



Estágio Docente: análise de interações sociais em sala de aula

Russel Teresinha Dutra da Rosa
Maria Helena Degani Veit

RESUMO – Estágio Docente: análise de interações sociais em sala de aula. O presente artigo resulta de um estudo de caso do processo de formação inicial de professores para o Ensino Médio, em curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. O foco é a relação pedagógica estabelecida entre 30 professores estagiários e alunos do Ensino Médio, como parte das atividades da disciplina de Prática de Ensino, sendo analisadas interações entre docentes e alunos, enfocando a constituição da posição de autoridade do jovem professor. É discutido o planejamento do *discurso regulador* – categoria pertencente à perspectiva teórica de Basil Bernstein – direcionado pelo princípio do respeito mútuo e caracterizado pela explicitação de regras contextuais para práticas sociais. A pesquisa empregou como referencial teórico-metodológico além das contribuições de Basil Bernstein, conceituação do interacionismo simbólico.

Palavras-chave: **Formação de Professores de Biologia. Perspectiva Sociológica.**

ABSTRACT – Teaching Internship: analysis of social interactions in the classroom. This article is the result of a case study concerning the initial training of high school teachers majoring in Biological Sciences. It focuses on the pedagogical relationship established between 30 trainee teachers and High School students, as one of the activities involved in the discipline called Teaching Practice. Interactions between teachers and students are analyzed looking at how the position of authority of a young teacher is constituted. The planning of *the regulative discourse* is discussed, a category that belongs to the theoretical perspective of Basil Bernstein, guided by the principle of mutual respect and characterized by spelling out the contextual rules for social practices. Besides the contributions of Basil Bernstein, the theoretical-methodological reference of this research is based on concepts of symbolic interactionism.

Keywords: **Training of Biology Teachers. Sociological Perspective.**

Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 295-316, jan./abr., 2011.
Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

295

Introdução

Neste texto, são analisadas interações sociais, estabelecidas entre professores estagiários e alunos do Ensino Médio, enfocando-se a constituição da posição de autoridade de jovens docentes. O estudo tem como pano de fundo um problema comum nas salas de aula da Educação Básica: como o professor pode organizar um contexto de aprendizagem que previna a ocorrência de situações de desrespeito e de *gestos de incivilidade* (Santos, 2001) entre os estudantes, tais como insultos, ameaças, agressões físicas, furtos, etc..

O estudo de interações sociais e discursivas em sala de aula, entre professores e alunos e destes entre si, com ênfase no processo de aquisição de conhecimentos em diferentes áreas do saber têm sido muito frequentes, principalmente a partir das perspectivas de Vygotsky e Bakhtin, mas também de outros teóricos do socioculturalismo e da sociolinguística; apontamos dois, associados ao ensino das Ciências Naturais: Mortimer e Scott (2002); Monteiro e Teixeira (2004). Existem também estudos de interações sociais que enfocam diferenças culturais, raciais, de gênero e de desempenho como os de Fassinger (1995); Ilatov et. al. (1998); Willson (1999), bem como aqueles que buscam circunscrever a noção de interações sociais em sala de aula (Davis; Silva; Espósito, 1989). Localizamos ainda resultados de investigações que examinam sequências de fala em sala de aula, demonstrando o controle exercido pelo professor (Garcez, 2006) e uma discussão teórica sobre interações em sala de aula e a preservação da auto-imagem do aluno (Cirelli, 2009), os dois últimos considerando a perspectiva de Goffman. A partir da revisão da literatura, não foram localizados estudos que abordassem a temática da constituição da posição de autoridade em salas de aula do Ensino Médio e as formas de resolução de conflitos protagonizadas por professores estagiários que empregassem as mesmas perspectivas teórico-metodológicas aqui utilizadas.

Na disciplina de Prática de Ensino em Biologia¹, ao longo de mais de dez anos, a primeira autora deste texto, acompanhando os estagiários nas atividades de planejamento do ensino e de resolução de conflitos em sala de aula, tem observado diferentes modos de os jovens professores lidarem com situações de indisciplina. Nesse contexto tornou-se necessário estudar seriamente o tema da convivência. Muitas vezes, o domínio do conteúdo biológico e o emprego de metodologias de ensino criativas, atividades práticas em laboratório, saídas de campo, visitas a museus, jogos e etc. fracassam em razão da ausência de planejamento do modo de coordenar o grupo de alunos e de prevenir a ocorrência de situações de indisciplina e de violência. Assim, aulas bem planejadas não se concretizaram satisfatoriamente, gerando frustração e sofrimento para os estagiários. A partir da reflexão sobre os problemas e do registro das alternativas encontradas com base em estudos sobre relações interpessoais e sobre a constituição da autonomia, foi se configurando um acervo de estratégias, o qual vem sendo trabalhado na nova atividade de Estágio de Docência em Biologia, contribuindo para que cada professor estagiário construa ou amplie seus próprios repertórios para instituir contextos educacionais pautados pelo respeito mútuo.

O presente estudo resulta, portanto, de um esforço de sistematização de saberes teórico-práticos sobre as relações interpessoais em sala de aula, os quais foram aprofundados quando da realização do doutorado em Educação da primeira autora, sob orientação da segunda. A investigação foi realizada a partir da própria experiência pedagógica da professora da disciplina de Prática de Ensino em Biologia, bem como da prática pedagógica de 30 estagiários, matriculados no primeiro e no segundo semestres de 2005, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do sul do Brasil. O texto apresenta os resultados e as discussões derivadas de uma das questões de pesquisa investigadas durante o doutorado: Quais as características do *discurso regulador* empregado pelos estagiários, quando iniciam suas atividades docentes. Essa questão, elaborada de acordo com a perspectiva teórica de Basil Bernstein, aborda as interações em sala de aula, especificamente quanto às formas de convivência de professor e estudantes, e a identidade docente no período de transição da posição de aluno da graduação para a de professor em estágio.

O referencial teórico, construído durante a investigação, teve como eixo o modelo conceitual de Bernstein (1996, 2000), complementado pelas perspectivas do interacionismo simbólico (Goffman, 1979; Pollard, 1982). O estudo foi orientado também pelos resultados de pesquisas de Morais (2002), de Morais e Neves (2003), de Afonso, Morais e Neves (2002) e de Silva e Neves (2006) que, partindo da teoria de Bernstein, realizaram estudos empíricos – analisando relações professor-aluno no Ensino de Ciências e na Universidade – os quais resultaram na definição de modalidades de práticas pedagógicas “mistas”. A *pedagogia mista* reúne elementos da *pedagogia visível*, centrada na transmissão de informações, e elementos da *pedagogia invisível*, em que as ações centram-se, aparentemente, na atividade de aquisição de conhecimentos pelo estudante.

A perspectiva sociológica de Bernstein² examina a comunicação pedagógica como parte constituinte do controle simbólico. O foco dessa teoria são as regras subjacentes à construção social do discurso pedagógico, possibilitando a investigação de agências educacionais e de suas práticas (Bernstein, 2000, p. 3-4). A teoria explora como o controle simbólico se realiza e como as relações de poder constituem o discurso pedagógico.

O *discurso pedagógico* associa um discurso instrucional (de competências ou destrezas) a um discurso regulador (moral), de forma tal que o último sempre domina o primeiro (Bernstein, 1996, p. 258, 265; 2000, p. 31-32). Conforme Singh o discurso regulador domina o discurso instrucional porque:

O discurso regulador constitui a divisão social do trabalho de produção de conhecimento, transmissão e aquisição. Conseqüentemente, o discurso regulador estabelece os limites e possibilidades para o que é pensável e impensável em relação ao conhecimento escolar, identidade de professor e de estudante e ordem na sala de aula (Atkinson; Singh; Ladwig, 1997, p. 122).

