

Núbia K. Zeferino



A RIQUEZA DA SALA DE AULA E SEUS CONTRASTES

conservação, resistência, transformação, conquista e persistência

Núbia K. Zeferino

A RIQUEZA DA SALA DE AULA E SEUS CONTRASTES

conservação, resistência, transformação, conquista e persistência

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2022

Copyright © Editora Metrics

Imagem da capa: Freepik

Revisão: A autora

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Z43r Zeferino, Núbia K.

A riqueza da sala de aula e seus contrastes [recurso eletrônico] : conservação, resistência, transformação, conquista e persistência / Núbia K. Zeferino. - Santo Ângelo : Metrics, 2022.
189 p. : il.

ISBN 978-65-5397-011-3

DOI 10.46550/978-65-5397-011-3

1. Educação. 2. Relação professor-aluno 3. Sala de aula.
I. Título

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2022

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora
Metrics

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dra. Cleusa Inês Ziesmann	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordellin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dr. Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

Aos eternos estudantes que fomos, somos e seremos em
nosso processo de ser humano.

Agradecimentos

Este trabalho se concretizou com a ajuda de muitas pessoas, dentre as quais destaco a professora Leila de Alvarenga Mafra. Considero-me privilegiada em tê-la como orientadora por sua competência profissional, por sua ética na condução deste estudo e respeito ao meu tempo e interesses de pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos a cada uma das pessoas de Lagoa da Prata/MG que me acolheram e, de alguma forma, contribuíram com informações preciosas sobre aspectos da cidade, em conversas informais – e formais, também.

À Secretária Municipal de Educação e Cultura de Lagoa da Prata/MG pela abertura e confiança depositada nesta pesquisa.

À “Escola da Prata”, constituída por diferentes histórias de vida que se juntam e formam a cultura desse estabelecimento escolar, deixando em mim suas marcas.

A seus funcionários e profissionais, que me acolheram prontamente, o meu carinho e agradecimento sinceros, especialmente, à professora da sala de aula pesquisada, sem a qual a pesquisa não se concretizaria, e aos estudantes do 4º ano, pela paciência e carinho.

Sumário

Introdução	15
-------------------------	-----------

Capítulo 1 - Interações escolares: diferentes abordagens	23
---	-----------

1.1 A educação como objeto de estudos sociológicos a partir de Durkheim e Parsons	24
---	----

1.2 Interacionismo Simbólico: a vida cotidiana da escola e a interação professor-aluno na sala de aula.....	26
---	----

1.3 Relação professor-aluno na escola e na sala de aula no campo da Psicologia Social e Escolar	37
---	----

Capítulo 2 - O cenário da pesquisa e os atores pesquisados ..	43
--	-----------

2.1 A pesquisa	45
----------------------	----

2.2 A cidade de Lagoa da Prata.....	48
-------------------------------------	----

2.3 Sistema Municipal de Educação de Lagoa da Prata/MG	49
--	----

2.4 Meio sociocultural: o bairro da Escola da Prata.....	51
--	----

2.5 Escola da Prata: características físicas, distribuição espacial e relações profissionais.....	52
---	----

2.6 Perfil da professora	70
--------------------------------	----

2.7 Turma do 4º ano pesquisada.....	75
-------------------------------------	----

2.8 Estudantes selecionados(as) para entrevista	80
---	----

Capítulo 3 - As regras do jogo escolar e as estratégias de interação social: conservação, resistência, transformação, conquista e persistência85

3.1 Estratégias de interação na sala de aula: dimensões física, simbólica e pedagógica86

3.2 Estratégia de conquista do carinho da professora94

3.3 Estratégias de resistência às regras disciplinares da sala de aula99

3.4 Estratégia de negociação no ritual da oração que marca o início da aula.....111

3.5 Ajuda mútua no trabalho pedagógico como estratégia de interação114

3.6 Estratégia de interação na interface da predileção e do desafeto com diferentes grupos de alunos128

3.7 Rótulos como estratégia de jogo escolar141

3.8 Autoridade pedagógica como estratégia docente145

3.9 Estratégias de interação em outros espaços escolares: pátios, corredores e quadra de educação física153

Considerações finais - Escola e sala de aula como palco de estratégias de interação 171

Referências.....177

Introdução

O cotidiano escolar constitui-se como uma esfera definida no tempo e no espaço social, autônoma, em parte, onde se joga uma partida certamente codificada – ao mesmo tempo institucional e socialmente – mas cujo resultado é, todavia, incerto. (SIROTA, 1994, p. 9).

A escola e a sala de aula se apresentam como um palco, onde professores e estudantes protagonizam cenas de interações sociais típicas do universo escolar no qual estão inseridos.

Embora esta pesquisa traga experiências de interações sociais vivenciadas em aulas presenciais há mais de uma década anterior à pandemia do novo Coronavírus, as análises dos dados empíricos apresentadas se mantêm atuais e recorrentes nas escolas, mesmo após o período pandêmico. Vivenciamos um momento de ensino emergencial decorrente da pandemia do novo Coronavírus nos anos de 2020 e 2021. Despontou-se no cenário mundial uma realidade de ensino ainda não vivenciado por nós. Nesse período, as escolas estiveram fechadas por um longo tempo e precisamos recorrer a estratégias de ensino remoto para atender às demandas educacionais dos estudantes, mediante o qual a corporeidade, a gestualidade e a linguagem facial cederam lugar à linguagem digital, prioritariamente. Embora a interação face a face tenha sido camuflada pela tecnologia digital e pela educação a distância durante a pandemia, no momento atual temos vivenciado um retorno ao ensino presencial.

Assim, em meio a três tipos de realidades diferenciadas, – antes, durante e após a pandemia –, destaco as riquezas das interações engendradas na sala de aula como locus principal deste estudo. Pelas experiências trazidas neste trabalho temos a possibilidade de contrapor as interações que antecedem o período pandêmico; as interações mediadas pelas tecnologias digitais no ensino remoto emergencial e a volta às salas de aula pós-pandemia. As valiosas

situações interacionais apresentadas incitam-nos à reflexão e trazem-nos parâmetros comparativos entre o ensino presencial, o remoto emergencial e à volta às escolas do século XXI depois de um período de afastamento obrigatório.

O contraponto deste livro é privilegiar a visão dinamizadora das interações pedagógicas, referendada pelos autores mencionados, em oposição às abordagens mais imobilistas da vida escolar. No cotidiano dinâmico da escola e das salas de aula, os atores escolares se expressam por meio de feições faciais, entrecruzamento de olhares, gestos e emoções, formas de falar e ouvir, diálogo e lapsos de fala e também por silêncios. Nesse sentido, as interações entre professor e estudantes são apreendidas, de modo mais eficiente, quando se toma o lugar do outro e vivencia com ele as interações sociais peculiares à vida cotidiana interpretada (WOODS, 1999). A escolha da turma se dá no período de transição do ciclo inicial do Ensino Fundamental para o ciclo final –, em uma escola da Rede Pública Municipal na cidade de Lagoa da Prata, estado de Minas Gerais (MG). O interesse de pesquisa se justifica inicialmente, pela escassez de estudos sobre as interações escolares nesta faixa etária e em cidades do interior, comparativamente aos encontrados sobre as grandes capitais e suas áreas metropolitanas.

No entendimento de Sirota (1994), e também no de Mead (1967), no interior da sala de aula e na dinâmica do cotidiano escolar, professores e alunos desempenham papéis como atores sociais, envolvidos em um processo de interação em que as ações dos outros são percebidas, interpretadas e respondidas individual ou coletivamente. Esses atores atuam nos objetos do mundo social empírico a partir de suas significações, sentidos e percepções que os orientam e os mobilizam em suas ações. Além disso, os significados atribuídos aos objetos estariam propensos a mudanças ocasionadas pelas “novas linhas de ação” traçadas pelo ator (FELIPPE, 2003, p. 23).

A despeito de descrições enfadonhas que as escolas e as salas de aula recebem em algumas pesquisas educacionais, Sirota (1994) e Carvalho (1999) ressaltam a contribuição positiva de pesquisadores

da Sociologia da Educação, pela capacidade de desvelarem minúcias das interações nesses espaços. De forma semelhante, Tura (2000) detém o seu olhar sobre a escola, interessando-se por vivências, disputas e práticas promovidas pela circulação das culturas docente e discente e por aspectos desconhecidos ou desconsiderados pelos professores no cotidiano das escolas em que atuam.

Em análise aos estudos realizados por pesquisadores como Brophy e Good (1974), Sirota (1994) e Aquino (1996), constatei que o enfoque das principais pesquisas sobre escola e sala de aula está centrado, ora na figura do professor, ora na figura do aluno. Interessava-me, portanto, as interações engendradas por ambos os atores sociais e entre os grupos de amigos ali constituídos e como as condições de produção dessas interações, normalmente negligenciadas, marcavam e reestruturavam as ações dos atores envolvidos.

Sirota (1994), Coulon (1995b) e Woods (1999) apontam não ser suficiente a descrição das interações na sala de aula e na escola sem relacioná-las ao contexto sociocultural que os atores escolares vivenciam. Da mesma forma, Bernstein (1982) não restringe o estudo da sala de aula ao âmbito da escola, pois outras relações sociais são estabelecidas entre esta e o meio social, condição por ele considerada essencial para a realização dos processos de produção e reprodução culturais.

O estudo realizado por Liénard e Servais (1982), com crianças de camadas populares, ilustra bem alguns aspectos dessa situação. Essas crianças, ao frequentarem a escola do seu meio social, apresentam um modo peculiar de interação no espaço da sala de aula que requer dos professores maneiras também peculiares de convivência com elas. Os autores citados observam que crianças de camadas populares são, frequentemente, consideradas “desajeitadas” e de difícil adaptação ao ambiente da sala de aula, possivelmente devido às relações que elas estabelecem com o espaço físico restrito e mal dividido que possuem em suas casas. Sendo assim, uma das dificuldades de adaptação à sala de aula e à escola seriam devidas à estruturação espacial imposta pela forma escolar e

pela exigência de condutas apropriadas a esse espaço físico.

Historicamente, estudos realizados entre os anos de 1950 e 1970 mostram que as crianças de camadas sociais menos favorecidas encontram maiores dificuldades nas tarefas e atividades formais da escola e são, conseqüentemente, mais afetadas pelas desigualdades culturais diante da escola e ao longo do processo de escolarização (FORQUIN, 1995). A esse respeito, Bourdieu (2003a, p. 53) é enfático:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais.

No que tange às interações sociais, Bourdieu (1983, p. 75) ressalta que “a verdade da interação nunca reside inteiramente na interação”. Com isso, o autor ressalta a importância de se considerar a posição social dos indivíduos na estrutura social, os sistemas de relações simbólicas que eles constroem, as competências linguísticas incorporadas ao longo de sua história particular: “A própria interação deve sua forma às estruturas objetivas que produziram as disposições dos agentes em interação e que lhes atribuem suas posições relativas na interação e fora dela.” (BOURDIEU, 1983, p. 74).

Dessa forma, o contexto sociocultural, o ambiente escolar e o espaço da sala de aula se inter-relacionam na produção de interações entre os atores escolares. Mediante tal prerrogativa, indago sobre como os grupos de estudantes e a professora percebem, traduzem e expressam as interações que vão sendo construídas entre eles em situações vivenciadas na sala de aula, na instituição escolar e fora dela? Que estratégias de interação são postas em ação pela professora e pelos estudantes frente às regras do jogo escolar, nas situações de aula? Como as interações – entre a professora e seu grupo de estudantes e entre os estudantes – podem influenciar o aprendizado de conhecimentos valorizados pela escola como sucesso escolar? De

que modo o ambiente escolar e o meio social marcam as interações entre a professora e seus estudantes e entre os grupos de pares?

Estas questões foram delineadas tomando como referência:

(i) o modo como as interações sociais são estabelecidas entre os estudantes das camadas populares e seu grupo de amigos e entre os estudantes e a professora; (ii) as possíveis influências engendradas pela situação pedagógica nas interações entre esses atores em sala de aula, na escola e em ambientes externos a ela; (iii) a forma como as interações da professora e dos alunos estariam, ou não, sendo marcadas por aspectos do meio social e do ambiente cultural em que estão inseridos, ou seja, pelas condições objetivas de promoção dessas interações.

Assim, a complexidade do mundo social empírico educacional possibilitou-me analisar três dimensões diferenciadas que influenciam as interações:

- i. interação sociedade-escola: os atores socioculturais trazem a sociedade para dentro da escola, na forma da estrutura institucional, hierarquias, métodos pedagógicos, políticas educacionais e relações de poder, o que Postic (1984, p. 13) denomina “marcas da sociedade”;
- ii. interação entre a instituição escolar e seus atores: alunos e professora tendem a incorporar ou rejeitar o *ethos* escolar, assim como também a influenciá-lo no cotidiano;
- iii. interação no espaço da sala de aula: aqui, a professora e os alunos parecem fruir de ações e interações previsíveis e imprevisíveis, visíveis e invisíveis.

A partir dessas referências, os processos cotidianos de interação entre os atores escolares extrapolaram o espaço da sala de aula. Impôs-se o desafio de investigar esses processos na interface com a instituição escolar e com o meio social onde está localizada a escola, ressaltando, assim, as condições de produção dessas interações. Como esclarece Bernstein (1984), a sala de aula apresenta continuidades e descontinuidades intrinsecamente relacionadas ao mundo cotidiano que a criança vivencia na escola e

fora dela. Nessas situações, as regras do jogo escolar podem, ou não, ser explicitadas; podem, ou não, ser compreendidas e executadas pelos atores escolares. As regras subjacentes às interações escolares, segundo Bernstein (1982), vão configurando um determinado discurso pedagógico que se estabelece como visível ou invisível no cotidiano escolar vivenciado pelos alunos e professores. Esse autor recorre ao jogo como o conceito básico da pedagogia invisível, pois o jogar encoraja cada criança a estabelecer sua própria marca para além do que está previamente demarcado para ela (BERNSTEIN, 1984). Nessa perspectiva, a pedagogia invisível engloba as interações no campo implícito e a pedagogia visível explícita e demarca as regras, hierarquias, espaços e tempos escolares. Este implícito implica tanto o que está naturalmente inscrito na própria situação escolar, como por exemplo, as questões de organização e distribuição do tempo e do espaço escolar; quanto questões mais complexas de ocultação e dissimulação permanentes.

É nesse sentido que este livro se propõe a uma imersão no universo da escola que chamo de Escola da Prata, onde busco descrever e analisar as interações estabelecidas entre os alunos das camadas populares e o seu grupo de amigos e entre estes e a professora, em uma turma do segundo segmento do Ensino Fundamental. Procurei investigar se as interações entre a professora e os alunos estariam ou não sendo marcadas pelo meio sociocultural e pela escola em que estão inseridos os atores escolares e de que forma ocorreria esse processo.

No capítulo primeiro são apresentados e discutidos alguns estudos sobre os processos interacionais entre professor-alunos na escola e na sala de aula, realizados por diversos pesquisadores, objetivando delimitar o campo desta pesquisa, a partir de resultados já coletados.

No capítulo dois é apresentado o cenário da pesquisa e os atores pesquisados apresento: a cidade, o Sistema Municipal de Educação, o meio sociocultural e a escola pesquisada, onde estão inseridos os atores centrais desta investigação.

No terceiro capítulo são apresentadas as regras do jogo escolar são analisadas, as estratégias de interação social no que tange à conservação, à resistência, à transformação, à conquista e à persistência. Estratégias engendradas pela professora e os alunos do 4º ano, do Ciclo Complementar de Alfabetização, nas situações de aula vivenciadas.

Por fim, entedemos a escola e sala de aula como palco das estratégias de interação encerra este estudo, porém, abre outras possibilidades de análise acerca dos processos interacionais no interior da sala de aula, sobretudo em cidades do interior.

Capítulo 1

Interações escolares: diferentes abordagens

Apresento a discussão acerca da interação professor-aluno na sala de aula e na escola analisada por diferentes abordagens, dentre as quais se destacam: Interacionismo Simbólico; Psicologia Social; Nova Sociologia da Educação; Antropologia e Etnometodologia. No entanto, corroboro a afirmação de Sirota (1994, p. 16) quando ela expõe a difícil tarefa em manter “uma ordem rigorosa” na descrição cronológica desses estudos, cujos acontecimentos não ocorrem linearmente. A autora constata as inúmeras possibilidades de apresentação da referida temática, que pode ser organizada historicamente, por países, por disciplinas, por escolas ou por correntes teóricas, mostrando a complexidade em abordar, em um mesmo trabalho, todos os teóricos envolvidos no tema. De fato, esta constatação fica evidente quando se retoma os estudos sobre as interações escolares pelas rupturas e entrecruzamentos nas correntes de pensamento, muitas vezes, ocorridos em épocas e países diferentes.

Parto, inicialmente, da influência de Émile Durkheim como parâmetro teórico entre os sociólogos que o sucederam, tanto por pautar diferenças, como para dar continuidade à sua concepção sobre o lugar social da escola e da sala de aula nas sociedades contemporâneas. Na sequência, apresento algumas premissas de Talcott Parsons sobre a escola e a sala de aula, as quais conferem a esse autor um certo “isolamento teórico” (JOAS, 1999, p. 130), vis-à-vis, a concepção defendida pelo Interacionismo Simbólico e pela Psicologia Social sobre a cena escolar.

1.1 A educação como objeto de estudos sociológicos a partir de Durkheim e Parsons

No início do século XX, na França, Durkheim¹ desenvolve um “trabalho inaugural”, ao referir-se à sala de aula como um objeto próprio da Sociologia da Educação (TURA, 2006, p. 59). Nessa teoria, o educador seria responsável pela função educativa de adaptação do indivíduo (aluno), de modo a integrá-lo à vida em sociedade e, assim, contribuir para a manutenção da ordem social. À educação caberia formar um homem em resposta às necessidades da sociedade. Para isso, desde a infância, deveriam ser inculcados na criança conceitos essenciais à vida coletiva. Junto à família, a função do educador seria “sobrepôr ao ser individual e insocial que somos ao nascer, um ser inteiramente novo”, o ser social (DURKHEIM, 1984, p. 32). Para formar seres sociais e cidadãos responsáveis, os mestres deveriam se fundamentar nos elementos constitutivos de uma moral social como condição necessária à integração social dos alunos, cuja exigência funcional era que estes tivessem a obrigação de aprender e os professores, a incumbência de educá-los sob os grandes ideais do seu país (DURKHEIM, 1984). Dessa forma, o educador tinha a responsabilidade de utilizar a educação como forma de incutir nos alunos um modo de agir e pensar que os preparasse para a vida em sociedade (TURA, 2006). A esse propósito, Tura (2006, p. 28) esclarece que a educação moral em Durkheim visava a “fortalecer os laços sociais, desenvolver o amor pela coletividade, facilitar a internalização de uma ordem normativa” e disseminar valores e objetivos comuns em prol da regulação social. Tudo isso atrelado às suas crenças no poder do Estado para resolver os problemas da nação.

Tal processo educativo dependeria muito de um posicionamento autoritário do educador, porém, exercido com paciência e persistência, uma vez que, para Durkheim, a diversidade de aptidões, assim como a divisão do trabalho social, demonstravam

1 Considerado um dos pais fundadores da Sociologia, desenvolveu seus estudos na França, onde nasceu (1858-1917) (DURKHEIM, 1978).

que nem todos tinham sensibilidade para meditar ou pensar, havendo, pois, os “homens de sensibilidade” e os “homens de ação” (DURKHEIM, 1984, p. 8). Desse modo, a escola se afirmaria como uma instituição social para preparar o indivíduo para atuar na sociedade, integrando-o à ordem social e ensinando-o a se adequar às regras. Como sistematiza Durkheim (1984, p. 250):

É necessário que a criança aprenda o respeito pela regra; é necessário que ela aprenda a cumprir o seu dever, porque esse é o seu dever, porque a isso se sente obrigada [...]. Essa aprendizagem, que seria muito incompleta no seio da família, é na escola que se deve fazer. Na escola, com efeito, existe todo um sistema de regras que predeterminam o comportamento da criança.

Em meados do século passado, nos Estados Unidos da América (EUA), Talcott Parsons (1902-1979), a figura central do estrutural-funcionalismo (MAFRA, 2005), lança luz sobre a sala de aula e seu complexo processo de socialização, que implicaria a internalização, pelos atores sociais, de valores e normas adequados aos papéis exigidos pela sociedade. Parsons (1968), em artigo publicado em 1959 – “The School Class as a Social System” –, problematiza a classe escolar e sua função socializadora, cujo “papel transformador ativo” é compreendido como uma ação do homem em busca de seus objetivos, dependentes de esforços próprios e motivação para isso.

No pensamento educacional de Parsons (1968), a sala de aula é o principal espaço de socialização, onde o indivíduo seria preparado pelo professor para desempenhar papéis adultos, assumir responsabilidades e adquirir habilidades individuais, em uma perspectiva não apenas adaptativa, mas ativa, e transformadora. O indivíduo seria livre para realizar suas ações, a partir da internalização dos valores sociais, em uma sociedade liberal regulada por normas morais.

Conforme Mafra (2005, p. 41), a sala de aula, na concepção parsoniana, “seria, em princípio, o agente básico a partir do qual são gerados, nos indivíduos, os diferentes componentes de

responsabilidade e capacidade e de atribuição da energia humana, do ponto de vista da sociedade”. Parsons (1968) espera que a escola promova a socialização da criança, de modo que ela aprenda a ser e a se sentir um membro funcionalmente integrado à sociedade. Nesse sentido, acentua-se o problema da seleção escolar, atribuindo-a ao desempenho dos alunos, que “ocorria, sobretudo, ao longo da escola primária, quando a criança dava os primeiros passos fora do ambiente familiar” (MAFRA, 2005, p. 41).

1.2 Interacionismo Simbólico: a vida cotidiana da escola e a interação professor-aluno na sala de aula

O Interacionismo Simbólico tem suas raízes na Filosofia e pragmatismo de John Dewey, mas é desenvolvido por George Herbert Mead, que se referia a ele como *behaviorismo social*. O desenvolvimento do Interacionismo Simbólico ocorreu paralelamente à Escola de Chicago, onde Mead desenvolveu sua teoria, no período em que atuou como professor e pesquisador². São vários os departamentos vinculados a essa Escola, criada desde o final do século XIX – Filosofia, Sociologia, Ciência Política, Economia –, que, de acordo com Eufrásio (1995), apresenta uma importante história intelectual para a Sociologia, pelos estudos realizados por sociólogos a ela vinculados. A Escola de Chicago se destaca como “a primeira corrente própria e madura da Sociologia dos Estados Unidos” (EUFRÁSIO, 1995, p. 57). Herbert Blumer é um desses sociólogos a desenvolver um trabalho relevante, como professor da Universidade de Chicago. O termo ‘interacionismo simbólico’ foi cunhado por ele em 1937. Tentando ser fiel à teoria de Mead, Blumer sistematizou os pressupostos metodológicos do Interacionismo Simbólico e as diferenças em relação à abordagem

2 Nascido em 1863, Mead participou, com John Dewey, como pesquisador na Escola de Chicago, no período de 1894 a 1904; foi presidente da Associação de Pais de Alunos (1902-1903); redator-chefe da revista publicada pela Universidade de Chicago: *The Elementary School Teacher* (1907-1909) e escritor de vários artigos entre 1896 e 1909 (COULON, 1995b). H. Mead lecionou na Universidade de Chicago entre 1893 e 1931, ano em que faleceu (HAGUETE, 2005).

psicológica, pelo fato de o Interacionismo Simbólico ter sido estudado também pela Psicologia Social (HAGUETE, 2005).

Blumer citado por Eufrásio (1995) alerta para a orientação variada, ampla, eclética e diversificada do Departamento de Sociologia da Escola de Chicago, que não se restringia ao Interacionismo Simbólico. No entanto, o destaque à perspectiva interacionista se justifica pelas suas relações com a escola, a sala de aula e as interações que professores e alunos estabelecem nesses espaços.

Mind, Self and Society reúne textos, notas de aulas e artigos compilados por ex-alunos do professor Mead, organizados com o intuito de sistematizar sua teoria em um livro, que ele não deixou escrito, restringindo-se à publicação de artigos. A obra foi publicada em 1934, três anos depois de sua morte. No livro, Mead se propôs a “corrigir as deficiências de uma psicologia individualista”, buscando, segundo ele, entender o ato individual dentro do ato social (MEAD, 1967). Felipe (2003), em análise da obra de Mead, observa alguns aspectos importantes e de grande contribuição para se compreender o indivíduo e a sociedade. Dentre os aspectos apontados, destacam-se: os antecedentes históricos da sociedade sobre o indivíduo – elementos socioculturais que desempenham função fundamental na internalização e formação do eu – e a relevância das relações sociais na autoconscientização do indivíduo. Outro aspecto mencionado por Mead refere-se à:

concepção dos atores com relação ao mundo social empírico que constitui a essência da pesquisa sociológica. A experiência imediata, as interações diárias e o sentido atribuído pelos atores aos objetos, acontecimentos e símbolos do mundo social empírico desses atores é o que importa investigar (FELIPPE, 2003, p. 12).

O mundo social empírico, portanto, refere-se ao entorno dos indivíduos ou grupos, composto por objetos físicos, abstratos ou sociais, considerados “criações sociais” (FELIPPE, 2003, p. 18). As ações dos atores, por sua vez, resultam de definição e interpretação desses objetos.

Ao detalhar a interação social vivida em um mundo social empírico, Mead e Blumer assinalam duas formas de interação. A primeira delas é o que Mead denomina “conversação de gestos”, a qual Blumer classifica de “interação não simbólica” – para caracterizar uma resposta instintiva em que não há interpretação do ato (FELIPPE, 2003, p. 20, grifos da autora). A segunda forma de interação, conforme Mead (1967), é “emprego de símbolos significativos”, o que para Blumer significa “interação simbólica” – envolve um processo de interpretação e compreensão dos atos dos outros (FELIPPE, 2003, p. 20, grifos da autora). Os símbolos, nesse caso, são gestos conscientes imbricados de significados, interpretados que se desencadeiam em linguagem-expressão (FELIPPE, 2003).

Sendo assim, o termo ‘interacionismo simbólico’ cunhado por Blumer é a tradução do que Mead chamava símbolos significativos. Segundo esses autores, a interação ocorre na medida em que as ações dos outros são interpretadas, significadas e respondidas individual ou coletivamente. O significado está nos agentes e não nos objetos. Os agentes atuam a partir de suas significações, mas “as pessoas podem rever os significados que atribuem aos objetos e assim traçar novas linhas de ação” (FELIPPE, 2003, p. 23). É nesse sentido que Sirota (1994, p. 12) define a interação como “o lugar de uma troca onde cada um se posiciona, mas também onde o comportamento de cada ator social cria uma nova dinâmica e redefine o contexto”.

O espaço educativo tomado como um mundo social empírico é impregnado de símbolos, significantes e significativos. Recorrendo a Mead, Felipe (2003) descreve os símbolos significantes como aqueles que têm o poder de provocar o outro que o toma como símbolo na sua experiência particular. Um mesmo símbolo pode ter vários significados, dependendo do ator que interage com ele. Concorde-se com Felipe (2003, p. 22, grifo da autora) – mudanças “só ocorrem quando mudam os *significados* dos objetos que povoam os mundos em que esse processo é desenvolvido”. Destaca-se também que a interação não só é uma forma de expressão, mas também uma dimensão inserida na ordem

social, pelo fato de que os significados são produtos sociais e, portanto, engendrados nas interações ocorridas socialmente pelos indivíduos (MEAD, 1967).

O Departamento de Sociologia da Escola de Chicago é considerado o lugar de origem das pesquisas interacionistas, cujos primeiros estudos não se voltaram exclusivamente para a escola, ou para a sala de aula. As investigações iniciais foram realizadas com trabalhadores imigrantes sazonais, gangues e delinquentes, guetos, relações entre os diferentes grupos culturais, étnicos e raciais, incluindo crimes e problemas sociais que a sociedade norteamericana apresentava. Aluno da Escola de Chicago, Willard Waller (1967) foi o precursor dos estudos interacionistas em educação nos Estados Unidos, ao realizar uma pesquisa etnográfica em escolas e em salas de aula (COULON, 1995b). Na década de 1930, Waller, em sua obra que se tornou um clássico – *The Sociology of Teaching* –, lançada em 1932 e ampliada e reeditada em 1967, perscruta e descreve a vida social cotidiana da instituição escolar, constituída pelos significados atribuídos e construídos nas interações entre seus atores, pelos acontecimentos corriqueiros e atitudes comuns dos que nela conviviam. Ele se consagra pelo pioneirismo de sua pesquisa e pelos resultados alcançados. Observando e descrevendo o funcionamento cotidiano das escolas rurais e de pequenas cidades, W. Waller penetra as salas de aula, analisa os papéis que professores e alunos desempenham³ e os elos entre as escolas e a comunidade que as rodeiam. O seu objetivo é apontar práticas docentes que favoreçam a eficácia do professor na interação com os alunos, muitas vezes balizadas por conflitos.

Na análise de Waller (1967), dois conflitos são apontados como recorrentes no ambiente escolar: i) o distanciamento entre a vida da comunidade e a vida escolar; ii) as divergências entre a cultura docente e a cultura discente, acentuadas pela “imposição” da cultura do adulto sobre a criança. Em razão disso, Waller (1967) defende que a “imposição” não é a prática indicada para amenizar

3 Howard Becker, em crítica à obra de Waller, questiona a aplicação de seus métodos e a veracidade de sua pesquisa etnográfica (COULON, 1995b).

tais conflitos, ao contrário, esta tende a aguçar, ainda mais, uma relação de “dominação e subordinação”, por meio da qual passam a imperar a hostilidade e o distanciamento entre professor e alunos. Tal postura autoritária do professor facilitaria a “ordem” e a “disciplina” na escola e nas salas de aula, caso fossem acatadas pelos alunos, ao se apresentarem dóceis às “imposições” do adulto. No entanto, Coulon (1995b, p. 69) ressalta uma descoberta fundamental na obra de Waller, que é a resistência dos alunos: “as interações na sala de aula são, muitas vezes, uma luta: chegam até mesmo a dar lugar a uma verdadeira guerra que opõe, em particular, os professores e os alunos”. Essa batalha entre professor e alunos, em parte, Waller atribui à incompetência das instituições escolares, que ele considera enfadonhas pela rotinização e burocratização das práticas escolares que estimulam a “rebelião dos alunos” e não primam pelo desenvolvimento da “personalidade” (WALLER, 1967, p. 445, tradução nossa). A pesquisa interacionista de Waller atribui grande importância aos significados que os atores imprimem às interações sociais que eles estabelecem (CASTRO, 2002).

Posteriormente a esta referida pesquisa pioneira, seguem-se outros estudos sociointeracionistas, desenvolvidos por Howard Becker⁴ e seus colaboradores, sobre “as variações socioculturais que afetam as relações professores-alunos” (SIROTA, 1994, p. 17) e, sobretudo, a “cultura estudantil” de alunos da Faculdade de Medicina (COULON, 1995b, p. 70).

As pesquisas que tomam a sala de aula e seus atores como objeto de análise reaparecem após a eclosão dos *survey researches* – ao final dos anos de 1960 e início da década de 1970. Entre 1940 e 1960, foram divulgados resultados de diferentes enquetes nacionais, sobre as desigualdades de oportunidades educacionais,

⁴ Sirota (1994) e Coulon (1995b) citam os artigos: *Social-class Variations in the Teacher-Pupil Relationship* (1957) e *Boys in White* (1961) de Howard Becker, aluno de doutorado da Escola de Chicago.

realizadas na França⁵, Inglaterra⁶, Estados Unidos⁷ e em outros países. Os resultados dessas pesquisas demonstravam a forte influência da origem social sobre a trajetória escolar dos alunos de camadas populares e apontavam outros fatores que interferiam na escolarização regular dessas crianças, tais como: ambiente familiar, ambiente escolar, sexo e diferenças étnico-culturais (FORQUIN, 1995). Esses relatórios desmistificaram a teoria das aptidões naturais, deslocando o enfoque do fracasso, inerente às características biopsicológicas do indivíduo, para o seu meio social (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004). Nogueira (1995, p. 29) enfatiza que “todas essas estatísticas demonstravam claramente que eram as disparidades nas oportunidades educacionais” que traziam à baila a questão das desigualdades escolares.

No entanto, Coulon (1995b) ressalta que o enfoque das pesquisas macrosociais nas desigualdades escolares diante da escola e na escola teria negligenciado os processos de interação entre os atores sociais nos espaços escolares. A retomada dos estudos sobre professor e alunos exigia, portanto, investigações que fizessem a passagem da análise dos determinantes macrosociais para os processos educacionais no interior da instituição escolar e da sala de aula. É nesse contexto que ressurge o interesse no campo educacional sobre os professores e alunos, em suas interações na sala de aula. Do ponto de vista de Paiva (2002), a abordagem interacionista tem sido pouco discutida na bibliografia de pesquisa em Educação no Brasil. Parte das pesquisas brasileiras e outras de pesquisadores estrangeiros – Liénard e Servais (1982); Keddie (1982); Geer (1982); Sirota (1994); Woods (1999) – são analisadas no capítulo deste livro, nas discussões sobre as regras do jogo escolar e as estratégias de interação social. Em especial, as pesquisas de

5 Instituto National d'Études Démographiques (INDE): França, no período de 1962 a 1972; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE): Paris, a partir de 1971.

6 Realizadas na Grã-Bretanha. Relatórios divulgados desde 1954, por exemplo: *Early Leaving*, Crouther, Newsom, Robbins, Plowden.

7 Relatório Coleman. Relatório publicado nos Estados Unidos em 1966: *Equality of Educational Opportunity*.

Sirota (1994), e Carvalho (1999), são de suma importância nesse trabalho por analisarem o posicionamento de professores e alunos contextualizados no ambiente escolar e social onde estão situados.

O desenvolvimento da pesquisa de Sirota (1994), sob a perspectiva interacionista, combina a visão micro e macrossociológica, em uma escola primária. Esta autora analisa comportamentos e discursos de alguns professores e alunos – atores de sua pesquisa –, face à existência de crianças de camadas populares, médias e altas. A partir da distinção dessas posições sociais, e observação do posicionamento dos professores e dos alunos nas interações sociais que eles estabeleciam, Sirota (1994) identificou maior consonância entre pais, alunos e professores de posição social média, em relação aos demais níveis: “não há nem ausência nem concorrência, mas complementaridade e reconhecimento de um mesmo sistema de valores.” (SIROTA, 1994, p 154).

Ao buscar indícios de prática de cuidado docente na escola primária, Carvalho (1999) constata em sua pesquisa que o trabalho docente é relacional e, portanto, sempre haverá envolvimento emocional nas relações estabelecidas, o que independe do perfil de relacionamento buscado pelos professores: mais afetivo, ou mais distanciado/preservado. O cuidado, segundo a autora, é uma prática aprendida no cotidiano, nas interações ocorridas nas salas de aula, entre os professores na escola, na socialização profissional dos professores – um processo interacional produzido e reproduzido na cultura escolar.

Essas pesquisas se aproximam mais da visão interacionista se comparadas à abordagem psicológica em que preponderam as expectativas, motivações e situações que insinuam comportamentos aos indivíduos. O Interacionismo Simbólico não funciona como

uma lista prescritiva de comportamentos a partir da qual se seleciona o comportamento, nem como um manual do tipo “faça você mesmo” que sirva para todas as ocasiões, mas sim como um modelo mais abstrato que oferece uma orientação mais geral. A conduta apropriada é construída através de um processo interativo e interpretativo. (WOODS, 1999, p. 49,

grifos do autor).

O sentido atribuído ao mundo social empírico é um dos aspectos imprescindíveis do Interacionismo Simbólico. É esse sentido que permite ao ator interpretar cada situação, sem precisar recorrer a esquemas de sentido já determinados, pois emerge do processo social “um processo formativo e não uma aplicação sistemática de sentidos já estabelecidos” (HAGUETE, 2005, p. 36). Embora não descarte essa hipótese, Coulon (1995a) tem uma visão complementar a essa afirmação, ao mencionar que a constante interação entre consciência individual e realidade objetiva produziria transformação social. As situações da vida social seriam definidas pelos indivíduos, também (embora, não unicamente) por intermédio de suas atitudes anteriores – que o informam sobre um determinado ambiente e lhes permitem interpretá-lo.

Para isso, Coulon (1995a, p. 41) utiliza a noção de “situação”, criada por William Thomas⁸ e aprofundada por Waller.

Ela depende ao mesmo tempo da ordem social tal como se apresenta ao indivíduo e da história pessoal deste. Sempre há um conflito entre a definição espontânea de uma situação por um indivíduo e as definições sociais que sua sociedade lhe oferece.

The Definition of the Situation é um dos capítulos do livro de Waller (1967), em que ele trata a “situação” como um processo, no qual o indivíduo tem autonomia para exercer suas atitudes, mas, ao mesmo tempo, é regulado pela imposição da situação. Segundo esse autor, há aspectos e acontecimentos nas situações que afetam a vida dos indivíduos. De fato, a definição da situação pela qual se explora e se sente através do comportamento e do pensamento, as possibilidades de uma situação, é um processo, na maioria das vezes, intimamente subjetivo que é elaborado mais de uma vez na

8 A noção de situação criada por W. Thomas, em 1918, em seu livro *The Polish Peasant in Europe and América*, não obteve muita repercussão. Ele voltou a utilizá-la, de modo mais proeminente, em 1923, em *The Unadjusted Girl: with Cases and Standpoint for Behavior Analysis*. O termo ‘situação’ ganhou projeção na obra de W. Waller, *The Sociology of Teaching*, em 1932, e foi discutido também por Coulon (1995a) em *A Escola de Chicago*.

mente de cada um. O ator social pode ser bastante afetado pela definição da situação que o outro alcança. As atitudes de outros são elementos dinâmicos em uma situação indefinida que se apresenta a qualquer um e, como resultado dessas atitudes, o ator social, possivelmente, pode vir a definir a situação em uma direção, ou em outra. Por essa razão, pode-se dizer que um ator social define a situação para outro (WALLER, 1967).

A situação nas salas de aulas, portanto, seria definida pelos atores em meio à transmissão, socialização e integração de conhecimentos científicos e socioculturais. Todavia, a efusão de situações diferenciadas, em um mesmo espaço, pode gerar conflitos e alianças, enfim, maneiras contraditórias de conceber a situação da sala de aula (COULON, 1995b). Goffman (1975, p. 21) complementa essa afirmação ao reconhecer que a interação social pode se tornar “confusa e embaraçosa” diante das imprevisibilidades das situações. As consequências da desorganização na interação podem comprometer a confiabilidade na atuação dos atores, caso eles demonstrem insegurança ou dificuldade de lidar com situações imprevisíveis.

Diante disso, os atores escolares têm o recurso das estratégias para lidarem com situações embaraçosas. As estratégias em Goffman (1975, p. 22) são “práticas preventivas”, “protetoras”, ou “defensivas” e ainda “técnicas” empregadas a que o indivíduo recorre para se salvar de uma situação projetada por outro. Estratégia também pode ser o “lugar em que a intenção individual e as restrições exteriores se encontram” (WOODS *apud* SIROTA, 1994). Da mesma forma, Geer (1982), Perrenoud (1995), Resende (2003) atribuem à estratégia um processo de negociação e renegociação constante das situações vivenciadas, em que os atores escolares não permanecem passivos diante das regras do jogo escolar ou das contingências das situações.

A definição de interação apresentada por Goffman (1975, p. 29) aproxima-se da definição de interação do Interacionismo Simbólico no aspecto da “influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”.

Distanciando-se, no entanto, da abordagem interacionista quanto à auto-interação e interação com o mundo social, que nem sempre requer a presença do outro. Por essa razão, Goffman (1975) e também Berger e Luckmann (1985) exploram a interação face a face. Esse tipo de interação é o mais caro para eles pela possibilidade de apreender diretamente, no outro, as feições, os gestos, a postura corporal e quaisquer outros sinais e tipos expressivos.

Em 1966, Peter Berger e Thomas Luckmann lançaram *A Construção Social da Realidade*, cujo desenvolvimento teórico abre a possibilidade de analisarmos a educação sob muitos aspectos. Eles afirmavam: “Não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros.” (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 40). No entanto, eles consideram o processo de interação dual, por ser imprevisível – dependente da situação e das atitudes alheias – e previsível. Nesse caso, os autores consideram mais previsíveis as interações com aqueles com quem se compartilham repetidas experiências. A interação face a face acontece por meio do que os autores denominam “tipificações” ou “esquemas tipificadores”. O interesse e a intimidade com o outro na interação social dependeriam do grau de parentesco e de amizade, do campo de atuação, do cargo ou da posição ocupada, do papel social, enfim, das tipificações exercidas socialmente. Estas influenciariam, para mais ou para menos, a intensidade e o anonimato da experiência com o outro na vida cotidiana.

Berger e Luckmann (1985) mencionam em seu livro que a intersubjetividade da realidade da vida cotidiana se constitui pelas diferenciações entre as visões de mundo de vários atores sobre uma realidade, em torno do “aqui e agora”, partilhada de diversos modos pelos atores sociais. Transferindo esse conceito para o espaço socioeducativo da escola, observo que o professor e os alunos vão constituindo seus papéis e elaborando sentidos e significados nas convivências cotidianas no contexto escolar e na sala de aula, por meio de uma interação repleta de discordâncias e concordâncias, de negação ou deferimento. Os saberes do cotidiano escolar são

socialmente construídos a partir da interpretação e da ação de cada ator em particular. Nessa teoria, a “objetivação da subjetivação humana” diz respeito ao uso de objetos para simbolizar ou sinalizar uma intenção explícita. Os autores exemplificam esse termo com objetos que têm a função instrumental (objetiva), ou o uso significativo, como faca ou arma, que podem ser utilizados para atos de violência, apesar de não ser esta a sua função social.

Sobre o “conhecimento da vida cotidiana”, Berger e Luckmann (1985, p. 68) demonstram haver conhecimentos igualmente partilhados entre o eu e o outro e aqueles não partilhados com ninguém: “o modo de trapacear no jogo”, por exemplo. Esses autores se aproximam do pensamento de Mead (1967) na dialética entre sociedade e indivíduo e reconhecem essa influência:

Mead e sua escola sugerem uma interessante possibilidade para o que poderia ser chamado psicologia sociológica, isto é, uma psicologia que deriva suas perspectivas fundamentais da compreensão sociológica da condição humana. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 243).

Mediante as explicitações na perspectiva do Interacionismo Simbólico, é possível confirmar, com base em Mead (1967) e Blumer citado por Felipe (2003), a importância dos significados que professores e alunos têm um do outro e de si mesmos, no ambiente social e empírico da sala de aula. Além disso, o Interacionismo Simbólico concorda que há uma cultura, um conjunto de regras e valores e significações que guiam as ações (individuais ou coletivas) e permitem prever ações dos outros (COULON, 1995b). O Interacionismo Simbólico ressalta a importância de se assumir o lugar do outro quando se quer compreender as atitudes e os significados atribuídos por um determinado agente no mundo social empírico (WOODS, 1999).

A argumentação acerca da interação como ação conjunta ou coletiva na concepção de Blumer, conforme salienta Haguete (2005), difere da visão funcionalista, ou seja, não são as normas que definem a ação humana e sim o processo social da vida em grupo. A interação não é meramente determinante de comportamento;

os grupos ou o sujeito existem em ação e atividade contínuas. Diferentemente da concepção durkheimiana, o Interacionismo Simbólico “afirma que é a concepção que os agentes têm do mundo social que constitui, em última instância, o objeto essencial da investigação sociológica” (COULON, 1995a, p. 20). Uma vez que, a visão interacionista está voltada para a interação dos atores e enquanto atores sociais deixam o papel passivo para assumirem um papel ativo na sociedade.

1.3 Relação professor-aluno na escola e na sala de aula no campo da Psicologia Social e Escolar

A publicação de *Introdução à Psicologia Social*, em 1908, escrito por William McDougall, na Inglaterra, marca o nascimento da Psicologia Social. Pouco mais de dez anos depois, a teoria dos instintos e das disposições mentais inatas, desenvolvida em seu livro, foi negada pela psicologia behaviorista que enfatizava a importância da aprendizagem no comportamento social (MATA MACHADO, 1987). Assim, a oposição por parte da psicologia behaviorista ocasionou uma mudança por volta de 1920: a ênfase nos instintos é substituída pela ênfase nas atitudes. A diferença entre esses conceitos estaria na crença de que a atitude é aprendida e não inata, como defendia McDougall.

Apesar de a Psicologia Social nascer na Inglaterra, a produção científica dessa corrente teórica acontece, majoritariamente, nos Estados Unidos, com o objetivo de “minimizar os conflitos através da alteração e/ou criação de atitudes, que visavam a uma harmonização das relações grupais, para garantir a produtividade, em uma sociedade seriamente comprometida pelas consequências do pós-guerra”⁹. (FLECHA, 1996, p. 71). Pelas inferências de Mata Machado (1987), percebe-se que o pensamento teórico-psicológico de William James e, sobretudo, a teoria sobre o *behaviorismo social* de Mead, também contribuíram no desenvolvimento da Psicologia

9 Esse período pós-guerra refere-se, principalmente, à Segunda Guerra Mundial.

Social. De fato, ao longo dos escritos de *Mind, Self and Society* (1967), percebem-se as referências de Mead às doutrinas de James, ainda que as reformulando em alguns casos.

Um dos primeiros estudos sobre a interação professor-alunos na perspectiva da Psicologia Social e Escolar é a pesquisa experimental realizada por Rosenthal e Jacobson, publicada em 1968. Os autores esclarecem que os comportamentos, as atitudes e sobremaneira, as expectativas do professor afetavam não só o êxito escolar dos alunos, como o desenvolvimento intelectual. A pesquisa envolveu 18 turmas de uma escola pública primária de meios populares, das quais foram selecionados alguns nomes de alunos, aleatoriamente. Os nomes foram apresentados a seus respectivos professores, levando-os a crer que haviam obtido excelentes notas em um teste final (embora o teste não tenha sido realizado). A partir dessa informação, observou-se, após alguns meses, uma melhora considerável no aproveitamento desses alunos em relação a seus colegas. Com isso, os autores afirmam que o “efeito Pigmalião” funcionaria como uma profecia auto realizadora, proclamada pelo professor, a partir de pré-noções e expectativas sobre o comportamento do aluno (RASCHE e KUDE, 1986).

Forquin (1995), entretanto, ao analisar o estudo de Rosenthal e Jacobson, ressalta que os professores não estão isentos de imputar julgamentos errados a seus alunos e alerta que o “efeito Pigmalião” não possui um efeito automático, ou a geração de práticas instantâneas nos alunos.

Outro importante estudo sobre expectativas do professor foi realizado por Rist, na década de 1970 (RASCHE e KUDE, 1986). Ele observou que aspectos da aparência física, como cor da pele, tipo de cabelo, odor e higiene, tornaram-se atributos de seleção, utilizados pela professora pesquisada, para a distribuição dos alunos em sala. Os considerados ‘bem-apresentáveis’ foram agrupados na mesa número um e os outros alunos, distribuídos nas mesas de números dois e três. Em outra sala, Rist percebeu a mesma distinção, porém, as mesas eram diferenciadas por: “tigres” – para os melhores alunos, de acordo com o conceito da professora;

“cardeais” e “palhaços” – para os piores. As expectativas negativas do professor, segundo Rasche e Kude (1986), podem afetar não só a classificação dos alunos por mesas, como também inibir o espírito criativo da criança, ou persuadi-la de que o seu destino é o fracasso escolar.

De forma semelhante, Brophy e Good (1974) se dedicaram ao levantamento de alguns estudos sobre a relação professor-aluno em sala de aula, nos quais observam que o principal foco das pesquisas era o comportamento do professor – considerado inapropriado em algumas situações. As diferenças no comportamento dos professores que concediam mais atenção aos alunos de camada média do que aos de origem menos favorecida poderiam estar influenciando negativamente os que recebiam pouca, ou nenhuma atenção e, positivamente, os que reagiam de acordo com o esperado pelo professor. Além desses quesitos, os autores observaram que a relação professor-aluno era também influenciada pela diferenciação quanto a origem social, etnia, gênero e dialetos.

Em revisão do campo de pesquisa acerca da interação professor-aluno, entre 1950 e 1970, Mello (1975) reforça a opinião de Brophy e Good (1974) de que, geralmente, a ênfase dos estudos recaía sobre a figura do professor, considerado como estimulador do aluno. O que equivale dizer que os docentes eram classificados como bons ou ruins tendo por referência o ensino que eles ministravam, além da competência e habilidades estreitamente vinculadas ao rendimento dos alunos. Em referência a estatísticas, muito desenvolvidas nesse período, Mello (1975, p. 23) argumenta que uma abordagem metodológica voltada para descrições mais objetivas e menos subjetivas dos comportamentos geraria “um registro mais confiável”. Essa crítica valorizava as variáveis observadas na revisão de Mello (1975), que abarcam: clareza e validade na exposição de conteúdos; aproveitamento pelo professor das ideias dos alunos; criticismo e controle para “justificar a autoridade”; entusiasmo e envolvimento; tipos de perguntas e exploração de perguntas do aluno (MELLO, 1975, p. 24). Essas variáveis evidenciavam uma “situação de influência interpessoal”,

na qual a expectativa do professor para com o aluno era analisada pelo pesquisador utilizando técnicas de avaliação, segundo a autora, mais seguras e controladas que as observações interacionistas (MELLO, 1975, p. 26).

Nessa mesma perspectiva comportamental e de expectativas, Costa (1994) discute em seu livro a relação professor-alunos, com estes modificando e sendo modificados pelo objeto de conhecimento, o que ocasionaria uma relação de causa (determinantes) e efeito (determinados). O comportamento dos professores e suas expectativas frente aos alunos poderiam minimizar ou maximizar as situações de aprendizagem escolar, expandindo, assim, a responsabilidade dos professores. Segundo Costa (1994), os professores visualizam, sentem e têm expectativas em relação aos alunos (implícitas ou explícitas) que interferem na conduta desses alunos. A partir dessa premissa, Costa (1994) menciona algumas classificações que foram atribuídas às crianças, como: excelentes, inteligentes, brilhantes, para as de melhor desempenho; débeis mentais, atrasadas, deficientes, para aquelas que não obtinham êxito na escola e não se enquadravam em seus padrões. Na maioria dos casos, segundo Costa (1994), essas últimas classificações pareciam ser atribuídas a alunos negros e também aos menos favorecidos.

Como iniciativa de combate a essas anomalias, os testes de inteligência passam a ser utilizados para distinguir o normal do patológico. Porém, observa-se nessa distinção uma forma de se justificar o fracasso escolar apenas pelas capacidades biopsicológicas e comportamentais das crianças, isentando o sistema escolar e a mediação de outros determinantes nos resultados escolares de suas responsabilidades. Em suas considerações, Costa (1994) chama a atenção para a questão do déficit como diferença, não como deficiência, de modo que o desconhecimento não signifique anormalidade, mas o potencial de um agente para descobrir algo novo.

As iniciativas do professor em sala, na concepção de Aquino (1996), são primordiais e interferem na conduta do aluno – apesar de se considerar a importância da reciprocidade: docente-discente – “a

aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada”, a partir do tipo de interação que o professor estabelece com eles (ABREU e MASETTO *apud* AQUINO, 1996, p. 22). A importância da relação professor-alunos, de acordo com Leite (1997, p. 312),

não se limita à apresentação dos papéis diferentes. Uma vez colocados na sala de aula, professor e alunos passam a constituir um grupo novo, com uma dinâmica própria, e entre eles se desenvolvem, muitas vezes, intensas relações interpessoais.

Há ainda, nos tempos hodiernos, tendências de análise que enfocam as habilidades interpessoais do professor, o que pôde ser observado na pesquisa de Del Prette *et al.* (1998). As variáveis observadas nessa pesquisa são comparáveis às citadas no trabalho de Mello (1975), visto que são identificadas classes e subclasses de variabilidade de desempenho do professor. Em geral, são elas: ações orientadas para estruturação da participação, estruturação do conteúdo e configurações interativas. Os autores concluem que, quando

o professor organiza mais efetivamente a atividade, consegue compartilhar com os alunos a estruturação de conteúdos e aumentar as oportunidades de interações sociais em sala de aula, descentralizando seu papel, ao contrário do que acontece na concepção tradicional de ensino. Esse tipo de avaliação fornece subsídios para compreender a passagem de responsabilidade ao aluno quando se estabelece uma estrutura de conteúdo sobreposta à de participação. (DEL PRETTE *et al.*, 1998, p. 10).

A concepção da Psicologia Social quanto à interação professor-aluno difere da concepção sociológica, pois, segundo Haguete (2005), a ênfase recai sobre o estudo científico do comportamento humano, em que as influências sociais sobre o indivíduo praticamente não são abordadas. Os valores sociais (objetivos) e o “como” as pessoas agem seriam pertencentes à Sociologia, enquanto as atitudes (subjetivas) e o “porquê” estariam ligados à Psicologia Social.

No desenvolvimento da presente pesquisa, tomam-se, como

referência principal, os pressupostos da Sociologia Interacionista e das contribuições dos estudos sociológicos. Pressupõe-se, portanto, que a situação pedagógica não é neutra e condiciona o processo interacional de professor e alunos (BOURDIEU e PASSERON, 1970; SIROTA, 1994). Concebe-se ainda, nesta pesquisa, que o sucesso ou o fracasso no percurso escolar dos alunos tem uma relação estreita ao trabalho interacional entre professor e alunos, e entre alunos e seu grupo de amigos, em relação às disposições escolares construídas e transformadas na e pela ação da escola e pelas formas como esta mobiliza os alunos em relação a seus objetivos. A partir das discussões desses estudos, com os objetivos traçados e as questões norteadoras delimitadas, me dispus a adentrar na escola, cenário onde as interações sociais ocorreram, bem como frequentar o meio social onde está inserida. No próximo capítulo temos uma visão geral do cenário da pesquisa, abrangendo a cidade onde está localizada a escola, o meio sociocultural, a escola e seu entorno, bem como dos atores escolares.

Capítulo 2

O cenário da pesquisa e os atores pesquisados

Qualquer sistema escolar traz a marca da sociedade que o produziu e está organizado segundo a concepção da vida social, dos organismos da vida econômica, das relações sociais, que animam essa sociedade. (POSTIC, 1984, p. 13).

Neste capítulo traço, inicialmente, um panorama da cidade de Lagoa da Prata/MG, o cenário da pesquisa. Destaco, a seguir, as características da educação na cidade, o bairro onde se localiza a Escola da Prata e as atividades culturais disponibilizadas nesse meio, em relação ao objetivo traçado nesta pesquisa que é, justamente investigar os processos interacionais na interface com a instituição escolar e com o meio social onde está localizada a escola, ressaltando, assim, as condições de produção dessas interações. Ou seja, relacionar os aspectos da cultura local e do ambiente escolar. Com isso, assumo o desafio de investigar de que modo o meio social e o ambiente escolar podem influenciar as interações que a professora e os alunos da turma observada estabelecem nas diferentes situações pedagógicas da aula registradas.

São descritas, também, as características físicas e pedagógicas da Escola da Prata, com o objetivo de se obter uma visão geral dos ambientes em que ocorrem os processos de interação entre os atores escolares. Finalmente, traço o perfil dos profissionais da escola, indicando o cargo ocupado e a formação profissional, a faixa etária e o tempo de exercício no magistério, além das relações de trabalho construídas no ambiente escolar.

O interesse na descrição do ambiente sociocultural que circunscreve a Escola da Prata advém do entendimento de que as práticas e experiências vivenciadas fora da escola, segundo

Bourdieu (2003b), dentre outras dimensões, podem influenciar as interações escolares devido à maior ou menor proximidade entre as disposições incorporadas pelos alunos e as práticas culturais valorizadas no ambiente escolar. O estilo de vida, o gosto e o interesse por determinadas práticas sociais e culturais, segundo Castro (2002) citando Bourdieu, são adquiridos no convívio com a família (nuclear e ampliada) e no valor a essas práticas disseminado no seio familiar.

O desempenho escolar dos alunos estaria, portanto, relacionado ao capital cultural no seu estado incorporado¹, transmitido pela família e pelas experiências fora dela, cultivado pelo próprio agente. Nogueira e Nogueira (2004, p. 61) expõem o ponto de vista de Bourdieu ao ressaltarem que

a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador.

A relação entre o meio social e a escola, apontada nos resultados de pesquisas empíricas no campo da Sociologia da Educação (BOURDIEU e PASSERON, 1970; FORQUIN, 1995), mostra que a escola não é neutra, e de forma explícita ou dissimulada trata desigualmente os alunos de diferentes meios sociais e acentua, ao longo do percurso escolar, as desvantagens daqueles oriundos dos meios desfavorecidos, bem como as vantagens dos alunos dos meios socialmente favorecidos.

Nesse sentido, a análise das interações entre a professora e os alunos na sala de aula e na escola deve ser referenciada ao meio social em que se encontram os atores escolares, objetivando apreender possíveis influências daquele sobre a vida escolar destes. Acredita-se que a professora e os alunos podem apresentar, no ambiente escolar e na sala de aula, expectativas, visões, estratégias, experiências, gostos e estilos de vida adquiridos e acessados no meio

1 Bourdieu (2003d), no artigo *Os Três Estados do Capital Cultural*, distingue o capital cultural em: incorporado (cultura internalizada), objetivado (objetos de valor cultural) e institucionalizado (certificados de competência).

social ao qual pertencem.

Para Bourdieu (2003a, p. 61, grifo do autor), somente uma instituição como a escola, cuja responsabilidade fosse

transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural.

Segundo Sirota (1994), a escola é um lócus privilegiado de aprendizagem, mas também de convivência, ou seja, de um outro tipo de aprendizagem, não sistematizada. Assim, no âmbito da escola ocorrem interações simultâneas formais, informais, entre grupos, entre pares, entre professora e alunos, bem como auto-interações, como prescreve o Interacionismo Simbólico. Nos ambientes educativos, dentro e fora da escola, podem ser ampliados ou restringidos os espaços de convivência e de sociabilidade, em função de ações e interações estabelecidas, e de conhecimentos, valores, aprendizagens e experiências diversas oferecidas aos atores escolares.

2.1 A pesquisa

A sala de aula se apresentou como o principal espaço onde ocorriam as interações porque, nela, os atores escolares permaneceram a maior parte do tempo, em situações pedagógicas. No entanto, este não foi o único espaço, uma vez que sozinha, a sala de aula não responderia às questões aqui levantadas e aos objetivos estabelecidos. A professora e os alunos da turma pesquisada foram acompanhados em outros espaços escolares e não escolares, com a finalidade de se apreender e compreender situações variadas que envolvessem as rotinas escolares. Algumas situações se apresentaram importantes de serem registradas para a compreensão das estratégias de interação estabelecidas, como: o movimento de entrada/saída de alunos e professores; o recreio; pátios; corredores; encenação de uma peça teatral; sala dos professores, secretaria e demais ambientes da

escola. Além disso, estive acompanhando atividades realizadas fora da escola – como a visita à Associação dos Catadores de Lagoa da Prata (ASCALP) – e em aulas de Educação Física, que aconteciam, rotineiramente, na quadra poliesportiva em frente à escola.

Busquei adotar uma postura que evitasse intervenções (explícitas) nas situações pedagógicas. Estive assentada sempre ao fundo da sala de aula, observando, discernindo e desvendando manifestações dos estudantes e da professora. No entanto, houve, por parte dos discentes em relação a mim, inúmeras interações espontâneas que, às vezes, tumultuavam as aulas, me agradando com lanches, cartinhas e presentes; desejando minha companhia; e requerendo a minha participação nas atividades por eles realizadas, inclusive disputando a minha atenção e proximidade física. Nas aulas de Educação Física disputavam o meu carinho e elogio ao bom desempenho deles nos jogos desportivos.

Permaneci na Escola da Prata durante um semestre, totalizando cerca de 250 horas de observação buscando conhecer todos os ambientes da escola e as interações que ocorriam nesses espaços – reunião de pais da turma pesquisada, reunião de professores, sala da direção e coordenação, secretaria, sala dos professores, recreio e sala de aula, rituais de entrada/saída de alunos e professores na escola e na sala de aula, pátios e corredores da instituição, festividades, aulas de Educação Física, assim como atividades extraescolares.

Apesar de a pesquisa de campo ter ocorrido, majoritariamente, no turno da manhã, não se restringia a ele. Minha flexibilização quanto aos tempos e espaços esteve atrelada às demandas que considerava relevantes à pesquisa nos três turnos devido às reuniões pedagógicas que se iniciavam às 17h e terminavam às 19h.

Para a realização da pesquisa empírica, alguns instrumentos e procedimentos metodológicos foram substanciais: pesquisa documental em arquivos da Secretaria Municipal de Educação e

Cultura da cidade, *site* da Prefeitura de Lagoa da Prata/MG², INEP³, IBGE⁴, JMPM⁵, *sites* locais⁶, arquivos da Escola da Prata; livros e arquivos da biblioteca pública municipal local, com o interesse de justapor as informações coletadas pela observação da pesquisadora e pelos relatos das entrevistas, ou, apenas complementá-las. As observações, descrições e notas foram registradas em um diário de campo, que se tornou uma fonte valiosa de impressões, de onde se extraíram características e especificidades das interações engendradas pelos atores escolares. As entrevistas semiestruturadas buscaram enfatizar o discurso dos atores escolares procurando apreender dos depoimentos traduzidos, o sentido e/ou a intenção das palavras proferidas pelos entrevistados. Somaram-se onze entrevistas semiestruturadas, dentre as quais, nove, dos vinte e sete estudantes da turma investigada, a professora da turma e a supervisora da escola.

Após a transcrição das entrevistas e de posse do material empírico recolhido que formou a base para a análise realizada, iniciei a fase de análise das informações coletadas. Em parte, utilizo a Análise do Discurso como instrumento de análise. Em vista disso procurei respeitar as expressões gramaticais dos atores escolares que compõem a trama desta pesquisa, como foram proferidas, por perceber que esta era a forma de comunicação verbal e, muitas vezes, de escrita⁷, que eles utilizavam no cotidiano escolar. É desse modo que estão dispostas as construções discursivas representadas pelas falas dos atores, nas entrevistas e nas aulas, que, às vezes, aparecem ainda como extratos dessas falas, e por isso também, não deveriam ser normalizadas. Organizar o material recolhido

2 Disponível em: <<http://www.lagoadaprata.mg.gov.br>>. Acesso em: 18 set. 2006.

3 Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp>>. Acesso em 20 jul. 2006.

4 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 15 jul. 2006.

5 Disponível em: <<http://www.jmpm.com.br>>. Acesso em: 20 fev. 2006.

6 Disponível em: <<http://www.conhecalagoa.hpg.com.br>>. Acesso em: 5 out. 2006/<<http://www.lagoadaprata.com.br>>. Acesso em: 25 ago. 2006.

7 Observou-se o registro linguístico popular, com uso de termos coloquiais na escrita de algumas atividades escolares, das quais disponho no Capítulo 3.

compreendeu classificá-lo, categorizá-lo e torná-lo compreensível por meio da redação da pesquisa neste estudo. Diante disso, foram definidos os eixos temáticos em consonância com os objetivos desta pesquisa. Os capítulos apresentam a análise detalhada das observações, entrevistas e documentos recolhidos, de forma complementar e integradora. No entanto, tenho clareza de que as análises apresentadas, neste estudo, não esgotam as possibilidades de pesquisa, haja vista a riqueza das situações engendradas pelos atores escolares que protagonizaram a trama que se encontra compilada.

2.2 A cidade de Lagoa da Prata

Lagoa da Prata fica localizada aproximadamente a 211km da capital, Belo Horizonte, na região do Alto São Francisco, no centro-oeste de Minas Gerais, com a população estimada para mais de 44.000 habitantes, sendo 98% residentes da zona urbana⁸. Esta cidade onde convivem os atores escolares é rica em belezas naturais, como: grutas, cachoeiras, lagoas naturais, rios, sobretudo o rio São Francisco, que limita o município. No perímetro urbano do município de Lagoa da Prata fica localizada uma praia pública artificial, inaugurada em 1968. Hoje, ela é considerada patrimônio público e faz parte do Parque Ecológico Francisco de Assis Resende⁹. A praia é o cartão-postal e principal ponto turístico do município, que atrai turistas, principalmente, pelo clima tropical, com verões quentes e chuvosos e invernos secos.

Transitando por essa cidade plana e arborizada, é impossível não admirar o seu planejamento urbanístico, caracterizado por quarteirões bem traçados, de ruas e passeios largos. Talvez, por

8 Estimativa do censo de 2006, da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ratifico que todos os dados foram adquiridos na época da pesquisa, portanto, até o ano de 2006.

9 Segundo o *site* oficial da Prefeitura Municipal de Lagoa da Prata/MG (www.lagoadaprata.mg.gov.br), foi realizado, por meio de convênio entre a prefeitura e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), estudo nas grutas e cavernas do município, constatando que existe na região um potencial espeleológico a ser devidamente estudado e explorado turística e ecologicamente, existindo grutas e cavernas de rara beleza, flora e fauna bastante diversificada.

isso, um dos meios de transporte mais utilizados na cidade e que impressiona, principalmente aos turistas, sejam as bicicletas.

O lazer em Lagoa da Prata gera controvérsias, como constatado em duas pesquisas realizadas na cidade. Para Le Sann; Guadalupe; Meireles (2002, p. 39), “existem várias possibilidades de lazer”, referindo-se a bibliotecas públicas, centros poliesportivos, campo de futebol municipal, praça de esportes municipal, clubes particulares, pontos turísticos da cidade, centenas de bares, restaurantes, atividades desportivas e ecológicas e um calendário anual de festas e eventos tradicionais. Ao contrário, a pesquisa do Serviço de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (2001, p. 35) aponta “falta de opções de cultura e lazer”, por não haver museus abertos ao público, salas de exposição cultural, cinemas ou teatros, e os clubes existentes serem particulares.

2.3 Sistema Municipal de Educação de Lagoa da Prata/MG

Somam-se trinta, os estabelecimentos escolares no município: sete particulares, sete públicos estaduais e dezesseis públicos municipais. Na Rede Municipal, é esta a distribuição das escolas: zona urbana: oito escolas de Ensino Fundamental e quatro de Educação Infantil – Centros de Educação Municipal da Educação Infantil (CEMEI) – em horário integral; quatro escolas de Ensino Fundamental na zona rural. Não há escola pública federal na cidade.

A exemplo do levantamento de informações acerca do município, as fontes disponíveis para consultas sobre a criação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e o desenvolvimento do sistema municipal de ensino mostraram-se escassas. Não há registro oficial sobre o ano de sua criação e em que condições a SEMEC funcionou nas décadas iniciais. Em um único documento a que tive acesso, pude comprovar que até 1984 ainda não havia secretarias e sim departamentos municipais. O documento que trata de um programa do Departamento Municipal de Turismo, Educação e Cultura da administração dos

anos de 1981 a 1984 demonstra, inclusive, que um único chefe era responsável por vários departamentos municipais distintos (LAGOA DA PRATA, 1981).

Conhece-se mais da atualidade do que das atividades no passado e que justificam a sua existência. Consta-nos que a clientela do sistema de ensino lagopratense atual é basicamente local e não há escolas fechadas por falta de alunos, embora seja registrada evasão de jovens no Ensino Médio para trabalhar, especialmente, com as rifas e a safra da cana-de-açúcar (SERVIÇO DE APOIO ÀS PEQUENAS E MÉDIAS EMPRESAS, 2001).

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Lagoa da Prata tem um quadro de 340 funcionários, sem plano de carreira. Na apresentação de sua Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental (2005-2008), está registrada a intenção de que o processo de ensino-aprendizagem percorra um caminho com vistas ao sucesso. Para isso, a Proposta Pedagógica traz Propostas Curriculares de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia compatíveis a cada fase do Ciclo, com objetivos, conteúdos, procedimentos e atividades, avaliação e periodicidade. A elaboração contou com a participação da equipe pedagógica da rede municipal. O referencial teórico utilizado foi: Caderno com as Orientações do Ciclo Inicial de Alfabetização do Congresso Estadual, elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Referenciais da Educação Infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A Proposta Pedagógica do primeiro segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Lagoa da Prata/MG organiza-se em Ciclo Inicial de Alfabetização – composto pela Fase Introdutória, Fase I, Fase II – e Ciclo Complementar de Alfabetização – Fases III e IV. As cinco fases têm duração de cinco anos e são distribuídas da seguinte forma:

a) **Ciclo Inicial de Alfabetização (CIA)**, com duração de três anos, compreendendo três fases – Fase Introdutória, Fase I, Fase II. Visa ao desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e

habilidades considerados fundamentais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos.

I) Fase Introdutória – destinada aos alunos que ingressarem no Ensino Fundamental aos seis anos completos ou a completar até 30 de abril.

II) Fase I – destinada aos alunos provenientes da Fase Introdutória, após o cumprimento dos objetivos da referida fase.

III) Fase II – destinada aos alunos que atingiram os objetivos da Fase I, dando continuidade ao trabalho em desenvolvimento e finalizando os objetivos previstos para o Ciclo Inicial de Alfabetização.

b) **Ciclo Complementar de Alfabetização (CCA)**, com duração de dois anos, compreendendo duas fases – Fase III e Fase IV. Prima pela consolidação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e capacidades considerados essenciais ao processo de alfabetização e letramento dos alunos.

I) Fase III – destinada aos alunos que concluíram o CIA, dando continuidade ao processo de alfabetização e letramento desenvolvido no período anterior.

II) Fase IV – continuidade à fase III e finalizando o Ciclo Complementar de Alfabetização.

2.4 Meio sociocultural: o bairro da Escola da Prata

Em meio a esse cenário urbano, sociocultural e educacional, destaco, entre os 21 bairros de Lagoa da Prata, o bairro da Escola, onde está localizada a Escola da Prata. O bairro da Escola localiza-se na região periférica da zona norte da cidade, distante do centro, em média, 1.500 metros. Ele ocupa uma área de 1.020m², o que lhe assegura a posição de terceiro maior bairro do município (LE SANN; GUADALUPE; MEIRELLES, 2002).

O bairro da Escola foi fundado em 1980, ano em que começa o traçado e, logo após, a venda dos 100 primeiros lotes, em uma área que até então era destinada à pastagem. Os loteamentos

foram sendo ampliados e, em 1984, finalizadas as vendas dos lotes. O traçado urbanístico do bairro acompanha o da cidade – ruas e passeios largos e quarteirões bem desenhados. De acordo com as informações do Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) e da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG), a energia elétrica, a água encanada e a rede de esgoto já foram instaladas em todo o bairro. Mas, o calçamento ou pavimentação ainda não beneficiou todos os moradores, o que pôde ser constatado nos trajetos diários até à escola, registrados no diário de campo.

A demanda estudantil da escola do bairro da Escola advém, também, conforme identificado nas fichas de matrículas dos alunos, de outros bairros próximos, como os de Nossa Senhora das Graças, Etelvina Miranda, Mangabeiras e Santa Eugênia II, por essa escola ser a mais acessível a esses bairros.

Por meio de consulta ao arquivo escolar, identifiquei nas fichas cadastrais dos cerca de 400 alunos da Escola da Prata o perfil dos pais quanto ao trabalho nessa região. As ocupações profissionais mais frequentes das mães são: donas de casa, em primeiro lugar, revelando o grande número de mães que não exercem uma atividade profissional; em seguida, prestação de serviços domésticos, como diaristas; balconistas; emprego em fábrica de foguete; costureiras; sacoleiras e um único registro de mãe professora. Na sequência, surgem os pais, no trabalho na lavoura, safra e demais atividades rurícolas; pedreiro e servente de pedreiro; vendedores; retireiro; operador de produção; motorista; rifeiro e tratorista. Percebe-se que as atividades ocupadas pelas mães e pais dos alunos exigem deles pouca ou nenhuma escolaridade. Além disso, destaca-se a questão salarial, assinalada pela baixa remuneração mensal.

2.5 Escola da Prata: características físicas, distribuição espacial e relações profissionais

O fato de conhecer a cidade de Lagoa da Prata/MG e o interesse pessoal por alunos de escola pública e de camadas

populares me direcionaram para a escolha de uma instituição escolar da rede pública municipal dessa cidade. Assim, alguns critérios foram estabelecidos, de modo a nortear a seleção da escola, locus da pesquisa: (i) oferecer o segundo segmento do Ensino Fundamental; (ii) ter um histórico de funcionamento há algum tempo; (iii) apresentar situações interativas pertinentes ao interesse de pesquisar o espaço da sala de aula em relação à instituição escolar e ao meio social; (iv) boa receptividade por parte da direção, dos professores e funcionários da escola. A escolha recaiu sobre a Escola da Prata.

Reservar um tópico exclusivo para a apresentação da escola traduz a importância desta como possível facilitadora das interações entre professores e alunos. Com Buffa e Pinto (2002), acredito que sem uma boa arquitetura escolar é impossível ter-se boas escolas.

A criação da Escola da Prata ocorreu em 1988, pela necessidade de atender aos moradores do “novo” bairro que estava em processo de expansão, pois as demais escolas ficavam distantes. Dois anos mais tarde, a escola foi regulamentada pelo Parecer n. 501/90 – em 13 de julho de 1990. Inicialmente, funcionava com apenas três salas de aula, uma cantina e dois banheiros. O crescimento da demanda de alunos impulsionou a criação de mais cinco salas, com a mudança do portão de entrada para uma das ruas de maior movimento. Em ampliação posterior, foram acrescentadas três salas e um galpão, ocasionando outras mudanças, dessa vez, na ordem das salas.

A arquitetura da escola apresenta um aspecto harmônico. Hoje, ela ocupa quase um quarteirão, é cercada por muros e mantém uma entrada pela rua asfaltada e mais movimentada. O portão de entrada permanece sempre fechado, mas não trancado, e não há vigia ou outro funcionário para recepcionar os visitantes. Se, por um lado, os muros e o portão sinalizam a importância da identificação do visitante, por outro, passam a impressão de negligência. As pessoas que não têm o hábito de visitar a escola sentem-se confusas sobre o procedimento de acesso e entram na escola sem orientação, ou sem permissão. Tal constrangimento

foi presenciado algumas vezes por mim, quando percebia alguém empurrando vagarosamente o portão com as mãos, o rosto para dentro da escola e o resto do corpo ainda de fora, na esperança de avistar alguém que o recepcionasse, na dúvida se era permitido ou não entrar. No entanto, os pais, responsáveis ou visitantes que vão à escola com mais frequência demonstram familiaridade com o procedimento e não se intimidam com o portão.

Uma vez aberto o portão de entrada da escola e posicionando-se de costas para ele, o visitante se vê frente a um pátio central descoberto e cimentado e se depara com uma árvore frondosa que ocupa um lugar de destaque bem ao centro da escola. A árvore teve seu espaço respeitado, principalmente por estar ali antes da construção da escola.

Mais ao fundo, no pátio, há duas hastes para bandeiras, que, entretanto, não foram hasteadas durante a realização da pesquisa. Nos dois lados do portão de entrada, dentro da escola, nota-se grande número de bicicletas e motocicletas estacionadas. A maioria das professoras e demais funcionários utilizam esses veículos para se deslocarem para a escola. A visão que se tem da escola abrange quase totalmente a sua dimensão espacial, à exceção da horta, localizada em um terreno ao lado e cujo acesso se dá por um portão interno na escola.

A primeira visita à escola como pesquisadora diferenciou-se de outros momentos em que lá estive, pelo olhar mais atento em busca do estranhamento do que me parecia familiar. Os primeiros contatos com a escola, em seus ambientes externos às salas de aula, a princípio, transmitiam harmonia e tranquilidade. As conversas de alunos e professoras podiam ser ouvidas como um fundo musical suave, em que sons de sílabas, vogais e números se afinavam e ecoavam pelos corredores. O ambiente era calmo e silencioso, à exceção da hora do recreio. Nesse período, ouviam-se, a mais de um quarteirão de distância, os sons estridentes que os alunos emitiam, o que sinalizava, a quem por ali passasse, que havia uma escola por perto. O barulho produzido no recreio contrastava com o silêncio que imperava em outros períodos. Antes do recreio, era necessário

se esforçar para ouvir as vozes das professoras e dos alunos em seus trabalhos pedagógicos. Algumas vezes, ouvia-se apenas o barulho característico produzido pelas serventes nos afazeres rotineiros, como a limpeza do pátio, dos banheiros e dos corredores. Também não se percebia nenhuma movimentação exacerbada de alunos nos corredores, bebedouros, banheiros, tampouco das professoras.

Essa percepção inicial foi explicada pela constatação de que a escola dispõe apenas de dois pátios a serem utilizados como espaços lúdicos, culturais, de lazer e recreação, para as professoras e seus respectivos alunos. Assim, a arquitetura escolar da Escola da Prata me instigou pela ausência de espaços de sociabilidade. A supervisora parecia já ter notado um clima de pouca movimentação na rotina da escola, inclusive, sugeriu às professoras, em uma das reuniões pedagógicas¹⁰, a utilização dos ambientes escolares para atividades extraclasse com os alunos. Na proposta de Buffa e Pinto (2002), o auditório, o jardim, o ginásio, podem colaborar para um clima de vida escolar mais agradável, incrementando atividades artísticas, jogos, brincadeiras e demais momentos de recreação.

A arquitetura escolar da Escola da Prata apresenta deficiências por não oportunizar “a mobilidade infantil”, sem a qual os alunos passam a vivenciar atividades escolares com desconforto, ou nem as vivenciam (BUFFA e PINTO, 2002, p. 113). Como exemplo, aponto as aulas de Educação Física, que acontecem em uma quadra pública, para a qual o professor conduz os alunos por não haver quadra esportiva na escola. Eles atravessam a rua que separa a quadra da escola. Ao centro de uma praça gramada e com bancos, a quadra se situa em um espaço aberto, sem portões nem grades e ocupa um quarteirão. Apresenta, porém, um aspecto desleixado e se encontra em péssimo estado de conservação. No período da pesquisa, o professor valeu-se, ordinariamente, da quadra poliesportiva para o

10 O Módulo II é uma reunião pedagógica que exige presença obrigatória das professoras, da supervisora e da vice-diretora (exceto da diretora, psicopedagoga, estagiários, serventes e secretárias). A supervisora é responsável por prestar esse “serviço de apoio pedagógico” (LAGOA DA PRATA, 2005). O único professor da escola não participa dessa reunião por ser professor-estagiário.

desenvolvimento de suas aulas.

Na falta de um parque infantil com brinquedos específicos para a diversão das crianças no recreio, tais como escorregador, carrossel e balanço, elas mesmas inventam suas brincadeiras, ou, geralmente, pulam corda e brincam de queimada, com materiais disponibilizados pela escola. Mesmo privados de ambientes educacionais adequados às finalidades pedagógicas, os alunos são alegres e criativos em suas brincadeiras.

Entretanto, essa alegria é encoberta por certo desapontamento em épocas de chuva: se em épocas de estiagem, o pátio descoberto atrai os alunos para brincar, em dias de chuva causa transtornos a toda a comunidade da escola. Nessas épocas, até as aulas de Educação Física são suspensas. Buffa e Pinto (2002, p. 113) ressaltam o respeito aos alunos quanto ao conforto “térmico, visual e auditivo” nos projetos escolares; “não é a arquitetura que define a filosofia educacional”, mas se pode usá-la a favor das finalidades pedagógicas.

Como a escola não possui sala exclusiva de exibição, os alunos assistem aos filmes nas salas de aula. Sendo assim, há que se carregar a televisão até à sala de aula em que haverá a exibição, com o respectivo retorno à sala da secretaria, o que não parecia tarefa fácil, a cargo das professoras ou da supervisora. Havia uma sala desocupada, que poderia servir a esse propósito. Entretanto, cerca de 40 dias do início desta pesquisa, a referida sala transformou-se em um depósito provisório de microcomputadores e impressoras, equipamentos destinados ao Laboratório de Informática, ainda em fase de montagem. Até o término da pesquisa de campo, as instalações do referido laboratório não haviam sido definidas.

Não há, no prédio da Escola da Prata, uma cantina para a merenda escolar. Os alunos merendam nas próprias salas de aula. Buffa e Pinto (2002, p. 73) ressaltam a preocupação com a salubridade e o bem-estar no discurso educacional, em meados do século XX, e assim o reproduzem:

Partindo do princípio de que a escola primária exige ar puro

abundante, luz solar e espaço, e que as primeiras condições subordinam-se à última, dedica especial atenção ao terreno que deve ter boa localização, isto é, adequada à população a que vai servir [...] e área extensa para comportar espaços para educação física, pátios e jardins.

Constata-se que a Escola da Prata é um prédio escolar com escassos ambientes que proporcionem bem-estar aos atores escolares e favoreçam seus objetivos e projetos educacionais descritos em sua Proposta Político-Pedagógica (LAGOA DA PRATA, 2005).

Em formato de um arco, o pátio é rodeado por salas – da secretaria, de aula, da despensa, dos professores –, além do banheiro dos meninos e das meninas, cozinha (com um pequeno pátio coberto, ao lado), consultório odontológico e biblioteca. Não há sinalização orientando o visitante sobre a localização desses ambientes, mas, em alguns, há uma ficha de cartolina afixada na parede, com escrita de pincel, identificando o local. No que se refere às características físicas e distribuição espacial da escola, observam-se similaridades a aspectos imanentes à arquitetura escolar, como a disposição das salas, os corredores, o pátio, as figuras dispostas nas paredes, a pintura e o muro que a cerca (FARIA FILHO, 1998).

A primeira sala, à direita de quem entra na escola, é subdividida em três ambientes, onde funcionam: a secretaria, o atendimento psicopedagógico e as aulas de reforço. O primeiro ambiente, destinado à secretaria, é o mais espaçoso dos três. Nele, o atendimento ao público é realizado por duas secretárias – uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. O mobiliário e o equipamento de trabalho nessa sala se restringem a uma mesa com microcomputador, sem impressora, uma mesa com uma máquina datilográfica, um arquivo e um armário. Em uma das paredes há uma foto emoldurada da personalidade que dá nome à escola. Em um quadro verde, decorado com algumas flores, lê-se: “A Escola da Prata é para nós como um jardim florido!” A propósito dessa mensagem, nota-se a divergência entre o modelo disciplinador foucaultiano (FOUCAULT, 2006), presente em alguns aspectos da arquitetura escolar, e a simbologia da natureza, que começa a se

apresentar na decoração dessa escola. Lastro que, segundo Carvalho (1999), está ligado à transição das escolas punitivas e coercitivas para ambientes agradáveis, que incentivam o desabrochar da criança. Os jardins de infância¹¹, ideário que passa a vigorar desde o início do século XIX, ao que parece, perpetua-se no imaginário dessa escola. Em menção a esse período histórico, Carvalho (1999) relembra frases bastante representativas, cujo sentido é conhecer a criança, como se conhece as plantas e cuidar do corpo e da mente, vislumbrando o florescimento do saber e dos valores, como a obediência.

Dividindo espaço com a secretaria, o segundo ambiente, bem pequeno, é reservado ao atendimento psicopedagógico nos dois turnos. O terceiro ambiente, também pequeno, é destinado às aulas de reforço no período vespertino. Ambos os espaços – de atendimento psicopedagógico e de reforço – são abafados, com iluminação deficiente e separados da secretaria apenas por uma cortina. A esse respeito, Buffa e Pinto (2002) ressaltam a tendência da arquitetura moderna nos projetos escolares, caracterizados por prédios simples, sem adornos, porém agradáveis, iluminados e bem ventilados, o que não foi observado nessas salas.

Após a secretaria e percorrendo os corredores da escola, há cinco salas de aula, uma despensa e mais cinco salas de aula. Nas paredes correspondentes a algumas salas de aula encontram-se expostos trabalhos confeccionados pelos alunos das turmas. Não se observaram pichações, vidros quebrados ou outros sinais de vandalismo contra a escola.

Esses corredores ficam desimpedidos e suas paredes são enfeitadas com os personagens da turma dos “Ursinhos Carinhosos” e figuras que conferem sentido à dimensão simbólica da frase escrita no quadro verde da secretaria, que compara a escola a um “jardim florido”, muito embora não haja, de fato, nenhum jardim florido em suas dependências. As figuras que simbolizam esse jardim são

11 Carvalho (1999) apresenta Froebel – discípulo de Pestalozzi – como o criador dos jardins de infância alemães.

crianças brincando sobre grama de papel, rodeadas por flores, cogumelos, pássaros e borboletas.

Há duas portas que dão acesso à sala da direção ou “gabinete”, conforme indicação afixada na parede. Entrando por qualquer uma delas, observa-se um espaço subdividido em três ambientes: sala dos professores, sala da direção e sala com materiais pedagógicos, além de um banheiro para funcionários. A entrada pela primeira porta dá acesso direto à sala dos professores. O mobiliário desse local consiste em armários de aço, abertos, em que são depositadas as coleções de livros da escola, e uma mesa grande ao centro, que atende a duas finalidades: ora é utilizada como suporte para confecção de materiais escolares, ora para o lanche dos funcionários. Não há escaninhos onde os professores possam guardar seus pertences. Os armários de suas salas de aula parecem ser utilizados também para esse fim. Há, ainda, um armário com material de trabalho das professoras eventuais e um quadro de avisos afixado em uma das paredes.

O ambiente da sala da direção, acoplado à sala dos professores, é pequeno. Ele comporta apenas as três mesas existentes, destinadas à diretora, à vice-diretora e à supervisora, e um banco encostado à parede, sobre o qual foi instalado o único telefone da escola. Observou-se que não há um funcionário designado para atender às ligações telefônicas – aquele que estiver no local e o ouvir tocando é que o atende, como aconteceu comigo algumas vezes, quando estive nessa sala. Percebe-se o empobrecimento do mobiliário escolar e as dimensões insuficientes da sala da direção. A campainha que sinalizava os diversos momentos da vida da escola (entrada/saída, início/final do recreio) está instalada nessa sala e sua execução seguia a mesma sistemática do atendimento ao telefone: era acionada por quem estivesse em sua adjacência. Da mesma forma, foi-me solicitada, uma única vez, para acioná-la. Algumas vezes, as professoras precisaram confirmar se o sinal havia sido tocado, pois o som produzido não era estridente o suficiente para ser ouvido com clareza. Da sala da direção e coordenação pedagógica, tem-se acesso a um terceiro ambiente, onde há quatro

armários com materiais pedagógicos, caixa de som e um banheiro para funcionários.

Continuando o percurso pelos ambientes da escola, percebe-se que o corredor do lado esquerdo não é tão livre quanto o outro, pois há um bebedouro instalado entre os banheiros das meninas e dos meninos, localizados ao lado da sala da direção.

Na escola, há um aluno com deficiência física, que, segundo a vice-diretora, é independente e praticamente dispensa ajuda para as atividades corriqueiras na escola. Em cada um dos banheiros há três vasos sanitários e três lavabos e rampa de acesso. A diretora esclarece que esses banheiros foram melhorias realizadas na escola na gestão municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), no período 2001-2004. Porém, as obras não foram concluídas na gestão petista, faltando finalizar a pintura em uma pequena parte da escola e a instalação das portas *bang bang* nos banheiros dos alunos, para evitar que eles fiquem presos, como ocorrera outras vezes. Em uma ocasião, eu e a supervisora ouvimos um choro de criança, que parecia vir do banheiro. Em verificação ao ocorrido, encontramos uma criança presa no banheiro feminino, por falta de maçaneta na porta, o que a impedia de abri-la. Ao ouvir a supervisora comentar a ocorrência de situações semelhantes na escola, a diretora lamentou que as melhorias não tivessem sido finalizadas naquela gestão.

Entre os banheiros e a cozinha há um pequeno pátio coberto, onde são realizados os eventos de menor porte da escola, dirigidos a um número reduzido de convidados e participantes. Esse pátio é decorado com figuras das personagens das histórias de Walt Disney, como Pato Donald, Pluto, Mickey, além de figuras alusivas a um jardim. É relevante mencionar que não foram observadas figuras ou referências à beleza da cidade ou ao meio social em que está inserida a escola.

A vida social exige dos indivíduos um intenso processo de interação entre pessoas e grupos, face a situações em diversos espaços socioculturais que se apresentam na experiência de cada um (WOODS, 1999). A escola é um desses espaços, uma unidade

de vida e trabalho, que está inserida em um conjunto complexo de situações concretas, repletas de estratégias pessoais de sobrevivência, contextos históricos e especificidades regionais e locais (TURA, 2000).

Dentre os objetivos desta pesquisa, busco analisar as interações entre os atores escolares em situações de aula e em consonância com a escola e o meio social no qual estão inseridos. Nesse sentido, objetiva-se apreender de que forma as interações entre a professora e os alunos estariam ou não sendo marcadas pelo *ethos* escolar. O conceito de cultura escolar, de acordo com Forquin (1993, p. 167), refere-se a um conjunto de

conteúdos cognitivos e simbólicos, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos da didatização e constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas.

Esses conteúdos e símbolos universais e específicos de cada escola caracterizam os estabelecimentos escolares. Na constituição da cultura escolar (JULIA, 2001), elementos historicamente construídos foram essenciais, como: espaço físico da escola, cursos graduados em níveis e o corpo profissional, as relações conflituosas ou pacíficas vivenciadas pelas escolas em cada período histórico. No entanto, apesar de as semelhanças históricas que compõem a cultura escolar, cada escola engendra, no seu cotidiano, sua própria cultura caracterizada pelas peculiaridades das interações dos atores educacionais que a compõem e também pelas regras e normas de seu funcionamento interno (FORQUIN, 1993). Dessa forma, a cultura de cada escola lhe confere identidade singular, na qual estão presentes elementos universais – cultura escolar – e singulares – cultura da escola (CARDOSO, 2001).

A cultura da escola revela, assim, aspectos endógenos, imbuídos de significados, mensagens, símbolos, projetos, costumes e processos interacionais típicos, que podem se aproximar ou distanciar dos de outra escola. Na análise da cultura da escola objetiva-se, de um lado, apreender essas singularidades do cotidiano escolar, o engendramento de um *ethos*, ou de um clima escolar,

que, conforme Mafra (2003), é constituído no interior da escola pelas interações entre os atores e as experiências por eles vivenciadas e que compõe um complexo processo de socialização. De outro lado, nas escolas se encontram também subculturas que compõem a cultura da escola: normas e regras de funcionamento; práticas pedagógicas, práticas profissionais e produção de conhecimento científico (MAFRA, 2003). Mafra (2003, p. 127) cita Barroso e Benito para descrever quatro subculturas da cultura da escola, por eles denominadas “cultura das normas”, ou “cultura política”; “cultura estruturalista”; “cultura interacionista”; “cultura científica” ou “cultura pedagógica”.

Assim, histórica e socialmente, “as escolas constroem uma marca própria que as distinguem das demais”, uma “segunda natureza” no campo da representação social dos que passam por ela, mas também, no significado dessa instituição para a sociedade (MAFRA, 2003, p. 116). Com isso, percebemos que o *ethos* cultural de uma determinada escola exprime os sentimentos e as experiências gerados pelo conjunto de relações e práticas construídas entre os

membros das instituições e os seus alunos, e entre todos aqueles que convivem num ambiente escolar, caracterizando-se como exemplo dos possíveis efeitos do contexto social da escola nos processos de socialização. (MAFRA, 2003, p. 116).

As mensagens difundidas nas escolas também podem revelar, em parte, aspectos da vida escolar, dos profissionais, dos alunos e do meio sociocultural a que pertencem, pelas expressões e reflexões utilizadas. Algumas mensagens afixadas no quadro de avisos da Escola da Prata, ou distribuídas aos professores, exemplificam as reflexões e expectativas que transmitem. Ao refletir a esse respeito, Silva (2005) depreende do “*habitus* professoral” a qualidade teórica e cultural da formação dos professores, desenvolvida durante o exercício profissional, e ressalta que

No que diz respeito à formação de professores, a partir do raciocínio desenvolvido pode-se dizer que a teoria se aprende quando se está cursando a formação, mas a prática aprende-se quando se está exercendo a profissão, e somente com o

exercício prático é que é desenvolvido e incorporado um tipo de *habitus*. (SILVA, 2005, p. 160).

A prática incorporada ao “*habitus* professoral” parece ser o objetivo das mensagens difundidas nessa escola e apresenta certa similaridade com a missão da escola descrita no Projeto Político-Pedagógico (2005-2008, s/p).

Perante a realidade em que nossa escola está situada, com uma clientela de alunos carentes não só financeiramente, mas também de valorização de sua cultura, de um saber sistemático que extrapole o seu saber, preparando o indivíduo para (*sic*) inserir num (*sic*) mundo em constante desenvolvimento científico e tecnológico, transformações, inovações em todas as áreas; (*sic*) fazem-se necessárias, principalmente em nossa instituição educacional: escola. Dentro desse contexto, frente ao artigo 216 da Constituição Federal, a LDB – Lei nº 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais, Proposta da Escola Sagarana, nossa escola, busca formar indivíduo num (*sic*) todo, não só o aluno, mas o professor, o especialista, o servicial, enfim todo o pessoal envolvido no processo educacional e (*sic*) tem como objetivo principal propiciar ambientes favoráveis para o desenvolvimento de capacidades e competências como as de relação interpessoal, cognitivas (saber analisar, decidir, planejar, expor ideias, ouvir a dos outros, participar), afetivas (sentimentos, atitudes), motoras (habilidades), éticas (valores) e estéticas, valorizando também seu saber, sua cultura e ao mesmo tempo ultrapassando limites de acesso ao saber sistemático, a fim de preparar o aluno-cidadão para ser crítico, construtivo para serem (*sic*) pessoas (*sic*) que façam (*sic*) o bem e queiram (*sic*) crescer, vencer na vida e que estejam (*sic*) instrumentalizados (*sic*) para enfrentar os desafios do dia-a-dia.

Algumas palavras extraídas da missão da escola destacam a capacidade profissional relacionada ao “saber analisar, decidir, planejar, expor ideias, ouvir a dos outros, participar” e a competência discente, no que tange ao ser “crítico, construtivo” para “crescer, vencer na vida e que estejam instrumentalizados (*sic*) para enfrentar os desafios do dia-a-dia”. A palavra “crescer” remonta-nos também aos símbolos da natureza presentes no imaginário dessa escola, no que diz respeito ao desabrochar/desenvolvimento da criança

devidamente acompanhado.

Tomando-as como referencial, percebe-se, novamente, a coexistência do binômio teoria-prática, cuja intenção, ao que me parece, é incitar os docentes a aprenderem com o fazer e, assim, propor novas experiências aos alunos e a si mesmos. De forma semelhante, Cunha (2006) propõe a compreensão da teoria-prática ou prática-teoria na sua interface, sem o tratamento estanque que, geralmente, elas recebem. Da mesma forma, Miranda e Resende (2006) expõem o risco de o primado da prática sobre a teoria incorrer no reducionismo do praticismo e da instrumentalização da teoria, em que a produção do conhecimento é orientada para subsidiar a ação – uma noção bastante pragmática que se orienta para um fim útil, ou, no limite, a negação da teoria. Nota-se que “a prática implica sempre uma operação de conhecimento” (BOURDIEU, 2003c, p. 187).

Percebe-se também a importância da afetividade, a respeito da qual a diretora se pronunciou em uma das reuniões de profissionais da escola, ressaltando a necessidade de se valorizar sentimentos e não só teoria. A indicação da diretora aproxima-se da “abordagem menos intelectualista, capaz de abranger a riqueza de processos de interação e formação levada a cabo pelas professoras primárias”, ressaltada por Carvalho (1999, p. 199). Com isso, a diretora quis recordar a missão da Escola da Prata, quanto à importância de se aproveitar momentos, como a reunião de que participavam, para dialogar, opinar e sugerir, e enfatizar: “Escola da Prata é missão” (Diretora Ronara, diário de campo, 22 mar. 2006).

O ato de planejar, citado na primeira mensagem e na missão da escola, volta a aparecer como tema da próxima mensagem: “Planejando o tempo escolar”. Percebo a intenção da coordenação pedagógica da escola em disseminar a importância do planejamento das aulas, visando ao máximo de aproveitamento do tempo escolar.

Nesse sentido, frases como “O planejamento não é coisa do passado! Ele é urgente [...] é um processo de racionalização [...]” objetivam estimular essa prática. O trabalho coletivo também é

citado nesse texto com a pretensão de difundir a responsabilidade que professores, direção, pedagogos, funcionários e pais têm no processo educativo. A menção ao trabalho coletivo é acompanhada da ordem: “todos devem participar”. Esse discurso, procedente da diretora, representante legal da escola; da vice-diretora, como auxiliar da diretora; e da supervisora, como o apoio pedagógico, passa a ter um sentido mais exortativo pela posição hierárquica que elas ocupam (LAGOA DA PRATA, 2005; BRANDÃO, 1994).

Pelo que nos parece, esse tipo de comunicação estabelecida com as profissionais da escola objetiva estimulá-las e, ao mesmo tempo, fazer um apelo ao trabalho. Atitude justificável, haja vista o período de instabilidade gerado pelo grande número de professoras não aprovadas no último concurso público municipal realizado na cidade e a consequente falta de motivação pela qual passava o corpo profissional da escola. Além disso, constata-se a preocupação com a vida coletiva da escola, uma vez que, segundo Cunha (2006), o professor está imerso em uma comunidade escolar e é movido também pelas aspirações de pais, alunos, demais professores, coordenação pedagógica e direção da escola. Portanto, não deve tomar decisões isoladas do contexto em que atua.

Nessa mesma perspectiva, insere-se a mensagem distribuída na escola no Dia Internacional da Mulher, oito de março. A direção e a coordenação pedagógica demonstraram delicadeza e atenção ao presentear todas as mulheres que trabalham na escola com uma poesia¹². Além de repetir a analogia escola/jardim florido, na poesia as profissionais e funcionárias da instituição são representadas por partes essenciais das plantas, como “raiz, tronco, folhas, flores, frutos, essência da natureza”. Além dessas palavras, há as flores decorativas contornando o cartão. Em referência ao trabalho, que demarca a relevância da prática, o título da poesia apresenta-se – “Mulher tem de ser da luta”.

Nas duas primeiras mensagens, enfatizam-se a dimensão

12 Preservo a identidade do autor, por ser filho da diretora, e os respectivos nomes da diretora, vice-diretora e supervisora.

simbólica do trabalho prático e coletivo e o aproveitamento do tempo escolar (planejamento). A terceira mensagem, entretanto, parece representar uma recompensa pelo trabalho, relacionando-o à metáfora dos ciclos da natureza. As três mensagens e a missão da escola exemplificam a dimensão simbólica vigente no ambiente da Escola da Prata, o que será, mais adiante, explicado como um esforço dispensado pela diretora e supervisora para fazer frente às dificuldades nas interações e nas relações de trabalho do corpo profissional da escola.

Ainda que de forma dissonante e esparsa, a prática aliada à teoria e o “cuidado” interligado ao trabalho pedagógico são características disseminadas nessa escola. As mensagens afixadas no mural de informações da sala dos professores demonstram isso. No entanto, as interações estabelecidas entre as professoras, em alguns momentos, parecem negá-las.

No que tange à comunidade escolar, a diretora atribui à sua equipe de direção escolar, o alcance da meta de conscientização da comunidade sobre a necessidade de conservar aquilo que, para a maioria dos alunos, é tudo o que eles possuem. De fato, não há indícios de depredação da escola; no entanto, no período da pesquisa de campo, a pesquisadora presenciou um ato que se considera de “violência”, não tanto pelo grau de periculosidade, mas pelo desrespeito manifestado. A professora e os alunos estavam reunidos no pátio coberto para um ensaio teatral, quando foram ouvidas vozes de crianças oriundas do lado externo da escola; logo depois, todos se assustaram com o estouro de uma bombinha arremessada em direção à escola. O barulho foi intenso, mas não houve incidente. A professora tentou identificar quem havia lançado a bombinha, mas viu-se impedida pela altura do muro. Todos que estavam ali por perto se assustaram – a professora, os alunos e as serventes escolares. A professora procurou tranquilizar os alunos, eufóricos pelo acontecimento, e, desejando retomar o ensaio sem perda de tempo, pediu silêncio. Pelo visto, o barulho não foi ouvido pela diretora, supervisora e demais profissionais e funcionários da escola, pois ninguém foi ao pátio se informar sobre

o que acontecera. Esse acontecimento não foi comentado e, pelo que parece, também não foi relatado à direção e/ou coordenação pedagógica.

A limpeza do espaço escolar também estava comprometida, talvez pela rotatividade das serventes escolares, pela insatisfação daquelas que seriam dispensadas em função da nomeação das concursadas e pela regulamentação do horário de trabalho de seis para oito horas, conforme edital do concurso. Aliás, essa última possibilidade estava desagradando todas, sobrejamente. A falta de zelo na limpeza da sala de aula do 4º ano foi comentada pela professora Patrícia, uma única vez, quando notou restos de comida espalhados na mesa em que fora servida a merenda no dia anterior, apesar de esse mesmo fato ter sido registrado por três vezes no diário de campo da pesquisadora.

A diretora reconhecia os percalços pelos quais a escola passava e, frequentemente, manifestava sua insatisfação, como sobre o episódio da troca de professores realizada no início da nova gestão municipal. Segundo ela, a troca se constituiu em um desrespeito aos alunos, ao contratarem professoras inexperientes, que trabalhavam em padaria e/ou comércio. A diretora revelou também insatisfação com algumas professoras atuais, as quais, embora esforçadas, não obtiveram aprovação no concurso. Reclamou, igualmente, dos efeitos psicológicos sobre as professoras que continuaram trabalhando após o insucesso no concurso. Era visível a inquietação e o desapontamento da diretora com a iminente troca de elevado número de professoras e as consequências pedagógicas para os alunos e para a escola. Contraditoriamente, em uma ocasião manifestou expectativa positiva com a efetivação do novo quadro de pessoal, o que, a seu ver, melhoraria o andamento das atividades. Ao que parece, essa transição imobilizou o andamento das atividades pedagógicas na escola e desencadeou um processo de expectativas geradas pela instabilidade.

No período em que estive na secretaria, analisando as fichas dos alunos da escola, fui convidada pela diretora para observar dois avisos por escrito confeccionados e afixados pela secretária na

escola sem consulta ou autorização da direção ou da supervisora. Parecia que a diretora estava justificando a desorganização da secretaria, além de me alertar para possíveis informações erradas que poderiam ser passadas pela funcionária e que, eventualmente, comprometeriam a escola pesquisada.

A diretora mostra muita preocupação com os problemas pessoais e sociais dos alunos, dos professores e demais funcionários, aproximando-se deles para obter notícias sobre a família, trabalho, adversidades, festividades e compromissos sociais. A postura mais profissional e menos afetiva da vice-diretora a diferenciava da diretora, embora tenham sido também observadas interações desta com os seus colegas de trabalho. A característica mais afetiva da diretora e a postura mais racional da vice-diretora geravam um equilíbrio que refletia, em alguns momentos, um ambiente de trabalho positivo na escola.

Os comentários sobre concurso, contratação, desemprego estavam presentes em praticamente todos os momentos que deveriam ser de descontração na escola. Nas reuniões pedagógicas, os comentários acerca do concurso sempre vinham à tona. Muitas, no entanto, mantinham-se em silêncio, ostentando um semblante de preocupação e cansaço. O relacionamento entre as professoras não parecia ser de cordialidade; notava-se, inclusive, certa indiferença nessas relações, quando uma sequer cumprimentava a outra. Às vezes, em um aparente silêncio, percebiam-se cochichos, na tentativa de evitar que a outra ouvisse o diálogo. Havia pequenos grupos de docentes que se formavam por afinidade de trabalho, conforme as fases que lecionavam, mas isso não se verificou em todos os ciclos. Especificamente, as duas professoras do 4º ano praticamente não mantiveram contato. No geral, as relações demonstravam frieza e as interações nem sempre aconteciam. Durante as reuniões, havia uma revista da Avon¹³ que circulava entre algumas professoras e conversas paralelas atrapalhavam o andamento das discussões. No caso de três professoras, as conversas paralelas pareciam querer

13 Revista de circulação nacional (e internacional, também), direcionada à venda, sobretudo, de produtos de beleza.

causar embaraço à supervisora que ministrava a reunião, como forma de boicote. Entretanto, a supervisora percebeu a manobra e em outro momento comentou:

As reuniões pedagógicas, a gente (*sic*) tenta fazer a melhor possível, (*sic*) porque está todo mundo cansado, esgotado. [...] fica meio que cansativo, (*sic*) porque os professores já estão cansados. Tem (*sic*) aquela falta de coleguismo de entender que você está fazendo seu papel, que ele poderia estar ali no seu lugar, tá (*sic*) entendendo? Mas eu vejo assim, pelo lado bom, eu vejo assim, que eu sempre tenho algo a oferecer. Coisas que... Eu não detenho o saber, porque ninguém detém o saber, né (*sic*), ninguém sabe a finalidade do saber, você aprende no dia-a-dia com os professores, com as crianças. Você aprende muito mais com elas. (Entrevista, supervisora Daniela).

A menção à prática observada nas mensagens da coordenação pedagógica, direcionadas ao corpo profissional da escola, é reincidente nesta fala: “[...] você aprende no dia-a-dia com os professores, com as crianças. Você aprende muito mais com elas”. Pelas indicações da supervisora, nem ela mesma atribuía a devida importância a essas reuniões, aparentando certo descrédito no desempenho do “seu papel”. Ao que tudo indica, a supervisora esperava apenas o respeito das colegas pelo cumprimento do papel que ela deveria desempenhar naquele momento – o que lhe importava mesmo era a prática no cotidiano. A preocupação em negar a detenção do saber: “Eu não detenho o saber, porque ninguém detém o saber [...]”, soa paradoxal ao formato da reunião, que, às vezes, ocorria de forma mais centralizada, pois não era comum haver trocas de informações e contribuições entre elas sobre o cotidiano escolar. Esse discurso, em parte, também exprime insegurança e busca eximir o profissional da sua responsabilidade, pela insistência no dizer – “eu não detenho o saber”, “ninguém detém o saber”, “ninguém sabe a finalidade do saber”. A condução e a organização dessa reunião pareciam incomodar as demais participantes, pela reação negativa que elas demonstravam.

Foram também observadas reuniões informais que aconteciam nos minutos que antecedia o início das aulas na sala

dos professores, onde era servido um café. A pesquisadora notou a presença, mais constante, da diretora, da supervisora, da professora Patrícia e de mais duas ou três professoras. Os assuntos que emergiam nesses tipos de encontros na escola referiam-se a programas de televisão dos canais abertos e demais assuntos familiares.

Era nesse ambiente escolar que a professora e os alunos do 4º ano conviviam. Embora a professora Patrícia não tenha apresentado o mesmo grau de insatisfação que suas colegas de trabalho, por ter estabilidade em um cargo, foram detectadas, durante o período da pesquisa de campo, influências do ambiente escolar e do meio social nas interações da professora com os alunos investigados nas situações de aula em que vivenciavam a experiência escolar.

2.6 Perfil da professora

A professora, que escolheu ser chamada por Patrícia, é natural de Lagoa da Prata/MG, tem 35 anos, é casada com um comerciante da cidade e tem duas filhas solteiras. Membro atuante da Igreja Católica, ela imprimia esse traço de sua personalidade na convivência escolar. Atualmente, a professora mora em um bairro vizinho ao bairro da Escola e se desloca para a escola de motocicleta. Ela relatou já ter trabalhado no comércio antes de exercer o magistério.

A partir do momento que eu entrei na sala de aula a primeira vez, eu vi que era aquilo ali que eu queria pra (*sic*) mim. Então, passei a gostar mesmo. Então, eu trabalho por vocação, poderia ter optado por outra coisa, (*sic*) poderia ter feito (*sic*) faculdade de outra coisa (*sic*). Quando eu fui fazer (*sic*) faculdade, eu pensei duas vezes se era aquilo mesmo que eu queria e optei por gosto mesmo (*sic*). (Entrevista, professora Patrícia).

Patrícia declarou ter recebido, em seus primeiros anos de exercício do magistério, muita orientação e apoio de sua irmã mais velha, que leciona há mais de 20 anos. Ela tenta esclarecer que não foi influenciada pela irmã na escolha da profissão, ao mesmo tempo em que deixa transparecer que a irmã foi um “espelho” e um

exemplo a ser seguido.

Eu acho também que eu me espelhei muito nela ao almejar ser professora. Porque eu via que ela era professora e aquilo satisfazia ela (*sic*). Então, quer dizer, cê (*sic*) pensa: aquilo ali deve ser bom, né? (*sic*). Então, eu me espelhava, eu achava que seria bom pra (*sic*) mim, como era pra (*sic*) ela. (Entrevista, professora Patrícia).

Esse aspecto vai ao encontro de um dos resultados apresentados pela UNESCO (2004), em que a maioria dos professores brasileiros, correspondente a 35%, declarou incidência de irmãos professores na família. Os outros percentuais, em menor escala, estiveram alocados a pais, marido/companheiro, filho, ou outro familiar.

A formação inicial para o magistério em nível médio, na experiência de Patrícia, ocorreu na habilitação Magistério. Em seguida, cursou Pedagogia, em uma universidade¹⁴ particular, a única existente na cidade de Lagoa da Prata, fazendo parte das primeiras turmas formadas. Posteriormente, especializou-se em Psicopedagogia, pós-graduação *lato sensu*, em Formiga/MG, a 65km de Lagoa da Prata/MG. Em quatro momentos diferentes da pesquisa de campo, a professora manifestou interesse em ingressar no Mestrado. Referia-se a essa etapa como “um sonho a ser realizado; se Deus quiser, ainda vou fazer”. Em suas aulas, algumas vezes, apontou o Mestrado como uma contribuição do pesquisador para o país, na medida em que este investiga problemas para apresentar soluções à nação. Na reunião de pais, apresentou-me aos presentes, enfatizando que o Mestrado era bastante desejado por ela e que alimentava a esperança de cursá-lo.

A professora possui uma experiência de 10 anos como docente na rede municipal, o que, para Huberman (1995), significa a fase de estabilização profissional. Ele defende o período entre 6 e 15 anos¹⁵

14 A unidade da Universidade de Itaúna em Lagoa da Prata foi inaugurada em 2000 e iniciou oferecendo os cursos de Pedagogia, Letras e Administração. Posteriormente, passou a oferecer apenas os dois primeiros. A graduação em Pedagogia, nessa universidade, é concluída em três anos e seis meses, equivalente a sete períodos.

15 De acordo com Cardoso (2001), professores novatos: trabalham há até cinco anos no

de experiência como uma superação à fase de “entrada na carreira” caracterizada pela fase de descoberta por parte dos “principiantes” (HUBERMAN, 1995, p. 39). A fase de estabilização apresenta, por parte dos professores, conforme Huberman, sentimentos de competência pedagógica, confiança, flexibilidade, descontração, segurança, prazer, humor, espontaneidade e conforto. Sentimentos pouco percebidos antes da estabilização, em decorrência das incertezas e insucessos que tendem a restringir a espontaneidade em “certa rigidez pedagógica” (HUBERMAN, 1995, p. 41). Com a ressalva de que a fase de estabilização comporta variáveis de uma pessoa para outra, nessa fase os professores preocupam-se menos consigo próprios e mais com os objetivos didáticos. Portanto, na visão desse autor, sentem-se mais à vontade para enfrentar situações complexas e inesperadas.

Além dessa experiência, a professora atua em uma jornada dupla de trabalho há três anos, na rede estadual, como supervisora pedagógica. Sobre o trabalho em dois turnos (manhã e tarde), a professora manifestou algumas vezes, aos alunos e à mim, interesse em se dedicar à docência em apenas um horário. Ela justificava a jornada dupla de trabalho por necessidade financeira¹⁶, o que nos dizeres dela, não seria necessário se ganhasse o suficiente em um turno:

Eu acho que a gente (*sic*) cansa (*sic*) muito, né? (*sic*). Então, assim, desgasta. Às vezes, a produtividade não é tão boa quanto se a gente (*sic*) trabalhasse só (*sic*) um horário, né? (*sic*). Então, eu percebo que quando eu trabalhava (*sic*) só um horário, eu tinha mais tempo pra (*sic*) estar planejando, pra (*sic*) corrigir as atividades; eu não precisava usar o final de semana como eu estou usando agora. Então, isso me desgasta e, conseqüentemente, influi no meu trabalho, eu sei que influi, porque o meu esforço não é a mesma coisa, né? (*sic*). Agora, além da questão salarial [...]. (Entrevista, professora Patrícia).

magistério; professores intermediários: entre 6 e 15 anos; professores experientes: há mais de 16 anos.

16 O vencimento estipulado para a categoria de professores era de R\$678,14, na época da pesquisa.

Paradoxalmente, a professora se declarava indecisa, caso precisasse escolher entre o magistério e a supervisão pedagógica:

Eu não sei se eu poderia escolher entre as duas profissões, porque as duas me agrada (*sic*). A partir do momento que eu comecei a trabalhar na supervisão, eu gostei muito do trabalho de tá (*sic*) auxiliando, né (*sic*), na educação, porque aí você tá (*sic*) fazendo um intercâmbio entre os professores e alunos e esse trabalho é muito gostoso também. (Entrevista, professora Patrícia).

Patrícia trabalha na Escola da Prata há três anos consecutivos, período em que esteve exclusivamente com o 4º ano. Em anos anteriores, viveu a mesma experiência no magistério em outras escolas da rede municipal. Nesses três anos, como docente na escola investigada, relata que a direção manteve-se a mesma, mas a rotatividade de especialistas educacionais, professoras e serventes escolares foi bastante intensa. A supervisora e a diretora, sempre que havia oportunidade, elogiavam Patrícia. Elas não lhe poupavam adjetivos: “esforçada”, “uma pessoa ótima”, “com força de vontade”, “muito boazinha”, “uma gracinha de pessoa” (Registros de diário de campo).

A professora Patrícia confirmou o bom relacionamento que mantém com a diretora e a supervisora, mas lamentou a ausência de uma colega com quem pudesse dialogar sobre a prática docente, o que ela denominou “troca de experiências”. Percebe-se em seu relato um sentimento de isolamento profissional e um interesse em conquistar um interlocutor para planejamentos pedagógicos, trabalhos conjuntos e desenvolvimentos de atividades comuns:

Porque aqui eu não tenho com quem trocar (*sic*). São só duas fases IV. E você deve ter percebido, a outra professora não é muito de troca, ela chegou a falar pra (*sic*) mim que não queria planejar, que não planejaria junto. Nós começamos a planejar, não deu certo [...] ela falou que não ia mais lá em casa, porque meu tempo é difícil e que não conciliava com o dela (*sic*). Então, também não convidei (*sic*) mais pra (*sic*) planejar. Porque ela deixou bem claro. E antes disso, ela falou pra (*sic*) mim que não planejava com ninguém, que eu era a primeira

pessoa que ela estava planejando junto. Então, quer dizer, eu senti assim, um retraimento, não querer (*sic*). Então, eu acho essa dificuldade. Eu gostaria muito. Porque eu acho que o trabalho em conjunto é muito melhor, a troca de experiências. Como eu vou trabalhando, eu tenho que passar pra (*sic*) pessoa isso, ela vai ter que passar pra (*sic*) mim. Então, isso eu gosto (*sic*). Eu vou buscar coisas (*sic*) com professores de fase III? Elas não estão trabalhando. Então, se eu busco, eu busco fora, não é aqui na escola. (Entrevista, professora Patrícia).

A forma de expressão/comunicação nessas últimas narrativas da professora e também em outras, que serão citadas ao longo do texto, são percebidas como “desvios distintivos”, termo utilizado por Bourdieu (1996) para exemplificar estilos de expressão que marcam o locutor pela apropriação de determinado estilo linguístico (BOURDIEU, 1996, p. 39). Esse autor entende que a linguagem está intrinsecamente relacionada às condições sociais nas quais ela é adquirida. Portanto, os diferentes usos sociais da língua estariam em conformidade com as diferenças sociais e econômicas e o meio social original do locutor. Tais diferenças nos “estilos expressivos” marcam a distinção entre linguagem coloquial, ou popular, e linguagem culta, ou legítima. A manutenção da língua legítima, segundo Bourdieu (1996), é perpetuada por um trabalho permanente, exercido também pelas escolas, sobretudo pelo professor – seu representante legítimo:

A expressão correta, ou melhor, corrigida, deve o essencial de suas propriedades sociais ao fato de que só pode ser produzida por locutores que detêm o domínio prático das *regras eruditas*, explicitamente constituídas por um trabalho de codificação e expressamente inculcadas por um trabalho pedagógico. (BOURDIEU, 1996, p. 48, grifos do autor).

O uso correto da língua culta, para Bourdieu (1996), depende da competência gramatical incorporada no estado prático das disposições – “*habitus* linguístico” – adquirido em um processo lento e prolongado (BOURDIEU, 1996, p. 59).

Percebe-se nas falas da professora a coexistência de registro linguístico culto e popular, paradoxalmente. Por um lado, apesar

de a professora Patrícia expressar-se incorretamente, constatou-se, nas interações sociais que a professora estabelecia com suas colegas, interesse e esforço em expressar-se corretamente. Além disso, ela identificava tipos de pronúncias também incorretas nas falas dos alunos e exigia deles comunicação e expressão corretas. Reconhecendo e assumindo a legitimidade que autoriza o docente a corrigir falas coloquiais dos alunos, a professora, por várias vezes, admoestava-os por algumas palavras mal pronunciadas. Certa vez, um aluno respondeu a seu colega “di”, quando queria dizer “dei”. A professora o ouviu e imediatamente o corrigiu: “Não é ‘di’, é ‘dei’”. Fase IV não pode falar assim, o ano que vem vocês estarão no colégio.” (Professora Patrícia, diário de campo, 19 abr. 2006). Ela parecia abominar essa palavra dita erroneamente pela sua reação nervosa e impaciente. Patrícia relatou o acontecimento às suas colegas, na sala dos professores, lamentando-o e reforçando o desapontamento que sente pelo uso incorreto da língua culta pronunciada por seus alunos. Por outro lado, a sua pronúncia incorreta não lhe dava legitimidade para corrigir os alunos que repetiriam, provavelmente, erros semelhantes aos cometidos por ela.

2.7 Turma do 4º ano pesquisada

A partir de dados coletados na escola, a próxima etapa foi o cruzamento de dados entre a escolha da professora e de uma turma que estivesse vivenciando o período de transição do primeiro segmento do Ensino Fundamental para o segundo segmento. A decisão pela turma de quarto ano, nomeada na Rede Municipal como “Fase IV do Ciclo Complementar de Alfabetização” está circunscrita ao tempo escolar dos alunos, supondo-se que assim seriam manifestados traços mais visíveis de incorporação, rejeição, reconhecimento e estratégias por parte deles ao lidarem com as regras do jogo escolar nas interações estabelecidas com os amigos e com a professora.

A turma observada é composta por 27 alunos. Em consulta

ao arquivo da escola, às fichas de matrículas dos alunos da turma pesquisada, verificou-se que eles pertencem a famílias de camadas populares oriundas, majoritariamente, do bairro da escola, onde está localizada a Escola da Prata, e, minimamente, de outros bairros.

Do total de 27 alunos, 17 residiam no bairro da Escola; 6 alunos, no bairro Nossa Senhora das Graças; 2 alunos, no bairro Santa Eugênia II e 1 aluno em Mangabeiras e 1 aluno em Etelvina Miranda. Não havia alunos oriundos da zona rural; em toda a escola, apenas 8 alunos (de outras turmas) utilizavam o transporte escolar rural.

Os meninos eram em maior número na turma – somavam 15 – e as meninas, 12. O ano de nascimento dos alunos da turma investigada variava entre 1995 a 1996, o que corresponde a 10 e 11 anos de idade, própria a essa fase de escolarização. Dentre eles, duas alunas e quatro alunos eram registrados apenas no nome da mãe.

Objetivando um melhor delineamento do perfil dos alunos dessa turma, investiguei em que condições escolares eles ingressaram nessa fase. Verifiquei que, no ano anterior ao de realização da pesquisa (2005), as três turmas de Fase III, que hoje compõem as duas de Fase IV, enfrentaram problemas de rotatividade de professoras, com a passagem de até quatro professoras por uma mesma turma. Segundo a diretora, esse fato seria um dos que explicariam um grupo de alunos tão fracos naquele ano corrente. Em uma das Reuniões Pedagógicas, a diretora expôs a situação de fracasso escolar de alguns alunos do 4º ano, que, segundo ela, encontravam-se “sem saber ler e escrever” (Diretora Ronara, diário de campo, 22 mar. 2006).

Tal afirmação me instigou a levantar mais informações sobre as turmas de Fase III da Escola da Prata do ano anterior (2005), objetivando compreender o processo de escolarização vivenciado pelos alunos da atual Fase IV, uma vez que a grande maioria dos alunos da fase III anterior, matriculou-se nessa mesma escola, para a fase posterior, o 4º ano. Utilizei as avaliações de desempenho dos alunos, realizadas semestralmente pela supervisora, como fonte de

análise. Os dados quantitativos expõem um panorama do processo de aprendizagem do 3º ano no primeiro e segundo semestres de 2005, contribuindo, assim, para a visualização do perfil com que os alunos ingressaram no 4º ano – objeto de observação da pesquisa – em 2006. De modo geral e comparativo houve declínio nos conceitos das turmas no segundo semestre.

O panorama do desempenho escolar dos alunos do 3º ano, referente ao ano letivo de 2005, está intrinsecamente relacionado à turma pesquisada (4º ano), isso porque 97% dos alunos mantiveram-se matriculados na mesma escola, na fase subsequente. Contudo, tanto no discurso da diretora como no da professora da turma, os alunos apresentavam sequelas originárias do baixo rendimento escolar da fase anterior.

Esses resultados foram cotejados com as análises reunidas em Prova Brasil¹⁷ 2005: Avaliação do Rendimento Escolar (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005)¹⁸, o que permite verificar que dificuldades pedagógicas não são exclusividade das turmas da Fase III da Escola da Prata, como enfatizou a diretora.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005) divulgou uma média nacional de desempenho escolar das quartas séries, em Língua Portuguesa (Tabela 1) e Matemática (Tabela 2), na qual a Escola da Prata obteve as piores médias, em comparação com as escolas estaduais e municipais de Lagoa da Prata/MG, de Minas Gerais e do Brasil.

17 Prova Brasil é o nome utilizado nas publicações da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), instituída pelas Portarias nº 931, de 21 de março de 2005, e nº 69, de 04 de maio de 2005.

18 Disponível em: <<http://www.provabrazil.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2007. A publicação não especifica os conteúdos analisados em cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática).

Tabela 1 - Médias Comparadas da Avaliação do Rendimento Escolar na Quarta Série entre as Escolas Municipais e Estaduais do Brasil, de Minas Gerais, de Lagoa da Prata/MG e da Escola da Prata – Língua Portuguesa, 2005

Brasil		Minas Gerais		Lagoa da Prata			
Escola	Média	Escola	Média	Escola	Média	Escola	Média
Estadual	176,07	Estadual	182,11	Estadual	195,20	Prata	168,80
Municipal	171,09	Municipal	182,11	Municipal	176,29		

Fonte: INEP (2005).

Tabela 2 - Médias Comparadas da Avaliação do Rendimento Escolar na Quarta Série entre as Escolas Municipais e Estaduais do Brasil, de Minas Gerais, de Lagoa da Prata/MG e da Escola da Prata – Matemática, 2005

Brasil		Minas Gerais		Lagoa da Prata			
Escola	Média	Escola	Média	Escola	Média	Escola	Média
Estadual	182,25	Estadual	190,80	Estadual	200,30	Prata	173,95
Municipal	178,66	Municipal	190,16	Municipal	185,57		

Fonte: INEP (2005).

Em ambas as tabelas, observa-se que o desempenho das escolas estaduais da cidade de Lagoa da Prata/MG, em Língua Portuguesa e Matemática, está superior às médias nacional e estadual. Entretanto, fica evidente, na leitura dessas tabelas, a baixa média atingida pela Escola da Prata, inclusive, abaixo das demais escolas municipais. Na disciplina curricular de Matemática (Tabela 2), todas as médias se elevaram, o que acentuou, ainda mais, o distanciamento entre a Escola da Prata e as outras escolas, uma vez que o seu crescimento foi nitidamente inferior.

Os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005) expõem o baixo nível de aprendizagem com que os alunos do 4º ano, da Escola da Prata, concluíram o ano letivo de 2005. Apontam, também, a possibilidade e o potencial que a escola tem de apresentar um desempenho melhor, tendo em vista as médias municipais, estaduais

e nacionais atingidas. Com isso, lançam um desafio à escola. Desafio que a diretora e a supervisora parecem ter assumido em seus relatos, bem como a professora Patrícia, em seu depoimento, gravado.

A professora revelou-se assustada com a turma e diz-se consciente do grande desafio a ser enfrentado.

Eu acho que eu assustei (*sic*) tanto com o nível que estava, que eu pus elas (*sic*) tudo (*sic*) apavorada (*sic*) também. Então, assim, a primeira opção foi a de fazer o remanejamento das turmas, porque, são duas turmas e tem a outra que ainda estava em condição pior. Então eu pedi, sugeri que fizesse (*sic*) uma turma mais... não homogênea, porque não existe. Mas, mais semelhantes os níveis (*sic*), para facilitar o trabalho da professora, tanto o da outra, quanto o meu trabalho. E, aí, foi feito. E depois elas colocaram a sugestão do reforço. Então nós selecionamos os meninos que estavam com maior dificuldade, para estar sendo (*sic*) auxiliado no reforço. Então, eu acredito até, que esse reforço, não sei, não posso afirmar, mas a maioria dos reforço (*sic*) tá (*sic*) na fase quatro. Que a professora de reforço tá (*sic*) atendendo, pra (*sic*) tá (*sic*) auxiliando (*sic*). Já fizemos os encaminhamentos pra (*sic*) psicopedagoga, né, (*sic*) pra (*sic*) tá (*sic*) auxiliando (*sic*) também. E assim, é, a supervisora, principalmente, se propôs de (*sic*) tá (*sic*) ajudando (*sic*) em tudo que precisar, tanto é que tudo que eu preciso, posso contar com ela. Ela tá (*sic*) sempre me auxiliando (*sic*). A participação da escola num (*sic*) todo é muito grande. (Entrevista, professora Patrícia).

Assim, a professora confirma o depoimento da diretora – de que tentativas e esforços foram e estão sendo feitos para auxiliar os alunos.

Após um semestre com a turma do 4º ano, eu me dispus a analisar a avaliação a que os alunos foram submetidos no final do primeiro semestre de 2006. Esse procedimento possibilita avaliar resultados, ainda que de forma parcial, dos avanços ou retrocessos atingidos. Os resultados mostram que muitas das dificuldades observadas nos alunos no ano anterior (2005) ainda não haviam sido superadas no primeiro semestre de 2006. Os dados nos levam a ponderar as dificuldades a serem superadas pela professora e alunos

dessa turma, bem como pela coordenação pedagógica e direção da escola, ao longo do ano.

2.8 Estudantes selecionados(as) para entrevista

A seleção de alunos e alunas a serem entrevistados obedeceu a critérios preestabelecidos, de modo a contemplar uma gama de características diferenciadas observada na turma, objetivando riqueza e diversidade de informações favorecidas pela heterogeneidade das narrativas a serem prestadas nas entrevistas. A pesquisadora expôs à professora o interesse em entrevistar alguns alunos previamente escolhidos, mas, com os alunos, combinou-se uma escolha por meio de sorteio. Os alunos ficaram eufóricos e, ainda que por pouco tempo, a entrevista se tornou motivo de disputa entre alguns deles. Dentre os 27 alunos, foi escolhido um terço para as entrevistas, respeitando-se a proporção de predominância de meninos na sala de aula: 15 meninos e 12 meninas. Em decorrência desse total de alunos, selecionei cinco meninos e quatro meninas nos sete grupos de pertencimento que identifiquei, após três meses de acompanhamento da turma:

- i. no grupo de alunos mais afetivos: **Maria Angélica, Andréia, Marcos e Sueli (menino)**. Esse grupo se destaca pelas “relações emocionais significativas entre adultos e crianças”. Na pesquisa de Carvalho (1999, p. 214), ressaltam-se os professores. Neste estudo, a professora e os alunos.
- ii. no grupo de oposição e resistência à professora e às regras escolares: **Marcos, Eurídes e Pedro**. Nesse grupo, são percebidas “tentativas intencionais ou conscientes por parte dos estudantes de subverter ou sabotar a instrução dos professores ou as regras e normas estabelecidas pelas autoridades escolares” (McLAREN, 1992, p. 128).
- iii. no grupo com dificuldade de assimilação das regras escolares: **Émile, Andréia, Marcos, Eurídes, Pedro**. Na visão de Sirota (1994), esse grupo apresenta pouco conhecimento

das regras do jogo escolar, diferentemente do grupo de resistência, que, ao transgredi-las, demonstra conhecê-las bem.

- iv. no grupo de alunos mais solicitados pela professora: **Maria Clara e André**. Este é composto por alunos com características que apontam para um maior número de intervenções “insistentes e espontâneas” nas aulas (SIROTA, 1994, p. 60). As respostas e solicitações, por parte da professora, são mais frequentes em relação ao tratamento dispensado aos outros amigos de turma (SIROTA, 1994).
- v. no grupo de alunos menos solicitados pela professora e pelos pares: **Marcos, Sueli (menino), Eurídes e Pedro**. Sirota (1994) expõe a capacidade que o professor tem de acentuar, ainda mais, a diferenciação dos alunos, ao instar menos vezes, à interação, os alunos considerados mais fracos. Além disso, os professores parecem considerar suas respostas menos ágeis que a dos melhores alunos (SIROTA, 1994).
- vi. no grupo composto por alunos mais, ou menos extrovertidos e comunicativos: **Maria Angélica e Marcos; Émile, Andréia, Pedro e Eurídes**. Os alunos mais extrovertidos desse grupo demonstram segurança em participar das aulas. Assim, eles tomam a palavra “e sem que uma pergunta seja realmente formulada e feita pelo professor”, segundo Sirota (1994, p. 60), eles intervêm nas aulas com mais frequência. O oposto ocorre com os menos extrovertidos e comunicativos.
- vii. no grupo dos alunos que exercitavam a ajuda mútua: **Maria Angélica e Sueli (menino)**. Na percepção de Perrenoud (1995, p. 132), esse grupo é composto por aqueles que demonstram interesse em organizar, coordenar e, inclusive, tornarem-se “porta-vozes” da turma.

De acordo com as características que mais se sobressaíam, assim os apresento no quadro 1:

Quadro 1: Perfil dos Alunos Entrevistados

Alunas	1	ÉMILE	Todos os alunos entrevistados são naturais de Lagoa da Prata/MG, com exceção de Êmile, natural de Três Marias/MG. Êmile mora no bairro da Escola, com os pais, em uma família de cinco filhos, na qual ela é filha caçula. Sua mãe é doméstica, e seu pai, cortador de lenha.
	2	MARIA ANGÉLICA	Mora no bairro Nossa Senhora das Graças, com a mãe e dois irmãos. Maria Angélica relatou: “minha mãe trabalha na fábrica de foguete; meu pai separou da minha mãe quando eu era pequena”.
	3	MARIA CLARA	Mora no bairro Etelvina Miranda. É filha caçula; vive com o pai e um irmão solteiro; tem três irmãos casados. A profissão de seu pai é pedreiro, a de sua mãe, ela não soube responder, apenas esclareceu: “minha mãe separou do meu pai”.
	4	ANDRÉIA	Mora no bairro da Escola. É registrada apenas no nome da mãe; morou por muito tempo com a avó materna; atualmente, mora com a mãe, o padrasto e três irmãos. Sua mãe trabalha na fábrica de foguete e seu padrasto faz “bico ¹⁹ ”, conforme seu depoimento.
Alunos	5	SUELI (menino)	É filho caçula e mora com os pais, dois irmãos e três sobrinhos no bairro Nossa Senhora das Graças. Quando perguntado sobre qual nome gostaria de escolher, ele respondeu ‘Sueli’. Ele disse que era o nome de sua mãe e o escolheu porque ela era muito carinhosa com ele. Optou-se, então, por acrescentar “menino” entre parênteses todas as vezes que aparecer o seu nome, por se tratar de um pseudônimo feminino atrelado a um menino. A mãe desse aluno trabalha como doméstica e seu pai trabalha no plantio e colheita de café na região.
	6	MARCOS	Mora no bairro da Escola. Filho único. Morou sete anos com a avó materna; há poucos meses está morando com sua mãe e seu padrasto. Segundo Marcos, seu padrasto trabalha como viajante (vendedor), e sua mãe não está trabalhando.
	7	EURÍDES	Mora no bairro da Escola com a mãe, uma irmã mais nova e os avós maternos. Demonstrou dúvida para esclarecer se o padrasto morava com eles: “fora meu padrasto que fica lá de vez em quando”. Sua mãe é dona de casa e a renda familiar deles provém da padaria que seus avós mantêm, à frente da casa em que eles moram.
	8	PEDRO	Mora no bairro da Escola. É registrado apenas no nome da mãe, que trabalha em uma pastelaria. Filho caçula, Pedro mora com a mãe, duas irmãs e o padrasto, que é retireiro e entregador de leite. No depoimento do aluno ficou evidente a admiração que ele sente por essa profissão: “meu pai trabalha de caminhão azul dele, tinha o nome dele no caminhão de carrear leite”.
	9	ANDRÉ	É filho caçula e mora com os pais e um irmão no bairro da Escola. A sua mãe trabalha fazendo crochê; e seu pai é caminhoneiro.

Fonte: Entrevista com os alunos; ficha de matrícula dos alunos

19 ‘Bico’, na linguagem popular, significa trabalho incerto; “pequenos ganhos avulsos e/ou tarefa ocasional que os possibilita; biscate, galho” (FERREIRA, 2004, p. 176).

Além do critério do grupo de pertencimento, foram selecionados alunos e alunas que atraíram a atenção da pesquisadora, no decorrer da observação, pela interação que estabeleciam com os demais colegas e com a professora, destacando-se, dentre os pares, por suas ações instigantes.

Capítulo 3

As regras do jogo escolar e as estratégias de interação social: conservação, resistência, transformação, conquista e persistência

A vida pode não ter muito de semelhante a um jogo, mas a interação tem (GOFFMAN, 1975, p. 223).

O ingresso no universo da sala de aula traz à cena os atores escolares – professora e alunos – desempenhando seus papéis nas interações que estabelecem. A sala de aula observada, em suas dimensões física, simbólica e pedagógica, com a riqueza de detalhes que fazem parte desse cenário, será inicialmente descrita, para situarmos os atores no espaço escolar em que cotidianamente os processos escolares e sociais acontecem com mais intensidade. Nesse espaço, as interações entre a professora e os alunos são balizadas por regras, normas e práticas pedagógicas que, a princípio, pretendem manter a harmonia no espaço da sala de aula (SIROTA, 1994; WOODS, 1999). Algumas dessas regras preexistem aos atores escolares, pois fazem parte da cultura escolar, ou são imanentes à cultura da escola à qual eles pertencem. Outras, são formuladas e reformuladas pela professora e os alunos em suas interações sociais, ou, em consequência do processo interacional e da necessidade de reorganização do espaço físico e social.

No entanto, a intenção de manter a harmonia do espaço pelas normas nem sempre é acolhida por todos os atores em determinadas situações, o que gera novas estratégias de interação, para além das regras preestabelecidas. Neste capítulo, analisamos a interação entre a professora e os alunos, mediada por regras escolares, objetivando conhecer como eles se posicionam no espaço da sala de aula e que estratégias a professora utiliza, face às

imprevisibilidades das situações escolares, vis-à-vis, o plano didático das aulas. Também é nosso objetivo compreender as estratégias dos alunos em seus processos de aceitação e rejeição das atividades propostas pela professora, bem como a organização, distribuição e participação no espaço da sala de aula. Considerar-se-á a influência das interações mediadas por regras e normas escolares inerentes aos processos de aprendizagem de conhecimentos e saberes valorizados pela escola, objetivando o sucesso escolar.

Dentre as estratégias de interação colocadas em ação por esses atores, destacamos: estratégias de interação na sala de aula; estratégia de conquista do carinho da professora; estratégias de resistência às regras disciplinares dessa sala de aula; estratégia de negociação no ritual da oração que marca o início da aula; ajuda mútua no trabalho pedagógico como estratégia de interação; estratégia de interação na interface da predileção e do desafeto com diferentes grupos de alunos; os rótulos como estratégias de jogo escolar na interação entre a professora e os alunos; autoridade pedagógica como estratégia docente; estratégias de interação nos espaços exteriores à sala de aula.

3.1 Estratégias de interação na sala de aula: dimensões física, simbólica e pedagógica

A sala de aula observada é a primeira localizada no corredor direito de quem entra na escola e, portanto, a mais distante da sala da direção, situada no corredor oposto. A primeira impressão que se tem, na entrada dessa sala de aula, é de boa acolhida, simbolizada por um cartaz colado na porta: “Queridas crianças, vocês trazem vida e alegria a esta escola! Sejam bem vindas (*sic*)!”, assinado pelas professoras¹. No cartaz, com bordas de papel crepom colorido, há o desenho de um palhaço ao lado da saudação de boas-vindas.

Na passagem do ambiente exterior para o interior da sala de

1 Há uma professora regente nessa turma, mas os materiais eram confeccionados pelas professoras dos dois turnos e, em algumas ocasiões, em dupla. Esse cartaz foi um trabalho conjunto entre elas, assim como os murais de decoração da sala de aula.

aula, o que mais impressiona é a riqueza de detalhes que a compõem. A professora e os estudantes conviviam em um ambiente repleto de cartazes e desenhos. As professoras dos turnos da manhã e da tarde sempre traziam novidades para serem afixadas às paredes, restando pouco espaço a ser preenchido. Uma sala alegre, enfeitada e com materiais didáticos e pedagógicos atraentes.

A sala de aula mede, aproximadamente, 35m², onde se acomodam os alunos nas 30 carteiras e cadeiras, com espaços mais estreitos de circulação entre os corredores e outro espaço mais amplo entre o quadro de giz e a primeira fileira de alunos. Os corredores entre as fileiras, muitas vezes, eram ocupados por mochilas jogadas pelo chão, o que dificultava o acesso da professora às carteiras dos alunos. A professora tropeçava algumas vezes nessas pastas, mas não se incomodava, visto que, segundo ela, não havia local apropriado para os alunos guardarem suas mochilas. Havia um armário de aço para uso da professora à frente da sala; um outro, ao fundo, era exclusivo da professora do turno da tarde. A mesa, à frente, era compartilhada pelas professoras.

As paredes, cuidadosamente ornamentadas, passavam por um processo contínuo de inclusão de materiais, ou seja, na medida em que havia necessidade, as professoras inseriam seus materiais no local que melhor lhes aprouvesse. Durante a minha permanência nessa sala, a professora Patrícia, algumas vezes, incluiu nas paredes cartazes e fichas de palavras referentes aos temas desenvolvidos em suas aulas.

Assim como na decoração da escola, a dessa sala tendia a passar a imagem de uma sala de aula “jardim”, com uma faixa de grama que contornava todas as paredes ao meio, justamente onde havia uma divisão da pintura: a parte superior branca e a inferior, azul – padronizada em toda a escola. Nesse jardim estavam espalhadas borboletas e flores, inclusive, algumas dependuradas no teto da sala de aula. O grande mural do jardim ocupava todo o espaço ao fundo, enfeitado com grama, flores, borboletas, macacos, fadinhas – uma delas abraçada a um livro – e uma criança negra em um balanço. Nas laterais do grande mural, constava o nome das

professoras e suas respectivas turmas – apenas o nome das crianças estava escrito em estrelas de papel.

Os símbolos do jardim que enfeitavam a sala de aula guardavam semelhança com alguns enfeites espalhados pela escola. No registro de campo (20 mar. 2006), a professora utilizou-se de uma poesia para realizar um ditado com a turma, cujo conteúdo reforçava a comparação entre a escola e o jardim.

A analogia escola/jardim florido, que esteve presente nas mensagens da direção e coordenação pedagógica, na decoração da escola e da sala de aula reaparece no ditado, de forma mais explícita. O trabalho pedagógico da escola seria dar conselhos, lições e amor por meio dos docentes, para que os alunos desabrochassem, em razão do saber recebido. Além disso, as inferências religiosas são frequentes nas interações mobilizadas entre a professora e os alunos. Patrícia deixava transparecer que a sua religiosidade é um dos traços importantes em sua prática docente e na interação com as crianças. O costume diário era iniciar as aulas com oração e utilizar-se de referências religiosas nas preleções com os alunos e em atividades nas quais julgava possível estabelecer esse vínculo.

Pressupõe-se que os objetos decorativos dispostos na sala de aula pesquisada foram intencionalmente expostos para criar uma situação didática nessa turma. Tais objetos foram assinalados por Buffa e Pinto (2002) como aqueles cujo propósito é alegrar e tornar as escolas e as salas de aula ambientes agradáveis. Os símbolos que enfeitam a sala revelam figuras reais (da natureza) e imaginárias (do mundo da fantasia e de contos). Esses recursos representam o que Goffman (1975, p. 22) explicita como “recursos catárticos” nas pretensões e na intenção de estímulo e expectativas pela exposição dos símbolos. Goffman (1975) afirma que a expectativa vigente é a de que a aparência do ambiente seja coerente com as interações vivenciadas nele, muito embora haja situações explícitas de contradições e incoerências. De fato, a aparência da sala de aula não condiz totalmente com a realidade vivenciada nela, pois caracteriza uma sala de aula imaginária, idealizada e deslocada da realidade dos alunos e da cidade. Prevalecem os jardins floridos e as figuras

da Walt Disney, próximas de representações infantis universais. Não há, assim, figuras e símbolos representando a cultura local e as belezas naturais que a cidade oferece e que são reconhecidas como cartões-postais da cidade, como cachoeiras, lagoas, a praia, bem como valorização das personalidades da cidade, nos mais diversos ramos. Em meio às decorações expostas na escola e na sala de aula, seria possível a inclusão de elementos da cultura local no ambiente escolar, por meio de conteúdos, símbolos e materiais que valorizassem o meio sociocultural dos atores escolares e a produção dos próprios discentes.

Com a inclusão de elementos da cultura local, não se deseja que sejam ignorados os símbolos da cultura escolar mencionados por Tura (2000), considerados estimuladores da aprendizagem. Trata-se, portanto, de ressaltar o princípio da diversidade, por meio da qual a vivência social que a criança possui é valorizada. A esse respeito, Bernstein (1982, p. 30) é enfático: “[...] esta experiência social devia ser-lhe restituída como válida e significativa. E só pode ser-lhe restituída se fizer parte da textura da experiência de aprendizagem que criamos”. Essa argumentação articula, de um lado, as experiências das crianças e, de outro, as congruências ou incongruências entre o que o professor ensina e a situação que ele cria para isso, frente à realidade social dos alunos.

Os símbolos da cultura escolar se fizeram presentes na composição do cenário dessa sala de aula. Havia um varal de barbante com trabalhos dos alunos da turma da tarde, ao fundo. A parede à esquerda da turma continha: o alfabeto ao centro, pintado em pano, com duas figuras dos lados, uma de menino, outra, de menina; dois cartazes de pano, um de “ajudantes do dia” e outro de “aniversariantes”, ambos com o Mickey e a Minie; um cartaz de papel intitulado “Produção de Texto”, com gravura dos Ursinhos Carinhosos; um da Semana da Alimentação trabalhada no mês de março; cinco cartazes de papel com a família do P (*Pa, Pe, Pi, Po, Pu*). Do lado direito da turma, havia: calendário; um alfabeto com gravuras correspondentes a cada letra; palavras dos grupos do D (*Da, De, Di, Do, Du*), do F (*Fa, Fe, Fi, Fo, Fu*), do T (*Ta, Te, Ti,*

Tô, Tu) e V (*Va, Ve, Vi, Vo, Vu*). Trabalhos escolares desenvolvidos pelos próprios estudantes, que poderiam ter sido utilizados como decoração da sala, foram ignorados com este fim.

À frente da sala, acima do quadro de giz, visualizavam-se alguns cartazes de papel da “turminha legal da pontuação”, com: ponto final, vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, travessão, parágrafo e cinco cartazes de papel com as vogais. O apreço da professora pela decoração e manutenção dos objetos decorativos da sala não foi apenas percebido, como também relatado. A professora lamentou o fato de os cartazes das vogais terem sido borrados com água e afirmou ter sido a segunda vez que aquilo acontecia na escola. No primeiro incidente, além de refazê-los, a professora, demonstrando seu aborrecimento, delatou o fato à diretora, mostrando-lhe os cartazes borrados e pedindo-lhe providências. Outra demonstração de zelo se evidenciava quando algum cartaz, palavra, nome ou letra descolava da parede e caía no chão. Imediatamente, a professora o recolocava na parede e, se necessário, solicitava esse favor a algum aluno, até mesmo a mim.

O cenário de sala de aula, onde a professora e esses alunos interagiram a maior parte do tempo em que estavam na escola, para Goffman (1975) representa a dramaturgia da vida social. Ele descreve cuidadosamente os detalhes que compõem a representação do ator: o palco, “a mobília, a decoração, a disposição física e outros elementos de pano de fundo” constituirão “o cenário e os suportes do palco para o desenrolar da ação humana executada diante, dentro ou acima dele” (GOFFMAN, 1975, p. 29), cujos personagens, plateia e trama estavam imiscuídos entre eles próprios e várias cenas são protagonizadas concomitantemente.

Em dias mais quentes e na chegada dos alunos após a prática de atividades físicas mais intensas, como a Educação Física e o recreio, a professora abria as duas janelas e os dois basculantes. Entretanto, nem sempre isso era suficiente para arejar o ambiente. Houve situações em que os alunos solicitaram à professora que ligasse o ventilador de teto, reclamando do odor dos colegas.

Como a escola não dispõe de refeitório, a merenda escolar era trazida pelas serventes escolares à sala e servida pela professora, ao fundo em uma carteira preparada com pratos de plástico, colheres e o caldeirão com o alimento a ser servido. O cardápio variava de acordo com o dia da semana, mas se repetia semanalmente. Era comum um ou outro aluno se levantar e conferir a merenda, emitir algum comentário sobre o cheiro da comida ou manifestar o seu apetite. Mas eles também reclamavam do cardápio, especialmente quando não era arroz temperado, o prato preferido pelos alunos.

A organização das carteiras não era sempre a mesma; a professora procurava alternar os alunos em duplas, trios e individualmente. Uma vez organizados, os alunos mantinham a mesma ordem do início ao fim da aula, inclusive no período posterior ao recreio. Com raras exceções ocorriam modificações, por algum motivo pontual, como: mudança de carteira pelo reflexo do sol atrapalhando a visão no quadro de giz; solicitação de troca pela professora devido à indisciplina; a altura de um aluno impedindo a visão do outro. Quanto à limpeza, ao final do turno a sala se mostrava bastante suja, com restos de recortes de papel e pontas de lápis espalhados pelo chão.

Ao lado da porta de entrada, havia uma lixeira de plástico, perfurada e de tamanho médio, insuficiente para a turma em dias de muitos recortes, por se encher rapidamente. Além disso, o modelo perfurado da lixeira era contraditório ao objetivo intrínseco a ela – a limpeza: quando os alunos a utilizavam para apontar o lápis, era comum o lixo sair pelos furos em direção ao chão.

Requisições, como a limpeza, eram constantes no discurso dessa professora direcionado aos alunos. A iminência da passagem deles para os últimos anos do Ensino Fundamental, a serem cursados em “colégios”, acentuava as suas cobranças. Este era um ponto de tensão na turma. Algumas vezes, a professora, desapontada, mencionava a necessidade de mudança de postura por parte dos alunos – por serem alunos do 4º ano, os mais velhos da escola, deveriam se comportar e servir de exemplo:

Porque já tem dois anos que eu pego (*sic*) só turma boa. Então, agora, depois de dois anos, eu peguei (*sic*) essa turma muito fraca. E, assim, por ser uma fase quatro... Porque igual eu questiono, no princípio eu já peguei turmas difíceis em outras séries, mas, você pensa assim: “tem tempo, né, (*sic*) pra (*sic*) você tá (*sic*) resolvendo o problema deles”. Agora, por ser fase quatro, eu assustei demais (*sic*). Porque, quer dizer está nas minhas mãos, eles só vão ter a (*sic*) mim. Ou eu consigo sanar essa dificuldade deles, ou eles vão ter que ficar retidos. Porque eu não posso mandar eles (*sic*) prum (*sic*) colégio, pruma (*sic*) quinta-série, do jeito que ele (*sic*) tá (*sic*). Então eu assustei (*sic*) muito. Aí, assim, eu não pensei em desistir, mas eu, assim, pensei que eu teria um desafio muito grande a ser enfrentado. (Entrevista, professora Patrícia).

Percebe-se, por suas palavras, que os alunos já deveriam ter incorporado o *habitus* escolar, uma vez que tinham concluindo o primeiro segmento do Ensino Fundamental e ingressado no segundo segmento. Segundo Sirota (1994), o primeiro segmento do Ensino Fundamental destaca-se por sua importância propedêutica ao segundo, cujo sucesso depende de tal preparação, que, inclusive fora iniciada na Educação Infantil visando aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Patrícia demonstra em sua preleção com os alunos, na entrevista e em suas atitudes avessas à “falta de compromisso” dos alunos que eles já haviam percorrido um caminho escolar suficiente para terem incorporado a lógica escolar. O sucesso escolar, na concepção de Coulon (1995b), está atrelado à capacidade de a criança superar o aprendizado do ofício de aluno e ascender ao ofício de estudante. Nesse caso, é preciso reconhecer as regras do jogo escolar, ter disposições para assimilá-las e, portanto, lutar, a fim de avançar e conquistar o sucesso (PERRENOUD, 1995). Entretanto, na visão de Postic (1995), o êxito escolar é conquistado pelo comprometimento de professores e alunos trabalhando juntos. Esse mesmo autor retrata que o desajustamento à situação pedagógica gera complicações no processo ensino-aprendizagem ocorrido especialmente na sala de aula. O aluno e o professor que não se adaptam às especificações da escola, implícita ou explicitamente, enfrentam dificuldades de

“conceber e organizar situações de aprendizagem” (POSTIC, 1995, p. 10).

Em prol do desenvolvimento dos alunos, a professora passou a exigir caderno de caligrafia para todos eles. Segundo ela, a letra deles era inapropriada a quem iria mudar de escola, no próximo ano – ou muito pequenas, ou muito grandes. A mudança de fase parecia preocupar também a direção da escola que, como providência, realizou a troca de horário da professora recuperadora para o turno da manhã, com o objetivo de minimizar um dos pontos negativos do atendimento no período da tarde: as frequentes faltas dos alunos dessa fase.

As condições desfavoráveis em que conviviam no meio social se refletiam na escassez de material escolar. Entretanto, os alunos criavam suas estratégias de sobrevivência:

Práticas fenomenalmente muito diferentes produzidas pelos agentes e que, por intermédio destes, foram apropriadas pelos grupos, desempenham sempre, em parte, funções de reprodução [...] são objetivamente orientadas para a conservação ou o aumento do patrimônio e, correlativamente, para a manutenção ou melhoria da posição do grupo. (BOURDIEU, 2003b, p. 113).

Tal constatação foi possível em vista dos inúmeros empréstimos entre os alunos, inclusive entre estes e a professora. Houve situações em que a professora precisou autorizar e mediar as cessões de lápis, borracha, régua, estilete, tesoura ou outro tipo de material escolar que as crianças não tinham ou não levavam em determinado dia. Tais empréstimos desviavam a atenção e eram causa de briga, de andança na sala, incluindo o risco de lesões corporais, pois o estilete artesanal, com a gilete exposta, era arremessado pelos alunos, às vezes, de um lado a outro da sala, para emprestá-lo a um colega. Esses estiletes eram permitidos pela professora, que alertava os alunos quanto ao perigo de jogá-los ao alto, sem, no entanto, restringir ou proibir seu uso. Na entrevista, Émile descreveu o trabalho artesanal de confecção dos estiletes:

Num (*sic*) tem a caneta? Aí, a outra pontinha da caneta: não

é a de cá não (referindo-se à ponta esférica), a de lá – a ‘bundinha’ (*sic*) da caneta. Aí, cê (*sic*) pega e queima ela (*sic*). Aí, não tem aquele negócio de apontar apontador? Aí, cê (*sic*) pega e coloca assim, essas coisa (*sic*). Lá onde nós (*sic*) morava (*sic*) nós (*sic*) fazia muito, sabe? Aí, os menino (*sic*) foi (*sic*) fazeno (*sic*) aqui, depois eu fiz também. (Entrevista, aluna Émile)

Émile tentou descrever um processo de confecção do estilete que servirá de apontador, aproveitando a carcaça da caneta, na qual se acrescenta uma gilete a uma de suas pontas esquentada ao fogo. Era bastante muito comum a utilização desse instrumento pelos alunos.

3.2 Estratégia de conquista do carinho da professora

Os primeiros anos de escolarização representam para os alunos a ruptura com algumas regalias recebidas em casa e, por outro lado, a continuidade de regras estabelecidas no ambiente familiar. Assim, a escola se apresenta ao aluno como um lugar diferente do de sua família em alguns aspectos, nos quais as relações e as regras de convivência são outras e precisam ser aprendidas e exercitadas. A começar pelo conceito de grupo, ao qual o aluno irá se integrar – ele não terá mais a atenção exclusiva do adulto (nesse caso, o professor), como acontece no papel de filho no ambiente familiar. O estudante será um em meio à coletividade, conferindo à sala de aula, simultaneamente, o seu caráter coletivo e individual (LIÉNARD e SERVAIS, 1982).

A maioria dos estudantes da turma pesquisada parecia ter incorporado a norma escolar da presença de uma professora para um grupo maior de alunos; todavia, alguns deles, mesmo estando no 4º ano, demonstravam necessidade de atenção quase exclusiva da professora. Nesses casos, Parsons (1968) colabora no entendimento das estratégias de conquista de carinho, pela descrição que tece acerca do “*status* ocupacional atingido”, em outras palavras, “habilidade” desenvolvida para a conquista (PARSONS, 1968,

p. 49). Em algumas situações presenciadas nas aulas, três alunas recorreram à estratégia de conquista do carinho e da atenção mais individualizados da professora. Por essa razão, elas serão as protagonistas do episódio que evidenciaremos neste tópico.

Waller (1967) elencou quatro desejos que movem a interação professor-alunos, atribuindo-os tanto ao professor como aos estudantes, indistintamente: desejo de resposta, de reconhecimento, de uma nova experiência e de segurança. Os desejos não compartilhados entre os atores escolares geram, segundo esse autor, conflitos, que, para ele, criam e destroem, unificam e dividem, paradoxalmente. Coulon (1995b) complementa, ao afirmar que os conflitos nem sempre são visíveis e essa situação tácita pode, por isso mesmo, ser propulsora de conquistas nas interações, na medida em que propiciarem a negociação desses desejos.

Os quatro desejos preditos por Waller (1967) foram percebidos na estratégia de conquista de carinho protagonizada por Maria Angélica, Ana e Joana – alunas que, costumeiramente, iam se encontrar com a professora na sala dos professores, duas vezes no horário de aula: após o primeiro sinal do dia, às 07:00h; e depois do sinal de término do recreio. As alunas objetivavam atrair a atenção da professora com manifestações de carinho e, ao mesmo tempo, beneficiarem-se com a resposta dela a seus afetos. Para isso, ao ouvirem o sinal, corriam para a porta da sala dos professores de onde saíria Patrícia, pois, desse modo, reduziriam a concorrência pela atenção da professora a três, em relação aos 27 estudantes dentro da sala de aula. As duas alunas que alcançassem primeiro a porta da sala dos professores conseguiriam abraçar a professora – uma de cada lado –, ao passo que a terceira apenas a acompanharia. Essa atitude era acolhida por Patrícia sem gestos explícitos de retribuição de carinho: ela encostava seus braços sobre os ombros das alunas que estavam mais próximas, mas não as beijava, ou abraçava, tampouco as elogiava, ou agradecia o carinho. Entretanto, isso não parecia incomodar as alunas: o que lhes importava era serem tocadas pela professora – gesto suficiente para que esboçassem um semblante de satisfação. Patrícia, em sua fala, reconhece na estratégia das alunas

uma das demonstrações de afeto para com ela e cita outras:

[...] por exemplo, eles virem aqui na porta me buscar na hora do recreio... é... Trazer flores pra (*sic*) mim. Eles sempre trazem cartinhas, bilhetinhos, né? (*sic*) Eles sempre tão (*sic*) manifestando isso. Querer (*sic*) me contar alguma coisa da casa deles que aconteceu, eu acho que é um gesto de afetividade, de confiança, né? (*sic*). (Entrevista, professora Patrícia).

Mais que uma demonstração de carinho à professora, as crianças recorriam à afetividade e buscavam com essa estratégia uma forma de se sentirem notadas. Por perceberem que na sala de aula as relações entre a professora e os alunos eram estabelecidas de forma impessoal, elas mapearam o trajeto da professora, calcularam o tempo, para se certificarem de que valeria a pena tentar, e testaram um contato mais próximo. Como a sala de aula dessa turma é a penúltima, no lado oposto à sala dos professores, as alunas consideraram proveitoso esse tempo que passariam abraçadas, ou apenas ao lado da professora. O “*status* conquistado” (Parsons, 1968) pelas alunas se transformou em regra cotidiana, não só para elas, mas para a professora, que a acatou. Colocamo-nos a pensar se esse plano se efetivaria caso a sala de aula fosse ao lado dos professores, ou se as meninas inventariam outro tipo de interação mais afetiva com a professora que se consolidasse em regra.

Assim, o ato de buscar a professora na porta da sala dos professores para percorrer com ela alguns segundos até à sala de aula parece colocar em evidência uma das regras peculiares à turma, conquistada pelas alunas: a de que só é possível dar e receber carinho por meio do contato físico naquele momento e este era um tempo a ser conquistado. Na atuação dessas alunas, percebe-se “um *status* conquistado; é o *status* ‘ganho’ pela realização diferencial das tarefas prescritas” (PARSONS, 1968, p. 52, grifos do autor).

A aprovação da professora pode ter se constituído, na interpretação das alunas, em uma base para a obtenção de *status* e mobilidade futuros (MAFRA, 2005), embora a afetividade fosse tratada com cautela pela professora.

A gente tem que dosar: uma hora eu sou carinhosa, pra (*sic*)

mostrar pra (*sic*) ele [o aluno] que ele também precisa do meu carinho, e ele consegue meu carinho. Agora tem (*sic*) hora que eu tenho que ser (*sic*) pulso firme (*sic*) com eles [os alunos], senão eles passam por cima de tudo. Não tem como eu ver eles (*sic*) fazeno (*sic*) as coisa errada (*sic*) e não ser enérgica com eles, não tem como. (Entrevista, professora Patrícia).

A professora demonstrou-se “pulso firme”, “enérgica”, no período das observações empíricas. Praticamente, não foram presenciados momentos de bom humor da professora, com sorrisos ou outra manifestação de alegria, nas situações de aula. Sua postura era séria e compenetrada, sem gestos explícitos de carinho.

Embora no interior da sala de aula não fossem permitidas manifestações explícitas de carinho, o contrário acontecia fora desse ambiente. A princípio, tem-se a impressão de que o distanciamento menor entre a professora e os alunos na sala de aula facilitaria as trocas afetivas. No entanto, a regra formulada pelas alunas demonstra o oposto. Observa-se, conforme a percepção bourdieusiana, que as alunas não conseguiram mobilidade para atingir a região demarcada pela professora no espaço da sala de aula. Região que, segundo Bourdieu (2006), revela diferenças de posições socioculturais proeminentes, cujo sentido da posição ocupada estaria de acordo com a percepção, aceitação e interpretação individual. Esse autor diferencia a posição em três momentos: (i) a posição ocupada pelos atores no espaço; (ii) a percepção que eles têm de sua posição; (iii) a tomada de decisão frente a essa posição. Entre posição e percepção da posição oscila a mobilidade do ator. Todavia, a posição e a “distribuição dos poderes” estão ligadas, sobretudo, ao capital econômico, cultural, social e simbólico dos agentes.

O confronto entre as posições da professora e das alunas definiu que a aproximação afetiva entre elas se concretizaria em um ambiente com propensão a um maior distanciamento físico. Pelo que parece, as regiões no espaço da sala de aula são mais demarcadas do que as fora dela.

Uma das justificativas da estratégia de conquista do carinho da professora é a admiração que os alunos entrevistados

expressaram pela professora. Quatro deles caracterizaram Patrícia como um modelo de beleza estética, ao responderem que o que mais gostavam na professora era “o cabelo dela” e o fato de ela ser “limpinha”. Outros quatro alunos referiram-se a ela como: “o jeito dela ser” (*sic*); “ela ser boa professora, ser dedicada cum nós (*sic*), boazinha”; “compreensiva”. Um único aluno elogiou a autoridade que a professora exerce na turma, alegando que o castigo era importante para punir os que não faziam as atividades. Objetiva-se compreender a resposta de Pedro, André e Andréia sobre “o jeito dela ser” (*sic*) pela definição de Goffman (1975, p. 31) ao termo “maneira”, que, para esse autor, significa “os estímulos que funcionam no momento para nos informar sobre o papel de interação que o ator espera desempenhar na situação que se aproxima”. Assim, pela fala dos dois alunos e de uma aluna, é possível pressupor que, em muitos momentos, eles experimentaram um tratamento dócil, amável e atencioso advindo da professora. Ainda que atitudes semelhantes a essas não tenham sido recorrentes nos registros do diário de campo, supõe-se que esses alunos não citariam a maneira de ser da professora, com admiração, caso não experimentassem as qualidades mencionadas.

Em outra ocasião, em que os alunos produziram uma redação em sala, durante a aula de Educação Religiosa; Maria Clara, Ricardo e Vanessa também manifestaram sua admiração pela professora. Em seu texto, eles comentaram sobre o sentimento de perda experimentado ao serem deixados pela professora da qual gostavam (Maria Clara) e com a qual haviam se acostumado (Ricardo), referindo-se à troca anual de professoras. Vanessa afirmou sentir-se feliz por ter Patrícia como sua professora. No entanto, o carinho e a admiração que os alunos expressavam representam uma das estratégias de interação, coexistindo no mesmo espaço social com uma gama de maneiras de agir observadas na turma, que me proponho a discutir nos próximos tópicos.

3.3 Estratégias de resistência às regras disciplinares da sala de aula

A sala de aula é um espaço público de trabalho do professor, de direito de acesso ao conhecimento científico e cultural por parte dos alunos, e se caracteriza por atender a várias camadas sociais, econômicas e culturais convivendo em um mesmo ambiente. Além disso, a sala de aula é palco das relações de poder que ocorrem na dimensão simbólica das interações. Na percepção bourdieusiana, as relações de poder representam forças simbólicas, em determinado campo ou espaço social, com a finalidade de conquista, manutenção ou dominação do poder. O espaço social é um “campo de forças” permeado por disputas, no qual os agentes com mais poder e reconhecimento serão assim definidos, pela posição que ocuparem (BOURDIEU, 2006). Esse autor também demonstra que a interação no espaço social é composta por regras e estruturas próprias que definem o que pode, ou não, ser dito e feito. Em decorrência dessas regras, o ator aplica estratégias diversas, que podem ser ações resultantes de análise e ponderações conscientes, como intuição prática frente a determinadas regras do jogo. Segundo Nogueira e Catani (2003, p. 11), “o sistema de estratégias de reprodução pode ser definido como sequências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo”.

Nas negociações estabelecidas entre a professora e os alunos, ambos têm regras a serem cumpridas, mas isso não os isenta de incidências conflituosas em suas interações nem significa que as tensões entre eles desapareçam por completo (GEER, 1982). Pelo contrário, as situações de interação nas salas de aula, segundo Geer (1982), apresentam-se como realidades permeadas por conflitos que definem situações reais, embora muitas vezes ignoradas. Para os professores arraigados à concepção da não negociação com os alunos, os conflitos podem se tornar uma arma para o exercício de seu poder. Entretanto, para esse mesmo autor, tais embates poderiam também ser muito positivos, por oportunizarem às crianças, desde cedo, a capacidade de se posicionar e estabelecer negociações com

os professores. Todavia, os resultados do trabalho pedagógico não serão sempre imediatos e poderão apresentar resultados de sucesso escolar em longo prazo (GEER, 1982).

Tais como as estratégias pessoais e comuns dos alunos, assimiladas por Carvalho (1999) em sua pesquisa, foram registradas nessa turma do 4º ano aquelas que dizem respeito às conversas paralelas, às idas ao cesto de lixo para apontarem lápis, às revistas e jogos que frequentemente eram vistos sob as carteiras, pedidos para irem ao banheiro, perguntas criativas relacionadas ao tema ou não, as canções entoadas inesperadamente e ‘desligamentos’ constantes à aula. Para essas e outras estratégias postas em ação pelos atores, recorro ao jogo, *illusio*, onde, Bourdieu (2003c) explicita, os jogadores se deixam levar, opõem-se, competem, investem e criam estratégias por meio das quais poderão optar pela conservação, transformação ou subversão às regras, dependentes do volume de capital de que dispõem (BONNEWITZ, 2003).

Em referência ao *illusio* explicitado por Bourdieu, observou-se na conversa com os alunos que o conhecimento das regras do jogo escolar é importante tanto para o seu cumprimento, quanto para a transgressão a elas. Na resposta à pergunta direcionada aos alunos entrevistados – “O que é, para você, ser um bom aluno, uma boa aluna?” – verificamos o conhecimento que eles têm das regras escolares:

1. Émile – Ah, eu num (*sic*) sei, eu acho que é tudo (risos).

Núbia – Tudo, o quê?

Émile – Assim: estudar... é fazer tudo dentro da sala direitinho, aí eu seja (*sic*) uma boa aluna.

2. Maria Angélica – É estudar muito. Não ser desobediente, não xingar a professora.

Núbia – E você vê isto na sala?

Maria Angélica – (*Sinal afirmativo com a cabeça.*)

Núbia – O que eles fazem?

Maria Angélica – Quando a professora xinga, eles reclama (*sic*), reclama (*sic*) baixo.

3. Maria Clara – Estudar bem, não responder à professora, cuidar da escola, não escrever nas mesa (*sic*).

4. Sueli (menino) – (*Pausa de 18 segundos.*)

Núbia – O que você acha que tem de fazer para ser um aluno cada vez melhor?

Sueli (menino) – Respeito com a professora, não brigar com os colega (*sic*) dentro da sala de aula, não conversar. Não conversar na hora que a dona Patrícia tiver (*sic*) explicando.

5. Marcos – Respeito com a professora. Com todo mundo da escola, com os amigos.

6. Eurídes – Quietos, não ficar respondendo à professora, fazer o que ela pedir. Quando ela deixar a gente de castigo, ficar quietos, fazer o que ela pedir. Se tiver que copiar alguma coisa, copiar, não ficar brigando com os colega (*sic*).

7. Andréia – Ser mais adiantada na sala. Fazer as matérias que for preciso, fazer é... é... fazer as matéria (*sic*) das provas, acertar tudo. Mas eu não acerto... eu não acerto... tem uns menino (*sic*) que acerta (*sic*) tudo.

Núbia – O que você acha que acontece, que você não acerta tudo?

Andréia – Ah, eu acho que eu faço tudo errado, que eu não tenho calma, que eu não sei direito. Porque tem umas matérias que eu não gosto de fazer.

8. Pedro – É escrever os trem (*sic*) que ela ensina. Fazer tudo, fazer o dever todo dia.

9. André – Respeitar a professora, fazer os trem (*sic*) tudo certo. Parar de conversar.

Para esses alunos, ser um(a) bom(a) aluno(a) significa estudar, realizar as atividades corretamente, respeitar a professora, fazer o dever de casa, atender ao que ela pedir, manter-se quieto. Significa também não responder à professora ou xingá-la. Com isso, esses atores escolares apontam para a percepção de que eles têm consciência das regras necessárias para o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, demonstram não concordar com todas elas, pois nem sempre as expressam na interação. É nesse contexto que Eurídes e Marcos aparecem em cenas de aula, utilizando-se de estratégias de resistência nas interações com a professora.

Em uma ocasião, uma das alunas apontou Eurídes à professora, pois ele não estava realizando as atividades.

A professora, posicionada à frente da turma, perguntou-lhe: “Por que você não está fazendo, Eurídes?” Ao que ele respondeu: “Eu não tenho lápis”.

Um aluno interferiu na conversa, informando que naquele dia havia emprestado um lápis a ele, Eurídes. A professora, ao ouvir isso, demonstrou irritação e, em um tom de voz bastante alto, iniciou uma discussão com Eurídes, que, apesar de manter o tom de voz baixo, não era menos desrespeitoso:

Professora: “E se não tem lápis, não vai fazer? Você precisa me pedir. Eu não posso adivinhar. Que gracinha é essa – ficar balançando na cadeira sem fazer nada?”

Aluno: “Ih... Cê (*sic*) me dá o lápis que eu faço.”

Professora: “Olha a falta de respeito, menino, não fale assim comigo não, que eu não vou tolerar menino me tratando com desrespeito na sala não.”

Aluno: “Ah... Eu já escutei!”

Professora: “Olha a forma como você fala comigo. Eu soube do seu mau comportamento na outra sala, mas aqui, não. Se continuar assim, eu vou ter que te pedir licença da sala.”

A professora lhe entregou um lápis e disse: “Fica aí sem fazer nada e ainda some (*sic*) o lápis dos outros... Comece (*sic*) a fazer os exercícios (*sic*) depressa!”

A professora pediu aos alunos próximos a ele que perscrutassem o chão, na tentativa de encontrar o lápis. Ela também se empenhou na procura, mas não o encontraram (Diário de campo, 4 maio 2006).

Ao analisarmos as regras e as estratégias do jogo escolar sob a visão de Goffman (1975), percebemos que frente a uma situação projetada, como a exemplificada, o ator escolar recorrerá a técnicas ou “práticas defensivas” para se salvaguardar da estratégia colocada em ação pelo outro na interação (GOFFMAN, 1975, p. 22). Eurídes, que na entrevista apresentara este perfil do bom aluno – “Quieto, não ficar respondendo à professora, fazer o que ela pedir. Quando ela deixar a gente de castigo, ficar quieto, fazer o que ela pedir. Se tiver que copiar alguma coisa, copiar, não ficar brigando com os colega (*sic*).” –; utilizou, na situação de sala de aula, “práticas defensivas” contrárias ao seu discurso. No entanto, sua atitude de embate só foi possível porque ele tinha conhecimento das regras do jogo escolar e, assim, fez uso do discurso para contestar a professora (MARI, 2003). Nessa última situação, ele demarcou o seu espaço, posicionando-se contra a professora, que o considerou desrespeitoso.

A repetição do adjetivo “quieto” na curta resposta que Eurídes concedeu à entrevista; a observação de campo do processo interacional desse aluno e a análise dessas informações indicam que, muitas vezes, Eurídes ficava quieto e em silêncio como estratégia de jogo para não atrair a atenção da professora, em momentos que ele queria negligenciar as atividades da aula. Nos registros de campo, observou-se esse aluno brincando sozinho na carteira com

seus materiais escolares, balançando-se na cadeira e, algumas vezes, dormindo nos horários de aula sem ser percebido (Diários de campo, 28 mar. 2006; 10 abr. 2006; 17 abr. 2006; 4 maio 2006). Com isso, postula-se que na quietude de Eurídes o silêncio foi tomado como uma técnica/prática/estratégia de interação (GOFFMAN, 1975; MORATO, 2001).

Na entrevista, a professora revelou que o que mais a preocupa na turma é a falta de compromisso dos alunos.

A falta de querer mesmo. Às vezes, a gente (*sic*) não consegue despertar motivação neles. Então, assim, os que têm maior problema é (*sic*) exatamente esses que não têm compromisso. Então, às vezes, cê tá (*sic*) conversando com eles, eles: “ah não tô nem aí”, (*sic*) então esse (*sic*) “não tá nem aí”, não tá (*sic*) mesmo, não tá (*sic*) nem aí mesmo! Então, como é que eu vou, né (*sic*), eu falo com eles: “como é que eu vou abrir (*sic*) sua cabeça e colocar as coisas que você não quer, não tem como, você tem que ter interesse”. Então, essa falta de compromisso deles – interesse, que não tem mesmo – é o que mais dificulta. (Entrevista, professora Patrícia)

Frequentemente, Marcos era deixado de ‘castigo’, na companhia da diretora e da supervisora, em razão dessa falta de compromisso referida na fala da professora. Em uma ocasião (Diários de campo, 17 mar. 2006), de volta à sala após o cumprimento de um ‘castigo’, Marcos foi questionado pelos amigos de turma que buscavam certificar a veracidade da informação que chegara à sala de aula – Marcos estivera copiando, exaustivamente, matérias de jornal impresso no gabinete. Marcos retrucou que “lá estava mais bão!” (*sic*). Essa frase não pareceu sincera, e sim mais um confronto com a professora. Frase semelhante fora pronunciada por ele, em outra ocasião de retorno de ‘castigo’: “Lá estava bem melhor que aqui!”. Com tal frase de impacto, Marcos estabelecia uma estratégia de interação desafiadora com a professora. Caráter desafiador e opositor são estratégias a que os estudantes recorrem em diferentes âmbitos. Woods (1999), em seu estudo sobre o uniforme escolar, que ele chama de ritual do “blazer rasgado” apresenta uma situação em que os alunos rasgavam o blazer do uniforme, simbolizando

transgressão à ordem e/ou postura desviante.

Na interação entre o aluno Marcos e a professora Patrícia, o aluno demonstra ter apreendido das situações de aula um jogo estratégico em que ele não pode se recusar a cumprir o castigo determinado, mas pode contestá-lo, agredindo verbalmente a professora (BRANDÃO, 1994). Marcos utiliza-se do deboche para desacatar essa autoridade professoral e o faz de modo elaborado, ao criticar as atividades pedagógicas das aulas de Patrícia. Como esclarece Goffman (1975), em muitos casos, a dramatização de um ator escolar na cena da aula, em presença de outros, tem a intenção de atrair a atenção e tornar-se significativa para os outros. Para isso, o ator escolar precisa se mobilizar na interação, exibindo “fatos confirmatórios” que ele precisa transmitir para não passar despercebido e tornar visível o que pode estar invisível (GOFFMAN, 1975, p. 36). Esta parecia ser a intenção de Marcos que a professora reconhece perceber, na entrevista:

Eu, hoje, eu tô (*sic*) adotando uma forma assim, que tá (*sic*) funcionando. Ele [Marcos] tá (*sic*) percebendo isso. A partir da hora que ele começou a aprontar, e eu tive de deixar ele (*sic*) sem recreio, eu parei de dar atenção pra (*sic*) ele. Então, ele fala as coisas, eu tô (*sic*) fingino (*sic*) que não tô (*sic*) ouvino (*sic*), né? (*sic*) Aí, o que que (*sic*) tá (*sic*) acontecendo (*sic*)? Ele tá (*sic*) tentano (*sic*) me contar sempre alguma coisa, sempre ele tá (*sic*) tentano (*sic*), querendo me falar alguma coisa pra (*sic*) ver, pra (*sic*) me provocar, pra (*sic*) mim (*sic*) ter reação positiva com ele. Quer dizer, ele tá (*sic*) sentino (*sic*), ele tá (*sic*) percebendo (*sic*) lá, que ele não tá (*sic*) teno (*sic*) a minha atenção. Isso pra (*sic*) ele tá (*sic*) doeno (*sic*), porque ele tá (*sic*) provocando, ele tá (*sic*) querendo (*sic*) conseguir essa atenção. Então, quer dizer, é importante pra (*sic*) ele, a afetividade minha pra (*sic*) com ele. (Entrevista, professora Patrícia).

Nesse depoimento, a professora reconhece o ‘castigo’ como demonstração de sua autoridade docente, à qual Marcos estava submetido. A estratégia da professora, por sua vez, era ignorar as provocações de Marcos e privá-lo de afetividade, ignorando, fingindo não ouvir o que ele dizia. Patrícia reafirma o controle que

exercia sobre a turma por meio da dosagem de atenção e afetividade, sem, no entanto, considerar-se incoerente. O posicionamento da professora vai ao encontro da estimativa de Waller (1967) – de que os professores sempre recorrem à moderação afetiva visando à ordem e ao disciplinamento – e da constatação de Carvalho (1999, p. 208) na “Escola Alexandrina”, de que controle e “cuidado” estavam associados à afetividade e ao vínculo emocional docentes.

Postic (1995) retrata que o desajustamento à situação escolar gera complicações no processo ensino-aprendizagem, ocorrido especialmente em sala de aula. O aluno e o professor que não se adaptam às especificações da escola, implícita ou explicitamente, enfrentam dificuldades de “conceber e organizar situações de aprendizagem” (POSTIC, 1995, p. 10). Entretanto, segundo esse autor, o sucesso escolar é conquistado pelo comprometimento de professor e alunos trabalhando juntos, em prol do conhecimento. Em observação à prática pedagógica interacional do professor e alunos com dificuldades de aprendizagem, Postic (1995) percebe que é raro o professor tentar descobrir o processo cognitivo do aluno perante uma determinada tarefa; em vez disso, o professor tenta normalmente fazê-lo seguir o caminho que lhe pertence. Os ‘castigos’ imputados a Marcos eram explicados pela professora como uma estratégia de punição pela falta de compromisso dele, mas também para tentar fazê-lo atingir o sucesso escolar, assim como os seus colegas. Segundo relato de Patrícia na entrevista, o que mais a motiva na turma é:

o sucesso, eu acho. Porque à medida que eles vão, é, desenvolvendo (*sic*) mais, eles se alegram com isso. Então, no início do ano, eu coloquei pra (*sic*) eles. Era uma turma que tava (*sic*) com dificuldade, que eles não estavam no nível da fase quatro, que é onde eles estão. E agora, eles já estão começando a perceber. Eu to (*sic*) falano (*sic*) pra (*sic*) eles, à medida que eu vou avançando os conteúdos, eu vou mostrando que eles já estão agora já (*sic*), aprendendo coisas da fase quatro, conteúdo da fase quatro. Então, esse progresso pra (*sic*) eles é muito importante. Eles sentem isso. Esses meninos que têm compromisso, que têm interesse em aprender, eles

querem estar progredindo. Então, quando eles acertam tudo, por exemplo, uma atividade, eles vibram com isso. Tanto é que eu até premio com um selinho, né? (*sic*) Vou incentivando sempre, e eles querem estar conseguindo (*sic*) sempre o sucesso. E isso pra (*sic*) mim também é uma motivação muito grande, perceber o tanto que eles avançaram do início do ano até agora. É querer estar sempre buscando mais pra (*sic*) mim. (Entrevista, professora Patrícia).

O que se depreende do discurso da professora, e que ela parece pressupor, é que os alunos “que têm compromisso, que têm interesse em aprender” são os que mais sentem interesse e motivação em progredir nas atividades curriculares do conteúdo programático. Por conseguinte, estes são os mais incentivados pela professora por meio da premiação (adesivo que eles denominam - selinho²) concedida àqueles que obtêm sucesso. Na argumentação da professora sobre a importância do sucesso escolar, ela inclui não só os alunos, mas também o seu sucesso como docente. O ponto de vista de Carvalho (1999, p. 212), apesar de se ater à prática do “cuidado” na escola investigada, aponta aspectos da afetividade que nos ajudam a compreender a argumentação da professora Patrícia sobre o seu sucesso, no que tange à “gratificação, prazer, realização e até mesmo de certa sensação de poder” experimentados por ela.

Já o sucesso escolar dos alunos, na concepção de Coulon (1995b), está atrelado à capacidade de a criança superar o aprendizado do ofício de aluno e ascender ao ofício de estudante. Nesse caso, é preciso reconhecer as regras do jogo, ter disposições para assimilá-las e, portanto, lutar a fim de conquistar o êxito escolar. A uma das perguntas da entrevista – “Você acha importante estudar? Por quê?” – os alunos responderam:

2 Os selinhos são adesivos para serem colados no caderno, com valor simbólico e cumulativo. Os alunos os recebem, ao longo do mês, como recompensa pelo sucesso em determinada atividade. Ao final do mês, a professora confere quem foi o aluno com maior número de selinhos e lhe confere o título de vencedor com direito a um prêmio. Conforme explicação da professora, os ‘selinhos’ foram a forma encontrada por ela para motivar a turma.

1. Émile – Vai servir pra (*sic*) tudo.

Núbia – O que é ‘tudo’?

Émile – Assim, vai servir pra (*sic*) tudo: pra (*sic*) trabalhar, pra (*sic*) ensinar os outros. É porque quando a gente vai trabaiaá (*sic*), não tem emprego bão (*sic*) pra (*sic*) gente trabaiaá (*sic*). É que nem umas pessoa (*sic*) não ta (*sic*) trabaiano (*sic*) é porque elas num (*sic*) estudou (*sic*) direito, uai! (*sic*) Aí, tem que estudar.

2. Maria Angélica – Ah, estudar muito me ajuda, porque eu quero ser enfermeira. Pra (*sic*) quando nós (*sic*) crescer, não ser malandro na vida, não dá (*sic*) abertura pra (*sic*) a (*sic*) gente ter uma profissão ruim.

3. Maria Clara – Ah, porque quando eu crescer eu quero ter um serviço bão (*sic*).

4. Andréia – Eu acho que a gente pode formar, pra (*sic*) fazer um trabalho bão (*sic*). Minha mãe tava (*sic*) falano (*sic*), é, “estuda pro (*sic*) cê (*sic*) ter um bom serviço”. Minha mãe estudou até a sétima série e meu pai foi até a quinta, eu acho. Minha mãe falou que eu tenho que estudar muito, pra (*sic*) formar, ter um bom serviço pra (*sic*) eu ajudar ela (*sic*) em casa. Posso ajudar minha mãe em casa, ter um bom serviço pra (*sic*) minha família.

5. Sueli (menino) – A disciplina. Arrumar um bom emprego. Por causa, quando (*sic*) a gente acabar de estudar, a gente ter um bom trabalho.

Núbia – Sua mãe também fala isso sempre para você?

Sueli (menino) – Não, porque ela estudou só até a quinta série.

6. Marcos – Porque o meu pai estudou só a (*sic*) quinta-série, ele e a minha mãe. Aí, minha mãe manda a gente vim (*sic*) pra (*sic*) escola, aí eu venho, só que eu falto só algumas vezes. É porque se eu estudar só até a quinta-série, eu não vou formar, aí... [...] Ah. A vida, né? (*sic*)”

7. Eurídes – É pra (*sic*), pra (*sic*) ter futuro, né? (*sic*)

8. Pedro – Porque a gente aprende a escrever, a ler, a trabalhá (*sic*).

9. André – A gente aprende. Ah, porque (*sic*) ter um trabalho melhor.

Núbia – Melhor do que o quê, trabalho melhor do que de quem?

André – Gente que num (*sic*) tem estudo e tem que trabalhar na roça, no sol quente.

Todos os alunos e alunas, à exceção de Marcos, atribuíram à escolarização o meio de ascensão social pelo qual se consegue um bom emprego e, assim, um futuro melhor. Marcos, por sua vez, demonstra que reconhecer e/ou cumprir as regras escolares nem sempre significa concordar com estas, quando exclama: “Ah. A vida, né?” Desse modo, ele exprime pouca perspectiva para a sua trajetória escolar e profissional, em relação às expectativas citadas por seus amigos. Alguns alunos citam os pais como exemplos de insucesso na trajetória escolar que eles não devem seguir. Sob essa perspectiva, Lahire (2004) ressalta a influência do universo doméstico em que vive o aluno em sua mobilização para o sucesso escolar.

Marcos parecia trilhar um caminho inverso ao considerado por Coulon (1995b) como trajetória de estudante, pelas tentativas de resistência às regras, marcadas pela hostilidade, diferentemente

da resistência comentada por Geer (1982), que pode ser positiva, em situações nas quais é preciso se posicionar e se expressar frente ao outro.

Pelo relato de Marcos, percebemos que ele vai à escola porque a sua mãe “manda”. A conformação de sua fala – “aí eu venho” – logo é complementada pela resistência: “só que eu faltou”. Nesse caso, Perrenoud (1995, p. 121) aponta a “lógica do controle”, constituída por três momentos: (i) o trabalho escolar partindo, frequentemente, de uma exigência do professor; (ii) a vigilância constante sobre as atividades dos alunos, sendo que em casa essa função costuma ser exercida pelos pais; (iii) a avaliação do trabalho dos alunos. O aluno é avaliado pelos conhecimentos que ele conseguiu apreender e, punido, caso não obtenha sucesso escolar. A punição pode apresentar um caráter seletivo pelas notas, mas também pela pressão vivida na família e em sociedade pelos veredictos escolares que o aluno consegue (BOURDIEU, 2006). Perrenoud (1995) conclui que nem todos conseguem se submeter a essa lógica e obter sucesso. Para ele, o ofício de aluno e de professor é um exercício a ser desenvolvido no contato diário, interacional e de respeito mútuo. No entanto, é enfático: para se ter sucesso escolar, é preciso aprender as regras do jogo escolar.

Marcos preocupa-se com a formação escolar, mas não sabe explicar o porquê, quando exclama: “Ah. A vida, né?”. Postic (1984) cita o aspecto interacional como preposto para influenciar os alunos no gosto pelos conhecimentos e saberes valorizados pela escola como sucesso escolar. Sendo necessário primeiro a adesão e, depois, o entusiasmo deles, incidindo, assim, em um “movimento crítico”, que para ele tem o sentido de aproximação/distanciamento, no qual educador e educandos se aproximam, se situam e se afastam em uma relação pedagógica processual e contínua (POSTIC, 1984).

Waller (1967), com base nos dados de sua pesquisa, coletados em escolas rurais e de pequenas cidades, demonstra que ali impera uma relação de dominação e subordinação entre professor e alunos, na qual o professor “sempre” sai ganhando, ao mesmo tempo em que aponta a resistência dos alunos frente à escola, balizada pela

indisciplina, hostilidade, desordem e balbúrdias. Ele investiga os conflitos existentes entre professor e alunos permeados pela autoridade docente, pelas formas de dominação e subordinação e pelos limites e regras impostos para administrar a ordem. No último capítulo do livro, Waller aponta recomendações para tais impasses de dominação e subordinação entre professor e alunos, levando em conta a relevância da instituição escolar e a comunidade. Em uma de suas recomendações, ele sugere o abandono da prática dominação/subordinação, apesar de reconhecer que ela não deixará de existir completamente. Sugere ainda que sejam extintas as barreiras entre professores e alunos, para que, no contato direto entre eles, as mentes sejam incitadas à reflexão e, assim, livres, eles possam contribuir para que alguma instituição escolar funcione.

Diferentemente das situações de resistência, vale ressaltar a existência de regras do jogo escolar que, muitas vezes, não são cumpridas porque não são compreendidas (BERNSTEIN, 1982). Algumas dessas situações e outras estabelecidas nas interações fora do espaço da sala de aula serão tratadas a seguir.

3.4 Estratégia de negociação no ritual da oração que marca o início da aula

Em menção a Jackson, Sirota (1994) descreve que na sala de aula os atores precisam se posicionar, conhecer as regras escolares e criar suas estratégias de negociação constantes. Essas negociações são ações apresentadas por uma das partes, à espera de consentimento ou repúdio. Assim, as posturas “desviadas” dos alunos e professores são tipos de estratégias que têm muito a nos informar.

A negociação foi uma das estratégias presenciadas na turma observada. Antes mesmo do toque do sinal que declarava abertas as atividades escolares, as interações sociais entre a professora e os alunos ocorriam, desde os momentos iniciais da chegada à escola. Mas, era na hora da oração que se instituía o início da aula nessa turma, pelo ato inaugural que a professora proferia (MARI, 2003).

Enquanto o início da aula não era oficializado pela professora com o ato declarativo da oração, ela não se incomodava com o bate-papo informal entre os estudantes, dentro da sala, uma vez que as carteiras ainda estavam sendo arrumadas. Situação inversa acontecia logo após a acomodação de todos, quando a professora os convidava a rezar. Nem todos os alunos rezavam, alguns pareciam distraídos, mas, se a professora percebia isto, ela chamava a atenção destes. Certa vez, uma criança abriu o caderno no momento da oração e a professora pediu que ela o fechasse, pois essa não era a hora para isso. Outra também aproveitou a ocasião para apagar atividades no seu caderno e foi surpreendida pela professora, que lhe explicou que no momento da oração não se deve fazer outra coisa. Às vezes, a professora aproveitava a ocasião e fazia um pedido, antes da oração, como: paciência para ela e atenção para os alunos; bênçãos para as mentes deles, a fim de aprenderem e começarem bem o dia, ou a semana. Aquele momento incorporava a condição preparatória para um começo de aula e, notadamente, o intuito de acalmar os atores daquela cena de aula e preparar um ambiente propício, de acordo com a crença da professora e dos alunos³. O tom de voz e a postura da professora, naquele momento, distinguiam-se de outras situações de aula pela mansidão e calma que transmitiam.

O ritual da oração já havia sido incorporado ao cotidiano da turma. Em um determinado dia, a professora se esqueceu da oração e iniciou a aula, pedindo aos alunos que abrissem o caderno, logo. Alguns notaram que não era esta a abertura oficial da aula e questionaram a professora. Retomou-se, assim, a abertura da aula pela oração.

Nem sempre a professora os cumprimentava com um “bom-dia”. O comum era iniciar pelas orações “Pai-Nosso” e “Bom-dia, meu Deus querido!”. Essa última era rezada pela professora e repetida pelos alunos:

Bom-dia, meu Deus querido, as aulas já vão começar. Nós

3 Em análise à ficha de matrículas dos alunos, verificou-se que os responsáveis declararam a religião católica, em sua maioria, e os demais, cristãos.

queremos que o Senhor venha conosco ficar. Aqui estamos juntinhos e vamos já trabalhar. Abençoa nossa sala, nossa escola, nosso lar.

Rivaldo, um aluno recém-chegado à turma, demonstrou ter percebido que “a interação está aberta a redefinições” e, em constante movimento, como afirma Woods (1999, p. 18). Esse aluno integrou-se à turma em 4 de abril de 2006, assim, algumas regras e rituais escolares da turma já estavam estruturadas. No entanto, ele ousou quebrar a ordem, ou seja, a forma como o ritual da oração vinha sendo conduzido: ao invés de repetir a fala da professora, como era o costume, Rivaldo iniciou um processo de interação propondo um jeito novo de rezar. Para Sirota (1994, p. 65), “a infração ao ritual é sinal de uma boa integração”. Rivaldo demonstrou isso; ele foi o único aluno que percebeu a situação, atribuiu-lhe significado e expressou a melhor forma de satisfazer a seus interesses, utilizando-se da estratégia de negociação (WOODS, 1999). Ele fez a oração simultaneamente à fala da professora, que o reprimiu, mas Rivaldo foi insistente, tentando convencê-la de que já havia memorizado a oração. Os outros alunos – notava-se por seus olhares – pareciam admirados com a ousadia de Rivaldo. Mesmo que já soubessem a oração, eles não tiveram o mesmo comportamento e não se manifestaram a favor do aluno recém-chegado. Essa situação se repetiu por vários dias e, após muitas tentativas, a professora cedeu à estratégia de insistência de Rivaldo e a oração passou a ser rezada coletivamente. Apesar de não revelar explicitamente às crianças que a oração poderia ser rezada conjuntamente, a professora passou a rezar sem dar o intervalo de tempo para os estudantes a repetirem. O não-dito foi esclarecido por Rivaldo: “pode rezar junto, não precisa repetir!” Com isso, percebe-se que esse aluno apontou uma forma mais ágil de oração e demonstrou à professora que a repetição era desnecessária. Instaurou-se uma nova regra nessa turma.

A atuação dos atores – professor e alunos – varia de acordo com as situações pedagógicas. É nesse sentido que Sirota (1994) pensa a interação como o lugar da troca, do posicionamento e suscetível a mudanças decorrentes das situações. Há momentos em

que o professor ocupa o papel principal, o que, de acordo com Sirota (1994) e Perrenoud (1995), não exige também o aluno de, em alguns momentos como este, exercer o papel ativo.

A ênfase nas construções interacionais na sala de aula foi estudada por Cicourel e Mehan citados por Forquin (1995). Este os cita como pesquisadores, para elucidar as competências do aluno no processo interacional. Os autores observam que os alunos desenvolvem estratégias, a fim de conduzir bem as suas atividades e atender às regras estabelecidas pelo professor. O aluno percebe as regras gerais que regem a sala de aula, mas as interpreta e as significa de acordo com suas habilidades de interação. Mehan citado por Forquin (1995) mostra que muitas das regras ditadas pelo professor não dizem quando, nem como, devem ser aplicadas. Essa tarefa parece ficar a cargo dos alunos, que terão a incumbência de decodificar tais regras. Desse modo, alguns alunos se sobressaem em relação a outros, pois suas formas de interação parecem estar mais próximas à interpretada pelo docente como correta, satisfatória ou competente.

3.5 Ajuda mútua no trabalho pedagógico como estratégia de interação

No que tange à ajuda mútua no trabalho pedagógico, exercida pela professora ou pelos alunos, parte-se da análise de duas alunas, que, mais uma vez, vemos em cena, não mais recorrendo à estratégia de conquista de carinho. Dessa vez, Ana e Maria Angélica demonstram interesse em ajudar, mas com um propósito tácito de se beneficiarem também do contato afetivo, forte característica dessas alunas.

A professora me solicitou o recorte de alguns adesivos a serem distribuídos às crianças. Ao ouvirem o pedido, Ana e Maria Angélica ofereceram ajuda e terminaram rapidamente os exercícios, deixando transparecer o ímpeto pelo auxílio nos recortes. Ana criou uma estratégia para agilizar a tarefa: sugeriu que eu recortasse

as bordas, e ela se encarregaria das colunas das folhas. Ao ter sua sugestão acatada, ela elogiou a nova forma de trabalho, que parecia mais ágil, e criticou Maria Angélica pela forma individualista que vinha trabalhando. De fato, a tarefa terminou rapidamente (Diário de campo, 4 maio 2006).

O interesse dessas alunas em se aproximarem da professora, ou dos símbolos ligados à figura da professora, demonstra uma interação cujo valor está atrelado também à admiração que elas sentem pela professora e às coisas que lhe pertencem. Como esclarece Geer (1982), a prática docente tende a provocar nos alunos sentimentos de gosto ou de recusa pelas atividades pedagógicas, mas nem sempre os professores têm essa pretensão. Esses sentimentos, em parte, são provenientes dos efeitos da interação nos atores escolares. O conjunto de símbolos que compõem o espaço da sala de aula, a influência das situações pedagógicas na vida dos alunos, as interações com o professor e com os outros alunos, bem como sua própria mobilização frente a determinada situação podem provocar adesão ou rejeição às regras do jogo escolar (GEER, 1982).

Nessa situação de ajuda mútua no trabalho pedagógico, as alunas dialogaram e buscaram possibilidades de interação, criaram regras e as testaram com a professora. Tais estratégias demonstram que os atores em sala de aula mantêm negociações constantes, que podem se dar no campo implícito ou explícito (SIROTA, 1994; COULON, 1995b; WOODS, 1999). As regras explícitas que regem o trabalho escolar são comunicadas e avaliadas, ao passo que as regras implícitas, apesar de também serem avaliadas, estão na dimensão do simbólico, do que é feito, mas não é revelado (BERNSTEIN, 1984).

Outro registro de campo (3 abr. 2006) traz à cena Tales e Maria Angélica realizando uma tarefa solicitada pela professora. Em meio a tantas outras cenas de interação que ocorriam simultaneamente na sala de aula, esta chamou a minha atenção: eles colavam à parede algumas fichas de palavras dos grupos P e B que haviam caído no chão. Logo na primeira palavra, Maria Angélica corrigiu Tales, que havido colado “paralelepípedo” no grupo B: “esta

palavra não é aí não, é no P”. Ele concordou, sorriu timidamente e recolocou a palavra no grupo correspondente. Assim que terminou, conferiu todas as outras fichas, certificando-se de que estavam nos lugares corretos. Maria Angélica também criticou a forma como seu amigo manuseava a fita adesiva, deixando-a visível nas bordas das fichas, ao invés de escondê-la atrás das fichas, como ela fazia. Além disso, a aluna utilizava a tesoura para cortar as tiras, enquanto o aluno cortava-as com a boca. Postic (1984) afirma que os alunos atuam na sua própria aprendizagem e na daqueles com quem estão em comunicação.

Se nessa interação Maria Angélica ocupou uma posição de auxílio a seu amigo, na interação com Roni ela foi auxiliada. As respostas desses alunos divergiam em uma das questões da avaliação bimestral que eles terminavam de realizar. Na interação estabelecida entre eles, Roni tentava convencer Maria Angélica de que a resposta dele estava correta e ela se mantinha firme e confiante na própria resposta. Minutos depois, outro aluno pede esclarecimentos à professora acerca da mesma questão sobre a qual os dois discutiam. Mediante a resposta da professora, Roni se volta para Maria Angélica e exclama: “Não te falei?!” A resposta da aluna não veio por palavras, mas por ação: ela apagou o que havia feito e refez conforme orientação de Roni e confirmação da professora (Diário de campo, 18 abr. 2006).

Percebe-se que a ajuda mútua contribui para o aprendizado dos alunos, pois há uma troca de experiências em que se compartilham conhecimentos. Essas interações, proporcionam aos atores escolares envolvidos, tempo para eles refazerem suas construções e também as confirmarem na interação com o outro.

Outra situação pedagógica de ajuda mútua fora percebida em uma aula de Português (Diário de campo, 22 mar. 2006). A professora solicitou aos estudantes que escolhessem uma palavra dos grupos P e B que haviam redigido no dever de casa e a pronunciassem em voz alta, individualmente. Um aluno pronunciou ‘bovino’; a professora, então, perguntou-lhe se ele sabia o que era ‘bovino’; diante da negativa, explicou-lhe o

significado dessa palavra, acrescentando a explicação sobre ‘suíno’ e ‘equino’. Um outro aluno escolheu “*Bang Bang*”. A professora não acatou essa palavra, alegando que, além de ser nome próprio, é palavra inglesa, que eles não estavam trabalhando ainda. Um aluno escolheu “*Belíssima*”⁴. A palavra, como adjetivo feminino, foi aceita. Outro aluno pronunciou “*Big Brother Brasil*”⁵. A professora reforçou os seus motivos para não aceitar essa expressão. Chegado o momento de Marcos proferir a sua palavra escolhida, ele, que na entrevista demonstrara grande interesse por futebol, escolheu “pênalti”. A professora escreveu “*penalty*” – grafia da palavra em língua inglesa, com ‘y’ e sem acento – e o aluno a corrigiu, alegando que era com ‘i’. Um impasse se criou, pois a professora insistia em que a palavra era grafada com ‘y’ ou ‘t’ mudo ao final, sem demonstrar conhecimento de que aquela é a grafia em língua inglesa. Tentando resolver a questão, a professora me consultou sobre a grafia correta da referida palavra. Com cuidado, para não interferir naquele processo que me parecia interessante do ponto de vista da análise, ao que respondi que era com ‘i’, mas sugeriu que a professora verificasse no dicionário. Ela assim o fez e comentou com a turma: “‘pênalti’ é escrito com ‘i’ e acento circunflexo no ‘e!’”. Ao solicitar a leitura de mais uma palavra, a professora ouviu ‘passaporte’ e comentou: “Nossa, desta vez vocês capricharam, hein?”. Em relação a ‘passaporte’, a professora Patrícia acreditava que era um substantivo composto separado por hífen, ou duas palavras separadas. O aluno não concordava com a afirmação. Como da vez anterior, a professora me consultou, e eu concordei com o aluno. Novamente, sugeri à professora que confirmasse no dicionário. Voltando-se para o quadro, a professora chamou a atenção da turma para a grafia correta e se desculpou pelo engano. Todos da turma participaram dessa atividade, inclusive eu fui convidada a mencionar uma palavra. Citou-se também a palavra

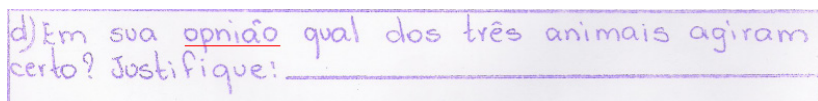
4 Nome de novela que estava sendo transmitida na época da pesquisa, em um canal aberto de televisão.

5 Esse nome refere-se a um *reality show* que estava sendo transmitido na época, também pela TV aberta.

‘picanha’ e a professora explorou o significado desta e de outras palavras suscitadas ao longo da atividade. O mesmo aluno que apresentou a palavra respondeu que era um tipo de comida que o seu pai preparava: “picanha na chapa!”. A professora acatou sua explicação e complementou o significado: “É um tipo de carne cujo preço é muito alto em relação às outras carnes”.

A participação coletiva dos alunos também foi identificada nas correções de atividades que a professora promovia no quadro verde, porém, nem todos aceitavam o convite, alegando timidez. Algumas vezes surgiam intervenções espontâneas. Rivaldo, por exemplo, foi ao quadro confirmar com a professora se a palavra ‘fôssemos’ estava grafada corretamente e apontou à professora a ausência do acento circunflexo na letra ‘o’. Ela corrigiu rapidamente, mas não lhe agradeceu, como em situações semelhantes com outros alunos (Diário de campo, 17 abr. 2006). Essas atividades expunham à turma a dificuldade da professora com relação à ortografia, conjugação verbal, concordância nominal e verbal, tanto na prescrição de palavras no quadro como em atividades escritas distribuídas aos alunos (FIG. 1 e 2).

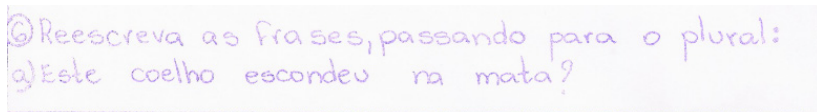
Figura 1: Extrato de atividade (Anexo C)



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação ao contido na Figura 1, há três situações em desacordo com a norma culta da Língua Portuguesa: (i) a palavra ‘opinião’ foi grafada sem a vogal ‘i’ (**opnião**); (ii) ausência de vírgula após a palavra ‘opinião’; (iii) o verbo ‘agir’ foi flexionado na terceira pessoa do plural (**agiram**), quando a regra de concordância verbal determina que, se o pronome interrogativo ou indefinido estiver no singular, o verbo irá para a terceira pessoa do singular [... **qual** dos três animais **agiu** certo?]. (Em sua opinião, qual dos três animais agiu certo?).

Figura 2: Extrato de atividade (Anexo D)



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Figura 2, também em desacordo com a norma culta da Língua Portuguesa, omitiu-se a partícula apassivadora “se” [Este coelho **se** escondeu na mata?].

A estratégia de ajuda mútua revela, nessa turma focalizada, a “precariedade da formação intelectual” referida e constatada por Carvalho (1999, p. 163) no perfil de uma das professoras que investigou. Além disso, incongruências entre o exemplo da professora e as exigências na formação intelectual dos alunos, quanto aos conhecimentos valorizados pela escola, foram percebidas em outras cenas de aula, extraídas dos registros de campo, como a seguinte.

Transitando entre as carteiras pela sala de aula, a professora percebeu que alguns alunos haviam redigido a palavra ‘células’⁶ com ‘s’ no início da palavra e ameaçou: “Se eu ver (*sic*) célula escrita com ‘s’ vou pedir para escrever cem vezes!”. Entretanto, no ditado de Português, ‘besouro’ foi ditado pela professora como ‘besourro’ (*sic*). Nenhum aluno notou ou comentou a pronúncia dessa palavra. Frequentemente, os desafios de Matemática eram transcritos no quadro e a sua redação denunciava a falta da devida obediência à norma culta da Língua Portuguesa. Dentre eles:

- a. “Na feira tinha (*sic*) 2 caixas com 368 laranjas em cada. Quantas laranjas tinha (*sic*) ao todo?” Na resposta, repetia-se: “Tinha (*sic*) ao todo 736 laranjas.”
- b. “Numa caixa cabem 245 laranjas. Quantas laranjas tem (*sic*) em 3 caixas?”
- c. “Um comerciante colocou 96 garrafas de refrigerante em

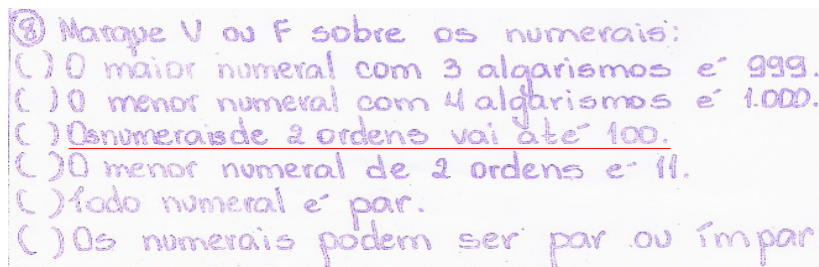
6 Essa palavra estava sendo utilizada na aula de Ciências, cuja explanação do conteúdo trabalhado foi revista na avaliação dessa disciplina no primeiro bimestre (Anexo E).

3 caixas. Quantos refrigerantes coube (*sic*) em cada caixa?”

- d. “Um feirante distribuiu 58 frutas em 2 caixas. Quantas frutas ficou (*sic*) em cada caixa?”

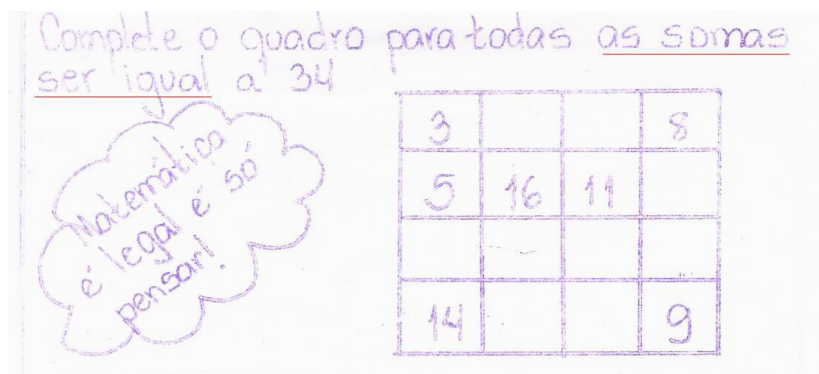
As próximas atividades demonstram-se pertinentes e ilustrativas (FIG. 3 e 4).

Figura 3: Extrato de atividade de Matemática (Anexo E)



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 4: Atividade de Matemática



Fonte: Dados da pesquisa

Faz-se a ressalva de que não houve intenção em selecionar conteúdos curriculares, tampouco áreas disciplinares, para análise das interações entre a professora e os alunos no presente estudo. O objetivo deste tópico é levantar questões que permitam depreender,

das estratégias de ajuda mútua no trabalho pedagógico, possíveis influências no aprendizado de conhecimentos e saberes valorizados pela escola como sucesso escolar.

O contato prolongado com a turma permite salientar que as intervenções dos alunos nas aulas eram modestas, porém, quando aconteciam, elas agitavam as aulas. Quando da apresentação de um globo terrestre aos alunos na disciplina Geografia/História, um aluno perguntou à professora o que aconteceria se o núcleo da Terra parasse de girar. A professora respondeu a ele que aquilo estava além do que seria estudado no 4º ano, inclusive porque, segundo a professora, “isso não aconteceria” (Diário de campo, 29 mar. 2006).

Detendo-se na pergunta da professora sobre “qual fato importante para o Brasil vai acontecer no dia vinte e um de abril?”, um aluno se pronuncia: “o meu aniversário”. A professora foi gentil em sua fala: “é um fato histórico na sua vida, na vida da sua família e da sala também, mas não é nosso objeto de estudo” (Diário de campo, 19 abr. 2006).

Em uma das aulas de História/Geografia, cujo tema era “Brasil e sua localização no mundo”, percebe-se um cenário incrementado por dois recursos didático-metodológicos que não faziam parte dos equipamentos da sala de aula: o mapa-múndi e o globo terrestre requeridos junto à escola. Houve participação dos alunos com perguntas e comentários, sempre cumprindo a exigência da professora de manter as mãos levantadas para participação. No entanto, Rivaldo não cultivava o hábito de levantar as mãos, como a maioria dos alunos, para se expressar. Em outras situações, descontente por esperar para ser atendido, por três vezes ele se levantou e foi até à professora para questioná-la. Entretanto, ao se apresentar à professora, ela exigia que ele aprendesse a regra de levantar as mãos, para obter a concessão da palavra.

As questões levantadas pela turma – contribuições, perguntas, desafios, confirmações – contribuíam com a circulação de ideias e moviam o trabalho pedagógico. Os alunos

movimentavam a vida da sala de aula em diversos momentos: ao se interessarem pela localização de Portugal e/ou do Cazaquistão no mapa-múndi ou pelo fuso horário do Japão, perguntando: “Dona Patrícia, é verdade que quando aqui é dia, no Japão é noite?” e a professora confirmando, para espanto de muitos alunos; quando procuravam confirmar o conhecimento que detinham, como a hipótese levantada por Marcos de que o mapa da Itália tem o formato de bota – a professora desconhecia aquela informação, mas consultou o mapa para se certificar da informação. Da mesma forma, Rivaldo demonstrou interesse pelo tema abordado, quis confirmar se eles aprofundariam aquele tema na sétima série. Dessa vez, a professora respondeu que sim e o que, especificamente, seria aprofundado. Nesse mesmo segmento, outra aluna questionou se eles iriam discutir globalização naquela fase. A professora esclareceu que não na Fase IV e trouxe o exemplo de sua filha, que fizera aquele trabalho em uma fase mais avançada (Diário de campo, 29 mar. 2006). As argumentações dos alunos eram ouvidas pela professora na progressão da aula, sendo por ela incorporadas ao seu discurso, caso estivesse de acordo com o tema, ou dispensadas, caso desviassem do tema em estudo.

O clima de ajuda mútua nessa sala de aula era regulado pela professora que concedia permissões e as restringia, conforme a situação. Percebeu-se abertura da professora aos alunos, mas o tempo das aulas parecia ser uma preocupação constante – “agora, vamos parar, senão, não vai dar tempo da gente (*sic*) terminar isso hoje!”. A pressa, que tendia ao disciplinamento, evitando, assim, o tempo ocioso, e também ao cumprimento prescrito na proposta curricular da Fase IV, impedia longos depoimentos, ou a conclusão de um raciocínio em construção, restringindo os comentários da turma ao tema em questão. Não havia aproveitamento de comentários que a professora considerasse distante do contexto estudado naquela disciplina. Ao contrário, eles geralmente eram reprimidos: “não é isso que a gente (*sic*) está estudando!”. Nessas situações, parecia que, além do fator tempo, Patrícia preocupava-se em se deter ao conteúdo da aula, evitando responder aos alunos ou

mesmo instigar curiosidades e contribuições deles. Estes, por sua vez, tinham uma participação de caráter ilustrativo às exposições da professora, como observado por Resende (2003, p. 158): “essas falas acabam soando como concessões da professora e não como parte do discurso que ela oficializa durante a abordagem dos conteúdos em sala de aula”.

Sob essa perspectiva, a análise de Nogueira (2004), quanto ao processo de apropriação pelos alunos de conteúdos escolares transmitidos, mostrou-se coerente. A autora busca em Bernstein a compreensão das formas diferenciadas das práticas pedagógicas que nem sempre estão explicitadas e podem ocorrer no cotidiano da escola, não se restringindo ao interior da sala de aula, mas se estendendo para toda a atividade educacional. As estratégias de interação, mediadas pela ajuda mútua ou ausência dela, emergem, em parte, do conhecimento intelectual a que os atores educacionais têm acesso. Em parte, também da mobilização pessoal que impulsiona a busca e o aprimoramento desse conhecimento. Nesse sentido, entra em cena a consonância, ou dissonância da comunidade escolar, de um lado representada pelos pais ou responsáveis dos alunos, e do outro representada pelos atores escolares, no que diz respeito aos seus trabalhos e projetos pedagógicos da escola, que têm segmento nas atividades a serem aprimoradas em domicílio e vice-versa. Lahire (2004, p. 27) se expressa a esse respeito.

O aluno que vive em um universo doméstico material e temporalmente ordenado adquire, portanto, sem o perceber, métodos de organização, estruturas cognitivas ordenadas e predispostas a funcionar como estruturas de ordenação do mundo.

Contudo, a supervisora entrevistada revela a insuficiência da colaboração advinda do meio social e que este é um problema social. Dessa vez, não assume o envolvimento da comunidade como um projeto a ser trabalhado também pela escola.

Eu vejo os pais como um caso assim, importantíssimo na vida escolar, porque se o pai fosse presente, se tivessem (*sic*) conferências, cursos oferecidos aos pais, né, (*sic*) pra (*sic*) poder

ter mais consciência (*sic*) qual que (*sic*) é o trabalho dentro da escola, seria de grande importância, mas isso não existe ainda. Os pais, às vezes, vêm com uma brutalidade porque cê (*sic*) chamou o pai aqui pra (*sic*) poder conversar sobre a criança [...] e acaba prejudicando (*sic*) falando que o filho é dele, entendeu? Porque eu sempre penso que a educação é a base de tudo, o princípio daqui. Então, eu acho que tinha [que ter] mais envolvimento com os pais, os pais tinham que ser participativos, ter essa oportunidade, que venha do Governo Federal mesmo, que seja uma norma, pra (*sic*) tá (*sic*) facilitando através de conferências mesmo, cursos a oferecer pros (*sic*) pais, seria interessante. (Entrevista, supervisora Daniela).

Da mesma forma, a professora Patrícia percebe pouco acompanhamento da família na vida escolar dos alunos. Sobre a reunião de pais e responsáveis pelos alunos dessa turma, ela comenta:

Teve (*sic*) uns que não procuraram mesmo [o caderno de avaliação dos alunos]. Eu tive de mandar chamar. Igual à mãe do Marcos, eu tive que mandar chamar, senão ela não viria. E alguns não vieram. Os cadernos ficaram sem ninguém olhar. Então quer dizer, cê (*sic*) percebe a falta de interesse da família para com o estudo dos meninos. (Entrevista, professora Patrícia).

Conforme ratificação de Patrícia, de fato, observei pouca participação de pais ou responsáveis na escola buscando informações sobre a vida escolar dos seus filhos. Uma única vez, no período da pesquisa, a professora foi questionada por uma mãe que demonstrava preocupação com a restrição alimentar do seu filho com diabetes em relação à salada de frutas que seria servida na aula. Todavia, o posicionamento da professora em resposta à mãe eliminou qualquer possibilidade de descuido para com esse aluno, demonstrando, assim, a prática do cuidado incorporada a sua prática docente (CARVALHO, 1999). Da mesma forma como ocorreu na análise de Carvalho (1999) com uma de suas professoras entrevistadas, a professora Patrícia demonstrava uma preocupação com seus alunos, que excedia os conteúdos programáticos. Foram registradas discussões entre ela e os alunos acerca do cuidado

necessário com a vestimenta, com o modo de se sentar e se comportar e nesse caso específico, com a alimentação.

À exceção desta, não houve outra indagação sobre a prática docente, nem mesmo na reunião de pais ou responsáveis dos alunos, que contou com a presença de 19 representantes (em uma turma de 27 estudantes). A pouca participação, nesse caso, deveu-se à carência de comentários, perguntas, dúvidas, sugestões e críticas. Apenas uma mãe e um pai se manifestaram, inclusive, a favor da atitude “exigente” da professora na aprendizagem e no capricho de seus filhos com os materiais escolares. A esses pais, a professora reforçou e valorizou a sua autoridade pedagógica, reconhecendo-se exigente e preocupada com eles.

No discurso da mãe de Sueli (menino), que se pronunciou na reunião, fica evidente que em seu aparente elogio à professora estava implícita uma solicitação de atenção especial a ser dispensada a seu filho. Pelos registros de campo, essa mãe parecia ser atendida, pois Sueli (menino), por repetidas vezes, ocupava um lugar bem próximo à professora – na primeira fileira. Apreende-se dessa situação que a participação dos pais ou responsáveis poderia influenciar positivamente a ação pedagógica da professora, caso fossem registradas situações frequentes de participação deles na vida escolar de seus filhos.

Em consonância a essa proposição, a professora da turma pesquisada relaciona o aprendizado dos alunos à situação vivida por eles em casa e apresenta duas situações. Em ambas, a professora atribui à família a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Na primeira delas, relata o insucesso:

Os meninos que são mais problemáticos são exatamente aqueles que as famílias são mais desestruturadas: que um dia eles tão (*sic*) com a mãe, outro dia ele tá (*sic*) com a vó (*sic*). Alguns não têm nem a presença da mãe, já mora (*sic*) direto com a vó (*sic*). Então, é (*sic*) aquelas criança (*sic*), que não têm (*sic*) uma firmeza na família, não têm uma pessoa que possa ser uma referência positiva. Isso tanto atrapalha na disciplina – porque aí, eles não tendo referência positiva, eles num (*sic*)

tem (*sic*) quem obedecer; chega (*sic*) aqui na escola é a mesma coisa, eles acham que não tem (*sic*) que obedecer (*sic*) ninguém – quanto na aprendizagem, porque não tem quem incentivem (*sic*) eles (*sic*), estimulem eles (*sic*). (Entrevista, professora Patrícia).

Na segunda situação, a professora, cita um exemplo de apoio familiar como condição para o sucesso:

Então, a gente (*sic*) vê que esses meninos, mesmo os que têm dificuldade – têm muita dificuldade de aprendizagem – se têm uma referência positiva, [...] a criança sente isso, ela (*sic*) sente na obrigação de tá (*sic*) devolvendo, porque tem alguém que tá cobrando dela, tá (*sic*) incentivando ela (*sic*) em casa, tá (*sic*) querendo que ela aprenda. Agora, os outro (*sic*), ninguém tá (*sic*) nem aí pra (*sic*) eles, tanto faz aprender quanto não. Aí já é diferente. (Entrevista, professora Patrícia).

As expressões dos alunos sobre a ajuda domiciliar nas tarefas escolares expõem o auxílio recebido por irmãs, prima, vizinho, amigo de turma e mães.

1. Émile – Quando minha irmã tá (*sic*) fazeno (*sic*) o dever, sabe? Eu fico lá em redor dela. Aí, eu pego um livrinho e fico leno (*sic*). Assim, eu falo, assim: “eu não sei isso daqui não”! Aí minha irmã pega (*sic*) e me ajuda. Ou senão, o vizinho [...] me ajuda.

Núbia – Como que eles a ajudam?

Émile – Não, ele vai falano (*sic*) assim, por exemplo, tem uma continha, ele vai falano (*sic*): “contos (*sic*) que (*sic*) isso mais isso?” [...] De vez em quando eu entende (*sic*). Quando eu não entende (*sic*), ele me ajuda, sabe?

2. Maria Angélica – Tem (*sic*) vez que recebo ajuda da minha prima pra (*sic*) me explicar como que é.

Maria Clara – (*Informou que recebe ajuda quando dela necessita*).

3. Andréia – Ah, minha mãe toma conta [argui a lição] de mim. É... fica lá, tomano (*sic*) fatos (*sic*) de mim.

4. Sueli (menino) – Eu tava (*sic*) estudando com o Roni – minha mãe que pediu – lá na casa dele.

Núbia – Está ainda ou vocês já pararam de estudar?

Sueli (menino) – Parou (*sic*).

5. Marcos – Minha mãe faz [operações matemáticas] e eu tento resolver. Nossa, ela faz uns trem (*sic*) lá, que ce (*sic*) tá (*sic*) é doido! [...] É tudo assim: é de vezes, misturado com mais, menos. Nó (*sic*), o trem (*sic*) mais doido. É doido. Nossa Senhora...

6. Eurídes – (*Primeiramente, o aluno relatou que seu padrasto o atrapalha, inclusive nos estudos domiciliares*). Já a minha mãe, fica lá pra (*sic*) fazer dever com a gente, aí ela fica xingando a gente, aí eu tô (*sic*) lá, eu vou enfezo (*sic*), xingo ela (*sic*), aí minha mãe vai e me põe de castigo.

7. Pedro – Estudo continha com a minha irmã.

8. André – (*Informou que recebe ajuda quando dela necessita*).

A assistência que os alunos revelaram existir em seus depoimentos não soou como uma prática frequente e rotineira. No entanto, ainda que ínfima, a interação pedagógica estendida às tarefas domiciliares emergiu na entrevista. A ela, Lahire (2004) atribui uma parte do sucesso escolar dos alunos.

Se em casa a ajuda pedagógica parte de algum membro da família, nas aulas, tal ajuda parte da professora, como pode partir também do grupo de pares. Tende a se tornar estratégia, pelo

grau de interesse que alguns demonstram em participar, ajudar e integrar à aula. Todavia, outras interações não requeriam dos atores a estratégia de ajuda no trabalho pedagógico, uma vez que eles eram chamados à interação pela professora.

3.6 Estratégia de interação na interface da predileção e do desafio com diferentes grupos de alunos

A professora Patrícia estabelecia uma demarcação de fronteiras no interior da sala de aula, assim justificada por ela:

Se o menino sentir, por exemplo, que você gosta mais dele, tem uma preferência maior por ele, então ele vai se sentir o máximo na sala, né, (*sic*) então, aí, pode até atrapalhar a disciplina dele. É lógico que, por mais que a gente (*sic*) fale assim: não, eu gosto de todos, igual! Não é assim. (Entrevista, professora Patrícia).

Com isso, ela parecia estabelecer com os alunos uma relação na qual se percebia nos melhores alunos como produtos de seus esforços intelectuais:

O gostar, até pode ser, mas você tem uma preferência maior por alguns, exatamente com aqueles meninos que são mais carinhosos com você, aqueles que mostram esse carinho através do (*sic*) fazer todas as atividades sem te (*sic*) atrapalhar; agora, nem por isso a gente (*sic*) deixa de gostar daqueles e de demonstrar carinho àqueles que mais precisam, né? (*sic*). (Entrevista, professora Patrícia).

A afirmação da professora de que tinha preferência por aqueles alunos que a acarinhavam por meio da realização de atividades e sem atrapalhá-la, esclarece-nos a sua predileção pelos alunos que cumpriam os seus ofícios.

Em consulta ao diário de classe da professora dessa turma, verificaram-se registros individuais a respeito dos alunos. Os adjetivos que ela utiliza para descrevê-los pareciam delimitar três grupos: o de melhores alunos, o de alunos intermediários e de alunos mais fracos. Esses grupos foram identificados por Sirota

(1994), em sua pesquisa. Os professores diferenciavam os bons e maus alunos pelas condutas, nas quais os bons alunos interagiam espontaneamente e com intervenções insistentes. Ao passo que, no grupo dos maus alunos, os desligamentos, deslocamentos, conversas e intervenções aconteciam de modo bastante diferenciado do outro grupo.

No diário de classe da turma, a professora Patrícia descreve os alunos mais fracos com adjetivos, como:

O aluno é muito lento, não tem compromisso com as tarefas de casa e seu comportamento em sala de aula não está bom. Possui muita dificuldade em ortografia, produção de texto e matemática, ficando, assim, com necessidade de grande melhora em tudo; desatenta, não faz todas as tarefas de casa, não tem capricho com suas atividades, sem compromisso; pouco esforçado, desenvolvimento lento. (Diário de classe, professora Patrícia).

Os alunos intermediários recebem as seguintes qualificações:

O aluno é muito capaz, mas não tem compromisso com os estudos. É um bom aluno, apesar de faltar às vezes com o capricho e compromisso com suas atividades. A aluna é muito apática, não participa das aulas, é muito tímida, seu desenvolvimento está bom. Precisa se esforçar e estudar mais para melhorar naquilo que necessita. Seu processo de formação é bom. (Diário de classe, professora Patrícia, grifos nossos).

Para os melhores alunos, prevalecem os elogios:

O aluno é ótimo! Está além da turma. É participativo, atento e muito responsável. Seu processo de formação é ótimo. Tem capacidade, é responsável, participativo, dedicado e muito atento, se (*sic*) desenvolve muito bem. (Diário de classe, professora Patrícia).

Refletindo sobre conceitos atribuídos a grupos de alunos, à luz de Sirota (1994, p. 63), suponho que “o fato de alguns comportamentos serem próprios aos bons alunos, implica, é verdade, que esse tipo de comportamento é, no mínimo, admitido pelas professoras e talvez até mesmo valorizado”. Postic (1995) é

enfático ao discutir que o processo de aprendizagem dos alunos é individual, ou seja, cada aluno tem seu tempo e características próprias. Com isso, pretende indicar a importância de se conhecer a lógica do aluno, além de lhe propiciar oportunidades para a interiorização de conhecimentos. Observa ainda que alunos, ao enfrentarem dificuldades de aprendizagem e interpretação, participam menos dos diálogos pedagógicos e respondem menos ao professor. Assim como foi constatado por Sirota (1994), que, apesar de os professores provocarem os alunos menos bons, em contrapartida, eles respondem menos a esses alunos.

Depreende-se dessas prescrições a percepção da professora em relação aos alunos que interferirá nas interações que eles estabelecem nas situações de aula. Talvez isso explique o porquê de Maria Angélica, Ana e Joana não serem as alunas frequentemente escolhidas pela professora para lhe prestarem favores, apesar de oferecerem ajuda repetidas vezes. No diário de classe da professora, as três alunas que protagonizaram cenas de estratégias de conquista de carinho receberam adjetivos que as categorizaram no grupo de alunas médias, assim como Sirota (1994) identificou em sua pesquisa.

- Maria Angélica: “A aluna é responsável, mas desatenta, apresentando defasagem na ortografia. Se (*sic*) desenvolveu bem neste bimestre, mas precisa melhorar muito ainda. Nas matérias de estudo não foi bem.”
- Ana: “É uma aluna muito boa, faltou-lhe atenção aos estudos na disciplina Geografia/História. É capaz, participativa e com processo de formação muito bom.”
- Joana: “Aluna é participativa, um pouco responsável e tem capacidade, mas precisa se esforçar mais. Falta estudo e maior atenção nas realizações das atividades. Seu processo de formação é bom”.

É interessante perceber que, enquanto essas alunas precisavam se empenhar e criar estratégias para conseguir a atenção da professora, os alunos classificados como ótimos

eram frequentemente solicitados pela professora Patrícia, sem despenderem esforços. Estes, por sua vez, respondiam a ela, mas sem demonstrações de afeto físico, seguindo o exemplo da professora. Pedro percebeu que a professora tinha suas predileções na turma e expressou isso na entrevista. Quando perguntado: “Você acha que tem algum aluno na sala de aula que recebe mais elogios?”, ele respondeu: “Tem. O André, o Ricardo, a Camila, a Maria Clara”. Émile e Eurídes também se manifestaram: “assim, tem uns que recebe (*sic*) mais, né (*sic*)? Tem uns (*sic*) que ela gosta mais, tem uns (*sic*) que ela não gosta [...]”, mas não quiseram citar nomes. Os demais entrevistados demonstraram insegurança para conversar sobre o assunto. Aparentando dúvida, de cabeça baixa ou com os olhos voltados para o chão, optaram por responder “não” [Maria Angélica, Sueli (menino) e André]. Os gestos, o silêncio e a expressão das crianças diante dessa pergunta demonstram restrição ao princípio de expressabilidade, conforme Searle (1981), por não disporem, suficientemente, dos elementos expressivos da língua; pela dificuldade própria da inexperiência em entrevista; ou pelas raras oportunidades de se expressarem. Outros alunos foram enfáticos: Maria Clara: “Todos são iguais”; Marcos: “Ah, não sei, não; professor é assim, uai (*sic*). Trata todo mundo do jeito que ela tá (*sic*) tratano, (*sic*) uai (*sic*)”; Andréia: “Não. Isso não tem, não. Ela trata todo mundo do mesmo jeito. Do mesmo jeito, ela trata todo mundo”.

Outro aspecto relevante nessas respostas, aparentemente neutras, refere-se aos significados partilhados e exercitados na interação com a professora que exigia respeito dos alunos a sua autoridade pedagógica (WOODS, 1999). Além do mais, as respostas, em sua totalidade, mostraram-se coerentes com a realidade observada na turma. Em algumas situações das aulas, os alunos recebiam um tratamento diferenciado; em outras, não. Com certa frequência, os melhores alunos recebiam um tratamento diferenciado da professora, mas, em determinadas situações, eles obtinham dela a mesma atenção que os demais. Na entrevista, a professora expõe uma estratégia de interação para lidar com as

diferenças dos alunos.

Porque, por exemplo, se eu der o selinho sempre para quem terminar primeiro, o André vai ganhar, o Roni vai ganhar e a Maria Clara, sempre – são os três que terminam primeiro. Então, eu vario, por exemplo, uma hora é quem terminar primeiro, outra hora é quem acertar tudo, outra hora é quem fizer mais caprichado, quem fizer mais bonito. Tem o selinho de quem fizer mais caladinho, fazer com mais silêncio. Porque, por exemplo, o André, ele termina primeiro, mas ele não consegue fazer tudo caladinho. Ele é um menino mais, né, (*sic*) falante, a Maria Clara também, então, nesse ponto, ele não vai ganhar. Então, eu procuro dar atividades que, é, (*sic*) vão privilegiar (*sic*) várias coisas (*sic*), cada vez uma coisa (*sic*) diferente, para ter oportunidade de todos ganharem. Por exemplo, esse mês de maio eu não contei os selinhos ainda, porque eu (*sic*) tô (*sic*) faltando xerocar uns pra (*sic*) entregar. Provavelmente, quem vai ganhar é a Vanessa. Então, quer dizer, a Vanessa, (*sic*) não é a melhor aluna em aprendizagem, mas é uma ótima aluna em interesse, em compromisso, em disciplina. Então, ela merece ser premiada. Então, eu acho que quem vai ganhar é ela. (Entrevista, professora Patrícia).

Pela argumentação da professora nesse depoimento, a sua intenção na distribuição do adesivo (selo), premiação mensal aos alunos que se destacam na turma, não era apenas premiar os melhores alunos, mas dar chances a todos os alunos de conseguirem o selo, pela valorização de habilidades múltiplas na turma. No entanto, Sirota (1994) e Forquin (1995) alertam para o risco de os fracassos escolares serem consequências de desastres relacionais entre professores e alunos.

Sirota (1994) pôde constatar, em uma turma heterogênea de “bons, médios e maus alunos”⁷, uma diferenciação no tratamento dos professores: os bons alunos recebiam mais atenção e suas questões eram esclarecidas em maior número, em comparação aos outros alunos. Observa-se nos estudos de Sirota (1994) que as discrepâncias maiores infundem-se entre os bons e maus alunos,

7 Categorias utilizadas pela autora: bons alunos – modo de comportamento eficaz na aquisição de aprendizagem e saber, contrário ao comportamento dos maus alunos.

tendo em vista que as intervenções solicitadas pelos professores ou expressas espontaneamente ocorrem com uma incidência muito menor no grupo dos maus alunos. Além disso, estes demonstravam ser mais distraídos, participavam menos nas aulas e eram menos atendidos pelo professor. Segundo Sirota (1994), os maus alunos parecem, sobretudo, abrigar-se em um outro universo de pensamento, ou em outra atividade, cujas atitudes representam uma oposição à conversa espontânea com o professor, ou aos pedidos de intervenção mais formais.

Em análise dos resultados das pesquisas realizadas por Cicourel e Mehan, Forquin (1995) observa que a classificação dos alunos em níveis diferenciados pressupõe que o atendimento do professor volta-se mais aos alunos que têm menos necessidade de ajuda. Nessa turma, os alunos mais solicitados pela professora são André, Ricardo e Maria Clara, que recebem as seguintes caracterizações no diário de classe de Patrícia:

- André: “O aluno é ótimo! Está além da turma. É participativo, atento e muito responsável. Seu processo de formação é ótimo.”
- Ricardo: “O aluno é muito esforçado, compromissado e participativo. Tem um pouco de dificuldade ortográfica, mas com sua dedicação tem conseguido melhorar. O processo de formação é ótimo.”
- Maria Clara: “A aluna é ótima, participativa, responsável e dedicada, com ótimo processo de formação.”

Para os seus amigos de turma, esses alunos eram considerados exemplos.

1. Émile – “A Maria Clara, tem (*sic*) vez que ela responde mais trem (*sic*). Ele também responde, o André, sabe?”

2. Maria Angélica – “(*sic*) Todos eu gosto.”

3. Maria Clara – “Ah, o André, o Roni, o Ricardo, a Ana,

a Rosana... a Adriana, as menina (*sic*) da sala e os menino, (*sic*) só os bão (*sic*).”

4. Andréia – “Uma das meninas mais adiantadas é a Maria Clara, e dos meninos, o Roni e o André.”

5. Sueli (menino) – Ele realçou “o bom comportamento de André, Maria Clara, Rosana, Viviane, Joana, Marcone e Roni” como exemplos para ele.

6. Marcos – Cita “o André e a Maria Clara. Ah, eles é (*sic*) muito mais melhor (*sic*) pra (*sic*) mim. Ah, eles têm respeito (*sic*) com a gente.”

7. Eurídes – “Ah, tem uns bom, (*sic*) médio, (*sic*) rui (*sic*).”

8. Pedro – Ele seleciona os melhores alunos: “o André... e a Maria Clara. Eles escreve (*sic*) tudo e num (*sic*) falta, num (*sic*) falta (*sic*) nenhum um dia.”

9. André – Citado pela maioria dos amigos, tem admiração por “Ricardo”.

Os nomes de André e Maria Clara foram reincidentes na fala de seus amigos de turma, assim como nas solicitações da professora. Apesar de não terem sido observadas demonstrações físicas de carinho da professora para com os alunos, elas vigoraram no universo simbólico. Por exemplo, tornou-se comum para Patrícia solicitar sempre a esses alunos para assumirem atividades que demandavam responsabilidade, como ir à secretaria, à cantina, transmitir recados ou mesmo “vigiar” a turma, anotando nomes dos que estivessem atrapalhando a aula (PANIAGO, 2005). Certa vez, a professora pediu a Maria Clara para entregar uma matriz

à professora da sala ao lado, em um dia em que não haviam sido escolhidos os ajudantes. No entanto, no momento de recolher os livros de histórias nas carteiras dos alunos, a professora optou pela ajudante do dia anterior (Letícia). Patrícia também pediu a André para recolher folhas, ao invés de a Tales, o ajudante do dia anterior, o que acontecia quando não eram escolhidos os ajudantes do dia.

Segundo Postic (1995), o professor parece conceder mais atenção aos alunos com os quais ele se identifica, com a ressalva de que esses agrupamentos não estarão isentos de cisões. Da mesma forma, Bourdieu (2006, p. 134) é enfático: “falar de um espaço social, é dizer que se não pode juntar uma pessoa qualquer com outra pessoa qualquer, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e culturais”. Nesse sentido, percebe-se, com base nesse autor, que a posição do agente e o poder que a ele é conferido dependem da abundância de capital cultural que ele possua. Confirmando essa visão, Forquin (1995) aponta que o indivíduo na coletividade é um ponto de vista, que, somado a outros, pode formar classes ou grupos com interesses comuns. E isso pode ocorrer na sala de aula: os alunos tendem a se agrupar com colegas que compartilham um capital cultural comum.

É provável que a confiança que a professora depositava em André e Maria Clara fosse decorrente de um processo interacional bem-sucedido, a ponto de eles assumirem uma posição desejada por muitos alunos – os alunos ótimos e preferidos. Assim, os outros alunos passaram a admirá-los em decorrência da admiração da professora e da capacidade de manutenção desse lugar no espaço social. André e Maria Clara vinham correspondendo a tais expectativas, o que centralizava a preferência da professora por eles. Saliento, portanto, que, em certa medida, a predileção parecia estar ligada à expectativa da professora, pois, em certa ocasião, Maria Clara contrariou a professora e mesmo assim ela não perdeu o posto de confiança que mantinha.

Na ocasião da excursão dessa turma à Associação dos Catadores de Lagoa da Prata (ASCALP), tão logo a professora e os alunos regressaram à Escola, o sinal de término do recreio

soou. Sem recreio, os alunos permaneceram um período sozinhos na porta da sala de aula, esperando a professora lanchar – cerca de cinco minutos. Eles, principalmente os meninos, brincavam de brigar e pular. Marcos, Nélío e Roni eram os mais agitados. Marcos dava cambalhotas, caía, às vezes parecia ter se machucado, mas não se entregava, continuava com a agitação. A pesquisadora, que se pôs a observar os alunos até o retorno da professora, notou que a supervisora, mesmo estando no corredor conversando com outra professora, não se incomodou com a algazarra desses alunos nem se disponibilizou a ficar com eles até o retorno da professora à sala de aula. Assim que os alunos avistaram a professora vindo em direção à sala, gritaram: “A professora!” e/ou “A dona Patrícia!” – como um aviso aos colegas de que já era hora de pararem com a confusão. Enquanto eles entravam na sala, sem mesmo formarem fila, a pesquisadora se dirigia à sala dos professores. Ao chegar lá, encontrou Maria Clara, na sala da diretora, enredando o fato de Marcos ter ‘aprontado’ naquele intervalo de tempo. A diretora não lhe deu atenção e Maria Clara correu para a sala de aula. A pesquisadora a acompanhou e, do corredor, pôde ouvir o xingamento da professora que parecia estar enfurecida com os alunos. Ela não admitia que Maria Clara ou qualquer outro aluno fosse à diretora relatar fatos inerentes à sala de aula. A professora repetiu uma frase já enunciada em outras situações: “Aqui na sala eu sou a autoridade”. Pela importância atribuída por Patrícia a essa situação, Maria Clara poderia ter sido destituída da posição de responsabilidade que sustentava perante a professora, não fosse a forte expectativa da professora que Rosenthal e Jacobson (1969) argumentam funcionar como uma profecia auto-realizadora (RASCHÉ; KUDE, 1986).

André e Maria Clara voltaram a protagonizar uma cena que demonstra a predileção da professora. Em um determinado dia, na Semana da Alimentação, foi programada uma atividade em que toda a turma levaria frutas para a escola, a fim de ser preparada uma salada. A pesquisadora e a professora prepararam a salada no período em que os alunos estavam na aula de Educação Física. No momento

de servi-la na sala de aula, André e Maria Clara foram solicitados a irem à cantina para apanhar o caldeirão com a salada. Ofereci ajuda à professora, pois, além de o caldeirão estar demasiadamente pesado, aqueles alunos teriam de também providenciar os copos e talheres, o que lhes exigiria diversas idas à cantina. A resposta da professora soou defensiva: “Não, pode deixar, eles são responsáveis”. Ao perceber que a professora não compreendera a sua intenção, explicitiei a ela o motivo de minha preocupação, convencendo a professora a me permitir auxiliar André e Maria Clara. Nesse mesmo dia, Patrícia pediu a esses alunos que oferecessem uma porção da salada à diretora, à supervisora, à eventual, à psicopedagoga e às serventes escolares. André e Maria Clara não eram os ajudantes do dia, o que tende a reforçar a crença da professora em conceder aos alunos “responsáveis” atividades de maior responsabilidade. Os ajudantes do dia, Luís e Luana, estavam classificados no diário de classe como maus alunos. Com a alegação de que Maria Clara e André eram os alunos mais ágeis da turma, a professora sempre os escalava para auxiliarem nas tarefas escolares, privando os alunos menos ágeis de se exercitarem nesse aspecto.

Vários acontecimentos possibilitaram a observação de demonstrações de predileção da professora por determinados alunos, os quais pertenciam ao grupo dos melhores. Os alunos médios recebiam menos atenção que os primeiros e mais atenção que os mais fracos. Em um desses episódios, a professora apagou as atividades prescritas no quadro de giz, para adicionar outras. Renata reclamou com a professora, pois ela estava copiando justamente a frase que fora apagada. A professora lhe respondeu que não se importava, porque Renata estava conversando, acrescentando que lamentava o fato, pois ela era uma boa aluna. Renata estava classificada no diário de classe como “um pouco desatenta, necessitando se esforçar mais para atingir os objetivos de estudo em todas as disciplinas”. Instantes depois, a professora demonstrou ter se arrependido de sua rispidez: antes de apagar o quadro, sempre consultava a aluna para se certificar de que não lhe causaria transtornos.

Ao analisar os cadernos de avaliação dos alunos referentes à primeira avaliação do ano, no primeiro semestre de 2006, observei que uma mesma questão fora avaliada diferentemente pela professora: Joana obteve um sinal de errado e Moisés um ponto de interrogação. Certa vez, a professora demonstrou descontentamento com Moisés, que, segundo ela, é “um aluno exemplar”, mas que não havia levado o dever de casa pronto. A fala da professora demonstrava que Moisés era um bom aluno e não precisava ficar sem recreio para fazer o dever, pois poderia tê-lo feito em casa. Disse a Moisés que sabia do histórico dele no ano passado – repleto de faltas e ocorrências de mau comportamento – mas que naquele ano ele havia melhorado muito.

Outro aluno, Ricardo, sofre de diabetes e por isso é alvo de atenção especial da professora, tanto nos cuidados com a alimentação, quanto nas demais atividades corriqueiras da sala. A professora, sempre atenta, um dia observou que Ricardo levara um lanche diferente do habitual e o questionou a esse respeito. Ele lhe respondeu que a nutricionista havia liberado outros tipos de alimentos para ele. Além desta, foram observadas outras atitudes, como na Semana da Alimentação, quando eles iriam preparar a salada de frutas. A professora perguntou a cada aluno qual fruta poderia levar. Quando chegou a vez de Ricardo, a professora demonstrou sua preocupação. Combinou com ele que a sua porção seria reservada antes de adicionarem leite condensado à salada. Ele comentou que também não podia comer laranja. Ela, então, reafirmou: “sem leite condensado e sem laranja”. A prática do cuidado, segundo Carvalho (1999), é peculiar aos primeiros anos de escolarização e tende a ser cada vez mais amena, na medida em que o aluno avança nos níveis de escolaridade. Esta turma por vivenciar o período de transição dos anos iniciais para os anos intermediários do Ensino Fundamental ainda apresenta traços característicos da prática do cuidado. O que, segundo Cardoso (2001), parece ocorrer, mais frequentemente, com as professoras, pelo fato de o magistério ser uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres, principalmente quando se trata das séries iniciais do

Ensino Fundamental.

A mãe de Ricardo também demonstrou preocupação com o preparo da salada de frutas, pois esteve à porta da sala de aula para relembrar à professora a restrição alimentar de seu filho. A professora garantiu que não se esqueceria disso e que já havia comentado com Ricardo que sua porção seria separada. Em outro momento, a professora demonstrou perplexidade com a atitude dessa mãe, uma vez que, em sua opinião, não havia necessidade dessa preocupação. Perrenoud (1995), Carvalho (1999) e Cardoso (2001) argumentam que o magistério é uma profissão que exige bastante, pois requer afetividade, responsabilidade, cuidado e, sobremaneira, o aspecto relacional. Além disso, o trabalho pedagógico depende da ação coletiva de vários professores e de todos os atores envolvidos no cotidiano escolar. Demonstrar afeto é, antes, um ato pedagógico inegável e de importância decisiva para o estabelecimento de vínculos entre professor e aluno.

As trocas de experiências, vivências e saberes entre professores e alunos e suas respectivas relações, com o conhecimento gestado na sala de aula, não dizem respeito apenas aos conteúdos disciplinares. Na perspectiva de Young (1982), o conhecimento que o professor tem de seus alunos também favorece o desenvolvimento da comunicação pedagógica.

Certa ocasião, a professora convidou os estudantes para um ensaio teatral fora da sala de aula com a promessa de que os de melhor comportamento distribuiriam alguns convites para ela. Foi interessante notar que ao chamar à atenção Ricardo, a professora dizia: “Eu gostaria muito que você distribuisse os convites para mim”, ou seja, a sua intenção de permitir a ele distribuir os convites poderia ser mantida se ele parasse de conversar. Entretanto, a Marcos ela declarava: “Desse jeito, você vai ficar na sala sem ensaio”. A grande diferença no tratamento dispensado a um e a outro aluno reside no fato de que o bom comportamento de Ricardo seria recompensado com a distribuição de convites, não havendo, entretanto, punição para um comportamento não desejado. Para Marcos, porém, não só não haveria recompensa, como ainda seria

punido com a sua eliminação do ensaio.

Em outro momento, a professora arguia os fatos matemáticos, oral e aleatoriamente. Dentre os alunos posicionados do lado direito da sala, perguntou a Letícia e a Ricardo; do lado esquerdo, a Antônio, a Adriana e a Caio. Letícia parecia estar intimidada e demorou muito a responder. A professora a repreendeu, dizendo que ela precisava decorar os fatos, caso contrário, não seria aprovada. Ricardo também demorou a responder, todavia, obteve mais tolerância da professora. Antônio, Adriana e Caio, que demoraram o mesmo tempo que Ricardo para responder a um fato, foram alertados pela professora: “está bom, mas precisa melhorar”. Segundo Perrenoud (1995, p. 64), o “jogo da seleção” implica dizer que se os alunos não aprenderem seu ofício, eles sairão em desvantagem em relação a outros alunos que desempenharem bem seus papéis. Perrenoud (1995, p. 121), no entanto, discute que “cada professor tem sua forma de organizar o trabalho dos alunos”, porém, algumas regularidades podem ser identificadas. O mesmo ocorre no ofício de aluno, que não é igual para todos, porém, ambos têm regras a cumprir (PERRENOUD, 1995).

Ricardo, Roni, André e Maria Clara, mais uma vez, surgem como alunos escolhidos para tarefas que exigiam responsabilidade. Quando da única excursão realizada pela turma à Associação dos Catadores de Lagoa da Prata (ASCALP), esses alunos levaram perguntas formuladas em sala para a coordenadora da Associação. A escolha desses alunos não foi aleatória, pois significava para a professora uma apresentação à “plateia” presente (GOFFMAN, 1975) dos bons resultados do trabalho desenvolvido por ela.

No entanto, Marcos, que não fora selecionado, viu-se tomado por uma curiosidade espontânea e sem coragem de perguntar em voz alta, pediu à supervisora que formulasse a pergunta por ele. Assim, ela o fez. Mas, essa situação nos leva a refletir com Perrenoud (1995) acerca do risco de o pensamento crítico e criativo ser menos valorizado que a ordem e a eficiência, no ofício do aluno. Nessa mesma perspectiva, Postic (1984) retoma o conceito de “estatuto” – que designa o lugar ocupado por um

indivíduo na sociedade – para discutir o estatuto do professor e o estatuto do aluno. Esse autor critica os tipos de relações centradas no ensino, pois, assim, deixam de ser considerados os alunos como atores no processo ensino-aprendizagem, o espaço institucional e o meio social que eles representam.

Mesmo não tendo sido escolhido, pelo fato de a interação entre Marcos e a professora ser marcada por conflitos, Marcos informou ter convidado a professora para assistir a uma partida de futebol da qual participaria. Com isso, demonstrava sua estima pela professora: “Quando eu jogava futebol, eu falei pra (*sic*) dona Patrícia pra (*sic*) ela ir lá, mas ela não foi não. Eu não falei o lugar direito, aí depois, eu falei pra (*sic*) ela que era no Chico Miranda, ela não foi não.” (Entrevista, aluno Marcos).

A professora, apesar dos conflitos existentes, reconhecia a capacidade intelectual desse aluno:

[...] o Marcos tem muita capacidade, o Marcos é muito inteligente, só que ele não aproveita, não tem interesse, né? (*sic*) Falta de estrutura familiar, como nós já falamos, falta de motivação, né, (*sic*) é difícil identificar o que que (*sic*) ocasiona tudo isso. Na verdade, a gente sabe que são muitos fatores. (Entrevista, professora Patrícia).

As diferenças no tratamento dispensado aos alunos dessa turma, face à predileção e ao desafeto, incidem em outra estratégia recorrente nas interações entre os atores escolares – o uso de rótulos.

3.7 Rótulos como estratégia de jogo escolar

Keddie (1982) mostra, em sua pesquisa, a distribuição das crianças na sala de aula e a rotulação como consequência dessa distribuição. As crianças eram separadas em grupos A, B e C, categorizados de acordo com suas capacidades cognitivas e comportamentos em sala de aula. A autora observou que os professores se identificavam mais com as crianças do grupo A e atribuíam às do grupo C os comportamentos inadequados ou inapropriados.

O comportamento dos alunos era avaliado com base em juízo social, moral e intelectual, constituindo “rótulos” sobre o caráter dos alunos, como: “brilhante”, “aplicado”, “lento”, “cretino”, “palhaço”. Os critérios classificatórios dos professores, preconizando o aluno ideal⁸, ocorreram tanto no “contexto educativo” (fora da sala de aula), quanto no “contexto do professor” (na sala de aula). Na escola observada por Keddie (1982), a “classe social” também era uma dimensão considerável na definição do rótulo e da interação professor-aluno, contrariamente ao que a autora defendia: a escola como um espaço de união, em que se deveria prezar pela redução das diferenças. Assim, Keddie (1982) denomina de “contexto do professor”, nessa escola, a legitimidade que o professor tem para classificar os seus alunos, mesmo que o seu conhecimento sobre determinado aluno esteja em desacordo com a classificação de outros colegas. Segundo Keddie (1982), a classificação tende a acompanhar as crianças até os estágios mais avançados de escolarização e essa marca torna-se incontestável por estar impressa em seu histórico escolar.

Houve momentos, na turma do 4º ano investigada, em que a professora se colocava como exemplo para os alunos; assim, ela reconhecia seus defeitos e erros, mostrava-se disposta a melhorar a cada dia, mas, segundo ela, havia o mais importante, o respeito aos outros:

Aqui na sala vocês nunca me viram desrespeitar os outros, a mãe dos outros. Eu não quero que apelidos desse nível aconteçam de novo na sala. Eu não dou esse exemplo, portanto, não quero que vocês façam mais isso. (Professora Patrícia, diário de campo, 19 abr. 2006).

Em decorrência de implicâncias e apelidos aplicados entre os amigos de turma, a professora geralmente intervinha de alguma forma, por meio de preleções e exemplos, exigindo que os alunos se retratassem um com o outro.

8 De acordo com Keddie (1982), o conceito de *aluno ideal* foi criado por H. Becker. Keddie se apropria desse conceito para especificar o aluno que sabe agir politicamente e ter atitudes críticas frente à realidade.

No entanto, os apelidos na turma eram comuns, tanto por parte da professora, como por parte dos alunos. Foram registrados, por exemplo: “perereca ambulante” (em referência a um aluno considerado homossexual pelos colegas de turma); “jararaca” (por metáfora: pessoa má, traiçoeira ou geniosa); “bebezão” (em referência àqueles que se molhavam ao tomarem água no bebedouro); “gago” (em depreciação a um aluno que sofria de gagueira); “tagalera” (*sic*) [quando se quis dizer que o aluno era tagarela]. O aluno que recebeu esse último apelido contestou – não o apelido e sim a pronúncia –, corrigindo o colega: “É tagarela.” Interessante, pois ele, demonstrou se importar mais com a forma correta de pronúncia do que o revide ao apelido propriamente dito. Maria Clara lamentou o apelido que recebeu: “Ah, es (*sic*) fica (*sic*) me chamando de jararaca, faz (*sic*) umas (*sic*) pegadinha (*sic*)...” (Entrevista, aluna Maria Clara). Como consequência dos apelidos empregados, ouviam-se sempre gargalhadas na sala de aula. Nem todos os apelidos geravam aversão, como percebido entre duas alunas – Joana e Maria Angélica. Essa última, tratada pelo seu nome no diminutivo, não demonstrou insatisfação e se divertia dizendo: “Danou (*sic*) me chamar de Mariinha.” (Aluna Maria Angélica, diário de campo, 10 abr. 2006).

Os alunos relatavam esses acontecimentos à professora e recorriam a ela como o auxílio moral de que eles dispunham. No entanto, no mesmo dia em que a professora os exortou a não pronunciarem apelidos na sala, pedindo aos alunos que seguissem o seu exemplo, ela ameaçou chamar Douglas de “papagaio”, caso ele não parasse de conversar. Entretanto, nem Douglas nem os demais alunos questionaram a professora por isso.

Os estigmas, na visão de Coulon (1995b), podem influenciar o estigmatizado, a ponto de o seu comportamento tornar-se coerente ao rótulo. Rivaldo pode ter assimilado isso, quando se descreveu: “Eu sou burro!” Nervosa, a professora retrucou: “Então, você está no lugar errado, porque aqui só tem gente, e burro é um animal.” (Aluno Rivaldo; professora Patrícia, diário de campo, 22 mar. 2006)

Muitas vezes, a forma de correção que a professora utilizava demonstrava e reforçava estigmas. Em uma dessas situações, a professora repreende Marcos, argumentando que havia elogiado a turma no dia anterior e que ela (a professora) não queria atribuir o bom comportamento da turma naquele dia à ausência dele à aula, pois isso não seria bom para ele. Em outro momento, a professora rasga a folha do caderno de Antônio, ao constatar que o aluno havia saltado um espaço desnecessário entre duas atividades. No mesmo dia, a professora alertou Marcos de que ele só iria aprender quando ela arrancasse a folha do caderno dele e o mandasse fazer tudo de novo, com capricho, letra bonita e atenção (Diário de campo, 05 abr. 2006).

Na ocasião em que trabalhava uma receita culinária na aula de Português, a professora direciona uma pergunta aos estudantes: “Para que serve?” Diante da resposta de uns alunos – “para comer” –, a professora ironiza: “Vocês comem receita?” Ouvem-se risos. Então, um aluno responde o que a professora gostaria de ouvir – “para fazer” – e ela o parabeniza por isso e escreve no quadro de giz: “A receita serve para indicar, informar, como se faz um determinado tipo de prato na cozinha.”

Essas situações de aula nos incitam a questionar as sutilezas da seleção e exclusão engendradas no interior da sala de aula pelo trabalho interacional professora-alunos e alunos-alunos (COULON, 1995b; KEEDIE, 1982). Delamont chama a atenção para a dimensão de poder presente nas situações sociais que pode constranger os atores da cena de aula a agirem conforme a intenção do outro, a despeito das interpretações alheias (DELAMONT *apud* RESENDE, 2003).

Uma situação específica revelou a intolerância da turma ao aluno recém-chegado à escola, que demonstrou desconhecimento das regras do jogo imanentes a essa turma. Em uma das aulas, a professora comunica que no dia seguinte eles iriam preparar uma salada de frutas. A curiosidade de Rivaldo, o aluno novato, levou-o a questionar se a salada era de verdade ou de “mentirinha”. A professora retrucou: “Tem como comer salada de fruta de plástico?”

Você come?” A risada da turma ressoou imediata. Relacionando esses excertos de aula às informações coletadas por Keddie (1982) é possível perceber que as desigualdades educacionais penetram as escolas e as salas de aula também por meio dos tipos de interações estabelecidas. Essas interações podem condicionar os atores escolares, a tratar com desrespeito o outro com o qual se interage e atribuir-lhe características pejorativas com base nas falas, comportamentos, posição social e desenvolvimento cognitivo próprios de cada um.

Percebi que nas situações em que as provocações partem diretamente da professora, na interação com Rivaldo, ele não se exaspera, apenas fixa o olhar em algum ponto e finge não ter percebido nada; ao contrário de quando a implicância parte de seus amigos de turma. Se a professora está distraída, ele a trata por apelido, sem ser percebido. A menos que algum de seus colegas perceba, como aconteceu com Sueli (menino), que denunciou Rivaldo por ter apelidado a professora, fazendo uso de um adjetivo em trocadilho com o seu nome verdadeiro. A professora fingiu não ter ouvido o comentário. A esse respeito Delamont e Hamilton (1997) entendem que os atores submissos a um poder nem sempre permanecem passivos a ele, como nessa situação e em uma outra protagonizada por Marcos e Tales – eles brincavam de imitar a professora com gestos, entonação de voz e feições nervosas, repetindo frases por ela pronunciadas; porém, essas frases não tinham o poder simbólico que as da professora tinham, nesse contexto (BOURDIEU, 2006).

A autoridade pedagógica da professora apresentava-se no seu “*habitus* professoral”. Eram percebidas estratégias de interação que primavam pela manutenção dessa autoridade docente e do poder simbólico que ela sustentava e exercia.

3.8 Autoridade pedagógica como estratégia docente

A autoridade do professor é um tipo de poder “que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula”

(BOURDIEU e PASSERON, 1974, p. 27). Essa autoridade é legitimada também pela escola, pelo poder que lhe é socialmente conferido, no exercício do magistério. Bourdieu e Passeron (1974) reconhecem os professores como representantes legítimos da cultura legítima. Nesse mesmo raciocínio, os autores enfatizam que a autoridade pedagógica tem precisamente, por efeito, assegurar o valor social da ação pedagógica.

Nesse sentido, Geer (1983) considera a instituição escolar vantajosa para os professores, por se constituir em um ambiente propício ao controle da ordem, da avaliação, do disciplinamento dos alunos e pelo apoio pedagógico recebido. Nas palavras desse autor, “o professor tem a vantagem de jogar em casa” e quase sempre tem a vitória a seu favor, em caso de conflitos com os alunos (GEER, 1983, p. 193).

Nas aulas, a professora Patrícia apresenta geralmente uma fisionomia séria e compenetrada, e uma *hexis* corporal⁹ (Bourdieu, 2003c) rígida, embora receptiva; pouco afetuosa, porém flexível; severa, mas parece discernir as situações em que deve esboçar o seu sorriso singelo. Ela reconhecia sua autoridade pedagógica e, por várias vezes, mencionava e demonstrava isso.

Na primeira situação, temos em cena a professora passando pelas carteiras, conferindo os cadernos de dever, prática que acontecia sempre nos momentos em que os alunos estavam envolvidos em alguma atividade. Patrícia percebe que a mãe de um aluno havia resolvido os exercícios para ele, certifica-se disso com o aluno Marcone e convoca a atenção de toda a turma para esse fato, que ela considerou inaceitável. A professora Patrícia enfatiza a sua autoridade para a turma com impostação de voz enérgica, feição séria e postura firme, em meio ao silêncio e atenção que imperam na sala de aula. Durante toda a preleção, Marcone mantém-se de cabeça baixa e não emite opinião. No caderno dele foi registrado

9 A *hexis* corporal é a exteriorização das disposições do corpo interiorizadas inconscientemente pelo indivíduo ao longo de seu percurso no tempo/espaço. A *hexis* corresponde às posturas, ao modo de falar, de gesticular, de olhar e de andar dos agentes sociais.

um recado da professora, solicitando que a mãe não fizesse mais o dever para ele e, ao mesmo tempo, um agradecimento pela compreensão (Diário de campo, 19 abr. 2006). Percebe-se na postura corporal, na entonação de voz, tanto da professora quanto dos alunos, que, como diz Bourdieu e Passeron (1974, p. 32-33), a autoridade “condiciona a recepção da informação e, mais ainda, o cumprimento da ação transformadora capaz de transformar essa informação em formação”.

Berger e Luckmann (1985) apontam a interação face a face como a mais bem-sucedida das interações, porque só ela possibilita a interpretação das várias expressividades do outro. Nesse acontecimento, os alunos perceberam que a professora estava aborrecida, não só pelo que proferia, mas também pelo modo como agia e se expressava. Da mesma forma, a professora percebeu que a sua retórica, naquele momento, surtiu o efeito esperado e citou, em outras ocasiões, o acontecimento do dever de Marcone para reafirmar a sua autoridade: “Aqui, mando eu. Aqui, eu sou a autoridade. Na casa de vocês, quem manda é a mãe, a vó (*sic*)... Na rua, vocês fazem o que quiserem, mas aqui, não.” (Professora Patrícia, diário de campo, 19 abr. 2006; 30 maio 2006).

A relevância da interação face a face, mencionada por esses autores, encontra consonância com alguns registros de situações na turma pesquisada. Embora estivesse de costas para a turma, Patrícia estava em contato imediato com a turma, porém, prescrevendo atividades no quadro verde. Ao ouvir o som emitido por uma aluna que batia com o lápis nos pés de sua carteira, sem olhar para trás, só de ouvir o barulho, repreendeu a aluna, Renata. Admirada, outra aluna, Joana, disse: “A tia parece que tem olho atrás!” (Diário de campo, 21 mar. 2006). Essa frase provocou um breve sorriso na professora, que deixou transparecer satisfação pela observação de Joana – frase que soou como gratificação pelo esforço e competência desempenhados pela professora.

Ao investigar os elos entre escola e comunidade e alguns casos em que os alunos são pressionados por ambas as partes, Waller (1967) evidencia que a autoridade exercida pelos responsáveis dos

alunos no meio social e a autoridade professoral contribuem para a revolta deles. Mas, como diz Bernstein (1984), ainda que as mães discordem, é a professora que detém o poder. Desse modo, a professora Patrícia recorreu à mesma argumentação a respeito do dever de casa feito pela mãe do aluno, na reunião de pais, porém, com postura diferenciada, conforme os interesses da professora. Patrícia, com delicadeza, calma, paciência e entonação de voz baixa, comentou o ocorrido e pediu a colaboração dos pais quanto ao fato.

De acordo com Goffman (1975, p. 31), a “aparência” e “maneira” de se comportar são distintivos da “fachada”, por meio dos quais são apresentadas várias expressões que marcam as interações com um determinado grupo. Tais expressões são caracterizadas por vestuário, atributos físicos, padrões de linguagem, gestos corporais e atitudes. Percebe-se que a professora Patrícia objetivava manter a aparência e agir de maneira coerente à idealização docente dos alunos, pais e responsáveis e profissionais da Escola. À “idealização”, Goffman (1975, p. 40) atribui a tendência que se tem de transmitir aos outros uma impressão idealizada, “moldada e modificada para se ajustar à compreensão e às expectativas” da situação e do outro. Nesse sentido, Goffman (1975, p. 40, grifos do autor) mostra que “se nunca tentássemos parecer um pouco melhores do que somos, como poderíamos melhorar ou ‘educar-nos de fora para dentro?’” Assim, percebiam-se no seu “*habitus* professoral” maneiras diferenciadas de apresentar a sua autoridade docente.

Patrícia demonstra ter incorporado a autoridade pedagógica na forma de comunicar acontecimentos, eventos e novidades aos alunos, mesmo aqueles que não dizem respeito a atividades ministradas por ela, mas pela diretora, supervisora e outros. Essa interação expunha a sua tomada de posição como porta-voz da turma, atitude que, segundo ela, era correta, porque era sua “obrigação. Eu que tô (*sic*) tomando conta da turma. [...] Então, eu acho que é consciência mesmo de fazer o certo”. Na entrevista, admitiu sentir ciúmes se alguém ignorasse a autoridade dela.

Assim, a gente, nesse ponto, é bem ciumenta, que seria né? (*sic*) Sei lá se a palavra é essa. Mas é assim. Isso aí eu faço questão. Então, se vai acontecer alguma coisa na Escola, eu gosto de eu estar (*sic*) conversando com eles, antes de mais alguém. Se vai vir uma visita, né, (*sic*) diferente, eu vou tá (*sic*) passando pra (*sic*) eles, né, (*sic*) e tá (*sic*) colocando eles (*sic*) a par de tudo também (*sic*). Até pra (*sic*) começar um projeto novo. Eu acho que primeiro eu tenho que sentar com eles e tá (*sic*) colocando. [...] Então eu gosto de tá (*sic*) colocando tudo, deixando eles (*sic*) a par da situação. (Entrevista, professora Patrícia).

Em determinadas situações de conflito, a professora Patrícia demarcava a sua posição no espaço social, demonstrando, assim, o poder que detinha para manter o aluno dentro e fora da sala de aula. A autoridade que a professora exercia sobre os alunos, algumas vezes, adquiria conotação simbólica. O poder simbólico se revelava nas promessas de Patrícia: “Vou te (*sic*) mandar para fora da sala.” Ou: “Vou te (*sic*) mandar para dentro da sala” (Diário de campo, 8 maio 2006; 12 maio 2006; 15 maio 2006; 30 maio 2006). No momento em que a ameaça se efetivava, a promessa se transformava em ordem (MARI, 2003): “Vai (*sic*) para fora.” Tal expressão era inversa se as atividades estivessem acontecendo na área externa à sala de aula: “Vai (*sic*) para a sala.” Os alunos obedeciam à ordem da professora, o que confirmava e mantinha a sua autoridade pedagógica. A punição aos alunos não se caracterizaria pelo espaço físico ao qual eles seriam “mandados”, mas pela dimensão simbólica de serem excluídos do grupo. A explicação da professora em não aceitar certos alunos em sala de aula apoiava-se na justificativa do mau comportamento, relatado na entrevista: há “alguns casos que não dá pra (*sic*) ficar na sala mesmo, atrapalha (*sic*) os outros.” (Entrevista, professora Patrícia).

O ‘castigo’ reafirmava sua autoridade docente e Patrícia reconhecia a sua legitimidade em sancionar essas punições, por isso, fazia uso delas. Por exemplo, ao verificar o grande número de alunos que não havia feito o dever de casa, a professora Patrícia comentou: “Hoje, o professor de Educação Física vai ficar satisfeito, vai (*sic*) pouquinhos alunos para a Educação Física” (Professora

Patrícia, diário de campo, 19 abr. 2006). Permanecer em sala de aula, distante do espaço escolar onde as atividades pedagógicas se realizam com toda a turma, por castigo, é permanecer longe do espaço social em que a situação da aula está acontecendo. Assim, a privação é uma estratégia docente visando a punir os alunos por mau comportamento, incidindo no risco de privá-los da interação social.

Contudo, a manutenção dessa incontestável autoridade docente demandava esforços por parte da professora. Carvalho (1999, p. 205) constatou isso na escola em que pesquisou: “a autoridade de cada um parecia depender de uma construção cotidiana, pessoal e permanente, mais do que de uma força institucional”. Haja vista os confrontos e as estratégias articulados pelos alunos no jogo escolar, que, muitas vezes, geravam desentendimentos entre alguns deles e a professora, em situações nas quais os alunos ou eram expulsos da sala de aula ou obrigados a nela permanecerem. Nesses casos, a professora opta por tirar de cena os atores que desestabilizam a aula. Essa ação, para Goffman (1975), é desencadeada pela intolerância ao comportamento inadequado ao papel a ser desempenhado. A atitude de Patrícia parece contar com a conivência dos alunos entrevistados, pelas opiniões que eles emitiram a esse respeito, quando perguntados sobre o que eles achavam do castigo.

1. Émile – “Não. Assim, pra (*sic*) uns não é bom, mas eles tá (*sic*) conversando, têm que levar o castigo, né? (*sic*)”

2. Maria Angélica – “Acho certo, porque é muito pro (*sic*) nosso bem, pra (*sic*) nós (*sic*) aprender mais, não ficar custoso (*sic*) dentro da sala de aula. É pro (*sic*) nosso próprio bem”.

3. Maria Clara – “Bão, (*sic*) pra (*sic*) poder ficar melhor”.

4. Andréia – “Porque é rui (*sic*). Ficar sem recreio, a gente

fica dentro da sala demais, (*sic*) sem copiar. Fica sem brincar, sem conversar. Porque tem vez que eu esqueço de fazer dever, assim.”

5. Sueli (menino) – “Ele é importante, porque a gente tem que ter mais disciplina.”

6. Marcos – “Ah, muito rui (*sic*). Porque eu já fui... Meu nome, no ano passado... Eu já assinei 17 ocorrência (*sic*), aí, depois, esse (*sic*) ano eu não assinei nenhuma até agora, não. Meu pai teve que vim (*sic*) cá, minha mãe, minha vó (*sic*). Nossa, eu fiquei numa (*sic*) raiva porque eu fiz bagunça, é rui (*sic*) pra (*sic*) gente. Quando ela deixa a gente de castigo, é por causa que (*sic*) a gente não fez as coisas. Tem que fazer, né (*sic*)? Não fez, tem castigo.”

7. Eurídes – “Quando ela deixar a gente de castigo tem que ficar quieto, fazer o que ela pedir.”

8. Pedro – “Rui (*sic*). Porque cê (*sic*) fica de castigo, os outro (*sic*) num (*sic*) fica (*sic*). Porque o dia que eu falei, aí, é, aí tinha muita coisa pra (*sic*) eu fazer, aí eu fiquei sem Educação Física fazeno (*sic*) elas (*sic*). Porque eu fico conversano (*sic*).”

9. André – (*Permaneceu em silêncio*)

A maioria dos alunos demonstrou acatar a atitude da professora. Andréia e Pedro foram os únicos a exporem a insatisfação que sentem. Marcos mostrou constrangimento pelos seus atos e, ao final, concordou com a professora; André não respondeu. Concordo com Edwards (1997, p. 17) que o ator escolar se expressa também “no que não diz, nos silêncios, no que está reprimido”. Bourdieu (1996, p. 37) salienta que “toda dominação simbólica

supõe, por parte daqueles que sofrem seu impacto, uma forma de cumplicidade que não é submissão passiva a uma coerção externa nem livre adesão a valores”. Para exercer a autoridade pedagógica no campo simbólico, é preciso a aceitação do grupo, senão ela não existe. Desse modo, colocamo-nos a refletir, se de fato os alunos assimilaram o ‘castigo’ como uma estratégia positiva, ou eles eram cúmplices da autoridade docente no sentido bourdieusiano.

O sistema de sinais também pode ser utilizado na interação face a face como expressão, sem uso da linguagem do sistema vocal, segundo Berger e Luckmann (1985). A professora utilizou-se dos sinais para admoestar um aluno (Marcone) que estava conversando muito alto dentro da sala de aula e atrapalhando a concentração dos outros. O sinal foi uma feição severa e enérgica, com os olhos fitos no aluno (sem pronunciar palavra). Marcone interpretou o sinal e respondeu à interação da professora, parando de conversar alto.

O perfil sério da professora, que ela mesma descreveu como “pulso firme”, também era estratégico para coibir atitudes de desrespeito nas aulas. No primeiro dia de aula de Rivaldo nessa turma, a professora foi chamada de “dona” por ele. (Diário de campo, 22 mar. 2006). Com olhar penetrante e fixo no aluno, a professora avisou que não gostava de ser chamada assim e pediu que o seu nome fosse sempre incluído depois do ‘dona’: “dona Patrícia”.

A autoridade docente não estava assentada apenas na forma de disciplinamento ou no exercício do poder simbólico na turma. A professora demonstrava abatimento pelas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e pela morosidade com que eles vinham evoluindo, com poucas manifestações de melhora. No intervalo de recreio, Patrícia comentou com uma de suas colegas a situação de fracasso escolar (LAHIRE, 2004) pela qual passava a turma. A outra professora lhe perguntou: “Quantos alunos demonstram facilidade?” Patrícia respondeu que eram 11 alunos. A outra professora observou que era praticamente metade da turma, demonstrando com sua fala que era muito para a realidade deles. Mas isso não serviu de consolo à Patrícia, que retrucou: “Não. Eu

quero todos trabalhando, aprendendo. Estou decepcionada com essa turma.” A sós comigo, a professora comentou que preferia corrigir os exercícios dos alunos no domingo, para não se decepcionar tanto e não perder o seu final de semana. De certo modo, esse depoimento ratifica o envolvimento e o comprometimento da professora com a turma, embora ela não demonstre expectativas satisfatórias ao se deparar com as atividades realizadas por eles. É nesse sentido que fica explícita a sua responsabilidade, como autoridade pedagógica, no que lhe compete ensinar conhecimentos e saberes valorizados pela escola como sucesso escolar.

3.9 Estratégias de interação em outros espaços escolares: pátios, corredores e quadra de educação física

Liénard e Servais (1982), observam que crianças de camadas populares, são, frequentemente, consideradas “desajeitadas” e de difícil adaptação escolar, em parte, pela relação que elas estabelecem com o espaço físico em casa, que, segundo os autores, tem as divisões e repartições mal definidas, devido ao pouco espaço a que elas têm acesso. Sendo assim, a interação dos alunos na escola funcionaria como um meio de se identificar condutas apropriadas ou inapropriadas, reconhecer os limites do que seria permitido ou proibido e aprender as regras do jogo que vigoram no campo simbólico.

Em uma das aulas previamente planejadas que ocorreram no pátio da escola, a professora propôs um jogo: “coelhinho na toca”. Ela explicou por várias vezes as regras do jogo, que não eram complicadas – elaalaria determinado número, aleatoriamente, e os alunos se agrupariam em cada círculo, de acordo com o número proferido, tão logo a professora batesse palma. Em três tentativas, alguns alunos se anteciparam à palma da professora, entraram no círculo e, por isso, foram excluídos do jogo. A professora sentiu-se inconformada com a dificuldade de assimilação e incompreensão deles. Em particular, confessou-me que estava decepcionada com a falta de atenção dos alunos (Diário de campo, 17 abr. 2006).

No momento em que a professora batia palma, foram observadas estratégias que alguns alunos criaram para saírem vencedores: eles tentavam driblar os olhares da professora para trapacear no jogo, mesmo correndo o risco de serem notados e, conseqüentemente, excluídos da brincadeira. Maria Angélica venceu o jogo por distração de sua colega que entrou no círculo antes de a professora bater palma. O jogo mostrou-se muito confuso para os alunos. No entanto, o que chama a atenção é o fato de os alunos que mais necessitavam exercitar os conceitos lógico-matemáticos de espaço e forma, por não terem assimilado a lógica do jogo, serem os primeiros excluídos.

Na lógica bourdieusiana, a escola seleciona desigualmente os alunos e acentua a desvantagem entre aqueles oriundos dos meios desfavorecidos ao igualar todos em um mesmo patamar de capital cultural, sendo que crianças com disposições favoráveis à cultura escolar estariam propensas a obter êxito escolar. Mediante tal explicitação, o autor procura demonstrar as diferenças culturais existentes na escola e que não devem ser ignoradas. Os aspectos que diferenciariam o *habitus* escolar entre os alunos seriam: dispersão, desatenção e desligamentos constantes nas aulas, próprios dos alunos com baixo capital cultural. Essa visão reforça a importância do envolvimento de todos os alunos nas atividades pedagógicas, próprias da proposta curricular de ensino (LAGOA DA PRATA, 2005), objetivando favorecer a percepção, a interpretação e a expressão dos alunos nos jogos e brincadeiras propostos. Todavia, aos alunos excluídos do jogo foi negada a oportunidade de melhorarem o desempenho e confrontarem suas dificuldades nas interações com os demais colegas de turma. É nesse sentido que a noção de espaço (BOURDIEU, 2006) é importante na compreensão da posição que cada ator ocupa no espaço da sala de aula e na análise das relações de poder e regras que as definem. O espaço social da sala de aula é, em princípio, um lugar com competência para prolongar os conhecimentos da criança e aprimorá-los (CAJAL, 2001), ou para dificultar o acesso a esse conhecimento.

No entanto, o que pôde ser percebido e que a professora

revelou na entrevista, é que ela confere considerável importância à emulação nas atividades lúdicas, jogos e brincadeiras. Além disso, segundo Patrícia, tais atividades lúdicas eram as que despertavam mais interesse nos alunos.

A competição, eu acho assim, é muito importante, porque na vida a gente compete. O tempo todo você tá (*sic*) competino (*sic*). Então, você trabalhar esse espírito competitivo com eles é muito importante. Igual, por exemplo, às primeiras vezes que nós jogamos bingo; eles não aceitavam perder, então, quem perdia, emburrava [...], eles não aceitavam, “ah, também não jogo mais”, né? (*sic*). Agora eles já aceitam bem isso aí. Então, quer dizer, foi trabalhando que venceu (*sic*) essa dificuldade. [...] Mas a primeira vez foi um caos. Mas nem por isso deixei de fazer. (Entrevista, professora Patrícia).

A percepção da professora foi confirmada nas narrativas dos alunos na entrevista, ao responderem sobre quais atividades mais gostavam de realizar fora da sala de aula.

1. Émile – Que é bão (*sic*)?

Núbia – (*Sinal afirmativo*)

Émile – Nós (*sic*) brincar (*sic*) de queimada. É mais (*sic*) bão! (*sic*) Eu adoro brincar de queimada.

2. Maria Angélica – Pesquisa.

Núbia – Que tipo de pesquisa?

Maria Angélica – É pesquisa, assim, de ir na (*sic*) biblioteca, por exemplo, é. Pesquisar alguma professora, pesquisar alguma pessoa aqui da Escola que trabalha, pelo dia da escola. Gosto na (*sic*) hora da dona Patrícia contar historinha pra (*sic*) nós (*sic*), no pátio.

3. Maria Clara – Ai! (*Pausa*) Educação Física, passear, brincar no pátio, teatro.

Núbia – Que tipo de brincadeira?

Maria Clara – Nós já fez (*sic*) duas: uma de, (*sic*) tipo

coelhinho dentro da toca e uma do balão amassado.

4. Andréia – Gosto lá perto da sala, ali, no pátio. Teatro. Ah, um jogo que a dona Patrícia faz, mas tem (*sic*) dia que ela não pode fazer pra (*sic*) gente.

Núbia – Qual?

Andréia – Ah, um joguinho que a gente brinca de formar números. Nós (*sic*) brinca (*sic*), assim de fazer os números grande (*sic*), sabe? Imitando o exemplo. Ela fez um dia pra (*sic*) gente, tipo dourado, formar o número. Aí nós (*sic*) brincô (*sic*). Mas tem (*sic*) dia que nós (*sic*) num (*sic*) pode brinca (*sic*).

Núbia – Ah, sei, com os blocos dourados?

Andréia – Há, há.

5. Sueli (menino) – Jogo do *stop* (*sic*) nas continha (*sic*) de dividido (*sic*). Jogo de dominó. Só que é de multiplicação, assim de... cê (*sic*) poder multiplicar.

6. Marcos – Ah, eu gosto de fazer Educação Física, é, eu gosto de, igualzinho nós (*sic*) vai (*sic*) fazer (*sic*) um teatro aqui na quadra. Tudo que eles me chamar (*sic*). *Handball*.

7. Eurídes – Chocolate quente.

8. Pedro – Jogar queimada e futebol.

9. André – Brincadeira do desafio que dá pra (*sic*) gente desenvolver. Brincadeiras na quadra, aqui no corredor.

Pôde-se apreender das entrevistas que as brincadeiras eram

muito comuns entre os alunos no meio social em que convivem. Nos tempos livres em casa, costumavam assistir a programas de televisão, brincar e ajudar nas tarefas domésticas. Em contrapartida, eles estudavam pouco em casa, pois nenhum deles citou o estudo como rotina domiciliar. Eles costumavam realizar estritamente o dever de casa e nem sempre cumpriam essa tarefa. No depoimento a seguir, na entrevista, observamos os obstáculos que Émile tem de enfrentar para fazer as atividades escolares em casa, sobretudo, em épocas de chuva.

Émile – Na casa (*sic*) que eu moro, chove lá dentro. Nossa Senhora, nós (*sic*) tem que tampar (*sic*) os trem (*sic*) tudo. [...] Assim: eu pego a cadeira, sento, pego outra cadeira, coloco (*sic*). Ah, tem (*sic*) vez que eu sento no chão. Ah, depois eu pego a cadeira, sento, coloco a cadeira assim, quando eu tô (*sic*) em cima da cama, eu pego. Ou senão, eu vou pra (*sic*) mesa lá na cozinha que é grande, cheio (*sic*) de cadeira. Aí eu sento lá e faço. Minha irmã fica me ensinando (*sic*). [...] Ah, um dia, o meu irmão tinha (*sic*) chegado do serviço, que ele trabaia (*sic*) na olaria, né? (*sic*) Aí, eu sentei lá na sala de televisão. Sentei, fui fazer meu dever. Sentei no sofá e coloquei a cadeira assim pra (*sic*) mim (*sic*) escrever. Aí ele chegou perto de mim, o prato de cumê (*sic*) caiu em cima no (*sic*) meu caderno. Ah, nem (*sic*), ó (*sic*). Eu senti um rui, (*sic*) sabe? Memo (*sic*) assim, o caderno tava (*sic*) acabano (*sic*), né? (*sic*).

Núbia – Então, porque estava acabando, você não se preocupou tanto?

Émile – Ah, assim tem que (*sic*) preocupar, sabe por quê? Quando a gente quiser uma coisa e ir (*sic*) oiá (*sic*) lá e tá (*sic*) xujo (*sic*).

Na entrevista, outros alunos relataram situações semelhantes à de Émile, contribuindo para o delineamento do perfil de condições

pouco favoráveis ao bom desempenho escolar pelas dificuldades em realizar tais tarefas em domicílio. Os alunos costumam assistir a programas de televisão no período em que deveriam se concentrar nas atividades escolares a serem feitas em casa. Nessas situações, eles utilizam estratégias, como: “Eu pego a almofada, coloco em cima das minha (*sic*) perna (*sic*) e faz (*sic*) o [dever] do caderno.” (Entrevista, aluno André). Maria Clara esclarece: “É no sofá que eu faço. Só que eu ponho a mesinha assim [a aluna demonstrou]: você senta e põe [a mesa] na frente.” O relato de Maria Angélica na entrevista demonstra que, às vezes, ela se sentava no chão para estudar. Apenas Sueli (menino) registrou o impedimento à televisão imposto por sua mãe: “Minha mãe não deixa, porque senão a gente fica assistindo (*sic*) as (*sic*) matéria (*sic*) da televisão.”

Sendo assim, as aulas de Educação Física deixavam os alunos eufóricos. O risco de não poderem participar dessa aula parecia acentuar tal interesse. Em fila, os alunos já demonstravam entusiasmo e prazer em fazer parte de um grupo seletivo (os que não ficariam de ‘castigo’ na aula). Eles se organizavam em fila com destino à quadra poliesportiva para a aula de Educação Física. Da fila, alguns meninos implicaram com Marcos, pelo fato de ele ter permanecido na sala, de ‘castigo’. Ele não revidou às implicações dos pares. No entanto, revoltou-se e gritou um palavrão com a professora por mantê-lo em sala. Naquela situação, percebia-se que a fila gerava distinção,

diferença socialmente conhecida e reconhecida para um sujeito capaz não só de perceber as diferenças, mas também de as reconhecer como significantes, interessantes, quer dizer, para um sujeito dotado da aptidão e da inclinação para fazer as diferenças que são tidas por significativas no universo social considerado. (BOURDIEU, 2006, p. 144).

Gerava, portanto, ostentação de poder daqueles que nela estivessem – uma situação de privilégio – e segregação dos que ficariam de ‘castigo’: Marcos, por mau comportamento, e os alunos que não fizeram a avaliação bimestral e o dever de casa do dia anterior. Vencido o tempo da aula de Educação Física, os alunos

voltaram para a sala, suados, comentando sobre o vencedor do jogo e relatando outros detalhes do jogo de futebol aos colegas que permaneceram na sala. Matheus implicou com o time perdedor. A professora ameaçou deixá-lo sem aula de Educação Física mais uma vez, mas ele cinicamente respondeu que seria bom para ele (Diário de campo, 12 abr. 2006).

Em outro dia (Diário de campo, 10 maio 2006), os alunos saíram da sala de aula em fila, em direção à quadra. Permaneceram em sala de aula: Tales, Nélío e Eurídes. Os demais alunos iniciaram a aula de Educação Física com o aquecimento corporal ministrado pelo professor. Durante o aquecimento, os alunos aproveitaram os exercícios para fazerem chacota. Depois, o professor dividiu os alunos em dois grupos: o de futebol e o de queimada. O grupo de futebol ocupou grande parte da quadra, restando apenas um pequeno espaço para os alunos da queimada. Permaneci por um tempo ao lado dos alunos que jogavam futebol. Marcos, um dos jogadores, aproximou-se de mim muitas vezes para comemorar seus lances importantes na jogada. Ele, principalmente, sempre requisitava minha atenção, além de Josias e Ricardo.

O jogo de futebol continuou e as meninas e o único menino, André, me chamaram para ocupar o lado deles. Assim, pude observar Vanessa brincando – o que não acontecia no recreio. Ao lhe perguntar o porquê de ela brincar somente nas aulas de Educação Física, ela respondeu que ali havia poucas pessoas e lá (no recreio) havia muitas.

Os alunos conseguiam se organizar e jogar três rodadas de queimada, sem árbitro, pois o professor estava exercendo o cargo de juiz da partida de futebol. Os próprios alunos observavam, cumpriam ou transgrediam as regras do jogo. Eles estavam submetidos à vigilância dos colegas nos lances. Vez ou outra, Marcos, apesar da distância, me requisitava para ver os seus dribles com a bola e se lamentava quando eu não estava atenta a seus gols. A aula mesclava situações de alegria, euforia, desentendimentos e brigas, como ocorreu com Sueli (menino) que saiu do jogo de futebol por se desentender com Marcos. A aproximação de Tales

e Nélio, vindo da escola em direção à quadra parecia uma fuga do ‘castigo’ em sala. Sorrateiros, misturaram-se aos outros jogadores de futebol. O professor perguntou se eles haviam sido liberados pela professora e os incluiu na brincadeira, mas, logo, a eventual veio buscá-los. Essa situação demonstra, por um lado, o interesse dos alunos pela aula de Educação Física, e, por outro, a ação desafiadora de fugir do ‘castigo’.

As interações fora do espaço da sala de aula nos levam a analisar o ritual da fila formada no corredor que dá acesso a essa sala. A professora da turma se utilizava da fila como um dos meios disciplinadores para manter a ordem e o controle dos alunos no retorno do recreio para a sala de aula, na saída para a aula de Educação Física e atividades nos pátios da escola. Não era costume da turma formar fila no início da aula, na saída para o recreio nem no término da aula.

Geralmente, a primeira fila do dia acontecia no retorno do recreio; na maioria das vezes, as meninas entravam primeiro na sala que os meninos. A professora justificava essa atitude atribuindo às meninas um comportamento melhor e se admirava quando presenciava mau comportamento de uma ou outra menina na fila, exclamando: “Até as meninas?” Por três vezes, a professora permitiu que os meninos entrassem primeiro na sala de aula após o recreio. Nessas ocasiões, os últimos meninos da fila foram pegos de surpresa. Desatentos, não notaram que os colegas já haviam entrado na sala, pois estavam habituados a serem sempre os últimos, sendo necessário que outros colegas os alertassem. No entanto, essa atitude da professora me pareceu mais uma tentativa de inversão na ordem escolar, pois naqueles dias as meninas haviam demonstrado mais disciplina que os meninos. A mudança favoreceu os meninos, dando-lhes oportunidade de experimentarem uma situação incomum.

Sempre que terminava o recreio, os alunos seguiam para a porta da sala de aula e formavam uma fila, voluntariamente, no corredor. Alguns estudantes pareciam aproveitar esse momento para transgredir a regra, saindo da fila, ou não respeitando a ordem

de altura exigida pela professora. Nessa perspectiva, a fila não surtia o efeito esperado por Patrícia e havia se tornado a oportunidade para parte dos estudantes apostar em um jogo que não tinha regras tão demarcadas quanto aquelas circunscritas ao espaço físico e fechado da sala.

Parafraseando Bernstein (1984), a professora tornou visíveis as regras que vigoravam no campo da pedagogia invisível para determinados alunos, em uma ocasião na qual, Marcos e Pedro estavam dando cambalhota e pulando as muretas dos corredores da escola (Diário de campo, 19 abr. 2006). Ao perceber tal atitude, a professora os admoestou e convocou a turma para o que ela denominou “conversa séria”. No entanto, sua estratégia de negociação com a turma revelou-se dentro da sala de aula. Ela comunicou que, a partir daquele dia, Marcos e Pedro estariam sem recreio até que aprendessem a se comportar. Em sua argumentação, a professora fez um paralelo entre a sua postura enérgica e a das mães dos alunos, que lhes infligiam castigos físicos visando ao bem deles.

Assim, a professora revelou conhecer a vida dos alunos fora do ambiente escolar e se aproveitou disso e de sua autoridade pedagógica para lhes fazer um apelo diretamente relacionado ao “cuidado” maternal, “tendo como núcleo a própria afetividade e o vínculo emocional” (CARVALHO, 1999, p. 208).

Verificou-se, pelas narrativas dos alunos em suas redações, que a punição física que eles descreveram sofrer em casa e o poder simbólico exercido pela professora a que estavam submetidos, em parte, interferiram em seus depoimentos na entrevista. A análise das redações que integram a atividade curricular de Educação Religiosa corrobora essa constatação.

Dos 26 alunos que realizaram a atividade de produção de texto, 18 declararam sofrer, no meio social em que vivem, algum tipo de punição física por parte de seus responsáveis. O conteúdo de uma das redações é apresentado na íntegra (FIG. 23), onde é possível observar, nas escritas dos alunos, referências a esse tipo de

punição, em resposta à insinuação da atividade pedagógica: “Eu fico assim quando...”. Das demais atividades, serão destacados fragmentos (FIG. 6 a 22).

Figura 5: Redação da aluna Émile

Você é uma CRIANÇA muito amada por Deus, por sua família e por mim! Mas como todas as pessoas, tem momentos diferentes em sua vida. Expresse seus sentimentos e conte para mim alguns momentos de sua vida de CRIANÇA

Fico assim quando:

 Quando eu apainho da minha mãe ou da meu pai porque eu não controlo a verdade para ele ^{me} irrita muito. Então não minta mais! O que me deixa com medo?

 Eu fico com medo da minha mãe, do pai que eu não gosto e muito perigoso.

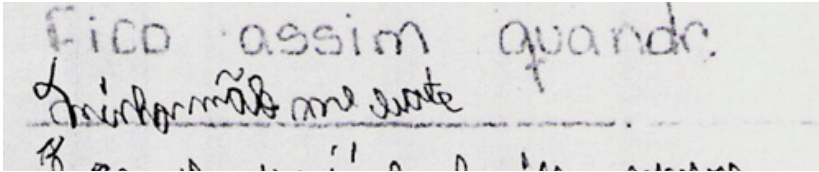
 Por que fico com raiva? Eu fico com raiva porque minha irmã e meu irmão pega minhas coisas e briga e paga para o pai e depois aquilo e fico com raiva.

 Quando fico feliz: Eu fico feliz porque eu fico amigada da minha menina ou da minha menino que não gosta de mim e fica amigo deles. Ah! bom!

Nome: _____

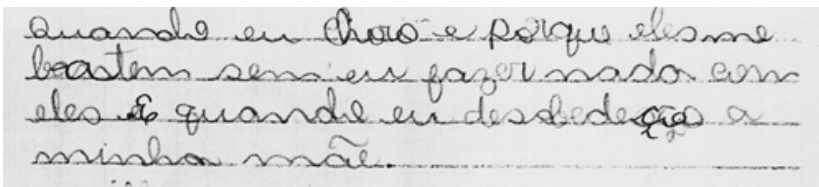
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 6: Fragmento de redação do aluno Pedro



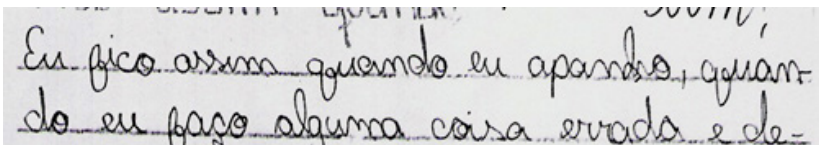
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 7: Fragmento de redação do aluno Nélcio



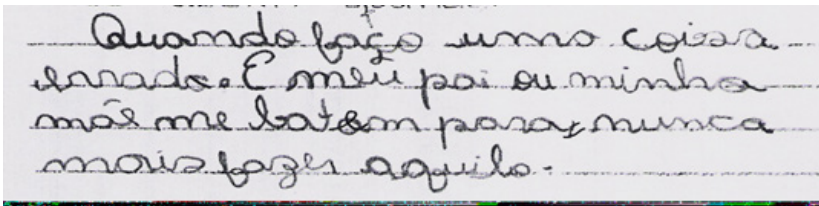
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 8: Fragmento de redação do aluno André



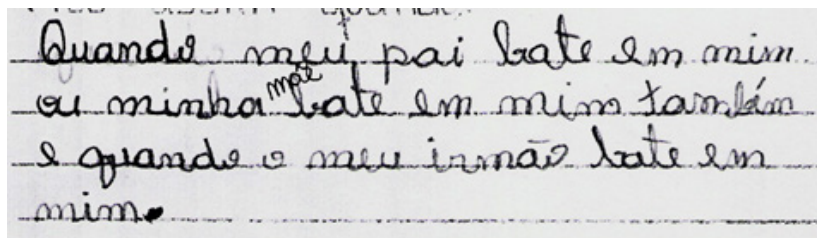
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 9: Fragmento de redação do aluno Caio



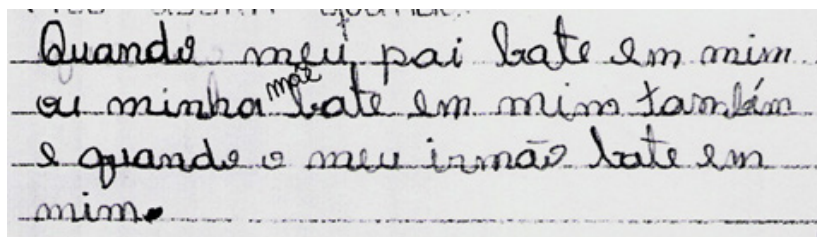
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 10: Fragmento de redação do aluno Hernane



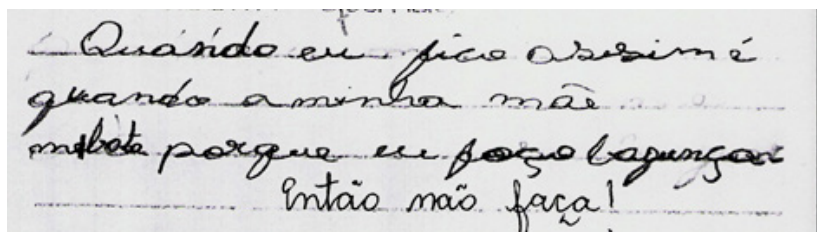
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 11: Fragmento de redação da aluna Naiara



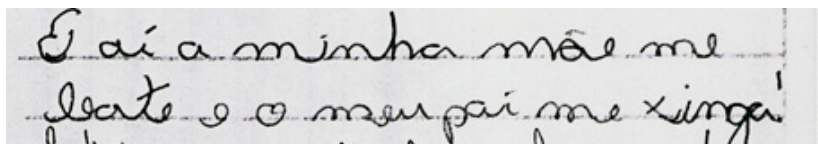
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 12: Fragmento de redação do aluno Marcone



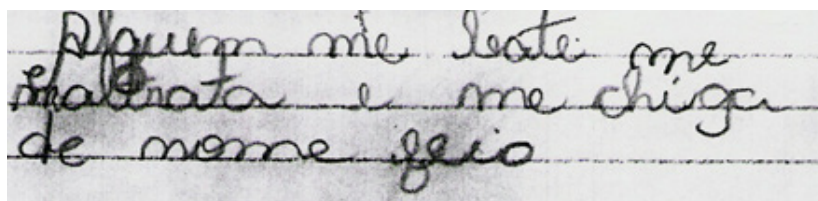
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13: Fragmento de redação do aluno Marcos



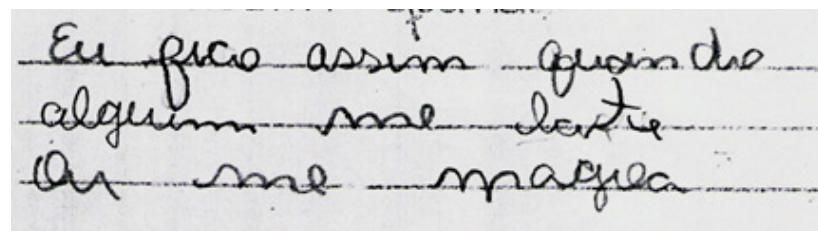
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 14: Fragmento de redação da aluna Joana



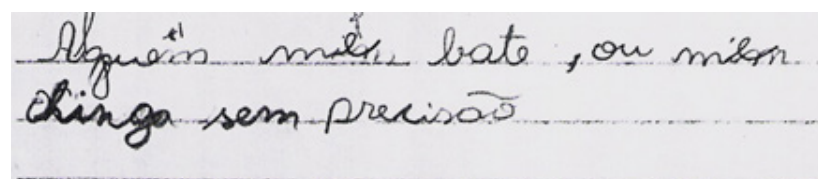
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 15: Fragmento de redação da aluna Adriana



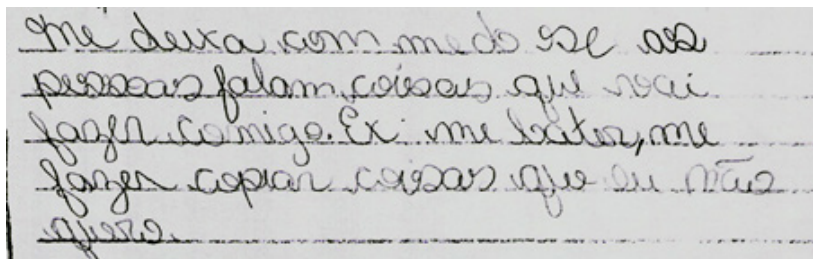
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 16: Fragmento de redação da aluna Renata



Fonte: Dados da pesquisa

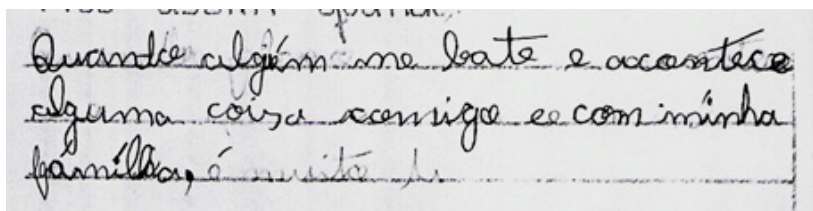
Figura 17: Fragmento de redação da aluna Rosana



me deixa com medo se as
pessoas falam coisas que não
fazem comigo. Ex: me batem, me
fazem copiar coisas que eu não
quero.

Fonte: Dados da pesquisa

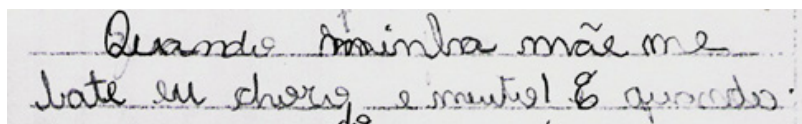
Figura 18: Fragmento de redação do aluno Moisés



Quando alguém me bate e acontece
alguma coisa comigo e com minha
família, é muito ruim.

Fonte: Dados da pesquisa

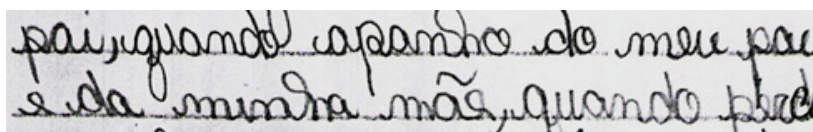
Figura 19: Fragmento de redação do aluno Josias



Quando minha mãe me
bate eu choro e me dói. É horrível.

Fonte: Dados da pesquisa

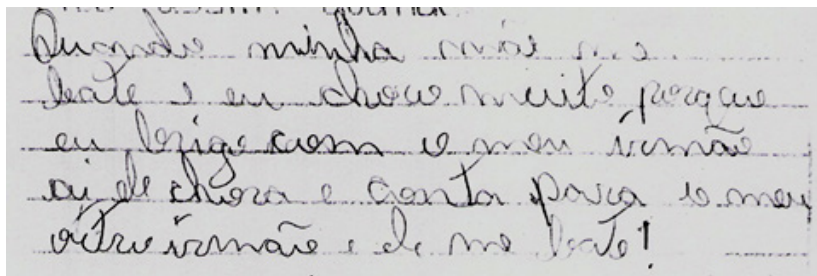
Figura 20: Fragmento de redação da aluna Maria Clara



pai, quando apanho do meu pai
e da minha mãe, quando bate

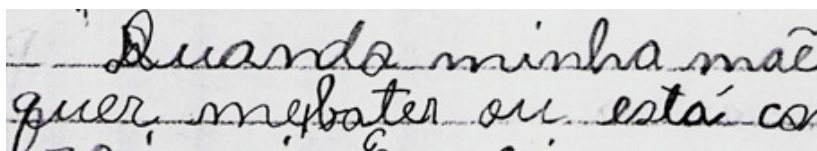
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 21: Fragmento de redação do aluno Tales



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 22: Fragmento de redação do aluno Eurídes



Fonte: Dados da pesquisa

A punição física recebida no meio familiar descrita pelos alunos e a situação de ‘castigo’ vivenciada, em algumas ocasiões na escola, podem desencadear nos alunos sentimentos de medo, rejeição, conformidade e adequação nas interações escolares, conforme os significados atribuídos por eles a essas lembranças, que não é igual para todos (MEAD, 1967).

A redução no meu horário de acompanhamento da turma em sala de aula, portanto, o afastamento parcial, ampliou a capacidade de percepção acerca de algumas alterações na interação entre a professora e os alunos, em razão de minha ausência. Ainda que a imprevisibilidade da situação tenha me surpreendido, aproveitei-me do exercício do distanciamento/afastamento da situação investigada – prerrogativa da metodologia deste estudo. Observou-se uma relativa redução no número de alunos “enviados” ao gabinete em decorrência de ‘castigo’. Outra mudança percebida diz respeito à pontualidade no término das aulas para essa turma,

que se tornou regular, comparativamente às demais turmas, uma vez que haviam sido constatados atrasos rotineiros na saída da professora e dos alunos após o sinal que indicava o término do primeiro turno.

Tais alterações foram sendo acompanhadas à espreita, frequentando espaços próximos à sala de aula, como a secretaria. Por ora, interessa assinalar que as constatações iniciais sobre a suposta ordem da fila não foram mais recorrentes. A professora passou a não exigir tanta organização dos alunos na entrada na sala de aula, permitindo que eles entrassem do modo como se encontravam – desorganizados e eufóricos. Em uma ocasião, percebendo a ausência da fila, a pesquisadora perguntou aos alunos se eles não iriam realizá-la naquele dia, ao que Roni respondeu: “A fila é bagunçada assim mesmo” (Diário de campo, 17 maio 2006). Essa resposta confirmou que a desordem da fila já havia sido incorporada pelo aluno. Além disso, enfatizou a gama de estratégias articuladas pela professora e pelos alunos, bem como apresentou uma faceta surpreendente da interação, a de que variam as regras conforme variam as situações. Há significados predeterminados pela cultura escolar que podem manter comportamentos ou modificá-los – os significados são reiterativos e estão em constante manutenção ou superação (FELIPPE, 2003). Como acompanhamos, a fila é um desses rituais.

Ao que parece, Roni captou o arrefecimento na exigência da professora em relação à fila, substituído pela tolerância nos momentos em que os alunos nela se organizavam. Ainda que o ritual da fila persista, Roni expressa a sua percepção de descrédito em relação a ela e se aproveita da situação para a bagunça. Sobre as estratégias dos alunos, Resende (2003, p. 148) argumenta:

Pode-se, assim, afirmar que professores e alunos já recebem, da cultura escolar em geral e da cultura da instituição em que atuam, determinadas “cartas” que não foram eles que inventaram, e com as quais devem jogar. Algumas “regras” para esse jogo já são definidas, mas o desenrolar de cada partida dependerá também dos jogadores, das táticas que utilizarem,

da forma como decidirem dispor as cartas e colocar em ação as regras já estipuladas, criando ainda outras ou não.

Aplicando a consideração de Resende (2003) à análise da situação vivenciada por Roni e seus colegas, percebe-se que as mudanças nas regras dessa turma, ocasionadas pela redução do horário de observação da pesquisadora, provocaram mudanças de estratégias nas interações. Roni aprendeu que, nessas situações, a regra disciplinar existia, mas poderia ser ignorada – não estava explícita (BERNSTEIN, 1984). As mudanças de situações podem ocasionar mudanças nas regras e nas estratégias do jogo escolar, conforme a percepção e o sentido que os atores atribuem à situação, em face de suas interações.

Tais situações nos levam a ponderar que as interações são mais flexíveis nos espaços fora da sala de aula. Dentro dela, o processo de negociação é mais acirrado, mas não é inviável.

Considerações finais

Escola e sala de aula como palco de estratégias de interação

*É uma mente humana que dá sentido ao que o olho descobre
ou a imaginação inventa quando constrói uma interpretação
objetivamente pessoal do que a pessoa pensa. É uma
mente humana que pensa, mas é um coração que a dirige.*
(BRANDÃO, 2003).

A pesquisa sobre as interações sociais estabelecidas entre a professora e os estudantes realizada no período anterior à pandemia do novo Coronavírus soa-nos atual. Isto porque, as influências engendradas pela situação pedagógica da escola e da sala de aula e as formas de interações se perpetuam e se mantêm ao longo do tempo nas sociedades.

O estudo de um caso sobre as interações específicas entre a professora e seu grupo de alunos apresentadas neste trabalho pode assemelhar-se a tantos outros casos, e assim colaborar ao trazer considerações gerais e pontuais ao mesmo tempo.

As dissonâncias e consonâncias identificadas entre meio social, escola e sala de aula e estas interferindo nas interações entre professora e alunos, exigiram um olhar de pesquisador apurado, pois, muitas vezes, elas se manifestavam nas sutilezas dos comportamentos, dos silêncios, das omissões, gestos e feições. Já os aspectos harmônicos ou desarmonicos explícitos são identificados com mais facilidade.

Percebi um círculo vicioso de carência sociocultural que se perpetua no meio social, na escola e consequentemente influencia as interações dos atores escolares na sala de aula. A região de camada popular pesquisada se distinguia por apresentar características socioeconômicas e culturais pouco desenvolvidas, da mesma forma, a escola apresentava carência de recursos materiais, pedagógicos e

de espaços de socialização escolar. Em contrapartida, não observei um movimento promovido pela escola buscando amenizar essa situação e atrair a comunidade com momentos culturais e de socialização de competência escolar.

Considero o meio social, a escola e a sala de aula como aliadas no processo de aprendizagem dos alunos, embora muitos aspectos sociais e escolares destacados nessa pesquisa tenham dificultado a boa interação da professora e dos alunos na sala de aula. A começar pela liberdade adquirida pelas crianças em seu meio de convivência, que lhes permitia transitarem livremente pelo bairro e adjacências da escola, – muitas delas faziam o trajeto até à escola, desacompanhadas –, conforme registros da observação empírica. Essa liberdade era dissonante à restrição ao espaço físico da sala de aula e à submissão à autoridade docente. Os alunos pareciam cerceados por um ambiente escolar que lhes coibia a liberdade de expressão por não disporem de espaços lúdicos, desportivos, culturais, de recreação e lazer apropriados. Muito embora, eles se valessem do recreio como oportunidade para extravasarem suas energias, não se percebia um projeto da direção e coordenação pedagógica direcionado à aprendizagem lúdica. A escola se apresentou pouco convidativa às vivências culturais por não dispor de ambientes educativos que as favoreçam.

Nesse quesito, uma boa arquitetura escolar é condição indispensável para a existência de boas escolas. O prédio parecia restringir o convívio social às salas de aula, pela inexistência de biblioteca própria, brinquedoteca, parque infantil, quadra esportiva, laboratório de informática, sala de exibição, auditório – que proporcionasse tanto encontros culturais como apresentação de peças teatrais ou quaisquer outras atividades que incentivassem e permitissem a afluência dos familiares dos alunos, bem como da comunidade no entorno da escola.

No que concerne à decoração do ambiente escolar, embora citados pelos alunos, não foram observados vestígios da economia e cultura local nos símbolos da escola e da sala de aula, que, sistematicamente, fazia alusão a um “jardim florido” e

às personagens de Walt Disney, mais próximas a um imaginário infantil universal, difundido em leituras e pela mídia em geral. Nesse sentido, a inclusão de elementos da cultura local na decoração da sala de aula ou próximos à realidade da comunidade escolar pode favorecer a aproximação e o sentimento de pertencimento por parte dos estudantes. Acredito que o zelo com a decoração da sala de aula e a organização primorosa desse espaço pode contribuir para o comprometimento, organização e responsabilidade dos alunos, como uma resposta destes à dedicação e empenho apresentados. No entanto, parece-me não ser suficiente a exposição apenas de figuras do imaginário infantil para se estabelecer consonâncias com a realidade dos alunos. Ainda mais que a cultura local de Lagoa da Prata é rica em belezas naturais, o que favoreceria até mesmo a decoração da sala de aula que faz menção a um jardim florido.

A investigação das interações entre professores e alunos relacionadas ao meio social e à escola onde os atores escolares estão inseridos desvela a importância da escola como um locus privilegiado de aprendizagem, mas também de convivência, ou seja, de um outro tipo de aprendizagem, não sistematizada. Assim, no âmbito da escola ocorrem interações formais e informais, com atores escolares, mas que não deixam de ser sociais. Nos ambientes educativos, dentro e fora da escola, podem ser ampliados ou restringidos os espaços de convivência e de sociabilidade, em função de ações e interações estabelecidas, e de conhecimentos, valores, aprendizagens e experiências diversas oferecidas aos atores escolares: alunos e professores incorporando seus papéis, negociando regras e conquistando sua posição no espaço da sala de aula, influenciando e sendo influenciados pelo meio social.

Algumas constatações de pesquisa demonstraram que têm sido perpetuadas nas salas de aula situações críticas de interações que não favorecem a boa aprendizagem, tampouco a boa convivência. Ao contrário do que se constata em alguns casos, deveria ser consonante da sociedade para as escolas e salas de aula (e vice-versa), os valores e o conhecimento, e dissonante, as práticas excludentes e marginais.

Estratégias de resistência e persistência, muitas vezes traduzem carências afetivas, sociais e culturais que requerem exímia habilidade interacional do professor, especialmente, em momentos de verbalizações agressivas, como os descritos nesse trabalho e encenados pelos atores escolares. Regras escolares foram mantidas a pulso firme pela professora Patrícia em muitas situações relatadas, mesmo que os alunos tentassem burlá-las e subvertê-las. Nesses casos, os alunos pareciam sair em desvantagem, pois eles se valiam de um diálogo agressivo, que em nada cooperava para a transformação de uma regra a favor deles mesmos. A impetuosidade desses alunos causava intolerância na professora que os castigava e punia. Mas, nem todos agiam assim. Por mérito, esforço e interesse de alguns, regras foram transformadas pela docilidade, como a conquista do carinho da professora (o que não era usual nessa turma) e pela insistência – como na modificação do ritual da oração.

Havia situações de alunos à mercê da classificação docente. As diferenças no tratamento da professora aos alunos prejudicavam os ditos maus e privilegiavam os melhores, uma vez que estes são mais solicitados e, assim, têm mais oportunidades de se sobressair em nas atividades escolares. Retomaremos um trecho da entrevista da professora em que ela afirma: “[...] É lógico que, por mais que a gente fale assim: não, eu gosto de todos, igual! Não é assim (*sic*)”. Nesse caso, a predileção escolar redundava em um favorecimento alheio à vontade docente, de uns em detrimento de outros. O gostar mais de um aluno não deve fraudar o conceito dele para mais, assim como o gostar menos não deve prejudicá-lo. Em consonância à realidade de carência sócio afetiva das crianças, há um tratamento na sala de aula que dimensiona, ainda mais, essa realidade e a perpetua.

As estratégias de interação dos alunos mostravam-se contraditórias. Muitas vezes, os mesmos alunos que reconheciam a autoridade pedagógica da professora e eram coniventes com ela, em outras ocasiões, tentavam burlar e transgredir as regras. As estratégias de conservação, de conquista, de resistência, de transformação e de persistência convivendo simultaneamente em um mesmo espaço

dinamizava a sala de aula. Essa é a riqueza da sala de aula, inclusive com os contrastes que a compõem!

Revisitar as estratégias dos estudantes em mais de uma década anterior à pandemia abre-nos a possibilidade de contraporlas ao ensino pós-pandemia. Analisando esse período, refletir acerca das interações no passado e no presente, com vistas ao futuro, no que diz respeito às estratégias utilizadas tanto pelos estudantes como pela professora. Esse é um exercício instigante, provocador e convidativo à reflexão sobre as estratégias de conquistas, resistências e persistências no jogo escolar. Ao final da pesquisa, tive certeza de que ela não havia se encerrado, uma vez que nem todas as questões foram esgotadas na investigação, o que abre um vasto campo a futuras pesquisas e dimensiona a complexidade e amplitude do tema. Além disso, frente ao panorama pandêmico, indago se o ensino presencial em muito se difere do remoto emergencial; se o retorno pós-pandemia tem peculiaridades interacionais antes não vivenciadas; se sim, quais seriam elas?

Independentemente de qual tipo de interação, espera-se que a sala de aula, palco das estratégias de interações interligadas à escola e ao meio social, promova o acesso dos alunos ao conhecimento científico e cultural e os incite a uma longa trajetória de sucesso escolar, assim como de realização e formação humana.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. O Estado e seus aparelhos. In: ALTHUSSER, Louis; BIDET, Jacques. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 97-170.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. (Coleção Educação Teoria e Crítica).
- AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1996. (Coleção Novas Buscas em Educação, v. 2).
- ARROYO, Miguel G. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1985.
- BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. 4. ed. México: Siglo Veintiuno, 1977.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. Tradução Marlene Domingos Orth e Dagmar M. L. Zibas. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 26-42, maio 1984.
- BERNSTEIN, Basil. A educação não pode compensar a sociedade. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, R. Stephen. **Sociologia da Educação II: antologia. A construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 19-31.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 9. ed. Tradução Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985. 248p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994. (Coleção ciências da educação).

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003b. p. 81-126.

BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003c. p. 185-216.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003d. p. 71-80.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Ed. da USP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 23-72.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho:

reflexões sobre o princípio da correspondência. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 93-125, 1990.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série saber com o outro, 1).

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 28-42.

BROPHY, Jere E.; GOOD, Thomas L. **Teacher-student relationships: causes and consequences**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1974.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971**. São Carlos: EDUFSCAR; Brasília: INEP, 2002.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Orgs.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 125-159.

CARDOSO, Terezinha Maria. **Cultura da escola e profissão docente: inter-relações**. 2001. 350 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999. 247p.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; BURITY, Marta Helena. Dever de casa: visões de mães e professoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

CASTRO, Rúbia Mara Pimenta de Carvalho. **Os sentidos da escola engendrados no cotidiano escolar, nas vivências familiares de alunos do ensino fundamental**. 2002. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CORIAT, Elsa. Uma psicanalista em Paris. In: JERUSALINSKY, Alfredo et al. **Psicanálise e desenvolvimento infantil: um enfoque transdisciplinar**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas: 2004. p. 307-318.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Fracasso escolar: diferença ou deficiência?** 2. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1994. (Série alfabetização).

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Tradução Tomás R. Bueno. Campinas: Papirus, 1995a.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução Guilherme J. F. Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

CUNHA, Maria Isabel da. A didática como construção: aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 485-503.

DEL PRETTE, Zilda A. Pereira et al. Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 591-603, 1998.

DELAMONT, Sara; HAMILTON, David. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 403-426.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 84-161.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia, educação e moral**. Tradução Evaristo Santos. Portugal: Rés, 1984.

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**: um estudo etnográfico no ensino primário. Tradução Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre a profissionalização e a proletarianização. In: **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

EUFRÁSIO, Mário A. A formação da Escola Sociológica de Chicago. **Plural**, São Paulo, n. 2, p. 37-60, 1º sem. 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. In: **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 19 jan. 2007.

FELIPPE, Beatriz Tricerri. O interacionismo simbólico na pesquisa qualitativa em educação. In: **Educação e Cidadania**, Porto Alegre, v. 5, p. 9-32, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FLECHA, Renata Dumont. Por uma história da Psicologia Social. In: **Psiquê**, Porto Alegre, ano 6, n. 8, p. 70-80, maio 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude (Org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção ciências sociais da educação).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhte. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 115-192.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades @**: Minas Gerais, Lagoa da Prata, 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

GEER, Blanche. Ensinar. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, R. Stephen. **Sociologia da Educação II**: antologia. A construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 189-203.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1975. (Coleção antropologia 8).

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-61. (Coleção ciências da educação).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Prova Brasil 2005**: avaliação do rendimento escolar. Brasília: MEC/INEP, 2005. Disponível em: <<http://www.provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2007.

JOAS, Hans. Interacionismo simbólico. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Orgs.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999. p. 127-174.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun., 2001.

KEDDIE, Nell. O saber na sala de aula. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, R. Stephen. **Sociologia da Educação II**: antologia. A construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 205-244.

LAGOA DA PRATA. Departamento Municipal de Turismo, Educação e Cultura. **Folclore em Lagoa da Prata**, 1981.

LAGOA DA PRATA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Proposta pedagógica do ensino fundamental**, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução Ramon Américo Vasques; Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2004.

LANA, Débora Oliveira. **A escola, a sala de aula e o aluno de camadas populares**: entre o reconhecimento e a indiferença, o disciplinamento e a submissão. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 301-327.

LE SANN, Janine Gisèle; GUADALUPE, Marilene de Castro Bernardes; MEIRELES, Marlucio. **Atlas escolar de Lagoa da Prata**. Belo Horizonte: [s.n.], 2002. 47p.

LIÉNARD G.; SERVAIS, E. A transmissão cultural: estratégia das famílias e posição social. In: GRÁCIO, Sérgio; STOER, R. Stephen. **Sociologia da Educação II**: antologia. A construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 79-99.

MAFRA, Leila de Alvarenga. O pensamento sociológico de Talcott Parsons e a educação. In: MAFRA, Leila de Alvarenga; TURA, Maria de Lourdes Rangel (Orgs.). **Sociologia para educadores 2**: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 15-53. (Coleção educação e sociedade).

MAFRA, Leila de Alvarenga. A Sociologia dos estabelecimentos escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de

Janeiro: DP&A, 2003. 312p. p. 109-136.

MARI, Hugo. Discurso e ação. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de. (Orgs.). **Análise do discurso em perspectivas**. V. 1. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003. p.101-116.

MARTINS, Angela Maria. Os municípios e a escola de nove anos: dilemas e perspectivas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Orgs.). **Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador**: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 363-378.

MATA MACHADO, Marília Novais da. Psicologia Social: história e prática. In: BOMFIM, Elizabeth de Melo; MATA MACHADO, Marília Novais da. **Em torno da Psicologia Social**. Belo Horizonte: Autônoma, 1987. p. 15-23.

McLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.

MEAD, George Herbert. **Mind, self and society**: from the standpoint of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago, 1967.

MELLO, Guiomar Namó de. Observação da interação professor-aluno: uma revisão crítica. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 12, p. 19-27, mar. 1975.

MIRANDA, Marília Gouvêa de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 33, p. 511-518, set./dez. 2006.

MORATO, Edwiges Maria. Interação e silêncio na sala de aula: o silêncio como veiculador de sentido e interação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 13 nov. 2005.

NOGUEIRA, Letícia. Lagoa da Prata no tempo do cinema. In: **Bom saber**. Lagoa da Prata: Líder, n. 1, p. 3-8, jun. 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências atuais da Sociologia da Educação. In: **Leituras & Imagens**, Florianópolis, p. 23-43, jun. 1995.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-15.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152p.

NOGUEIRA, Marlice. **A apropriação do conhecimento em sala de aula**: relações com o currículo numa escola pública do ensino fundamental. 2004. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (Coord). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 13-42.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jun. 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, 1996.

OLIVEIRA, Silvério Rocha de. **Lagoa da Prata**: retiro do pântano. Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 1998.

PAIVA, Edil Vasconcelos de. Investigar a arte de ensinar de Peter Woods. Resenha. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo,

n. 20, p. 144-146, maio/ago. 2002.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. **Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar**. 2005. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) –Universidade Estadual Paulista, Araraquara. Disponível em: <<http://www.oestrangeiro.net/>>. Acesso em: 16 jan. 2007.

PARSONS, Talcott. A classe como sistema social. Tradução Esperança Lourdes de Franco Neto. In: BRITTO, Sulamita de (Org.). **Sociologia da juventude III: a vida coletiva e juvenil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. 146p. p. 47-74.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995. (Coleção ciências da educação).

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de artigos de periódicos científicos. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca/>>. Acesso em: 30 jun. 2007.

POSTIC, Marcel. **Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar**. Tradução Maria Isabel Lopes. Porto: Porto, 1995. p. 9-25. (Coleção ciências da educação).

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. Tradução João Nunes Torráo. Coimbra: Coimbra, 1984. (Coleção psicopedagogia).

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre expectativas do professor. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 57, p. 61-70, maio 1986.

RESENDE, Tânia de Freitas. Dever de casa: questões em torno de um consenso. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/GT14>>. Acesso em: 21

jun. 2007.

RESENDE, Tânia de Freitas. **Escola tá bravo... Bravo, Escola!** Acesso à informação fora da escola e construção dos conhecimentos escolares em sala de aula. 2003, 382 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1984.

SEARLE, J. **Actos de fala**. Coimbra: Almedina, 1981. p. 30-32.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Projetos Educacionais 2006**. Disponível em: <<http://www.lagoadaptaprata.mg.gov.br/images/educacao/semec.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2006.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Diagnóstico municipal**: Lagoa da Prata, 2001. Disponível em: <<http://www.sebraemg.com.br/arquivos/programaseprojetos/Lagoada20Prata.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2006.

SILVA, Marilda. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 29, p. 152-163, maio/jun./jul./ago. 2005.

SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. (Série educação, teoria e crítica).

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Qualidade da Educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes, 2004. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2003/boletim_4serie.pdf>. Acesso em: 21 jan.

2007.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Durkheim e a educação. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. 4. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 25-61. (Coleção educação e sociedade).

TURA, Maria de Lourdes Rangel. **O olhar que não quer ver: histórias da escola**. Petrópolis, Vozes, 2000.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. (Orgs.). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. p. 467-484.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Ser professor: pistas de investigação**. Brasília: Plano, 2002. (Série educação em movimento, v. 2).

WALLER, Willard. **The sociology of teaching**. 3. ed. New York: John Wiley & Sons Inc., 1967.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Tradução Maria Isabel Real Fernandes de Sá e Maria João Alvarez Martins. Porto: Porto, 1999. (Coleção ciências da educação século XXI).

YOUNG, Michael F. D. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. GRÁCIO, Sérgio; STOER, R. Stephen. **Sociologia da Educação II: antologia. A construção social das práticas educativas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 151-187.

ZANTEN, Agnes Henriot-Van; DEROUET, Jean-Louis; SIROTA, Régine. Abordagens etnográficas em Sociologia da Educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org.). **Sociologia da**

Educação: dez anos de pesquisa. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. (Coleção ciências sociais da educação).

A escola e a sala de aula se apresentam como um palco onde professores e estudantes protagonizam cenas de interações sociais típicas do universo escolar no qual estão inseridos. As valiosas situações interacionais apresentadas neste livro incitam-nos à reflexão e trazem-nos parâmetros comparativos entre o ensino presencial, o ensino remoto emergencial e à volta às escolas no século XXI depois de um período de afastamento obrigatório durante a pandemia. O contraponto deste livro é privilegiar a visão dinamizadora das interações pedagógicas em oposição às abordagens mais imobilistas da vida escolar.

