o mundo, estabelecem-se nomeações, categorias, padrões que se movimentam no sentido de capturar coisas do mundo, inclusive os indivíduos” (RABUSKE, 2006, p. 47) que não conhecem. Neste caso, os professores, buscam “encontrar/produzir categorizações, explicações, procedimentos para aquilo ou aquele que foge” (Idem, p. 47) do que se espera de um aluno, conforme descrito acima, se (re)produzem representações e/ou rótulos de má turma ou boa turma, de aluno-problema e outros, para tentar apreender os alunos e diferentes situações que os professores deparam-se cotidianamente e não sabem como lidar ou, às vezes, agem de modo equivocado, principalmente, em relação aos estudantes. Os rotulando para tentar encaixa-los, ainda, numa lógica que corresponde ou se assemelha a instituição escolar que, como dito por Foucault (2002), é uma instituição de sequestro.

Assim, o rótulo é um recurso utilizado, mesmo que inconscientemente, pelos professores para dar sentido ao dia a dia escolar, para dar sentido a sua ação didático-pedagógica dentro dessa instituição escolar que conhecemos. O rótulo pode ser como uma resposta para o desinteresse, a agitação, a imaturidade e etc., que os professores percebem nos estudantes durante as aulas, pois, por essa visão, se coloca determinado problema ou característica como sendo de um aluno ou uma turma em específico. E não se observa que essa situação afeta tanto o aluno como o professor de modo que acaba prejudicando a relação entre eles e os próprios indivíduos que estão envolvidos. Desta mesma forma, pode se intuir que os rótulos escolares advêm ou são favorecidos por esse ambiente escolar que funciona ainda numa lógica das instituições de sequestro, e que os professores e as professoras

são estimulados a seguir. Mas na sala de aula, ao se defrontarem com esses jovens alunos que não ficam em silêncio ou sentados em suas cadeiras sem olhar para trás ou sem mexerem no celular, se visualiza a diferença entre aquilo que os professores esperam dos alunos e aquilo que eles são. Então, o rótulo acaba servindo como uma ferramenta, mesmo que inconscientemente, para o professor lidar com essa situação que ele não tem controle sobre. E, arrisco dizer, que como na escola pública investigada, os professores, de modo geral, não sabem lidar ou se relacionar com essa juventude, e o rótulo de determinado aluno ou turma acabava servindo para justificar os problemas na relação professor-aluno, mas, juntamente, o rótulo pode surgir, justamente, por causa dessa situação, desse contexto escolar que envolve o professor e o aluno. Nesse sentido, é interessante um pensamento, até provocativo, de Dayrell (2007) que aponta alguns questionamentos sobre a escola, os professores e os jovens alunos,

Ao mesmo tempo, a vivência juvenil no cotidiano escolar é marcada pela tensão e pelos constrangimentos na sua difícil tarefa em constituir-se como aluno. A escola e muitos dos seus profissionais ainda não reconhecem que os alunos que ali chegam trazem experiências sociais, demandas e necessidades próprias. Continuam lidando com os jovens com os mesmos parâmetros consagrados por uma cultura escolar construída em outro contexto. A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. [...] Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida (DAYRELL, 2007, p. 11).

Através dessa passagem de Dayrell (2007), podemos refletir que essa condição da escola, além de afetar os próprios indivíduos, também, afeta as relações sociais que nela acontecem. E, principalmente, influencia na forma dessas relações, como no caso estudado, na forma de como se estabelece e acontece a relação professor-aluno no cotidiano escolar.

4.3 AQUILO QUE ESCAPA DO RÓTULO

Os rótulos escolares, como definidos neste trabalho, são representações *a priori* que os professores e as professoras (re)produzem e utilizam no cotidiano para agruparem determinados indivíduos sobre o mesmo título. A fim de buscar uma forma de apreendê-los, nos moldes e normas da instituição escolar. Se há alguma

espécie de desvio percebido no comportamento de um aluno ou em particularidades de uma turma, o rótulo faz com que esse desvio seja visto como uma característica que pertence a esses indivíduos enquanto alunos e, também, enquanto turma. E uma função importante que o rótulo desempenha é facilitar a comunicação, de forma rápida consegue-se transmitir uma informação social sobre alguns indivíduos, os cristalizando em torno de uma palavra que se associa a um esquema de determinadas categorias. Por isso que durante a maior parte da observação realizada na escola pública de ensino médio foi difícil reparar falas, expressões, etc., isto é, representações que fugissem do rótulo que era atribuído a uma turma. Como no caso da má turma, que dificilmente os professores e as professoras, pelo menos no decorrer de quase um ano letivo em que estive na escola, atribuíam-lhe outras representações que não acabassem por reforçar o seu rótulo.

O professor, possivelmente, não concebe essas falas ou essas maneiras de se referirem aos alunos no dia a dia escolar como algo que acaba por afeta-lo, tanto quanto uma ação de um aluno, percebida como “incomodação”. É esse efeito que o rótulo provoca na sua ação didático-pedagógica que o docente não identifica. Nesse movimento, até inconsciente, de enxergar a turma pelo rótulo que a ela é atribuída, o professor, que é quem (re)produz os rótulos, justamente por não reconhecer tal movimento, acaba criando uma espécie de armadilha para si mesmo. A relação rotulada professor-aluno faz com que no cotidiano esse professor se relacione, especialmente, com o rótulo da turma, que condiciona o modo de como se dará a relação. Por exemplo, quando os professores me diziam, ao saberem que realizaria as aulas do estágio com a má turma, “*Com essa turma tu tem que ser firme*”. Ou seja, já há pronta uma determinada maneira de como se deve ser enquanto professora de acordo com a turma, isto é, antes mesmo de entrar em sala de aula, de olhar para os alunos, independentemente da situação ou momento que se está vivendo. Isso provoca no professor uma pressão ou tensão que se sente antes mesmo de ir para aula com uma turma, como a má turma, o que faz com que, muitas vezes, ele demonstre um estresse que não necessariamente é ocasionado por uma atitude ou ação feita pelo aluno em direção ao professor. Assim, parece que as representações sobre as turmas, que são estimuladas pelos professores, são sempre as mesmas e, pelo menos na maior parte do tempo.

Neste ponto, o rótulo, como o estereótipo, possui um caráter rígido e que remete os elementos e atributos estereotipados como intrínsecos aos indivíduos, e não como produtos de um contexto ou situação específica. Pois, conforme Batista (2004), “se a estereotipia pudesse contemplar a explicação de fenômenos através da sua natureza socioestrutural, ela perderia grande parte da rigidez e conotação negativa e muita da sua eficácia enquanto base da discriminação social” (Idem, 2004, p. 8). Então, quando alguns professores expressam representações que fogem do rótulo, as reações dos demais são de estranhamento a tais representações. Nas observações na escola pública de ensino médio, foi possível presenciar algumas representações, em alguns momentos, que escapavam do rótulo. Durante a gincana escolar, numa conversa uma professora constatou, ao se referir à má turma, “*Mas eles tem senso de turma, são unidos*”, ao tentar convencer outra professora, que não via possibilidades deles conseguirem se organizarem para as atividades da gincana, que eles têm qualidades ou aspectos positivos. Enfim, que outras representações podem ser feitas sobre as turmas se nos desprendermos do rótulo. Embora, no caso citado, essa percepção de outras representações sobre a má turma tenha sido impulsionada por uma mudança no contexto em que os alunos estavam expostos. A gincana muda radicalmente à escola é um momento extraordinário, em que é visível o empenho dos alunos em colaborar e participarem das atividades, logo, se espera que essa mudança no contexto facilite a percepção, por parte das professoras e dos professores, de outras representações que as turmas e os alunos têm e podem ter.

No dia a dia escolar perceber a influência do rótulo na relação professor-aluno exige um exercício de reflexão sobre a sua ação docente, em todos os sentidos, em termos didáticos, mas, também, em relação aos seus sentimentos, em como cada aspecto da escola lhe afeta, até pessoalmente. Dubet (1997) aponta uma perspectiva importante, que auxilia na possibilidade de percebermos que as diversas representações presentes na instituição escolar, aos poucos, influem sobre os professores, e conseqüentemente, na relação professor-aluno,

Realmente, a relação escolar é *a priori* desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa. Cada vez, é preciso lembrar as regras do jogo; cada vez, é preciso reinteressá-los, cada vez, é preciso ameaçar, cada vez, é preciso recompensar (...) A gente tem o sentimento de que os alunos não querem jogar o jogo e é muito difícil porque significa submeter à prova suas

personalidades. Se eu falo de charme, de sedução, não é por narcisismo, é de fato o que a gente realmente experimenta. É uma experiência muito positiva quando funciona, a gente fica contente; quando não funciona, a gente se desespera. (DUBET, 1997, p.224 - 225)

Portanto, do mesmo modo que é preciso lembrar ao longo do ano letivo, quando se entra em sala de aula, as regras do jogo, o que pode se tornar cansativo com o passar do tempo, é preciso buscar formas de conhecê-los melhor, de motivá-los, para que se possa estabelecer um diálogo mais honesto entre o professor e o aluno, auxiliando na construção de um vínculo entre eles. E, isso, demandaria um exercício constante de análise do próprio professor sobre suas práticas, e principalmente, sobre as representações que fazem as turmas, para não cair no rótulo. Mas isso é algo que, como fala Dubet (1997), é preciso lembrar, lembrar-se de reconstruir a relação, não só as regras do jogo, mas que o reconstruir implique em uma ressignificação da relação.

A ressignificação, neste trabalho, é questionar o rótulo pelo qual definem tal turma, é pensar que determinada experiência vivenciada com uma turma específica, seja uma experiência positiva ou uma que não funcionou, não deveria se tornar algo tão fixo que influencia de tal modo sobre a relação professor-aluno. Enfim, um exercício constante que leve o professor a perceber a influência do rótulo no cotidiano escolar, para procurar maneiras de enxergar outras representações, aquelas que escapam do rótulo. Numa tentativa de impedir essa armadilha, porque do momento que os professores atribuem determinado rótulo a uma turma, e não percebem a influência dele sobre si mesmos, é prejudicial para eles. Por exemplo, acredita-se que é preciso ser firme com a má turma, logo, o professor usa o rótulo como referência para definir o seu próprio comportamento, como se assumisse uma determinada personalidade para cada turma. E, provavelmente, de alguma maneira, essas personalidades que eles assumem ao longo do dia na escola, podem afetar o seu corpo e/ou seu psicológico. E, no caso deste trabalho se analisa como isso dificulta a relação professor-aluno, mas, claro que acaba afetando o professor enquanto indivíduo. E ao chegarem à escola os professores continuam participando e reproduzindo esses rótulos, mesmo que eles sejam prejudiciais, aparentemente, é um suporte para os docentes lidarem com as diversas situações em que estão inseridos no cotidiano. E a escola não possibilita tantos meios pelos quais os professores possam ser estimulados a refletirem sobre suas ações e, muito menos,

situações, além da sala de aula, destinadas para se pensar e realizar momentos nos quais o professor e o aluno se enxerguem como tais para estabelecerem uma relação saudável para ambos. E, na perspectiva deste trabalho, acreditasse que com novas representações no meio escolar, não que isso seja simples de acontecer, mas elas poderiam contribuir para a criação de uma relação professor-aluno, na qual, se enxergue os sujeitos, seus comportamentos, suas ações e etc., a partir deles próprios, e não pelo rótulo que lhe são atribuídos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou problematizar a relação professor-aluno, ou melhor, problematizar como essa relação se estabelece no cotidiano escolar. Assim, a experiência docente proporcionou um aprofundamento no campo suscitando a criatividade e as possibilidades na formulação do objeto e do problema de pesquisa. A experiência docente transformou-se em uma pesquisa empírica, e se procurou reconstruir a realidade pelas concepções teóricas abordadas nesse estudo.

Portanto, no primeiro capítulo, procurou-se reconstruir o contexto escolar analisado e o momento durante a observação em que a percepção do professor de cada turma o afeta de modos diferentes e de forma intensa. E depois, por meio de uma entrevista semiestruturada com uma professora, se buscou esclarecer, principalmente, como o professor reage ao perceber a influência do rótulo na sua relação com os alunos, com a turma. E pela resposta dessa professora se verifica que, muito provavelmente, os docentes não percebem o processo de rotulação que exercem e que os afeta também, ou seja, é um processo inconsciente.

No segundo capítulo, através da teoria da representação social foi possível reconstruir e apreender as falas e expressões dos professores. Especialmente, pela perspectiva pós-estruturalista de Tomaz Tadeu da Silva que permitiu compreender como as representações são esses traços visíveis, como as expressões orais, que é uma forma de atribuírem sentidos. No estudo as representações dos professores sobre os alunos atribuíam sentidos e significações sobre eles. A partir desse ponto se analisou essas representações e se percebeu que só o conceito da representação social não era suficiente para demonstrar ou se aproximar da realidade.

