

**O PROFESSOR E OS JOVENS: A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E O
AMBIENTE DE TRABALHO**

TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP AND THE WORKING ENVIRONMENT

FRANCO, Francisco Carlos

fran.franco@bol.com.br

Universidade Braz Cubas

RESUMO Este trabalho é parte de uma pesquisa que investigou o ambiente de trabalho de professores de Arte que atuam na rede pública paulista de ensino e suas relações com os jovens. Na abordagem qualitativa de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que buscou desvelar os dados mais significativos na trajetória pessoal e profissional dos professores, que, por meio do relato de suas vivências e experiências, explicitaram seus sentimentos frente ao ambiente de trabalho. De acordo com os depoimentos de oito docentes que participaram da pesquisa, constatou-se que os professores demonstram uma postura de aproximação e de respeito com os jovens, mas que se sentem despreparados e inseguros perante as atitudes de violência e indisciplina com que convivem.

PALAVRAS-CHAVE: Ofício docente. Juventude. Relação professor-aluno.

ABSTRACT This work is part of a study that investigated the work environment of art teachers acting in the public school of São Paulo and its relationship with the young. In qualitative research approach, was used semi-structured interview, which sought to uncover the most significant data in the path of personal and professional teachers, that, through reports of their experiences, explicit expression of their feelings towards the work environment and the difficulties they face to establish a relationship with the humane educator and working with young. According to the testimony of eight teachers in the survey, found that teachers demonstrate an approach and attitude of respect for the young, but who feel unprepared and insecure attitudes towards violence and indiscipline that live in the school environment.

KEYWORDS: Teaching office. Youth. Teacher-student relationship.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o processo educativo em muitas escolas que trabalham com os jovens tem se orientado pelo desenvolvimento de habilidades e

competências, com vistas a atender ao modelo capitalista vigente e para a adaptação para um mundo em que as mudanças são rápidas e que se diluem com rapidez. Essa tendência impõe ao sistema educacional a formação das novas gerações pautada na superficialidade, na inconstância e na urgência, para a incorporação de novos modelos que vão se constituindo em nosso cotidiano.

As constantes mudanças que hoje vivenciamos, impregnadas por uma organização mundial globalizada, desafiam os jovens a se posicionar frente à realidade em um processo que “[...] pela primeira vez na história, constatamos que o ciclo de renovação do conhecimento é mais curto que o ciclo de vida das pessoas” (CARBONELL, 2002, p.54).

Nesse contexto, a educação escolar tem passado por mudanças que influenciam a sua própria organização, sua forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem, o que tem levado a escola a adequar a sua responsabilidade de formar as novas gerações, em consonância com as exigências do mundo atual, mudanças essas que afetam de maneira significativa o trabalho do professor. Tal realidade gera inseguranças e incertezas frente à sua atuação como docente e causa certo pessimismo e mal-estar perante a complexidade dos novos papéis e tarefas que se fazem presentes em sua atividade docente. (CODO, 2002).

Notamos que a formação meramente instrumental contagiou algumas das propostas mais recentes para a educação, processo esse que quase sempre vem acompanhado do descuido com o conhecimento e as significações historicamente construídas, se orientando por processos de ensino-aprendizagem concebidos apenas pelas novidades e as exigências do mercado de trabalho e da manutenção do *status quo*.

Entendemos que educar é proporcionar momentos de diálogo entre o humano e o mundo permeados pelo conhecimento e os sentidos atribuídos em diferentes contextos e épocas, ao nosso modo de ser-no-mundo e ir além das aparências, em um movimento de busca para desvelar e revelar as coisas, suas essências e os sentidos que elas nos suscitam, como também as perspectivas de mudança e a adequação do mundo à nossa época, aos nossos anseios, desejos e necessidades.

Contemplar a educação nessas diretrizes é transcender a mera formação técnica e contemplar o mundo como um universo de significações manifestas em fenômenos múltiplos e complexos, de forma crítica, sensível e criativa.

Para Vasconcellos (2001), a atividade docente envolve dois aspectos primordiais, o da socialização do conhecimento e a formação das novas gerações, aspectos esses que envolvem conceitos, imagens, valores, deveres e direitos, visão de homem e de mundo, entre outros.

Porém, todo este processo formativo pode ser desencadeado em duas perspectivas. A primeira orientada por uma visão acrítica, em que o conhecimento é abordado como uma simples apropriação mecânica dos conteúdos, tendo como parâmetro a crença que: “[...] o mundo que está aí é este mesmo e que não há outra saída” (VASCONCELLOS, 2001, p. 31). Em oposição a essa perspectiva, podemos pensar no mundo como um projeto em construção e de uma ação coletiva e da crença de um mundo melhor, mais justo e solidário, o que exige da escola uma ação para a construção junto aos educandos de valores e de compromisso para consigo mesmos, para com o outro e para o meio em que vivem e, numa dimensão mais ampla, para com o planeta. Um mundo em que as pessoas possam conviver e compartilhar seus saberes e “sabores” de forma intensa, pois:

Aprender conhecimentos é, também, ampliar compreensões. Ampliar compreensões é, também, alargar sentimentos capazes de integrar a diferença, a começar pela pessoa individual e coletiva de outros diferentes. Alargar tais sentimentos é tornar imagens e idéias a respeito de outras pessoas, outros grupos humanos, outros povos na direção de emoções genuínas de acolhida, de partilha da vida. De amor, enfim. E esse é o caminho da paz (BRANDÃO, 2005, p. 102).

