

CONSTRUINDO O SIGNIFICADO DA RELAÇÃO ENSINAR-APRENDER

AMBROSETTI-UNITAU, Neusa Banhara

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: não contou com financiamento

A importância dos aspectos relacionais na atividade pedagógica vem sendo reconhecida, especialmente através das pesquisas de abordagem etnográfica, que procuram compreender os fenômenos educacionais a partir do estudo do cotidiano escolar. Num estudo pioneiro, em que investigaram a prática de professoras alfabetizadoras bem sucedidas, Kramer e André (1984) já apontavam a importância, para o sucesso das práticas observadas, daquilo que elas chamam “entrelinhas do trabalho pedagógico”, ou seja, as relações estabelecidas entre professora, alunos e conhecimento no processo de ensinar e aprender. A discussão dessa temática se amplia nos anos 90, especialmente a partir das contribuições de Tardif et alii (1991) que evidenciam a complexidade dos saberes envolvidos na prática docente e Perrenoud (1993), que enfatiza a dimensão relacional da atividade didática, exercida num contexto interativo e dinâmico, com fortes componentes afetivos.

O presente estudo situa-se nessa vertente, enfocando o cotidiano de três professoras bem sucedidas e seus alunos, em escolas públicas de periferia. O trabalho busca revelar e compreender os processos e relações que se estabelecem entre esses sujeitos na sala de aula, dando sentido e construindo o significado da relação ensinar-aprender.

Tendo em vista esse objetivo, a abordagem metodológica buscou elementos nos estudos etnográficos, utilizando-se da observação direta nas salas de aula e de entrevistas com três professoras de escolas públicas estaduais de São Paulo, indicadas por seus pares como sendo boas professoras. A análise foi se construindo através de sucessivas leituras dos registros coletados, buscando entender o que acontece **entre** professoras e alunos na sala de aula, que dá sentido à relação ensinar-aprender. No relato a seguir, as professoras tiveram seus nomes omitidos, sendo designadas como A, B e C.

1. Professoras e alunos na sala de aula

À primeira vista, o tipo de trabalho das professoras investigadas não difere tanto do que se costuma observar em outras salas de aula. As atividades desenvolvidas pelas crianças são ditados, redações, leituras e interpretações de texto, em Língua Portuguesa, ou resolução de contas e problemas, em Matemática. Entretanto, a permanência nas classes permite perceber uma certa harmonia que perpassa as relações

entre professoras e alunos, um clima de compromisso mútuo que parece dar sentido ao que ocorre nesses grupos.

As práticas das professoras investigadas têm estilos diferentes. A professora A é mais amigável e afetiva, seu tom de voz dificilmente se altera, e quando se dirige a uma criança, não é raro vê-la acompanhar a fala com um gesto de carinho. Tem um relacionamento mais aberto com os alunos, estimula a manifestação deles e permite a sua movimentação na classe, o que inclusive a incomoda um pouco, a ponto de declarar que “há mais bagunça na sala de aula”, para logo em seguida corrigir “não considero tanto bagunça, eu considero, assim, essa participação até importante, né, porque é através disso que eles vão aprendendo”. Pelo que pudemos observar na sala de aula, o clima é de descontração e as crianças se manifestam livremente, mas há limites, sempre lembrados pela professora quando o burburinho ultrapassa o que ela considera razoável. Há normas de comportamento na classe, definidas pela professora, embora se note uma margem flexível nessas regras, em que os alunos podem interferir. A sensação que os alunos passam poderia ser definida como segurança. As crianças confiam na professora e por isso acatam os limites e as ordens. É interessante notar que as determinações da professora são sempre acompanhadas de uma justificativa, isto é, ela sempre esclarece o motivo da ordem que está dando.

A professora B é mais rigorosa e exigente. Ao corrigir os cadernos, por exemplo, está atenta a detalhes como o traçado correto das letras ou a colocação de vírgulas. Sua classe é mais silenciosa e, embora as crianças também se comuniquem constantemente, a conversa é em tom baixo e sempre acompanhada de um olhar em direção a ela, como que pedindo sua autorização para conversar. Para a professora B a disciplina mais rígida é uma forma de assegurar a aprendizagem da criança e isto é esclarecido às próprias crianças e aos pais desde o início do ano. Ela recorre à severidade para mobilizar o esforço dos alunos no desempenho das tarefas escolares e procura deixar claro que isso resultará em benefícios futuros para eles.

Se a professora A é mais carinhosa e a professora B é mais enérgica, poderíamos dizer que a professora C transita entre esses dois pólos. Bem humorada, ela brinca e ri com os alunos, mas pode passar bruscamente do riso à repreensão. Há momentos de descontração, geralmente a partir de alguma pergunta ou observação das crianças, que a professora usa como base para longas conversas em que todos participam, dão opiniões, contam casos. Quando as crianças estão realizando suas tarefas, ela acompanha atentamente o desempenho de cada um, cobrando energicamente a realização do trabalho. Os alunos podem se movimentar na sala e se comunicar com os colegas, mas se ela perceber que esse movimento envolve brincadeiras ou dispersão dos trabalhos

escolares, a repreensão é imediata. É interessante notar que as crianças não parecem levar tão a sério esses momentos de “braveza” da professora. Obedecem imediatamente, mas não demonstram medo nem se ofendem, entendendo as cobranças de C como demonstração de interesse pela sua aprendizagem.