No terceiro capítulo, o conceito do rótulo social foi utilizado para expor o caráter mais rígido e cristalizado que determinadas representações sobre os alunos adquiriam nesse contexto escolar. E os estudos da teoria do desvio tratam do conceito de rótulo, mas de forma breve, pois, ele não é propriamente o objeto de pesquisa nesses casos. Assim, houve uma tentativa de (re)constituir o conceito de rótulo social, pelos os estudos de Goffman, de Becker e de Gilberto Velho. E o

conceito de estereótipo na perspectiva da psicologia social, foi usado para auxiliar na abordagem teórica neste estudo.

Neste ponto, serão realizadas algumas considerações, que julgo importantes, sobre esse estudo. Primeiro, durante esse estudo se foca na figura do professor para se entender a relação professor-aluno. Esse enfoque sobre o professor se deu por um recorte de pesquisa e pelo próprio campo. No estágio docente circulava por três turmas diferentes de primeiro ano e em cada uma havia cerca de 25 a 40 alunos. E não conseguia alcançar esses alunos de modo tal para apreender como eles concebem a relação professor-aluno. E, possivelmente, se os sujeitos investigados fossem os alunos teríamos outras percepções sobre como ocorre essa relação. Assim, a relação foi analisada pelo lado dos professores, pois, estava mais próxima deles, como nos intervalos na escola, que se configuravam como um espaço interessante para uma pesquisa.

E o segundo ponto a se considerar é que este estudo não tem por pretensão dizer que o fato do professor perceber o efeito do rótulo sobre a referida relação resolveria se os problemas entre professor e aluno. Pois, somente a partir de uma reflexão do próprio professor sobre as suas ações, ele perceberia se utiliza e como utiliza os rótulos. O que se pretende elucidar, e propor, mediante esse estudo é que ao se ter consciência dos rótulos escolares, os professores não criariam e sentiriam como se tivessem sempre situações ou momentos problemáticos com uma turma específica. Por exemplo, os professores ao irem para a má turma com ideia que esse rótulo remete, de que ele irá se incomodar ao longo da aula. Determinado ato de um aluno tem grandes chances de ser interpretado como um ato incomodativo, porque, o docente acredita na ideia que o rótulo transmite e condiciona os seus sentidos e suas ações por ele. E acaba criando uma pressão ou tensão para si mesmo sem antes entrar em sala de aula para saber como a turma está naquele dia. Da minha experiência docente com a má turma, quando reavaliei minhas ações e parei de pensar que aquela turma iria me incomodar em todas as aulas, comecei a enxergar outros alunos naquela turma. E realizar atividades em grupos e outras dinâmicas, pois, eram atividades que funcionava com eles, e com outras turmas, e tanto eu como eles ficávamos calmos, sem excessos dos dois lados. Mas, isso é algo que o professor tem que se arriscar e analisar se funciona com uma turma ou com outra, ou seja, tentar escapar dos rótulos para que ambos os lados possam

começar a se entender, nem que seja, pelo menos, no espaço e tempo da aula em sala de aula.

De modo geral, esse trabalho representou um pouco das situações que vivi durante o ano de 2015, em que realizei os estágios docentes em uma escola pública de Ensino Médio em Porto Alegre. A forma como os professores se referiam às turmas, ou as representações que expressam delas, foi algo muito marcante desde o momento em que me inseri na escola. As turmas, na maior parte do tempo, eram lembradas pelos rótulos a elas atribuídos, boa turma e má turma, assim havia uma reprodução constante desses rótulos em diferentes momentos do dia a dia escolar. Logo, isso se torna algo que acaba sendo interiorizado pelos professores e pelos demais agentes dessa instituição, e parece que não deixa espaço para que se crie uma reflexão sobre esse processo que afeta de diversas maneiras o próprio professor.

Deste ponto de como as turmas, e, portanto, os alunos, são vistos e representados, se levantou a problemática do rótulo e de como ele passa a interferir na relação professor-aluno. Assim, também, é importante ressaltar que esses rótulos de boa turma e má turma se encontram em diferentes escolas, por isso ele é algo que talvez anteceda qualquer representação que se possam fazer sobre a turma pela turma e pelos alunos, enquanto indivíduos que são membros dela. Caso uma turma aparente determinado comportamento já é encaixada em um desses rótulos, que são quase clássicos do sistema de escolar. E que são reproduzidos e recontextualizados em outras instituições escolares sem quaisquer questionamentos por parte dos sujeitos que os utilizam, por isso, esses rótulos são, basicamente, como clássicos do sistema escolar, eles estão naturalizados nesse meio. E o presente trabalho buscou fazer uma reflexão sobre esse processo de rotulação que a escola estimula.

