

# OS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E AS DISPOSIÇÕES CULTURAIS NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

**Lúcia Matias da Silva Oliveira**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

luciamatias@yahoo.com.br

**Resumo:** A pesquisa aponta a partir dos perfis dos sujeitos e de seus processos de socialização, as causas dos conflitos dessa relação, com foco na interação entre eles. As discussões na atualidade referem-se às dificuldades para gerir a disciplina, a autoridade, o poder, a ordem que têm resvalado em sérios desafios. Muitos estudos preocupam-se com as conseqüências desses fenômenos; em direção oposta, buscou-se as “causas”, a partir do entendimento de seus processos de socialização, o que deixa ver posições opostas. Os resultados apontam um quadro de fracasso escolar, nunca avaliado a partir de suas causas, mas por ideologias que consideram o aspecto cultural como “falta” e não como “diferença”.

**Palavras-chave:** relação professor-aluno; cultura escolar; sala de aula

## INTRODUÇÃO

A relação professor-aluno configura-se como um dos aspectos singulares do cotidiano escolar, trata-se de um processo pelo qual professores e alunos estabelecem interações que podem ou não favorecer o processo ensino-aprendizagem. São comportamentos e posturas que se constituem através de representações que possuem da instituição, de si mesmos como sujeitos e da cultura que permeia a vida escolar.

### **Os processos de socialização como geradores de disposições culturais**

Charlot (2000) ao reunir elementos para discutir aspectos que contribuem para o fracasso escolar, apresenta uma “sociologia das diferenças”, afirmando que essas diferenças se produzem em função da experiência que o aluno vive e interpreta e que, na maioria das vezes, é vista não como “diferença”, mas como “falta”. De modo geral, a análise do fracasso escolar considera que as crianças que não aprendem, sobretudo àquelas dos meios populares, são vítimas de uma carência de experiências que estão disponíveis às crianças da classe média e então, concluem que estas crianças não aprendem porque “falta” a elas essas condições de vivência e não porque tiveram trajetórias “diferentes”, experiências de outra ordem.

Para Charlot (2000) investigar a relação professor-aluno em interação na sala de aula é estar diante, portanto, de “sujeitos em relação”, falantes, atuantes, construindo-se em uma história articulada com outros contextos e engajados em um mundo onde ocupam posições e onde se inscrevem em relações sociais.

Para compreender a experiência escolar é necessário o entendimento de que se está diante de crianças confrontadas com a necessidade de aprender e professores que tem a tarefa específica de instruir ou educar, no entanto, esses sujeitos não podem ser reduzidos a essas tarefas, eles podem atribuir outros sentidos a esta relação definida.

O que é analisado aqui como relação funciona como um processo que se desenvolve no tempo e implica atividades. Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela (Charlot, 2000, p. 54).

Diante dessa dinâmica, professores e alunos ocupam posições compatíveis com suas diferenças de domínio sociocultural, exercem relações com o saber, com os outros e consigo mesmos, sustentadas por esse domínio e, portanto, suas práticas evidenciam as disposições possíveis para eles.

Lahire (2004) define as “disposições” como procedimentos cognitivos e comportamentais capazes de responder às exigências e injunções escolares e o “conflito cultural” como o fenômeno que caracteriza uma distorção em face de disposições que não se harmonizam.

Com o objetivo de entender os porquês do surgimento do sucesso nos meios populares, que de modo geral, contraria as probabilidades, Lahire (2004) desenvolve um trabalho que investiga quais são os fenômenos de dissonâncias e de consonâncias entre configurações familiares e o universo escolar.

Desse modo, através da articulação dos elementos constitutivos da pesquisa tornou-se possível entender não porque os alunos não aprendem, quais seus níveis de dificuldade de aprendizagem nesta ou naquela matéria, mas sim, as posturas de professores e alunos diante desse aprender, os elementos presentes em sua relação, a afinidade de objetivos, a compreensão dos caminhos percorridos para chegar ou não até essa aprendizagem.

Para o autor, os comportamentos, esses traços, não aparecem em um vazio de relações sociais, mas são produtos de uma socialização passada, que se atualizam, são mobilizados. O traço pertinente da leitura sociológica neste caso aponta que o fracasso ou sucesso escolar, pode ser apreendido como resultado de uma maior ou menor contradição das formas de relação social a que a criança esteve condicionada dentro e fora da escola. Essas propriedades, capitais ou recursos não são coisas, mas realidades encarnadas em seres sociais concretos que podem determinar a maneira pela qual seus esquemas de pensamento podem “reagir” quando “funcionam” em formas escolares de relações sociais. De certo modo, pode-se dizer que, os casos de fracasso escolar são casos de “solidão dos alunos no universo escolar”:

(...) muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar, as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as *disposições*, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares (Lahire, 2004, p.19).

Dessa perspectiva, é possível supor que, muitas vezes, os alunos rotulados de alheios,

indisciplinados, agressivos e dispersos, na verdade estão sinalizando que o mundo da escola, que as exigências do professor, não condizem com as disposições construídas na constelação familiar, ou seja, são alunos em conflito com um mundo que não tem sentido para eles: “(...) a coerência das disposições sociais que cada ser social pode ter interiorizado depende da coerência dos princípios de socialização aos quais foi submetido” (Lahire, 2004, p.35).

Os professores como mediadores desse processo educativo e como os adultos em face de crianças, em muitos casos, carentes de disposições escolares, necessitam compreender esses mecanismos e refletir sobre as práticas cristalizadas que exercem na escola e na sala de aula e que, muitas vezes, opõem-se aos seus objetivos mais imediatos:

O julgamento dos professores para com determinados alunos registram, de fato, comportamentos reais, e não puros produtos de sua imaginação profissional. Porém, estamos diante de julgamentos que falam de comportamentos reais a partir de categorias escolares de compreensão, e, mais precisamente, de categorias utilizadas no curso primário. Nesses julgamentos, sobressai-se uma seleção, feita pelos professores, dos fatos e gestos dos alunos que lhes (e para a escola) é pertinente (Lahire, 2004, p.54).

Esta postura gera o que Lahire (2004) chama de conflitos culturais, ou seja, rupturas entre o mundo de coexistência familiar e a escola. O aluno das classes populares é colocado diante de situações que não consegue dominar e o que sobressai no juízo de valor dos professores são as recusas que demonstram essas condutas, que para eles e a escola, se traduzem em “desvios de comportamento”:

Os professores evocam tanto – senão mais – o comportamento dos alunos, suas qualidades morais, quanto seus desempenhos ou suas qualidades intelectuais. Um princípio de explicação pode vir do fato de que, ao contrário dos alunos oriundos de classes médias e superiores, nem todas as crianças interiorizaram as normas de comportamento que estão na base da socialização escolar.

Essas normas, que são naturais a públicos infantis socialmente preparados para recebê-las, são questionadas por crianças das classes populares, portadoras, no interior da ordem escolar, de normas heterogêneas (e, portanto, heterodoxas), ou seja, antagônicas ou incompatíveis com as normas especificamente escolares.

Certas crianças são concretamente descritas como não estando escolarmente em conformidade, tanto – e até mais – no plano comportamental quanto no plano cognitivo. Elas parecem não ter as condições apropriadas para receberem as mensagens escolares: as mensagens não chegam até elas, ou chegam com dificuldade, porque não ouvem, brincam, não se concentram, não fazem seus deveres, estão sempre viradas para trás, com a “cabeça na lua”, não estudam como os outros, são lentas...

Estes alunos devem sempre ser solicitados, chamados à atenção, receber ordens e diretivas dos professores. Não se pode deixá-los sozinhos, e é necessária sempre uma pressão externa forte, e ao longo do tempo cansativa: “repetimos sempre a mesma coisa”, “sempre temos que dizer-lhes...”; “somos obrigados a vigiá-los o tempo todo...” (Lahire, 2004, p.55/56).

Desse modo, todos os métodos que requerem um mínimo de autonomia demonstram ser dificilmente aplicáveis a estes alunos. Seja qual for a matéria, seu comportamento permanecerá o mesmo, o que faz com que certos professores achem que eles “não se interessam por nada”. Porém, é a forma escolar da aprendizagem, não importa o domínio considerado, que parece estar sendo rejeitada pelas crianças.

A escola é um lugar por excelência do controle e do regulamento, destinado nestes casos, a um público que só pensa em se “soltar”, em dar “livre curso” a impulsos reprimidos. Isto torna frágil a atenção dos alunos e cria desafios para o professor que, na sala de aula, é o representante da escola e de seus regulamentos.

Essas posições contraditórias geram conflitos, ou seja, as disposições de professores e alunos na escola e mais especificamente na sala de aula não se harmonizam, parece que suas ações apontam para direções opostas e conflituosas.

Desta perspectiva é possível compreender que as práticas escolares não encontram nas disposições expressas por alunos e professores, meios para que se construam vínculos, o que gera um conflito cultural entre a cultura familiar e escolar e em seu lugar surgem descontinuidades, traduzidas por rupturas que impedem a possibilidade da “alegria na escola”.

Para Snyders (2005) não se alcança a “alegria na escola” pelo fato de que, a experiência vivida pelos alunos se confronta com a experiência escolar, de modo que a primeira apresenta aspectos que nem sempre são compatíveis com a segunda. Da experiência escolar possuímos elementos mais concretos: o tempo fragmentado, entrecortado, imposto. Os espaços de atuação são restritos, sujeitos a regras e a todo tempo sob controle. E da experiência vivida, o que podemos dizer?

Em busca de elementos sobre a experiência vivida, Snyders (2005) oferece uma perspectiva de entendimento dessa questão, quando em seu livro “Escola, Classe e Luta de Classes” dedica um capítulo todo para caracterizar o “duplo rosto das crianças do proletariado”.

Para o autor, a burguesia se satisfaz vendo no povo, e especialmente nas crianças de origem popular, unicamente o que vai considerar como “falta”, toda a “diferença” é interpretada como inferioridade. Se esta criança reage pior às experiências escolares, é só porque ela é distinta da criança burguesa, por isso, não deve ser considerada como uma “criança burguesa inacabada”, com fraco êxito; ela é diferente, representa outra forma de equilíbrio e coerência. Sua cultura possui uma especificidade ligada aos valores populares: os pais operários passam a vida a manipular as coisas, e não as idéias, suas práticas educativas são absolutamente coerentes com as suas condições de vida.

Se, para a escola, as crianças do proletariado são “terríveis desordeiros em miniatura”, sua conduta, contudo, comporta uma validade essencial: é o repúdio a uma escola selecionista que os despreza e toma todas as precauções para lhes barrar o caminho; é o repúdio de uma cultura penetrada por um “espírito de classe”.

Diante dessa caracterização, é possível considerar que as práticas cotidianas vivenciadas por professores também não são confortáveis. Segundo Snyders (2005) os adultos estão na escola com seus saberes constituídos e com uma cultura adulta que possui uma representação desta instituição. Contudo, os jovens também abordam essa cultura com sua especificidade, assim, o desafio não é só do professor, a eles também se impõe desafios.

Em pesquisa realizada no Brasil, Charlot (2001) conclui que se, via de regra, as crianças não aceitam as atividades na forma em que lhes são apresentadas, é porque a condição

de “sujeito” emerge na sala de aula impedindo-lhes de aceitarem a dominação que a escola lhes impõe. Se reagem de modo negativo, não é por carência ou deficiência, mas porque sua relação com o saber é outra, diferente das crianças da classe média, o que torna difícil sua relação com a escola.

Neste contexto, professores e alunos estão diante de uma cultura escolar que, segundo Pérez-Gómez (2001) se traduz num “cruzamento de culturas”. Para este autor, a compreensão que os alunos têm de uma situação escolar, pode ser diferente da que os professores têm, “(...) por isso, muito dos conflitos entre docentes e estudantes tem suas raízes em opostas definições da situação escolar” (p. 165).

No entanto, segundo ele, a cultura dos alunos se mostra dependente da cultura dos docentes, se encontra mediada pelos valores, rotinas e normas que os docentes impõem; por isso, a cultura docente “(...) se constitui no fator imediato de maior importância na determinação da qualidade dos processos educativos” (p.165).

Para o autor, essa cultura não está condicionada apenas pelas experiências históricas acumuladas, ela é efeito de pressões e expectativas externas, de exigências dos processos de socialização e de exigências situacionais do restante dos agentes: Para ele, essa cultura não está condicionada apenas pelas experiências históricas acumuladas, ela é efeito de pressões e expectativas externas, de exigências dos processos de socialização e de exigências situacionais do restante dos agentes:

O comportamento dos professores reflete, antes de tudo, um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologias e a pressão da estrutura escolar (p. 166).

Segundo o autor, podem-se distinguir ainda na cultura escolar e docente, o conteúdo e a forma. Entende-se por conteúdo dessa cultura docente os valores, atitudes, crenças, hábitos e pressupostos, que compõem uma constelação de aspectos do pensamento pedagógico, desde teorias implícitas e difusas até as estratégias técnicas concretas de atuação.

A forma está configurada pelos padrões que manifestam as relações e os modos de interação entre os professores, essa forma da cultura docente se traduz entre isolamento e autonomia, colegiado e colaboração, saturação e responsabilidade, ansiedade e caráter flexível e criativo.

Segundo Pérez-Gómez (2001) as tendências majoritárias nessa cultura induzem a um papel que enfatiza o desenvolvimento das habilidades técnicas de gestão, o isolamento dos professores e a desconexão com os alunos.

No entanto, é preciso salientar que, apesar desses condicionantes, os conteúdos e a forma dessa cultura escolar, Pérez-Gómez (2001) afirma que eles não determinam de maneira definitiva o pensamento e a ação dos docentes, pois,

(...) a vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e frequentemente contraditória, de modo que nem os professores nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição. Sempre existe uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância (p. 167).

Desse modo, os conceitos de mobilização, atividade e sentido, capazes de evidenciar os conceitos de disposições e conflito cultural, de acordo com a ocorrência de continuidades/descontinuidades presentes em um processo que pode ou não, gerar a “alegria na escola”, considerando como pano de fundo, a instituição escolar e os traços culturais que a permeiam, deixam ver elementos presentes na relação professor-aluno e permitem compreender os processos que a compõem.

### **A intervenção das disposições culturais na relação entre professores e alunos**

A relação professor-aluno revela uma complexa rede de subjetividades e experiências vividas pelos sujeitos em seus processos de socialização, revelando contradições e oposições no universo da sala de aula. Esses processos de socialização, muitas vezes diferentes entre si, determinam não só as relações que os sujeitos estabelecem como também o significado que dão aos saberes no processo educativo.

Os resultados da investigação revelam que a grande maioria dos alunos apresenta fraca mobilização diante dos conteúdos escolares, deixando ver disposições que não se harmonizam para responder às exigências escolares.

Estas diferenças, aliadas ao pouco envolvimento nas atividades (em função da ausência de sentido provocada por descontinuidades entre a vida dos sujeitos e o universo da escola) resultam num conjunto de rupturas, contradições e desajustes denominado conflito cultural. Os sinais que indicam esse conflito revelam que professores e alunos parecem não ter objetivos comuns, é como se não falassem a mesma língua.

Por outro lado, os professores revelam profunda insatisfação e impotência diante desse desafio que parece pouco compreensível para eles. Suas ações variam desde uma fraca disposição no sentido de transformar sua prática até fortes tendências de isolamento, que denunciam o fastio profissional que experimentam.

Uma faceta desse isolamento se mostra quando os professores são inquiridos sobre a qualidade de seu trabalho. Em suas falas, parte deles se refere à sala com ressalvas, enquanto outros assumem a posição que talvez lhes seja mais conveniente e declaram que “está tudo bem”, ignorando os embates vividos no interior da sala de aula.

Os resultados mostram que os sujeitos coexistem no universo escolar, vindos de trajetórias de socialização opostas, assumindo posições contraditórias. O professor tem papel decisivo neste processo. Ele é o adulto, o profissional reconhecido socialmente pelo seu ofício e carrega um estatuto de verdade em suas falas, com reconhecimento da instituição. Já os ecos das vozes do alunado, ainda parecem receber pouca consideração.

Do ponto de vista sociocultural, uma série de contradições torna os sujeitos da pesquisa, protagonistas de cenas, nas quais se revezam nos papéis de “vítimas e vilões”, numa relação professor-aluno complexa, conflituosa e abandonada à própria sorte. As críticas surgem de parte a parte, apontando valores divergentes.

Os professores, presos a práticas tradicionalistas desenvolvem suas aulas num espaço que não sofre alterações em função das diferentes aulas. O tempo da aula parece sempre o mesmo, monótono e confuso.

Os alunos, salvo raras exceções, colocam-se num mundo à parte da sala de aula. Sua presença se caracteriza por uma ausência que se traduz em atividades alheias ao que esta sendo tratado pelo professor, como se o que ali se processa, não lhe dissesse respeito, fica evidente o conflito vivido entre os professores e alunos pesquisados, uma vez que exercem uma postura individual e tentam salvaguardar posições.

O tempo da aula parece um fardo, livrar-se da aula parece ser um momento muito aguardado por professores e alunos, num espaço que está sempre em desordem e com barulho por vez insuportável.

Em seus depoimentos, os professores, alegam que a classe é a “pior classe da escola”, que “os pais não ligam”, que “os alunos não se esforçam”; uma longa lista de reclamações que constantemente é lembrada aos alunos nos momentos em que chamam a atenção da classe.

Por outro lado, os alunos reclamam que o professor “não dá um jeito na classe”, aliado a comentários que incluem “não explicam a matéria”, “chegam atrasados”, “não arrumam a sala para o início da aula”, entre outros.

Em ambos os casos, os sujeitos têm alguma razão em suas queixas, porém, o que não se percebe são atitudes que possam transformar essa situação que desagrada a todos.

Os professores, de fato, chegam atrasados para as aulas e, às vezes, este atraso ultrapassa dez ou quinze minutos. De fato, não parecem preparar as aulas, não fazem menção a regras. Os alunos, por sua vez, falam de maneira intermitente, jogam aviõezinhos, papéis são jogados por toda a sala e raramente o professor se reporta a esses fatos. Ao explicar a matéria, muitas vezes o barulho torna sua fala inaudível e, mesmo assim, ele continua a explicar como se falasse mais para si mesmo que para os alunos, o que contribui para o fracasso escolar ao deixar de valorizar aspectos que comprovam posições diferenciadas dos alunos frente à escola. São atitudes que revelam que os professores não consideram as diferenças e conduzem suas práticas na direção de aprendizagens padronizadas e homogêneas.

Assim classificados, os alunos reagem às formas escolares seja qual for a matéria. Para eles o que está em jogo não é a hierarquia das disciplinas, mas a forma que lhes parece distante e contraditória.

Lahire (2004) aponta que nem sempre os alunos reproduzem na escola o que aprendem em casa e ainda que, muitas vezes, o que lá aprendem não serve à dinâmica da vida escolar ou para obter sucesso na escola. No entanto, o fato é que os professores continuam a responsabilizar os pais pela conduta indesejável dos filhos e a não valorizar as diferenças individuais. Os alunos, diante desse quadro assumem posturas que condizem com as reclamações dos professores: não abrem os cadernos, muitas vezes nem o tiram da mochila durante toda a aula, circulam muito pela sala, conversam, gritam, brigam, riem e a aula se torna um passeio onde nada se aproveita em termos de aprendizagem.

As reações dos alunos mostram como interpretam a cultura escolar e de que modo expressam sua indignação a uma escola que não respeita suas experiências. A rejeição expressa por eles e os comportamentos de resistência, comunicam que não encontram na escola a satisfação de suas expectativas.

Esse conjunto de atitudes expressa pelos alunos é considerado pela escola e por seus professores como indicador de indisciplina, violência e desajustes. Mas será que a resistência dos alunos a uma cultura que não considera suas experiências não seria a expressão de um “gesto cidadão”, de preservação de suas identidades e, sendo assim, expressão de uma resistência legítima?

E, nesse caso, os momentos de cansaço e de desistência de seu papel como formador, também não seriam expressões de resistência legítima, a condições não propícias de trabalho e a uma formação aligeirada, por parte dos professores?

São questões que permitem pensar nas condições em que se produz o conflito cultural que marca as relações entre professores e alunos.

Diante desse quadro é possível pensar que a experiência social construída na escola e na sala de aula, não favorece uma relação dialógica, interativa e legítima entre professores e alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De todo o conjunto de dados, teóricos e empíricos, obtidos com este estudo é possível dizer que duas situações se delineiam. De um lado, há todo um arcabouço teórico que discute a indisciplina e a violência na realidade vivida pelas escolas públicas, com posições que, ora colocam o professor e a escola como responsáveis por sua ocorrência, ora responsabilizam o aluno e sua família. Por outro lado, os dados empíricos parecem indicar que as posições assumidas por professores e alunos podem ser interpretadas de uma outra perspectiva: professores buscam salvaguardar suas posições, distanciando-se de uma relação que possa promover convergências duradouras em sua prática docente, valendo-se de ideologias e procedimentos em relação aos alunos, que lhes parecem mais “confortáveis” e viáveis sem, no entanto, inquietar-se com as situações vividas.

Parece haver uma crença de que “*sempre foi assim*”. Nesse movimento, os alunos buscam “*defender-se em busca do diploma*” pretendido e os professores, “*manter-se na profissão*”.

A relação professor-aluno é perpassada, então, por uma cultura escolar que não encontra similaridades na cultura vivida pelos alunos, o que leva a supor que, a “condição sociocultural” constitui elemento vital para compreensão dos desencontros tão comuns nessas interações e fica a questão: *é possível dizer que estamos diante de algo que se poderia denominar “rejeição cidadã”, forjada nos limiões da condição sociocultural dos sujeitos?*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLOT, Bernard. 2000. *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Tradutor: Bruno Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

LAHIRE, Bernard. 2004. *Sucesso Escolar nos meios populares – As razões do Improvável*. Tradutor: Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. 2001. *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Tradutor: Ernani Rosa. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

SNYDERS, George. 2005. *Alunos felizes: Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*. Tradutor: Cátia Aida Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra.