



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM
Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos
Anos Finais (6º ao 9º ano)

**ENCONTROS E DESENCONTROS NA ESCOLA: IDENTIDADES E
DIFERENÇAS NA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO**

Fernanda Caroline da Silva Costa

BRASÍLIA - DF

2015



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM
Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos
Anos Finais (6º ao 9º ano)

**ENCONTROS E DESENCONTROS NA ESCOLA: IDENTIDADES E
DIFERENÇAS NA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO**

Fernanda Caroline da Silva Costa

Monografia submetida ao curso de especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de especialista.

Orientador: Dra. Juliana de Freitas Dias

BRASÍLIA - DF

2015

FERNANDA CAROLINE DA SILVA COSTA

**ENCONTROS E DESENCONTROS NA ESCOLA: IDENTIDADES E
DIFERENÇAS NA RELAÇÃO PROFESSOR X ALUNO**

Monografia aprovada em 05 de dezembro de 2015.

Professora Dr^a Juliana de Freitas Dias (Orientadora)

Professora Dr^a Eliana Maria Sarreta Alvez (Membro interno)

Professora Dr^a Rosana Muniz (Membro externo)

BRASÍLIA - DF

2015

*Aos meus colegas professores que se preocupam e se sensibilizam
assim como eu com o futuro das próximas gerações e lecionam com
amor, carinho e garra.*

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus não só por concluir esse curso, mas por tudo que Ele sempre permitiu que acontecesse na minha vida.

À minha família que me apoiou sempre e me acompanhou nessa jornada, especialmente minha mãe, Creusa, e meu pai, Gerardo, que me viam entrar madrugadas adentro finalizando este trabalho.

À minha orientadora, Juliana Dias, por toda a ajuda e paciência, me dando apoio e força em todos os momentos deste trabalho. Muito obrigada por fazer a diferença na minha vida acadêmica e me inspirar como profissional e como pessoa.

Aos meus colegas de trabalho que me proporcionam discussões ricas em conteúdo e humanidade. Destaco os meus não só colegas, mas amigos: Ana Paula Ribas, Jackson Barreiros, Josiney Pontes, Maria Joaquina, Aline Aires, Ludmilla Sedlmaier, Vinícius Matos, Tatiana Martins e Rafael Cunha, que voltam nesse momento de uma greve desgastante e difícil para a nossa categoria de cabeça erguida e dispostos a dar o seu melhor em sala de aula. Obrigada pelo exemplo e por me proporcionar a companhia de vocês.

Aos meus amigos, que não me abandonam nunca, me dão força, confiança e carinho. Em especial a Nathália Medeiros, Luciene Braz, Marja Mühlbach, Sheile Quirino, Mozaniel Mendes, Anna Maria e Mariane Ramos. Estas pessoas sempre me motivam nos momentos em que mais preciso, como na escrita desse trabalho, e me proporcionam momentos felizes com muitas risadas e boas lembranças.

Aos meus alunos, por eles tenho um sentimento que não consigo descrever, me inspiram a ser um humano melhor a cada dia e me ensinam muito sobre a vida. Desejo a eles tudo de bom que possa existir nesse mundo.

Por fim, aos meus colegas da turma de monografia. Obrigada por terem dado a força determinante para que em algum determinado momento eu não desistisse. Não só agradeço como os parabeno por também terem concluído essa etapa do curso. Dentre eles destaco a minha profissional inspiração: Gina Vieira Ponte, por sua serenidade e seu exemplo de profissional que ama o que faz. Não teria palavras pra descrever a boa pessoa que ela é.

“Uma criança, uma professora, uma caneta e um livro podem mudar o mundo.”
Malala Yousafzai

Resumo

Essa monografia parte de uma pesquisa sobre as identidades de alunos e professores no contexto escolar, no sentido de procurar oportunizar, aos alunos e aos professores, uma troca mais dialógica e reflexiva com base nos pilares da conscientização crítica. Nosso foco é as relações entre esses sujeitos engajados em seus papéis sociais em sala de aula, de modo a construir suas próprias identidades e as da outra parte. Trata-se de uma pesquisa sobre as idealizações, os desejos e as crenças que marcam a relação entre docente e discente para uma aproximação entre a realidade e esse campo das expectativas, ou seja, uma ponte entre mundo ideal e mundo real. Para tanto, a pesquisa tem como principais pressupostos teóricos a Análise de Discurso Crítica (ADC), os estudos sobre Identidade e o Letramento Crítico (passando pela Consciência Linguística Crítica - CLC). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico com contexto específico em uma escola pública da região administrativa de Ceilândia.

Palavras-Chave: Voz, professor, aluno, identidade, realidade, expectativas, consciência crítica.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO	10
1.1 O início da busca por minha identidade como aluna.....	10
1.2 Um breve passeio pelo nosso curso	13
1.3 A escolha do tema – a minha identidade em construção como professora .	16
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	19
2.1 Identidade e modernidade na escola	19
2.2 Discurso	23
2.3 Letramento Crítico.....	27
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA	31
3.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico	31
3.2 Contexto específico da pesquisa	32
3.2.1 Sujeitos da pesquisa.....	34
3.3 Geração de dados.....	34
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS	41
4.1 Vozes dos alunos: autoidentidade	42
4.2 Vozes dos alunos: identidade dos professores	47
4.3 Vozes dos professores: autoidentidade	52
4.4 Vozes dos professores: identidade dos alunos	55
4.5 Cruzamentos de vozes e de identidades	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	68

INTRODUÇÃO

Ensinar está diretamente ligado a aprender. O mesmo professor que ensina tem muito a aprender com seus alunos. Ser professor não é ser dono absoluto da verdade, principalmente no mundo de hoje em que a informação está à disposição de todos a qualquer tempo. Um dos papéis do professor é mediar de maneira a facilitar a compreensão de tais informações aos seus alunos. Mais do que nunca a figura docente deve estar atualizada. Quando se fala de atualização, esta não se dá apenas no que diz respeito ao conteúdo, mas também a conhecer os seus alunos. Conhecer os seus anseios, seus medos e inseguranças, suas opiniões e o que eles precisam. Porém, conhecer o seu aluno não é tudo, o professor precisa se conhecer também e refletir sobre a sua identidade.

Um dos maiores problemas que eu como professora encontro é a barreira ao disseminar o conteúdo a alunos com comportamentos diferente do esperado por mim e meus colegas. Comportamento classificado por nós como inadequado. Em face disso, não consigo deixar de me perguntar se a falha está comigo ou com os alunos. Na realidade, talvez não podemos falar de 'falha' ou 'fracasso', mas simplesmente de desencontro de ideias, crenças, visões de mundo e ideologias do sujeito aluno e do sujeito professor na escola.

Esse projeto tem como proposta uma pesquisa que pretende apresentar uma reflexão sobre as identidades de alunos e professores, bem como contribuir para um ajuste na conduta de ambas as partes. Com essa compreensão de professores para com seus alunos e destes com seus professores, se espera ir à busca do preenchimento de quaisquer lacunas existentes que atualmente resultam no insucesso no momento de lecionar e na frustração desses dois grupos. Será que não há nada a ser feito para melhorar a relação entre professores e alunos? Se essas duas partes souberem os anseios uma da outra, poderá existir uma sensibilização que resulte na compreensão do comportamento uns dos outros?

O objetivo geral desta pesquisa é:

- Investigar a conexão entre o atual relacionamento de alunos com seus professores e a crise de identidade na escola.

Como objetivos específicos, destaco os que se seguem:

- Identificar as práticas discursivas e identitárias de alunos e professores;
- Analisar a relação entre o discurso do professor e as práticas identitárias dos alunos;

O presente trabalho será dividido em quatro capítulos: o primeiro trará a contextualização desta pesquisa começando com a apresentação do meu memorial e como a leitura do mundo influenciou na minha identidade. Em seguida faço um resgate das memórias mais marcantes que tive do curso e minhas reflexões sobre elas. Termino o capítulo falando sobre como se deu a escolha do tema deste trabalho passando por minha decisão em me tornar professora.

O segundo capítulo expõe os pilares teóricos que subsidiaram este trabalho. Contando, principalmente, com a ajuda dos estudos de autores como Chouliaraki, Fairclough, Woodward, Dias, Hall, Leal e Rojo, esta seção fala e relaciona: identidade, discurso e letramento crítico.

O terceiro capítulo abordará os pressupostos metodológicos da Pesquisa Qualitativa de cunho Etnográfico Crítico, bem como o contexto específico deste estudo, a constituição do corpus e as etapas desenvolvidas para geração de dados.

O quarto e último capítulo traz o percurso analítico dos dados obtidos, trazendo os discursos dos sujeitos desta pesquisa e o encontro de suas vozes. Em seguida, concluo o estudo com as considerações finais onde faço uma reflexão entre os objetivos constantes na introdução, os resultados das análises e, conseqüentemente, possíveis caminhos para resolução do conflito existente entre as partes pesquisadas.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, dividido em três partes, falo sobre a minha identidade com o curso e com a profissão professor. Começo contando sobre as minhas primeiras perspectivas sobre o mundo ao meu redor no meu memorial de leitura, resgatando um pouco da minha infância, adolescência e a minha chegada à fase adulta sempre fazendo um paralelo com as minhas memórias escolares. Depois retrato momentos do curso de Letramentos e Práticas Interdisciplinares relatando as minhas sensações e reflexões, inclusive como elas interferiram na minha vida pessoal e profissional chegando ao que me levou a escolher o tema desta pesquisa.

1.1 O início da busca por minha identidade como aluna

Nas minhas memórias de infância as primeiras palavras que li no meu pequeno mundo de criança foram gratidão e carinho. Desde que nasci apresentei problemas respiratórios, tinha bronquite asmática e alergia a muitas coisas. Minha mãe tinha que trabalhar muito para nos sustentar, pois era mãe solteira e eu tinha uma irmã dois anos mais velha. Sendo assim, ela não tinha tempo pra cuidar de mim e me dar as medicações necessárias nos horários certos. Sem contar que os hospitais em Imperatriz (cidade onde nasci) eram bem precários na época. Minha tia (que vou chamar no decorrer do texto de mãe, isso mesmo, tenho duas mães!) aqui de Brasília em visita a minha mãe se ofereceu pra me trazer pra cá, pois aqui os hospitais tinham mais estruturas e como ela não trabalhava poderia cuidar de mim. A princípio minha mãe não aceitou, não queria se separar de mim. Mas uns 8 meses depois minha avó faleceu e minha mãe me trouxe para morar com a minha tia. Meu estado de saúde não estava melhorando e ela realmente não tinha como cuidar de mim sem ajuda.

Como moro desde sempre com os meus tios cresci os tendo como meus pais, os melhores do mundo. Minha mãe biológica, apesar da distância, nunca deixou de se manter presente na minha vida. Sempre ligou, mandou cartas, mandou fotos, viajou pra vir me ver sempre que pôde. Então nunca a desmereci como mãe. E resumindo essa parte da minha história, apoio minha mãe totalmente pela atitude. Entendo que ela sofreu muito por se afastar de mim, mas que fez isso para o meu

bem. Essa com certeza seria uma leitura de sacrifício pra mim. Não só sacrifício, mas coragem também, minha mãe precisou de muita coragem pra fazer o que fez e eu a admiro por isso. E hoje não me imagino vivendo outra vida que não seja a que vivo agora. Sou muito grata pelo rumo que minha vida tomou.

Quanto a minha vida escolar, confesso com vergonha de que não tenho tantas lembranças como gostaria. Lembro-me de uma coisa ou outra. Comecei a estudar com seis anos, mas antes disso sempre passava as minhas tardes em casa desenhando muito, folheando revistas e livros sem ao menos saber ler palavras. Entre essas revistas e livros me marcaram algumas revistas Marie Claire que eu encontrava em casa que, apesar de serem revistas de mulheres adultas, me fascinavam porque eu coloria os rostos das mulheres da revista com caneta. Eu maquiava o rosto delas de acordo com a minha leitura de beleza! Fui marcada também pelos livros de medicina natural da minha mãe. Nesses livros eu encontrava muitas fotos de plantas. E eu viajava em meio a tanto mato e me imaginava em uma floresta. Algumas tinham um fundo escuro e eu tinha muito medo. Havia desenhos das plantas também, e desenhos que ilustravam as doenças que elas ajudavam a curar. E eu entendia grande parte deles.

Acredito que esse contato com os livros tenha me ajudado a ter muita facilidade quando aprendi a ler. Meus pais não me contavam histórias para dormir, não liam livros comigo, mas sempre me incentivaram a estudar e me mostraram a importância disso. Embora meu pai não tenha frequentado a escola, ele era muito bom em matemática e me perguntava sobre a tabuada de vez em quando. Sempre gostei muito de Matemática e talvez isso tenha ocorrido por eu ter associado os números ao meu pai, que eu admiro e respeito muito.

Na escola tenho a lembrança de ser a menor da turma, pois sempre era a primeira da fila que era sempre feita por ordem de tamanho. A primeira professora que me deu aula era muito simpática e me lembro de certo brilho nos olhos dela quando entrávamos na sala. Ela realmente parecia fazer o que gostava. Tinha respeito por ela como tinha pelos meus pais, decepcioná-la não era uma opção pra mim. A minha escola ficava no final da minha rua, então eu ia a pé. Em uma época bem menos perigosa do que a atual, íamos sozinhas, uma amiga e eu, e era bem tranquilo. Certa vez estava voltando para casa sozinha e quando estava no início da rua que morava senti cair uns pingos de chuva. Comecei a correr para chegar a

tempo em casa antes que a chuva caísse forte. Quanto mais eu corria mais depressa a chuva caía também e eu me molhei bastante. Foi muito engraçado. Penso ser a minha primeira lembrança de aventura. Hoje talvez não pareça ser nada de mais, porém eu dei muita risada naquele dia.

Uma linda lembrança que tive dos meus tempos de escola me remete a palavra amizade. Minha amiga que me acompanhava na ida à escola, e eu tínhamos o hábito de pegar livros na biblioteca com frequência. Foi nessa ocasião que os significados de competição e disputa entraram na minha vida. Nossa aposta era quem lia o livro com maior número de páginas. Mas não era só pegar o livro na biblioteca e contar as páginas, tínhamos que ler mesmo. E pra constatar a leitura do livro fazíamos o seguinte: cada uma pegava o livro em uma semana, lia e na outra semana uma pegava o livro que a outra tinha pegado na semana passada. Então cada uma contava a história do livro que tinha lido e a outra tinha como saber se era verdade ou não. Apostávamos coisas como carregar a mochila do ganhador por uns dias, pagar um chocolate, adesivos e muitas outras. Era bem divertido. Com exceção de alguns livros que eram chatos e nos parecia não acabar nunca. Mas alguns eram muito interessantes e nos mostravam coisas novas e surpreendentes. Aumentando a nossa visão do mundo.

Eu amava ir à escola. Quando chegava em casa, mal tirava o uniforme e já ia fazer o meu dever de casa. Estudava a tarde e, como gostava de dormir bastante, não gostava de ter que acordar cedo para fazer as tarefas. Fiz a 1ª e a 2ª série em um ano só. Então sempre estive um ano adiantado em relação à idade dos meus colegas nas outras séries. Sempre tirei boas notas e fui comportada. Afinal gostava muito de jogar futebol e se não cumprisse com as minhas obrigações escolares minha mãe não me deixaria jogar. Essa era a minha leitura de compromisso naquela época. Mas confesso que no 3º ano do Ensino Médio coloquei minhas manguinhas de fora, aprontei bastante, mas não repeti o ano. No 1º ano do Ensino Médio consegui ser sorteada para estudar Inglês no CILC e descobri uma nova paixão: Inglês! E foi essa minha descoberta que me ajudou a escolher o meu curso de graduação. Até então queria ser pediatra porque adoro crianças. Ainda nesse campo de línguas estrangeiras cheguei a estudar Espanhol por um tempo e concluir um curso de Francês. E isso aumentou ainda mais a minha perspectiva do mundo e sobre a infinidade de coisas que ele tem a nos oferecer.

Demorei a começar a faculdade, tive que começar a trabalhar primeiro. Fiz meu Ensino Superior na Faculdade Jesus Maria José, em Taguatinga, pelo ProUni com bolsa integral. Concluí o curso de Letras Inglês em 2010 e nesse mesmo ano passei no concurso da Secretaria de Educação do DF, mas só fui chamada em 2013. Não pensava em ser professora antes, nem quando estava na faculdade. Mas hoje a cada dia sou mais apaixonada pela profissão que escolhi mesmo com todas as dificuldades que encontramos. E fico feliz por participar de um curso que está me transformando de maneira positiva como profissional.

1.2 Um breve passeio pelo nosso curso

Ao dar início ao presente curso, confesso que estava focada apenas em ter um título de pós-graduação. Jamais poderia imaginar o quanto esse curso iria me seduzir a ponto de me fazer rever muitas das minhas práticas em sala de aula. E uma delas foi tentar pensar pela perspectiva dos meus alunos. Para entender como se deu esse processo de mudança é importante fazer uma retrospectiva do curso lembrando o que foi abordado em cada módulo. Ao fazer essa reflexão me imagino em um jogo de tabuleiro, entramos em uma aposta investindo tempo, lançando mão de estratégias para concluir e criando expectativas se teríamos êxito no final.

Começamos esse jogo aprendendo as regras de como funcionaria essa jornada no módulo de Introdução ao Ambiente de Aprendizagem. Assim podemos avançar para primeira casa, o módulo 1, e podemos conhecer um pouco sobre Paulo Freire em seu memorial no texto *A importância do ato de ler*, o que representou muito pra mim, uma vez que seus estudos contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento da educação e sempre ouvimos falar dele em nossos estudos na faculdade. Outro memorial que tivemos acesso nesse módulo foi o da minha professora orientadora neste trabalho, a professora doutora Juliana de Freitas Dias. A partir dessa leitura comecei a prestar atenção em seu trabalho e isso foi uma das coisas que me influenciou na escolha de quem me guiaria nos meus últimos momentos dessa aventura. Essa primeira fase foi metaforicamente regida pela figura de pontes. Trabalhamos com textos e com imagens. Lemos e discutimos sobre o erro na língua portuguesa e a mudança linguística. A partir daí comecei a

olhar com mais compreensão para os meus alunos e a entender o porquê algumas coisas são tão óbvias para nós e para eles nem tanto, como a nossa língua materna. Começamos os nossos estudos sobre letramento e tivemos acesso a uma parcela do brilhante trabalho de Roxane Rojo.

Andando mais uma casa, precisamente no módulo 2, continuamos pensando tomando como referência as imagens das pontes. A nossa ponte desse módulo seria a leitura, uma ponte que nos ligaria ao letramento escolar. Ressaltamos nesta etapa que leitura não se restringe somente a livros e que podemos usar diferentes tipos de mídias. A verdade é que não só podemos como devemos atualizar nossas práticas de leitura. O mundo está cada vez mais tecnológico e temos que acompanhá-lo. Uma das indagações que fiz foi a que afirmamos que os estudantes de hoje não leem, mas estamos sendo injustos ao dizer isso. Eles podem não ler livros propriamente ditos, porém estão usando outros recursos: artigos e reportagens na internet, imagens, filmes, vídeos, declarações em redes sociais, etc. Materializamos nossos conhecimentos sobre interdisciplinaridade elaborando propostas de aulas sobre determinados assuntos usando diferentes tipos de mídias.

Avançamos para o módulo de metodologia científica e começamos a pensar sobre o que iríamos investigar no nosso trabalho de conclusão de curso. Esse foi um momento em que me senti muito insegura e com dúvidas. Comecei a pensar nos desafios que encontramos ao ensinar e me deparei com muitos problemas. Não sabia qual deles escolheria para investigar, não sabia se o tema que eu escolhesse me renderia assunto e descobertas suficientes para resultar em uma monografia completa. Mas depois nos foi passado que o papel desse módulo era realmente nos sensibilizar quanto ao nosso trabalho sem compromisso de escolha do nosso tema. Então comecei a respirar com mais alívio e deixar que o tema surgisse de maneira mais natural.

Depois de um breve momento de crise consegui ir para a próxima casa e de agora em diante todos os meus estudos da parte de letramentos influenciariam no meu trabalho (tanto na escola como na minha monografia) de maneira ainda mais direta. Passamos pela ponte e começamos a tecer teias e fios. Começamos com a leitura do texto *A Concepção Escolar da Leitura* que me atentou para vários erros que nós cometemos em sala de aula no que diz respeito à prática da leitura e por mais uma vez comecei a rever minha postura como professora, pois esses nossos

erros talvez estejam colaborando com a desmotivação por parte dos alunos na hora de ler. Um pouco a frente nós estudamos sobre sequências didáticas e sua importância. Fiz uma das atividades mais divertidas do curso: uma retextualização de *Um Apólogo* de Machado de Assis. Achei muito divertido.

Um módulo à frente eu fui percebendo que estava completamente fascinada pela ideia dos projetos interdisciplinares. Fomos elaborando projetos e aperfeiçoando nossa percepção em relação a essas práticas. Neste módulo 5 passeamos pelos trilhos da interdisciplinaridade em uma viagem de trem encontrando os componentes curriculares nas estações. Mas o que realmente me marcou foi o vídeo que assistimos: *Vida Maria*. Esse vídeo me fez pensar sobre as heranças culturais que herdamos de nossas gerações anteriores. Aprofundando ainda mais os meus pensamentos, comecei a pensar nos meus alunos e seus pais (nesse momento já me encontrava trabalhando na coordenação e conheci os pais de vários alunos) e a herança cultural que receberam e a que vão passar às gerações futuras. Percebi que temos que incentivar nossos estudantes e que para isso temos de nos aproximar deles o máximo possível.

Na próxima casa do nosso jogo falamos sobre avaliação formativa e letramentos. Pensando sobre o assunto percebi que os métodos avaliativos que aplicamos destoam em grande parte com os objetivos da educação. Uma das conclusões que cheguei é que nos preocupamos muito em quantificar o conhecimento dos alunos, em lhes dar notas, números e não paramos pra pensar que nem todos eles se adaptam a uma prova escrita ou oral, por exemplo. E isso não quer dizer que eles não tenham entendido nada do que foi ensinado. Muitas vezes usamos a avaliação para puni-los e isso não é justo. A avaliação deveria ser usada como diagnóstico e não como punição. Neste módulo tivemos que apresentar não só um projeto, mas como iríamos avaliá-lo.

O último módulo da sala de letramentos é um módulo mais específico no que diz respeito ao componente curricular que lecionamos e o meu foi o de linguagens e códigos. Continuamos falando sobre interdisciplinaridade e as barreiras que encontramos ao tentar trabalhar desta maneira. Abordamos também o currículo em movimento e o trabalho interdisciplinar a partir dos eixos transversais.

Apesar de chegarmos ao último módulo ainda não tínhamos chegado à última casa do nosso jogo, que só chegaria ao final com a conclusão da nossa monografia.

De qualquer forma há muitas casas atrás me reencontrei como uma professora nova, com ideias e sonhos diferentes dos que tinha no início do curso. E não vejo o tempo dedicado como gasto e sim como investido em uma nova visão de educação que pretendo repassar aos meus colegas de trabalho.

1.3 A escolha do tema – a minha identidade em construção como professora

Antes de falar sobre a escolha do tema deste trabalho acredito ser importante falar um pouco sobre a minha trajetória como professora. Professora essa que em meus tempos de estudante não pretendia ser. Sempre vi os meus professores como pessoas de paciência infinita (ao menos a maioria deles) e acreditava não ter esse perfil. Por isso quando terminei a 8ª série e tive que escolher entre o magistério e o na época denominado “acadêmico”, escolhi a segunda opção.

Ao terminar o Ensino Médio o destino me trouxe como primeira oportunidade de emprego a função de monitora de pré-escola em uma instituição particular. Gostei muito de trabalhar nessa área, mas a justificativa que encontrei na época foi o fato de gostar muito de crianças e ter trabalhado diretamente com elas foi uma experiência sensacional. Ainda assim não me via uma professora de fato. Trabalhei em outra área que não fosse educação e me senti totalmente frustrada sentada em uma mesa em frente a um telefone e um computador. Acabei voltando para área de educação em um cursinho de línguas estrangeiras, não como professora, uma vez que não havia sequer concluído o meu curso de Inglês ainda. Comecei na secretaria e depois fui assistente de coordenação, comecei a lidar com alunos, seus responsáveis e professores. Quando terminei o meu curso cheguei a entrar em sala de aula em poucas turmas, inclusive de crianças, e gostei do ritmo de uma professora de cursinho de inglês. Aulas dinâmicas e de pouco tempo. Pais que acompanhavam o desempenho dos alunos. Porém trabalhava muito e não ganhava o suficiente sequer para poder pagar uma faculdade particular.

A minha escolha pelo curso de Letras Inglês se deu pelo meu gosto pelo idioma e pelo fato de as bolsas do ProUni favorecerem a escolha pelos cursos de licenciatura. O que importava pra mim não era o fato de ser professora e sim de trabalhar com a língua inglesa que, como mencionado anteriormente, era uma das minhas paixões. Consegui uma bolsa integral e comecei a minha graduação. Mesmo

estudando licenciatura fui tomada pela febre do serviço público que existe em Brasília e ainda não pensava em ser professora. Mudei de emprego e fui trabalhar no setor bancário em busca de, temporariamente, um salário melhor. Com o tempo vieram as matérias de estágio na faculdade e com isso a proposta de lecionar no centro de línguas da instituição onde estudava. Minhas turmas eram compostas por adultos e adolescentes e então eu percebi que não tinha problemas com faixa etária, gostei de lecionar para esse público também.

As aulas nesse estilo de curso são mais leves. Boa parte dos alunos estava lá porque tinham um objetivo definido. As turmas tinham poucos alunos. Segui lecionando no centro de línguas mesmo após o término da minha graduação. Trabalhava no banco durante a semana e lecionava aos sábados até a minha entrada na Secretaria de Educação.

O meu primeiro ano atuando como professora na escola pública foi um pouco difícil, mesmo que ainda assim eu não o classifique como ruim. Fui lotada em Santa Maria e morando na Ceilândia percorria um longo percurso todos os dias. Mas um dos meus maiores desafios foi encontrar alunos totalmente diferentes do tipo de aluno que fui quando adolescente. Já imaginava que fosse sim ser diferente, porém não tanto. Percebi que não só os alunos mudaram, mas a estrutura familiar também. Fui aos poucos me adaptando a lecionar para muitas turmas diferentes, turmas essas que em sua maioria eram lotadas de alunos. Ainda assim nunca me encontrava feliz com o meu trabalho. Seguir com o senso comum de acreditar que o problema estava única e exclusivamente com os alunos era fácil, mas não me sentia satisfeita com essa visão. Sobrevivi à distância e o impacto com a realidade naquele ano com a ajuda de bons amigos professores que fiz lá e que dividiam suas aflições e suas ideias comigo. No ano seguinte consegui remanejamento para Ceilândia e passei a trabalhar perto de casa.

Com um ponto negativo a menos, continuava com as mesmas questões. Alunos desinteressados, responsáveis que não acompanhavam a vida escolar de seus filhos e nunca chegava a nenhuma luz do que fazer para sanar essa frustração. Comecei um curso com outros professores de Integração ao magistério e tivemos muitos debates. Lembro-me de alguns argumentos que tinha naquela época e sinto até um pouco de vergonha. Hoje me vejo naquele tempo, que não é muito distante, como uma professora muito radical e conteudista. Certa vez estávamos

conversando e concordei com um professor sobre o fato de o Colégio Militar ter um dos maiores números de aprovação na UNB. Na época me questionava: temos mesmo de ser tão flexíveis e exigir menos dos nossos alunos? Tomando esse tipo de atitude, como os meus alunos vão competir com os do Colégio Militar, por exemplo?

Ao longo desse curso cheguei à conclusão de que meus alunos que moram na parte mais precária da Ceilândia não têm os pais e nem os mesmos recursos dos alunos do Colégio Militar, e é injusto eu exigir isso deles. Que eles se adaptem a uma realidade que não é a deles.

Falando sobre avaliação antes me questionava: Se eu não avaliar meus alunos em forma de exame como vou prepará-los para o vestibular da UNB? Hoje me questiono: Quais são os anseios dos meus alunos? Todos eles realmente sonham em estudar na UNB ou serem servidores públicos? Por mais que eles possam vir a ter esses desejos no futuro não posso impor isso a eles agora. Posso apresentar possibilidades, mas não posso escolher por eles. Fazer isso seria caminhar eternamente nos caminhos de frustração, minha e deles.

Com todos esses questionamentos e conclusões parciais comecei a perceber que os alunos têm um desejo e seus professores têm outro. E esse conflito de opiniões e desejos leva a atritos entre essas duas partes. E esses dois grupos seguem caminhando em direções opostas, mas ambas os levarão ao fracasso escolar. Foi aí que percebi que essas partes têm de conversar entre si. Sim, os professores não são donos da verdade absoluta e devem dar voz aos seus alunos também. Acredito que esse diálogo pode levar a sensibilização desses grupos para que cada um ceda um pouco e possam caminhar juntos.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Este capítulo tem como finalidade apresentar os pilares teóricos que fundamentarão as discussões trazidas nesta pesquisa. Dividido em três seções, a primeira faz uma abordagem sobre identidade e sua suposta crise na pós-modernidade dando um enfoque na realidade vivida por professores e alunos. Na segunda seção prossigo tratando sobre identidade, mas com foco no discurso e seus efeitos sobre o assunto, enquanto a terceira explora a questão do letramento crítico.

2.1 Identidade e modernidade na escola

Quando se trata de identidade não se pode deixar de levar em consideração os estudos e declarações de Stuart Hall, autor de *A identidade cultural na pós-modernidade*. Neste livro ele fala sobre o que é chamado de modernidade tardia e traz algumas indagações sobre crise de identidade: o que é, se ela existe e que proporções ela está tomando. Hall também aborda a evolução do conceito de sujeito e identidade no século XX. Tais conceitos não só ajudam a esclarecer o que seria uma crise de identidade como a entender um pouco sobre as diferenças de gerações e alguns conflitos de ideias entre elas. Por exemplo, primeiramente temos a concepção do sujeito do Iluminismo que era, segundo Hall (1992, p. 10-11), “um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, [...] permanecendo essencialmente o mesmo [...] ao longo da existência do indivíduo”. Esse “centro” era a identidade do indivíduo, ou seja, permanecia a mesma. Esse primeiro dá espaço ao sujeito sociológico que Hall (1992, p. 11) retrata como um sujeito que começa a perceber que esse núcleo interior não é autônomo e autossuficiente, pois sua consciência o faz olhar a complexidade do mundo moderno e sua identidade não é mais formada apenas pelo seu “eu”, mas também pelo mundo ao seu redor. E por fim temos o sujeito pós-moderno, um produto do processo de fragmentação do sujeito por suas várias identidades que podem não conversar entre si. Essa última concepção nos traz uma identidade que Hall define como não sendo fixa e sim “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos

representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente” (HALL, 1992, p. 12).

Ainda se referindo ao assunto em questão, as contribuições de Giddens para os estudo da modernidade são indispensáveis. Sobre os impactos da modernidade nas transformações sociais o autor traz a seguinte reflexão:

Problemas pessoais, sofrimentos e crises pessoais, relações pessoais: o que eles podem nos dizer, e o que exprimem, sobre o panorama social da modernidade? Não muito, diria alguns, pois seguramente sentimentos e problemas pessoais são muito semelhantes em todos os tempos e lugares. Pode-se aceitar que o advento da modernidade traz mudanças importantes no ambiente social externo do indivíduo, afetando o casamento e a família assim como outras instituições; mas as pessoas continuam a viver suas vidas como sempre fizeram, enfrentando da melhor maneira que podem as transformações sociais à sua volta. Ou não? Pois as circunstâncias sociais não são separadas da vida pessoal, nem são apenas pano de fundo para ela. Ao enfrentar problemas pessoais, os indivíduos ativamente ajudam a reconstruir o universo da atividade social à sua volta (HALL, 2002, p. 18-19).

Giddens (2002) também afirma que a vida social moderna tem um caráter dinâmico e nos traz três grandes influências envolvidas nesse processo: 1) a separação de tempo e espaço, na pré-modernidade esses dois elementos se conectavam por meio da situacionalidade do lugar e atualmente as atividades sociais podem ser coordenadas sem necessariamente fazer referências às particularidades de um lugar; 2) o desencaixe das instituições sociais, uma das justificativas para a aceleração no distanciamento entre tempo e espaço consequência de um ‘deslocamento’ das relações sociais dos contextos locais, sendo rearticuladas por partes indeterminadas do espaço-tempo; 3) a reflexividade, que tem como contexto o afastamento entre a vida social e a influência de práticas e preceitos preestabelecidos como resultado das duas influências já mencionadas.

No que tange a reflexividade, ela “consistiria no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre suas próprias práticas, alterando constitutivamente seu caráter” (GONÇALVES, 2011, p. 73), além de nos permitir perceber como a modernidade altera a natureza da vida social cotidiana. “Nas condições da modernidade, o futuro é continuamente trazido para o presente por meio da organização reflexiva dos ambientes de conhecimento” (GIDDENS, 2002, p. 11), ou seja, as ações e experiências de hoje muito tem a contribuir, de maneira negativa ou positiva, nas ações e experiências futuras.

Falar sobre modernidade é indispensável quando se fala de educação. A globalização, a tecnologia, a rapidez de informação têm sido fatores significantes em seu avanço influenciando diretamente nas identidades dos sujeitos envolvidos nesse processo como professores, alunos, comunidade e Estado. Sobre glozalização, Woodward (2000, p. 21) afirma que ela “pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade.” Como tudo que é novo, essas novas identidades precisam de um tempo para se estabelecer e serem aceitas. Até isso acontecer, a expectativa pelo que era antigo e o não domínio de como lidar com o novo podem contribuir para uma crise ou conflitos de identidades.

Em se tratando de comunidade, e trazendo esse contexto para uma realidade mais próxima do seguimento escolar, é importante destacar a atual situação da família moderna. Afinal o ambiente familiar também é um fator que contribui na formação da identidade dos alunos e da escola, que acredita que o acompanhamento da família seja importante na vida escolar do aluno. A respeito disso, Woodward (2000, p. 32) relata:

As relações familiares também têm mudado, especialmente com o impacto das mudanças na estrutura do emprego. Tem havido mudanças também nas práticas de trabalho e na produção e consumo de bens e serviços. É igualmente notável a emergência de novos padrões de vida doméstica, o que é indicado pelo crescente número de lares chefiados por pais solteiros ou por mães solteiras bem como pelas taxas elevadas de divórcio.

Ainda seguindo os pensamentos de Woodward (2000), a própria identidade de pais e mães se encontra em conflito, uma vez que é comum que cada um deles tenha mais de uma identidade a assumir, como a de pai ou mãe e assalariado. As demandas de cada uma delas geralmente se contradizem entre si. A autora nos dá um exemplo bem claro dessa situação. “A necessidade de ir a uma reunião de pais na escola do filho ou filha pode entrar em conflito com a exigência de nosso empregador para que trabalhemos até mais tarde” (WOODWARD, 2000, p. 32).

Os novos tempos também trouxeram a proposta de liberdade de expressão do que as pessoas pensam ou sentem, mesmo que esses sentimentos sejam momentâneos. O ser humano busca agora mais do que nunca descobrir e assumir o que ele realmente é ou acredita ser. Um ponto polêmico nos dias de hoje é a sexualidade, principalmente para os jovens que se deparam com questionamentos

sobre esse assunto e uma confusão entre a vontade de assumir o que é ou pensa e as barreiras tradicionais (expectativas e normas sociais) levantadas por suas gerações anteriores. Alguns meninos se encaixam em padrões que a sociedade impõe como femininos e algumas meninas em padrões masculinos. “As identidades sexuais também estão mudando, tornando-se mais questionadas e ambíguas, sugerindo mudanças e fragmentações que podem ser descritas em termos de uma crise de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 32).

Levando em consideração os efeitos da modernidade na construção das atuais identidades contribuindo para um ‘eu’ contruído reflexivamente por meio a diversidade de opções e possibilidades, cumpre aqui reportar as palavras de Gonçalves (2011, p. 74):

Nas condições da alta modernidade, sensações de inquietude e ansiedade podem se infiltrar na experiência cotidiana dos indivíduos, já que a narrativa da auto-identidade torna-se inerentemente frágil diante das intensas e extensas mudanças que a modernização provoca. Entretanto, ainda que a modernidade seja inerentemente suscetível à crise, favorece, por outro lado, a apropriação de novas possibilidades de ação ao indivíduo, oferecendo oportunidades de revisão de hábitos e costumes tipicamente tradicionais.

Partindo do pensamento de Giddens (2002, p. 140) que “na prática há muitos conflitos provocados pela tensão entre a reprodução de sistemas reflexivos e a inércia do hábito ou as externalidades da tradição.” Outro ponto a mencionar seria a dificuldade de alguns professores de lidar com os alunos de hoje, que são diferentes dos alunos que esses professores foram no passado. Podem-se enxergar os professores trazendo as externalidades da tradição e os atuais alunos reproduzindo seus sistemas reflexivos a isso. Sobre a tradição Giddens (idem) ainda sugere:

O caso da tradição é complicado, de qualquer maneira, porque os apelos aos símbolos ou práticas tradicionais podem ser reflexivamente organizados, fazendo parte do conjunto internamente referido de relações sociais em vez de opor-se a ele. A questão de se a tradição pode ser “reinventada” em ambientes que tornaram-se completamente pós-tradicionais deve ser entendida nesses termos.

Nesse cenário de conflito entre alunos e professores se dá a importância de investigar as relações identitárias dessas duas partes, pois, de acordo com Dias, “[...] um olhar atento sobre as construções de auto-identidade possibilitará um entendimento das atividades reflexivas do indivíduo em sua rotina” (2011, p.20). Entendendo essas práticas, produto da construção dessas identidades, pode se dar

início a mudanças nessas relações resultando em uma possível solução desse conflito, uma vez que o conflito de identidades contribui para mudanças sociais, conforme afirma Woodward (2000, p. 25).

Em se tratando da reflexividade na formação do professor, Ibiapina (2008, p. 21) nos diz que ela ajuda a repensar a compreensão quanto às ideias do que é bom para a humanidade compreendendo o sentido das próprias ações no processo de construção dessas ideias. Isso motivaria uma exploração das relações contraditórias e ajudando os professores a superá-las, fazendo uma reflexão interna e externa tomando como base não somente o teórico, mas também o mundo das experiências.

A luz dos pensamentos de Hall se considera que “a identificação de um sujeito não se dá de forma automática, ela pode ser ganha ou perdida, dependendo muitas vezes da forma como o sujeito é interpelado ou representado” (MORENO, 2004, p. 146). A reflexão sobre o meio e a realidade que o aluno está inserido pode dizer muito sobre sua identidade, bem como as experiências vividas por seus professores podem refletir em sua maneira de lecionar, tanto em experiências de vida como em sala de aula. E vindo mais adiante, a realidade vivida por esses dois grupos hoje irá determinar suas identidades no futuro, pois ainda de acordo com os estudos de Hall, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (MORENO, 1992, p. 24), ou seja, a construção da identidade é um processo contínuo.

2.2 Discurso

O conceito de discurso se relaciona com este estudo quanto ao poder da linguagem usada pelos sujeitos da pesquisa em seus textos como ferramenta para uma mudança social na educação. Um dos principais autores a tratar do assunto é Fairclough, que defende o uso da linguagem como forma de prática social o que resulta na visão de discurso como “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Trazendo o assunto identidade, abordado na seção anterior, relacionado ao discurso, o autor ressalta a

construção das identidades sociais como um dos aspectos dos efeitos construtivos do discurso, assim como a construção das relações pessoais e de sistemas de conhecimento e crença. Em relação ao discurso como modo de representação Dias (2004, p. 8) alerta que:

deve-se compreender que representar determinados aspectos do mundo (físico, social e psicológico) pode assumir um tom imaginário e projetivo. Um único discurso poderá gerar muitas representações específicas, e devemos não confundir cada uma dessas representações com o que se chama de 'discurso'.

Em suas contribuições aos estudos sobre o discurso, Fairclough (2001) concebe a noção de discurso em um modelo tridimensional de Análise do Discurso Crítico (agora em diante chamada de ADC) em 1989 e o aperfeiçoou em 1992. A ADC é apresentada por Rodrigues (2003, p. 68) como “um recurso importante na luta contra a dominação e a opressão linguística, na medida em que estimula uma reflexão crítica que não fica restrita à esfera dos analistas, podendo transbordar para um campo social mais amplo”. A autora inclusive menciona a geração e a contribuição para debates sobre a atual prática educacional como possíveis produtos da ADC. Enquanto Costa (2003, p. 119) acrescenta que “esse modelo permite relacionar o exame detalhado dos produtos dos eventos discursivos à orientação da prática social”. O evento discursivo apresenta três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. A relação dessas etapas seria explicada por Costa (idem) da seguinte maneira: “a posição dos textos face às estruturas de poder da sociedade, por meio do exame da prática discursiva”. Ainda sobre os textos podemos dizer que eles são entendidos como “partes dos eventos sociais, pois têm a primazia de gerarem efeitos, ao ponto de alterar os conhecimentos, as crenças, as atitudes e os valores” (DIAS, 2004, p. 7).

De acordo com Ramalho e Resende (2004, p. 186), as práticas discursivas são “os processos de produção, distribuição e consumo do texto, que são processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e instituições particulares”. Sobre a prática discursiva Fairclough acrescenta que ela é “constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Essa etapa será importante para que se identifique o quanto esses fatores sociais refletem nas

identidades dos sujeitos da pesquisa. O autor inclusive cita em um de seus exemplos as identidades e relações entre professores e alunos:

as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Porém, elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala dos professores, do debate educacional, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Quanto à prática social, ela tem orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, onde o discurso pode estar envolvido em todas sem que haja redução em qualquer uma delas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94). Ainda se referindo a práticas sociais, Ramalho e Resende (2004, p. 188) falam sobre seu contraste em conjunturas, estruturas, eventos e seus significados. Cabe ressaltar que eventos são “acontecimentos imediatos individuais ou ocasiões da vida social” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH apud RAMALHO; RESENDE, 2004, p. 195), e inserindo isso ao contexto deste estudo, parte dos alunos que serão sujeitos da pesquisa está inserida em um cotidiano de muita violência e, conseqüentemente, perdas familiares significativas (eventos) e elas podem refletir em suas identidades e na maneira de se comportar diante determinadas situações. Aprofundando o conceito de discurso com as práticas sociais Dias (2004, p. 6) relata que:

o discurso não é simplesmente uma forma de prática social, mas é considerado como elemento semiótico das práticas sociais, incluindo não só a linguagem, como também a comunicação ‘para-verbal’ (expressões faciais, movimentos do corpo, os gestos), bem como as imagens visuais.

Fairclough (2001) chama atenção para a questão da concessão de convenções e de normas discursivas ocultas aos eventos discursivos em conjuntos de variáveis sociais (como ambientes, tipos de atividades, propósito social e falante), dando como exemplo as diversas posições que um indivíduo assume em diferentes ambientes e atividades em uma instituição, ou seja, em um ambiente escolar os alunos podem dialogar de certa maneira em determinados momentos em sala de aula, mas não se expressar do mesmo jeito em um trabalho escrito ou no momento da explicação do professor. Então surge o conceito de ordem de discurso como “conjuntos ordenados de práticas discursivas a instituições ou domínios sociais particulares, relativos aos diferentes contextos de interação” (COSTA, 2003, p. 119).

Os elementos das ordens de discurso geralmente sofrem influência do que é aplicado aos limites entre essas posições do sujeito e as convenções discursivas associadas a elas. Em relação a isso Fairclough traz mais um exemplo usando a escola como referência (2001, p. 97):

A escola e a sua ordem de discurso podem ser consideradas em relação complementar e não sobrepostas a domínios adjacentes, como o lar ou a vizinhança, ou, por outro lado, contradições percebidas entre tais domínios podem virar plataforma de lutas para redefinir seus limites e suas relações; lutas, por exemplo, para estender as propriedades da relação pai/ mãe – filho(a) e suas convenções discursivas à relação professor(a)-aluno(a) ou vice-versa, ou estender as relações e as práticas entre amigos na vizinhança e na rua à escola.

Sendo assim, o produto dessas lutas seria a rearticulação das ordens de discurso nas relações entre os elementos nas ordens de discurso “locais” e também destas relações na ordem de discurso societária, podendo os limites de tais elementos variarem entre relativamente fortes ou fracos de acordo com a sua articulação atual. Partindo dessa perspectiva, o discurso e a estrutura social têm uma relação dialética.

Quanto à análise de textos no contexto da ADC, Fairclough (2001) traz algumas categorias analíticas, dentre elas pode-se destacar: vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força e coerência. A primeira categoria abrange a seleção de palavras escolhidas pelo sujeito para expressar um sentido particular. A gramática avalia as estruturas oracionais e a importância de sua análise se dá aos aspectos da multifuncionalidade da linguagem em relação aos efeitos sociais que constituem o discurso. O uso da voz passiva ou da voz ativa seria um exemplo para indicar possíveis orientações de práticas sociais. A coesão analisa como os grupos de enunciados se combinam para constituição de esquemas retóricos como descrições, narrações, argumentações, entre outros. A categoria denominada de estrutura textual trata dos aspectos superiores das construções textuais e podem ser importantes para o texto como um todo (COSTA, 2003, p. 122). Já a força, também chamada por Fairclough (2001) de polidez, trata de características da linguagem que remetem a ação. À categoria coerência damos a importância de cognição ou entendimento, ou seja, ela está localizada mais precisamente na interpretação do que no texto propriamente dito.

Em um próximo nível de análise, a principal categoria para analisar as práticas discursivas é a intertextualidade, ou seja, como um texto é moldado por textos

anteriores a ele, podendo também ser um molde para textos posteriores. Assim, Costa (2003, p. 122) destaca a importância de “avaliar a que textos se recorre durante os processos de produção e interpretação” e “descobrir quais são as características distribucionais dos contextos estudados: que cadeias são formadas e como os textos são transformados nessas cadeias”. Sobre as análises textuais é importante mencionar o que Sgarbieri (2003) concluiu em seus estudos: “devemos levar em consideração não somente as marcas linguísticas que estão evidentes no mesmo, mas também procurar inserí-lo num contexto sócio-político e ideológico do momento em que o mesmo foi escrito” (SGARBIERI, 2003, p. 22-23).

2.3 Letramento Crítico

As iniciativas públicas e privadas para solucionar o desafio em alfabetizar jovens e adultos no país são muitas, porém ainda temos muitos cidadãos excluídos de espaços discursivos em nosso país devido ao desconhecimento dos usos da escrita, uma vez que tais iniciativas são projetadas, na maioria das vezes, para um letramento funcional e não crítico. Sobre o fracasso/exclusão escolar Rojo (2009, p. 28) descreve que esses resultados frustrantes no ensino são vistos como problemas de desenvolvimento ou dificuldade de aprendizagem dos alunos e não como problemas no ensino. E que isso impede e dificulta a tomada de medidas corretas para reversão desse quadro, além de atrapalhar a formação de uma cidadania protagonista.

Antes de aprofundar a questão do insucesso escolar e suas causas é importante esclarecer a diferença entre os conceitos de alfabetismo e letramento. Enquanto o primeiro envolve apenas as competências e habilidades de leitura e escrita, o letramento se trata de práticas sociais em que as pessoas se envolvem em seu contexto social, sendo elas ligadas à leitura e escrita. Sendo absolutamente aceitável que um sujeito não escolarizado ou analfabeto seja considerado como letrado, uma vez que ele pode participar de práticas de letramento de alguma maneira, principalmente nas grandes cidades (ROJO, 2009).

De acordo com Leal (2003, p. 139), o desempenho insatisfatório dos estudantes brasileiros no que diz respeito à leitura e compreensão de textos é diagnosticado em pesquisas e provas de Língua portuguesa aplicadas pelo governo.

A imprensa divulga tal informação e a torna de conhecimento público. A questão é que as possíveis causas não são divulgadas na mesma proporção que os resultados, ficando praticamente restritas a um público acadêmico especializado. E se tais razões não são mostradas, elas não tem a atenção necessária para serem corrigidas. A autora ainda aponta como uma das possíveis causas desse insucesso a formação dos professores, que ainda tem raízes tradicionais de ensino de língua e não acompanharam os avanços da linguística. Segundo suas pesquisas, os professores trabalham leitura por meio de uma ‘decodificação’ do texto. Em outras palavras, o texto é lido e o professor faz perguntas aos alunos apenas sobre informações contidas nele, não criando nenhuma relação do conteúdo do texto com as experiências de vida desses alunos ou permitindo que eles contribuam no processo de interpretação. Como consequência disso temos, além da falta de domínio da leitura e da interpretação de texto, alunos desmotivados a desenvolver o hábito de ler.

Sobre a formação de professores, não só em cursos de graduação, mas em cursos posteriores, Giroux (1987, p. 14) relata que:

os programas de formação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar. Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina de sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias. A ênfase do currículo de formação do professor está em descobrir o que funciona.

Outra causa que Leal (2003) aponta para que os professores não consigam desenvolver tais habilidades, além de sua formação, é como se encontram as condições de trabalho dos professores que “não tem disponibilidade de tempo necessária à reflexão, à crítica, ao preparo das aulas e nem a oportunidade de se atualizar, seja lendo, seja participando de cursos, palestras e congressos” (LEAL, 2003, p. 141). A autora constata que isso se dá pela falta de definição de objetivos da educação no país e sugere:

o(a) professor(a) deve ser um(a) profissional que, além da competência técnica, tenha a consciência de que deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes dos problemas e necessidades do país e capazes de poder transformar essa realidade, enfim, verdadeiros cidadãos (LEAL, 2003, p. 141).

Em outras palavras, o objetivo da educação não deve estar voltado somente para a educação linguística, mas principalmente para o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo, bem como os alunos precisam estar cientes das possibilidades de mudá-lo, tendo o professor um papel muito importante nisso. Apesar de Leal delimitar o foco de sua declaração ao ensino do português, o que é compreensível por ser doutora em Filologia e Língua Portuguesa, o letramento é uma responsabilidade de todos os componentes curriculares, cabendo mencionar suas palavras em relação à postura docente: “é preciso que o(a) professor(a) não se limite a desenvolver as habilidades mínimas de letramento, mas que desenvolva um tipo de ensino que tenha por objetivo fazer com que o(a) estudante se construa como sujeito crítico, como cidadão ou cidadã” (LEAL, 2003, p. 141-142).

Giroux (1987, p. 15) faz uma reflexão sobre a administração escolar e sua reflexão na participação de professores, e conseqüentemente dos alunos, no ambiente escolar:

A escola não é considerada como espaço de luta quanto a diferentes ordens de representação, ou como espaço que incorpora configurações particulares de poder, que formam e estruturam as atividades da sala de aula. Ao contrário, a mesma fica reduzida à lógica estéril de gráficos fluxos, à crescente separação entre professores e administradores e a uma tendência cada vez maior, à burocratização.

De acordo com o Giroux (1987, p.16), essa burocratização oculta a mensagem de que a participação e as contribuições críticas dos professores, no que se refere à produção e avaliação dos currículos escolares, tendem a ser evitadas. E a consequência disso seria a não influência dos docentes sobre o que realmente se faz necessário ensinar em sala de aula, os propósitos do ensino, o papel da escola na sociedade e seus interesses sociais e culturais.

Ao se falar em Letramento Crítico se faz necessário tratar sobre Consciência Linguística Crítica (doravante CLC), uma proposta de linguistas da Universidade de Lancaster, Grã-Bretanha, considerando que a linguagem constitui a sociedade em suas ideologias e relações de poder. “A CLC tem como centro justamente fazer com que a pessoa desenvolva um espírito crítico sobre a linguagem, isto é se

conscientize de como a linguagem participa de processos que estabelecem, mantêm ou transformam relações de poder” (LEAL, 2003, p. 142).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Este capítulo nos traz o percurso metodológico percorrido nesta pesquisa. Foi dividido em três seções: a primeira abordará a questão da pesquisa qualitativa e da etnografia crítica, justificando a escolha desse tipo de metodologia para o presente trabalho. A segunda seção nos trará informações sobre o local onde foi feita a geração de dados e os sujeitos envolvidos na pesquisa. E, por fim, a última parte detalhará o processo de geração de dados e os recursos usados para tal.

3.1 Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico

A metodologia adotada nessa pesquisa foi a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico crítico. Desenvolvida a partir dos modelos de análise qualitativa, construídos no final dos anos 1960 pelas ciências sociais, e com a contribuição da etnometodologia e da etnografia crítica, a pesquisa social tem como uma de suas características a interpretação de dados por meio de textos como objeto de análise (PASSOS, 2014, p. 57). Além de serem analisadas as ações dos sujeitos da pesquisa, também serão analisadas as ações do próprio pesquisador. O cunho etnográfico parte de seus principais meios de coleta de dados: a observação e os questionamentos levantados. A etnografia crítica tem como diferencial um visível engajamento com os sujeitos pesquisados uma vez que tem seu foco na mudança social a partir destes questionamentos (DIAS, 2007, p. 50). Essa aproximação do pesquisador com o pesquisado contribui para uma relação de confiança que, por sua vez, resultará em uma significativa entrega do sujeito pesquisado em suas opiniões declaradas em seus textos de uma maneira mais sincera e diminuindo qualquer tipo de restrições.

No que diz respeito à etnografia e a sua prática por estudiosos da educação, André (2008, p. 28) nos diz que existe uma diferença de enfoque entre o interesse desses estudiosos e dos etnógrafos, que no caso destes últimos é a descrição da cultura de um grupo social enquanto o dos primeiros é o processo educativo. Sendo assim, os que a autora denomina como “investigadores de questões educacionais” não precisam, necessariamente, cumprir todos os requisitos da etnografia, ou seja, essa adaptação resulta em um estudo de tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. O que permite a caracterização de um trabalho do tipo etnográfico

em educação é o uso de técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, por exemplo.

De acordo com as reflexões de Santos (2013), pode-se considerar esta pesquisa não somente de tipo etnográfico, mas também encaixá-la na vertente crítica da etnografia, pois o que diferencia a etnografia crítica da convencional é o estudo da cultura com o objetivo de criar ações para mudança social. A autora ainda acrescenta que “o etnógrafo convencional estuda a cultura com o propósito de descrevê-la. Já a etnografia crítica, parte de um processo de escolha reflexiva e a interpretação de dados é seguida de julgamento de valor, no sentido de procurar mudar atividades humanas” (SANTOS, 2013, p. 71).

O presente estudo também terá como estratégia e técnica de coleta de dados a pesquisa-ação, que é voltada para a busca de uma solução coletiva para a situação-problema, onde os pesquisadores e os participantes desse problema se envolvem de maneira cooperativa e participativa. A fase exploratória dessa pesquisa-ação se deu pelo diagnóstico dos problemas por meio de entrevistas semiestruturadas e textos criados por alunos em resposta a questionários aplicados a eles e seus professores. Tanto os questionários como as entrevistas tiveram tópicos-guia baseados em leituras, observações e conversas preliminares com alunos e professores.

3.2 Contexto específico da pesquisa

Este trabalho teve como universo de pesquisa uma das escolas situadas na Região Administrativa de Ceilândia, no Distrito Federal. Criada em 27 de Março de 1971 com o objetivo de assentar famílias resultantes de um dos problemas sociais mais preocupantes na época, o favelamento, a RA-IX (sendo RA a sigla de Região Administrativa) recebeu este nome por inspiração na sigla CEI, que significa Campanha de Erradicação das Invasões, e no sufixo em inglês (moda na época) “land”, que significa cidade e foi traduzido para “lândia”. O governador naquele tempo era Hélio Prates da Silveira. Nos primeiros momentos a região contou com um transporte público que a ligava com o Plano Piloto e coleta de lixo, mas ainda assim a população carecia de um transporte público melhor, água, iluminação pública e enfrentava problemas como a poeira, lama e enxurradas. A administração

de Ceilândia só foi criada em Junho de 1975 e era vinculada à Administração Regional de Taguatinga. Apesar de ter sido habitada desde 1971, a lei que regularizava a também chamada de nova cidade satélite só foi criada em 25 de Outubro de 1989, mas seu aniversário ainda é comemorado em 27 de Março.

Atualmente Ceilândia conta com diversos bairros: Ceilândia Centro, Ceilândia Norte, Ceilândia Sul, Guariroba, P Sul, P Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ e QNR, Setor de Indústria, Setor de Materiais de Construção e Área de Desenvolvimento Econômico Centro-Norte, Pôr do Sol, Sol Nascente, Condomínio Privê e Incra composto pelo núcleo rural e de entorno. Sendo os bairros Pôr do Sol e Sol nascente consideradas as duas maiores favelas do DF. De acordo com a Secretaria de Educação do DF a RA conta com aproximadamente 93 escolas da rede pública estadual.

Esta pesquisa se desenvolveu em uma dessas escolas: o Centro de Ensino Fundamental nº 27 de Ceilândia. Localizada no bairro QNR na quadra 01 e inaugurada em 2009. Uma escola que atende aproximadamente 1550 alunos de 6º ao 9º ano e que tem como público alunos com uma condição financeira desfavorável uma vez que a região em que se encontra a escola é fruto de invasões. Apesar de a região já dispor de saneamento básico, posto de saúde e posto policial, a escola também recebe alunos do bairro Sol Nascente, que ainda não conta com parte desses recursos por uma parte do bairro ainda ser considerada como invasão e não ser regularizada.

A instituição possui um corpo docente constituído por 55 professores, estando 5 deles atuando na coordenação pedagógica e 1 na supervisão. Desse total de professores, 83% são do quadro de professores efetivos da Secretaria de Educação do DF e 23% formados na Universidade de Brasília (UNB). Outro dado importante é que apenas 27% dos professores residem em Ceilândia e 10% no entorno, em cidades como Águas Lindas e Valparaíso, no estado de Goiás. A escola ainda conta com uma orientadora educacional e uma sala de recurso com duas professoras. Quanto ao espaço físico, a escola tem 26 salas de aula, duas quadras descobertas, biblioteca e um laboratório de informática.

3.2.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes foram 13 professores e alunos de duas turmas de 7º anos, totalizando 67 alunos com faixa etária entre 11 e 14 anos de idade. Estas duas turmas foram selecionadas devido aos seus perfis variados diagnosticados por seus professores (também sujeitos participantes desta pesquisa): uma turma com alunos na faixa etária esperada e que em sua maioria vêm atingindo o desenvolvimento esperado pelos professores, doravante chamada de turma A, e outra composta por um número considerável de alunos fora da faixa etária esperada e frequentemente alvo de reclamações de seus professores por comportamentos considerados inadequados e notas baixas, nomeada de turma B.

Dentre os alunos pesquisados das duas turmas, aproximadamente 51% deles declararam morar perto da escola e fazerem o caminho de casa até lá a pé. No que se refere à estrutura familiar, 57% dos alunos da turma A moram com pai e mãe juntos em casa, enquanto na turma B esse índice tem uma leve queda para 53%.

Os professores pesquisados têm idade entre 22 e 41 anos e lecionam para ao menos uma destas turmas: quatro professores apenas para a turma A, quatro deles apenas para a turma B e os outros cinco para as duas turmas. Vale ressaltar que os professores da escola que não serão contemplados nas entrevistas poderão ter suas opiniões relatadas no diário de campo ao longo deste trabalho de acordo com suas participações em reuniões e conversas informais entre professores.

3.3 Geração de dados

A geração de dados com os alunos se deu por meio de uma entrevista semiestruturada e questionários respondidos por eles. Todo o processo aconteceu em quatro momentos, os quais detalharei mais adiante:

1º) Entrevista semiestruturada com os alunos;

2º) Apresentação dos memoriais de leitura de Paulo Freire e da pesquisadora aos alunos;

3º) Momento reflexivo para o resgate de lembranças e sentimentos vividos pelos alunos com o objetivo de sensibilização para escrita do memorial;

4º) Escrita do memorial de leitura por parte dos alunos e aplicação dos questionários.

24 e 26/06/2015 – Entrevista semiestruturada

A entrevista foi feita com os alunos da turma A no dia 24/06. Pedi para que os alunos se sentassem em círculo na sala. Em seguida conversei com eles sobre o meu trabalho e os meus objetivos e responsabilidades como pesquisadora, explicando também como iria funcionar a pesquisa. Nesta etapa fiz as seguintes perguntas aos alunos interferindo apenas para tirar quaisquer dúvidas e organizar as falas:

- 1) Qual a importância de estudar? Por que vocês vêm à escola?
- 2) Quais as mudanças que vocês notaram da escola que vocês estudaram até o 5º ano para a sua escola agora?
- 3) Pensando na estrutura da escola, o que vocês gostam na sua escola e o que vocês não gostam? O que vocês mudariam nela?
- 4) E os professores? Como é o relacionamento com eles? (conversei com eles sobre o que eles acham de seus professores – ressaltando não só os pontos negativos como os positivos também -, sobre o professor que eles queriam ter, a importância do professor na escola e nas suas vidas).
- 5) Como vocês acham que os seus professores eram quando crianças e adolescentes? E os seus pais? Seus pais frequentaram a escola? (abri uma breve discussão sobre a diferença de gerações).
- 6) Como é ser um adolescente nos dias de hoje? (Existe alguma facilidade ou dificuldade? – falamos sobre essa realidade dentro e fora da escola).
- 7) Quais são os seus direitos e deveres como aluno? Você sente que seus direitos são respeitados? E vocês estão cumprindo com os seus deveres?
- 8) Como vocês veem o papel da direção na escola? Se vocês fossem diretores da escola, o que vocês fariam? (Colocar algumas hipóteses para que eles possam dar sua opinião – violência, drogas e estrutura física).

A mesma dinâmica foi seguida com a turma B no dia 26/06, apesar de os alunos terem participado bastante, a turma A deu mais declarações a respeito das perguntas. Embora esta entrevista também tenha sido fonte de dados, o meu objetivo principal foi iniciar um processo de reflexão com os alunos, uma vez que

nem todos participaram por serem tímidos ou até mesmo por não haver tempo suficiente para que todos falassem.

30/06/2015 – Apresentando o meu memorial de leitura e o de Paulo Freire

Neste encontro comecei perguntando aos alunos se eles conheciam Paulo Freire e o que sabiam sobre sua vida. Alguns, em ambas as turmas, reconheceram o nome, mas não o conheciam bem. Sendo assim, falei um pouco sobre suas contribuições na área da educação e segui apresentando seu memorial, instigando-os a imaginar o que estava sendo dito. A turma A se interessou bastante e participou com comentários. Já a turma B perdeu a atenção em alguns momentos fazendo algumas piadas. Terminando sobre a vida do autor, comecei a contar sobre a minha história também por meio do meu memorial de leitura. Nas duas turmas houve muita participação por parte dos alunos. Acredito que isso tenha acontecido por conta de uma provável identificação, pois também morei (e moro) em Ceilândia e sempre estudei em escola pública. Foi um momento de muita aproximação e descontração, inclusive a mim. Ao final pedi que eles refletissem sobre sua infância e, se possível, fizessem perguntas a seus responsáveis sobre isso.

02/07/2015 – Resgatando lembranças e a descoberta de sentimentos vividos

Nesta etapa pedi que os alunos abaixassem a cabeça e pensassem sobre os sentimentos que eu iria lhes dizer. Eles tinham que refletir sobre tais sentimentos e tentar se lembrar da primeira vez que os sentiu ou o momento que mais os marcou por esses sentimentos. Enquanto eles estavam de cabeça baixa eu coloquei algumas músicas lentas e agitadas, de acordo com o sentimento dito: medo, saudade, raiva, vitória, derrota e alegria. Ao término da reflexão de cada sentimento lhes pedi que escrevessem em uma folha de papel branco suas lembranças, uma cor, um animal e uma música que pudessem representar esses sentimentos e lembranças. Ao final solicitei que eles levassem as anotações consigo e comessem a escrita de seus próprios memoriais em casa, podendo terminar no nosso próximo encontro em sala. Nas duas turmas o encontro foi um momento tranquilo e sereno, inclusive na turma B em que os alunos tendem a levar as coisas na brincadeira.