E a Sociologia me proporcionou os instrumentos e apurou a minha percepção para que ocorresse esse estranhamento no que concerne ao ambiente e as suas relações sociais. Dayrell (2007) evidencia o papel do professor de Sociologia na escola, em que o incentiva, “pela especificidade da sua formação, é crucial que este também assuma o papel de sociólogo na escola, além de docente” (Idem, p.11), com as devidas ponderações, esse não é um desafio fácil de assumir se. Mas, no

cotidiano escolar o professor de Sociologia pode provocar, aos poucos, estranhamentos e questionamentos que contribuam com a escola. Nas palavras de Dayrell,

As reflexões realizadas acima evidenciam a necessidade de os professores de cada escola desnaturalizarem a visão que possuem dos seus alunos, superando preconceitos e estereótipos, compreendendo-os como sujeitos sociais com demandas e necessidades próprias. Mas também precisam problematizar as relações que acontecem no cotidiano escolar, além de conhecerem melhor o próprio meio social onde a escola se insere (DAYRELL, 2007, p. 11-12).

Por fim, a principal intenção deste trabalho era provocar essa reflexão sobre o contexto escolar investigado e sobre a relação professor-aluno. Assim, procurando entender como essa (nova) juventude é compreendida nessa (antiga) escola e como o professor lida com essa situação. E a realização desse trabalho se tornou uma espécie de resposta para questões pessoais que me colocava na época dos estágios docentes.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Maria Manuel. *Estereotipia e Representação Social: uma abordagem psico- sociológica*. In: BARKER, A. (ed.), *A Persistência dos Estereótipos*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2004.

BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, Ed. 2008.

CARRANO, Paulo. MARTINS, Carlos. *A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar*. Educação, Santa Maria, vol. 36, nº 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

DAYRELL, Juarez. REIS, Juliana. *Juventude e Escola: Reflexões sobre o Ensino da Sociologia no Ensino Médio*. In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife, mai./jun. 2007, p. 1-18.

DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. (entrevista) In: Revista Brasileira de Educação. Número especial: Juventude e contemporaneidade. São Paulo: ANPED, mai./jun./jul./ago., nº 5/1997, set./out/nov./dez, nº 6/1997.

FERRARI, Juliana Spinelli. *Síndrome de Burnout*, Brasil Escola. Disponível em: < <http://brasilescola.uol.com.br/psicologia/sindrome-burnout.htm> >. Último acesso: 09/06/16.

FILHO, Fernando Pinheiro. *A noção de representação em Durkheim*. Luanova, São Paulo, n.61, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ln/n61/a08n61>> Último acesso: 13/05/16.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, ed.3, 2002. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/120877298/Foucault-a-Verdade-e-as-Formas-Juridicas> > Último acesso: 20/05/16.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Brasil: LTC, ed. 4, 1988.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/178204299/sucesso-escolar-nos-meios-populares-as-razoes-do-improvavel-lahire>> Último acesso: 05/12/15.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em:< http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf > Último acesso: 09/06/16.

QUANDO sinto que já sei. Direção: Antonio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima. Produção: Antonio Sagrado e Raul Perez, 2014. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>> Último acesso: 20/05/16.

RABUSKE, Anelise Scheurer. *“Alunos-problema”*: discutindo práticas implicadas na produção do anormal. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7678>> Último acesso: 28/04/16.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua portuguesa*. RUTH ROCHA/ HINDENBURG DA SILVA PIRES. São Paulo: Scipione, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), HALL, Stuart e WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença – A Perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000. Disponível em: < <https://pt.scribd.com/doc/268790720/Livro-Identidade-e-Diferenca-A-Perspectiva-Dos-Estudos-Culturais-Tomaz-Tadeu-Da-Silva-stuart-Hall> > Último acesso: 05/05/15.

VARELLA, Drauzio. *Síndrome de Burnout*. Dr. Drauzio Varella. 2011. Disponível em: < <http://drauziovarella.com.br/letras/b/sindrome-de-burnout/> > Último acesso: 09/06/16.

VELHO, Gilberto. *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, ed. 5, 1985.

WEISS, Raquel. *Durkheim e as formas elementares da vida religiosa*. In: Debates do NER, Porto Alegre, ano 13, n. 22, p. 95-119, Jul./Dez. 2012. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/103432/000873819.pdf?sequence=1> > Último acesso: 13/05/16.