O discurso regulador, em poucas palavras, é um discurso moral que cria e mantém a ordem social, sendo geralmente transmitido de forma tácita. Esse discurso cria identidades, definindo “[...] o que conta como ordem legítima entre transmissores, adquirentes, competências e contextos, bem como o que conta como ordem legítima no interior desses contextos” (Bernstein, 2000, p. 34; 1996, p. 258, 265). Morais e Neves (2003, p. 59) consideram que o discurso regulador inclui desde a obediência a regras até o respeito, a responsabilidade, a cooperação e a autonomia. No estudo, ora em discussão, o discurso regulador dos estagiários foi examinado tomando-se como unidade de análise a relação social de transmissão e de aquisição do código pedagógico. *Código* é definido “como um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de sua realização e contextos evocadores” (Bernstein, 1996, p. 29, 143 e 300). Essa definição de código pode ser traduzida como um conjunto de regras tácitas de *reconhecimento* das diferenças entre contextos e de *realização* de práticas legítimas em dado contexto educacional.

Na investigação, é analisada a relação pedagógica estabelecida entre estagiários, os *transmissores*, e alunos do Ensino Médio, os *adquirentes*. As categorias de *transmissores* e de *adquirentes* não podem ser confundidas com as noções de professor transmissor e de aluno passivo, mero receptor de conteúdos, conforme descritos por autores como Paulo Freire. O *transmissor*, na acepção de Bernstein, abarca tanto o professor que protagoniza modalidades pedagógicas orientadas para a transmissão (a educação bancária de Paulo Freire), quanto aquele que atua como um facilitador da aprendizagem, cujo trabalho é centrado no processo de aquisição de conhecimentos e de competências por parte dos alunos. O conceito de *adquirente* é empregado com o intuito de sublinhar a condição não passiva dessa categoria, independentemente da ideologia que oriente a relação pedagógica (Bernstein, 1996, p. 183).

Afonso, Morais e Neves (2002, p. 8, 11-13, 20, 23, 25), construindo um referencial a partir das perspectivas de Bernstein e Vygostky, demonstram, em suas pesquisas acerca do Ensino de Ciências no Ensino Básico e da formação superior de professores, em Portugal, que os contextos de formação docente influenciam a aprendizagem dos alunos do Ensino Básico. Segundo as autoras, as relações pedagógicas estabelecidas entre os professores universitários (transmissores) e os professores em formação (adquirentes) costumam ser análogas às relações pedagógicas estabelecidas entre os professores em formação, na posição de transmissores, e seus alunos, nas escolas. Em razão desse paralelismo, Afonso, Morais e Neves (2002) buscaram investigar a implementação de práticas pedagógicas, na universidade, similares àquelas que as professoras em formação deveriam desenvolver com os seus alunos no contexto escolar. As pesquisadoras registraram que nessas práticas pedagógicas, as transmissoras selecionaram os conteúdos, estabeleceram a sequência de ensino e explicitaram os critérios de avaliação, o que caracteriza uma pedagogia centrada na transmissão de informações, isto é, na ação do professor. Mas respeitaram o ritmo de aprendizagem dos adquirentes, valorizaram os seus

conhecimentos prévios e realizaram formas abertas de comunicação, buscando minimizar hierarquias, o que caracteriza uma pedagogia centrada na atividade de aquisição de conhecimentos pelos estudantes. As autoras, por empregarem elementos de ambas as modalidades de prática pedagógica – *visível* e *invisível* – designaram essa forma como “pedagogia mista”.

O presente estudo complementa a caracterização das *pedagogias mistas* e descreve as formas de *prática pedagógica* que tornam disponíveis aos adquirentes *regras de reconhecimento* e de *realização de textos legítimos* (Bernstein, 1996; 2000), isto é, as práticas mais valorizadas no contexto educacional, no que se refere especificamente ao discurso regulador.

Para a análise dos dados, além da abordagem teórico-conceitual de Bernstein (1996; 2000), também se recorreu ao interacionismo simbólico, empregado para focalizar o que Bernstein designa como discurso horizontal. O *discurso horizontal* refere-se ao conhecimento de senso comum, caracterizado como oral, local, dependente do contexto, específico a um grupo sociocultural e transmitido de forma tácita e é pensado em oposição ao *discurso vertical*, que se refere ao conhecimento científico (Bernstein, 2000, p. 155).

O interacionismo simbólico embasou a análise dos conhecimentos que perpassam as relações interpessoais estabelecidas entre estagiários e alunos do Ensino Médio. Para o interacionismo simbólico, o significado de ações é produzido nas relações interpessoais para orientar decisões. Nas interações, é necessário que cada um ofereça indícios de suas intenções e interprete as ações dos outros de modo a decidir quanto a prosseguir com determinadas linhas de ação, modificá-las ou substituí-las (Blumer, 1980).

Goffman (1979, p. 113, 148) estuda a “responsabilidade moral” e as “normas que regem a vida pública”, dedicando-se a analisar a “coexistência entre indivíduos”. Essa abordagem interacionista permitiu a análise do *discurso regulador* dos estagiários, por meio do exame de: (a) regras tácitas às interações, (b) situações de infração a essas regras, e (c) *rituais de correção* praticados por quem infringe uma norma e também por supostos ofendidos de modo a garantir a manutenção dos vínculos sociais.

Dos estudos de Pollard (1982), encarando a sala de aula como um contexto social e interativo onde são construídos significados e conhecimentos situacionais para a tomada de decisões pelo professor e pelos alunos, foi considerada a noção de *self*, (p. 28-31). O *self*, que poderia ser traduzido como *imagem de si*, aproxima-se da noção de *face*, proposta por Goffman. A *imagem de si* tem uma origem social, sendo o resultado de um esforço contínuo para responder às expectativas dos outros. Assim, a manutenção do *self* seria influenciada por fatores estruturais e pela definição do papel social do professor e do aluno, em termos do que é aceito ou apropriado a esses papéis em um dado contexto histórico-cultural. O *self* não é uma totalidade homogênea e, por ser resultado de avaliações sociais, pode ser posto em risco. A busca de preservação do *self* por parte tanto dos professores estagiários, quanto dos alunos do Ensino Médio, foi útil para interpretar situações de conflito e de negociação observadas.

A disciplina de Prática de Ensino em Biologia, oferecida pela Faculdade de Educação, na oitava e última etapa do antigo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, apresentava uma carga horária semestral de 120 horas. Dessas, aproximadamente 72 horas eram destinadas a aulas presenciais coletivas para discussão de textos, trocas de experiências e de recursos didáticos entre os estagiários. No espaço escolar, os professores em formação, antes do período de estágio, realizaram observações da turma de Ensino Médio que assumiriam como estagiários. A professora da disciplina de Prática de Ensino também realizou observações das aulas dos estagiários nas escolas. Os estágios de docência foram realizados em 16 escolas da rede pública.

O estudo foi desenvolvido com duas turmas de estagiários no primeiro e no segundo semestres de 2005. Foram analisadas as práticas pedagógicas, especificamente quanto ao discurso regulador, de 30 estagiários, 18 do primeiro semestre e 12 do segundo. Os estagiários, no primeiro dia de aula, na Universidade, em cada um dos semestres, foram devidamente informados da investigação e autorizaram a utilização das informações obtidas ao longo do desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino em Biologia para pesquisa, tendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo de caso foi conduzido a partir de pesquisa participante em que a professora da disciplina também realizava a investigação. A condução do estudo seguiu as “diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos” da Resolução n.º 196, de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Os dados recolhidos no estudo incluem: (a) escrita de um diário pela investigadora, com relatos detalhados após as aulas da disciplina de Prática de Ensino – foram 19 aulas no primeiro semestre e 20 aulas no segundo semestre; (b) anotações feitas pela professora da disciplina, durante as observações das aulas dos estagiários, em turmas de Ensino Médio; (c) relatórios de observação e de estágios de docência dos estagiários; (d) avaliações da disciplina de Prática de Ensino em Biologia, feitas pelos estagiários; e (e) dois questionários respondidos no início dos semestres pelos estagiários.

