

NO INTERIOR DA “CAIXA PRETA”: UM ESTUDO SOCIOLÓGICO DAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

RESENDE, Tânia de Freitas - UFMG – FaE

GT: Sociologia da Educação /n.14

Agência Financiadora: CNPQ

A sala de aula tem sido recorrentemente representada, em produções culturais dos mais diversos tipos – desde programas de TV humorísticos até a literatura específica da área educacional –, como lugar da mesmice, do tédio, da repetição de rituais. Em congressos e encontros de Educação, ouve-se com frequência a “anedota” segundo a qual uma pessoa que morre no Brasil, na época do Império, volta à vida nos dias de hoje e se sente assustada em todos os lugares que adentra, como igreja, loja, hospital, indústria, pois não vê nada familiar, nada que reconheça; até que entra numa sala de aula e respira aliviada, pois ali tudo estava exatamente como havia deixado há quase duzentos anos. No campo científico, referindo-se mais especificamente à sociologia da educação, Sirota (1994) lembra que a sala de aula permaneceu durante muito tempo como uma “caixa preta”, parecendo não haver, em seu interior, aspectos que, não sendo familiares ou rotineiros, merecessem investigação.

Entretanto, estudos recentes, realizados em diferentes áreas, dentre elas a própria sociologia da educação, têm buscado desvendar o interior dessa “caixa preta”, revelando uma realidade social dinâmica e multifacetada, cuja análise se torna fundamental para a compreensão do processo de escolarização e para o delineamento de perspectivas a seu respeito (Keddie, 1982; Delamont, 1987; Sirota, 1994; Carvalho, 1999).

Neste trabalho, analisar-se-ão alguns dados obtidos em pesquisa de campo desenvolvida em 1999, em uma escola privada de Belo Horizonte, envolvendo um tempo prolongado de observação em sala de aula, em uma turma de 3ª série do Ensino Fundamental. A partir dos pressupostos da sociologia interacionista e de contribuições dos estudos antropológicos em torno do conceito de cultura, a realização desse tipo de análise tem permitido lançar novos olhares para a realidade da aula e dos sujeitos que, por meio de suas interações, a constroem no cotidiano escolar.

As contribuições da sociologia interacionista permitem ver esses sujeitos como atores de uma cena social complexa em que, embora não escapando a determinações

estruturais, têm também uma margem de autonomia para desempenhar seus papéis e, assim, construir de formas diversificadas suas práticas (Sirota, 1994; Neves, Eidelman e Zagefka, 1995; Coulon, 1995). Considerando-se, nesse sentido, professor e alunos como atores sociais, enfatiza-se a análise das *situações* em que eles se vêem envolvidos no cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que os atores interpretam de distintas formas tais situações, atribuindo-lhes diferentes sentidos, *definindo*-as de maneiras diversas, explorando suas possibilidades de ação em cada caso e pautando sua atuação por esse conjunto de significações particulares (Coulon, 1995). Por sua vez, as significações que permitem ao ator definir à sua maneira cada situação são construídas a partir da “carreira” e das “perspectivas” de cada um. O termo “carreira”, no caso, corresponderia ao conceito de “*modificações no estatuto e na identidade das pessoas ao longo do tempo*” (Delamont, 1987:41), incluindo desde as imagens que o sujeito faz de si próprio até as posições que ocupa, as relações jurídicas que mantém e seu estilo de vida. Quanto à perspectiva, Coulon (1995: 71), citando H. Becker, a define como “*um conjunto de idéias e ações coordenadas, utilizado por uma pessoa para resolver um problema em determinada situação.*” Sendo assim, pode-se falar nas perspectivas dos professores e alunos que orientam suas escolhas e atitudes nas diversas situações vivenciadas no contexto escolar.

A carreira e as perspectivas dos atores sociais definem as significações por eles atribuídas a cada situação, bem como as suas intenções individuais. Grande parte das vezes, as interpretações de uma mesma situação por diferentes atores podem ser divergentes; além disso, restrições exteriores podem impor-se, limitando a efetivação das intenções individuais. Delamont (1987) salienta a dimensão de poder presente nas situações sociais, ressaltando que os indivíduos podem ser constrangidos a agir, não de acordo com as próprias interpretações sobre a situação, mas de acordo com as interpretações dos que detêm maior poder. Porém, os atores sociais não permanecem passivos diante das restrições colocadas pelo poder ou pelas contingências da situação em si: eles desenvolvem *estratégias* para fazer frente à situação e para fazer valer a sua interpretação da mesma. Sirota (1994: 26), citando Woods, define a estratégia como “*lugar em que a intenção individual e as restrições exteriores se encontram*”. Do jogo de interpretações e estratégias desenvolvidas pelos atores resulta um processo de negociações e renegociações que caracteriza as interações sociais, incluindo aquelas que se desenvolvem em sala de aula, a qual, a partir dessa perspectiva, pode ser considerada

um ambiente complexo e dinâmico, no qual a cultura escolar, ao invés de ser reproduzida mecanicamente, é constantemente recriada.

Cabe, nesse ponto, esclarecer o que se está entendendo por “cultura escolar”, já que tal expressão, incorporada recentemente à literatura pedagógica, tem sido utilizada sob diferentes acepções (Candau, 1999). Neste texto, compreende-se como cultura escolar o conjunto de práticas e significados culturais (linguagem, comportamentos, papéis, rituais, normas, etc.) que caracterizam a escola como instituição social, incluindo os conteúdos deliberadamente transmitidos e submetidos a um processo de didatização. Assim, não se assume, aqui, a distinção proposta por Forquin (1993) entre “cultura escolar” (associada pelo autor aos conteúdos cognitivos e simbólicos transmitidos pela escola) e “cultura da escola” (referente, na definição de Forquin, às características próprias da escola como mundo social, tais como os ritmos, os ritos, a linguagem, etc). Ao contrário, adota-se uma concepção que busca integrar ambos os aspectos, por compreendê-los como intimamente relacionados na prática pedagógica.

Evidentemente, não se pode pensar nessa “cultura escolar” de forma a-histórica. Os estudos específicos a seu respeito pressupõem recortes espaço-temporais bem demarcados, os quais possibilitem avaliar as transformações e impregnações que constituem a vida das instituições escolares (Mafra, 2003). Porém, o que mais interessa para a presente análise é que parece haver alguns traços característicos da escola como mundo social (Forquin, 1993), os quais, de alguma forma, têm se conservado em diferentes contextos espaço-temporais. Aliás, tanto em relação aos conteúdos deliberadamente transmitidos quanto no que se refere às práticas e aos rituais típicos da escola, o que mais freqüentemente se aponta é o “congelamento” da cultura escolar, o qual se manifestaria tanto na padronização e ritualização que marcariam o tratamento dado aos conteúdos de ensino, quanto na homogeneidade de rituais, de símbolos, da organização do espaço e do tempo, das expressões corporais (Candau, 1999).

Entretanto, durante a pesquisa que realizamos, as observações colocaram em relevo, em vez do “congelamento”, a vida e o dinamismo presentes nas aulas, por trás da aparente homogeneidade dos rituais e dos símbolos. Ainda que se presencie, em determinado momento, uma situação que possa ser classificada como um “ritual escolar” repetido há décadas, a permanência daquele ritual tem explicações ligadas à vida da escola, dos profissionais e dos alunos que nela atuam, da sociedade na qual se insere; reflete escolhas, mais ou menos conscientes, trajetórias, valores, crenças, *habitus* (Bourdieu, 1998), funções e papéis sociais assumidos tácita ou explicitamente.

Relacionar esses rituais a um suposto “congelamento” da escola seria negar a natureza cultural das ações que nela se realizam – uma vez que é próprio de qualquer sistema cultural o dinamismo, no qual estão envolvidas tanto mudanças quanto permanências (Laraia, 1999).

O contato prolongado com a turma e com seu cotidiano revelou diversas nuances sobre a “cultura escolar” que se reconstrói continuamente, pela ação de professores e alunos. Se as observações colocaram em relevo restrições impostas pela situação-aula e pelos delineamentos do contexto escolar, com sua cultura própria, também evidenciaram as diferentes estratégias utilizadas pelos sujeitos para fazer frente às situações, desvelando, em parte, a complexidade e a riqueza do universo social que se abriga dentro de uma sala de aula. Apresentaremos, a seguir, alguns aspectos que se destacaram nas observações. Tomaremos como base um dia inteiro de aula na turma observada (dia 12 de março de 1999), o qual está descrito no anexo 1. Entretanto, utilizaremos também trechos do diário de campo que se referem a aulas observadas em outros dias, na mesma turma. A respeito das referências à professora e aos alunos, cabe esclarecer que os nomes dos últimos são fictícios, enquanto o nome da professora, por opção feita por ela própria após a conclusão da pesquisa, é o verdadeiro.

