

O nascimento de uma relação: estratégias de professores e alunos na aula de “apresentação”

*João da Silva Amado**

Resumo

Com base em dados empíricos obtidos num estudo de características etnográficas, e num quadro conceptual inspirado no interaccionismo simbólico, o autor explora o “conhecimento pedagógico” dos alunos em ordem a identificar e interpretar o jogo de interacções que tem por contexto o “primeiro encontro”, ou aula de “apresentação”, e formular algumas conclusões de ordem pedagógica.

Palavras-chave: interacção na sala de aula; estratégias dos alunos; indisciplina

Abstract

Based on empirical data obtained from an ethnographic research and within a conceptual framework inspired by symbolic interactionism, the author explores the student’s “pedagogic knowledge” in order to identify the interaction game contextualized by the “first encounter”, or the “presentation class”, and to formulate some pedagogical conclusions.

Key-words: classroom interaction; pupil strategies; misbehaviour

* Doutoramento em Ciências da Educação. Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
E-mail: silvamado@clix.pt

Introdução

Numa simples auscultação de professores e de alunos é fácil reconhecer que uns e outros, intuitivamente, atribuem grande importância ao momento da apresentação mútua, no primeiro encontro, com lugar na sala de aula e no início do ano escolar. Na perspectiva de uns e de outros, este é o momento determinante da relação ao longo do ano, momento da sua formação e nascimento, dele dependendo a sua qualidade.

A investigação tem vindo a corroborar essa intuição dos actores e revelado que «o primeiro encontro» cria situações muito ricas e fecundas para uma análise das interacções, na medida em que põe em jogo, de forma muito própria, as múltiplas adaptações estratégicas de cada um dos lados, como acontece em muitas outras situações sociais da vida quotidiana (Goffman, 1993:23).

É das *estratégias* de professores e alunos, contextualizadas nesse tempo e nesse espaço, que nos propomos falar, desenvolvendo quer as suas modalidades, quer as suas consequências. Os dados empíricos foram obtidos no quadro de uma pesquisa que deu origem a uma Tese de Doutoramento (Amado, 1998). Tratou-se de um «estudo de características etnográficas» realizado numa Escola Secundária da Região Centro de Portugal, acompanhando, numa atitude geral de “*observação participante*”, os alunos (e respectivas seis turmas) que aí se matricularam no 7º ano, em 1991/92, e durante os três anos correspondentes ao seu terceiro ciclo. Evitando, tanto quanto possível, qualquer tipo de intervenção que alterasse a situação «natural», a nossa atitude foi a de *ver* (observar no contexto e descrever), *escutar* (registar os «pontos de vista» de uns e outros, professores e alunos sobre as ocorrências), e *interpretar* (à luz das próprias interpretações dos actores, de acordo com os nossos próprios «saberes» e experiências de ordem profissional, e ainda, sob a inspiração da bibliografia).

Antes de avançar julgamos necessário explicitar o conceito de *estratégia*; ele traduz uma actividade intencional levada a cabo pelos agentes da interacção, destinada a responder à necessidade de domínio e de controlo, e realizada em função da percepção e da interpretação da situação em que eles estão envolvidos.

Trata-se de um conceito aplicável a múltiplas situações da «vida na aula». Segundo Perrenoud (1993:74), as actividades didácticas, antes de serem oportunidades de aprendizagem, são esquemas de acção analisáveis

pela sociologia do trabalho e das organizações, na medida em que «são *tarefas* ministradas aos alunos e seguidamente vigiadas, controladas e retribuídas». Esta situação implica, pois, comportamentos complementares e (ou) opostos (alunos *versus* professores) que têm de ser interpretados em função dos constrangimentos e condicionalismos, sociais e físicos, das situações vividas sob alguma tensão. Dir-se-á que às *estratégias* do professor se opõem as *contra-estratégias* dos alunos, como meio de defenderem os seus interesses e como «expedientes para limitar a natureza e a extensão do controlo do professor» (Denscombe,1985:96); tais *contra-estratégias* permitem que cada um deles se adapte, saia «airoso», passe despercebido ou passe à oposição em diversas situações, sobretudo nas mais embaraçosas.

Tendo em conta especialmente a «voz» dos alunos, procuraremos analisar a sua perspectiva e a sua interpretação dos fenómenos interactivos do «primeiro encontro», identificar as suas modalidades e avaliar as consequências no plano relacional e, muito especialmente, no plano do «envolvimento na tarefa» ou do «desvio». Num primeiro ponto, e depois de uma breve sinopse bibliográfica, abordaremos as *estratégias* dos alunos; num segundo ponto, também depois de explicitarmos um breve quadro de referências teórico, daremos conta do modo como os alunos interpretam as *estratégias* utilizadas pelos professores, e as consequências que daí advêm para o futuro desenrolar do ano lectivo. Terminaremos com algumas conclusões que julgamos relevantes e fundamentais para a formação de professores.

1.- As *estratégias* dos alunos

1.1. - Observar, testar, concluir

Segundo autores como S. Ball (1980:144) e Hamilton (1984:239), o momento do «primeiro encontro» de professores e alunos na sala de aula constitui uma fase exploratória de interacções, só por si já digna de ser observada e compreendida; dele emergem padrões de comportamento e de interacção mais ou menos estabelecidos para o futuro.

Ball observa que no início do ano, com um novo professor, há a considerar duas fases: a do “*processo de estabelecimento*” e a “*do teste*”. A primeira é uma fase «passiva e de pura observação», num período ainda de «lua de mel». Trata-se de uma fase de “interacção exploratória que implica o professor e os alunos durante os seus encontros iniciais na sala de aula e através da qual vem à tona um complexo de relações e interacções mais ou menos permanente, repetido e susceptível, em alto grau, de previsão” (Ball,

1981:144). Também, segundo Measor e Woods (1984), nesta primeira fase os alunos apresentam ao professor e aos pares a sua «melhor face».

A "fase do teste" é o período em que o aluno experimenta a autoridade do professor e troca com ele as informações necessárias, no sentido de saber *quem define verdadeiramente a situação*; isso poderá ocorrer mesmo através da indisciplina -- as "bocas" são o meio mais habitual de fazer esta averiguação. O segundo período é mais activo que o anterior: os alunos provam, testam e negociam as regras propostas; alguns chegam mesmo a dispensar a fase da observação.

O aluno surge, deste modo, como uma espécie de «observador participante», nos primeiros encontros (Beynon & Atkinson, 1984:258); a sua observação é feita para estabelecer as bases da futura interacção, ou para testar as capacidades do professor no sentido de saber se ele é capaz de definir claramente as regras e de as fazer cumprir. Para os vários autores citados, o «teste» feito pelo aluno não consiste propriamente num acto subversivo e disruptivo mas, antes, num meio de procurar a clareza e a evidência da situação¹; pretende-se ajuizar do grau de estruturação das situações que o professor consegue impor, saber até onde se pode ir dentro dos limites do aceitável e onde começa a zona do inaceitável e do conflito.

Gannaway (1978) oferece um contributo fundamental para a compreensão do processo interactivo da fase do teste; de facto, segundo este autor, o que ocorre verdadeiramente é um processo de *triplo teste*. O que os alunos procuram desde logo saber é se o professor consegue manter a ordem; em segundo procuram saber se é capaz de sorrir, isto é se tem humor; finalmente, procuram saber se ele é capaz de os compreender. Se o professor não passar nesta sequência rígida de testes, raras serão as possibilidades de ele vir a controlar a turma.

Antes dos autores acima referidos, já Becker (1952)² e depois Hargreaves (1986), no quadro teórico do *interaccionismo simbólico*, chamavam a atenção para a importância dos fenómenos interactivos deste período. Becker (1987:103) cita um dos professores por ele entrevistados, revelando a sua estratégia bem sucedida de impor claramente a autoridade desde o primeiro encontro: *«De modo algum se pode permitir aos alunos imporem-se, porque de contrário está tudo perdido. Por isso eu começo sempre de forma dura. No primeiro dia em que enfrento uma turma nova, mostro-lhes quem é que manda. É forçoso mostrar-se duro desde o princípio, para se poder afrouxar as rédeas depois. Se você começar com*

¹ A investigação etnográfica de Beynon (1984 E 1985), dá conta de uma grande variedade destes comportamentos, alguns de grave indisciplina.

² Utilizaremos a edição de 1987.

facilidades, ao tentar endurecer mais tarde, eles olharão para si e darão uma gargalhada».

Esta definição da situação não passa, de imediato, pela comunicação formal das regras, mas por toda uma postura inicial que mostra que se tem autoridade, e «emite» firmeza e experiência: «não é tanto uma declaração das regras que regem o comportamento na aula, mas antes *um indício claro de que o professor está em funções e não se pode tratar com ligeireza (...)*; se o professor se consegue impor como senhor imperturbável e dono da aula, não se lhe pode desobedecer nem brincar, e tudo correrá bem», diz Hargreaves (1986:218). Parece, portanto, que em nome de um ambiente estruturado e predizível, os alunos esperam (e preferem) que a primeira imagem que o professor lhes dê seja a de pessoa com autoridade e exigente.

À fase do teste terá de suceder uma terceira e que consiste *num processo de negociação* que permita, a professores e alunos, realizar, ainda que a um nível mínimo, o seu trabalho: «ao estudarem até onde podem chegar, os alunos exploram o que o professor vai permitir e o que irá proibir (...); os alunos querem descobrir o código de comportamento aceitável do novo professor, código peculiar de cada um dos docentes» (Hargreaves, 1986:219).

Podemos concluir, pois, que os alunos necessitam de observar como é que os professores «definem a situação», se são capazes ou não de se impor; a partir daí, eles estabelecem uma série de hipóteses acerca dos professores, hipóteses que irão testar, verificando o modo como eles reagem aos seus próprios comportamentos, muito especialmente aos seus comentários jocosos. Como diz Caetano (1993:89), «as primeiras impressões tornam-se importantes porque constituem como que uma grelha que permite ao indivíduo que percebe a filtrar a variabilidade imensa do comportamento da outra pessoa e fixar determinados traços assumidos como estáveis. Esta estabilidade atribuída permite, por sua vez, perceber a coerência e a continuidade da pessoa, assim como predizer inclusivamente o seu comportamento futuro». Nesta base, elaboram *diferentes categorias de professores* (processo de tipificação), tendo em conta o seu discurso, exigências, aparência, voz, modo de escrever, modo como reagem ao humor do aluno, aos seus risos, aos seus desvios, etc., e chegam a predizer os modo como os professores reagirão às actividades desviantes, investindo nessas profecias a sua experiência escolar anterior. Tanto professores como alunos se começam a entender uns aos outros «categorizando e rotulando as suas acções e actividades» (Burgess, R.G., 1990:188).

1.2. - O primeiro encontro visto pelos alunos

A nossa observação, bem como a perspectiva dos alunos explorada em mil conversas, em entrevistas semi-estruturadas e em pequenos questionários abertos, revelou-se de acordo com a generalidade da investigação sobre o tema. Vejamos, tendo em conta cada uma das fases, de per si, como os alunos expressam e interpretam as suas próprias estratégias.

A fase da observação – Os testemunhos revelam uma surpreendente capacidade de observação, por parte dos alunos, nesta fase do ano escolar. De facto, trata-se de uma postura cujo objectivo é bem reconhecido; perante as questões por nós colocadas, as respostas eram invariavelmente do género:

- *«Nós entramos e sentamo-nos porque ficamos com muita atenção porque, queremos ver (...) se ele é bom ou mau, como nós costumamos dizer...».*

- *«Eu estava interessado por causa dos professores ... porque gosto de saber como é que eles são... ».*

- *«Nas primeiras aulas, como ainda não conhecemos os professores, ficamos em silêncio (pelo menos eu) e ouvimo-los»*

Há todo um conjunto de indícios: da comunicação verbal (o discurso, o sermão ...) à não verbal (o tom de voz, a expressão facial, a natureza do olhar...), passando pela beleza física, a idade, o sexo, etc., que permitirão ao aluno fazer juízos e tirar conclusões pertinentes:

«PS: ... porque nota-se mesmo pela cara e pela pessoa... é pá, a gente... num olhar a gente vê logo como é que é a setora... a gente pode-se enganar, mas depois pelo modo como ela começa a dar as aulas... e isso até pela voz a gente nota que ela não é assim lá de muito boas maneiras... a gente vê mais ou menos nos olhos... na cara do setor se ele é fixe ou não... há setores, prontos, porreiros...».

«L: A gente julga muito as pessoas pelas caras...(...) Os alunos julgam as professoras pela cara, se ela é nova, se ela é velha, se ela tem assim uma cara bonita... e às vezes sai sempre tudo ao contrário... uma pessoa julga que ela é porreira... e sai assim ... prontos... estúpida e não sei quantos... enquanto as outras não».

A fase das expectativas/especulação - Em simultâneo com a observação das estratégias de «auto-apresentação» do professor, o aluno mobiliza as suas «representações», preconceitos, informações previamente colhidas e experiências passadas para «especular» e elaborar «expectativas» sobre os seus professores:

«*Fat: Eu observei os professores calada no meu lugar e ia tirando as minhas conclusões à medida que os professores se iam apresentando: este é fixe ... parece porreiro... estamos tramados com esta setora... que seca... não sei como vou aguentar durante o ano!...*» .

«*Lília: ... eu se nunca tivesse ouvido falar dele até pensava que ele era muito simpático... assim de liberdades... só como eu já sabia... como me tinham contado... sabíamos logo que com aquele setor tínhamos que ter muito respeitinho...*».

Importante foi notar, também, que a representação elaborada em torno do professor *estagiário* estava acompanhada, quase sempre, por expectativas de uma relação «*fácil*», no sentido de propiciadora de indisciplina: «*...quando nós víamos um estagiário a entrar pela sala dentro, sabíamos que ia ser um ano em cheio...*».

A fase do teste - Enquanto observam, muitos dos alunos experimentam ou testam os professores «*para ver como eles reagem*»; e fazem-no utilizando diversos processos, alguns deles de carácter «desviante»:

- ◆ fazendo perguntas e respondendo sem ser solicitado;
- ◆ comentando e conversando «clandestinamente»;
- ◆ fazendo rir os colegas com «*bocas*»;
- ◆ resistindo ou opondo-se a certas exigências, fazendo ruídos...

Trata-se de um conjunto de procedimentos sobejamente conhecidos pelos professores e que, por isso mesmo, se articulam, como veremos, com as estratégias de auto-apresentação que estes decidem seguir. No entanto, nem todos os alunos se aventuram por esse caminho, preferindo «*não dar nas vistas*» permanecendo «*quietinhos*».

A fase da tipificação / estabilização - Confirmadas ou infirmadas as impressões e expectativas iniciais, o aluno organiza o seu pensamento acerca de cada um dos seus professores com base em juízos avaliativos, como os que apresentamos no quadro seguinte:

«bons», «fixes»	«maus»
«exigentes» «com autoridade», «com experiência», «competente»	«sem autoridade», «sem experiência»
«dialogáveis», «compreensivos», «porreiros»	«amigáveis», «simpáticos», «altivos», «nervosos», «vingativos», «arrogantes», «cínicos»
«divertidos»	«sérios»
«duros», «firmes», «difíceis»	«moles», «fáceis», «bananas», «esquisitos», «históricos»,

Trata-se de avaliações com uma forte componente afectiva (gostar/não gostar), moral (bom/mau), relacional (fixe/amigável/cínico, mole) e instrumental (competente/ incompetente), como aliás o viram diferentes investigadores no domínio da relação professor-aluno (Woods, 1979, 1990; Delamont, 1987; Burgess, 1990:188), e noutros domínios (Caetano, 1993: 109).

A acção do aluno passa a ser pautada em conformidade com as leituras que faz, num leque variado de comportamentos que pode ir desde a acomodação reciosa, passando pela adesão incondicional, até ao "gozo" e à perturbação sistemática, se o terreno for «interpretado» como propício. Voltarei a esta tipificação depois de analisar as estratégias de «auto-apresentação» dos professores, tal como foram vistas pelos alunos.

2. - As estratégias dos professores

2. 1 – As expectativas, a coerência e o discurso

Nestas circunstâncias, também o professor toma decisões, define os seus papéis, cria expectativas sobre os alunos, faz juízos sobre o comportamento deles, e os compara com as informações que, eventualmente, tenha recolhido antes do início das aulas.

A formação e a importância das expectativas mútuas seria um tema a tratar de uma forma específica, impossível de desenvolver aqui; acrescentarei apenas que se trata de um processo que se desenvolve por fases, ao longo do ano lectivo, tendo, também, tudo a ver com o «primeiro encontro»; assim, segundo Hargreaves e colaboradores (1975:145), no início do ano existe uma fase de "especulação", seguida da fase de "elaboração" e finalmente da "estabilização". «A primeira fase, de

‘especulação’, tem lugar quando o professor começa a conhecer ou encontra o aluno pela primeira vez». A fase de "elaboração" consiste na verificação das impressões iniciais e na sua confirmação e é paralela ao período do "teste" realizado pelos alunos. A terceira fase, a da ‘estabilização’ «consiste no momento em que o professor tem uma percepção relativamente clara e estável da identidade dos alunos: ele ‘conhece’ o aluno, tem pouca dificuldade em compreender os seus actos e não se embaraça nem se surpreende com o que ele diz ou faz», estando, então, apto a gerir as interacções e a negociar os comportamentos.

Os diferentes estudos têm registado, também, que a grande preocupação inicial do professor é a de estabelecer os padrões de comportamento adequado e induzir a aquisição das regras e convenções necessárias ao funcionamento da aula (Wragg & Wood, 1984:54). Do mesmo passo que os alunos são introduzidos às regras de trabalho, eles passam a conhecer as regras de comportamento de cada professor -- uma base para negociações ou para a elaboração de estratégias várias de «sobrevivência».

Tal como em muitas outras situações da vida quotidiana é possível reconhecer, na actuação do professor, o recurso a uma variedade de «estratégias de auto-apresentação» através das quais induz uma imagem de si que lhe permita «manter ou aumentar o poder sobre» o aluno. A Psicologia Social inventariou um conjunto dessas estratégias, entre as quais se contam: o *aliciamento-sedução*, a *intimidação*, a *autopromoção*, a *exemplaridade* e a *súplica* (Wortman et al., 1973, *apud* Alferes, 1993:123).

Um outro ponto que se apresenta crucial para os alunos, para além da importante questão do uso desta ou daquela estratégia, é o da *coerência* que o professor deve manter do início ao fim do ano (Becker, 1987:103). Esta exigência é, como afirma Goffman (1993:21), igualmente importante na vida quotidiana: «a projecção inicial do indivíduo compromete-o com o que ele está a propor ser e exige dele que ponha de lado todas as pretensões de ser outras coisas». A falta de coerência é, certamente, uma experiência frequente e, por isso, pode tornar o aluno céptico e desconfiado em relação a atitudes e posturas mais francas, abertas e centradas nele, que um ou outro professor possa tentar, logo de início, em especial se as suas palavras e os seus actos forem interpretados como «estratégias de sedução» (*ingratiation*).

Interessante seria invocar aqui também os estudos do discurso dos professores no início do ano; por exemplo, Edwards e Westgate (1994:104) concluíram que, nas suas investigações, a acção dos professor foi condicionada pela idéia de que os alunos, em certo nível de escolarização, já devem conhecer as regras da vida na aula, de modo que elas se mantêm

implícitas no discurso. Outro tipo de análise é a de McLaren (1992:181); ele observa que, se por um lado, através do discurso, o professor explicita algumas das regras, por outro, procura transmitir determinadas visões da vida e do mundo que, de algum modo, legitimem as suas exigências; não raro o discurso do professor, desde os primeiros dias, transmite as idéias de que a sala de aula é um lugar «sagrado», que o trabalho que aí se opera é importante para o «futuro» dos alunos, e que o segredo do êxito está no estudo e no cumprimento das regras.

2.2. - As estratégias de auto-apresentação do professor

Já vimos como o aluno reconhece uma importância crucial ao momento do primeiro encontro, e ao modo como o professor aí se apresenta. Do seu ponto de vista, a problemática da disciplina e indisciplina na aula, passa, em grande parte, por aí:

«EV.: *As primeiras aulas, é quando o professor se mostra aos alunos e os alunos a ele. Se ele deixa que os alunos façam tudo, é depois difícil...*».

Tudo parece depender, portanto, do modo como os professores se «mostram» ao aluno, das suas *estratégias de auto-apresentação*, isto é, da «imagem» que procuram fazer passar, do modo efectivo como expõem e impõem as exigências da cultura escolar, da instituição e idiossincráticas, do modo, enfim, como agem no sentido da «socialização» do aluno. Trata-se de processos muito diferentes, de professor para professor, o que os alunos reconhecem perfeitamente, como nesta síntese escrita por um deles: «... *há professores que se fazem de vítimas, os inocentes, os metódicos, os mecânicos, os chatos, os militaristas, etc. etc.*»; contudo, a decisão por uma ou outra destas estratégias também se relaciona com os processos utilizados pelos alunos para «testarem» o professor, num tipo de causalidade circular própria de um contexto sistémico.

Tendo em conta o pensamento, saber e discurso do aluno em torno destas estratégias é possível determiná-las, caracterizá-las e avaliar o seu grau de eficácia e aceitabilidade; é o que procuraremos fazer, de seguida:

Estratégia de aliciamento/sedução - Toda a «estratégia» tem como um dos seus principais elementos a apresentação de uma «fachada» para influenciar as interpretações dos outros (Woods, 1980b,18-21); ora, o *aliciamento-sedução* consiste numa tentativa de «controlar» os outros através do «sorriso», da «bonomia», da «promessa», da «adulação» e de outras formas de atracção, como a demasiada tolerância.

Usada por alguns professores, esta estratégia aparece bem identificada nos seguintes excertos de entrevistas colectivas. No primeiro

diz-nos a Anita (aluna com alguns problemas de indisciplina), relativamente a todos os professores da sua turma que *«até parecia que estavam a dar graxa... às vezes são os alunos que estão a dar graxa aos professores para terem positiva... mas até parecia que eram os professores que estavam a dar graxa aos alunos... não sei com que razão... mas pronto...»*.

No testemunho reconhece-se que os alunos quando usam uma estratégia semelhante, no decorrer do ano, têm em vista obter *«positiva»*; que pretenderão, por sua vez, os professores? A resposta elaborou-a a mesma aluna e outras colegas, noutra entrevista, meses depois:

«Eu: Como é a vida na escola e o 1º dia de aulas?»

Anita: Acho que todos os professores trazem aquela rodelinha em cima da cabeça. Todos eles são simpáticos que é para...

Carmo: Isso é no 1º dia, agora no 2º dia é assim: no 1º dia está com os alunos, gosta muito e então deixa-nos conversar porque também sabe que é o 1º dia e tal... Eles para ganharem a nossa confiança, para gostarmos do professor e estarmos calados para o resto do ano, do período, eles ao princípio do ano: "Olá minha menina, como é que tu te chamas?" Tratam-nos como bebés e isso tudo... »

Trata-se de professores que se apresentam como *«bonzinhos»*, *«santinhos»*, com *«uma rodelinha em cima da cabeça»*; a tratar os alunos por *«meninos»* como se fossem *«bebés»*, *«como se fossem filhos»*) -- ou como *crianças*, ainda: (*«mas também não devem falar como se nós ainda fôssemos crianças...»* --), com exagerada simpatia, mas escondendo por detrás dessas atitudes dois aspectos importantes: mais impostura do que verdade, mais fraqueza do que força.

Quanto à *impostura*, cedo o aluno reconhece que o objectivo é *«ganhar a confiança»* e conseguir que estejam *«calados para o resto do ano»*. Quanto à *fraqueza* ela é, de algum modo, um sinal para o desafio, para o abuso, para o pôr em causa dos constrangimentos e das expectativas habituais:

«Leão: A setora até é simpática, mas no princípio do ano deu um bocado mais de confiança e agora uma pessoa abusa da confiança.

Eu: Pensas que foi mesmo por isso, demasiada confiança que ela deu?

Leão: Sim, logo no princípio deixava uma pessoa muito à vontade. Como esta turma é de repetentes deixava mais à vontade, já nos conhecíamos, sempre abusávamos mais e agora é difícil segurar.»

Deste modo estão criadas condições para conflitos constantes, obrigando o professor, depois de passado um período de «lua de mel» (Ball, 1980:146.) ou «*do mar de rosas*», a «*virar-se do avesso*», isto é, a uma rápida mudança de atitude que cai, normalmente, no polo oposto e em total *incoerência* com a apresentação inicial; verifiquei que os professores com este tipo de estratégias iniciais foram os que maior número de participações disciplinares tiveram necessidade de fazer!

Estratégia de dominação/intimidação - Trata-se da estratégia que se concretiza por discursos ameaçadores, atitudes frias e aparência autoritária - «*alguns fizeram cara feia*», como quem pretende «*instaurar uma disciplina férrea*» e manter, ao longo do ano, um *distanciamento afectivo* relativamente ao aluno. Os professores que procuram o distanciamento afectivo estão sempre mal-humorados, «*de maus modos*», acham «*que são doutores, senhores do seu nariz*», são «*fechados*», nunca riem, nunca conversam com os alunos:

Carla: *Agora a stora de (...): "Olá, tudo bem?", e depois...*

Marisa: *Tal e qual o Diabo!*

Por outro lado, revelam um conjunto de «crenças» típicas como a *de «não acreditar na amizade*», e a *de «achar que os alunos são maus*»; finalmente, procuram impor-se, utilizando medidas drástica, de tal modo que os alunos «*têm de ficar todos em continência*», e sendo demasiado exigentes e rigorosos. A impressão causada é muito negativa:

«*Nuno:... O primeiro dia é sempre aquela coisa. E chegou ali e "Vou pôr as regras do jogo", é assim, assim, assim, e "já vos aviso que não permito isto e aquilo e aquilo", e é um choque muito grande logo*».

O aluno, que quase sempre sente estas atitudes como ultrajantes e afrontosas, reage com atitudes diversificadas; ora escondendo-se no silêncio e na quietude receosa, ora desafiando a autoridade e revoltando-se:

«*Anita: A professora disse-nos que nunca teve "engraçadinhos" nas turmas e quando tinha eles davam-se mal. Comigo dá-se mal é ele; se ele merecer a boca "convencida", leva-a de caras..."*».

Estratégia de integração/mobilização do apoio - É a estratégia dos professores que criam situações no sentido de ouvir a opinião dos alunos sobre regras e estilos de gestão na aula, que promovem algum tipo de contrato e que, de algum modo, dão também uma nota de bom humor e de capacidade de integrar o humor dos alunos (sem cair na sedução); trata-se

de estratégias muito próximas das que Woods (1990:106) designa de «confraternização» (embora estas tenham lugar mais ao longo do ano do que no momento da auto-apresentação); e das «*co-optation strategies*» de Denscombe (1985:111), enquanto apelos, através do diálogo, à participação e à amizade.

São estratégias que os alunos apreciam e aconselham, e reconhecem a sua concretização numa «*conversa com os alunos*» e na tentativa de criar um ambiente de respeito mútuo. Também o humor do professor e a comunicação «simétrica» com o aluno («*falar bem conosco*»), se tornam fundamentais para eliminar receios e criar um clima gratificante.

Contudo, apesar de apreciada positivamente, esta estratégia nem sempre resulta de modo absoluto e imediato, e exige ao professor, acima de tudo, a virtude da *persistência*.

Estratégia de assertividade/mestria das interações - Designo deste modo a estratégia daquele professor que explicita regras, justifica procedimentos e se mostra exigente no seu cumprimento desde o «primeiro encontro» sem, contudo, deixar de fazer transparecer compreensão e humor, dentro de uma linha de coerência de princípios e atitudes -- revelando "mestria nas interações". Trata-se de uma estratégia reconhecida e bem aceite pelo aluno, que tipifica os professores que a sabem utilizar como «fixes» e «experientes». Vejamos um exemplo:

«AS: *Acho que a setora de Português é uma das... que nos consegue compreender mais...ela... compreende... porque ela ajuda-nos um pouco... nós temos problemas... sabemos que podemos contar com aquela professora ... e ela foi uma das únicas que mostrou ao principio o que era... mostrou ser exigente... mostrou ser áspera quando devia ser áspera... mostrou ser compreensiva quando devia ser compreensiva...*

AI: *Embora às vezes ela faça coisas que não deva fazer...*

AS: *Mas isso ninguém é perfeito...»*

Neste, como em muitos outros testemunhos deste género, os alunos chamam a atenção para a importância do «primeiro encontro» como um período chave no estabelecimento das normas e determinante das relações futuras na aula. Em alguns testemunhos a regra é acompanhada por uma justificação pertinente, o que poderá tornar mais aceitável e natural aos olhos do aluno: «*eu fiquei logo com respeito a ela quando ela me disse isso*» -- esse facto tira-lhe o carácter de arbitrariedade e induz o acordo. Trata-se, portanto, de professores que, também no plano normativo, são claros nas exigências que fazem; os alunos nutrem simpatia por este

processo porque «*dão logo a entender*» o que esperam do aluno e o que estes devem esperar do docente. Esta estratégia que alia exigência, firmeza no cumprimento das regras, competência e algum bom humor, constitui, para muitos alunos, a única medida preventiva eficaz da indisciplina (cf. Estrela, 1992, 1996):

«Jai: Logo, logo... mas tem que ser mesmo no princípio do ano, logo na primeira aula falar: "Pouco barulho!"... logo impor a ordem... não deixar aumentar nada ... e sempre dar a matéria.

Eu: Foi uma das falhas desta... se calhar foi isso.

Jai: As Professoras mostram-se muito boazinhas no princípio e passado duas semanas já está tudo numa "rebalderia"».

O quadro seguinte constitui uma síntese desta alínea, construída com base nas principais tipificações elaboradas pelos alunos, em torno dos seus professores, tendo em conta, também, alguns elementos do discurso docente e os objectivos que são lidos por detrás dos seus procedimentos estratégicos:

Tipos	SANTINHOS	DIABOS	FIXES
«Face»	Mostram “uma rodelinha em cima da cabeça”.	”Tal qual o diabo“	Mostram o que são: exigentes mas simpáticos e compreensivos
Comportamento	“Tratam-nos como bebés; deixam-nos conversar”. “... estavam a dar graxa aos alunos...”		“Mostra como é que faz” em matéria de ensino. Brincam com os alunos
Discurso	”Olá minha menina... Como é que tu te chamas?”	“Olá... tudo bem?...”	
Objectivos e (ou) Consequências	Ganhar a confiança. Levar a gostar deles. Levar a que estejam calados o resto do ano.		- Leva a gostar. - Faz perder receios.
Traços de comportamento e personalidade	Permissivo? Falso? Incoerente?	Frio?	Exigente? Simpático? Compreensivo? Respeitado?
Estratégia	Estratégia de aliciamento/ sedução	Estratégia da intimidação/imposição	Estratégias de integração/ mobilização do apoio Estratégia de assertividade /mestria das interações

Não temos dúvida de que se trata dos tipos puros revelados pela análise; na verdade e na prática, o que se verifica é o predomínio de uma ou outra das suas características fundamentais, moderado, depois, pela combinação das mais diversas atitudes, propósitos e práticas.

Conclusão

Para compreender a vida na aula e, em particular, os desvios de comportamento, é imprescindível ter em conta o que pensa o aluno sobre a escola e os professores em geral, sobre cada um dos seus professores em particular e, muito especialmente, como é que ele interpreta as situações criadas nesse espaço pedagógico e social, ao longo do ano lectivo.

O presente estudo insere-se no contexto de investigações recentes, de cariz etnográfico e com inspiração no interaccionismo simbólico, que procuram reconhecer a devida importância do «saber» pedagógico do aluno, alicerçado na reflexão que ele espontaneamente é levado a realizar sobre as suas vivências quotidianas e ao longo dos seus anos de escolarização.

Nesse sentido, focámos um momento chave que é o «primeiro encontro» na sala de aula, no início do ano escolar. Os nossos dados, de acordo, aliás, com a bibliografia referida, mostram que, mesmo para o aluno, esse momento é fundamental, mais pelas atitudes e pela natureza da interacção que então se gera, e das relações futuras que aí se enraizarão, do que propriamente pelos conteúdos do discurso do professor.

De facto, a análise do pensamento do aluno remeteu-nos para a identificação das estratégias interactivas realizadas por professores e alunos no contexto da aula de «apresentação». Para além das modalidades e da sua tipologia (perfeitamente ajustável ao que propõem diversos autores), demos conta do modo como o aluno as interpreta. Vimos como, segundo ele, faz sentido que o professor procure «mostrar uma face» que lhe permita, depois, em coerência com ela, definir a situação, estabelecer os parâmetros da acção futura e «prevenir» a perturbação... como faz sentido, também, para o aluno, a necessidade de saber com o que há-de contar, que constrangimentos lhe vão ser impostos e com que força o serão -- daí que observe, experimente e conclua. Vimos, ainda, como esta *conclusão* acerca das qualidades e dos padrões de comportamento exigidos pelo professor que o aluno tem diante, se revela fundamental para a construção de condições socialmente favoráveis ou adversas à acção docente.

Mas é da análise das estratégias de apresentação do próprio professor, tal como vistas e valorizadas pelos discentes, que decorrem as principais conclusões deste estudo: nem as estratégias autoritárias, nem o logro através da sedução resultam como exercício ou tentativas de controlo

do comportamento do aluno na aula. Aliás, tanto uma como outra dessas estratégias acabam por se exprimir através de procedimentos de imposição e de coerção; mas o professor não conseguirá obter apoios na turma se confiar, apenas, no seu poder legítimo e na autoridade institucional.

Dos testemunhos citados destacam-se, pela positiva, aqueles que vão no sentido de valorizar estratégias docentes susceptíveis de *integrar a vontade do aluno, de mobilizar correctamente o seu apoio*, e que colocam, como condições indispensáveis, *a assertividade do professor enquanto líder e a mestria na gestão das interacções*; também desses mesmos testemunhos se pode concluir que, se o professor quer «ter na mão» o comportamento dos alunos, sobretudo dos «resignados» e dos «revoltados», tem de o conseguir através de uma legitimidade conquistada. Uma tal legitimidade implica o exercício da «autoridade» assente em outras «bases de poder» que não sejam meramente as da legalidade do cargo e a da coerção (Amado, 1998, 2000); implica que o poder e a autoridade se alicerces na competência científica e pedagógica: o professor *tem de saber ensinar* os alunos reunidos num grupo-turma (mais ou menos heterogéneo), envolvendo-os activamente e gerindo com correcção técnica, com sensibilidade e com equidade os «estímulos» necessários; implica, ainda, que o poder se alicerces nas qualidades pessoais reveladoras de um bom líder, como a firmeza, a justiça e a empatia: o professor *tem de saber constringer com humanismo*, proporcionando um ambiente para a construção interactiva das regras, para a compreensão do seu valor e necessidade, e para a interiorização de uma correcta e equilibrada noção dos direitos e dos deveres. Só assim se cumprirão os objectivos «socializadores» da escola, não no sentido de promover uma «adaptação», mas no sentido de conferir aos seres humanos «a capacidade de responder aos problemas que este mundo lhes impõe e de se tornarem, assim, actores mais responsáveis das mudanças que eles próprios deverão animar e que não se podem prever de antemão» (Crozier, 1998). Por aqui se esboça o caminho que pode levar, ao cabo de um percurso árduo e exigente tanto para alunos como para professores, à compreensão dos mais diversos planos do mundo em que vivemos, e à construção do cidadão livre e responsável.

Bibliografia referida

- ALFERES, V. R. (1993). Atracção interpessoal, sexualidade e relações íntimas. In Vala, J. & Monteiro, M^a. B. (Ed.). *Psicologia Social*, (pp. 113-139). Lisboa: F. C. Gulbenkian
- AMADO, J. S. (1998). *Interacção Pedagógica e Indisciplina na Aula – (Um estudo de características etnográficas)*. Faculdade de Psicologia e de

- Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (*Tese de Doutoramento, não publicada*).
- AMADO, J. S. (2000). *A Construção da Disciplina na Escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: ASA Editores.
- BALL, S. (1980). Initial encounters in the classroom and the process of establishment. In Woods, P. (Ed.). *Pupil Strategies*, (pp. 143-161). London: Croom Helm
- BECKER, H. S. (1987). Social class variations in the teacher-pupil relationship. In Hargreaves, Andy & Woods, Peter (Eds). *Classrooms & Staffrooms - The sociology of Teachers & Teaching*. Milton Keynes: Open University Press
- BEYNON, J. & ATKINSON, P. (1984). Pupils as data gatherers: mucking and sussing. In Delamont, S. (Ed.). *Readings on Interaction in the Classroom*, (pp. 255-272). London: Methuen
- BEYNON, J. (1984). "Sussing out" teachers pupils as data gatherers. In Hammersley, M. & Woods, P. (Eds.). *Life in School: the Sociology of Pupil Culture*, (pp. 121-144). Milton Keynes: Open University Press
- BURGESS, R.G. (1990). *Sociology, Education and Schools*. London: Batsford Ltd
- CAETANO, A. (1993). Formação de impressões. In Vala, J. & Monteiro, M^a. B. (Ed.). *Psicologia Social*, (pp. 89-111). Lisboa: F. C. Gulbenkian
- CROZIER, M. (1998). Une nouvelle réflexion sur l'éducation. *Perspectives*, Vol. XXVIII, n^o4, Decembre, pp. 579-583
- DELAMONT, S. (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte
- DENSCOMBE, M. (1985). *Classroom Control - A Sociological Perspective*. London: George Allen & Unwin
- EDWARDS, A.D. & WESTGATE, D.P.G. (1994). *Investigating Classroom Talk*. London: The Falmer Press
- ESTRELA, M^a.T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora
- ESTRELA, M^a.T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noesis*, Janeiro/Março, pp. 34-36
- GANNAWAY, H. (1978). Comprender la escuela. In Stubbs, M. & Delamont, S. (Ed.). *Las relaciones profesor-alumno*, (pp. 61-96). Barcelona: Oikos-Tau
- GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- HAMILTON, D. (1984). First days at school. In Delamont, S. (Ed). *Readings on Interaction in the Classroom* , (pp. 239-254). London: Methuen

- HARGREAVES, D.H. (1986). *Las Relaciones Interpersonales en la Educación*. Madrid: Narcea
- HARGREAVES, D.H., HESTER, S & MELLOR, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- McLAREN, P. (1992). *Rituais na Escola*. Petrópolis: Editorial Vozes
- MEASOR, L. & WOODS, P., (1984). *Changing Schools: pupil perspectives on transfer to a comprehensive*. Milton Keynes: Open University Press
- PERRENOUD, PH. (1993). *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- WOODS, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul
- WOODS, P. (1980). *Teacher Strategies*. London: Croom Helm
- WOODS, P. (1990a). *Teacher Skills and Strategies*. London: The Falmer Press
- WRAGG, E. C. & WOOD, E.K. (1984a). Teacher's First Encounters with their Classes. In Wragg, E. C. (1984). *Classroom Teaching Skills*, (pp. 47-78). London: Croom Helm