Foi realizada a análise de conteúdo das informações coletadas, as quais foram agrupadas por sua recorrência de acordo com as seguintes categorias: (1) planejamento do discurso regulador e de *reações depois do fato*; (2) observação do cumprimento de acordos e de realização de atividades; (3) resistência dos alunos do Ensino Médio a práticas inovadoras; e (4) ensaio de estratégias e de sanções possíveis.

Aqui, faz-se necessário definir dois conceitos-chave da teoria de Bernstein: (I) o de *classificação* que se refere a relações de poder que criam e mantêm linhas de fronteira entre categorias de agentes, agências e discursos (Bernstein, 2000, p. 6) e (II) o de *enquadramento* que se refere às formas de comunicação e de prática legítimas em uma dada relação pedagógica (Daniels, 2006, p. 10). A classificação é forte (C⁺) quando as fronteiras são nítidas e as identidades especializadas e é fraca (C⁻) quando as fronteiras são difusas e as identidades ambíguas. O enquadramento é forte (E⁺) quando a prática pedagógica é centrada

na transmissão e é fraco (E^-) quando a prática pedagógica é centrada na aquisição de conhecimentos. Em uma relação pedagógica, quando há distância entre as identidades do transmissor e dos adquirentes, a classificação é forte (C^+); já quando as posições do transmissor e dos adquirentes são menos marcadas por hierarquia, a classificação é fraca (C^-).

No que se refere ao discurso regulador, podemos afirmar que o enquadramento é forte (E^+) quando os transmissores estabelecem princípios e regras para as interações em sala de aula e observam o cumprimento desses parâmetros; o enquadramento é fraco (E^-) quando os transmissores observam princípios e negociam regras, transformando-as em acordos e o enquadramento é muito fraco (E^-) quando os transmissores são permissivos, isto é, não explicitam os princípios e as regras para a convivência, mantendo-os tácitos, e não reagem quando os mesmos são infringidos.

O Discurso Regulador dos Estagiários

Nesta seção, examinamos a forma do discurso regulador e as estratégias de controle empregadas pelos estagiários para garantir a realização do trabalho necessário à aquisição de conhecimentos biológicos pelos alunos do Ensino Médio. Para orientar a análise dos aspectos relacionados ao discurso regulador, é tomado como base o princípio do respeito mútuo, norteador das estratégias de controle, adotadas pelos estagiários. A partir desse parâmetro, foram identificadas situações extremas de permissividade e de autoritarismo dos transmissores e também situações desejáveis de construção da autonomia dos adquirentes. A seguir são apresentadas as análises de cada uma das categorias constituintes do discurso regulador dos estagiários.

Planejamento do Discurso Regulador, Incluindo “Reações Depois do Fato”

Nas instituições de ensino na rede pública de Educação Básica os estagiários defrontaram-se com situações que exigiam deles uma reação imediata. Mas, mesmo assim, observou-se a necessidade de antecipação e de planejamento de discursos e de ações para situações de conflito que costumavam se repetir em diferentes turmas e escolas. Cabe apresentar um exemplo relatado por uma estagiária, que demonstra a necessidade de planejamento do discurso regulador:

Eu tive muitas vezes que interromper as aulas em um processo exaustivo de cobrar disciplina dos alunos. Algumas vezes, a falta de respeito ao próximo e de noção de coletividade eram tão grandes que não conseguia dar continuidade ao trabalho. E cada vez que tinha que assumir o papel de orientadora na conduta do grupo, eu me sentia abalada emocionalmente, como se estivesse agindo fora de algum princípio moral. A confusão que fiz foi a de jogar no mesmo pacote as atitudes disciplinadoras que

buscam a construção de uma convivência respeitosa entre todos e as atitudes disciplinadoras autoritárias, exatamente por não conhecer a distinção clara entre elas.

Situações em que os estagiários tiveram dificuldades para coordenar o trabalho em sala de aula revelaram a necessidade de explicitação da diferença entre o exercício legítimo da autoridade pelo professor e o autoritarismo. Observou-se que os estagiários, acostumados à autonomia conferida por professores universitários, tenderam a reproduzir nas escolas o modelo de ensino a que estavam habituados, sendo permissivos, no início do estágio, confiando que os alunos do Ensino Médio iriam aderir às suas propostas pedagógicas por serem essas interessantes ou porque poderia ocorrer uma identificação recíproca já que todos eram jovens (tanto os alunos como os estagiários). Assim, não chegavam a planejar linhas de ação que garantissem que os estudantes realizassem as tarefas necessárias ao aprendizado, como por exemplo, fazer anotações de informações importantes, durante as exposições, ou cooperar com os colegas em trabalhos em pequenos grupos. Contudo, logo depois das primeiras aulas, quando as expectativas dos estagiários foram frustradas e eles defrontaram-se com a resistência dos alunos ao trabalho escolar, houve uma tendência de reproduzirem atitudes autoritárias de antigos professores. Este foi o caso de cinco estagiários que ameaçaram prejudicar os alunos nas provas e de dois estagiários que exigiram que alunos indisciplinados se retirassem da sala de aula sem qualquer tentativa anterior de persuadi-los a aderir à atividade escolar.

Durante as aulas da disciplina de Prática de Ensino, foi discutida a necessidade de planejamento do modo de comunicar aos alunos do Ensino Médio as formas apropriadas de interagir com os colegas e professores no contexto de instituições de ensino. Para tanto, foram examinadas regras tácitas de reconhecimento do *texto legítimo* a ser produzido tanto pelos estagiários quanto pelos estudantes no contexto escolar. Para Bernstein (2000, p. xvi) *texto legítimo* é “qualquer realização do adquirente que seja objeto de avaliação”. Neste caso, o autor refere-se tanto a situações em que o desempenho dos estudantes é avaliado de forma explícita, em provas, por exemplo, quanto à avaliação implícita de suas formas de agir, seus gestos e atitudes. Mas podemos recorrer a Goffman (1979) e a Pollard (1982) e ampliar essa noção de Bernstein, sublinhando que os transmissores também são avaliados de forma tácita pelos alunos e colegas e, portanto, também têm um *texto legítimo* a realizar no contexto escolar. Ao professor, como coordenador das atividades em sala de aula, cabe, nos primeiros contatos com seus alunos, adotar uma *linha preventiva* (Goffman, 1979, p. 171; Silva e Neves, 2006): (a) propondo princípios e regras para o período de convivência e para os estudos; (b) justificando a pertinência desses princípios e regras; e (c) abrindo espaço para a participação dos alunos, de modo a negociar as decisões.

A possibilidade de os alunos se manifestarem quanto aos princípios e às regras propostas geralmente as transforma em acordos, que são cumpridos com maior facilidade do que nos casos em que isso não ocorre. Embora pareça óbvio que a negociação de regras torne o seu cumprimento menos conflitivo do que a

sua imposição, é importante mencionar a dificuldade de implementar essa negociação. De um modo geral, ou as regras são impostas, ou permanecem tácitas no contexto educacional. Blumer (1980, p. 135) alerta para o fato de que é “o processo social que cria e mantém as regras, e não as regras que criam e mantêm a coexistência grupal”. Assim, princípios e regras precisam ser discutidos e observados para que sirvam de apoio às interações sociais. Tanto a professora da disciplina de Prática de Ensino, quanto os estagiários estabeleceram regras para assiduidade, pontualidade e realização de tarefas, mas também buscaram cultivar a autonomia, o respeito mútuo, a cooperação e a solidariedade³.

A turma de estagiários do primeiro semestre não chegou a propor princípios e regras no início dos estágios, sendo permissiva (E⁻); apenas dois estagiários estabeleceram algumas regras. Mas nenhum estagiário soube reagir quando princípios tácitos foram quebrados pelos alunos, como, por exemplo, os de realizar as tarefas propostas para serem feitas em sala de aula ou em casa, de ser pontual no início das aulas, etc. Todavia esses aspectos foram mais bem trabalhados pela turma do segundo semestre – seis estagiários *combinaram princípios e regras para o período de convivência*. Esse aumento provavelmente seja consequência da própria atividade de investigação que contribuiu para a transformação da prática pedagógica da professora da disciplina de Prática de Ensino, a qual passou a enfatizar o planejamento do discurso regulador, aumentando a força do enquadramento.

Ao longo da investigação também foi se delineando a necessidade de os estagiários realizarem uma vigilância do cumprimento dos acordos iniciais e de os retomarem sempre que fossem quebrados. Nos planejamentos para cada aula, eram pensadas formas de retomar problemas ocorridos nas aulas anteriores, sendo planejadas *reações depois do fato* com o objetivo de preservar a posição de autoridade do estagiário que buscava reafirmar o seu comprometimento com os princípios e com os acordos anteriores, caracterizando um enquadramento forte (E⁺).

A *reação depois do fato* é uma demonstração de contrariedade por parte de alguém que se sentiu ofendido; e tem o objetivo de demonstrar que, mesmo sem ter podido reagir apropriadamente no momento da ofensa, ou quando da infração a uma regra coletiva, o ofendido continua fiel às regras partilhadas (Goffman, 1979, p. 161, 172). As reações depois do fato foram muito proveitosas porque, passada uma situação de conflito, esfriados os ânimos e as pessoas tendo refletido, havia melhores condições para o diálogo e a busca de entendimento. Além disso, quando os estagiários falavam sobre os problemas e abriam espaço para que os alunos expressassem seus pontos de vista, invariavelmente recebiam críticas que os faziam procurar adequar sua ação às necessidades do grupo. Mas isso também fazia com que os seus alunos se vissem na situação de assumir a responsabilidade por seus atos, contribuindo para a construção progressiva da autonomia. Embora o planejamento da reação depois do fato caracterizasse um enquadramento forte, porque levava à reafirmação de normas de convivência, quando acontecia o diálogo sobre os problemas, os alunos adquiriam voz, ha-

vendo um enfraquecimento do enquadramento. Um bom exemplo foi o de um estagiário que, na aula seguinte à realização de uma atividade prática, em que os alunos portaram-se mal e não concluíram os procedimentos experimentais, conversou com a turma a respeito de sua frustração com o ocorrido. O estagiário explicitou sua dedicação na preparação do roteiro da aula e na obtenção dos materiais necessários. Nessa ocasião, os estudantes expuseram a insegurança que sentiam para realizar o proposto pelo estagiário, havendo entendimento mútuo, além disso, os envolvidos responsabilizaram-se para as aulas futuras.

Observação do Cumprimento de Acordos e da Realização de Atividades

A análise das práticas pedagógicas dos estagiários e também a da professora da disciplina de Prática de Ensino, quanto ao discurso regulador, leva-nos a afirmar que não basta propor princípios e regras, negociá-los e chegar a acordos, nos primeiros dias de aula; é indispensável observar cotidianamente se eles são cumpridos para que os alunos os levem a sério e essa observação sistemática caracteriza um enquadramento forte. A retomada de princípios e de acordos parece prevenir o surgimento de conflitos e a necessidade de aplicação de algum tipo de sanção. Quando o estagiário anunciava que recolheria as tarefas dos alunos para avaliação e cumpria, de forma sistemática, sua parte no acordo, também exigia dos alunos maior responsabilidade e a apresentação de justificativas, nos casos em que infringiam a regra, a fim de tentarem manter suas imagens de pessoas interessadas nas aulas (Goffman, 1979; Pollard, 1982). Por exemplo, uma estagiária, ao circular pela sala para acompanhar a realização de uma tarefa e ao explicitar o objetivo da atividade e da avaliação, persuadiu um aluno a aderir à proposta de trabalho. O controle da realização das tarefas se configura como enquadramento forte (E⁺), mas a colocação do objetivo dessa exigência, o enfraquece (E⁻).

Durante a passagem pelos grupos, eu chamei a atenção de um aluno que estava copiando as respostas de um colega, dizendo que, se ele estivesse com dúvidas, eu poderia explicar tudo novamente, mas que não gostaria que ele simplesmente copiasse as respostas, pois, dessa forma, ele não estaria aprendendo; e até poderia ter um bom desempenho nessa tarefa, porém, estaria com *déficits* para os próximos conteúdos. Para a minha satisfação, ele aceitou meus argumentos e desistiu de copiar, solicitando explicações para que pudesse resolver os problemas do exercício.

No primeiro semestre, a “observação do cumprimento de princípios e regras” foi feita por apenas dois estagiários da turma e nem mesmo a professora da disciplina de Prática de Ensino realizou observações frequentes do cumprimento de regras, estabelecidas no início do semestre, configurando um enquadramento fraco. Mas essa situação modificou-se no segundo semestre, quando, a exemplo da professora da disciplina de Prática de Ensino, seis estagiários estiveram atentos para o cumprimento dos acordos com os seus alunos,

umentando a força do enquadramento. A análise dos resultados também indica que a realização da investigação pela professora da disciplina contribuiu para modificar a prática pedagógica dela mesma, tendo influência sobre as práticas pedagógicas dos estagiários. Resultado análogo também foi observado por Silva e Duarte (2002) que, ao investigar a formação inicial de professores de Biologia para o ensino secundário, em Portugal, examinando discursos e práticas de estagiários, orientadores e supervisores de estágio, observaram que os estagiários costumavam adotar posturas semelhantes às do professor orientador tanto em suas práticas pedagógicas quanto em seus discursos, quando avaliavam suas experiências.

Quanto à “vigilância sistemática da realização de tarefas”, os estagiários dos dois semestres foram, em sua maioria (sete estagiários no primeiro semestre e oito no segundo), muito atentos, caracterizando um enquadramento forte (E⁺). A observação do cumprimento de princípios e de acordos, bem como a observação da realização das tarefas, minimizaram conflitos, dispensando o emprego de sanções pelos estagiários.

Resistência dos Alunos do Ensino Médio a Práticas Inovadoras

Os estagiários, ao propor atividades de integração na turma de alunos, trabalhos em pequenos grupos, encenação de processos biológicos, aulas práticas em laboratório, trabalhos de campo, etc., depararam-se com a relutância dos alunos do Ensino Médio em participar. Mesmo quando as atividades pertenciam à rotina escolar, como a leitura e a interpretação de textos, houve resistência por parte dos alunos, nos casos em que o nível de complexidade da tarefa era maior do que aquele a que estavam acostumados. Como, por exemplo, quando uma estagiária propôs que os alunos construíssem mapas conceituais a partir de um texto.

Existem inúmeras publicações que defendem a inovação no contexto da sala de aula e a inserção de perspectivas lúdicas no trabalho escolar e considera-se que um dos obstáculos à inovação metodológica residiria no fato de os professores não terem, quando na posição de alunos, vivenciado essas modalidades de aula. Todavia, no estágio, observou-se que, mesmo quando os estagiários tiveram a oportunidade de vivenciar, na graduação, uma proposta pedagógica inovadora, a sua recontextualização para o Ensino Médio apresentou algumas dificuldades. Por exemplo, uma estagiária ao transformar uma atividade de representação de uma “teia alimentar”, vivenciada em uma disciplina da Faculdade de Educação, em uma atividade de apresentação e integração entre alunos, no primeiro dia de aula, enfrentou muitas dificuldades. Nessa atividade, os alunos deveriam sentar em um grande círculo e um fio de lã representaria as interações e a dependência mútua na sala de aula. Os alunos, primeiro, resistiram em formar o círculo e, quando ela propôs que o novelo de lã fosse jogado de um aluno para outro,

para que cada um permanecesse segurando uma parte do fio a fim de formarem a teia de interações, o resultado obtido foi um emaranhado de estudantes e cadeiras. Essa estagiária precisou, frustrada, encerrar a atividade e a aula, sem ter conseguido trabalhar as relações de integração na turma, como pretendia.

As estratégias de resistência dos alunos do Ensino Médio podem ser interpretadas, a partir da perspectiva de Pollard (1982), como formas de proteção do *self* nas situações que poderiam colocá-lo em risco, devido a uma exposição individual indesejada por ocasião do trabalho ou, até mesmo, devido ao risco de o aluno não saber exatamente como realizar uma tarefa ou como se portar durante a realização de uma atividade. Resultados análogos são apresentados por Garcez (2006) e Willson (1999) que mencionam as ameaças às *faces*⁴ dos estudantes.

Mas não apenas a coordenação da turma como um todo apresentou dificuldades em razão do receio dos alunos de serem expostos a alguma situação constrangedora; a realização de atividades em pequenos grupos também foi uma situação difícil para o estagiário coordenar. Ele precisava pensar, primeiro, na formação dos grupos, se os alunos trabalhariam por afinidade ou, se ele, estagiário, iria interferir em relações que já poderiam estar cristalizadas na turma, mesclando alunos do sexo masculino e do feminino, com diferentes idades e com diferentes interesses e desempenhos. Em segundo lugar, era preciso ensinar os alunos a trabalhar em equipe, a tomar decisões por consenso, a dividir tarefas e a cooperar para a resolução de problemas de modo a que pudessem aprender com os colegas. Nos trabalhos em grupo propostos pelos estagiários, o que foi observado com maior frequência foi a tarefa ser assumida por alguns poucos alunos, enquanto os demais componentes dos grupos apenas colocavam o nome no produto final, sem que ocorresse, de fato, o aprendizado do trabalho coletivo. Para contornar essas dificuldades os estagiários procuravam circular pelos grupos, motivando os estudantes a aderirem ao trabalho e auxiliando-os na interpretação da enunciação de exercícios. Larrosa (1996, p. 146) menciona que nas atividades em pequenos grupos, em que o professor circula pela sala de aula, o espaço de trabalho privilegiado é o dos adquirentes e as interações são mais frequentes entre os alunos de cada um dos grupos. O professor, quando se aproxima de um dos grupos e intervém em suas atividades, exerce um controle intenso, mas momentâneo. Assim, haveria pouco controle, no trabalho em pequenos grupos a maior parte do tempo, pela razão de o professor não ter possibilidade de participar de todos os grupos simultaneamente.

Para garantir que todos os alunos se envolvessem e aprendessem nas atividades em pequenos grupos, observou-se a necessidade de mostrar com clareza os objetivos do trabalho coletivo e de construir critérios de avaliação que permitissem a reflexão pelos próprios estudantes sobre os seus desempenhos, contribuindo para a constituição de sua autonomia, como fez uma estagiária:

Avaliação das Atividades Realizadas no Período de Estágio

Critérios que serão avaliados:

- * Responder a todas as perguntas e de forma completa.
- * Refletir sobre o que é perguntado e responder com sinceridade.
- * Demonstrar o que realmente aprendeu.

Com relação aos trabalhos em grupo, eles tinham alguns objetivos, como:

- *Trabalhar em equipe, isto é, ter a colaboração de todos.
- *Discutir o assunto com os colegas e formular as resoluções.

a) Você acha que cumpriu algum desses objetivos? Qual deles e porque acha que cumpriu? Se acha que não cumpriu nenhum dos objetivos, sabe dizer porquê?

b) Você participou de todos estes trabalhos? Assinale as alternativas que valem para você:

- () Sim, participei de todos.
- () Participei de alguns deles.
- () Copiei as respostas dos meus colegas.
- () Não entendi o que era para fazer.
- () Não, porque não estava na aula.
- () Fiquei conversando com os colegas.
- () Fiquei fazendo tarefas de outras disciplinas durante o trabalho.

Esse roteiro de avaliação foi elaborado com a finalidade de incentivar os alunos a refletirem sobre suas formas de atuação nos pequenos grupos de estudos, o que favoreceria esse tipo de trabalho em outras oportunidades. A explicitação dos critérios de avaliação caracteriza um enquadramento forte. Por outro lado, a realização da autoavaliação, por contribuir para o aumento da autonomia dos adquirentes, produziu o enfraquecimento do enquadramento.

Os alunos do Ensino Médio podem resistir à realização de uma atividade inovadora por não saberem como fazê-la, dispersando-se em outras atividades e, até mesmo, cometendo algumas transgressões como provocar e insultar colegas, surrupiar materiais, etc. Quando uma tarefa exige muito dos alunos, em termos de raciocínio e de concentração, o professor precisa auxiliá-los e isso só ocorrerá de forma tranquila se toda a turma engajar-se na atividade – com a solidariedade e a cooperação para com os colegas daqueles que aprendem em um ritmo mais rápido. Esse foi o caso da turma de uma estagiária:

A primeira parte do plano era montar um mapa conceitual, baseado em um texto. Passei a explicar como seria a atividade e fiz o início do esquema no quadro-negro, dizendo que era só para eles terem uma ideia, não necessariamente eles deveriam fazer igual. Tive que explicar isso duas vezes para a turma toda e, mais uma vez, para cada uma das duplas. Os alunos demoraram a entender o que era para fazer. Durante a montagem do mapa, as duplas iam me chamando e eu esclarecia as dúvidas. Acredito que, no final da atividade, a grande maioria tenha entendido a matéria. O problema é que esse era para ser o primeiro momento da aula e acabou sendo a aula inteira.

Propostas pedagógicas inovadoras exigiram a diminuição do ritmo do ensino para que todos tivessem a possibilidade de compreender os novos procedimentos e também os novos conceitos e processos biológicos.

As inovações pedagógicas sempre envolvem riscos; às vezes, os riscos são maiores para o estagiário, que pode ver a aula transformada em um caos e, outras vezes, para os alunos, que podem se sentir expostos a uma situação ridícula. Por isso, o planejamento precisa ser muito cuidadoso, como foi o caso do realizado por uma estagiária para uma aula no Laboratório de Informática da escola.

Como sempre, cheguei mais cedo na escola, porém, neste dia, estava um pouco ansiosa, pois toda minha aula estava planejada com a atividade na Internet. Como me aconselhou o monitor do laboratório: “É melhor tu deixares os computadores na página que queres que os alunos pesquisem, senão, eles ficam mexendo em outras como o ‘Orkut’ ou o ‘MSN’.” Então, já deixei a sala pronta. Bateu o sinal e eu me dirigi à sala de aula para buscá-los. Quando mencionei que naquele dia trabalharíamos no laboratório de informática, os alunos mostraram-se bastante motivados [...]. Prontamente eles mudaram de sala, mas, antes, passei as questões que deviam responder e me entregar ao final da aula.

Nesse caso, em que os alunos estavam interessados na proposta inovadora, também havia o risco de que a turma se dispersasse em outras atividades na Internet. A estagiária precavida propôs uma tarefa a ser entregue para avaliação ao final da atividade, caracterizando um enquadramento forte (E⁺), o que certamente aumentou a produtividade dos alunos. Mas propostas pedagógicas desconhecidas dos alunos do Ensino Médio e pelas quais não estejam interessados podem ser difíceis de coordenar. Esse foi o caso de uma estagiária que preparou cuidadosamente uma aula prática para a observação de peixes e de anfíbios conservados em álcool. Os materiais foram expostos em “estações”, no laboratório de Ciências da escola, as quais deveriam ser “visitadas” pela turma dividida em pequenos grupos. A estagiária não previu que os alunos iriam se dispersar, sem permanecer nos grupos constituídos para visitar organizadamente as estações. Ela também não imaginou que os alunos deixariam de ler o roteiro, o qual indicava o que deveria ser observado e questões a serem contempladas no relatório, a ser entregue no final da aula. Desta forma, o planejado não se realizou. A estagiária não soube lançar mão do discurso regulador para garantir que os alunos aproveitassem a aula prática. Teria sido necessário o estabelecimento de acordos com a turma, após a leitura do roteiro da atividade, antes da ida ao laboratório, alertando os alunos para a possibilidade de substituição da aula prática por outra mais rotineira caso descumprissem o acordado.

Outro estagiário teve dificuldades para desenvolver uma aula em que pretendia extrair a molécula de DNA de morangos. Cabe transcrever a descrição dele:

[...] pedi a uma aluna, muito agitada, que atuasse como “ajudante do dia”, me auxiliando com os reagentes e amassando os morangos que estavam dentro de um saco plástico. Porém, ao entregar para a aluna o saco plástico e pedir a ela que amassasse o material a ser filtrado, ela ficou mais agitada, fazendo alguns comentários, com conotações sexuais com suas colegas próximas. [...] Fiquei sem reação. Estava constrangido, sem saber o que fazer. Vendo que essa brincadeira começava a tomar proporções ainda maiores, peguei de volta o material e comecei a filtragem. Enquanto eu deixava o material parado, filtrando e dava algumas explicações, duas alunas da frente (sendo, uma delas, a agitada) resolveram, por conta própria, me ajudar a filtrar o material e, nessa tentativa “altruísta”, acabaram perfurando o filtro e misturando a massa de morangos com o que já tinha sido filtrado. Felizmente consegui fazer emergir o DNA naquela “massaroca” de restos celulares e os alunos puderam visualizar o material genético. Nesse momento os alunos estavam interessados no DNA, mas como a aula estava terminando, eles não quiseram responder às questões referentes ao processo observado.

O estagiário precisaria ter agido com maior firmeza com essa turma de alunos para que tivessem aproveitado a aula prática. Nesse caso, caberia, inclusive, lançar mão de uma sanção, avisando as alunas, que o estavam desrespeitando e perturbando o andamento da aula, que precisariam se retirar da sala se assim continuassem a agir, demonstrando por meio de um intercâmbio correto, como afirma Goffman, que as normas sociais continuavam válidas, porque, nesse caso, a sua identidade de transmissor foi desacreditada.

A mesma aula prática de extração de DNA de morangos foi realizada com sucesso por outra estagiária, mas foi a terceira aula prática que ela propôs. Esta estagiária conseguiu estabelecer uma rotina semanal de aulas práticas no laboratório de Ciências, consolidando o aprendizado dos novos procedimentos entre os alunos, o que os deixava mais seguros e tranquilos a cada experiência. A mesma estagiária, entretanto, ao planejar a sua segunda aula prática, na qual deveria ser realizada a “observação da ação de uma enzima da saliva sobre o amido dos alimentos”, não previu que os alunos pudessem sentir nojo da própria saliva e a consequente dificuldade para coletar e manipular esse material:

[...] pedi para que eles colocassem a saliva nos tubos de ensaio; neste momento ocorreram alguns conflitos. Alguns não queriam tocar nos copos com saliva, outros não queriam que colocassem saliva nos seus tubos de ensaio e alguns guris ameaçaram jogar a saliva nas gurias. Então, coloquei, eu mesma, a saliva nos tubos de ensaio porque a situação estava ficando complicada.

As inovações metodológicas exigem que o professor, além de dominar o conteúdo biológico, seja capaz de prever a realização da atividade, passo a passo, providencie e organize os materiais com antecedência, tenha presença de espírito para contornar situações inusitadas e seja capaz de convencer os alunos a participar. Parece importante, também, que o estagiário já tenha conquistado a confiança dos alunos de modo a que eles tenham a certeza de que não serão expostos a nenhuma situação em que possam ser ridicularizados por

sua inépcia. Além disso, a apresentação da atividade a ser realizada precisa ser clara para que os alunos saibam exatamente o que precisarão fazer. Também é importante que o professor demonstre o quanto aquela tarefa diferente contribuirá para o aprendizado.

Considerando os relatos dos estagiários acerca das situações em que promoveram inovações em suas práticas pedagógicas e em que os alunos resistiram em participar das atividades, é possível afirmar que quaisquer mudanças nas rotinas escolares fazem com que os alunos vacilem quanto à melhor forma de agir, já que perdem a possibilidade de recorrer a seu “estoque de conhecimento à mão” (Schutz, 1979), resistindo em participar das atividades pelo receio de exposição do *self* a uma situação de risco. Isso não significa, todavia, que as inovações devam ser abandonadas, mas sim que necessitam ser planejadas, incluindo-se nesse planejamento, não só o conteúdo referente às ciências biológicas, mas também o que diz respeito ao discurso regulador.

Ensaio de Estratégias e de Sanções Possíveis

Os estagiários, no contexto da disciplina de Prática de Ensino, mantiveram-se na posição de alunos universitários, mas também ocuparam, ainda que em caráter provisório, a posição de professores nas escolas. Esse duplo posicionamento os tornou vulneráveis e, às vezes, hesitantes para lançar mão do *discurso regulador* que induzisse os alunos do Ensino Médio a praticarem *intercâmbios corretores* (Goffman, 1979) quando se desviavam de normas que orientavam as interações em sala de aula. Tal hesitação levou-os, muitas vezes, a serem permissivos, caracterizando um enquadramento muito fraco (E⁻) do contexto da sala de aula.

Para Goffman (1979, p. 120-122), na vida pública existem rituais interpessoais que devem ser cumpridos sempre que uma pessoa imagine ter, com algum ato, violado o espaço ou os direitos de outra pessoa. O autor designa como *infração virtual* o pior significado possível atribuído a um ato. Para evitar uma interpretação negativa desse ato, o infrator deve realizar um *trabalho corretor* de modo a transformar o significado do ato, tornando-o aceitável para a pessoa virtualmente ofendida e para as demais testemunhas. O trabalho corretor pode ser bem sucedido porque, segundo o autor, a percepção de um ato depende de uma avaliação de intenções, a qual está sempre sujeita à reavaliação.

Na disciplina de Prática de Ensino, foram realizadas leituras e discussões a respeito de sanções que poderiam ser empregadas em casos extremos, de modo a tornar os estagiários mais seguros para assumirem a posição de transmissores, aumentando a força do enquadramento. Goffman (1979, p. 108) apresenta a seguinte definição para as sanções sociais:

[...] sanções sociais são normas sobre normas: técnicas para assegurar conformidade que gozam, elas mesmas, de aprovação. Deve-se acrescentar que as sanções podem ser [...] formais ou informais [...]: formais quando um organismo especi-

alizado, a quem se tenham delegado oficialmente as tarefas de sanção, atua com uma resposta que corresponde a uma lista de sanções; informais quando a tarefa é feita localmente e, frequentemente, é realizada pela mesma pessoa cujos interesses estiveram em perigo ou por pessoas que simpatizam com aquela, de modo que a sanção adota uma forma dura, imediata e transformadora.

Nas instituições escolares, costumam existir setores especializados para o disciplinamento dos alunos, os quais aplicam as sanções previstas no regimento escolar. Entretanto, a manutenção da posição de autoridade por parte do professor estagiário implica que o mesmo, sem recorrer à Direção ou a qualquer outro setor da escola, desenvolva resposta adequada a um professor, em situações em que os estudantes não cumpram acordos formais ou sejam desrespeitados em relação a regras tácitas. Essa resposta faz parte do “texto legítimo” (Bernstein, 2000) a ser realizado pelo transmissor.

Na sala de aula, os alunos observam os seus professores, testam suas reações de modo a descobrir os limites de tolerância para suas condutas, e avaliam as práticas do professor, se o seu “texto” é legítimo no contexto escolar. Por isso, os estagiários não podem se omitir em situações de transgressão de normas na sala de aula, sob pena de comprometerem o vínculo com a turma e a sua posição de autoridade.

As situações de conflito em sala de aula, que exigem a adoção de uma sanção pelo professor, estabelecendo limites para a conduta dos alunos, podem ser muito difíceis de enfrentar pelo estagiário que pode interpretar a sanção como uma forma de cerceamento ilegítimo da liberdade dos estudantes. Assim, na disciplina de Prática de Ensino, foi realizado o ensaio, nos encontros coletivos, dos discursos mais adequados a esses momentos, tais como: o aviso discreto a um aluno que esteja atrapalhando o andamento da aula de que se precisar ser repreendido novamente terá que se retirar da sala até que seja capaz de voltar a concentrar-se na atividade; ou a reparação de um ato negativo, como por exemplo recolher papéis que foram jogados no chão; ou ainda uma conversa em que o professor faça o estudante perceber as consequências negativas de um ato como a cópia do trabalho de um colega (Kamii, 1991).

Nos casos em que os estagiários não conseguiram reagir adequadamente em situações de conflito, em sala de aula, foi planejado o discurso para retomar o problema na aula seguinte como *reação depois do fato*. Mesmo com a previsão de situações de conflito e com o ensaio de intervenções apropriadas, o espaço público é feito de muitas interações e infrações de modo que qualquer professor, ainda que experiente, pode enfrentar perplexidade, sem saber reagir em uma situação delicada, ou reagir de forma inadequada. Uma estagiária, por exemplo, perturbada com a desordem em sala de aula causada por dois grupos de alunos que, ao invés de realizarem a tarefa por ela proposta, brincavam de jogar bolinhas de papel uns nos outros, derrubando mesas e cadeiras, ordenou – sem qualquer aviso prévio – que um dos grupos de alunos se retirasse da sala de aula. A estagiária foi além na punição, dizendo que esses alunos estariam impedidos de apresentar os trabalhos que deveriam estar elaborando no momento em que optaram por brincar de forma acintosa.

Considerando que a situação vivenciada pela estagiária citada pode suceder a qualquer docente, os estagiários foram orientados a retomar os problemas nas aulas seguintes, sempre que surgissem dificuldades para intervir nos casos de desordem, ou que, por impulso, cometessem alguma injustiça. No caso da estagiária mencionada, ela dialogou com a turma de estudantes a respeito da situação de desordem, fazendo-os notar a perturbação que essa situação produziu, levando-a, na posição de professora, a tomar uma atitude enérgica e extrema que ela preferiria ter evitado.

Considerações Finais

A investigação reafirmou a atualidade e o poder descritivo e analítico das perspectivas teóricas empregadas, a partir das quais foi possível examinar a dimensão do discurso regulador de práticas pedagógicas específicas do contexto de escolas públicas urbanas.

Assim como Morais (2002a, 2002b), Afonso, Morais e Neves (2002), Morais e Neves (2003) e Afonso, Neves e Morais (2005), observou-se que o enfraquecimento do enquadramento (controle), expressando a minimização de hierarquias entre transmissores e adquirentes, no sentido de cultivar relações de respeito mútuo, conferiu autonomia e responsabilidade aos adquirentes, e criou as condições para a aquisição do discurso instrucional. Na pesquisa, evidenciou-se também a necessidade de planejar o discurso regulador: ao proporem-se princípios e regras de convivência; ao retomar-se acordos, sempre que esses princípios eram quebrados, caracterizando um enquadramento forte. Mas o controle enfraquecia-se nas situações de diálogo e de negociações entre transmissores e adquirentes, constituindo no contexto das salas de aula uma ordem social democrática.

Constatou-se o valor da adoção de *intercâmbios corretores* e de *reações depois do fato* (Goffman, 1979) como formas de resgate de rituais interpessoais e de reafirmação de princípios e de acordos formais, bem como de explicitação de normas que costumam ser tácitas, favorecendo o estabelecimento de um vínculo entre transmissor e adquirentes e destes entre si, o que cria as condições necessárias à aprendizagem.

O planejamento da proposição de princípios de convivência e o ensaio de estratégias de controle prepararam os estagiários para enfrentar situações de conflito, tornando-os mais confiantes para realizar negociações com os alunos. As atividades de planejamento e de trocas de experiências entre os estagiários minimizaram os riscos de exposição do *self* (Pollard, 1982) não só dos estagiários, mas também dos alunos de Ensino Médio. O planejamento do discurso regulador foi indispensável em contextos de inovação metodológica relativa ao discurso instrucional. A importância desse planejamento também foi demonstrada pelas situações em que, na ausência dele, os estagiários recorreram a discursos autoritários, apelando para ameaças, como as de realizar avaliações rigorosas do desempenho dos alunos, utilizando a avaliação, não como forma de acompanhamento das aprendizagens, mas, sim, como punição.

Embora, ao longo das práticas pedagógicas dos estagiários, tenha sido verificada a indissociabilidade entre os discursos *instrucional* e *regulador*, durante a atividade de planejamento do ensino foi importante distingui-los de modo a explicitar princípios e regras, que costumam ser tácitos, no contexto educacional. O discurso regulador referia-se às ações adequadas aos papéis de aluno e de professor no Ensino Médio. Tal explicitação parece necessária à aquisição do *reconhecimento* das regras que criam as condições para a *realização* das práticas legítimas tanto dos adquirentes quanto dos transmissores no contexto escolar (Bernstein, 2000).

Finalmente, a pesquisa produziu a extensão da noção de “texto legítimo” de Bernstein (2000) para a categoria dos transmissores, que também são avaliados continuamente de forma tácita pelos adquirentes e pelos demais professores. A constituição do *texto legítimo* pelos professores estagiários é concomitante com a possível resistência em construir para si mesmos uma identidade docente, isto é, com a sua resistência em pertencer à categoria dos transmissores. O processo de tornar-se professor exige a articulação de saberes de diferentes ordens, sendo que os saberes relativos à coordenação do grupo de alunos do Ensino Médio para o trabalho e a manutenção da ordem, produzem muita angústia entre os professores novatos, os quais solicitam orientação quanto a esse aspecto da docência e queixam-se do silêncio em relação a esses saberes nos cursos de licenciatura. Haveria mesmo um silêncio em relação ao discurso regulador? Qual o significado desse possível silenciamento? Tais saberes seriam considerados de senso comum e, portanto, de domínio público? Ou não seriam vistos como conhecimentos passíveis de sistematização e análise, mas sim formas individuais e criativas de ser professor? Ou, ainda, o controle da ordem na sala de aula seria entendido como exercício ilegítimo de poder, prejudicial à aprendizagem dos alunos?

Nossa investigação e a nossa experiência em formação de professores demonstram que o planejamento do discurso regulador não se configura como uma prática coercitiva; ao contrário, contribui para a construção da autonomia moral e intelectual e para o exercício de relações mais justas e democráticas na sala de aula. Tal planejamento previne a ocorrência de gestos de incivilidade e torna o professor mais seguro para negociar a adesão dos alunos ao trabalho escolar e para enfrentar situações inesperadas de desrespeito e agressividade.

Recebido em outubro de 2009 e aprovado em março de 2010.

Notas

1. Os cursos de Licenciatura passaram por reformulações curriculares, implementadas a partir de 2005, por exigência das Resoluções CNE/CP1 e CNE/CP2 de 2002, do Conselho Nacional de Educação, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Nessas reformas, as disciplinas de Prática de Ensino foram extintas e substituídas, nos novos currículos, por Estágios de

Docência com uma carga-horária maior de atividades nas escolas de Educação Básica. A presente investigação, todavia, foi realizada antes da extinção da disciplina de Prática de Ensino.

2. Bernstein e Solomon (1999, p. 265) designam a perspectiva de Bernstein como “teoria do controle simbólico e da produção cultural, reprodução e mudança”, enquanto Moraes e Neves (2003, p. 50) a designam como “teoria do discurso pedagógico”.
3. Após a realização da investigação ficou claro que é melhor trabalhar com um único princípio geral do que com muitas regras, então, as turmas de estagiários, dos semestres seguintes, passaram a ser orientadas a combinar com os estudantes que as atividades em sala de aula seriam baseadas no princípio do respeito mútuo. Um único princípio é mais fácil de observar e discutir sempre que ocorrem problemas do que uma lista extensa de regras (La Taille, 2006).
4. Faces, para Goffman, correspondem à imagem de si e à expressão individual potencial.

Referências

AFONSO, Margarida; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Contextos de formação de professores: estudo de características sociológicas específicas. **Revista de Educação**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, v. XI, n. 1, p. 129-146, 2002. (Versão revista do texto final do artigo – p. 1-34). Disponível em: <http://essa.fc.ul.pt/curricula_amorais_texto.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.

AFONSO, Margarida; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Processos de formação e sua relação com o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo sociológico no 1º ciclo do ensino básico. Versão revista do artigo publicado em: **Revista de Educação**, v. XIII, n. 1, p. 5-37, 2005. Disponível em: <<http://revista.educ.fc.ul.pt/>> e <http://essa.fc.ul.pt/curricula_amorais_texto.htm>. Acesso em: 18 out. 2006.

ATKINSON, Paul; SINGH, Parlo; LADWIG, James G. Review Symposium: Bernstein, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: theory, research, critique*, 1996. **British Journal of Sociology of Education**, Basingstoke, Hants, UK, v. 18, n. 1, p. 115-128, 1997.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle (volume IV da edição inglesa). Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996, 307p. (Título original: *The structuring of pedagogic discourse: Volume IV Class, codes and control*, 1990).

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity**: theory, research, critique. Revised edition. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, INC, 2000, 229 p.

BERNSTEIN, Basil; SOLOMON, Joseph. ‘Pedagogy, Identity and the Construction of a Theory of Symbolic Control’: Basil Bernstein questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**, Basingstoke, Hants, UK, v. 20, n. 2, p. 265-279, 1999.

BLUMER, Herbert. A Natureza do Interacionismo Simbólico. In: MORTENSEN, Charles David. **Teoria da Comunicação**: textos básicos. Tradução de Nelson Pujol Yamamoto. São Paulo: Editora Mosaico, 1980, p. 119-138 (Título Original: *Basic Readings in Communication Theory*. Universidade de Wisconsin, EUA, 1979).

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 28, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 15 fev. 2005.

CIRELLI, Renira Appa. Lembre-se de ser cortês – Interação na sala de aula (teoria de ameaça às faces entre professor e aluno). **Sumaré: Revista Acadêmica Eletrônica**. Faculdade de Sumaré, Edição 1, 2009. Disponível em: <http://www.sumare.edu.br/portal_sumare/>. Acesso em: 23 Fev. 2010.

DANIELS, Harry. The ‘Social’ in Post-Vygotskian Theory. **Theory & Psychology**, n. 16, v. 37, 2006. Disponível em: <http://tap.sagepub.com> at CAPES. Acesso em 9 dez. 2007.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice S.S; ESPÓSITO, Yara. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 16 fev. 2010.

FASSINGER, Polly. Understanding classroom interactions: student’s and professor’s contributions to students’ silence. **Journal of Higher Education**, Ohio State University Press: v. 66, n. 1, jan.-fev., 1995. Disponível em: <<http://www.jstor.org/pss/2943952>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**, São Leopoldo: Unisinos, Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/calidoscopio/> Acesso em: 03 Mar. 2010.

GOFFMAN, Erving. Intercambios correctores. In: GOFFMAN, Erving. **Relaciones em Público: Microestudios de Orden Público**. Versión española de Fernando Santos Fontenla. Madrid: Alianza Universidad – Alianza Editorial, 1979, p. 108-193.

ILATOV, Zinaida Z.; SHAMAI, Shmuel; HERTZ-LAZAROVITZ, Rachel; MAYER-YOUNG, Shoshanna. Teacher-student classroom interactions: the influence of gender, academic dominance, and teacher communication style. **Adolescence**, Jun, 22, 1998. | Libra Publishers, Inc. Farmington Hills, Michigan. Disponível em: <http://findarticles.com/p/articles/mi_m2248/is_n130/v33/ai_21072030/?tag=content;col1>. Acesso em: 26 Fev. 2010.

KAMII, Constance. Apêndice. “A autonomia como finalidade da Educação: implicações da Teoria de Piaget” In: KAMII, Constance. **A Criança e o Número: implicações educacionais da Teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Tradução Regina A. de Assis. 14.ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1991, p. 103-124. (Título original: Number in Preschool and Kindergarten, 1982).

LARROSA, Jorge. A estruturação pedagógica do discurso moral: algumas notas teóricas e um experimento exploratório. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, Faculdade de Educação – UFRGS, v. 21, n. 2, jul./dez., p. 121-159, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, 189 p.

MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga; TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. Uma análise das interações dialógicas em aulas de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, v. 9, n. 3, p. 243-263, 2004. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>>. Acesso em: 23 fev. 2010.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein at the Micro Level of the Classroom. **British Journal of Sociology of Education**. Hants, UK: Taylor & Francis Group, v. 23, n. 4,

p. 559-569, 2002. (Special Issue: Basil Bernstein's Theory of Social Class, Educational Codes and Social Control).

MORAIS, Ana Maria. Práticas pedagógicas na formação inicial e práticas dos professores. **Revista de Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa, v. XI, n. 1, p. 51-59, 2002b. (Versão revista do texto final do artigo, p. 1-17). Disponível em: http://essa.fc.ul.pt/curricula_amorais_texto.htm. Acesso em: 2005.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto: Universidade do Porto, n. 19, p. 49-87, 2003.

MORTIMER, Eduardo F.; SCOTT, Phil. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, v. 7, n. 3, p. 283-306, 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>. Acesso em: 23 fev. 2010.

POLLARD, Andrew. A Model of Classroom Coping Strategies. **British Journal of Sociology of Education**, Basingstoke, Hants, UK, v. 3, n° 1, p. 19-37, 1982.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n° 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.

SILVA, Maria Helena Santos; DUARTE, Maria da Conceição. A relação entre discurso e prática pedagógica na formação inicial de professores. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, Brasil, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, v. 7, n. 3, dez. 2002. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino>. Acesso em 24 mar. 2005.

SILVA, Maria Preciosa; NEVES, Isabel Pestana. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. **Revista Portuguesa de Educação**, n. 19, v.1, p. 5-41, 2006.

SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e relações sociais. In: WAGNER, Helmut (Org.). **Textos escolhidos de Alfred Schutz**. Tradução de Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, 318p. (Título original: Alfred Schutz on Phenomenology and Social Relations – University of Chicago, 1970).

WILLSON, Julie. High and low achievers' classroom interaction patterns in an upper primary classroom. Trabalho apresentado em **AARE Conference** (The Association for Active Educational Researchers), Melbourne, Austrália, 29 Nov. – 02 Dez. 1999. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/99pap/wil99741.htm>. Acesso em: 22 fev. 2010.

Russel Teresinha Dutra da Rosa é doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, RS.
E-mail: russeltdr@gmail.com

Maria Helena Degani Veit é doutora em Sociologia da Educação pela McGill University no Canadá. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
E-mail: degani.veit@ufrgs.br