03/07/2015 – Escrevendo o memorial de leitura e respondendo ao questionário

Esta fase da geração de dados foi a mais difícil. Grande parte dos alunos, principalmente da turma B, ainda têm muita dificuldade de escrita em relação a textos ou redações. Como o meu tempo nas turmas era limitado porque os encontros aconteceram em aulas cedidas pelos professores, pedi a eles que relatassem no texto, à maneira deles e sem maiores formalidades, sobre suas infâncias, primeiros contatos com a escola e suas expectativas ou sonhos para o futuro. Depois apliquei o questionário no qual perguntei o seguinte:

- 1) Idade;
- 2) Se o aluno morava perto ou longe da escola (se precisava pegar ônibus ou ia a pé);
- 3) As qualidades de seus professores preferidos sem citar nomes;
- 4) O que ele considerava como defeitos nos professores que ele não tinha um bom relacionamento, também sem citar nomes;
- 5) Como seria o professor dos seus sonhos;
- 6) Como ele achava que seus professores eram quando adolescentes;
- 7) Como seus pais eram quando adolescentes;
- 8) O que ele considerava bom em ser adolescente nos dias de hoje;
- 9) O que ele considerava ruim;
- 10) Se ele gostava de ir à escola e por quê;
- 11) O que ele achava das aulas;
- 12) Como ele queria que elas fossem;
- 13) Sua concepção de bom aluno;
- 14) De acordo com essa concepção se ele se considerava um bom aluno;
- 15) Em que ele achava que podia melhorar como aluno;
- 16) E do que dependia essa melhora.

Apesar de não ter conseguido o resultado esperado com os memoriais, a reflexão valeu a pena e os ajudou bastante com as respostas do questionário. A maioria dos alunos o fez rapidamente dando respostas satisfatórias, elaboradas e sinceras.

Cumpru ressaltar que em nenhum momento da geração de dados ou nos documentos que me foram entregues pelos alunos pedi que eles se identificassem. Tomei esta decisão, pois senti que a maioria deles tem muito receio de se expressar abertamente tanto pra falar dos professores, escola e colegas como para falar de suas vidas pessoais. Acredito ter alcançado uma maior sinceridade assim.

Fevereiro até Setembro/2015 – Trabalho de observação com os professores

Em relação aos professores a geração de dados foi feita por meio de preenchimento de questionário e notas de diário de campo. Conforme mencionado anteriormente, estas notas de campo foram de reuniões coletivas ou de conversas informais com os professores. Sendo assim, cabe mencionar que as notas não tem identificação por se tratar de uma coleta informal. Seu principal objetivo foi subsidiar a elaboração do questionário aplicado a esse grupo. Apesar do tempo considerável de observação, obtive apenas 20 notas, pois percebi que alguns tópicos se repetiam com frequência.

Quanto aos questionários, foram aplicados dois tipos diferentes. Um para os professores que lecionavam apenas para uma das turmas e outro para os que lecionavam para as duas. As perguntas eram semelhantes, mas foram necessárias algumas adaptações. O questionário dos professores de apenas uma das turmas era composto pelas perguntas abaixo:

- 1) Faça uma breve descrição de como você era quando aluno (infância, adolescência e faculdade).
- 2) Como você vê os alunos do 7º ano ____? Considera uma turma fácil ou difícil de lecionar?
- 3) Como você se vê como professor? (Fale sobre sua identidade e o seu papel como professor).
- 4) Em relação às outras turmas, você faz alguma adaptação a esse papel ao lecionar no 7º ____? Se sim, quais?
- 5) Você tem um bom relacionamento com alguma(s) turma(s)? A que você atribui esse bom relacionamento?
- 6) Quais dificuldades e facilidades você acredita que seus alunos têm sendo adolescentes nos dias de hoje?
- 7) Faça uma descrição do seu conceito de “bom aluno”.
- 8) Como você vê as suas aulas?

- 9) Você acredita que ainda pode melhorar em algo em suas aulas? Se sim, do que dependeria essa(s) melhora(s)?

Já os professores de ambas as turmas (A e B) responderam as questões:

- 1) Faça uma breve descrição de como você era quando aluno (infância, adolescência e faculdade).
- 2) Faça uma comparação entre as turmas acima. Fale sobre a identidade dos alunos, se você as considera turmas fáceis ou difíceis de lecionar e como é o seu relacionamento com elas.
- 3) Existe alguma diferença entre as identidades dos alunos dessas duas turmas? Se sim, a que você atribuiria essa(s) diferença(s)?
- 4) Como você se vê como professor? (Fale sobre sua identidade e o seu papel como professor).
- 5) Em relação a essas turmas, você faz alguma adaptação a esse papel ao lecionar no 7º ____ ou no 7º ano ____? Se sim, quais?
- 6) Você tem um bom relacionamento com alguma(s) turma(s)? A que você atribui esse bom relacionamento?
- 7) Quais dificuldades e facilidades você acredita que seus alunos têm sendo adolescentes nos dias de hoje?
- 8) Faça uma descrição do seu conceito de “bom aluno”.
- 9) Como você vê as suas aulas?
- 10) Você acredita que ainda pode melhorar em algo em suas aulas? Se sim, do que dependeria essa(s) melhora(s)?

Durante o período mencionado, muito se foi discutido sobre a relação entre alunos e professores devido a demonstração de incômodo de alguns professores, os resultados dos alunos em atividades avaliativas e seu comportamento em sala de aula. Um dos objetivos recorrentes das reuniões nas coordenações coletivas na referida escola, além de tomar decisões, é tentar encontrar possíveis soluções para que o número de alunos reprovados no final do ano letivo não seja alto. As discussões partem do princípio de que essa recuperação contínua de alunos tem de ser feita, mas de maneira responsável e coerente, sempre propondo uma autoreflexão por parte dos professores.

Tanto na análise dos discursos de professores quanto na dos alunos, selecionei os trechos com declarações originais como também os que se repetiram com frequência entre os sujeitos da pesquisa. Sendo assim, só foram descartados os trechos que traziam informações repetidas, ou seja, que já haviam sido mencionados e constando nos quadro de análises (vistos no capítulo a seguir).

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo se destina à apresentação das análises dos dados coletados com os sujeitos de pesquisa desse trabalho. Essa seção será dividida em cinco partes, cada uma com foco em um sujeito e em uma visão específica. Dou início dando enfoque à visão do aluno. Primeiramente suas perspectivas sobre sua própria identidade, sua visão do que seria um aluno considerado bom, o que eles acreditam que possam melhorar como alunos e do que dependeria essa melhora, seus direitos e deveres. Tais dados foram gerados por meio de questionário escrito e entrevista oral semiestruturada. Em seguida analiso a identidade do professor ainda na perspectiva dos alunos. Por meio do questionário e da entrevista, conforme já mencionado, obtive trechos de como os alunos veem seus professores, qualidades de alguns professores e defeitos de outros. Também foram abordadas quais as características que eles esperam de um professor para considerá-lo como um bom profissional. Acho importante ressaltar que os meios de geração de dados também levavam esses sujeitos de pesquisa a imaginar como seus professores eram quando adolescentes. Uma maneira de fazê-los refletir que seus professores foram alunos algum dia.

Na terceira parte, dou início à análise das vozes dos professores. Os dados com esses da pesquisa foi gerada por meio de questionário escrito e notas de campo tiradas de reuniões pedagógicas coletivas entre professores. Começo com a análise da autoidentidade dos professores entrevistados. Como eles se veem como professor e seu papel como tal. E, assim como o solicitado aos alunos, uma autoanálise do que poderiam melhorar e do que dependeria essa melhora. Então, na quarta parte, continuo com as vozes dos professores, porém dando foco à identidade dos alunos, seu relacionamento com eles e as características de um aluno considerado bom. Ressalto que para responder a primeira pergunta do questionário os professores tiveram que se lembrar de como eram quando estudavam. Também como tentativa de reflexão como foi feito com os alunos em sua geração de dados.

Já na última parte, concluo fazendo um paralelo entre as vozes de ambas as partes, suas crenças, valores e desejos em relação às suas identidades e a do outro. Analisando onde essas vozes se cruzam e no que elas destoam.

4.1 Vozes dos alunos: autoidentidade

Os discursos dos alunos sobre autoidentidade foram organizados em quatro quadros. Ao iniciar as análises percebi que as vozes dos alunos ecoavam dois grandes discursos: um que demonstrava a realidade e outro suas crenças, valores e desejos. O primeiro denominado de “mundo real” e o segundo de “mundo ideal”. Além desta divisão entre mundo real e mundo ideal, os discursos foram divididos em alunos da “turma A” e “turma B”. A justificativa para esta segunda divisão se dá ao comportamento e perfil distintos dos alunos dessas turmas. A turma A é reconhecida por ter alunos mais interessados e fáceis de lidar. Já a turma B tem seu perfil traçado pelos professores como uma turma de alunos difíceis de lidar, com grande incidência de mau comportamento e alunos fora da faixa etária esperada. Os quatro quadros foram divididos em: dois quadros relatando o mundo real (um sobre as vozes da turma A e outro da turma B) e dois quadros com as perspectivas de mundo ideal (um para A e outro para B).

Os alunos não se identificaram nos questionários que responderam com seus nomes. Sendo assim, cada questionário foi identificado com um número e a letra correspondente a turma que o aluno estuda. Exemplo: “aluno 5b”, aluno da turma B que respondeu ao questionário identificado com o número 5. Vale ressaltar que, apesar de receberem números diferentes de identificação, todos os questionários eram iguais, ou seja, compostos pelas mesmas perguntas e estas organizadas na mesma ordem.

Os quadros foram divididos em três colunas. A primeira traz os trechos das respostas aos questionários. Em seguida, uma coluna com os traços de identidade retirados desses trechos. E, por fim, uma coluna com minhas análises e comentários.

Mundo Real – Turma A		
Trechos <i>(reconhece que precisa melhorar)</i>	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“estudar mais, não ter vergonha de perguntar”. (aluno 1a)	Insatisfeito e tímido.	Consciente de que não estuda o suficiente e que isso é necessário.
“melhorar nas tarefas de sala, prestar mais atenção”. (aluno 2a)	Desatento e consciente.	Demonstrou insatisfação com seu desempenho nas tarefas de sala e reconhece que atenção é necessária.
“parar de ser preguiçoso em fazer as atividades”. (aluno 7a)	Desmotivado.	Reconhece certa importância em fazer as atividades e que não faz com consciência.
“estudar mais e passar de ano sempre”. (aluno 12a)	Consciente e tradicional.	Acredita não estudar o suficiente e que para ser um bom aluno não pode reprovar.
“tudo na escola”. (aluno 13a)	Vítima.	Sua reação é culpar a escola. A escola precisa melhorar e não ele.
“as matérias”. (aluno 14a)	Vítima.	Descontentamento com os componentes curriculares.
A melhora depende de “mim e dos professores, eles não auxiliam”. (aluno 17a)	Consciente e vítima.	Reconhece que tem que melhorar, mas os professores também.
“não bagunçar e não atrapalhar o professor”. (aluno 19a)	Levado.	Primeiro passo parte de um comportamento melhor.
“alunos respeitassem os professores”. (aluno 22a)	Desrespeitadores.	Ressalta que os professores não são respeitados, mas não necessariamente se inclui entre os desrespeitosos.
“ser mais atenta nas aulas que eu não gosto, conversar menos [...] se as aulas não fossem tão chatas”. (aluno 30a)	Desatento, tagarela e vítima.	Admite suas falhas e as justifica com a insatisfação com as aulas.
“explicando o conteúdo melhor e não ficar gritando”. (aluno 35a, se referindo aos professores)	Vítima.	O problema está com os professores que não explicam de maneira satisfatória e são nervosos.

Quadro 1 – Mundo Real Turma A - alunos

Fonte: Dados da Pesquisa

Mundo Real – Turma B		
Trechos <i>(reconhece que precisa melhorar)</i>	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“o meu interesse nos estudos”. (aluno 5b)	Desinteressado.	Reconhece desinteresse, mas por mencionar como ponto de melhora deva acreditar ser importante.
“prestar atenção porque os alunos não deixam”. (aluno 7b)	Vítima.	O aluno se considera atrapalhado pelos colegas.
“parar de conversar, [...] os outros alunos pararem de me bater”. (aluno 8b)	Tagarela e vítima.	Vítima de violência pelos colegas.
“fazer os trabalhos”. (aluno 11b)	Descompromissado com tarefas.	Reconhece não fazer os trabalhos.
“estudar mais, [...] vir mais à escola”. (aluno 15b)	Faltoso.	Não estuda e não frequenta as aulas o suficiente.
“estudar mais, ser menos bagunceiro, parar de responder os professores”. (aluno 17b)	Mal comportado.	Confessa mau comportamento e não estudar o suficiente.
“conversar menos, fazer mais tarefas e não levar advertência”. (aluno 19b)	Tagarela, descompromissado e mal comportado.	Admite comportamento inadequado.
“copiar as atividades e obedecer os professores”. (aluno 21b)	Desobediente.	Obedecer aos professores é importante e passa traços de um aluno com pensamentos tradicionais.
“não sei como melhorar, [...] somente preciso estudar”. (aluno 23b)	Perdido.	Não percebe se ou onde está falhando, mas ao mesmo tempo diz só precisar estudar.
“aprender com mais rapidez”. (aluno 26b)	Insatisfeito com seu desempenho.	O aluno demonstra ter um pouco de dificuldade de aprendizado.

Quadro 2 – Mundo Real Turma B - alunos

Fonte: Dados da Pesquisa

Fazendo um paralelo entre as respostas das duas turmas podemos constatar que, embora essas turmas tenham perfis diferentes, algumas características de autoidentidade se cruzam como: alunos que precisam “estudar mais”, “prestar mais atenção”, comportamento inadequado em sala, bagunça, conversa excessiva, desrespeito aos professores e certo descompromisso ou desinteresse quando deixam de fazer atividades. É importante frisar que se os alunos apontaram essas características como coisas que tenham a melhorar significa que eles reconhecem que são importantes para um bom desenvolvimento da relação com os professores/escola.

Partindo para as informações que diferem as turmas, percebemos que a turma A transparece um perfil mais crítico em relação aos professores, a escola e ao sistema educacional. Trechos como “tudo na escola”, “as matérias”, “os professores [...] não auxiliam” e “se as aulas não fossem tão chatas” demonstram isso. Quanto à

turma B, observamos que o alvo de suas reclamações são os próprios colegas conforme citado em “os alunos não deixam” e “os outros alunos pararem de me bater”. Ressalto que esses trechos foram retirados de uma pergunta sobre o que esses sujeitos da pesquisa achavam que poderiam melhorar como alunos. Em resumo, eles reconhecem sua responsabilidade, mas estão cientes de que não é uma exclusividade deles como dos professores também.

Mundo Ideal – Turma A		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“estuda, se esforça para ter um futuro, enfrenta o nervosismo de responder no quadro”. (aluno 1a)	Estudioso, esforçado e participativo.	Aluno bom participa das aulas como na correção de exercícios, por exemplo.
“vem a todas as aulas, faz todos os deveres”. (aluno 2a)	Assíduo e comprometido.	Conceitos tradicionais como não faltar e não deixar de fazer tarefas.
“estudioso e extrovertido”. (aluno 5a)	Estudioso e extrovertido.	O aluno acredita que um bom aluno tem de ser extrovertido, mas reconheceu em outra pergunta que o excesso de conversa é algo que precisa melhorar.
“interessado e não falta aula sem motivos”. (aluno 7a)	Interessado e assíduo.	Reconhece que o bom aluno tem faltas, porém justificadas.
“respeita o professor”. (aluno 8a)	Educado.	Admite que professor precisa ser respeitado.
“tira boas notas”. (aluno 12a)	Bom desempenho.	Conceito tradicional de que o bom aluno tira boas notas.
“estuda e fica insistindo o professor para explicar”. (aluno 13a)	Estudioso e interessado.	Seria “insistir” para o professor explicar uma tentativa de dizer que o bom aluno pede para o professor explicar novamente caso ainda esteja com dúvidas?
“não perguntaria perguntas chatas”. (aluno 16a)	Impaciente com certos tipos de dúvidas.	O aluno pensa que algumas (ou todas?) dúvidas são inconvenientes.
“não conversa na sala de aula”. (aluno 21a)	Quieto.	Conceito tradicional de que aluno bom não conversa em sala.
“presta atenção na aula”. (aluno 22a)	Atento.	Atento.
“não bagunçasse”. (aluno 35a)	Comportado.	Comportado.

Quadro 3 – Mundo Ideal Turma A - alunos

Fonte: Dados da Pesquisa

Mundo Ideal – Turma B		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“se esforça, que gosta de estudar, que dá orgulho para os pais”. (aluno 1b)	Esforçado, estudioso e bom filho.	Para ele um bom aluno é um bom filho também. Demonstra vínculo com a família.
“se esforça, faz todas as atividades, não conversa enquanto faz o dever, não responde os professores e tira notas boas”. (aluno 2b)	Esforçado, educado, comportado e com bom desempenho.	Características de um conceito tradicional, inclusive de que o bom desempenho do aluno é medido por boas notas.
“estudioso, legal e que respeita os professores”. (aluno 4b)	Estudioso e educado.	Estudioso e educado.
“faz tudo, aprende tudo, ajuda todos e fala a verdade”. (aluno 6b)	Comprometido, esperto, prestativo e honesto.	Conceito tradicional de que o bom aluno aprende tudo. Sendo assim um aluno com dificuldade de aprendizagem não seria um bom aluno? Ligação de bom aluno com bom caráter quando fala de ajuda e verdade.
“faz tudo, respeita os professores, não faz <i>bullying</i> , não fica batendo nos outros e ficam com gracinha”. (aluno 8b)	Comprometido, respeitador e pacífico.	Demonstra que um bom aluno respeita não só os professores, mas também os colegas.
“fazer tudo o que o professor manda”. (aluno 11b)	Submisso.	Conceito tradicional do aluno submisso ao professor. Um bom aluno não poderia ser questionador?
“estuda e é inteligente”. (aluno 15b)	Estudioso.	Seria inteligente sinônimo de um aluno com facilidade de aprendizado?
“inteligente e ser quieto”. (aluno 23b)	Quieto e inteligente.	Quieto e inteligente.
“estuda e bagunça um pouco”. (aluno 27b)	Estudioso e brincalhão.	Conceito moderno de que um bom aluno também brinca na escola.
“tira notas boas, ser responsável, respeita o ambiente escolar, respeita os colegas e professores”. (aluno 32b)	Responsável, respeitoso e com bom desempenho.	Um bom aluno além de respeitar os professores e os colegas também respeita a escola onde estuda.

Quadro 4 – Mundo Ideal Turma B - alunos

Fonte: Dados da Pesquisa

Os trechos apresentados nos mostram que os alunos de ambas as turmas carregam o conceito de que um aluno considerado bom é estudioso, se preocupa com o futuro, faz as atividades, tira boas notas e respeita o professor. A turma A, além disso, ressaltou a importância da assiduidade e da atenção nas aulas. A turma B adicionou a questão de respeito quanto aos colegas como não bater e não praticar *bullying*, assim como a referência de um aluno quieto e que faz tudo.

Comparando as características de mundo real e mundo ideal, encontramos várias semelhanças. Os alunos apontam que precisam estudar mais, prestar atenção nas aulas, não bagunçar, conversar menos, respeitar os professores, fazer

as atividades e que um bom aluno é estudioso, atencioso, quieto, faz as atividades e respeita professores e os demais. Podemos constatar que na turma B sempre é levantada a questão do respeito no mundo ideal como quando se falou de “bater” e “*bullying*”, pois no mundo real foi citada a questão dos próprios colegas de classe atrapalharem uns aos outros.

4.2 Vozes dos alunos: identidade dos professores

Em relação à identidade dos professores, os discursos dos alunos também foram divididos em quatro quadros pelos mesmos motivos no que se refere à autoidentidade. Podemos ver suas perspectivas de um mundo real, ou seja, como eles veem as identidades de seus professores, e suas crenças, valores e desejos sobre a identidade de um professor do mundo ideal.

Para obter as respostas de seu mundo real de professor, foi perguntado aos alunos sobre as características de seus professores preferidos e as dos professores com quem eles consideram não ter um bom relacionamento. Já os discursos de mundo ideal foram obtidos por meio de uma questão que falava sobre o “professor dos sonhos”. Por se tratar de um relato sobre um quadro de vários professores, o mesmo aluno pode expressar características positivas e negativas no quadro de mundo real, uma vez que ele possa se retratar sobre mais de um professor. Ressalto que no questionário foi solicitado que nomes de professores não fossem citados para que os alunos pudessem ficar mais à vontade em suas respostas e que o objetivo da pesquisa não fosse erroneamente interpretado como qualquer tipo de ataque a um professor específico.

Seguindo o padrão dos quadros anteriores, os próximos também apresentarão três colunas: uma contendo os trechos dos discursos, outra resumindo os traços de identidade e uma última com minhas análises e comentários de pesquisador.

Mundo Real – Turma A		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“deixa ir à biblioteca, explica bem a matéria, não grita [...], tem paciência”. “Não pergunta se tem opinião”. (aluno 1a)	Flexível, competente e paciente. Alguns indiferentes.	O aluno expressa a ideia de que também precisa de um espaço na aula para dar suas opiniões.
“professores dedicados, legais, de vez em quando mal humorados [...] me fazem feliz”. “irritado, dá <i>tirada</i> , [...] faz que sejamos ignorados”. (aluno 2a)	Aplicado e legal. Outros grosseiros e indiferentes.	O aluno transparece admitir mau humor por parte do professor, mas não sempre. Assim como o aluno 1a não gosta de ser ignorado nas aulas, quer ter voz.
“brincalhões e sérios às vezes, [...] explicam bem”. “mal humorados, [...] não explicam as matérias”. (aluno 5a)	Divertido e competente. Outros aborrecidos.	Parece reconhecer que um professor pode ser brincalhão e sério quando necessário, mas não aborrecido. Alguns atingem o objetivo conseguindo explicar o conteúdo e outros não.
“explicam bem, mas ninguém colabora”. “só dá <i>tirada</i> , ninguém pode fazer uma pergunta”. (aluno 6a)	Alguns competentes e outros impacientes.	O aluno admite que mesmo que o professor explique bem os alunos o atrapalham. Relata que alguns professores são grosseiros mediante dúvidas.
“carismáticos, bondosos e nos ajudam em tudo que precisamos”. “respostões, [...] passam muita coisa”. (aluno 7a)	Simpático, bondoso e prestativo. Outros grosseiros e que sobrecarregam.	Aparenta se sentir sobrecarregado por alguns professores.
“dá segunda chance, dá tempo pra copiar”. “chata e exigente”. (aluno 8a)	Flexível e paciente. Outro aborrecido e exigente.	Aplica conotação negativa à característica “exigente”.
“gente boa, brinca com nós, quando é pra explicar é sério”. “muito sério”. (aluno 9a)	Legal e responsável. Outros são fechados.	Reconhece que o professor não precisa brincar o tempo inteiro, mas não precisa ser sério demais.
“pacientes e legais”. “piadas de mau gosto e dá <i>tirada</i> ”. (aluno 11a)	Legal e paciente. Alguns debochados e grosseiros.	Demonstra se sentir desrespeitado por alguns professores por piadas.
“calmos, explicam direito, que ouve você, que nos respeite”. “dá <i>tiradas</i> [...] por ter feito perguntas inocentes”. (aluno 15a)	Calmo, competente, ouvinte e respeitador. Outros arrogantes e impacientes.	Dá valor aos professores amigos, que o escutem. Alguns são impacientes com perguntas e respondem de maneira grosseira. Transparece uma ideia de conflito, pois o professor não compreende o porquê de perguntas inocentes (acreditando se tratar de brincadeiras) e talvez por isso responda os alunos mal.
“expliquem direito e me ajudem”. “ficam a aula toda falando de outras coisas”.	Competente e prestativo. Alguns “enrolam”.	Embora exista o mito de que alguns alunos não gostem de aula de verdade, o aluno demonstra não gostar quando o professor foge muito do conteúdo.
“aulas divertidas sendo do jeito deles”. “tem preguiça de copiar no quadro, não consegue mandar seus alunos sentar e fazer silêncio, são estúpidos e ignorantes”.	Divertido e autêntico. Outros preguiçosos e autoritários.	Gosta de um clima divertido, mas preza pelo tradicional quadro. O professor tem que ter controle de turma sem usar de grosserias para tanto.

Quadro 5 – Mundo Real Turma A - professores

Mundo Real – Turma B		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“explica bem direitinho e eu consigo aprender”. (aluno 1b)	Competente.	O sinônimo de explicar bem inclui o aluno conseguir aprender.
“ensina muito bem e ensina quem tem dificuldades com calma”. “grita, reclama quando você não entende, bate na mesa do aluno”. (aluno 4b)	Competente e paciente. Outros são impacientes e grosseiros.	O professor para explicar bem precisa atingir a todos os alunos, inclusive aos que tem dificuldade de aprendizagem.
“legais, explica direito, [...] divertido e ajuda”. “não deixa estudar outras matérias no dia da prova”. (aluno 6b)	Legal, competente e divertido. Alguns são incompreensivos.	Almeja um professor flexível e divertido.
“legais [...] e lindas”. (aluno 14b)	Legal e com boa aparência.	Legal e com boa aparência.
“não brigam muito, [...] ao invés de julgar, ajudam”. (aluno 16b)	Calmo e compreensivo.	O aluno tem professores que o entendem para ajudá-lo.
“legais, educados, prestativos e ensinam direito”. “a gente fala com eles e eles não respondem”. (aluno 19b)	Legal, educado, prestativo e competente. Outros indiferentes.	O aluno gosta de ser visto e tratado bem com a atenção do professor.
“explica e passa muitos textos, eu acho isso bom”. “fala muito devagar”. (aluno 20b)	Competente e alguns não são dinâmicos.	Falar muito devagar nem sempre é bom, pode fazer a aula parecer chata.
“de boa”. “fica humilhando os alunos”. (aluno 23b)	Tranquilo, mas outros arrogantes.	O aluno se sente desrespeitado por algum professor.
“legais, [...] alegres”. “sem vontade de trabalhar”. (aluno 27b)	Legal e alegre. Outros desanimados.	Alguns professores são alegres, mas outros parecem desmotivados.
“conversa muito, engraçado, [...] legal”. “às vezes é ignorante e gosta de dar <i>tirada</i> ”. (aluno 31b)	Amigo e divertido, enquanto outros são grosseiros.	Amigo e divertido, enquanto outros são grosseiros.

Quadro 6 – Mundo Real Turma B - professores

Fonte: Dados da Pesquisa

Fazendo um cruzamento das informações fornecidas por ambas as turmas, conseguimos notar que elas abordam as mesmas características no que diz respeito às identidades dos professores. Alguns professores são compreensivos, amigos, próximos aos alunos, explicam a matéria bem, ajudam e são considerados legais. Outros têm identidades bem diferentes demonstrando impaciência, desânimo, arrogância e até desrespeito com os alunos. Uma reclamação frequente é a dos professores que dão “tiradas”, expressão usada como sinônimo de respostas grosseiras, e deixam os alunos ressentidos com isso. Outro ponto a mencionar é a falta de espaço que os alunos sentem nas aulas de alguns professores, seja para perguntar e tirar suas dúvidas ou para simplesmente expressar sua opinião.

Mundo Ideal – Turma A		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“bom relacionamento, explica mesmo que não queiram, chama pra responder no quadro valendo ponto”. (aluno 1a)	Profissional.	Deseja um professor que adote a participação em sala como avaliação também.
“engraçado, que dê aula recreativa, [...] aulas diferentes”. (aluno 2a)	Divertido e inovador.	Divertido e inovador.
“professor legal que dá 5 minutos pra ficar brincando no final da aula”. (aluno 4a)	Flexível.	Professor menos rígido.
“professor que tivesse hora pra brincar e a hora do dever”. (aluno 8a)	Flexível e responsável.	Apesar de querer mais diversão, reconhece que alguns momentos são sérios.
“legais e as aulas seriam aprendendo fazendo brincadeiras”. (aluno 14a)	Divertido e inovador.	Quer aulas diferentes e divertidas.
“fizesse dinâmicas com o conteúdo valendo notas”. (aluno 15a)	Divertido e inovador.	Deseja uma maneira inovadora de avaliar, mais descontraída.
“deem 2ª chance quando esquecer as folhas em casa”. (aluno 16a)	Flexível e compreensivo.	O aluno pede mais compreensão por parte dos professores.
“bons, que não dão <i>tirada</i> ”. (aluno 19a)	Paciente e respeitador.	Professor compreensivo sem respostas grosseiras.
“paciente, sabe explicar, ser amigo dos alunos e não ser arrogante”. (aluno 26a)	Paciente, competente, amigo e humilde.	Paciente, competente, amigo e humilde.
“não ficar faltando, mas só no dia que precisa muito ele pode faltar”. (aluno 27a)	Assíduo.	Quer um professor assíduo, mas sabe que às vezes eles necessitam faltar.

Quadro 7 – Mundo Ideal Turma A - professores

Fonte: Dados da Pesquisa

Mundo Ideal – Turma B		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“tenha mais tempo para ensinar, [...] quando você não entende ele pega uma folhinha e explica só pra você”. (aluno 1b)	Competente e atencioso.	Competente e atencioso.
“tivesse mesmo vontade de ensinar, que não seja ignorante, que grita com os alunos”. (aluno 2b)	Comprometido, cordial e paciente.	Provavelmente o aluno percebe certo desânimo em alguns professores e associe isso a falta de vontade ensinar.
“se relacione com os alunos, que brinca de vez em quando, que não grite”. (aluno 7b)	Próximo aos alunos, divertido e calmo.	Próximo aos alunos, divertido e calmo.
“legal, [...] deixa a turma alegre”. (aluno 11b)	Legal e divertido.	Legal e divertido.
“carinhoso e engraçado”. (aluno 15b)	Divertido e carinhoso.	Deseja uma proximidade e afeto dos professores.
“ajudasse os alunos, que aconselhasse ao invés de julgar e que se importa”. (aluno 16b)	Prestativo, compreensivo e amigo.	Prestativo, compreensivo e amigo.
“tem respeito pelos alunos, educado e muito legal”. (aluno 18b)	Respeitoso, educado e legal.	Respeitoso, educado e legal.
“não grita, [...] tira 10 minutos da aula para conversarmos e aquele que explica tudo direitinho”. (aluno 22b)	Calmo, flexível e competente.	O aluno parece precisar de um tempo na aula para relaxar.
“legal, bacana, alegre, me ajudar em minhas dificuldades e compreender as coisas”. (aluno 24b)	Divertido, prestativo e compreensivo.	Aluno admite ter dificuldade de aprendizagem e deseja que o professor compreenda e o ajude.
“meus professores são tudo o que eu preciso, [...] são ótimos e se preocupam com a gente”.	Preocupado e atencioso.	Apesar de representar uma minoria, o aluno se encontra satisfeito.

Quadro 7 – Mundo Ideal Turma B - professores

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao se tratar de mundo ideal as turmas têm seus discursos parecidos em alguns pontos como o anseio por um professor paciente, engraçado, flexível, compreensivo, que explique bem e que deixe as aulas mais divertidas com brincadeiras. Porém, podemos perceber que a turma A abrange em suas respostas um professor mais responsável em seu lado profissional. Paciente, que leciona de maneira mais divertida e sendo inovador na hora de avaliar. O foco dessa turma aparenta estar mais voltado para aula e as notas em si. Já a turma B demonstra anseios de melhora na relação entre professor e aluno. O professor dos sonhos deles é atencioso, animado, que os deixe felizes, que seja calmo, carinhoso, conselheiro e que os ajude. Esta turma praticamente não mencionou as aulas em seus discursos.

Desejam um professor não só atencioso quanto ao conteúdo, mas atencioso e próximo a eles.

Quando comparamos o quadro do mundo real com do o mundo ideal nitidamente podemos encontrar características semelhantes. Observamos que algumas características do professor ideal eles enxergam em alguns dos professores reais. E essas mesmas características são as que eles sentem falta nos professores reais que criticam e não tem um bom relacionamento. Nas duas turmas, esses alunos demonstram saber com clareza o que desejam e o que abominam em um professor. No que diz respeito aos desejos destaco um professor divertido, compreensivo, menos rígido, inovador e responsável. Quanto ao que eles têm aversão é necessário citar as chamadas “tiradas”, que apareceram com bastante frequência nas respostas, e os gritos também.

4.3 Vozes dos professores: autoidentidade

Para a análise dos discursos da autoidentidade dos professores teremos dois quadros, pois assim como os alunos este grupo refletiu sobre sua real identidade e sobre a possibilidade de algo a melhorar, gerando então dois discursos: um refletindo o mundo real e o outro uma espécie de mundo ideal. Ainda seguindo os moldes da pesquisa feita com os alunos, os professores foram instruídos a não se identificar para que se sentissem mais a vontade em responder as perguntas sem qualquer pressão de possíveis julgamentos. Sendo assim, os professores estão identificados apenas por letras.

Os questionários entregues aos professores não eram iguais em sua totalidade, uma vez que alguns professores lecionam para as duas turmas (A e B), outros somente para a turma A e alguns somente para turma B. Porém, as questões que nos remeteram aos dados sobre autoidentidade eram iguais para todo o grupo. Uma pedindo ao professor que nos contasse como se vê como tal (mundo real) e outra os questionando se eles acreditavam que poderiam melhorar em algo e do que (ou quem) dependeria essa melhora, expressando assim sua concepção de mundo ideal. Tanto o quadro de mundo real quanto o de mundo ideal vem com três colunas: uma com os trechos contidos nas respostas, em seguida os traços de identidade contidos nesses trechos e por fim alguns comentário e análises.

Mundo Real		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“procuro fazer o meu trabalho da melhor forma, sei que sou séria, e tem alunos que não gostam, mas consigo manter a disciplina”. “incentivar a participação dos alunos”. “faço cursos me mantendo dentro das atualidades”. (professor A)	Competente, sério, disciplinador, incentivador e atualizado.	Professor usa a seriedade como estratégia de manter a disciplina em sala.
“muita vontade de fazer com que meus alunos aprendam o conteúdo e não apenas tirem notas boas”, “muitos obstáculos [...] me impedem de fazer algo diferenciado”. (professor B)	Preocupado.	Demonstra estar um pouco frustrado por certos obstáculos que o impedem de inovar.
“pessoa que mais aprende na sala de aula, que é sempre um desafio”. (professor C)	Humilde e esforçado.	Vê o ato de lecionar como uma troca de aprendizado entre professor e aluno.
“não sou muito rígida, consigo controlar o comportamento da turma, procuro incentivar uma relação baseada na educação e respeito”. (professor D)	Flexível, disciplinador e respeitador.	Professor usa como estratégia de disciplina o exemplo de educação e respeito.
“que domina os conteúdos”, “mas o professor deve ser um formador de cidadão”, “tento sempre rever minha prática docente”. “sempre atencioso com os questionamentos dos alunos”, “incentivar os alunos a estudarem e me coloco a disposição para ajudá-los”. (professor E)	Conhecedor, autocrítico, atencioso, incentivador e prestativo.	Dar a entender a característica de formador de cidadãos como obstáculo. Inicia seu discurso dizendo que domina os conteúdos, o que demonstra que isso seja importante pra ele. Ainda assim se mostra atencioso e preocupado com seus alunos.
“tranquila, paciente, comunicativa”, “procuro ser educada e exijo sempre isso também deles”. (professor G)	Calmo, paciente, comunicativo e educado.	Usa seu próprio exemplo de educação para incentivar os seus alunos a serem educados também.
“tento fazer o meu melhor a cada dia, adoro o meu trabalho e procuro devolver a rede pública de ensino o que ela me ofereceu, buscando sempre inspiração em bons professores que tive”. (professor J)	Autocrítico, gosta do que faz, agradecido e inspirado.	Professor que estudou em escola pública e se mostra satisfeito com sua profissão. Tem seus antigos professores como inspiração.
“dedicada e preocupada com o aprendizado dos meus alunos e em manter um bom relacionamento com eles pautado em respeito mútuo”. (professor L)	Dedicado, respeitoso e preocupado.	Preza por um bom relacionamento com os alunos respeitando eles.
“atenciosa e exigente com comportamento”. (professor K)	Atencioso, exigente e disciplinador.	Atencioso, exigente e disciplinador.
“precisa de preparo em frente às adversidades da profissão. Procuro uma formação continuada para superar as dificuldades”. (professor M)	Profissionalmente imaturo, mas em busca de aperfeiçoamento.	Profissionalmente imaturo, mas em busca de aperfeiçoamento.

Quadro 7 – Mundo Real

Fonte: Dados da Pesquisa

Mundo Ideal		
Trechos <i>(reconhece que precisa melhorar)</i>	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“começo totalmente motivada, mas será que continuarei motivada quando não há retorno?”. (professor A)	Motivação inconstante.	Sua melhora depende primeiramente do aluno.
“dependeria muito da forma com que o currículo da minha disciplina é organizado e estruturado, como também de um maior empenho meu”. (professor B)	Empenhado.	Apesar de demonstrar ser vítima do currículo escola, está consciente de que seu atual empenho não é suficiente.
“terminar a faculdade e ter mais estabilidade no emprego. Assim eu estaria menos cansada e mais disposta”, “ficar mais de um ano em uma mesma escola [...] me sentir mais a vontade”, “criar alguns projetos e fazer atividades que vão além do cotidiano de sala de aula”. (professor C)	Graduado, estável profissionalmente, disposto, confortável e inovador.	Professor temporário, precisa de intimidade para trabalhar melhor. Gosta de proximidade com os alunos.
“espaço físico adequado, menos números de alunos por turma”. (professor D)	Espaço externo e condições de trabalho ajudam a formar um bom professor.	Mudanças dependem primeiramente do ambiente externo.
“tentar adaptar e criar um novo tipo de abordagem que dê certo”, “melhoria na estrutura da escola e uso de novas tecnologias”. (professor E)	Flexível, inovador, aventureiro e atualizado.	Vê um professor modelo como um professor que está em constante mudança e atualização.
“fazer mais demonstrações dos processos, pois a explicação nem sempre é suficiente para visualizá-los”. (professor F)	Expositivo e inovador.	Expositivo e inovador.
“diversificar as aulas, utilizar mais recursos [...] atividades recreativas, dinâmicas para que desperte nos alunos interesse e saia da rotina”. (professor G)	Inovador, dinâmico e preocupado com o interesse dos alunos.	Consciente de que nos dias de hoje as aulas não podem mais ser tradicionais.
“Depende da minha auto avaliação e constante estudo”. (professor H)	Autocrítico, estudioso e atualizado.	Um professor tem que estar sempre se questionando e se reinventando.
“depende dos próprios alunos, estudando mais, e de alguns materiais”. (professor K)	Vítima.	A melhora depende do meio externo.

Quadro 8 – Mundo Ideal

Fonte: Dados da Pesquisa

Os discursos de mundo real e ideal trazem algumas informações em comum. Podemos ver, por exemplo, que alguns professores fazem tentativas de inovação em sala de aula e muitos acreditam que o professor ideal tem que ser inovador, com aulas dinâmicas e trazendo novos recursos (tecnológicos principalmente). Além disso, o retrato considerado ideal de um professor seria de um profissional que se autoavalia frequentemente, refletindo sobre seu papel em sala de aula e na vida de seus alunos. Mas esse profissional ideal dependeria também de um ambiente

externo mais adequado, uma melhora de espaço físico e estrutura nas escolas, turmas com um menor número de alunos e um interesse maior por parte deles.

Tal espera por esse maior interesse dos alunos por parte dos professores está intimamente ligada às suas perspectivas de autoidentidade. Em outras palavras, boa parte deles se considera educados, inovadores, estão sempre se atualizando e incentivando o bom relacionamento com esses alunos. Não seriam essas características suficientes para uma maior colaboração por parte desses alunos? Teremos essa resposta ao comparar as visões dessas duas partes sobre o quadro real dos professores. Outro ponto a mencionar é que o desenvolvimento dos alunos, assim como o dos professores, também depende dos obstáculos mencionados: turmas lotadas, falta de estrutura, espaço físico e tecnologias disponíveis.

4.4 Vozes dos professores: identidade dos alunos

No que diz respeito à visão dos professores de seus alunos, as declarações foram divididas em três quadros. Dois deles trazem informações sobre o quadro real dos alunos que esses professores têm em sala de aula (mundo real). Justifico os dois quadros com o fato de termos como sujeito de pesquisa duas turmas de perfis diferentes, logo um quadro se refere à turma A e outro à turma B. O terceiro quadro abordará o chamado mundo ideal, onde teremos trechos do que os professores têm por conceito de bom aluno. Somente um quadro foi destinado para esta finalidade, pois independente das diferenças entre as duas turmas, não haveria variações nas características de um aluno ideal.

Mundo Real – Turma A		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“participativa, apesar das conversas os alunos estudam”. “estão na faixa etária [...] os pais são mais participativos”. (professor A)	Participativos e estudiosos.	Os alunos são mais dedicados, bem como os pais.
“faixa etária mais adequada”, “são mais dedicados”, “maior facilidade em lecionar”. (professor B)	Dedicados.	O professor leciona para as turmas A e B e sente mais facilidade com a turma A.
“tranquila”, “disciplinada”, “boa estrutura familiar, maior acompanhamento dos pais”. (professor C)	Disciplinados.	Considera a participação dos pais importante.
“fácil”, “apresentam bom rendimento”. (professor D)	Comportados e interessados.	Comportados e interessados.
“fácil de lecionar e vários alunos interessados e estudiosos”, “muito lotada”, “infantis e bastante curiosos”. (professor E)	Estudiosos, interessados, curiosos e inocentes.	A turma é considerada boa, mas a questão da quantidade de alunos em sala parece atrapalhar.
“Comportados, atenciosos, felizes”, “prestam atenção”, “conversam muito alto”. (professor K)	Comportados, atenciosos, alegres, atentos, barulhentos.	A turma é boa, mas agitada.
“alunos muito dedicados e outros o desinteresse é total”. (professor L)	Heterogênea.	A turma também tem seus alunos desinteressados.
“muito boa, comprometidos, educados e fáceis de interagir”, “na faixa”. (professor J)	Comprometidos, educados e participativos.	Comprometidos, educados e participativos.
“tem crescido na forma como eles se relacionam. Vejo mais respeito entre eles”, “evolução em relação às notas”. (professor M)	Em fase de amadurecimento, progredindo.	Alunos ainda um pouco imaturos.

Quadro 9 – Mundo Real – Turma A

Fonte: Dados da Pesquisa

Mundo Real – Turma B		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“super complicados, não querem estudar”. “vários alunos reprovados”. (professor A)	Difíceis e desinteressados.	A declaração “não querem estudar” poderia abrir uma reflexão: não querem ou não conseguem por serem complicados?
“possei alunos excelentes e muito esforçados, mas [...] são a minoria”. (professor B)	A turma têm seus alunos bons.	Faixa etária menos adequada e menos dedicados (de acordo com a comparação com a turma A).
“desunida, desrespeita os professores, não tem interesse em estudar, são indisciplinados”. (professor C)	Desrespeitosos, desinteressados e indisciplinados.	O termo “desunida” me remete à sensação que os alunos também não se respeitam entre si.
“desmotivados para aulas teóricas”, “na parte prática [...] bom rendimento”. (professor D)	Desmotivados e desatentos para aulas teóricas.	A turma precisa provavelmente de aulas diferenciadas das demais turmas: mais dinâmicas e interativas. Já que apresentam bom rendimento em práticas.
“imaturos e desinteressados”. (professor E)	Imaturos e desinteressados.	Apesar de serem alunos fora da faixa esperada, ou seja, mais velhos, ainda sim são imaturos.
“desinteresse, às vezes não há um único aluno ouvindo a aula”, “dificuldade em relação à compreensão dos conteúdos”. (professor F)	Desinteressados, desatentos e com dificuldade de aprendizagem.	O professor se sente ignorados pelos alunos em alguns momentos.
“difícil de lecionar”, “maioria dos alunos são repetentes, com diversas dificuldades de aprendizagem, comportamento e disciplina”, “não apresenta nenhum interesse em aprender”. (professor G)	Difíceis, fora da faixa etária esperada, com dificuldade de aprendizagem, mau comportamento, indisciplinados e desinteressados.	Difíceis de lidar.
“tem melhorado”, “maior dificuldade [...] leitura”, “dificuldade de interpretação de texto”. (professor H)	Dificuldade de aprendizado e compreensão, mas progredem.	Falta pré-requisito aos alunos da turma. Mas no ritmo deles ainda conseguem avançar.
“não sabem para quê estudar”, “difícil de lecionar, pois eles precisam de disciplina”, “alguns são estudiosos e dedicados”. (professor I)	Desmotivados e indisciplinados. Alguns bons alunos.	Os alunos talvez não tenham objetivos que se entrelacem com os estudos. O professor também considera que a turma tem seus alunos bons.

Quadro 10 – Mundo Real – Turma B

Fonte: Dados da Pesquisa

As declarações dos professores deixam a nítida impressão que se trata de turmas de perfis diferentes. Mas que ambas têm suas qualidades e defeitos. A turma A é vista como uma turma participativa, fácil de lidar, com pais participativos na vida de seus filhos e que respondem aos estímulos dos professores. Assim como também têm seus alunos que não colaboram e por ser composta de alunos mais novos, a imaturidade atrapalha um pouco. Quanto à turma B, é composta em sua

maioria por alunos complicados, sem pré-requisito no que diz respeito a conteúdo, com dificuldade de aprendizagem e visto pelos docentes como desinteressados. Em resumo, essa segunda turma não colabora com os professores nas aulas e os alunos tendem a ser mais rebeldes. Uma minoria otimista declara que ainda assim eles têm sua progressão. Um ponto que chama a atenção é que na turma A alguns professores deixaram claro que há participação dos pais e da família, já os professores da turma B não mencionaram nada sobre isso. O que nos permite deduzir que provavelmente eles não sintam esse tipo de participação na vida escolar dos alunos dessa turma.

Falando de alunos de um modo geral, sem se ater a divisão de turmas A e B, pude presenciar algumas declarações de professores em reuniões coletivas com vários professores que lecionam para diferentes turmas de alunos com faixa etárias diferentes. Os professores não foram identificados nestas conversas. Abaixo temos alguns trechos com informações diferentes das dos questionários anotadas em um diário de campo:

- “alunos não tem horário de estudo em casa”;
- “alguns alunos têm muitas faltas”;
- “eu passo a lista de exercícios e eles nunca fazem”;

Os trechos nos remetem à falta de compromisso que os professores sentem por parte dos alunos.

Mundo Ideal – Turma A e B		
Trechos	Traços de identidade	Análises/ Comentários
“aluno participativo, que estude e faça as atividades”. (professor A)	Participativo e comprometido.	Conceito tradicional.
“se dedica, se esforça mesmo tendo alguma dificuldade de aprendizagem”, “sabe interagir com os outros colegas nos momentos oportunos”. (professor B)	Dedicado, esforçado, supera as dificuldades e interativo quando necessário.	O professor parece ter discernimento entre o aluno que não faz porque não “quer” e o alunos que não faz por que têm dificuldade.
“sabe o que está acontecendo nas aulas, é organizado, se relaciona bem com os colegas e professores, ajuda os colegas, procura fazer as atividades propostas, não procura dificuldades, mas soluções”. (professor C)	Inteirado, organizado, prestativo, interativo, comprometido, disposto e independente (maduro).	O professor espera mais maturidade e independência dos alunos.
“curioso, interessado em aprender e com experiência de vida para a troca de saberes”. (professor E)	Curioso, interessado e maduro.	Demonstra ser interessado em um aluno participativo e em se aproximar desses alunos.
“não apenas ser quieto e fazer as atividades, mas também ser participativo, crítico, ter opinião e <i>ir além</i> do livro didático”. (professor F)	Comprometido, crítico, opinativo, quieto, mas participativo.	Um bom aluno não precisa ser submisso, tem que buscar seu espaço em sala também.
“que se esforça para fazer aquilo que o professor pede”. (professor H)	Esforzado e obediente.	Ao contrário do professor acima, esse dá foco ao aluno que se submeta as expectativas do professor.
“deve estar sempre atento, aproveitar as oportunidades de aprender, ser esforçado ajuda muito também”. (professor J)	Atento e esforçado.	Atento e esforçado.
“estuda em casa, faz atividades, respeitoso, sabe a hora de conversar em sala, possui pais participativos”, “ter bons amigos em sala, dar risada e brincar com eles na hora certa. A inteligência emocional também é importante”. (professor K)	Estudioso, respeitoso, esperto, bem acompanhado pelos pais, conveniente e com inteligência emocional.	Em aberto o conceito de inteligência emocional.
“que trabalha seu desenvolvimento intelectual, artístico e que cuida de seu corpo e sua saúde por meio de atividades esportivas”. (professor M)	Estudioso, interessado, autônomo e preocupado com seu próprio bem estar.	Aluno mais ativo fisicamente.

Quadro 11 – Mundo Ideal – Turma A e B

Fonte: Dados da Pesquisa

O mundo ideal traçado pelos professores seria ocupado por alunos participativos, que fazem as atividades, esforçados, que se relacionem bem com colegas e professores, interessados em estudar e que o façam não somente na escola, mas em casa também. Conseguimos perceber que os professores anseiam que não só os alunos se comprometam com sua educação como seus pais, participando de suas vidas escolares.

Comparando a realidade com o tido como ideal, podemos encontrar muitas características desse último conceito nos alunos da turma A, ou ao menos em grande parte deles. Conseguimos concluir que até mesmo em uma minoria de alunos da turma B. Já a grande parte da turma B destoa das expectativas de aluno ideal por serem mais difíceis de lidar e se mostrarem desinteressados. Essa diferença entre as turmas, de uma atender de certa forma aos anseios dos professores e a outra estar seguindo um caminho, digamos, muito diferente, nos mostra que o professor provavelmente tenha de assumir uma postura diferente nessas turmas, seja no momento de manter a disciplina, seja no momento de incentivá-los, mesmo que esse não seja necessariamente o seu anseio.

4.5 Cruzamentos de vozes e de identidades

Depois de ouvir as vozes de todos os sujeitos desta pesquisa, consigo observar que há uma distância entre o que é visto no mundo real por professores e alunos quando se trata da identidade desses primeiros. Os alunos reclamam que alguns professores não têm paciência, não abrem espaço para expressão da opinião discente em sala, são mal humorados, os ignoram em alguns momentos não os dando a devida atenção e gritam em tentativas de manter a disciplina. Em meios as suas características nenhum professor admitiu nenhuma dessas práticas. O que me faz refletir se eles têm realmente noção de que muitas de suas atitudes passam uma imagem ruim aos alunos ou o fazem e não reconhecem. Por outro lado, alguns admitiram serem sérios, que foi um dos pontos negativos apontados pelos alunos, e se sentirem desmotivados, comportamento que também percebido e apontado por alguns alunos. Vale destacar que, ainda se tratando da identidade dos docentes, alguns alunos admitiram que seus colegas não colaboram e isso atrapalha os professores. Assim como não posso deixar de mencionar que algumas características positivas se cruzam nas perspectivas desses dois lados, principalmente se tratando dos professores que os alunos gostam. Em síntese, percebi que os professores se veem de uma maneira que os alunos veem somente alguns deles, não todos.

Em análise às identidades dos alunos, vejo que, ao contrário do que aconteceu com a dos professores, as características mencionadas pelos docentes se cruzam

com as fornecidas pelos alunos. Estes admitem que em determinados momentos conversam em excesso, brincam em momentos inoportunos, deixam de fazer tarefas e prestar atenção nas aulas, são desinteressados e até mesmo desrespeitam seus professores. Características negativas mencionadas por esses professores. Percebi que os alunos são mais propensos a assumir seus defeitos, fraquezas e se colocarem na posição da “parte errada”. Mesmo assim eles sabem ou sentem que ainda são adolescentes e que a parte madura da relação são os professores e os querem agindo como tal – com compreensão e paciência.

Notei que, principalmente a turma B, deseja muito um professor mais próximo e amigo. E essa turma é justamente a que, conforme mencionei antes, provavelmente não tenha um grande acompanhamento escolar por parte da família e que mais apresenta problemas em sala. Isso me fez deduzir que podem se tratar de alunos carentes afetivamente e precisem de alguém que os escute e compreenda. E por que não poderia ser esse alguém, por mais que eles reclamem e critiquem, um exemplo considerado por eles bom, e que está presente em suas rotinas diárias como seus professores? Apesar de os professores também reclamarem que são ignorados pelos alunos, isso se remete a uma situação diferente, no momento da explicação em sala de aula, o que deixa claro que não deixa de ser importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como pretensão inicial uma investigação sobre a crise de identidade na escola e sua consequência na relação atual entre professores e alunos. Para tanto, identifiquei os discursos de professores e alunos em relação às suas identidades analisando tais discursos com o comportamento dessas partes em sala de aula.

Depois de toda pesquisa e análises, concluo que ainda há muito a se refletir sobre o ensino nas escolas por todos os sujeitos incluídos nesse processo: alunos, professores, comunidade e Estado. A crise de identidade na escola existe e acaba por se tornar um ruído que atrapalha a troca de conhecimento entre professores e alunos. Quando incluo comunidade (principalmente pensando nos pais e familiares desses alunos) e o Estado nessas reflexões, o faço porque pude perceber nos discursos obtidos que eles são sim uma parte significativa no sistema educacional e não meramente por influência de um senso comum existente. E de acordo com os sujeitos da pesquisa, problemas como carência afetiva, de acompanhamento escolar, de uma estrutura física mais adequada e condições de trabalho e estudo afetam suas identidades.

Chamou minha atenção ver que parte expressiva do conceito de bom aluno trazida por eles próprios é formada por características de um aluno tido como tradicional, ou seja, aquele modelo de aluno que trazemos de muito tempo, que faz tudo o que o professor pede, que fica quieto em sala e seu desempenho é mensurado principalmente por notas (números). O problema que enxergo nisso é que notoriamente os nossos alunos não são mais tradicionais. Eles são bem diferentes dos alunos que fomos na época em que eu estudava no ensino regular. A verdade é que com tanta informação disponível, tanta tecnologia existente e ainda outros fatores seria impossível que o perfil do aluno de hoje não tivesse mudado. E quando falo de mudança não remeto isso a um aspecto negativo, mas sim como sinônimo de evolução. Lutar contra o perfil do aluno moderno é ir contra a natureza deles, é retroceder. O papel do professor nesse processo de evolução é usar essas mudanças a seu favor e evoluir junto, e não criar barreiras.

Mas como tudo na vida, essas mudanças também trazem um lado negativo. O aluno ainda não tem a voz que precisa para se expressar, mas muitos fazem isso com desrespeito aos professores ou em momentos inadequados e por motivos

também inadequados. Em outras palavras, o professor se sente por diversas vezes desrespeitado por seus alunos e acaba por responder a isso e repreendê-los de maneiras não tão pacíficas como gritos e o que eles chamam de *tiradas* ou *patadas*. Conseqüentemente o aluno é que se sente desrespeitado dando início a um ciclo de embates. O que eu concluo percebendo isso é que professores e alunos precisam de uma comunicação mais sincera e ao mesmo tempo paciente. Partindo do princípio de que o professor é a parte adulta da relação, penso que ele precisa encontrar uma maneira de manter a disciplina em sala de aula sem apelar para gritos ou repressão. Ao pensar nos professores solucionando problemas em sala e frustrados com o comportamento de alguns de seus alunos, conseqüentemente acredito que o processo de formação de professores também deve passar por algumas mudanças. Será que o corpo docente de graduação dos professores hoje os prepara para essa nova realidade ou para uma realidade que eles tinham quando alunos? Esta etapa da formação da identidade dos professores também deve ser revista.

Não só se faz necessária uma melhor comunicação entre professor e alunos, mas também entre os próprios professores. Dei-me conta disso ao perceber que alguns professores são tão queridos pelos alunos e outros não tanto. Se um professor consegue lidar bem com uma turma por que não tentar saber o que ele faz para isso? Sabemos que alguns professores se inspiram nos professores que tiveram durante sua vida acadêmica e, adaptando isso a realidade atual, isso é muito válido. Mas também podemos olhar para o lado e nos inspirar nos nossos próprios colegas de trabalho. Um professor que consegue resolver determinados problemas em sala pode ser inspirador para outro tanto quanto este outro pode inspirá-lo por algum feito. Em síntese, se os professores trocarem ideias e falarem a mesma língua suas jornadas serão bem mais fáceis, tendo eles só a ganhar.

Falando das diferenças entre os professores também não posso deixar de mencionar a diferença entre os alunos. A diferença entre turma A e B, por exemplo. Deve ser considerado que algumas turmas ou até mesmo alunos precisem de uma atenção a mais ou uma maneira de agir diferenciada. Ao perceber que a turma A evidencia seu professor dos sonhos com ênfase nas aulas e a B dando foco na relação de companheirismo, fui levada a refletir se a turma B não reage assim por ter mais problemas em sua vida fora da escola do que os alunos da turma A. O

professor não precisa resolver esses problemas desses alunos, até porque talvez ele nem tenha condições para tanto. Mas uma flexibilidade a mais ou um olhar diferente poderia ajudar bastante. Um exemplo seria, se um aluno não tem a participação dos pais em sua vida escola, o professor ficará esperando por isso até quando? Essa falta de participação seria culpa do aluno? Provavelmente não. Então não é justo que esses alunos sejam tratados como se tivessem como contar com sua família para ajudá-los em tarefas e trabalhos ou até em cobrar deles um estudo em casa. Mas deixo claro que a participação da família na educação se faz sim necessária e tem muito a contribuir no sucesso na educação.

Precisamos estar mais próximos dos nossos alunos, conhecendo-os melhor para que possamos realizar projetos de aproximação dos alunos e da comunidade com a escola. E fazendo parte da coordenação da escola que trabalho também reconheço a importância da nossa participação, assim como a da direção ajudando os professores nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DE CEILÂNDIA. **Conheça Ceilândia RA-IX**. Disponível em: <http://www.ceilandia.df.gov.br/sobre-a-ra-ix/conheca-ceilandia-ra-ix.html> Acesso em: 6 nov. 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

CORREIA, Dayana; FERREIRA, Jessica. **Ceilândia: 41 anos de história, tradição e modernidade!** Brasília: UNODC: United Nations Office on Drugs and Crime, 2012. Disponível em: <http://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/crime/jovemdeexpressao/noticias2012/03/27-aniversario-da-ceilandia.html> Acesso em: 6 nov. 2015.

DIAS, Juliana de Freitas. **O Analista do Discurso e sua Prática Teórica e Metodológica**. Brasília: UnB, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

FERNANDES FILHO, Aurivar. **Henry Giroux e os Professores como Intelectuais Transformadores**. Portal Educação. Jun. 2012. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/14465/henry-giroux-e-os-professores-como-intelectuais-transformadores>>. Acesso em: 3 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **Educação e mudança**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

GONÇALVES, Elaine Barbosa Caldeira. **A constituição discursiva de identidades xerentes no espaço escolar multicultural**. 2011. 259 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A conquista: pesquisadores e professores pesquisando colaborativamente. In: LOUREIRO JUNIOR, Eduardo; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Videoinformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MORENO, Rosangela Carrilo. Cidadania & Movimentos Sociais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 145-149, jun. 2004.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. **A produção de textos no vestibular: um estudo crítico de discursos**. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2014.

RAMALHO, Viviane C. V. S.; RESENDE, V. de M. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas, **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 185-207, jul./dez. 2004

RIOS, Guilherme. **Linguagem e Alfabetização de Adultos: uma perspectiva crítico-ideológica**. 2010. Disponível em: <<http://www.bocc.unisinos.br>>. Acesso em: 4 abr. 2015.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Carla Cristina Braga. **Identidade docente e mudança social: contribuições da análise de discurso crítica com foco em Consciência Linguística Crítica**. 2013. 232 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2013.

SGARBIERI, Astrid; RODRIGUES, Elenita; COSTA, Alexandre Ferreira da. In: MAGALHÃES, Izabel; LEAL, Maria C. D. **Discurso, gênero e educação**. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da Unb, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

WOODWARD, Kathryn. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ANEXOS

Questionário – alunos

Turma: _____ Idade: _____ Mora perto da escola? () Sim, vou a pé. () Não, preciso pegar ônibus.

Moro com: () pai e mãe

() somente com a minha mãe. Neste caso, tem contato com o pai? () Sim () Não

() somente com o meu pai. Neste caso, tem contato com a mãe? () Sim () Não

() Não moro com meus pais. Moro com _____

Meus professores preferidos são (NÃO cite nomes, escreva as QUALIDADES): _____

Os professores que eu não tenho um bom relacionamento são (NÃO cite nomes, escreva o que você considera como DEFEITOS):

O professor dos meus sonhos seria (NÃO cite nomes): _____

Eu acho que os meus professores quando adolescentes eram: _____

Os meus pais quando adolescentes eram (Se você não tiver conhecimento dessa etapa da vida deles pode escrever como você acha que eles eram): _____

O BOM de ser adolescente nos dias de hoje é: _____

O RUIM é que: _____

Gosta de vir à escola? () Sim () Não. Por quê? _____

As minhas aulas são: _____

Eu queria que as minhas aulas fossem: _____

Na minha opinião, um bom aluno: _____

Considerando a sua opinião sobre um bom aluno, você se considera um bom aluno? () Sim() Não

Em que você acha que pode melhorar como aluno? _____

Mas essa melhora depende de: _____

OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

Questionário – professores que lecionam para apenas uma das turmas

IDADE: _____ anos

1) Faça uma breve descrição de como você era quando aluno (infância, adolescência e faculdade).

2) Como você vê os alunos do 7º ano ____? Considera uma turma fácil ou difícil de lecionar?

3) Como você se vê como professor? (Fale sobre sua identidade e o seu papel como professor).

4) Em relação às outras turmas, você faz alguma adaptação a esse papel ao lecionar no 7º ____? Se sim, quais?

5) Você tem um bom relacionamento com alguma(s) turma(s)? A que você atribui esse bom relacionamento?

6) Quais dificuldades e facilidades você acredita que seus alunos têm sendo adolescentes nos dias de hoje?

7) Faça uma descrição do seu conceito de “bom aluno”.

8) Como você vê as suas aulas?

9) Você acredita que ainda pode melhorar em algo em suas aulas? Se sim, do que dependeria essa(s) melhora(s)?

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO =)

Questionário – professores que lecionam para as duas turmas

QUESTIONÁRIO PROFESSOR 7º e _____

IDADE: _____ anos

1) Faça uma breve descrição de como você era quando aluno (infância, adolescência e faculdade).

2) Faça uma comparação entre as turmas acima. Fale sobre a identidade dos alunos, se você as considera turmas fáceis ou difíceis de lecionar e como é o seu relacionamento com elas.

3) Existe alguma diferença entre as identidades dos alunos dessas turmas? Se sim, a que você atribuiria essa(s) diferença(s)?

4) Como você se vê como professor? (Fale sobre sua identidade e o seu papel como professor).

5) Em relação à essas turmas, você faz alguma adaptação a esse papel ao lecionar no 7º ____ ou no 7º ano ____? Se sim, quais?

6) Você tem um bom relacionamento com alguma(s) turma(s)? A que você atribui esse bom relacionamento?

7) Quais dificuldades e facilidades você acredita que seus alunos têm sendo adolescentes nos dias de hoje?

8) Faça uma descrição do seu conceito de “bom aluno”.

9) Como você vê as suas aulas?

10) Você acredita que ainda pode melhorar em algo em suas aulas? Se sim, do que dependeria essa(s) melhora(s)?

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO =)