

Na perspectiva de buscar uma Didática comprometida com a transformação da sociedade e com um ensino de qualidade para a maioria da população, proponho-me a analisar, neste trabalho, as contribuições que os estudos do tipo etnográfico, voltados ao cotidiano escolar, vêm oferecendo para repensar e reconstruir a prática docente nas escolas de 1 ° Grau.

Procurro, em primeiro lugar, mostrar como a preocupação com as questões do cotidiano escolar se vincula ao movimento de revisão crítica da Didática e de seu redimensionamento.

Em seguida, discuto a importância do estudo do cotidiano escolar como espaço social contraditório, marcado por movimentos de acomodação e de resistência, de opressão e de contestação, fruto das relações sociais construídas pelos sujeitos históricos que o constituem, destacando algumas dimensões que julgo relevantes para uma investigação sistemática do cotidiano escolar, isto é, a dimensão histórica/filosófica/epistemológica, a dimensão institucional/organizacional e a dimensão instrucional/pedagógica.

Na terceira parte do trabalho, faço uma revisão dos estudos do tipo etnográfico que desenvolvi nos últimos anos em escolas de 1 ° Grau, indicando suas contribuições para o desvelamento da prática docente e para a reconstrução do saber e do fazer didáticos.

O Estudo do Cotidiano Escolar e o Movimento de Revisão Crítica da Didática

Para que se possa compreender a relação entre o estudo das questões do cotidiano da escola e a Didática, é preciso rever o movimento de crítica e de contestação pelo qual

1 PhD em Educação pela University of Illinois at Urbana-Champaign /USA, Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP,

vem passando esta disciplina e retomar as alternativas que vêm sendo propostas para seu redimensionamento numa perspectiva crítica e transformadora.

No início da década de 80, a disciplina Didática - que até então fazia parte dos programas de formação de professores, sem que se duvidasse de sua relevância (SOARES, 1985) - é posta em questão. Mas que Didática é posta em questão? Justamente aquela que se resume a um conjunto de métodos e técnicas considerados isoladamente, sem vinculação com os pressupostos que os orientam e com o contexto específico em que foram gerados. Muitas críticas são feitas ao caráter meramente instrumental de que se reveste a reflexão didática e à visão pretensamente neutra de seu conteúdo; há denúncias sobre o modo como são enfocadas as questões didáticas. Contudo, estas se encontram desarticuladas da problemática da Educação de modo geral ou, mais especificamente, da formação dos professores e, ainda, não se referem nem à prática pedagógica concreta vivida na Escola, nem tampouco aos problemas com que o professor se depara no seu dia-a-dia de trabalho.

Estas críticas levam, em alguns casos, à total negação da Didática, que acaba sendo eliminada dos programas de formação de professores. Em outros casos, seu conteúdo é reestruturado e ela passa a absorver temas de Psicologia, Filosofia, Sociologia, Currículo, Estrutura, Estatística, Iniciação Científica, descaracterizando-se totalmente e perdendo sua identidade.

Mas as críticas também revelam uma face positiva, porque elas provocam o surgimento de propostas alternativas, de novas formas de abordagem do conhecimento didático. Algumas dessas proposições já surgem por ocasião do I Seminário A Didática em Questão, em novembro de 1982, juntamente com as críticas mais contundentes. Vamo-nos deter por uns momentos na análise dessas alternativas, examinando o seu caráter e para que direções apontam.

Um ponto comum a essas propostas é a necessidade de contextualizar a Didática, isto é, de pensá-la de forma global, inserida na questão geral da formação do professor que, por sua vez, deve estar articulada com a análise do papel da Educação na sociedade. Sendo a Educação uma prática social e, como tal, histórica, trata-se de (re)situar a Didática em função de um projeto transformador da sociedade, ou seja, voltado aos interesses e necessidades das classes subalternas. Isso vai exigir a formação de um profissional competente - politicamente consciente do seu papel e do papel da Educação na sociedade e tecnicamente preparado para dar condições a que seus alunos se apropriem ativamente dos conhecimentos já sistematizados e se responsabilizem historicamente por seu avanço.

A formação desse profissional requer, por um lado, a revisão dos conteúdos geralmente desenvolvidos nos cursos de Didática e, por outro, a reestruturação total das formas de trabalhar esse conteúdo. Há várias pesquisas indicando que uma forte determinante do trabalho do professor é a experiência de ensino pela qual ele passou (**CUNHA, 1988; MARTINS, 1989**). É preciso aproximar o **pensar** sobre a Didática do **viver** a Didática no dia-a-dia da prática educativa. Se nós queremos fazer surgir um profissional competente, consciente, crítico, precisamos dar-lhe condições, no seu processo de formação, para que vivencie situações; experiências que o leve a incorporar estes comportamentos, habilidades, atitudes, valores desejados.

Outra meta que se propõe para superar a perspectiva exclusivamente instrumental que dominou o ensino de Didática durante muito tempo é a articulação das dimensões

humana, técnica e sociopolítica do processo de ensino. Sugere-se, ainda, que a análise das diferentes abordagens do ensino leve em conta os pressupostos que as orientam, o contexto em que foram geradas e as concepções de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Tais proposições enfatizam também a necessidade de calcar a reflexão didática nos problemas concretos da prática pedagógica - condições de trabalho do professor, situação real dos alunos, forma de organização do trabalho escolar -, favorecendo uma articulação maior entre teoria e prática.

Destaca-se ainda, no cenário geral das alternativas de construção de um novo saber didático, a importância de desenvolver práticas coletivas, seja no âmbito da própria instituição escolar, onde professores mais experientes auxiliam os mais novos (ADUAN, 1982) ou onde se instaure um processo conjunto de pensar a própria prática (MURAMOTO, 1989), seja no âmbito das Secretarias de Educação, onde os professores de 1º e 2º Graus se reúnem para analisar a própria prática docente, compreender as suas múltiplas determinações e buscar conjuntamente alternativas para transformá-la (MARTINS, 1989).

Finalmente, a realização de estudos e pesquisas sobre o cotidiano da Escola de 1º e 2º Graus, utilizando diferentes enfoques teóricos, tem sido considerada uma forma rica de conhecimento da prática escolar, e seus resultados têm oferecido importante contribuição para o movimento de revisão crítica e de redimensionamento da Didática. É nessa perspectiva que se inscreve o presente trabalho.

O Estudo do Cotidiano e as Dimensões da Prática Educativa

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente pelo contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Por meio de técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir a sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da Escola para tentar entender como se operam, no seu dia-a-dia, os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Conhecer a Escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Essa visão de Escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores, significados, vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-la, como diria GIROUX (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

Nesse sentido, o estudo da prática escolar não se pode restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano; deve, sim, envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Para isso é necessário certa perspectiva teórica, um enfoque determinado, que ajude a captar esse dinamismo e que oriente sua análise e interpretação. Embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de um referencial teórico. A definição do objeto de estudo é sempre feita em função de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica, que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo.

O que acontece, geralmente, no estudo etnográfico é uma discussão e um questionamento constante desse referencial teórico e sua maior ou menor explicitação ao longo do trabalho, dependendo do grau de conhecimento já existente a respeito das questões pesquisadas e do que vai sendo "descoberto" durante o estudo.

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la a partir de pelo menos três dimensões: a institucional/organizacional, a instrucional/pedagógica e a histórica/filosófica/epistemológica. Estas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

A dimensão institucional/organizacional envolve todos os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.

A configuração que vai assumir o contexto escolar é decisiva, pois ela afeta diretamente a forma de organização do ensino de sala de aula. Por outro lado, essa configuração vai ser grandemente afetada por determinações do social mais amplo, com o qual esse contexto se articula. Por exemplo, podem haver influências mais indiretas como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar, ou mais diretas como a posição de classe, a bagagem cultural e os valores de cada sujeito que faz parte desse contexto. A dimensão institucional age, assim, como um elo entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da Escola.

Seu estudo vai exigir, então, um contato direto com a direção da Escola, com o pessoal técnico-administrativo e com os docentes, através de entrevistas individuais ou coletivas ou mesmo de conversas informais, além de um acompanhamento das reuniões e atividades escolares. Vai exigir também uma análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da Escola.

A dimensão instrucional/pedagógica abrange todas as situações de ensino onde se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos, e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem.

Esse encontro se define, de um lado, pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, através da mediação exercida pelo professor e, de outro, por todo um processo de interação em que entram componentes afetivos, morais, políticos, éticos,

cognitivos, sociais etc.

O estudo da dinâmica de sala de aula precisa, pois, levar em conta a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isto significa, por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolares). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim será possível compreender como se vem concretizando a função socializadora da Escola.

O processo de investigação da sala de aula será feito basicamente mediante a observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno.

Outra dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a histórica/filosófica/epistemológica, que se refere aos pressupostos subjacentes à prática educativa. Esse âmbito de análise inclui uma reflexão sobre as determinantes sociopolíticas dessa prática, um entendimento da sua razão histórica e um exame das concepções de homem, mundo, sociedade e conhecimento nela envolvidas.

Esse é o nível de explicação da prática escolar na sua totalidade e em suas múltiplas determinações, a qual não pode ser feita nem abstrata nem isoladamente, mas a partir das situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.

Uma Revisão dos Estudos do Tipo Etnográfico na Escola de 1 ° Grau

Vou retomar aqui três pesquisas que foram desenvolvidas em escolas do 1 ° Grau. A ordem de apresentação será a cronológica, porque ela me possibilitará explicitar mais claramente o processo de busca das formas mais efetivas de abordagem das questões do cotidiano.

Em 1983, realizamos uma pesquisa sobre as práticas de alfabetização desenvolvidas por vinte professoras da Rede Pública da cidade do Rio de Janeiro (KRAMER & ANDRÉ, 1984).

O que buscávamos e o que aprendemos com esse estudo?

Pretendíamos, em termos gerais, conhecer o trabalho de professoras que estavam obtendo sucesso na alfabetização de crianças da Escola Pública, apesar dos limites de suas condições de trabalho e formação.

Em termos mais específicos, tentávamos investigar:

- como a professora lidava com a problemática da disciplina na sala de aula;
- se e como eram utilizadas as experiências e vivências culturais das crianças;
- quais os critérios usados pela professora para considerar seus alunos alfabetizados.

Para a coleta de dados, utilizamos basicamente a observação das aulas, tendo como alvo as práticas de trabalho de cada professora.

As conclusões do estudo apontaram, em primeiro lugar, uma inter-relação dos elementos que caracterizam a prática pedagógica. Verificamos que não era possível, por exemplo, estudar a questão da disciplina de forma isolada, pois esta aparecia intimamente associada ao modo de lidar com o conteúdo e às manifestações afetivas da professora, levando, em consequência, a um interesse e a uma vibração dos alunos por aprender. Estes aspectos: conteúdo, disciplina, afetividade, aprendizagem também aparecem associados ao compromisso da professora com o ensinar.

Uma lição bastante importante que aprendemos com o estudo das práticas de alfabetização foi: a quase impossibilidade de considerar, de forma isolada, os elementos que compõem o fazer pedagógico. Esta constatação permite, em contrapartida, destacar uma das contribuições da pesquisa do tipo etnográfico, qual seja a de investigar a prática escolar na sua totalidade e complexidade.

Uma outra conclusão da pesquisa foi a diversidade existente entre as professoras consideradas bem-sucedidas. Por um lado, havia aquelas que mais se aproximavam do tipo "tradicional", seguindo de perto a cartilha, obedecendo a uma seqüência de atividades bastante rígida e interagindo com as crianças de forma mais autoritária. Por outro lado, havia professoras que desenvolviam atividades bem criativas e estimulavam a participação e a imaginação das crianças. Havia ainda outras que combinavam uma forma mais convencional" de atuação com situações de estímulo à inventividade e à participação.

Concluimos, naquela ocasião, que não existia um modelo único de professora bem-sucedida, mas não possuíamos elementos para analisar mais a fundo o motivo de encontrarmos práticas tão heterogêneas.

Como havíamos centrado nossa observação nas professoras, deixamos de examinar se e em que medida essa variação se relacionava ao tipo de contexto institucional em que elas atuavam. Verificamos apenas que algumas tinham um apoio pedagógico-administrativo bastante definido e que outras não contavam com qualquer suporte. Verificamos também que algumas escolas possuíam uma proposta pedagógica e outras não. Faltou, portanto, uma análise da relação entre o contexto pedagógico e as práticas específicas das professoras.

Esta foi, pois, outra lição que aprendemos: a investigação da prática docente não se deve esgotar no espaço da sala de aula, pois podem haver ligações diversas entre essa dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar, as quais não podem ser desconhecidas.

Tentando superar algumas das limitações identificadas no estudo sobre as professoras alfabetizadoras, a pesquisa seguinte focalizou o trabalho docente realizado em uma escola localizada em uma favela do Rio de Janeiro **(ANDRÉ & MEDIANO, 1986)**.

O objetivo geral da pesquisa era verificar o tipo de prática pedagógica que interfere de forma positiva no desempenho escolar das crianças das camadas populares. Com isso pretendíamos fornecer elementos que pudessem servir de base para programas de intervenção no primeiro segmento do 1º Grau.

A coleta de dados se desenvolveu durante o ano letivo de 1984, envolvendo observações de seis turmas das quatro séries iniciais do 1º Grau. Foram feitas, também, observações da

entrada e saída dos alunos, do recreio, da sala de encontro dos professores e de vários tipos de reuniões pedagógicas, de Conselhos de Classe, de reuniões de pais e de festas escolares. Além das observações, foram feitas entrevistas com as seis professoras, com a diretora, com a assistente de direção, com a supervisora e a merendeira da escola, com três ex-diretores, com dois ex-professores e com pais pertencentes à diretoria da Associação de Moradores da favela. Houve ainda entrevistas coletivas com os alunos das turmas observadas.

Pode-se perceber, pela descrição das técnicas de coleta de dados, que havia uma tentativa de ampliar, de forma significativa, a análise da prática escolar, em comparação com a pesquisa anterior.

Procuramos explorar mais intensamente a dimensão institucional, recuperando a história da escola, tentando compreender suas relações com a comunidade, investigando os mecanismos de poder e de decisão vigentes e analisando as relações entre a estrutura do trabalho escolar e as práticas de sala de aula.

Ampliamos também o âmbito de estudo da dimensão instrucional, incorporando uma análise das representações das professoras sobre a sua própria prática, assim como sobre a escola e o aluno. Acrescentamos a isso as informações obtidas nas entrevistas com os pais e com os alunos, onde pudemos verificar a visão e a importância atribuídas à escola.

Os resultados da pesquisa mostraram haver uma diferença muito grande entre as séries iniciais (1ª. e 2ª.) e finais (3ª. e 4ª.) quanto à organização das crianças na sala de aula, às formas de ensinar, à rotina de trabalho e à relação professor-aluno. Examinando com cuidado essas diferenças, nós as associamos à existência de um projeto pedagógico, fundamentado na perspectiva de Paulo FREIRE, que vinha sendo implementado na 1ª. e na 2ª. série, com acompanhamento da supervisora da escola e que seria posteriormente estendido às demais séries.

Esse projeto envolvia um trabalho coletivo dos professores, coordenado pela supervisora da escola, e implicava em reuniões semanais para discussão, análise e revisão das práticas de sala de aula, assim como para planejamento de atividades comuns, troca de materiais e avaliação dos resultados de aprendizagem.

Outra conclusão da pesquisa foi a existência de uma estreita relação entre a escola e a comunidade. Verificamos que havia uma abertura para a participação dos pais tanto em atividades escolares como na discussão de questões pedagógicas. Havia também um grande interesse da direção em discutir questões relativas à comunidade, através do contato freqüente com a Associação de Moradores da favela.

Finalmente, os dados da pesquisa reforçaram dois achados do estudo anterior: um referente à disciplina e outro, ao entusiasmo das crianças pela aprendizagem. Observamos uma preocupação generalizada, por parte de professores e técnicos, pela disciplina, tanto ao nível da escola como um todo quanto ao de sala de aula. Isto ficou evidente na movimentação das crianças na entrada e saída das aulas, no recreio e na merenda, momentos em que dominava um clima de ordem, limpeza e de aparente harmonia entre adultos e crianças. Este clima de organização parecia afetar positivamente o ensino e a aprendizagem em sala de aula, onde os problemas de indisciplina eram raríssimos e onde se notava uma grande disposição das crianças por aprender.

As razões desse ambiente propício ao trabalho escolar parecem estar relacionadas à existência do projeto pedagógico, que definia claramente os fins a alcançar com a

escolarização e estabelecia as estratégias para sua concretização. Ao lado disso, havia uma supervisora competente, que, além de criar as condições necessárias à implementação desse projeto, contando com todo o apoio da direção, se colocava a serviço dos professores, discutindo com eles suas dificuldades e buscando soluções para uma atuação mais efetiva junto às crianças das camadas populares.

A participação ativa dos alunos nas aulas, assim como seu interesse e envolvimento nas atividades, vem apenas demonstrar que o aluno da Escola Pública não é apático e desinteressado como afirmam alguns. O que parece ser necessário é o que disse a supervisora: "que descubramos formas de trabalhar com eles".

Uma das lições que tiramos dessa pesquisa foi o efeito que uma proposta mais abrangente pode ter na qualidade do trabalho desenvolvido na Escola. Muito relacionada a esta proposta, mas destacando-se dela por sua relevância, é a contribuição que uma supervisora comprometida com os problemas da sala de aula e com as necessidades dos alunos pode oferecer no sentido da construção de uma prática docente efetiva.

Além do que foi ressaltado, podemos destacar a contribuição que a pesquisa do tipo etnográfico pode trazer para um entendimento das inter-relações existentes dentro e fora da sala de aula. Usando uma abordagem teórico-metodológica que supõe o contato direto do pesquisador com o acontecer diário da prática escolar e uma apreensão dos significados atribuídos a ela por seus agentes, torna-se possível reconstruir as redes de relações que se formam enquanto se dá o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos na Escola.

Tentando rever criticamente as contribuições e limites dessa pesquisa, podemos dizer que o ganho, em relação à anterior, foi a realização de uma análise mais articulada das dimensões que compõem o dia-a-dia da Escola. A principal limitação foi uma certa dificuldade de explicar teoricamente alguns momentos de descontinuidade e de ruptura observados na dinâmica de trocas e de relações que constituem a vida escolar.

Com o propósito de superar essa dificuldade, centramos nosso próximo estudo na análise das relações sociais expressas no cotidiano escolar, atentando mais para os movimentos de dominação-resistência que nele estão presentes.

Escolhemos uma escola da Rede Pública da cidade do Rio de Janeiro para nosso locus de investigação. Coletamos os dados durante o ano letivo de 1986, através de observações sistemáticas das atividades da escola. Estivemos presentes, também, três vezes por semana, em duas turmas de 4.ª série. A estas informações juntaram-se dados de entrevistas e de contatos informais com o pessoal técnico da escola, com as professoras das turmas observadas e com seus alunos (ANDRÉ, 1988).

Como se pode notar, nessa breve descrição dos métodos de coleta, as diferenças em relação ao estudo anterior foram mínimas. A mudança fundamental ocorreu no enfoque teórico utilizado, isto é, na definição de uma perspectiva dialética de análise das relações sociais expressas no cotidiano escolar e no aprofundamento das concepções de dominação-resistência.

O conceito de resistência tem sido proposto como uma forma de superação das teorias pessimistas da reprodução sociocultural. Segundo GIROUX (1986), o grande mérito da discussão sobre resistência é um novo modo de analisar as explicações sobre o fracasso escolar e os comportamentos de oposição. Deixa-se de considerá-los dentro da lógica

do desvio, da patologia individual ou do abandono para focalizá-los dentro da lógica da "indignação moral e política".

Aliando as concepções dos neomarxistas aos estudos etnográficos, vários trabalhos vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos, tomando o conceito de resistência como ponto de partida para redefinir a importância do poder, da ideologia e da cultura no entendimento das relações entre escolarização e sociedade (WILLIS, 1977; EVERHART, 1983; Mc ROBBIE, 1978). Estes trabalhos procuram ir além das análises descritivas da prática escolar, examinando como as determinantes socioeconômicas "operam através de mediações de classe e cultura, para moldar as experiências antagônicas vivenciadas cotidianamente pelos alunos" (GIROUX, 1986, p. 135).

Alguns autores afirmam que a resistência é um construto teórico e ideológico que permite focalizar, por novo ângulo, as relações da Escola com a sociedade. Apontando os conflitos e tensões existentes em espaços sociais como a Escola, os autores declaram que os mecanismos de reprodução sociocultural não são tão determinísticos como parecem ser, pois eles encontram elementos de oposição e contestação às vezes mais, às vezes menos conscientes. Segundo eles, são os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas presentes na realidade social que permitem que tal resistência apareça (GIROUX, 1986; APPLE, 1986).

A resistência se constitui, assim, num conjunto de práticas que assume um caráter de oposição, de negação, de rejeição por parte dos dominados, numa tentativa de barrar a dominação e de não perder sua identidade cultural.

Seria impossível retomar aqui todas as considerações que este enfoque nos possibilitou, seja do "clima" institucional, seja da relação pedagógica de sala de aula ou da inter-relação de ambos. Apenas a título de ilustrar o potencial envolvido nesse tipo de análise, apresentarei alguns extratos do nosso relatório de pesquisa, quando tratamos da questão da disciplina.

Ao observar os comportamentos de alunos, professores, pais e direção no momento da entrada ou da "forma", nós verificamos que:

A escola continua a manter uma forma arcaica de disciplina, obrigando os alunos a se organizarem em filas/formas. Não há qualquer preparação ou discussão a, respeito do valor de tal norma, como de nenhuma outra decisão ou prática. Há uma imposição de cima para baixo a que ninguém quer se submeter, mas que também ninguém assume romper ou modificar. Parece haver consenso, em nível ideológico, de que os alunos precisam formar, de que é bom para a organização da escola começar o dia vendo todos os seus alunos. Quanto aos alunos, enquanto podem, vivem o momento deles conversando, brincando, sem darem muito peso à rigidez disciplinar que muito se assemelha à vida militar ... (p.170)

Percebe-se, através de comentários feitos por algumas professoras, que a forma facilita uma visão global da turma antes de entrar em classe, pois "nota-se quem veio e quem faltou". (p.171)

Do ponto de vista dos pais, que parecem concordar com "menino precisa de ordem", aquela forma é necessária... Um pai afirmou: "se eles aprendem a se comportar aqui, em casa é mais fácil". (p.171)

Existe uma contradição nítida: mesmo sendo uma situação de aparente controle rígido, é nela que se dão os rompimentos da rigidez e é quando os encontros afetivos acontecem entre alunos, alunos e professores, professores entre si e com os pais e entre os próprios pais. O momento da forma parece ser necessário para se configurar a totalidade social da escola, pois, salvo festinhas que expressam comemorações mais gerais, a escola só dispõe dessa oportunidade para ficar junta como um todo, mesmo que por turnos. (p.171-172).

Vamos agora nos aproximar da sala de aula para verificar como se dá esse jogo de relações sociais:

Observa-se, nitidamente, uma dissonância entre o que o aluno deseja e como ele deseja e o que a escola oferece e como oferece. Parece ser verdade que os alunos gostariam de ter um espaço maior para falar de si, das suas experiências, de desenharem coisas relacionadas a elas e as verem sendo discutidas na sala de aula com a mesma importância daquele texto trazido pelo professor.

A professora quer que os alunos pensem como ela, os alunos pensam as suas representações da vida e, a partir delas, sua práxis, que na maioria das vezes contradiz um conjunto de valores pregados pela mestra. (p.185)

O nível de participação aumenta quando a professora cria um espaço para os alunos relatarem as suas experiências pessoais. Parece que os tamborins esquentam e o samba aquece a rua quando os alunos

conquistam esse espaço. O alunado disputa uma chance para falar de si, de sua família, de suas experiências no trabalho, no lazer, na escola... (p.186)

Para a professora conseguir transmitir um certo conteúdo e conseguir atenção da classe, precisa afinar o seu tamborim no ritmo do grupo, senão não conseguirá ser escutada. Se ela não se dispõe a "entrar na" dos alunos, percebe-se um jogo de agressões disfarçadas. Por parte da professora estas se traduzem em broncas, mais dever, olhares de repreensão... ou ainda coações mais diretas como: baixar o conceito, enviar bilhetinhos, suspender o recreio, mandar para a diretora...

Por parte dos alunos surgem, disfarçada ou acintosamente, as atitudes de sabotagem, de agressões verbais: "Eu odeio a senhora" ou "Detesto essa matéria "...

Constatou-se que quando há um interesse geral na tarefa que realiza, o alunado consegue se disciplinar mais. Parece haver uma forte relação entre disciplina e interesse na tarefa; aliás esse dado tem sido confirmado pelas pesquisas no cotidiano escolar... (p.187).

Poderíamos rever aqui muitas outras situações do cotidiano escolar onde o confronto social está presente, onde encontros e desencontros se explicitam, onde aproximações e rejeições se manifestam, onde comportamentos de subordinação e de resistência vêm à tona. Não há, porém, nem tempo nem espaço para tanto.

Limitar-me-ei, assim, a pontuar algumas contribuições que a pesquisa do tipo etnográfico pode oferecer quando se utiliza uma perspectiva dialética para análise das relações sociais que se expressam no cotidiano escolar.

O estudo possibilitou afirmar a complexidade da prática educativa. Qualquer análise da Escola centrada num único elemento do todo pedagógico vai-se apresentar inevitavelmente incompleta, faltosa, inacabada. O que acontece dentro da Escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia-a-dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e decisão isoladas de um desses elementos. Os anéis dessa cadeia se ligam de várias maneiras aos anéis que compõem o todo institucional, o qual se articula de muitas formas com as várias esferas do social mais amplo. A análise da prática escolar cotidiana não pode, portanto, desconhecer essas múltiplas articulações, sob pena de se tornar limitada, incompleta.

Houve, por outro lado, a possibilidade de recompor o movimento que configura as relações sociais que se constroem no cotidiano da prática escolar. Só a partir do momento

que o instrumental teórico que fundamenta a inserção na realidade social oferecer elementos para se compreender a realidade como algo dialético e não como algo positivo, será possível se chegar um pouco mais perto do confronto que caracteriza todas as esferas da prática humana e, no caso específico, a esfera da educação escolar.

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos, quando entram na Escola, não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da "verdade" pedagógica.

De modo geral, o que essa pesquisa significou foi a possibilidade de percebermos o dinamismo da jornada escolar, o que só se tornou compreensível quando a contradição passou a ser a categoria central da investigação do real pedagógico. Concluindo essa revisão de estudos voltados para as situações específicas do cotidiano da Escola de 1 ° Grau, podemos afirmar que eles oferecem uma contribuição significativa ao desvelamento da prática docente. Usando enfoques teóricos bem-definidos, eles permitem uma compreensão mais profunda do fazer pedagógico, ultrapassando interpretações do senso comum e sugerindo caminhos para seu redimensionamento.

Referências Bibliográficas

- ADUAN, W.E. Os condicionantes sócio-econômicos; um álibi para o fracasso escolar? Rio de Janeiro, UFRJ, 1982. Dissert. (mestrado).
- ANDRÉ, M.E.D.A. A prática escolar na escola de 1 ° grau. In: Vários Autores. Desafio para a *Didática*. São Paulo, Edições Loyola, 1988.
- ANDRÉ, M.E.D.A. & MEDIANO, Z.D. O cotidiano da escola; elementos para a construção de uma didática fundamental. *Tecnologia Educacional*, 15 (73), nov./dez., 1986.
- APPLE, M. Curricular form and the logic of *technical* control; building the possible individual. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1986. (Conferência).
- CUNHA, M.I. A prática pedagógica do bom professor, influências na sua educação. Campinas, Unicamp, 1988. Tese (doutorado).
- EVERHART, R.B. *Reading, Writing & Resistance*. Boston, Routledge & Kegan Paul, 1983.
- GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis, Vozes, 1986.
- KRAMER, S. & ANDRÉ, M.E.D.A. Alfabetização; um estudo de professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 65 (151): 538-551 set./dez., 1984.
- MARTINS, P.L.O. *Didática teórica/didática prática*; para além do confronto. São Paulo, Loyola, 1989.
- Mc ROBBIE, A. *Working class girls and the culture of femininity*. London, Hutchinson, 1978.

MURAMOTO, H.M.S. Supervisão da escola pública e transformação social. São Paulo, FEUSP, 1989.Dissert. (mestrado).

SOARES, M.B. Didática; uma disciplina em busca de sua identidade. *ANDE*, São Paulo, 5(9): 39-42, 1985.

WILLIS, P. Learning to labour. New York, Columbia University Press, 1977.