Um aspecto que chama a atenção, ao se presenciar um dia inteiro de aula na turma, é a multiplicidade de situações e tarefas às quais a professora precisa fazer frente. No transcorrer de uma única manhã, vê-se Denise orientar as atividades, atender crianças individualmente, dar instruções, fazer esclarecimentos ou correções, fazer anotações na lousa, atender a funcionários da escola que vêm à sala, responder a um bilhete da mãe de um aluno, distribuir materiais, planejar a Hora Cívica, buscar assegurar diversos aspectos relativos à aprendizagem dos alunos: a concentração na atividade, a compreensão dos conteúdos, a formulação adequada das respostas... Tal multiplicidade é discutida por Perrenoud (1997), para quem a dispersão contínua entre diversas solicitações é uma característica inerente à prática pedagógica, levando o(a) professor(a) à necessidade de tomar rapidamente inúmeras micro-decisões, gerindo aspectos como a estruturação das atividades, a sua evolução didática, a dinâmica do grupo, as condutas individuais dos alunos, as interrupções, o tempo...

Esse último aspecto também se destacou na observação das aulas, constatando-se a preocupação contínua da professora com o tempo que faltava para o final da aula, para o final da semana e do período escolar (trimestre letivo, no caso), para a realização de avaliações somativas. No caso de Denise, como em geral acontece nas séries iniciais

do Ensino Fundamental, a professora pode contar com maior flexibilidade na gestão desse tempo, no transcorrer de um dia de aula, uma vez que ela fica com a turma a maior parte dos horários. Entretanto, ainda assim, existe um conjunto de pressões decorrentes do planejamento - e especialmente do fato de esse planejamento ser comum com outras turmas-, da quantidade de conteúdos a abordar, do cronograma de avaliações. Essa pressão fica clara nas falas da professora ao iniciar a aula de Estudos Sociais (anexo 1): *“Gente, agora bem depressa, porque ainda temos que fazer Estudos Sociais”*; *“Agora vou acelerar, porque agora apavorei com o tempo.”*

Em diferentes momentos das observações desenvolvidas, percebe-se que a urgência do tempo é um fator que condiciona várias das estratégias adotadas pela professora, tais como apressar os alunos, impedi-los de falar em determinados momentos, escolher para falar crianças que têm condições de apresentar mais rápido a resposta esperada. Ainda em relação ao tempo, observa-se, muitas vezes, a diferença entre as perspectivas da professora e dos alunos. Enquanto aquela está voltada para a realização das atividades no tempo previsto, estes podem não priorizar tal objetivo. Autores como Teixeira (2001) discutem as várias temporalidades em jogo na convivência entre professores e alunos, as quais são muitas vezes dissonantes e geradoras de tensões; Perrenoud (1995), por sua vez, alerta para o fato de que o tempo escolar é pouco negociado e não está à disposição dos alunos, sendo regido pela instituição. O que se observou, nas aulas, é que os alunos têm estratégias para resistir a essa imposição de um tempo estranho a seus ritmos individuais. Na aula do dia 06 de abril, por exemplo, os alunos estavam realizando uma atividade em grupos, quando a professora disse: *“Ó gente! Se vocês não andarem rapidinho não vai dar tempo, não!”*. Flávio Lopes continuou fazendo a atividade calmamente e disse, em voz alta o suficiente para ser ouvida pelos colegas de grupo e baixa o bastante para não ser ouvida pela professora: *“Eu não tô com pressa. Pra mim tanto faz, tanto fez.”*

As estratégias da professora e dos alunos em relação à vivência do tempo revelam a diversidade de perspectivas quanto à situação-aula, a diversidade de significados atribuídos às atividades, bem como a diversidade de ritmos individuais. Mas não é somente em relação ao tempo que a diversidade se manifesta na turma observada. Trata-se de um grupo de alunos pertencentes, em geral, às mesmas camadas sociais e que são, na sua maioria, do mesmo credo, etnia, faixa etária, moradores da mesma região da cidade. Porém, a diversidade se manifesta intensamente, por meio da diversificação de interesses, de desejos e necessidades, de personalidades e atitudes, de

ritmos, de informações prévias e vivências trazidas pelas crianças, de capital cultural, de interpretações em relação ao que é falado ou proposto, de significados atribuídos a uma única palavra... Confirma-se, assim, a afirmação de Perrenoud (1997) de que a diversidade dos indivíduos é uma das condições essenciais da ação pedagógica, por mais que se tenha um grupo de alunos previamente selecionado.

A aula observada no dia 12 de março (anexo 1) oferece vários exemplos que ilustram essas formas pelas quais a diversidade se manifesta na sala de aula. Diversidade de ritmos: a professora apressa uma criança que ainda não tirou da pasta o material para a aula. Diversidade de experiências e informações prévias das crianças, expressas em suas respostas orais e escritas, nas referências ao Pão de Açúcar, ao Titanic, às Grandes Navegações, à escala de avião. Diversidade de raciocínios e formas de aprendizagem: uma das crianças lê sua resposta sobre os pontos de referência, sendo corrigida pela professora; os alunos apresentam diferentes formas de resolver o mesmo problema matemático. Diversidade de relações criadas a partir de um conceito: a professora propõe uma questão sobre os oceanos e Flávio Lopes se lembra do Titanic; a professora quer explorar a escala dos mapas e ele pensa na escala do avião. Diversidade de interesses e perspectivas, e, conseqüentemente, de estratégias dos atores, que se revela nos comentários sobre a bruxa/mariposa durante a aula, ou nas diferentes atitudes das crianças, tais como: participar da rede principal de comunicação; pedir insistentemente para falar; brincar com materiais ou com a cortina; conversar.

As perspectivas e estratégias diferentes, a diversidade de interesses, desejos, necessidades, formas de compreensão, permitem ver a aula como uma situação social complexa, na qual os atores interagem construindo redes de conhecimentos, mas também vivenciando relações em que se alternam conflito e consenso, competição e colaboração, cumplicidade e antagonismo, irritação e bom humor, frustração e realização, alegria, tensão, decepções, trabalho, prazer... Essa complexidade se evidencia em diferentes situações, sendo algumas delas descritas a seguir:

a - A seleção de assuntos e a tomada da palavra na rede principal de comunicação exigem negociações, por vezes sutis, entre professora e alunos, uma vez que as perspectivas de ambos são, freqüentemente, diferentes. Embora a professora domine essa rede de comunicação, os alunos podem exercer uma “pressão” que acaba fazendo com que os assuntos que trazem sejam discutidos, mesmo que não fosse essa a intenção inicial da docente. É o que acontece, por exemplo, na aula do dia 12 de março (anexo 1), quando, ao comentarem como funciona a escala em um mapa, Flávio Lopes

adota a estratégia de gritar insistentemente (“*Eu sei! Eu sei!*”) para obter o direito de falar. Percebendo que a informação por ele trazida não é a que pretende focar, a professora, por sua vez, o interrompe. Entretanto, Flávio insiste novamente e acaba obtendo autorização para apresentar a sua informação a respeito das escalas.

b - As estratégias de algumas crianças para tomarem a palavra revelam que não se trata apenas de expressar idéias ou informações, mas também do desejo de *falar*: ter voz, exprimir-se, ter seu espaço, exercer liderança, ser reconhecido e admirado. É o que se denota da fala de Artur, em uma aula de Ciências, na qual constatavam a necessidade de usar o microscópio para enxergar as impurezas presentes na água não filtrada: “*É microscopicamente genético. Não sei o que eu falei não, mas falei*”

c - Constatam-se muitas vezes, entre professora e alunos, diferenças de perspectivas em relação aos objetivos das atividades, como na situação a seguir:

Aula do dia 27 de abril de 1999. Revisão da Avaliação de Ciências, já corrigida e devolvida aos alunos. Uma das questões dizia: “Na história da Gata Borralheira a madrasta misturou feijão e arroz (crus) e mandou que ela separasse os materiais dessa mistura. Como Gata Borralheira resolveu essa situação? Explique.” A expectativa da professora era de que a criança, ao explicar a situação, mencionasse o processo de separação de misturas através da catação. Durante o comentário da questão, Artur pede a palavra:

Artur: - Ô Denise, eu falei com a minha mãe que eu acho que essa questão não ficou boa. Eu vi o filme e a madrasta não fez isso.

P - Mas você sabia que tem várias versões?

Artur - Mas então, a versão que eu vi não tinha isso!

P - Mas não dava pra responder a questão sem ter visto o filme? Vamos pensar aqui: qual era a intenção dessa questão? Para que ela foi feita, com qual objetivo?

Gabriel - Acertar e ganhar ponto!

Observam-se, nesse episódio, três perspectivas diferentes. Artur se prende à incoerência da situação em si. A professora, por sua vez, preocupa-se menos com isso e mais com o objetivo didático da questão proposta, pressupondo que os alunos compartilhem dessa preocupação. Entretanto, a fala de Gabriel evidencia que os objetivos dos alunos são diversos e podem refletir uma relação utilitarista com o saber e uma relação estratégica com a escolaridade (Perrenoud, 1995; Charlot, 1996).

d - A interlocução desenvolvida em torno dos assuntos da aula remete a criança, com frequência, a assuntos pessoais, lembranças de suas experiências e vivências, que

ela deseja expressar na sala de aula. Entretanto, a professora está preocupada com a sistematização dos conteúdos, com o tempo, com o genérico e não com o pessoal.

Dia 07 de abril de 199, aula de Ciências sobre o tema “substâncias corrosivas”. Discute-se uma questão que indagava se a água é corrosiva. A professora comenta que nem todos os metais são corroídos pela água e cita o ouro, dando o exemplo de sua aliança.

A - O meu tio, ele tem uma aliança grossa de ouro/

P - / Ai, meu Deus, se a gente for contar todos os casos de tio nós estamos perdidos... Depois você me conta essa história, tá bom?

e - O humor aparece, reincidentemente, como estratégia dos alunos para fazer frente às imposições do sistema escolar, às situações de trabalho muitas vezes cansativas ou monótonas com as quais se vêem confrontados:

As crianças estão fazendo uma atividade de Estudos Sociais, em duplas. Passo entre as carteiras de Andréa e Hélio. Eles deveriam formar uma dupla, mas as carteiras estão separadas. Pergunto se não estão trabalhando juntos. Andréa diz, gesticulando com as mãos:

- Estamos, mas a gente tá usando alfabeto de surdos.

- O quê?

- A gente tá trabalhando junto, mas à distância mesmo... com alfabeto de surdos! É a vida, né?

Multiplicidade de situações e tarefas, tempo limitado, diversidade de alunos, interações complexas... Essas são algumas das condições em que se desenvolve, em sala de aula, o processo de construção dos conhecimentos escolares. Condições que, por um lado, representam desafios para a realização dos objetivos desse processo; mas, por outro, fazem repensar os discursos de que a cultura escolar se encontra “congelada”.

Na turma em que se realizaram as observações relatadas, o tipo de prática pedagógica facilitou a constatação dessas condições. Em geral, Denise desenvolvia suas aulas abrindo espaço para a participação dos alunos, abordando a maior parte dos assuntos por meio de questionamentos à turma e da articulação das informações apresentadas pelas crianças com novas questões, explicações e comentários. Criava-se, assim, um clima relativamente aberto e espontâneo na sala de aula, favorecendo a manifestação da diversidade dos sujeitos, das diferentes estratégias e perspectivas.

Entretanto, realizamos, na mesma época, observações em uma turma de 3ª série de outra escola de Belo Horizonte, também particular, católica e atendendo a alunos das

classes médias. Já nessa turma, a professora desenvolvia aulas centralizadas em sua própria fala, na realização de atividades escritas e na leitura do livro didático, com poucas oportunidades para a participação dos alunos, especialmente em termos de expressão de informações, conhecimentos e vivências extra-escolares. Havia um clima de maior rigidez ou, para utilizar a terminologia proposta por Bernstein (1996), a prática pedagógica se caracterizava por maior valor de enquadramento. Ainda assim, constatamos que todas as condições citadas estavam também presentes nessa turma, embora mantidas sob controle mais rígido, manifestando-se de forma menos explícita. Na maior parte do tempo, essas características pareciam ficar “escondidas”, deixando-se revelar apenas timidamente por meio de pequenas “brechas” no tecido da aula. Foi o que aconteceu, por exemplo, em uma aula de “Geo-História” na qual a professora leu o livro didático e dissertou longamente sobre a ocupação do território brasileiro por meio de entradas e bandeiras, fazendo apenas algumas perguntas pontuais aos alunos e não admitindo intervenções. Ao final da aula - que resultou em seis páginas de diário de campo de leituras e explicações da professora! -, Renato disse: *“Eu queria fazer uma pergunta de uma coisa que eu tô querendo saber há muito tempo. Mas não é sobre índio, não”*. Quando a professora quis saber qual era a pergunta, Renato respondeu: *“Como surgiu o primeiro homem na Terra?”*.

A pergunta de Renato é bastante emblemática da diversidade existente na sala de aula, a qual, ainda que seja pouco visível, complexifica as interações desenvolvidas. Assim, a excessiva uniformização promovida pela professora dessa turma durante suas aulas apresenta-se como uma estratégia utilizada por ela para fazer face ao desafio de *ensinar* em um ambiente diverso e complexo. E *ensinar*, na forma de organização escolar atualmente predominante, envolve sempre a busca de uma relativa unidade ou homogeneidade: objetivos a serem alcançados por todos os alunos, conteúdos comuns para a turma, os quais se busca unificar por meio de exercícios, resumos, etc; envolvimento de todos nas mesmas atividades... Essa busca se revela, também, na turma de Denise. De fato, se a ação pedagógica dessa professora dá mais visibilidade à diversidade e à complexidade na aula, isso não significa que não haja, por meio de artifícios mais sutis, a busca de relativa unidade. Como se observa na aula do dia 12 de março (anexo 1), mesmo acionando a participação dos alunos, a professora controla continuamente as manifestações das crianças, por meio de estratégias diversificadas.

Produz-se assim, na sala de aula, uma constante tensão entre a diversidade / complexidade e a busca de uniformidade / homogeneidade. Tensão que, de acordo com

as estratégias adotadas pelos atores – professores e alunos -, produzirá a predominância de um desses dois pólos, havendo, entre eles, diversas possibilidades de organização da prática pedagógica e, portanto, de expressão da cultura escolar.

Torna-se possível, nessa perspectiva, focar numa perspectiva cultural os modos próprios de interação desenvolvidos em cada turma escolar. Pode-se afirmar que os sujeitos – alunos e professores – reunidos e colocados em relação na sala de aula trazem, para o grupo, elementos oriundos de diferentes sistemas de cultura, além da cultura escolar e da cultura da escola em que se inserem – as culturas familiares, profissionais, religiosas, etc. Isso resulta, no âmbito da sala de aula, em uma interação que se desenvolve como *síntese original*, como uma configuração cultural singular, diferente daquela que existiria em qualquer outra turma. Usando a expressão proposta por Pérez Gómez (2001) em relação à escola, pode-se dizer que a sala de aula é um espaço de cruzamento de culturas, e que nesse cruzamento se produz uma configuração diferenciada da que se encontraria em outras turmas.

Lévi-Strauss, buscando representar a relação entre a universalidade da cultura humana e as particularidades das diversas culturas, utiliza a metáfora de um jogo no qual cada sociedade ou cada jogador se instala à mesa com cartas que não inventou (os elementos culturais universais ou os “*a priori*” de toda a sociedade humana), e com as quais deverá desenvolver a partida, usando regras ou táticas próprias, de acordo com o sistema de interpretação das cartas que vier a adotar. Segundo Lévi-Strauss, “*sabe-se bem que com as mesmas cartas, jogadores diferentes farão partidas diferentes, ainda que, limitados pelas regras, não possam fazer qualquer partida com determinadas cartas*” (Lévi-Strauss, 1958, apud Cuche, 1999: 99).

Sem que aqui se pretenda aprofundar a discussão sobre os pressupostos dessa teoria, a metáfora que Lévi-Strauss utiliza parece útil para representar a relação entre a cultura escolar e as configurações dessa cultura que se organizam em cada sala de aula. 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.

Evidentemente, essa “forma de jogar” também não acontece por acaso. Lembrando Delamont (1987), pode-se dizer que o tipo de “partida” desenvolvido em

cada turma será resultante da interseção das carreiras dos alunos com a carreira do professor. A análise dessas “carreiras” certamente implicará, por sua vez, na consideração de estruturantes sociais, culturais, históricos.

De toda forma, olhar para a sala de aula a partir de uma perspectiva sociológica, e utilizando a ótica da cultura, permite desenvolver uma atitude mais investigativa e menos estereotipada sobre a cultura escolar. Buscar compreender as permanências e mudanças que caracterizam essa cultura, identificar as “cartas” que revelam a especificidade da instituição escolar e distinguir diferentes “formas de jogar”, identificando os contextos em que estas são engendradas, podem ser importantes contribuições da pesquisa sociológica para a compreensão do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Seleção e organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998. (Ciências sociais da educação)

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. 22^a Reunião anual da Anped. Caxambu (MG), set. 1999. (Disponível em CD-ROM).

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

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, mai. 1996, p. 47-63.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

DELAMONT, Sara. *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.

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

KEDDIE, Nell. O saber na sala de aulas. In: GRÁCIO, Sergio, STOER, Stephen. *Sociologia da educação II – Antologia: a construção social das práticas educativas*. Lisboa: Horizonte, 1982.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 12^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1958 *apud* CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto, VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

NEVES, Angela Cunha, EIDELMAN, Jacqueline, ZAGEFKA, Polymnia. Tendências da pesquisa em sociologia da educação na França: 1975 – 1983. In: FORQUIN, Jean Claude (org). . *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PÉREZ-GÓMEZ. A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Temas de Educação).

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Temporalidades (com)viventes nos territórios da educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 34, dez. 2001, p. 85-102

ANEXO N° 01

Um dia de aula na turma de 3ª série – Dia 12 de março de 1999, sexta-feira

(Trecho do diário de campo)

Entro na sala de aula às 7h15min, após a oração. Os alunos estão assentados, em silêncio, com as carteiras em fila. Já inscrito no quadro, o planejamento do dia: 1 – oração; 2 – Verificar / anotar o dever; 3 – Educação Física; 4 – Matemática; 5 – Estudos Sociais.

A professora pede que os alunos tirem das pastas o caderno de Para Casa e organiza a turma para iniciar a correção do dever. Atende a uma criança que faz uma pergunta sobre o Para Casa. Apressa outra que não tirou o caderno ainda. Circula entre

as carteiras, dando instruções. Alguns alunos já levantam a mão para começar a ler as questões; outros conversam com colegas, alguns organizam o próprio material.

A professora pede que uma das crianças leia a primeira questão do dever, que é um problema de Matemática. A turma silencia, acalma-se, na realização da atividade. A criança lê e vai fazer o problema no quadro. Os colegas começam a opinar. A professora pede que deixem a criança fazer do jeito dela, para depois discutir.

Três crianças colocam no quadro suas soluções para o problema, cada uma diferente da outra. A professora e os alunos comentam as diferentes soluções. Várias crianças pedem para se manifestar.

A coordenadora entra na sala para entregar um folheto: “Orientações gerais da convivência escolar – 1999”. No mesmo instante, um dos alunos grita:

- A bruxa!

A coordenadora olha para o aluno, que logo a seguir completa:

- Ali em cima, ó!! – apontando para um inseto no telhado.

Um colega corrige:

- Ô, é mariposa, fio!

A coordenadora entra, conversa com a professora e passa a falar com os alunos sobre o folheto que vai entregar. Começa dizendo que se assustou pensando que a frase “A bruxa!” tivesse sido em referência a ela...

Após a saída da coordenadora, inicia-se a correção das questões de Geografia do dever. Uma das questões era: “Qual a importância dos pontos de referência?”

Um dos alunos lê:

A: - A importância dos pontos de referência é ajudar nós a se localizar. Ex: Igreja do Carmo, Pão de Açúcar, Corcovado...(sic)

A professora já está ouvindo a resposta de outro aluno, quando um colega pergunta, em voz meio baixa:

A: - Pão de Açúcar?

O aluno que havia falado responde:

A: - É, no Rio de Janeiro!

Uma criança havia respondido, para a mesma questão:

A1: - Eles servem para nos localizar e para nos comunicar.

P: - Explica melhor como eles nos ajudam a nos comunicar. O que você quer dizer com isso?

A1: - É...

Um colega interfere:

A2: - É falar!

A1: - É! É falar!

Vários alunos falam ao mesmo tempo. A criança (A1) tenta explicar que, quando quero dizer onde estou para alguém, os pontos de referência me ajudam a me comunicar.

P - Então olha aqui: você está dizendo que eles nos ajudam a nos localizar e...

A - Orientar!

P - Isso! Acho que você está dizendo é isso, não é? Quando digo para alguém onde estou, estou me orientando no espaço com essa pessoa, não é?

Outra questão era sobre os oceanos que banham a América do Sul. Ouvi Flávio Lopes dizer para um colega:

- O Titanic!

Era uma das últimas questões do dever, e o professor de Educação Física estava chegando para a aula que teriam a seguir. Tive então oportunidade de perguntar para Flávio Lopes o que eles haviam falado sobre o Titanic. Ele respondeu:

- É que o Titanic navegava, mas eu não sei em qual oceano, se era o Pacífico ou Atlântico.

Na volta da Educação Física, a professora passou o dever do dia seguinte no quadro, para os alunos copiarem. A seguir fizeram Ditado de Fatos e atividades do livro de Matemática. Houve o recreio e, depois dele, continuaram com as atividades de Matemática. Enquanto as crianças faziam as atividades, a professora circulava entre as carteiras, entregando o folheto com as Orientações Gerais, atendendo aos alunos, chamando a atenção para determinados aspectos das atividades propostas, fazendo correções...

Começa a correção das atividades de Matemática. A professora está explorando um problema matemático que envolve diversas variáveis. Ela ouve diferentes formas de resolver, procura confrontá-las, dar explicações, dirigir o desenvolvimento da atividade, indicando quem vai falar, chamando a atenção das crianças que se dispersam...

Enquanto isso, dois alunos conversam sobre outros assuntos. Um deles brinca com os materiais, com a cortina. Duas meninas estão muito envolvidas num outro item do problema, que não é o que está sendo corrigido. Discutem-no entre si, alheias ao que

a professora está corrigindo no quadro. Alguns alunos olham para o quadro, mas sem parecer acompanhar muito. Outros ouvem a explicação dos colegas, dizem às vezes que não entenderam, dão palpites. Há uma criança que diz freqüentemente “Não entendi”, e a professora procura outra forma de repetir-lhe a explicação.

Um dos alunos está ansioso para mostrar sua forma de resolver o problema. Ele levanta o braço, estica-o ao máximo que pode, chama a professora, faz expressão de impaciência...

Nas últimas atividades de Matemática, a professora diz para os alunos:

- Gente, agora bem depressa, porque temos ainda que fazer Estudos Sociais.

Entretanto, a discussão das questões ainda leva algum tempo. Quando terminam, a professora orienta:

- Agora, vamos arredar as carteiras (*estavam em duplas, na aula de Matemática*), trabalhar sozinhos, tirar o caderno de Estudos Sociais. Eu vou entregar um mapa para cada um e nós vamos discutir algumas coisas sobre ele.

Enquanto os alunos organizam o material, ela me diz:

- Agora vou acelerar, porque agora apavorei com o tempo.

Então começa a passar no quadro o título:

“Trabalhando com o mapa-múndi (planisfério).”

Enquanto os alunos copiavam, Denise passou entre as carteiras distribuindo um mapa-múndi xerografado, para cada criança. Ao mesmo tempo, perguntava quem gostaria de participar da Hora Cívica de segunda-feira, afirmando que iria sortear duas crianças. Passou a organizar e realizar o sorteio, enquanto os alunos terminavam de se organizar para a atividade de Estudos Sociais.

Iniciando-a, a professora diz:

- Primeiro de tudo eu queria saber o seguinte: como é que vocês acham que surgiu essa idéia de mapa?

O diálogo que se seguiu foi bastante rápido, e às vezes duas ou mais crianças falavam ao mesmo tempo. Não foi possível transcrever todas as falas. Algumas delas:

Gabriel França: - Através, tipo assim... do mundo... quando o homem... tipo assim... não sabia onde ele estava... aí eu acho que surgiu.

Paulo: - Eu acho que foi quando o homem foi para o espaço, aí ele viu a Terra e quis fazer os mapas...

Professora: - Mas será que antes não tinha mapa?

[...]

Professora: - O que vocês acham, será que os mapas foram sempre iguais?

Thiago Pedrosa: - Não, foi com as Grandes Navegações que começaram a conhecer outros países e fizeram mapas como os de hoje.

Professora: - É, não vamos nem falar como “outros países”, e sim como “outras terras”.

(...)

Denise pede que os alunos identifiquem o que se pode observar num mapa como o que têm em mãos. Os alunos começam a falar: continentes – oceanos – escala.

Professora: - Vocês sabem como funciona a escala?

Flávio Lopes: - Eu sei, eu sei! (*gritando*).

Professora: - Como?

FL: - Por exemplo, você tá andando de avião...

Professora: - Não, não é isso não!

Faz-se tumulto. Vários alunos falam ao mesmo tempo. Flávio insiste em falar. A professora o autoriza e ele continua:

Flávio: - Por exemplo, você tá andando de avião, aí pára num país, faz uma escala.

Professora: - É, faz uma escala. Mas não é essa escala que está falando aqui, não. Olha aí, essa “escala” que tá aí escrito no mapa. O que quer dizer isso?

Os alunos arriscam: “Bússola!” “Direção!”

Professora: - Não... olha aí, gente, o que que tem aí nessa escala?

Alunos: - Número!

- Medida!

A professora então começa a orientar a atividade, pedindo que os alunos meçam o comprimento dos traços que aparecem na escala e relacionem com os números. A partir daí, explica qual o significado da escala.

Após chegar à explicação do que é uma escala, a professora continua fazendo um levantamento, com os alunos, dos aspectos que poderiam ser observados naquele mapa. Depois da “escala”, eles continuam dizendo, e ela vai registrando no quadro:

A1 - Pontos cardeais.

A2 - Países!

P - Tem países? Qual o único país que tem?

A3 - Brasil!

A4 - América do Sul!

P - América do Sul é o nosso continente. O único país aí é o Brasil!

P - Tem uma coisa muito importante aí nesse mapa: a legenda. O que é a legenda?

A5 - É um monte de coisa, para você saber o que que é o quê.

A professora dá continuidade, explicando o papel da legenda. A seguir, ela pede que os alunos pintem o continente americano. Alguém pergunta se a Groenlândia pertence a ele. Ela explica que a Groenlândia pertence à Dinamarca, mas é considerada parte do continente americano.

Entra um funcionário da escola na sala e entrega algumas folhas para a professora, dizendo que deveria entregá-las para determinados alunos, sendo que a lista com os nomes seria enviada para ela até o final da aula.

Enquanto os alunos fazem a atividade, Denise anda entre as carteiras, faz correções, chama a atenção dos que dispersam; por vezes, volta à frente da sala e chama a atenção de toda a turma para alguns aspectos do exercício. Mas, não são todos os alunos que lhe dão atenção.

Toca o sinal indicando o final da aula. A professora orienta os alunos para que terminem de colorir o mapa em casa, consultando um Atlas. Despede-se das crianças e vai ajudar um aluno que coloriu tudo errado, tendo que dar-lhe outra folha. Depois vai orientar os dois alunos que foram sorteados para participar da Hora Cívica. Comenta comigo que tem, ainda, um bilhete da mãe de uma criança para responder.