2. Dando sentido à relação ensinar-aprender

Nessa visão geral do clima nas salas de aula, já se destaca um ponto comum na prática das três professoras: embora varie o limite de tolerância da professora e a autonomia dos alunos em relação às regras de comportamento, não só essas normas estão claras para todos, como a sua justificativa é percebida e aceita, uma vez que as três professoras sempre esclarecem os motivos das determinações que dão. Um aspecto a ser notado é que as eventuais advertências ou repreensões das professoras ocorrem em função dos trabalhos escolares, isto é, não decorrem de momentos gratuitos de raiva ou mau humor, mas são percebidos pelas crianças como atitudes justificadas por algo que elas fizeram ou deixaram de fazer na classe, e que pode afetar o seu desempenho escolar. Com isso, as crianças entendem as normas disciplinares ou a eventual repreensão da professora como uma forma de interesse pela sua aprendizagem.

Outro aspecto comum, que se destaca nos depoimentos, é o envolvimento da família na tarefa educativa. Nas reuniões, as professoras esclarecem aos pais a importância dessas normas e tentam obter a adesão da família ao seu trabalho. O apoio dos pais ao trabalho da professora na sala de aula, percebido pela criança, certamente será um fator importante para o sucesso da tarefa educativa.

Ao meu ver, o que é essencial nessa atitude de esclarecimento e envolvimento de pais e alunos nas normas e regras do trabalho na sala de aula, é que as finalidades do trabalho docente, bem como as expectativas quanto à participação de cada um dos envolvidos na relação pedagógica, se tornam mais claros para todos. Estabelece-se um acordo em que pais e alunos aceitam determinados termos, propostos pelas professoras, em função de um objetivo comum. Poderíamos usar aqui a idéia de um contrato didático.

Chevallard (1988) observa que a entrada de um indivíduo concreto numa instituição é, ao mesmo tempo, sua adesão a um contrato. No caso da escola, um contrato didático, Schubauer-Leoni (1986, 1988) utiliza igualmente a idéia de um contrato didático, que rege e organiza as relações que se estabelecem na escola entre professor, aluno e saber, mas observa que, embora todo contrato se baseie num contexto institucional, cada classe tem seus próprios contratos. Ou seja, embora o fato de alguém ser colocado na posição de “professor” ou “aluno” já implique em certas expectativas de direitos e deveres, tacitamente reconhecidos e aceitos pelos participantes dessa relação, a cada novo ano escolar um novo contrato vai tomando forma para aquele grupo específico de professor e

alunos. É nas relações interpessoais que se estabelecem na sala de aula que vai se constituindo um contrato didático próprio daquele grupo-classe, a partir das representações que cada participante vai construindo e do esclarecimento que vai tendo sobre seu papel e o dos demais atores dessa relação. Para Schubauer-Leoni o contrato didático funciona como um “gerador de significados” nas relações que envolvem professor, alunos e saber escolar, mas é, ele próprio, construído nesse processo de elaboração em que a atuação de cada interlocutor na atribuição de significados às situações escolares é também parte do contrato.

Poderíamos entender as relações que vão se estabelecendo nas classes observadas como a constituição de um contrato didático, um acordo tácito, mas implicitamente aceito e reconhecido pelos professores, alunos e suas famílias, cuja finalidade é garantir a aprendizagem das crianças. É em função desse objetivo comum que as regras e critérios do trabalho docente, bem como o papel de cada um dos participantes da relação didática, vão se tornando mais claros no decorrer do ano escolar. Esse contrato é inicialmente proposto pela professora, mas vai tomando forma através das sucessivas negociações e do conhecimento mútuo que se estabelece entre os parceiros. É nesse acordo, escrito e reescrito cotidianamente nas salas de aula pelos vários atores envolvidos, que se constrói a relação ensinar-aprender que dá sentido às atividades que ocorrem nessas classes.

Entender as relações pedagógicas nessa perspectiva nos leva a considerar que, para grande parte dos alunos de nossas escolas públicas, as exigências e expectativas da instituição e dos professores em relação ao seu comportamento não são acompanhadas, em contrapartida, de qualquer garantia de que a adesão às normas institucionais venha a assegurar o direito dessas crianças ao benefício que deveria ser oferecido pela escola: o direito de aprender. Na verdade, muitas vezes, nem mesmo as normas e os comportamentos esperados, bem como os objetivos de sua permanência nessa instituição estão claros para esses *sujeitos didáticos* inseridos num universo cultural cujas regras desconhecem e são, às vezes, muito distantes das aceitas em seu meio familiar e social de origem.

Os resultados da investigação indicam que, para que a escola se torne um contexto favorável à prática competente, é preciso que ela se constitua como um espaço de questionamento e discussão dos valores que orientam a ação docente, de reflexão sobre as finalidades da prática educativa e sobre o papel de cada um de seus agentes nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEVALLARD, Y. Mediations et individuation didactiques. **Interactions Didactiques: le contrat didactique: différentes approches**. Universités de Genève et de Neuchâtel, nº 8, mars, 1988.
- KRAMER, S. e ANDRÉ, M. E.D.A. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: 65(151):523-37, set./dez, 1984.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. Le contrat didactique dans L'élaboration d'écritures symboliques par des élèves de 8-9 ans. **Interactions Didactiques**. Universités de Genève et de Neuchâtel, nº 7, septembre, 1986.
- SCHUBAUER-LEONI, M.L. Le contrat didactique dans une approche psycho-sociale des situations didactiques. **Interactions Didactiques: le contrat didactique: différentes approches**. Universités de Genève et de Neuchâtel, nº 8, mars 1988.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, nº 4. Porto Alegre: Pannonica, 1991.

TÍTULO

Autor, instituição

INTRODUÇÃO

OBJETIVO

METODOLOGIA

RESULTADOS E CONCLUSÃO

