

RETRATOS DA REALIDADE ESCOLAR FRENTE AOS ALUNOS STRANGEIROS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A COMPLEXA DISCUSSÃO DO RESPEITO À ALTERIDADE

*Adriana Dias de Oliveira*¹⁴⁵

Introdução

Dentro os muitos e diversos desafios que a escola contemporânea nos apresenta na atualidade, certamente, um dos cruciais concerne às relações interpessoais estabelecidas no interior da instituição. Trata-se dos encontros e desencontros entre os múltiplos agentes escolares, mas principalmente entre professores e alunos no espaço da sala de aula.

Segundo Quezada e Canessa¹⁴⁶, a sala de aula é um espaço complexo no qual interagem tanto os processos individuais quanto os sociais, em uma mútua interferência a qual compõe a educação escolar. Todavia a relação estabelecida entre os sujeitos não é linear, podendo tomar diversos caminhos sendo que alguns destes podem favorecer o processo educativo, outros dificultar. “Ao analisar uma sala de aula e as dinâmicas que nela ocorrem, sem dúvida, se está à frente de um sistema composto por indivíduos que se influenciam entre si, emergindo dinâmicas que não podem ser explicadas somente pelos comportamentos isolados dos indivíduos”¹⁴⁷.

145 Doutora em Sociologia pela Universidade de Évora-Portugal e Pontifícia Católica de São Paulo- Brasil e Pós- doutorada em Educação (Brasil). Email: drica_dias@hotmail.com

146 A. Quezada, E. Canessa, “La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases”, *Educar em Revista*, (32), 103-119, 2008. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200009>

147 A. Quezada, E. Canessa, “La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases”.

Também Morais¹⁴⁸ discute o lugar privilegiado que é a sala de aula concebendo-a como uma construção social, tendo sofrido profundas transformações nos últimos anos. O autor refere-se, entre outros aspectos, à interferência de outras áreas do conhecimento que não necessariamente vinculadas à educação, mas que passaram a influenciar e a alterar as relações educativas, principalmente entre professores e alunos na sala de aula.

As ciências psicológicas behavioristas, cognitivas, conflitivas e socioconstrutivistas, mas principalmente a teoria sobre a inteligência humana desenvolvida por Piaget, possibilitou que inovadores métodos de ensino fossem inseridos nas escolas os quais permitiram compreender as particularidades dos alunos que passaram a ser o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Para Morais as consequências da transferência de foco do professor para o aluno, isto é, a passagem de um modelo de educação a outro, foi radical impedindo que o movimento pendular da “revolução copernicana” chegasse ao equilíbrio. Nas suas palavras: “(...) à antiga ‘jaula de aula’ opunha-se, cerca de 30 anos depois, um ‘picadeiro de aula’; na primeira, mil castrações em razão de declarado autoritarismo, no segundo, um voluntarismo espontaneísta que consumia uma enormidade de verbas e custos para levar a parte alguma”¹⁴⁹.

A psicologização da educação escolar e seu conseqüente deslocamento de uma educação voltada ao ensinar e à figura do professor para uma educação focada na aprendizagem do aluno, transformou as relações interpessoais na sala de aula, trazendo conseqüências para a percepção de alunos e professores sobre seus papéis no processo educativo, alterando a concepção da autoridade docente e refletindo no respeito na sala de aula.

Arendt¹⁵⁰ faz questão de ressaltar a diferença entre autoridade e autoritarismo. Segundo a autora, o autoritarismo está relacionado com a violência, a imposição e a ausência de comunicação entre os sujeitos. Já a autoridade baseia-se na legitimidade acordada entre as partes. Deste modo, onde há autoritarismo não há autoridade, pois esta é essencialmente oposto a primeira.

148 R. Morais, “Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula”, em Morais, Regis (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 17-29, 1989.

149 R. Morais, “Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula”, p. 23.

150 H. Arendt, *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

Embora concordemos com a filósofa sobre a dificuldade em definir autoridade no mundo moderno, mas considerando a análise de Sennett¹⁵¹ em *Autoridade* e de Guillot¹⁵² a respeito da autoridade docente, podemos adotar a autoridade como sendo uma figura simbólica, uma referência que merece ser ouvida, pois suas orientações, conceitos ou palavras são relevantes, pois têm algo a nos ensinar já que vão além do sentido individual, mas relacionam-se ao bem comum.

Portanto, e partindo do pressuposto que a autoridade é importante para que a educação se efetive, ao discutirmos as novas relações entre professores e alunos na sala de aula, não estamos fazendo a apologia de épocas remotas em que prevalecia a obediência e o medo. Trata-se de analisar as principais mudanças ocorridas na instituição escolar nos tempos recentes e que acabaram por modificar as relações nela existentes, considerando como os sujeitos educativos, neste caso particular os professores, reagem diante às novas demandas escolares.

Vale a pena ressaltar com Arendt¹⁵³ que toda educação exige responsabilidade e que o educador não pode se eximir desta diante dos desafios apresentados. Os conflitos são inerentes ao ato educativo, pois este é marcado pelo encontro geracional entre adultos e jovens com percepções de mundo e experiências distintas, cabendo aos educadores à administração destes encontros para que as diferenças não se transformem em embates e violência.

Para a autora, a pluralidade do mundo é a própria condição humana. Nela a diferença e a igualdade convivem em tensão, mas não são excludentes, ou pelo menos não o são em uma sociedade democrática. A exposição e discussão de ideias e valores contraditórios existentes na sociedade permite conhecer os múltiplos pontos de vista sobre a realidade, permitindo que se discorra sobre o melhor a ser feito para resguardar a existência de espaços públicos compartilhados, evitando a imposição de uma única perspectiva que significa a destruição do mundo comum¹⁵⁴.

Isto é o mesmo que afirmar a responsabilidade que os professores têm em assumir a dupla tarefa da educação: por um lado introduzir os recém-chegados a um mundo já velho, transmitindo-lhes o legado construído

151 R. Sennett, *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

152 G. Guillot, *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

153 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

154 H. Arendt, *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

historicamente e assim socializando-os e, por outro lado, acolher a inovação, o novo que os jovens trazem consigo e deste modo, possibilitando a própria continuidade renovada do mundo.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum¹⁵⁵.

É este constante processo de renovar-se em que a educação está imbuída que permite que a instituição escolar persista ao longo do tempo. Nele, cabe ao professor a tarefa da construção de um espaço comum no qual os interesses e desejos coletivos se sobreponham aos individuais, pois respaldado em relações de reconhecimento da importância do outro para que a educação se concretize.

Todavia, como exercer esta responsabilidade diante de tantos desafios educacionais cotidianos? Como estabelecer relações de confiança entre professores e alunos? Ou ainda, como valorizar as diferenças existentes na sala de aula?

Para além das novas concepções de educação apontadas acima, também o público escolar mudou. Professores e alunos já não são os mesmos de algumas décadas passadas e a homogeneização imposta por uma escola excludente já não é mais possível quando da democratização do acesso à escola. Juntamente com o aumento expressivo de professores e alunos, a tão desejada universalização do ensino trouxe consigo a multiplicidade de sujeitos escolares com novas demandas sociais que exige a reformulação das práticas docentes.

Freire denuncia a concepção bancária da educação como sendo instrumento da exclusão¹⁵⁶. Nela o professor é concebido como um técnico, portador dos conhecimentos científicos os quais precisa transferir aos alunos que nada ou pouco sabem a respeito. A educação baseada na fixação e

155 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 247.

156 P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

memorização de conteúdos sem qualquer significado para aquele aluno que é o seu depositário, acaba por produzir a absolutização da ignorância tanto no estudante, que não reconhece sentido no transmitido, mas também no professor que repete incessantemente o mesmo sem espaço para inovação.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam *um* caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras –. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos¹⁵⁷.

Diante da factual objetivação do aluno em uma escola que reproduz e perpetua as desigualdades sociais, o educador propõe práticas pedagógicas nas quais os diversos sujeitos sociais possam refletir sobre os problemas cotidianos do universo escolar e relacioná-los às condições sociais mais amplas, visando a ação transformadora do mundo. A realidade escolar é concebida como histórica, em movimento e, portanto, passível de mudanças as quais alunos e professores constroem coletivamente.

Neste sentido, a problematização da educação acaba por humanizar as relações escolares nas quais os alunos adquirem autonomia e os professores não se eximem de sua responsabilidade no cumprimento ético de seu dever e de sua autoridade, pois há o reconhecimento mútuo da dignidade dos atores como portadores de voz e direitos que compartilham um espaço comum, exercitando o pensar consciente e a criatividade enfim, cultivando a educação libertária.

Mas como construir novas práticas pedagógicas baseadas no respeito entre professores e alunos? A representação social dos professores sobre seus alunos favorece este agir? Como a sala de aula pode ser um lugar de acolhimento da alteridade?

A presença de alunos advindo de fluxos migratório evidencia a problemática do reconhecimento e do acolhimento da alteridade no ambiente escolar, podendo nos auxiliarem a encontrar pistas para a construção de uma instituição educativa efetivamente democrática, na qual o convívio

157 P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, p. 57.

respeitoso à alteridade esteja garantido. É esta a nossa intenção ao apresentar os principais resultados da pesquisa realizada, mas antes realizaremos uma breve discussão teórica sobre a problemática do respeito à alteridade no ambiente escolar.

Fundamentação teórica

A partir da perspectiva do indivíduo e por meio do exercício da memória e do trabalho acadêmico, Sennett¹⁵⁸ faz algumas considerações sobre a problemática do respeito e as dificuldades que este encontra em se manifestar diante das diferenças comportamentais e de habilidade, bem como em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais como é a americana e a brasileira. Para o sociólogo, abordar o respeito nas sociedades contemporâneas, nos remete à discussão sobre as diferenças e desigualdades sociais e como fazer para garantir a igualdade de oportunidades e de visibilidades visando a construção de uma sociedade em que as pessoas possam estar juntas, sem hostilidade e tendo um tratamento justo.

Assim, o respeito está estritamente vinculado com o encontro com o outro diferente, mas não como uma imposição ou por ser um discurso politicamente correto. Ele exige certa disposição do compartilhar, do estar em um mesmo espaço comum no qual o sujeito se reconhece e reconhece no outro a alteridade, pois mesmo que com dificuldades e sem garantias de sucesso, acredita-se que esta seja a maneira da sociedade, mesmo individualista e competitiva, se desenvolva cooperativamente. Nas palavras do autor: “As pessoas não são tratadas com respeito simplesmente em obediência a uma ordem de que isso deva acontecer. O reconhecimento mútuo tem de ser negociado; esta negociação envolve as complexidades tanto do caráter pessoal quanto da estrutura social”¹⁵⁹.

Também Guillot¹⁶⁰ analisa a temática do respeito, no entanto relaciona-a às relações educativas ao discutir sobre a autoridade docente. Para ele, o imediatismo e o economicismo vigentes tornam difícil a tarefa de educar já que esta baseia-se no tempo lento e no esforço que a aprendizagem exige, levando a figura do professor, como representante da instituição escolar, a ter seu papel social questionado.

158 R. Sennett, *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

159 R. Sennett, *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*, p. 295.

160 G. Guillot, “Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation”, *Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 3-53, 2009.

A este déficit de autoridade do professor,

Nossa sociedade oscila entre a nostalgia de restaurar uma autoridade tradicional e a ilusão da autoridade abrangente e negociada. Essa oscilação expõe duas armadilhas: o autoritarismo e a permissividade, os quais trazem consequências opostas ao propósito de contribuir para a formação de um pensamento livre, autônomo, capaz de fazer a crítica e do desenvolvimento de futuros cidadãos. O autoritarismo, na sua verticalidade hierárquica, sem qualquer outra forma de julgamento, reduz o outro à submissão. A permissividade, na horizontalidade dos papéis geracionais, familiares e sociais, abandona o outro. Em ambos os casos, a lei do mais forte não acolhe o sujeito e tolhe a sua liberdade, acabando por transformá-lo em um objeto¹⁶¹.

A crise da autoridade a que se refere Guillot já havia sido apresentada por Arendt¹⁶² no final da Segunda Guerra Mundial quando discorre sobre a educação americana. Para a filósofa, a crise da autoridade está inserida no contexto de surgimento da modernidade e com o questionamento de outros dois aspectos relacionado à educação: a religião e a tradição, pois até aquele momento histórico estes três elementos, autoridade, religião e tradição, eram considerados como norteadores da conduta, vinculado passado, presente e futuro.

Com o advento da modernidade, há a promessa de liberdade a qual o homem pode decidir e construir seu futuro sem as amarras tradicionais. A perda dos parâmetros que guiavam a humanidade com segurança, trazem como consequência a ausência de referenciais simbólicos que orientem as ações, prejudicando-se o próprio fundamento do mundo. Todavia, Arendt nos aponta para o potencial transformador que toda crise pode ter, dependendo da posição que tomamos frente a ela.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas, de qualquer modo, julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão¹⁶³.

161 G. Guillot, "Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation", p. 33, tradução nossa.

162 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

163 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*, p. 223.

Considerando a autoridade docente como indispensável para o sucesso educativo e pensando em como resgatá-la neste nosso momento histórico, Guillot propõe o conceito de autoridade de bem-estar vinculado ao de autor, isto é, aquele que tem autoria e, portanto, se responsabiliza pela aprendizagem, propiciando que os alunos desenvolvam o pensamento crítico e criativo¹⁶⁴.

Assim, a “autoridade é a recepção do outro em sua condição humana e dignidade, *a priori* e incondicionalmente, estando visceralmente relacionada com o respeito, lembrando que este não tem nada a ver com o medo, mas sim com a postura ética de garantir o direito de ser do outro e de resistir a todas e quaisquer formas de imposição da força”¹⁶⁵.

Mas como implementá-lo diante dos desafios cotidianos encontrados na sala de aula? Como professores e alunos podem reconhecer-se como autores do processo educativo e comprometidos com este?

Freire aposta no diálogo como o caminho para a construção de uma educação transformadora e libertária¹⁶⁶, isto é, voltada para o fortalecimento das capacidades críticas e criativas para que se possa compreender e transformar as interações dos sujeitos com o mundo ao seu redor, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Procura-se desta forma, por meio do diálogo recuperar a humanização das relações, pois “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”¹⁶⁷. É a prática dialógica comprometida com a formação do educando e com o desenvolvimento da sua autonomia, incentivando e valorizando a participação dos alunos, reconhecendo a diversidade de culturas existentes na sala de aula, aproximando-se do outro, no encontro respeitoso à alteridade.

Trata-se do compromisso do professor com uma educação ética, demonstrada através de suas práticas pedagógicas e da atuação gentil e generosa, servindo de modelo para os alunos que com ele formam contratos pedagógicos pautados no respeito mútuo que faz com que o horizonte a emancipação humana seja possível.

164 G. Guillot, “Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation”, *Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 3-53, 2009.

165 G. Guillot, “Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation”, p. 36, tradução nossa.

166 P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

167 P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 28.

Procurando compreender como professores e alunos se reconhecem como sujeitos atuantes no processo educativo e nas relações que estabelecem com os demais sujeitos escolares, principalmente como concebem os alunos estrangeiros, e ainda visando encontrar pistas para a fomentação do engajamento ético-pedagógico dos professores é que foi realizada a pesquisa empírica que mostraremos alguns dos principais resultados a seguir. Buscamos desta forma, junto com Santos¹⁶⁸ acolher saberes advindos de outros sujeitos sociais, ou ainda, como denomina o autor, exercitando a sociologia das ausências e a sociologia das emergências a fim de, como esforço coletivo e civilizacional, respeitar a alteridade que compõe o universo educacional.

Considerações metodológicas

O presente trabalho é parte constituinte de pesquisa mais complexa quando da realização do estágio pós-doutoral em Educação. Trata-se de pesquisa qualitativa, estudo de caso, em uma escola pública secundária na cidade de São Paulo, Brasil, a qual tinha como objetivo principal analisar as configurações do respeito entre os atores escolares na contemporaneidade.

A concepção de respeito aqui adotada, parte das teorias desenvolvidas por Arendt¹⁶⁹ e de Sennett¹⁷⁰ podendo ser denominada como a interdição simbólica que apresenta um papel regulador capaz de influenciar o juízo e a ação, condição para que o processo educativo seja instaurado.

Os objetivos específicos foram:

- Analisar as diversas concepções teóricas sobre o fenômeno social respeito.
- Compreender as principais mudanças no universo escolar e suas relações com o respeito entre os atores escolares.
- Identificar as principais dificuldades que o professor encontra no cotidiano escolar, priorizando a problemática do respeito, e como este interfere nas relações estabelecidas na sala de aula.
- Investigar as representações sociais dos professores e alunos do ensino médio, sobre o respeito para com os demais sujeitos escolares.

168 B. S. Santos, "Para uma sociologia das ausências e das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

169 H. Arendt, *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

170 R. Sennett, *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Deste modo, a análise sobre a concepção de educação, a relação com a escola, as condições de trabalho/ estudo, o convívio com os alunos/ professores ou seus pares, a compreensão sobre o lugar da família no processo educativo, a percepção que a sociedade tem da escola e o papel do Estado frente a esta instituição, bem como o lugar da alteridade, do outro-estrangeiro no processo de ensino-aprendizagem, foram alguns dos aspectos discutidos para que pudéssemos compreender como os sujeitos da pesquisa construíram suas representações sociais seja como docentes, seja como estudantes.

A hipótese que orientou a pesquisa está relacionada à ideia de que o respeito nas relações escolares é condição fundante para que o processo educativo se desenvolva, desempenhando papel regulador no que tange às percepções, pensamentos e ações dos agentes envolvidos nas relações, considerando a diferença de suas posições.

Importa destacar que neste trabalho somente serão apresentados e discutidos os principais resultados da pesquisa realizada com os professores e essencialmente aqueles aspectos relacionados com a presença de alunos estrangeiros na sala de aula.

Sobre a escola

A instituição escolar pesquisada faz parte da rede pública federal, constituída de ensino profissionalizante nos níveis de secundário, universitário, especialização e na Educação de Jovens e Adultos, além de oferecer a modalidade de Ensino a Distância (EAD) nos seus trinta e sete *campis* distribuídos pelo estado, totalizando quarenta mil alunos presenciais e centenas de professores.

Na cidade de São Paulo há um *campi* central no qual a pesquisa foi realizada. Nele há cerca de seiscentos alunos no ensino médio profissionalizante distribuídos nos cursos de mecânica, eletrônica, informática, eletrotécnica, sendo estas aulas ministradas no turno da tarde, ficando o período da manhã disponível para as disciplinas do ensino médio regular. Deste modo, trata-se de uma escola secundária integral que fornece o ensino profissionalizante, mas também a formação regular.

A discussão sobre a finalidade da educação profissional no Brasil não é nova. No início do século XX, durante o período da Primeira República (1889-1929) foram criadas escolas profissionalizantes para atender demandas sociais de cunho assistencialista, pois visavam “não só habilitar os filhos dos

desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, da escola do vício e do crime¹⁷¹.

Embora esta percepção de um ensino profissionalizante voltado às classes populares fortemente marcados por fatores morais e para a formação de mão de obra de ocupações medianas e de pouco prestígio social permaneça no imaginário social atual, durante os governos de Lula e Dilma uma nova configuração para o ensino profissionalizante foi empregada, na qual este era visto como instrumento de enfrentamento às desigualdades sociais.

A educação profissional, em nosso país, pode ser compreendida como um sistema que reflete determinada visão de mundo, mas que denota uma limitada apreensão da realidade, se considerada a delimitação tempo-espço e as especificidades que nele ocorrem. É possível, porém, quantificar e qualificar os princípios informativos da lógica desse sistema educativo, que assume configurações definidas em cada momento histórico, numa espécie de ambiência, equivalente a um contínuo processo de mutação¹⁷².

Tendo como meta norteada a expansão, interiorização e a democratização da oferta de cursos técnicos, foram desenvolvidos por estes governantes programas e políticas de investimentos e de reestruturação da gestão, dando maior autonomia aos institutos federais e incentivando a constante formação docente que acabaram por tornar estes institutos reconhecidos socialmente pela qualidade de educação prestada.

Estas mudanças levaram os institutos federais a serem frequentados por um público diferente. Se antes eles eram formados principalmente por alunos de classe-média e média baixa que visavam o aprendizado de um ofício e a entrada imediata no mercado de trabalho por meio de uma educação escolar de qualidade questionável, hoje estes alunos convivem com outros segmentos sociais advindos de classes mais abastardas e que reconhecem nesta escola a qualidade necessária para passarem nos vestibulares de universidades renomadas.

171 Câmara Dos Deputados República Federal Do Brasil, Brasil. *Decreto n.º 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Legislação, Brasília, D. F., [1909]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html> (Acesso em: 07 abr. 2019).

172 M. Wermelinger, M. H. Machado, A. Amancio Filho, "Políticas de educação profissional: referências e perspectivas", *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 55(15), 207-222, 2007, p. 212.

Soma-se a esta diversidade de públicos a adoção do sistema de cotas para a entrada na instituição. Desde 2016 é implementado nos *campis* a reserva de metade das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, preferindo-se aqueles com renda familiar menor, e considerando-se também o recorte de raça/etnia conforme o censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Com a entrada em vigor do sistema de cotas, o cenário escolar modifica-se e ingressantes de origens sociais, econômicas e culturais distintas antes excluídos passam a ter acesso ao direito fundamental que é a educação de qualidade, mostrando que a política discriminatória positiva possibilita o incentivo e a valorização da multiculturalidade no ambiente escolar, podendo tornar-se um valor institucional¹⁷³.

Sobre a presença de alunos estrangeiros na instituição, embora esta não possua dados oficiais quantitativos sobre esta permanência, é perceptível o aumento e a diversidade de alunos provenientes de outros países nos últimos anos. A escola encontra-se em um bairro historicamente ocupado por imigrantes portugueses e italianos. Todavia, são os jovens-estudantes bolivianos, venezuelanos, angolanos e haitianos que têm se destacado no ambiente escolar por possuírem condições sociais expressivamente mais precárias do que os primeiros habitantes da região.

Há na escola uma preocupação com a comunidade externa, principalmente com os imigrantes, que faz com que campanhas assistencialistas e emergenciais, bem como cursos do idioma português, sejam oferecidas com certa regularidade. Soma-se a estas ações, a realização de atividades acadêmicas como palestras e seminários sobre a temática da imigração e nas quais os movimentos sociais são convidados a participar e partilhar suas experiências, procurando desta forma, aproximar o universo escolar da sociedade mais ampla.

Assim, podemos considerar que há na escola uma gama de diversidade de públicos estudantis, inclusive migratória, que, embora possuindo demandas escolares e sociais diferenciadas, partilham em um mesmo espaço comum, apontando ser esta uma instituição escolar merecedora de ser analisada do ponto de vista da convivência com a alteridade.

173 S. Moehlecke, "Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil", *Cadernos de Pesquisa*, 117, pp. 197-217, 2002.

Sobre os professores

Se o público de estudantes se diversificou nos últimos anos devido, graças, por um lado à vigência de políticas afirmativas, por outro à procura de alunos advindo das classes sociais médias e ainda devida à presença expressiva de imigrantes, também o grupo dos professores mudou, demonstrando que não se trata de um corpo homogêneo, ao contrário, há no interior dele significativas diferenças no grau de formação, tempo de instituição e docência, tipo de contrato trabalhista, idade, entre outros aspectos que influenciam a percepção destes sobre o trabalho docente e as relações que estabelecem com os alunos e seus pares.

Procurando dar conta desta multiplicidade de atores professores, a pesquisadora procurou atender os professores provenientes dos cursos técnicos e do regular. No entanto, e após uma breve apresentação e discussão sobre os objetivos da pesquisa, os quatro professores da área técnica que haviam se disposto a participar, desistiram das entrevistas e tampouco permitiram o acompanhamento de suas aulas. Embora fosse necessário estudo específico para averiguar, a hipótese levantada com este acontecimento é a de que, talvez, docentes-especialistas sejam menos propensos a pensar sobre sua atuação educativa do que seus pares das áreas não-técnicas, reportando à discussão sobre a identidade profissional abordada por Tardif¹⁷⁴.

Como foi apontado anteriormente, há na escola uma clara divisão entre os cursos técnicos e o regular que não se restringe aos horários opostos de funcionamento. Embora localizados no mesmo prédio, especialmente estes dois tipos de cursos, técnico e regular, estão distantes e com salas de professores distintas e laboratórios diferenciados e longe um do outro, dificultando encontros e trocas entre as diversas áreas. Também não há reuniões comuns ou qualquer outro tipo de atividade acadêmica conjunta. A exceção são as reuniões do Conselhos, nas quais o conflito entre os docentes dos cursos torna-se explícito, remetendo a antiga disputa de poderes no interior do campo científico.

Mas se conseguir a participação dos professores técnicos não foi uma tarefa fácil, e neste caso infrutífera, tampouco o foi com os professores das Humanas e Linguagens. Embora a presença da pesquisadora tenha sido facilitada por interferência de pessoas comuns aos professores, a ideia de discutir as relações educativas junto aos docentes foi percebida por estes com desconfiança.

174 M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

Esta resistência em acolher a pesquisadora pôde ser compreendida quando, na entrevista com o diretor da área de Humanidades, este mencionou as experiências negativas que tiveram com pesquisadores anteriores. Tratava-se de alunos de Licenciatura que foram realizar o estágio obrigatório nesta instituição e que após o término deste não realizam nenhuma devolutiva aos sujeitos da pesquisa, despertando nestes um sentimento de abandono e falta de consideração.

Santos nos alerta para o fato de que a pesquisa científica precisa deixar de objetivar seus entrevistados e passe a considerá-los como sujeitos portadores de voz legítima, criando uma relação amistosa com estes¹⁷⁵. Com isso, defende-se uma mudança epistemológica na qual a pesquisa deixa de ser feita sobre o outro ou pelo outro e passa a ser realizada com ele. Também esta nova perspectiva do fazer científico abre espaço para se discorrer sobre os erros e dificuldades encontradas durante o processo científico, já que o como se faz se torna importante.

Neste sentido, ao longo dos meses foram adotadas diversas estratégias para que a presença da pesquisadora fosse menos evasiva e aos poucos fosse possível envolver os docentes com a pesquisa. A participação em reuniões de concelhos, planejamentos internos e com os pais foi imprescindível para a maior aproximação com os professores e para compreender os diversos conflitos e alguns confrontos existentes no cotidiano escolar, sendo que ao final deste tempo foi feito o convite para a pesquisadora assistir as aulas.

Assim, a pesquisa contou com a participação de doze docentes, todos do ensino médio regular e efetivos na instituição, distribuídos igualmente pelo sexo, com formação acadêmica variada (mestrando mestrado, doutorando e doutorado), majoritariamente pertencentes à classe média urbana e com idades entre 32 e 56 anos, lecionando as seguintes disciplinas: Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Inglês e Português).¹⁷⁶

Apesar da resistência inicial, todos os professores abordados acabaram por aproveitar a oportunidade da pesquisa para, ao longo e depois desta, refletir sobre o fazer docente e muitas vezes deixando-se emocionar. Encorajar os professores a explicitarem os desafios encontrados no cotidiano

175 B. S. Santos, "Para uma sociologia das ausências e das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

176 Este trabalho não contempla a análise de gênero e raça/etnia, no entanto reconhece-se com Apple (1988) que estes fatores tenham relevância nas análises educacionais e podem ser encontrados em outros trabalhos desta e outros autores.

da sala de aula e comentarem sobre seus saberes e experiências profissionais, nos remete a Nóvoa¹⁷⁷ e Tardif¹⁷⁸ quando estes apontam a importância de realizar uma reflexão crítica sobre o fazer docente, podendo levá-los a rever e resignificar sua ação, permitindo ao professor desenvolverem-se tanto pessoalmente quanto profissionalmente.

Todavia nem todos os professores reagiram aos questionamentos da pesquisa do mesmo modo, ao contrário, os resultados apontam para a diversidade de representações sociais destes sobre os alunos e o trabalho docente, havendo significativas diferenciações na percepção do respeito segundo o tempo de serviço, sexo e idade do professor/a analisado/a.

A significativa diversidade do corpo docente da instituição, seja por pertencerem a cursos distintos, seja no interior de um mesmo curso, mas de disciplinas diferentes, ou seja, ainda, entre aqueles da mesma área de conhecimento, compartilhando um mesmo espaço público faz deste grupo de professores um *locus* interesse para analisarmos a alteridade e o respeito nas relações escolares.

Sobre a coleta de dados

As dificuldades encontradas no início do trabalho de campo com o ceticismo dos professores frente à investigação e os receios destes em manifestar os desafios profissionais cotidianos fez com fossem utilizados múltiplos instrumentos de coleta de informações.

Tendo como objetivo principal da pesquisa analisar as configurações do respeito entre os atores escolares na contemporaneidade, e no caso deste trabalho, a sua relação com a presença de alunos imigrantes, foi adotada, em um primeiro momento, a etnografia escolar já que esta proporciona a compreensão das relações humanas no interior do ambiente escolar sociocultural, articulando a análise da instituição com os sujeitos que a frequentam¹⁷⁹.

Pautada por esta perspectiva, a rotina escolar passou a observada e registrada, bem como a participação nas reuniões, como afirmando anteriormente possibilitou que pouco a pouco a realidade escolar fosse revelada e utilizada como fonte de coletas de dados relevantes. Também

177 A. Nóvoa, *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

178 M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

179 P. Woods, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós, 1998.

as conversas informais com os sujeitos da pesquisa, ocorridas no pátio, corredores e lanchonete foram anotadas e auxiliaram no entendimento de uma escola viva, em constante interação.

Para Woods, a etnografia escolar é, para além de uma prática científica, uma arte, pois permite penetrar nos significados mais profundos das relações humanas, adentrando nos sentimentos e emoções que permeiam as relações sociais, possibilitando que se construa com os sujeitos sentidos e significados outros para além da visão simplista de encomendar soluções fáceis para os desafios que a escola apresenta¹⁸⁰.

Com a confiança conquistada e a possibilidade de acompanhar os professores, a observação passou a ser da rotina nas salas de aula. Assim, dinâmicas e comportamentos de alunos e professores passaram a ser o foco, desde a entrada do professor na sala, se cumprimenta ou não os alunos e como o faz, como organiza ou não sua aula, as práticas pedagógicas e ferramentas que utiliza, como se relaciona com os alunos e as diferenças de tratamentos existentes, se há espaço para o diálogo ou trocas e com quem as faz, como reage às possíveis interferências como brigas, uso de celular e incivildades na classe, como se portam diante à presença de alunos estrangeiros, foram alguns dos aspectos recolhidos no caderno de campo e que aclararam sobre as percepções que os sujeitos da pesquisa, no nosso caso os professores, tinham sobre si, seus pares e os alunos.

Após mais de seis meses observando e registrando o cotidiano das salas de aulas, paralelamente a esta dinâmica foram feitas as entrevistas com os alunos e professores com roteiro semiestruturado abordando aspectos relacionados com os significados dados ao processo educativo e à relação com os demais atores educacionais, seus sentidos e expectativas, a fim de compreender a representação social que tinham do respeito à alteridade. A seleção para a participação nestes encontros baseou-se na observação participativa e nos objetivos do trabalho, sendo os depoimentos gravados e utilizados posteriormente na análise, seguindo os critérios éticos de anonimato vigentes.

Minayo¹⁸¹ destaca a importância da utilização de múltiplos instrumentos de pesquisa como válidos para a compreensão dos sentidos que os atores sociais atribuem às suas práticas. Para ela, a importância das entrevistas individuais faz com que, por meio da linguagem dos depoentes,

180 P. Woods, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*.

181 M. C. Minayo S. (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

compreenda-se os valores simbólicos que movem suas ações, revelando concomitantemente aspirações individuais e condições estruturais do grupo ao qual pertence.

Por fim, e somente para aqueles que foram entrevistados, foi realizada a técnica da recolha de dados por meio da aplicação de cenários pedagógicos. Trata-se de um instrumento de pesquisa utilizado por outros autores como Boltanski e Thévenot¹⁸² e Resende¹⁸³ que tem a finalidade mesclar a utilização de métodos quantitativos e qualitativos desconstruindo uma falsa oposição entre estes, mas sim compreendendo-os como complementares, no qual ambos colaboram por aceder compreensivamente à dimensão interior da escola.

Aos respondentes foram apresentadas cenas pedagógicas construídas a partir da observação participativa de suas classes. Nelas são apontados conflitos e desafios presentes no cotidiano escolar, como por exemplo, o uso indevido do celular na sala de aula ou discussões sobre os alunos conversarem demais durante as aulas, queixas estas comuns nos discursos dos docentes participantes.

Para cada um dos quatro embates apresentados nas cenas pedagógicas são sugeridos quatro tipos de soluções que podem ser desde ações impositivas, negligenciadas, laxista e dialógicas entre os envolvidos. A cada um dos respondentes é pedido que assinale e justifique a alternativa que considere ser a mais adequada para a resolução do conflito. Também é requerido que classifique as soluções de acordo com o que julga ser a posição mais justa até a menos justa a ser tomada, utilizando uma escala de quatro níveis e, posteriormente é solicitado que o sujeito fundamente suas escolhas.

A aplicação dos cenários pedagógicos permite que se desconstrua o discurso politicamente correto que pode estar presente nas entrevistas individuais gravadas, pois apresenta ao entrevistado cenas concretas do seu cotidiano, permitindo a reflexão sobre o ocorrido e possibilitando o agir diante dele, já que lhe é pedido apontar resoluções para ocorrências frequentes na realidade escolar.

182 L. Boltanski, L. Thévenot, *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

183 J. M. Resende, *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

A realização das entrevistas com os professores e os preenchimentos dos cenários pedagógicos permitiram compreender as perspectivas e os sentidos das experiências vivenciadas na instituição, mas igualmente os sentidos que possuem sobre a educação escolar, a relação com seus pares e alunos. Procurando promover o diálogo destas percepções com a observação e registros realizados no caderno de campo e com a teoria aludida, foi possível realizar a análise das informações e experiências compartilhadas e deste modo compreender a representação social sobre o respeito à alteridade nas relações educativas.

No entanto, vale lembrar com Woods que a pesquisa qualitativa promove o conhecimento da realidade do entorno e de si mesmo que acabam por influenciar e modificar-se mutuamente, abarcando tanto a objetividade quanto na subjetividade, o que leva o investigador a ter atenção redobrada sobre seu envolvimento nas atividades científicas desenvolvidas.

O investigador ou a investigadora não escapam a investigação. Esta fica contextualizada dentro de situações e de suas definições; as atividades investigadoras se constroem e se interpretam em processos distintos; e a pessoa do investigador está inseparavelmente unida a investigação. Para tanto, o poder de reflexão – a necessidade de considerar como nos afeta nossa participação na investigação – constitui um requerimento essencial¹⁸⁴.

Assim, e diante das diversas possibilidades de análise e sem termos a pretensão de esgotá-las, convidamos a seguir uma possível leitura do cenário escolar investigado.

Resultados e Discussão

Os resultados da pesquisa ora apresentados têm como foco epistemológico a sociologia das ausências e a sociologia das emergências que Santos¹⁸⁵ discute, procurando identificar outros discursos ou narrativas sobre o mundo escolar. Deste modo, considerou-se o dito e explícito, mas também o não-declarado mas presente, por exemplo nos momentos de não gravação das conversas, nos olhares de espanto ou desaprovação expressos durante as entrevistas ou ainda tomando em conta a emoção aflorada que muitas vezes a pesquisa despertou nos depoentes.

184 P. Woods, *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós, 1998, p. 70.

185 B. S. Santos, "Para uma sociologia das ausências e das emergências", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

Para o sociólogo, “a natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas já ultrapassadas. É um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos”¹⁸⁶. Como modo de fazer frente ao paradigma dominante/ tradicional e junto com o autor buscar formas emergentes de se fazer a pesquisa científica, para efeitos da análise, foram considerados relevantes tanto os encontros formais e tradicionalmente considerados como *legítimos*, como aqueles informais de falas despreziosas que evidenciam opiniões sobre as relações, auxiliando a tirar dúvidas e esclarecendo-as.

Também os anóditos espaços escolares foram analisados, pois embora a sala de aula tenha sido o foco do estudo, muitas das relações que ali ocorrem podem ser explicadas pelo ocorrido em outros ambientes escolares já que estes estão interligados e mutualmente influenciáveis. Estas atitudes permitiram a ampliação da percepção sobre os valores e julgamentos sobre o respeito à alteridade nas relações educativas, para além das categorias tradicionais de análise, captando as ambiguidades e inconsistências das linguagens.

Assim, a análise da pesquisa procurou-se confrontar as informações dos registros de campo, as gravações das entrevistas, as escolhas e principalmente as justificativas das respostas contidas nos cenários pedagógicos, bem como outras fontes subjetivas, consideradas igualmente produtoras de conhecimento. “Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar”¹⁸⁷.

O método de análise de conteúdo, proposto por Bardin foi a ferramenta utilizada para compreender o discurso declarado e demonstrado pelos atores sociais pesquisados, procurando identificar nele unidades de análise a partir das quais foi possível reconstruir conexões significativas sobre a interpretação que o grupo tinha do respeito à alteridade nas relações educativas.

Assim, após diversas (re)leituras, inicialmente caóticas, do transcrito foi possível perceber aproximações semânticas entre os textos e desenvolver categorias de análise, sendo em um primeiro momento por diferenciação

186 B. S. Santos, “Para uma sociologia das ausências e das emergências”, p. 29.

187 L. Bardin, *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008, p. 16.

e posteriormente reagrupando por analogias. A partir de cada pergunta formulada no roteiro da entrevista e das cenas pedagógicas apresentadas foram retiradas frases e expressões que após serem confrontadas com as demais anotações realizadas foram separadas conforme o sentido e o significado a elas empregadas, unindo-as em torno de um tema e por fim, chegando as categorias de análise as quais deram origem a constituição dos grupos de professores compreendidos como: Autoritário, Burocrático, Permissivo e Democrático.

Segundo Bardin, as categorias de análise podem ser formadas de duas maneiras: por meio das concepções teóricas adotadas na pesquisa ou na construção análoga de elementos, como foi o caso aqui¹⁸⁸. No entanto, autores como Saviani¹⁸⁹ e Guillot¹⁹⁰ colaboraram nesta construção.

Para Saviani a educação escolar tem dois principais pilares norteadores: a transmissão e discussão do conhecimento historicamente construído e a socialização das novas gerações nas suas diversas possibilidades¹⁹¹. Embora distintos, estes eixos que permeiam toda educação escolar não são necessariamente excludentes, pendendo para um ou outro lado conforme o momento sócio-histórico em que a educação é empregada e da concepção adotada por aqueles que a executam.

Guillot¹⁹² por sua vez, realiza pesquisa acadêmica sobre a representação social da autoridade docente de professores do ensino médio francês na contemporaneidade e tem como resultado de sua análise a construção de grupos de professores de acordo com os distintos sentidos e significados empregado à problemática e que segundo o autor, acabam por orientar o agir docente frente aos seus alunos e seus pares.

Então, tendo como base a análise de conteúdo proposta por Bardin¹⁹³, mas também tendo como referências teóricas Saviani e Guillot, pudemos perceber neste trabalho a formação de grupos de professores com concepções distintas sobre o fazer docente, a relação com os alunos, a responsabilidade com o ensinar e o aprender e o respeito à alteridade nas relações educativas. Todavia embora singulares estes grupos não são estáticos, podendo um mesmo professor pertencer a mais de um grupo, conforme a escola, a sala e a turma em que se encontra, pois, sujeito às intempéries individuais e sociais.

188 L. Bardin, *Análise de Conteúdo*.

189 D. Saviani, *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

190 G. Guillot, *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

191 D. Saviani, *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

192 G. Guillot, *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

193 L. Bardin, *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

Cabe destacar que antes da finalização da análise e mesmo no decorrer desta, os sujeitos da pesquisa foram convidados a expressar suas opiniões e incentivados a fazerem modificações que julgassem pertinentes, permitindo deste modo a construção da análise com os sujeitos da pesquisa e não sobre eles, em uma perspectiva de responsabilidade compartilhada.

Os professores (re) inventados

Como esclarecido anteriormente, os grupos de professores estão aqui apresentados de acordo com a categoria de análise predominante em seu segmento, sendo esta corroborada na transcrição das falas. Estas por sua vez, foram identificadas por nomes fictícios de modo a garantir o anonimato, mas também como modo de atribuir identidade ao seu portador e assim tratá-lo como o é, sujeito da pesquisa.

O primeiro grupo de professores é denominado como autoritário. Tem como foco de atenção do seu fazer docente na transmissão de conteúdos historicamente construídos. Deste modo, sua aula é predominantemente conteudista, centrada na figura do professor que é concebido como o portador e transmissor da cultura e na qual cabe ao aluno ser o depositário deste saber.

Baseado no ensino tradicional, há pouco espaço para o diálogo e a participação discente, prevalecendo comportamentos impositivos, o interesse em manter o silêncio na classe e na disciplinarização dos corpos.

Condizente com a centralidade na transmissão de conteúdos, este grupo de professores tendem a planejar e organizar a aula. Têm domínio do conteúdo ministrado e se esforçam por manterem-se atualizados.

Mas, nas relações com os alunos faz questão de manter distância hierárquica, de distanciamento ou até de subalternidade, onde os alunos, o outro, são percebidos como uma ameaça e que por vezes tornados como inimigo.

Inserido neste contexto, a animosidade ao aluno advindo de fluxos migratório é potencializada, pois embora reconheça que este merece atenção especial para poder acompanhar suas aulas, o professor Autoritário considera ser isso mais um problema que ele tem que enfrentar na sala de aula.

—“Os alunos precisam entender que eu estou aqui para ensinar e eles, para aprender. Simples assim” (professora Irene).

- “Eu explico quantas vezes for necessário, mas não aceito bagunça na minha aula” (professor Fábio).
- “Eles têm que ficar quietos, me escutar. Senão como vão aprender?” (professora Irene).
- “Eu faço as aulas antecipadamente, tento me atualizar sempre que posso. Então, tem que me ouvir ou então tiro da sala” (professora Irene).
- “Ah comigo não tem disso não (conversar). Aqui na classe quem manda sou eu. É do meu jeito” (professor Fábio).
- “Às vezes eu acho que a classe é um campo de batalha, sabe. O que eu faço? Luto, ué!” (professor Mateus).
- “Tenho 2 (alunos estrangeiros) na turma X. Eu sei que eles têm mais dificuldade de entender o que eu falo. Então eu falo, mais devagar. Tudo bem. Mas isso se vejo que estão atentos, que querem aprender. Agora, se vai “causar” comigo não tem chance” (professor Fábio).
- “Tem um angolano que é tranquilo e aí tem uns (alunos) que zoam com ele. Eu não deixo não isso acontecer na minha aula, porque aí eu perco o controle e a classe fica uma bagunça” (professora Irene).

Deste modo, parece haver um descompasso entre a concepção de aluno ideal que o professor Autoritário carrega de sua formação inicial e a realidade que este encontra na sua sala de aula¹⁹⁴, podendo resultar do encontro com a alteridade o confronto senão a violência nas suas vertentes simbólicas, psicológicas e até física.

O segundo grupo de professores é nomeado burocrático. Como o grupo anterior, este também privilegia a transmissão de conhecimentos em detrimento das relações com os alunos. No entanto, ao contrário do primeiro, este conjunto de professores não parecem se responsabilizar nem pelo ato de ensinar e nem pelo aprender, pois majoritariamente, não planeja as aulas e nem se preocupa em atualizar-se, sendo suas aulas iguais em todas as classes que leciona.

Sua ação restringe-se ao fazer obrigatório que a profissão exige. Assim, conhece a legislação e encontra nela caminhos para justificar faltas e recessos que são constantes. Cumpre à risca suas obrigações contratuais, pois sua ação

194 M. Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

docente se restringe ao que nela consta, mas sem ou pouco envolvimento com o processo educativo.

Tendo a percepção de ser um realizador de tarefas, a centralidade de sua ação é estar em dia com o programa escolar e seus deveres burocráticos, a despeito de considerar-se desvalorizado por ter que realizar trabalhos administrativos

Ao se referir ao presente coloca-se em uma postura de vítima. Saudosista de um passado ilusoriamente melhor, tornar-se apático e desiludido com a profissão docente demonstrando estar apenas a esperar a aposentadoria, aspectos estes apontados por Nóvoa¹⁹⁵ ao discutir o mal-estar docente na contemporaneidade.

Diferenciando-se do grupo de professores Autoritários que viam o aluno com hostilidade, aqui este parece não existir já que o que motiva o agir dos professores Burocráticos são os aspectos empregatícios e não o ato de educar.

Quando questionado sobre a presença de estudantes estrangeiros, a despreocupação ou desinteresse pelo outro/aluno torna-se explícita, pois ele pouco sabe quem são ou se os têm em suas classes.

– “Eu já estudei muito. Agora não precisa mais, não” (professor Paulo).

– “Às vezes até penso em fazer um curso, sei lá. Isso ajuda a ganhar mais um pouco, sabe? Mas aí eu prefiro gastar comigo” (professora Andréa).

– “Eu cumpro as regras à risca. Ninguém pode falar nada de min, não” (professor Paulo).

– “Tenho tudo em dia. Entrego logo a papelada, documentos... Sempre fui assim” (Professora Helena).

– “Ah, eu falto mesmo, é meu direito constitucional” (professora, Helena)

– “Sempre que posso, não venho” (professora, Andréa).

– “Hoje em dia ninguém valoriza o professor. Nem governo, nem a sociedade e nem a família” (professora Andréa).

– “Não existe mais aquele respeito pelo professor, sabe? Fazer o quê?” (professor Paulo).

195 A. Nóvoa, *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

– “Os alunos estão aqui porque a lei manda e não porque erem aprender. É assim agora!” (professor Paulo).

– “Eles (alunos) não têm interesse por nada não. Fazer o quê?” (professora Helena).

– “Parece que tem sim, na turma X. eu acho”. O que eu faço com eles? Nada. Eles é quem tem que se enquadrar” (professora Helena).

– “Ah, eu vejo que tem uns que falam estranho. Devem ser sim (estrangeiros)” (professora Andréa).

Doravante o exposto, podemos considerar que no grupo de professores burocráticos não há o reconhecimento da alteridade, nem como um problema (Autoritários), porque o outro parecer está apagado ou afastado de seus afazeres que são autocentrados, dificultando trocas acadêmicas e afetivas seja com os alunos, seja com seus pares.

O terceiro grupo de professores, permissivo, diferencia-se radicalmente dos anteriores por favorecer o eixo educativo voltado para as relações humanas e não para a disseminação de conteúdo. Para este grupo, compreender os anseios e desejos dos estudantes é fundamental para o processo educativo. Assim, é preciso estar próximo destes acabando ou suavizando as diferenças hierárquicas escolares.

Apesar de considerar-se possuidor de conhecimentos especializados, o professor reconhece que os alunos também possuem saberes outros que podem contribuir tanto quanto os seus na sala de aula. Neste sentido, por um lado, a participação do aluno é valorizada (ao contrário do que ocorre nos grupos Autoritário e Burocrático), mas, e por outro lado, corre-se o risco de transformar o encontro educacional em um bate-papo, sem a necessária reflexão crítica sobre os acontecimentos.

Ao prezar pela simetria das relações com os alunos, os professores Permissivos parecem diluir as especificidades que sua função possui. Também, a tendência em não reconhecer as diferenças que o outro-aluno apresenta, pois, procurar equipara-se a este seja em termos de conhecimento, seja em suas atitudes e comportamentos, pode gerar a desresponsabilização pela tarefa de educar.

Segundo Fullan e Hargreaves¹⁹⁶, ao não se responsabilizar pelo ato de ensinar, o professor acaba por abandonar seus alunos a própria sorte em adquirir conhecimentos, estando estes desorientados quanto aos desempenhos que precisam alcançar.

Quando indagados sobre o comparecimento de alunos provenientes de deslocamentos externos em suas classes, os professores Permissivos mantem com estes uma identificação baseada na exclusão e no sentimento de vitimização, pois consideram-se, como tais alunos, “vítimas do sistema social excludente” e também pelo fato de não haver na escola espaço para “aqueles que são diferentes”, restando-os serem “deixados de lado” (professora Gláucia).

Ao colocarem-se no papel de paciente, isolados e desvalorizados socialmente, os professores Permissivos acabam por identificar-se com a fragilidade que percebem no aluno estrangeiro, vendo ambos em uma situação de desempoderamento e fragilidade social, impedindo assim de agirem e fazerem a diferença.

– “Eu gosto sempre de perguntar como eles estão e de saber se o clima da classe está legal para dar aula” (professora Gláucia).

– “É comum eles (alunos) virem te falar de brigas de namorados e até drogas. Eu fico ali, escutando porque às vezes o que eles querem é alguém para conversar. Trocar uma ideia e aí você dá sua mensagem” (professor Lauro).

– “Acho que eles me vêem como uma mãezona. Vêm contam as coisas e pedem meu conselho” (professora Gláucia).

– “Tem professor que gosta de aluno quietinho, caldo. Eu não. Quero que participem e deem a sua opinião” (professor Lauro).

– “Ah, para mim o aluno tem que estar presente na aula, participar, discutir... Minhas aulas sem debates ficam monótonas, chatas. Não tem como. Às vezes tenho até que “acalmar os ânimos” (professor Sílvio).

– “Comigo não tem essa do professor saber mais que o aluno. A gente é igual. Eu sei coisas que eles não sabem e eles sabem coisas que eu não sei. É isso” (professor Lauro).

196 M. Fullan, A. Hargreaves, *La escuela que queremos*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.

– “Para mim, o mais importante é ser amigo, próximo dos alunos. O resto eles aprender na net, por aí” (professor Sílvio).

– “Hoje em dia tem tudo na internet. É só você colocar no google que tem tudo. Então, eu acho que minha função é estar junto dos alunos, ser parceira, sabe” (professora Gláucia).

– “Eu não ligo para avaliação, não. Faço porque tenho que fazer. Mas para mim, importante é a participação nas aulas” (professor Lauro).

– “Tenho sim alguns de outros países e até de outras regiões distantes daqui do Brasil. Eu sinto dó deles, porque eles são meio deixados de lado. Eu procuro interagir, mas a escola, tende a homogeneizar todo mundo” (professor Sílvio).

– “Eu acho que os alunos estrangeiros sofrem como nós daqui. Não importa da onde você vem. Se é pobre, se não tem a cultura dominante é excluído da mesma maneira” (professor Lauro).

– “Eu fico com dó deles, sabe. Eles não conseguem nem aprender o português e ainda tem que aprender comigo. Eu tento ajudar, mas dá dó” (professora Bia).

A partir do exposto acima, podemos afirmar que não há por parte deste grupo de professores a distinção de necessidades específicas dos alunos, estrangeiros ou não. A alteridade é abafada ou escondida por trás do véu da igualdade de papéis, demandas e deveres, mesmo que com isso suspenda-se o processo educativo.

Por fim, o quarto e último grupo de professores analisados: Democráticos. Trata-se de professores que estão constantemente procurando conciliar demandas, apaziguar conflitos e fazer parcerias de modo que todos possam participar do processo educativo e dele se responsabilizar.

Para o professor Democrático a educação escolar precisa buscar o equilíbrio entre a transmissão dos conteúdos e incentivar a socialização dos discentes, sendo ambas as funções importantes e percebidas como complementares.

Deste modo, diferentemente dos grupos Autoritário e Burocrático, o diálogo com os alunos é fundamental para o sucesso educativo, estando presente nas práticas pedagógicas adotadas. Todavia a boa relação com os alunos não exige o professor de seu papel de educador, como ocorrer com

o professor Permissivo, ao contrário, é a partir das trocas realizadas entre professores e alunos que estes reconhecem seus deveres e direitos enquanto sujeitos ativos da educação.

A identificação do professor Democrático não é com o aluno presente (como ocorre com o professor Permissivo), mas sim com o seu passado, pois ele procura lembrar de sua experiência como estudante, como agia e pensava, para tentar compreender as motivações dos alunos jovens atuais.

Assim, a alteridade é considerada como parte integrante do encontro entre os atores escolares, sendo valorizada e respeitada, pois embora os sujeitos possam ter algumas vezes demandas distintas estas são, através do diálogo, negociadas (oposto do professor Autoritário).

Por meio da formação de parcerias com os alunos, o professor Democrático constrói com estes os conhecimentos, partindo do saber discente, mas refletindo sobre este saber, em um processo constante de avaliar e se auto-avaliar, bem como de trocas de experiências vividas. É o mesmo que Freire se referia ao afirmar

(...) escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E, ao escutá-lo, aprendo a falar com ele
(...) escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro¹⁹⁷.

Com relação aos discentes estrangeiros presentes na sala de aula, este é o único grupo de professores que reconhece as especificidades destes alunos e procura adaptar sua ação docente a necessidade destes. Assim, sua fala é mais pausada para que todos o compreenda, busca relacionar o que está a ensinar com a realidade social dos alunos estrangeiros, incentiva a participação destes pedindo que compartilhem as características e aspectos de seus lugares de origem, promove a discussão na classe sobre semelhanças e diferenças entre os países e também se disponibilizam a atender fora do horário de aula e assim esclarecer dúvidas. Também há a promoção de tarefas em grupos em que os diferentes alunos têm contato e podem realizar trocas acadêmicas e outras, bem como o desenvolvimento de atividades extracurriculares com outras disciplinas, promovendo deste modo o olhar interdisciplinar sobre o outro.

197 P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011, p. 199.

Estas atitudes apontam para o esforço contínuo do professor Democrático em acolher a alteridade e que é evidenciada pela presença do aluno estrangeiro. Assim, diferentemente do professor Permissivo que a anula ou do professor Burocrático que a ignora ou ainda do professor Autoritário que se impõe, o professor Democrático reconhece e valoriza a diversidade de seus alunos e vê nesta a riqueza e o desafio da educação escolar na atualidade, ou ainda como afirma Freire a alteridade está em o professor escutar e promover o diálogo, na percepção e no encontro com o seu aluno, o outro¹⁹⁸.

– “Eu procuro falar, mostrar aos alunos o porquê que é importante aprender aquilo que estou dando” (professora Quiméria).

– “Não dá para chegar e ir dando a matéria. É preciso cumprimentar. Deixar-os falarem como estão. Até tudo se acalmar e aí você dá a aula e eles prestam a atenção” (professor Tito).

– “A gente brinca, conversa. Mas tudo tem limite. Não dá para atrapalhar a aula e nem ofender o outro” (professora Quiméria).

– “Tem dias que eles estão agitados. Ou porque vão ter prova na aula seguinte ou porque aconteceu alguma coisa na escola. Aí eu sento com eles e tento negociar” (professor Tito).

– “Eu também já fui jovem e nem sempre queria estudar. Então, eu entendo eles, mas também não dá para fazer sempre o que eles querem. Tenho um programa a seguir. É minha função” (professora Quiméria).

– “Para mim é até bom que eles falem durante a aula porque aí eu vejo se estou sendo claro e se estão entendendo... O que não dá é falar qualquer coisa, mas sobre a aula, tudo bem” (professor Tito).

– “Às vezes um aluno explica melhor para o outro do que falando mil vezes. Então, é bom a participação deles” (professora Quiméria).

– “Disso eu sei mais (disciplina que leciona). Tem outras coisas que eles sabem mais que eu. Mas de minha matéria eu entendo e é minha função passar” (professora Quiméria).

– “Às vezes tem algum (aluno) que quer te desafiar e ver se você sabe o que está dando. Eu não ligo. Eu sei, estudei. Agora se tem algo que não sei,

198 P. Freire, *Pedagogia da Autonomia*, p. 199.

também falo. Digo que vou pesquisar e informo na próxima aula” (professor Tito).

– “Sabe como é, né? Os jovens acham que sabem tudo, que nada vai lhes acontecer. Mas aí você chega e eu falo como foi comigo e eles escutam” (professora Quiméria).

– “Não adianta dar lição de moral. Mas se você conta como foi consigo ou de algo que aconteceu com alguém que conhece, eles levam em consideração” (professora Quiméria).

– “É uma boa troca. Eles contam como é lá e os outros falam como é aqui. Aí eles vêm que tem coisas que são diferentes sim, mas também coisas que são iguais” (professora Quiméria).

– “Eu sou curioso, gosto de saber se lá é diferente daqui. Eu não conheço (o país), sabe? Então eu pergunto e peço para falarem como é lá. Tem coisas que são engraçadas, mas é quase tudo igual” (professor Tito).

– “Eu juntamente com X e Y (professores de outras disciplinas) fizemos um evento sobre os países (dos alunos estrangeiros). Teve grupo que falou da comida, outra do idioma, outra da cultura. Os alunos é quem escolheram e montaram os grupos e os alunos estrangeiros orientavam o que estavam sendo feito. Foi bem legal porque todos participaram e até eu aprendi” (professora Quiméria).

– “Eu procuro dar atividades em grupos e aí eu sempre misturo os estrangeiros, porque senão eles ficam isolados e não é esta a intenção” (professor Tito).

– “Eu procuro dar atividades em grupos e aí eu sempre misturo os estrangeiros, porque senão eles ficam isolados e não é esta a intenção” (professor Tito).

– “Acho que esta atitude (de perguntar aos alunos estrangeiros como é em seus países) faz com eles gostem mais de virem à escola. E também os aproxima mais dos outros (alunos)” (professor Tito).

– “Ah eu não digo que é fácil, não (conviver com o diferente que o aluno estrangeiro realça)! Mas no fundo todos somos diferentes e iguais. É um desafio que temos que encarar (professores). E sabe de uma coisa, me ajuda a ser melhor professora, a ter amis respeito, sei lá” (professora Quiméria).

Conclusões

O presente texto procurou apresentar e discutir alguns dos principais resultados da pesquisa de pós-doutorado em educação sobre as configurações do respeito entre os atores escolares na contemporaneidade, sendo aqui exploradas as representações sociais dos professores sobre os desafios que a escola nos apresenta, entre eles a presença de alunos advindos de fluxos migratórios.

Por meio da análise das concepções teóricas sobre o respeito, mas também de como este é compreendido pelos sujeitos escolares, pudemos identificar diferenças significativas entre os professores sobre o modo como estes se relacionam com as diversidades no universo escolar, interferindo no exercício do respeito para com seus alunos.

Segundo Arendt¹⁹⁹, o mundo é a constituídos do plural e acolher a sua pluralidade é o mesmo que responsabilizar-se pela sua continuidade. Nele, no mundo, a que se considerar que, por um lado, os sujeitos não são iguais, tendo cada qual a sua singularidade, mas por outro lado, compartilhando o mesmo tempo e espaço, tendo todos a capacidade de se comunicar.

Neste sentido, o diálogo é o modo de manifestarmos nosso amor ao mundo. E é esta capacidade, o dialogar, exercida constantemente pelo grupo de professores denominado Democrático que faz deste promotor do respeito nas relações educativas

Ele procura acatar a alteridade dos alunos, a sua presença, saberes e demandas específicas, mas sem se desresponsabilizar pelo ato de educar. Reconhece o aluno como portador de conhecimentos e experiências, todavia seu saber específico e sua vivência são igualmente importantes para o ato educativo, cumprindo deste modo a dupla responsabilidade do educador, o acolhimento do mundo-velho e dos jovens do mundo²⁰⁰, em uma relação de constante construção do respeito mútuo.

Todavia esta compreensão sobre a alteridade como acolhimento do outro, não foi encontrada nos demais grupos de professores pesquisados. No grupo de professores nomeado Autoritário, o diferente é concebido como uma ameaça, um inimigo que necessita ser combatido e é nestes moldes que se estabelecem as relações com os alunos, pautada na ausência do respeito.

199 H. Arendt, *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

200 H. Arendt, *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Já no grupo de professores designado burocrático, a alteridade, não existe como tal, pois este grupo de docentes tem sua ação autocentrada em seus deveres burocráticos, restrita aos aspectos empregatícios e apresenta pouco senão nenhum envolvimento com o educar. Neste contexto o aluno enquanto o outro é pouco expressivo.

Também para o grupo de professores aclamado como permissivo o aluno não é reconhecido na sua alteridade, todavia por caminhos opostos aquele perseguido pelo grupo Burocrático. Neste caso, o que predomina é uma relação quase de simbiose entre o professor Permissivo e seus alunos. A identificação é direta, impossibilitando a percepção da diversidade de papéis sociais existentes. A função do educador tender a abrandar pois não há hierarquia de conhecimentos, saberes ou experiências, correndo-se o risco de este perder as especificidades de seu lugar social e assim não se responsabilizar pelo educar.

Além disso, o protagonismo dos alunos, somente é percebido e valorizado no grupo de professores Democráticos. Para estes os saberes e as vivências juvenis são fontes de conhecimentos que, ao serem confrontadas e refletidas, auxiliam no processo educativo, tornando, deste modo, os discentes também responsáveis pelo aprender/ensinar.

O professor Democrático, por meio de sua prática pedagógica dialógica, valoriza a manifestação do outro na sala de aula e ao acolher a pluralidade do mundo, acaba por promover a própria renovação deste, de modo, se não a garantir pelo menos incentivar o convívio respeitoso com a alteridade.

Com relação a presença de alunos estrangeiros na escola pesquisada, embora esta não seja numericamente significativa, evidencia as dificuldades e os desafios que a instituição apresenta em se relacionar com as diversidades socioeconômicas e culturais nela existente. Desta maneira, a realidade escolar frente aos alunos estrangeiros, exige novas práticas pedagógicas que acolha o diferente, nos remetendo à luta pelo respeito à alteridade que, embora frágil e ameaçado, é condição *sine qua non* para que a escola seja efetivamente uma instituição democrática.

Referências bibliográficas

- Apple, M. W., *Teachers and Texts: a political Economy of Class and gender*. Hove: Psychology Press, 1988.
- Arendt, H., *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

- Arendt, H., *A condição humana*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.
- Arendt, H., *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- Câmara Dos Deputados República Federal Do Brasil, Brasil. *Decreto n.º 7.566*, de 23 de setembro de 1909. Legislação, Brasília, D. F., [1909]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html> (Acesso em: 07 abr. 2019).
- Boltanski, L., Thévenot, L., *De la Justification. Les Économies de la Grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.
- Freire, P., *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P., *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.
- Fullan, M., Hargreaves, A., *La escuela que queremos*. México: Biblioteca para la Actualización del Maestro, 1999.
- Guillot, G., *O resgate da autoridade em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- Guillot, G., "Autorité, respect et tolérance. Les Sciences de l'éducation". *Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 3-53, 2009.
- Minayo, M.C. S. (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Moehlecke, S., "Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil". *Cadernos de Pesquisa*, 117, 197-217, 2002.
- Morais, R., "Entre a jaula de aula e o picadeiro de aula", em Moraes, Regis (org.) *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 17-29, 1989.
- Nóvoa, A., *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.
- Quezada, A., Canessa, E., "La complejidad de los procesos educativos en el aula de clases". *Educación em Revista*, (32), 103-119, 2008. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200009>
- Resende, J. M., *A Sociedade Contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.
- Santos, B. S., "Para uma sociologia das ausências e das emergências". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280, 2002.

- Santos, B. S., "Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes". *Novos estudos. Cebrap*, 79, 71-94, 2007.
- Saviani, D., *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- Sennett, R., *Autoridade*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- Sennett, R., *Respeito. A formação do caráter em um mundo desigual*. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- Tardif, M., *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- Wermelinger, M., Machado, M. H., Amancio Filho, A., "Políticas de educação profissional: referências e perspectivas". *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 55(15), 207-222, 2007.
- Woods, P., *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. México: Paidós, 1998.