Orientando-se nesses preceitos, defendemos uma educação escolar voltada para os jovens por meio de ações, que permitam ao educando contemplar o meio físico e social e desvelar suas grandezas, incoerências, contradições, misérias etc. Uma educação que tenha como referência o bem-estar individual e coletivo e que seja o espaço para que o mundo possa ser pensado em toda a sua complexidade.

É essencial reconhecer que as percepções e representações dos alunos frente a seu próprio aprendizado e da importância do conhecimento em sua forma de ser e de ler o mundo, sofrem a influência, entre outros atores, dos adultos que medeiam os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar. Assim, a relação entre o professor e aluno que é permeada pela “paixão” pelo conhecer, pelo respeito mútuo, pela ética, se torna, em potencial, uma força contagiante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Diante desse quadro, urge a necessidade de se aprofundar nas investigações sobre o jovem no contexto escolar, como forma de entender sua inserção no cenário educativo da educação básica e como os profissionais da educação entendem seus processos de aprendizagem e suas formas de ser-no-mundo e seu compromisso com a formação dos educandos, visto que:

[...] o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade [...] é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isso é o nosso mundo (ARENDDT, 2009, p. 239).

O presente texto, que apresenta parte de uma pesquisa que investigou os sentimentos e emoções de professores de Arte que atuam na rede paulista de ensino frente às mudanças, contempla a relação dos professores com os jovens e sua percepção sobre sua responsabilidade com a formação dos educandos.

Na abordagem qualitativa de pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada. As questões norteadoras da entrevista procuraram garantir o objetivo central do estudo, ou seja, os dados mais significativos da vivência dos docentes perante suas relações com os alunos no contexto educativo. Procuramos garantir o objetivo central do estudo, ou seja, os dados mais significativos da vivência dos docentes, considerando que:

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para o interlocutor, o que já caracteriza um recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas (SZYMANSKI, 2004, pp.14).

As entrevistas foram gravadas e transcritas, e posteriormente submetidas aos sujeitos para que dessem seu aval, deixando claro para eles que poderiam fazer as alterações que considerassem necessárias, como também acrescentar ou retirar alguma informação.

Sete sujeitos revisaram a transcrição e poucas alterações ou modificações foram sinalizadas, as que se apresentaram não se relacionavam com a essência das idéias.

O depoimento dos sujeitos desta pesquisa possibilitou-nos tecer algumas considerações sobre as relações com os jovens em seu ambiente de trabalho, que desencadearam, em alguns momentos, sentimentos de alegria, satisfação e bem-estar frente ao trabalho que desenvolvem e, em outros, sentimentos de frustração, desânimo e desorientação perante as relações que estabelecem com os educandos no contexto escolar onde atuam.

Os professores que participaram desta pesquisa atuam com alunos que cursam o Ensino Fundamental (7^a a 8^a séries) e com o Ensino Médio, com idade aproximada entre 13 e 18 anos. Para preservar a identidade dos professores participantes deste estudo, optou-se por estabelecer pseudônimos.

2 OS RESULTADOS

As mudanças que afetaram a sociedade no século XX, e que ainda hoje estão em curso, interferiram na organização e no desenvolvimento das práticas educativas no ambiente escolar da educação básica, o que desencadeou um processo de desvalorização social dos espaços educativos. Diante dessa realidade, os professores passaram a conviver com um sentimento de indefinição de seu papel e de desencantamento frente às novas exigências do mundo contemporâneo que incidem em seu trabalho educativo, pois:

Se, desde o início da escola pública, as atividades “nobres” eram a “educação” e a “instrução” (e, mesmo entre estas, as disputas pedagógicas foram grandes), com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras atividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores. A situação atual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores são, muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc (BARROSO, 2004, p.51).

A mudança da missão da escola e da percepção de seu papel na sociedade, as novas maneiras de ser e de agir dos jovens, entre outros aspectos, desencadearam, segundo Codo (2002), certo pessimismo e mal-estar dos professores frente à complexidade dos novos papéis e tarefas que se apresentam em sua atividade profissional.

Os docentes que participaram deste estudo evidenciam sentimentos de insegurança, insatisfação e perplexidade frente aos fatos que vivenciam nas escolas. Exemplo disso é o relato de Dora, que destaca o como se sente frente à violência dos alunos no espaço escolar:

Com medo, com muito medo. Se você fizer um levantamento de ausências de professores, você vai ver que é alto. É alto por conta da violência. Às vezes tem bandido buscando aluno dentro da sala de aula. Rebelião dentro da escola. Teve uma escola que teve rebelião, um quebra-quebra, coisa horrível (Dora).

Para Dora, as condições de trabalho são em parte responsáveis para o agravamento desta situação, pois, segundo ela, já chegou a trabalhar em salas de aula com cinquenta e três alunos, aspecto que se fosse resolvido propiciaria uma condição melhor para desenvolver seu trabalho. Além do número de estudantes por sala, Dora também responsabiliza a progressão continuada e a falta de punição aos alunos como fatores que colaboram para que a situação se apresente como tal: “Também atrapalha muito a falta de punição, a progressão continuada. Hoje ninguém mais reprova, passa sem saber, e ninguém faz nada para mudar esta situação” (Dora). Outros dois docentes, Roberto e Eunice, também citam a progressão continuada como um dos fatores que colaboraram para aumentar a indisciplina e a violência:

Esse negócio de o aluno não reprovar mais complica o nosso trabalho. Ele já vem para a escola sabendo que não precisa estudar mais, que ele vai passar de qualquer jeito (Roberto).

Não sei onde vai parar. O aluno não reprova mais, e ele sabe disso, daí ele não quer estudar, porque acha que não precisa, daí ele fica brincando, brigando com os colegas, fica uma bagunça. Muito da violência nas escolas hoje é por causa disto, de não reprovar mais (Eunice).

A progressão continuada foi implantada na rede paulista de ensino em 1988, com o objetivo de alterar os altos índices de reprovação, a defasagem relacionada entre a série e a idade do aluno e a evasão escolar, aspectos que indicavam que a escola estava fracassando em seu objetivo principal de educar as novas gerações.

A experiência paulista sofreu muitas rejeições, e ainda hoje é foco de muitas críticas, pois é percebida como “[...] uma política que não transforma a *essência* do fracasso escolar, mas apenas o que dele *aparece* (no caso, a reprovação); ou seja,

que não visa a garantir o sucesso, mas apenas eliminar o fracasso” (VIÉGAS, 2006, p. 161).

Em pesquisa com professores paulistas, Viégas (2006) constatou a insatisfação dos docentes com a progressão continuada que, como os participantes deste estudo, consideram que sua implantação aumentou o desinteresse e a indisciplina dos estudantes com sua aprendizagem.

Alguns estudiosos (PARO, 2000; NORONHA, 2002) não criticam os preceitos da progressão continuada, e sim os moldes que assumiu na rede paulista de ensino, ou seja, um princípio ético-pedagógico que objetiva reorientar os processos avaliativos que teria a força de colaborar para um processo mais humanizado na avaliação da aprendizagem, acabou sendo utilizado apenas como um instrumento legal para melhorar os índices de reprovação e de evasão escolar.

O que verificamos, anos após sua implantação, é que a progressão continuada ainda é rejeitada por alguns professores, sendo que para uns é sentida como uma perda do poder que tinham para, por meio da avaliação, disciplinar e controlar os alunos, e para outros, como uma violência aos princípios éticos e da responsabilidade que têm com a formação dos educandos, visto que, da maneira como a progressão continuada vem sendo conduzida, alguns alunos acabam acessando níveis mais elevados de escolarização sem os conhecimentos necessários.

Por outro lado, Fernanda não considera que a progressão continuada seja a responsável pelos problemas de indisciplina, relacionando-os a postura do professor:

Mas uma coisa fica clara, a disciplina, a participação dos alunos, quando o professor prepara a aula é diferente. O pessoal fala, isto é discurso de quem está fora da sala de aula, mas eu estou na sala e percebo. Quando se prepara a aula, o professor consegue trabalhar (Fernanda).

Diferentemente de Fernanda, para os outros sete professores que participaram deste estudo, a indisciplina e a violência são apontadas como um dos principais problemas que enfrentam no contexto da escola, que interferem em seu trabalho educativo e em sua estabilidade emocional.

Para Codo (2002) a indisciplina e a violência nas escolas têm afetado a saúde mental dos professores, visto que manifestações desta ordem já são constantes em várias unidades escolares, e que:

Em razão disso, pode se sustentar que hoje há um elemento novo configurando a realidade do trabalho do educador. Apesar da escola não poder ser tida idilicamente como um lugar de segurança e proteção, similar em todo ou quase todo ao lar (alguns lares, isto deve ser dito), também é certo que foge da regra experimentar episódios de violência frequentes no ambiente de trabalho, ter medo de ser golpeado ou morto, vitimado, ou saber que o lugar de trabalho é invadido, destruído, saqueado com frequência, ou ser invocado para assumir um papel perante os alunos, chegando ao ponto de ter que se confrontar com aspectos cruciais da configuração da identidade profissional. [...] Alguns educadores não se sentem profissionais, sentem que não estão preparados para ensinar nesse ambiente de trabalho e detestam o papel que são obrigados a representar (CODO, 2002, p.322).

Essa realidade causa certa insegurança nos professores, que se sentem frustrados por não conseguirem efetivar os processos de ensino-aprendizagem que gostariam. Em alguns casos, os docentes buscam responsabilizar as políticas públicas pelas manifestações de indisciplina e de violência nas escolas, como podemos constatar no depoimento de Dora, que relaciona os problemas desta ordem com a democratização do ensino e da acessibilidade da população à escola pública:

Eu acho que educação para todos não funciona, porque deu oportunidade para todo mundo estudar. Não é todo mundo que está afim, tem muitos que não estão lá para estudar. Estão lá por outros motivos, até para passar drogas. Isto acaba desanimando, desmotivando muito a gente. Hoje está demais, está perigoso trabalhar em alguns bairros (Dora).

A insatisfação, o medo, a revolta, entre outros sentimentos que Dora manifesta de forma intensa frente à questão da violência no ambiente escolar, também foi abordada por Paulo, que entende que este é um problema social de difícil enfrentamento:

A violência é um reflexo das condições das pessoas, porque elas almejam algo que elas não conseguem, não alcançam e isto gera a violência. Elas precisam de saúde, não têm saúde. Elas precisam de educação e nós precisamos fazer o melhor, mas não tem recursos, está difícil. Tudo isto influencia. A própria insegurança, as pessoas estão inseguras para andar na rua (Paulo).

A percepção de Paulo frente às manifestações de violência por parte dos estudantes no contexto escolar revela, além de um entendimento da dimensão social do problema, o sentimento de desproteção e de medo frente estas manifestações. Tal posicionamento se deve, em parte, a:

[...] um sentimento de que não só tudo é perigoso e estamos sujeitos a ameaças e ataques a qualquer hora, como um sentimento de que as instituições encarregadas de preservar a nossa segurança, de nos proteger, não estão cumprindo sua função (ADORNO, 2000, p. 99).

A violência, fenômeno social que tem se intensificado no mundo contemporâneo, tem, segundo Adorno (2000), constituído um cenário de insegurança e de incerteza, em que as pessoas, independentemente da classe, gênero, etnia, etc., podem ser vítimas em potencial de algum tipo de violência.

No espaço escolar, os profissionais da educação, em especial os professores, têm dificuldade em conviver com as situações de violência, como também não concebem sua atuação como educador com o potencial educativo para mediar um debate e um processo reflexivo sobre a questão. Em alguns momentos nas entrevistas, os professores deixam claro seu posicionamento e sua percepção de seu papel na escola e de sentimento de impotência para reverter este quadro, como afirma Paulo:

A violência chegou à escola. Ela está dentro da escola. Nós tentamos tomar uma posição, mas não cabe a nós resolver este problema. [...] A violência não tem como nós enfrentarmos, é um problema social, até a polícia tem dificuldade em resolver isso, quem dirá nós, professores (Paulo).

A sensação que temos é que, além de uma formação inicial e continuada frágil, que não aborda a temática de forma apropriada, os professores estão desamparados e assustados com uma realidade. Exemplo disso é o relato de Paulo, que contempla a reação de alguns professores frente às manifestações de violência dos educandos:

Os professores, em geral, eu vejo que eles não conseguem mais manter uma postura calma. Não estão conseguindo se manter diante da pressão que está vindo. É muito difícil estar numa sala de aula, de expor uma idéia que ninguém quer ouvir. Então o professor se frustra. Se ele não souber

dominar isso, ele se afasta mesmo. Como eu vejo hoje, muitos professores já usam remédios, muitos colegas meus se afastaram e depois voltaram como readaptados, porque não aguentam mais a pressão da sala de aula (Paulo).

Estes depoimentos nos permitem inferir que os professores se sentem despreparados para mediar as expressões de indisciplina e de violência dos alunos nas escolas, espaço esse que passa a se configurar como um ambiente tenso e de difícil convivência. Constatamos que esta realidade causa em alguns docentes sentimentos de frustração e impotência, visto que: “Essa perda de controle sobre os diversos componentes da situação de trabalho faz a exigência da atividade de ensinar intolerável e inviável”. (CODO, 2002, p.323).

Paulo reconhece que a violência nas escolas está afetando os professores de forma intensa, porém buscam alternativas e estratégias para que situações desta natureza não o desestabilizem emocionalmente:

Eu busco realmente contornar mesmo. Quando eu vejo que não dá eu paro. Eu descanso a minha cabeça, porque senão eu também vou parar no servidor (hospital) e eu não quero. É uma posição minha. Eu quero sair da escola bem e ter a minha vida familiar tranquila. Eu quero poder cuidar de minha esposa, de minha filha, e no outro dia retornar de novo preparado para a luta. Nós temos que ter esta visão, se for levar tudo “a ferro e fogo” não dá. É muito complicado (Paulo).

A postura de Paulo visa orientar sua trajetória pessoal e profissional de forma que as situações adversas com que convive na rotina de seu trabalho não saiam de controle. Entretanto, mesmo com as dificuldades que enfrenta em seu trabalho, Paulo demonstra um compromisso com a educação e com o ensino de Arte, o que se revela pela busca constante em se aprimorar por meio de cursos de formação continuada que realiza e na pós-graduação que estava cursando na época da entrevista.

Eu voltei a estudar, fiz uma pós-graduação em História da Arte na São Judas (universidade). Por mim mesmo, porque eu quero saber cada vez mais e se nós não tivermos conhecimento, nós não passamos nada para eles.

Além de cursar a pós-graduação, Paulo também participa ativamente das formações proporcionadas pela Diretoria de Ensino de sua região:

Eu acho que algumas coisas foram feitas, as capacitações, por exemplo. Foi maravilhoso, para o professor, principalmente para o de Arte, porque o professor de Arte estava muito defasado e os cursos oferecidos pela Diretoria, pela ATP de Arte, foram muito bons. Ajudou muito, eu aprendi a montar projetos, na faculdade eu não tive esta oportunidade (Paulo).

Provavelmente seja esta postura responsável em estar constantemente buscando novos conhecimentos o que lhe propicia um maior domínio técnico e pedagógico, que lhe possibilita a sustentação necessária para conseguir se equilibrar emocionalmente diante desta realidade e, como ele mesmo explicita, para se sentir realizado: “Eu me sinto privilegiado, eu acho que são poucos que chegam até aqui, de ter esta oportunidade de mudar, mudar para melhor” (Paulo).

O professor Roberto busca manter uma relação de confiança e de responsabilidade com os alunos. Em seu depoimento descreve uma situação que vivenciou ao desenvolver uma atividade com a técnica de xilogravura, e, quando questionado sobre o perigo dos alunos manipularem os objetos cortantes destinados ao trabalho com esta técnica, responde:

O ano passado, por exemplo, eu trabalhei com xilogravura. Com goivas, com o material certo para ensinar xilogravura. Algumas pessoas “morrem de medo” de fazer isto, porque os alunos podem se machucar, e tal. Eu não tenho medo, eu vou e faço. [...] Eu revezava o material com os alunos e acompanhava. Eles fizeram e deu certo. Depende de como você lida com o aluno (Roberto).

A segurança que Roberto demonstra em realizar a atividade que, a princípio demonstra um grau de periculosidade pelo material específico que a ação educativa exige, revela o domínio que tem na condução das atividades didático-pedagógicas em sala de aula, como também a relação de confiança e respeito que estabelece com os alunos.

Em outra direção, Dora destaca que sua dificuldade era conhecer o adolescente, pois sua experiência no magistério era com alunos de primeira a quarta séries do ensino fundamental e por não ter filhos, fato este que para ela se estabeleceu como um dificultador na aproximação do universo juvenil.

Tal adversidade começou a mudar quando decidiu participar de um projeto de teatro nas escolas, promovido pela Secretaria de Cultura do município em que lecionava. Para Dora este fato foi decisivo para se aproximar dos jovens e entender o seu universo:

Então, quando eu olhava para aquela sala com quarenta e poucos alunos, eu não sabia o que fazer. Mas aí eu percebi que a rebeldia deles tinha utilidade. Eu resolvi mostrar isto para eles. Mesmo aqueles que não participavam do grupo, porque trabalhavam ou porque tinham outros horários, outros compromissos. Às vezes eles ficavam. Ah, professora! Eu queria, mas não posso. O pessoal do teatro, eles eram meus alunos em sala de aula. E aí foi mamão com mel, foi fácil (Dora).

Para Dora o projeto de teatro desencadeou uma mudança na sua percepção quanto ao jovem, suas representações, comportamentos etc., e no reconhecimento do ensino de arte por parte dos educandos. O depoimento de Dora evidencia que foi por meio da adesão ao projeto que superou as dificuldades que encontrava para desenvolver seu trabalho em sala de aula, com uma realidade que, até então, não tinha vivenciado, ou seja, o ensino de arte junto aos jovens. Este projeto ficou sob sua orientação no período entre 2000 e 2005, ano em que começou a preparar um dos alunos integrantes do grupo de teatro para assumir o comando do projeto, experiência esta que Dora descreve com emoção ao ser questionada quanto ao rumo que o projeto tomou:

Não, ele continua só que com o comando de um ex-aluno. Em 2005 ele ainda era aluno. Eu passei a direção para ele. Eu reuni o grupo e falei, aconteceu isso, isso e aquilo, eu não tenho mais tempo, eu vou tentar me ajeitar, mas não está dando. Então eu estou passando a direção para fulano. Ele ficou me olhando com uma cara. Ele não acreditou no que ouviu. Eu fiquei um tempo observando quem poderia assumir a direção, porque não é só dar ordens, tem que saber falar, tem que saber ouvir, tem que saber coordenar todos os problemas e a pessoa que mais se encaixou foi ele (Dora).

O sentimento de realização e de alegria frente aos resultados que o projeto de teatro lhe proporcionou, que agora está sob a liderança de um ex-aluno, são elementos que comprovam o sucesso desta ação educativa, já que o projeto se estende há seis anos e tem o apoio dos estudantes, dos pais e da equipe diretiva da escola.

Também relevante é a maneira que Dora concebe a rebeldia dos jovens, considerando que posturas desta natureza devem ser trabalhadas, orientadas e lapidadas e não extintas e abafadas, como normalmente observamos em muitas unidades escolares e em posturas de muitos profissionais da educação, ou seja, de diretores de escola, coordenadores pedagógicos, professores, etc., que buscam

resolver os problemas de indisciplina e de rebeldia dos estudantes, inibindo comportamentos que consideram inadequados, ao invés de buscar pelo diálogo desencadear um processo reflexivo e educativo junto ao jovem.

Dora revela que busca compreender que a rebeldia faz parte de um processo de construção da autonomia do educando e uma percepção de que, como defende Paulo Freire (2001, p.250):

No fundo, o adolescente deve ter possibilidades, deve ter condições na própria atividade docente do professor, para perceber que sua rebeldia, sendo um direito, não pode ser, porém, um fim. Afinal de contas, ele não pode ser a vida toda um rebelde, ele deve ser a vida toda um ser disposto a rebelar-se contra as injustiças do mundo. Mas ele tem que orientar a própria rebeldia no sentido da construção, no sentido da reconstrução. [...] É lidar com a possibilidade de desafiar o educando para que ele perceba a necessidade de orientar num bom sentido sua própria rebeldia.

O compromisso de Dora na orientação dos alunos em perspectivas que transcendem os processos de aprendizagem em arte é um dos fatores que favorece sua atuação como docente, uma vez que, apesar das dificuldades que afirma enfrentar para desenvolver seu trabalho, se sente respeitada e realizada pelos educandos.

Não basta dar acesso às novas gerações ao conhecimento acumulado, é preciso trabalhar a dimensão relacional, ética e moral de forma concomitante, pois desta maneira a possibilidade de se humanizar os conhecimentos permeados pelo processo de ensino-aprendizagem e relacioná-los com o mundo e as pessoas, propicia ao educando um olhar mais humano frente ao mundo e a possibilidade de relacionar o conhecimento e as reflexões que a escola lhes possibilitou à construção de um mundo mais solidário e humanizado. O conhecimento por si só não garante isto, é preciso se atentar para as relações humanas que a escola incita que, se trabalhadas a contento, tendem a ser um canal de desenvolvimento no mundo social onde o jovem convive:

Por acaso os saberes curricularizados não são selecionados ou secundarizados em função de critérios de valor social? Quanto mais sérios formos no trato do conhecimento mais nos aproximaremos do reconhecimento de que estamos como docentes mexendo com valores. A história mostra que a instituição escolar surge, se afirma e universaliza não apenas para ensinar o saber socialmente produzido, mas para socializar as novas gerações, para sua inserção nos padrões sociais, para garantir as ferramentas da cultura. Delegar aos professores (as) a formação moral da

infância é tão antigo quanto a escola e quanto a pedagogia (ARROYO, 2004, p.148).

Assim, o cuidar, a responsabilidade, o respeito e as relações amorosas entre professores e alunos, entre outros aspectos, são primordiais na formação dos jovens e, não considerá-las, seria esvaziar o papel da escola e reduzi-la a uma simples reprodutora de conteúdos que se apresentam de forma apartada da vida. O sentir, o pensar e o construir o novo são dimensões imbricadas que têm o potencial de orientar o trabalho escolar e fazer dessas oportunidades um espaço de vida, latente e inquietante.

2.1 O Professor de Arte: a responsabilidade, o cuidado e o respeito para com os educandos

Em muitos momentos das entrevistas realizadas, os professores relataram situações que nos possibilitam observar como se dá sua relação com os jovens. Embora tenham explicitado sua revolta e desencanto para com as situações de violência e indisciplina manifestas no âmbito escolar, percebemos que boa parte dos professores não restringe sua crítica apenas à verbalização, à constatação do problema, pelo contrário, revelam atitudes de compromisso com o ser humano, de cuidado para com o outro, humanizando o espaço escolar e aproximando-se dos jovens com quem atuam.

Nesse sentido, constatamos no discurso dos docentes a preocupação em acompanhar e intervir junto aos jovens, na perspectiva de proporcionar uma formação sólida nas questões relativas ao conhecimento em arte, como também pelas posturas que revelam frente às relações com os estudantes, o que podemos verificar nos relatos:

As pessoas ainda veem a arte como futilidade, como coisa que não leva a nada. E isso depende muito da atuação do professor em sala de aula. Esse aluno que vai crescer, que vai ser adulto. Sempre que eu vou fazer alguma coisa eu penso nesta responsabilidade. O que eu estou ensinando para estas pessoas? O que eu estou passando para estas pessoas? (Cláudia).

É isto que eu quero, trabalhar com a arte, a arte é tudo, abrange tudo, você lida com todos os feitos do ser humano. Eu adoro, e amo isto. Eu estou na sala de aula por convicção. Meu compromisso é este, é com esta criança (Dora).

Eu sei que muitos alunos não esquecem até hoje as aulas. Eu encontro com eles na rua e eles vêm me abraçar e lembram das aulas com saudades. O importante é isto (Roberto).

Esta atenção para com os alunos associada ao compromisso em abordar o conhecimento em sala de aula, são importantes, uma vez que:

Cuidar do conteúdo significa cuidar do que já foi feito, significa um respeito pela cultura e pelo homem que a construiu e foi construído por ela. Significa mostrar que por trás de cada conceito, de cada expressão científica ou artística está um homem, com os instrumentos que representam a síntese de seu momento histórico. [...] Quando o aluno sente no professor a disponibilidade, o entusiasmo, a sinceridade para com a sua área do conhecimento, mostrando-lhe sua beleza e seu processo de construção, o aluno admira o professor por sua competência (ALMEIDA, 2006, p.50).

Os depoimentos de alguns professores evidenciam a responsabilidade que têm com o desenvolvimento dos alunos na dimensão técnica, isto é, de apreender os conceitos e fundamentos da arte, o que efetiva por meio de uma relação permeada pelo respeito e pela ética e na crença de que seu trabalho fará diferença na vida dessas pessoas.

Neste sentido, verificamos que os docentes primam por estabelecer um contato permeado por atitudes de aproximação e de diálogo com os alunos, atitudes que, segundo Vasconcellos (2001), são essenciais na educação, sendo que:

O professor tem como tarefa fundamental ser portador da esperança, de um projeto de futuro, recusando-se, portanto, a aceitar que a configuração do mundo que está aí é a única possível, recusando-se a mesquinhar sua existência, negando-se a abrir mão de seu sonho de uma vida melhor para todos. [...] É decisivo acreditar que o mundo pode ser melhor do que é, e não só acreditar em termos pessoais, mas se comprometer a trabalhar esta visão com as novas gerações, abrindo novas perspectivas, um horizonte novo de vida e de esperança para todos (VASCONCELLOS, 2001, p. 197).

No depoimento de Dora notamos posicionamentos sensíveis e amorosos perante os dilemas, impasses e necessidades dos jovens neste período de suas vidas:

Porque o adolescente tem o direito de dar cabeçada, de fazer besteira, de falar palavrão, de “chutar o pau da barraca”. Ele está aprendendo. Se não fizer isto agora vai fazer quando? Quando tiver quarenta anos? Então deixa o moleque, é assim que ele aprende (Dora).

A maneira como Dora entende os jovens, suas inquietações e comportamentos que, segundo ela, são fruto da fase de seu desenvolvimento, não a faz ser conivente com atitudes inadequadas, ao contrário, entende que este “desequilíbrio” é momentâneo e deve ser “trabalhado”, e é pelo diálogo que estabelece a aproximação com os alunos:

Se o moleque faz alguma coisa e eu não sei o que eu faço com ele, eu dou uma bronca. Às vezes eu não falo nada. E depois eu o chamo num canto para conversar em particular. Eu falo para os pais que o que eu não gosto para mim eu não faço com os outros. Então, se eu não gosto de passar vexame, eu tento não fazer isto com as crianças, e funciona. Funciona porque eles me respeitam. Não é respeito por medo, eu conquistei o respeito deles com papo (Dora).

Segundo Freire (1992, p.43), é pelo diálogo que os homens se aproximam, visto que “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam para a humanização de todos”.

Ao priorizar o caminho do diálogo, Dora consegue ser percebida como uma autoridade legitimada pelos estudantes, o que acontece, entre outros aspectos, por ter uma postura de empatia e de respeito com os sentimentos e atitudes dos alunos, aproximando-se deles e sendo uma referência do universo dos adultos em sua formação.

Dora estabelece um processo de construção coletiva das regras que irão orientar a convivência entre os alunos e entre ela e os estudantes, o que colabora para a construção da autonomia dos jovens, que passam a ser corresponsáveis pelo processo educativo: “Eu estabeleço as regras junto com eles, em sala de aula. Se alguém descumprir, vai ter que responder, tem que assumir os erros. É legal acertar, claro que é, mas assumir o erro é melhor ainda” (Dora).

Esse posicionamento e a forma de encaminhá-lo proporcionam importantes aprendizados aos jovens, uma vez que:

[...] não basta uma educação escolar que somente dê acesso ao conhecimento, dimensão esta fundamental, mas que pouca transformação irá desencadear se não vier acompanhada de vivências e experiências que possibilitem ao educando o desenvolvimento de sua autonomia, de sua capacidade de empreender, planejar, executar e avaliar tarefas e/ou ações, de sua percepção frente à sua responsabilidade com a construção de uma sociedade realmente democrática e solidária (FRANCO, 2006, p.62).

Apesar da dificuldade com que alguns professores afirmam no que concerne à convivência na relação com os jovens, percebe-se que os docentes primam por estabelecer uma relação harmônica com os estudantes, permeada por sentimentos de respeito e responsabilidade para com sua formação e desenvolvimento. Isto foi possível constatar nas entrevistas, seja de maneira explícita, conforme os trechos acima destacados, ou pelo teor em que os depoimentos se apresentaram. Essa postura, provavelmente, desencadeia uma convivência mais humanizada na relação entre os professores e os alunos, o que não deixa de ser também um aprendizado importante.

2.2O professor de arte e a família dos alunos

A relação com os familiares dos alunos foi destacada por quatro professores que participaram desta pesquisa, os quais tecem críticas aos pais dos educandos, considerando-os omissos com a educação de seus filhos:

Tem mãe que briga com a gente porque nós queremos educar o filho dela (Lúcia).

Na minha época os pais estavam presentes, incentivando a fazer as coisas e nós vemos que não tem mais isto. Os pais deixam os meninos aqui e você não tem mais como incentivá-los. Se o pai e mãe não conseguem, quem mais consegue? Mas mesmo assim eu acredito na questão da arte (Paulo).

A diferença está nas crianças. A sociedade está diferente. Quando eu comecei tinham poucas famílias desestruturadas. Hoje é a maioria. Esta coisa da família veio crescendo e a maioria das pessoas que têm *status*, não tem esta coisa da convivência. Esta nova família que está aí está diferente. Nós acabamos perdendo esta relação (Dora).

Esses depoimentos revelam a percepção negativa que alguns professores têm dos pais/ responsáveis dos alunos, realidade esta que tem provocado um forte desgaste na relação entre a escola e a família dos educandos, sendo que os maiores prejudicados nesse conflito são os próprios alunos/ filhos, desconsiderando que:

[...] a ação educativa dos pais difere necessariamente da escola, nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão dos sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e,

evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem (SZYMANSKY, 2007, p. 217).

Alguns professores que participaram deste estudo reclamam da falta de cobrança dos pais sobre o estudo e, em alguns casos, responsabilizam também o sistema educacional pela situação:

É tudo difícil, é uma política de achar que todo mundo é coitado e que é um grande esforço fazer alguma atividade em casa. No Estado é complicado pedir algumas coisas. Eu vejo eles soltando pipa na rua, brincando de bola, mas para fazer uma lição não tem tempo. Isto acontece porque não tem uma parceria com o pai e com a mãe (Fernanda).

Esse desabafo da professora se justifica pela sobrecarga que sente por ter de assumir aspectos na educação dos jovens que, a princípio e na sua concepção, não deveriam ser foco de sua atuação como professora, mas o faz, como podemos verificar no discurso de Fernanda: “Eu sinto que estou no Estado não para ensinar Arte, mas para ensinar educação básica, que é falar por favor, pedir licença, arrumar a carteira, de não sujar, de respeitar o colega.”

Situações desta natureza em que o professor assume responsabilidades que transcendem suas atribuições na educação dos alunos são frequentes no contexto escolar, sendo que “[...] algumas professoras queixam-se de que as famílias delegam a elas toda a educação dos filhos e, com razão, sentem-se sobrecarregadas e mesmo incapazes de realizar tal tarefa” (SZYMANSKI, 2007, p.111).

Apenas uma professora defende uma saída para superar os impasses e desencontros na relação entre a instituição familiar e escolar, mas o faz estabelecendo uma comparação com outra rede de ensino onde atua:

Olha, no SESI as coisas acontecem. Acontecem porque tem uma política de fazer uma aproximação com os pais. Eu acho que os pais têm medo de perder a vaga. Agora, no Estado a família está muito ausente. Eles só não são melhores porque não tem parceria (Fernanda).

A proposta de parceria que Fernanda defende é pautada no medo, na ameaça da perda da vaga do aluno na instituição escolar, perspectiva esta que considera inadequada e que tende, em alguns casos, a camuflar a realidade ou falsear uma convivência harmônica entre a família e a escola. O ideal é que a escola

e a família dos alunos estabeleçam um diálogo franco e sincero sobre as responsabilidades que ambas têm na educação dos alunos/ filhos.

Entretanto percebemos que alguns professores procuram referências na escola a qual tinha amplos poderes sobre os alunos, uma escola autoritária que, além de ser inadequada no que tange ao sentido de propiciar uma educação cidadã aos alunos, só ajuda a intensificar a manifestação de comportamentos de indisciplina e violência dos jovens.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas realizadas nos permitiram orientar nossa discussão sobre os professores frente às mudanças em suas relações com os alunos, suas representações, comportamentos, entre outros aspectos.

Os professores demonstraram uma postura de aproximação para com os jovens com que trabalham, entretanto fazem críticas e comentários às situações de violência na escola e de indisciplina, fatores que desencadeiam sentimentos de insegurança e insatisfação; mostram-se amedrontados e despreparados para enfrentarem este tipo de situação.

Ao mesmo tempo em que demonstram a falta de habilidade para conviver com situações de violência e indisciplina, os professores têm uma postura de respeito para com os estudantes, o que foi constatado a partir dos relatos de situações que revelam atitudes de empatia, diálogo, parceria, entre outros posicionamentos. Revela-se, assim, uma relação humanizada e educadora, pois contempla o desenvolvimento dos alunos em dimensões que transcendem o aspecto cognitivo, atendendo também suas necessidades afetivas, postura esta pautada em valores éticos e morais que permeiam as relações entre as pessoas.

Se por um lado os professores demonstram uma atitude de aproximação para com os estudantes, a situação se altera quando se referem às famílias dos alunos, que são objeto de críticas e responsabilizadas pela falta de limites imposta aos seus filhos e de acompanhamento de seu desempenho escolar.

FRANCISCO CARLOS FRANCO

Doutor e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor do Curso de Pedagogia e de cursos de pós-graduação na Universidade de Mogi das Cruzes (UMC) e professor de cursos de formação de professores na Universidade Braz Cubas (UBC) e na Faculdade Unida de Suzano (UNISUZ).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Adolescentes, crime e violência. In: ABRAMO, H. W. et al. **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Laurinda R. de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: ALMEIDA, L. & PLACCO, Vera de S. N. **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARROSO, João. Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças na formação. In: BARBOSA, R. L. L. (org). **Trajетórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.

BRANDÃO, Carlos R. **A canção das sete cores: educando para a paz**. São Paulo: Contexto, 2005.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FRANCO, Francisco C. O protagonismo juvenil e a coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. S. N. **O coordenador pedagógico e as questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher, 2007.

MACIEL, Lizete S. B. **Uma concepção fenomenológica de educação**. UNiciência, Anápolis, v. 5, PP. 17-21, 1998.

NORONHA, Maria I. A. Progressão continuada ou “promoção automática”? In:

Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. Anais do Fórum de Debates, Secretaria da Educação de São Paulo. São Paulo, 2002. p. 93-100.

PARO, Vitor H. **Qualidade do ensino.** São Paulo: Xamã, 2000.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola:** desafios e perspectivas. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 2001.

VIÉGAS, Lygia de S. Regime de progressão continuada em foco: breve histórico, o discurso oficial e concepções. In: VIÉGAS, L. de S. e ANGELUCCI, C. B. (orgs). **Políticas públicas em educação:** uma análise crítica a partir da psicologia escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.