

# O COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE 1.º GRAU: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO \*

ANTONIO DOS SANTOS ANDRADE  
do Depto. de Psicologia/UFU

---

## RESUMO

O cotidiano de uma escola pública de 1º grau em Uberlândia (MG) foi estudado através de técnicas etnográficas, para compreender como se produz o fracasso escolar. A partir dos resultados obtidos, revela-se uma dinâmica intra-escolar marcada por conflitos e antagonismos, identificados nos três níveis básicos que a caracterizam: entre professores e "especialistas", entre professores e alunos e entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento cotidiano. Estes conflitos são considerados como constitutivos da dialética do cotidiano da escola pública de periferia. Apresentam-se sugestões para uma atuação do profissional escolar como força progressista no interior desta instituição, buscando sua transformação.

## ABSTRACT

This ethnographic study of everyday life in a public elementary school in the State of Minas Gerais, Brazil, aims at understanding how school failure is produced. The results show an intra-school dynamics featuring three basic levels of conflicts and antagonism: between teachers and "specialists", teachers and students and between academic knowledge and everyday knowledge. These conflicts are considered as constituents of everyday dialectics of public schools in similar situations. Suggestions are put forward regarding the participation of school professionals as progressive actors within the institution, aiming at its transformation.

---

\* Este artigo é condensado da tese do autor (Andrade, 1986), que contou com apoio do INEP/MEC para as auxiliares de pesquisa Áurea de Fátima Oliveira, Ione Aparecida Silva, Luzia Aparecida da C. Borges, Maria de Fátima O. Aveiro, Maria Rodrigues Naves e Marta Aparecida Assuana.

As pesquisas sobre as causas da repetência e da evasão na escola pública de 1º grau acumularam um grande volume de dados, principalmente nas últimas décadas. Apesar disto, a situação da produtividade da escola pública continua a mesma. A literatura parece não ter conseguido produzir resultados que levem a uma superação deste problema fundamental da educação no Brasil.

Questões colocadas no início, ou na metade deste século, continuam válidas até hoje, conforme revela Patto (1988). Para esta autora, o grande entrave destas pesquisas reside sobretudo na incapacidade de se livrarem de pressupostos preconceituosos em relação à criança pobre, típicos das publicações do início deste século. A utilização de uma fundamentação teórica marxista, muito frequente nas pesquisas das duas últimas décadas, parece não ter sido suficiente para que superassem o positivismo ou neopositivismo, que as tem levado a uma abordagem segmentada da realidade educacional.

Rockwell e Ezpeletta (1983 e 1985; Ezpeletta e Rockwell, 1983 e 1986; Rockwell, 1982; Ezpeletta, 1984) também têm insistido na necessidade do desenvolvimento de novas alternativas teórico-metodológicas para a pesquisa educacional. Propõem soluções semelhantes à de Patto (1988), ao defenderem que a saída para a pesquisa educacional se encontra no desenvolvimento de uma abordagem teórico-metodológica inspirada pela sociologia da vida cotidiana de Agnes Heller (1972, 1977, 1978, 1982 e 1983).

Rockwell (1986) realizou uma revisão crítica da literatura resultante da utilização de técnicas etnográficas na pesquisa educacional, onde mostra a insuficiência das correntes de pesquisa que ali se constituíram. Em seguida, propõe uma alternativa teórico-metodológica onde defende a realização de estudos etnográficos que, contrastando com as características das correntes revisadas, busquem: "complementar as informações de campo com informações relativas a outras ordens sociais"; interpretar e explicar estes dados "a partir de elementos externos à situação particular"; "integrar a informação histórica local (documental e oral) e geral com a análise etnográfica"; "construir categorias que revelem tanto a interação como a distância entre a escola e sua ambiência social"; partir de uma "concepção de mundo e da prática como incoerentes e contraditórias, coexistindo nelas sentidos divergentes, cujos motivos se encontram unicamente no rastreamento de sua história"; conceber "os objetos de estudos significativos para a pesquisa etnográfica" sempre como "processos sociais".

Neste artigo apresentamos os resultados de uma pesquisa na qual buscamos dar conseqüência à alternativa teórico-metodológica acima, em uma escola pública da periferia do município de Uberlândia (MG), onde por três anos participamos de sua vida cotidiana, para compreender como se produz o fracasso escolar, especialmente nas duas primeiras séries do 1º grau.

## A ESCOLA ESTUDADA

Na zona urbana da cidade de Uberlândia (MG), o ensino público de 1º grau é da responsabilidade da rede estadual, coordenada pela Delegacia Regional de Ensino, que contava, em 1986, com 57 escolas de 1º grau. (A Secretaria

Municipal de Educação mantém 45 escolas de 1º grau na zona rural, apenas duas escolas de 1º grau e 24 instituições de ensino pré-escolar na zona urbana.)

A escola estudada pertence à rede estadual e situa-se em um dos bairros periféricos da cidade. Inclui salas de primeira à quarta séries do 1º grau, funcionando em dois turnos, matutino e vespertino. À noite, funcionam apenas algumas salas de alfabetização de adultos. O total de turmas de primeira à quarta série no ano de 1982 era de 24, tendo sido ampliado em duas turmas nos dois anos seguintes.

O espaço físico da escola é muito pequeno para o número de séries que funcionam em seus dois turnos. Dispondo de apenas 11 salas de aula, a direção vê-se obrigada a ocupar locais destinados a outros fins como locais de reunião, biblioteca etc. A sala da direção serve também para vice-direção. Ao lado da quadra de esportes há um pátio coberto que acomoda em um canto algumas mesas de alvenaria, onde se serve a merenda escolar para as crianças, e que também é usado como sala de aula. Este pátio de merenda era sempre ocupado pela "classe especial" ou pelas classes de repetentes. Algumas pequenas ampliações, três salas de aula e uma para reuniões, foram conseguidas pela direção a partir de gestões junto a entidades filantrópicas e à prefeitura municipal, nos dois últimos anos de nossa convivência com a escola.

O material escolar — carteiras, mesas, lousas — é muito precário, velho e de péssima qualidade. A cada ano, a escola recebe algumas carteiras, que substituem as mais antigas, já sem condições de uso. Há muita falta de material de consumo: papel sulfite, matrizes para mimeógrafo, lápis, borrachas, cadernos e livros.

## Os procedimentos utilizados

Os papéis assumidos pelo pesquisador dentro da escola evoluíram, com o passar do tempo, no sentido de um aumento em participação e envolvimento com o cotidiano da escola.

No primeiro semestre da pesquisa, as observações, a pedido da direção da escola, foram realizadas na "classe especial", turma constituída inteiramente por alunos repetentes da primeira série, alguns com grande número de repetências.

Com a nossa presença frequente na escola, sentimos que a maior familiaridade propiciava-nos o acesso a novos dados e novas informações. Mas as questões mais cruciais e mais conflitivas da escola só nos foram reveladas quando passamos a coordenar grupos de professores, também por solicitação da administração, principalmente quando seus integrantes passaram a se beneficiar de nossos encontros semanais.

A compreensão permanecia ainda ao nível da escola como um todo. Sobre a relação professor-aluno, tínhamos muito pouca informação. Daí a opção, iniciada no terceiro ano da pesquisa, de colocar estagiários dentro da sala de aula como observadores participantes, no papel de auxiliares do professor, presentes todos os dias da semana. Esta opção resultou de um pedido dos próprios professores, no encerramento das atividades dos grupos ao final do segun-

do ano de pesquisa, para os auxiliarem na implantação das conclusões alcançadas nas discussões.

Os dados obtidos, a propósito do cotidiano da escola, constituíram-se, em sua maior parte, de relatórios de observação, os "diários de campo". Estes foram analisados segundo as orientações teórico-metodológicas propostas por Ezpeletta e Rockwell (1986), e utilizando algumas das categorias propostas por Rockwell (1982) em sua análise do cotidiano de escolas primárias mexicanas.

As informações colhidas permitiram-nos identificar três níveis de conflitos, que caracterizam a dinâmica do cotidiano escolar.

O primeiro, mais geral e abrangente, o da organização escolar, inclui as disputas entre o segmento administrativo (direção, vice-direção, supervisão pedagógica e orientação educacional) e os professores. O segundo, da prática docente, ocorre na interação professor-aluno. O terceiro se dá entre o conhecimento científico transmitido pela escola e o conhecimento cotidiano adquirido por alunos e professores, referindo-se ao conhecimento escolar.

## A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

### As relações de poder na escola

A tarefa de buscar recursos junto às autoridades municipais e órgãos filantrópicos afastava a direção do cotidiano da escola. As atividades de direção passavam a ser realizadas pela vice-direção e pela supervisão pedagógica.

Durante o tempo de nossa permanência na escola, registramos várias queixas dos professores e observamos fatos que parecem apontar para um estilo peculiar de direção. As professoras deviam manter atualizado um caderno-diário onde lançavam todas as atividades didáticas, diariamente. Este caderno era vistoriado constantemente pela supervisão pedagógica, em certos casos semanalmente e, em outros, diariamente. Segundo o depoimento das professoras, esta obrigação criava um clima aversivo no relacionamento com a direção. As professoras novatas eram as que mais sofriam, pois não sabiam como conseguir tempo para preparar suas aulas, sem material didático, e, ainda, manterem em dia seus cadernos para visto da supervisão. Estes deviam ser muito bem cuidados, pois a supervisão conferia-os em seus menores detalhes. Até mesmo os aspectos formais do caderno podiam servir de pretexto para advertências às professoras; dentre eles, a letra, o capricho e a limpeza eram detalhes julgados importantes.

Era a supervisão pedagógica quem "tomava a leitura" das crianças. Ao menor erro, a leitura era interrompida e a criança era devolvida à sala de aula, depois de ter seu nome anotado como fraca em leitura. A situação parecia ser muito constrangedora para as crianças, pois as vimos chorando, em mais de uma ocasião, além de observarmos evidências de ansiedade como gaguejar, roer unhas, tremor, realizar comportamentos repetitivos. Conforme presenciávamos em outra ocasião em que estávamos na sala de aula, a professora também ficava muito preocupada e, até mesmo, ansiosa, quando seus alunos eram chamados para avaliação de leitura. Ela nos declarava que não conseguia entender porque as mesmas crianças que liam bem

com ela, quando estavam na situação de avaliação, não demonstravam domínio de leitura. A própria supervisão, em certa ocasião, nos confirmou que, muitas vezes, a professora lhe dizia que um determinado aluno estava muito bem de leitura, mas quando chegava para ler com ela, o aluno começava a gaguejar e não conseguia completar a leitura com êxito. Na oportunidade, chegamos a assinalar se não seria o caso de estarem em situação constrangedora, mas respondeu-nos que, se as crianças dominassem bem a leitura, não teriam porque se sentir constrangidas, e que este sentimento era prova de que não estavam bem preparadas. O agravante nestas circunstâncias é que a deficiência era sempre atribuída à professora. Desta forma, também o desempenho da professora estava sendo avaliado.

O clima de relacionamento interpessoal na escola era avaliado pelas professoras, nos contatos que tivemos com elas, como muito ruim. Mesmo aquelas professoras que já haviam conquistado uma maior autonomia dentro da escola relatavam como muito desagradável a luta do dia-a-dia contra as influências e o autoritarismo presentes na escola. As situações de conflito eram muito freqüentes, obrigando-as a estarem sempre "em guarda".

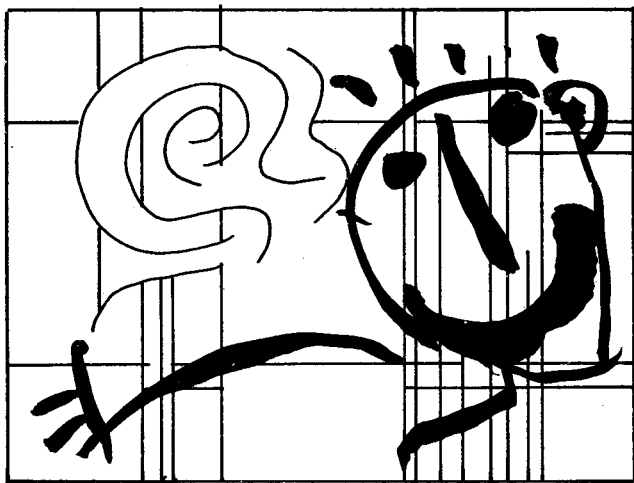
Algumas professoras não se subordinavam facilmente e tivemos a oportunidade de acompanhar a trajetória de uma delas. Professora muito jovem, recém-egressa do curso de pedagogia, tinha apenas um ano de experiência no ensino, adquirida em outra instituição. Havia desenvolvido um trabalho com uma turma de pré-escola que era considerada a pior daquela instituição. No entanto, através de um trabalho com recursos alternativos à didática tradicional, conseguira um resultado surpreendente com a turma. No final do ano, sua turma foi considerada como a de melhor desempenho dentre todas. Esta experiência desenvolveu na professora uma crença em propostas desta natureza. Ao assumir a turma de primeira série, desejou repetir sua experiência bem sucedida. Mas as barreiras foram muitas, pois, para a escola, suas sugestões pareciam totalmente fora de propósito. Desde o início, ela recusou-se a utilizar a cartilha de alfabetização adotada. Raramente buscava o auxílio da supervisão. Não mantinha atualizado o caderno para visto. Como conseqüência, sua passagem pela escola foi muito breve: não permaneceu mais do que um ano. Em certa ocasião, em uma das reuniões do grupo de professores, em que a supervisão pedagógica estava presente, esta professora resolveu relatar algumas denúncias de "falta de liberdade para o exercício de suas atividades cotidianas". O assunto se estendeu; a direção, que ocasionalmente estava na escola, foi convidada a participar, tendo se mostrado muito constrangida com a situação, da qual demonstrou não ter conhecimento. A professora colocou de forma clara e direta que a causa de todo o insucesso naquela escola devia-se exclusivamente à falta de liberdade das professoras para trabalharem. Estas colocações chocaram a supervisão, que declarou não entender o motivo das mesmas. A direção solicitou maiores esclarecimentos, e a professora relatou exemplos de situações em que a supervisão lhe constrangeria a tomada de decisões em relação à aula a ser dada. Passaram então a considerar isoladamente cada uma das situações citadas, perdendo de vista a crítica maior de cerceamento da liberdade das professoras. Terminou-se a discussão com a declaração

da direção de que tomaria providências em relação às questões particulares apontadas pela professora, e que se colocava à inteira disposição de qualquer uma delas para tratar com todo rigor possível qualquer questão que pudessem dificultar seu desempenho frente aos alunos. As colegas preferiram não realizar nenhuma denúncia com medo de terem seu emprego ameaçado. A reunião se encerrou, naqueles termos, não tendo sido cogitada nenhuma advertência à supervisão ou à professora.

Posteriormente, a direção justificou-se junto a nós, denunciando o descaso a que são relegadas as escolas de periferia para as quais são enviadas as professoras com piores qualificações. Isto, segundo ela, justificaria um zelo maior por parte da supervisão com o intuito de prevenir possíveis problemas que fatalmente ocorreriam, caso se deixassem as professoras sem acompanhamento.

Conforme pudemos constatar, através de contatos posteriores com a 26ª Delegacia Regional de Ensino, de fato há um certo "descaso" em relação às escolas de periferia. Estas escolas são consideradas como as de pior qualidade, tanto do ponto de vista das condições físicas, quanto em relação a seus alunos, que são discriminados como problemáticos, por originarem-se de bairros de população extremamente pobre. Daí, no momento da opção, as professoras melhor qualificadas evitam tais escolas, muitas delas por receio de serem estigmatizadas pelas colegas.

Talvez devido a tudo isto, a rotatividade de professoras na escola é muito grande. Nos três anos que freqüentamos a escola, no início de cada ano, encontrávamos uma nova equipe de professoras de primeira série.



### A seletividade social no interior da escola

Era habitual, na escola estudada, a diferenciação entre as turmas, principalmente no caso das primeiras séries. Diferenciavam-se entre as turmas de "novatos" e de "repetentes" e, dentre estas, ainda se distinguiam aquelas de repetentes que, no julgamento da escola, caracterizavam casos de excepcionalidade, originando as "classes especiais".

Muitas vezes estas distinções eram marcadas pela diferenciação entre turmas "A", "B", "C" ou "D".

As observações realizadas mostraram-nos o quanto esta classificação não se referia à capacidade de aprender. A aparência, a idade, a timidez ou a desenvoltura excessiva, a maneira de falar, de dirigir-se à professora ou aos superiores na escola, o zelo e a limpeza com o material escolar serviam de parâmetros que, muitas vezes, chegavam a ocultar a presença da capacidade de aprender. Há casos de alunos que, apesar de demonstrarem, em nossa avaliação, capacidade de aprender ao ponto de dominar a leitura ao nível da primeira série, eram remanejados para turmas de alunos considerados "fracos" em termos de aprendizagem, por serem muito ativos, atrapalhando a aula da professora, por não pararem quietos em suas carteiras. Invocavam-se os antecedentes familiares de tais alunos para justificar tais arbitrariedades. A escola supunha que as origens "desajustadas" de tais crianças afetavam significativamente suas condutas, criando sérias dificuldades para sua aprendizagem escolar. Estes alunos eram sempre os "bodes expiatórios" da turma, eram os primeiros a serem incriminados de qualquer falta grave para a qual não se descobrissem os culpados. Eram vistos como os provocadores de indisciplina dentro da sala de aula.

Outro grupo de crianças discriminadas na escola constituía-se daquelas que demonstravam retraimento e timidez. Conforme pudemos verificar, nem sempre se tratava de crianças "menos capazes". Quando ensinadas de forma adequada, demonstravam uma surpreendente capacidade de aprendizagem com o adulto<sup>1</sup>.

Observamos ainda um grupo de crianças que nos pareciam discriminadas a partir de sua aparência. Eram crianças que vestiam trajes velhos, rasgados ou remendados, usavam chinelos, descuidavam dos cabelos, da limpeza dos pés. Esta aparência descuidada era citada freqüentemente pelos integrantes da escola como prova da falta de atenção dos pais. Sobre esta falta de assistência dos pais, suposta pela escola, construía-se o estigma da deficiência nas crianças, incapacitando-as para uma aprendizagem eficiente. Estas crianças eram então deixadas sem atenção pelas professoras, que se dedicavam às outras, consideradas mais capacitadas para a aprendizagem escolar.

Por último, encontramos um pequeno grupo de crianças que manifestavam comportamentos aparentemente desajustados do ponto de vista emocional. Crianças que denotavam falta de concentração e atenção, falta de controle emocional quando em situação de avaliação, mas que nos pareceram apenas inexperientes em termos de adaptação às condições *sui generis* de sala de aula. Não constatamos, em nenhum dos casos estudados, qualquer dificuldade maior que lhes impossibilitasse o desempenho nos meios acadêmicos.

### As concepções sobre o trabalho docente

A direção, a equipe técnica (supervisão e orientação) e as professoras utilizavam com muita freqüência um discurso

1 Para esclarecimento dos processos utilizados para auferir o potencial cognitivo das crianças ver Andrade (1986), cap.3, p.81-112.

onde o "fracasso" dos alunos era explicado pela falta de colaboração dos pais, pela desnutrição, pela pobreza de seu ambiente familiar ou, ainda, referia-se à inadequação dos programas e dos livros ao nível das capacidades destes alunos.

No entanto, em outro nível, quando se reuniam com colegas, em situações menos públicas, as professoras comunicavam erros e fracassos de experiências passadas e incidentes vividos por elas. Trocavam conselhos de como proceder no trabalho docente e até mesmo reflexões pessoais sobre este trabalho. Neste contexto, produziam-se variadas tradições e se construíam concepções alternativas àquelas propagadas no discurso oficial. Enquanto no discurso oficial se professava a deficiência dos alunos, sua incapacidade de aprender, nos encontros menos públicos as professoras passavam a suas colegas as situações difíceis, as perguntas "inteligentes" de seus alunos, suas "tiradas" geniais. Enquanto, no discurso oficial, professava-se a disciplina férrea como forma de "domar" o gênio "impossível" dos alunos, nas anedotas, no contato com as colegas, comentava-se as "diabruras" que eles "aprontavam" e que estas professoras tinham que fazer de conta que não viam.

É também no contato informal, menos público, entre colegas, que surgem as propostas de oposição aos modelos educacionais vigentes, de ensaiar alternativas nos espaços que o modelo imposto oficialmente deixa. Quando um grupo de professoras, com o qual trabalhávamos, conseguiu superar a fase do discurso oficial, vimos surgir, em nossas reuniões, conselhos para as colegas sobre formas de lidar, naquela escola, com o controle exercido pela supervisão. Algumas professoras apresentavam um discurso menos carregado de estigmatização e marginalização do aluno pobre. Até mesmo as concepções sobre desnutrição e déficit intelectual ou desnutrição e fracasso escolar eram colocadas em questão, por estes discursos mais informais. A reflexão que se iniciou no grupo de professoras levou a uma redefinição de seu papel, tanto em seus relacionamentos com os superiores, como no relacionamento com os alunos. Infelizmente, chegamos a este nível próximo do término do ano letivo e as reuniões tiveram de ser interrompidas. No ano seguinte, todas as professoras da primeira série, exceto uma, foram substituídas, ou haviam feito opção por outra escola e estavam apenas aguardando transferência. Mesmo assim ouvimos referências, posteriormente, a professoras que haviam participado do grupo e que começavam a professar um discurso um pouco diferente do oficial.

## A PRÁTICA DOCENTE

### As formas de interação

Dentro da sala de aula, as professoras desenvolvem diferentes estilos de tratar os alunos: formais, agressivos e afetuosos. Tais estilos alternam-se durante o dia ou a semana, mas, nas salas que observamos, o predomínio sempre foi do agressivo; às vezes empregavam o estilo formal e só raramente o afetivo. Presenciamos professoras gritarem com os alunos, durante as aulas, dia após dia. Presenciamos cenas em que a professora batia nos braços

dos alunos usando a régua. Vimos alunos serem colocados de castigo, na frente da sala, de costas para os colegas. Observamos alunos ficarem sem recreio, ou permanecerem depois do término do horário também como castigo.

Um outro nível de interação dá-se entre os alunos, em geral, sob a forma de competição, auxílio mútuo ou diversão. Observamos alunos repetirem as interações agressivas, depreciativas, ou ridicularizantes com colegas estigmatizados pela professora. Quando o observador aproximava-se de tais alunos para ajudá-los em uma tarefa qualquer, seus colegas diziam: "não adianta, ele é burro mesmo, não faz nada certo, a professora já disse que ele vai repetir o ano".

Havia alunos que se ajudavam mutuamente. A professora não conseguia manter o controle da sala o tempo todo, em função da camaradagem entre os alunos, que se uniam em artimanhas, visando ameaçar sua autoridade, realizando atividades que ela proibia. Quando se voltava de costas para os alunos, a fim de escrever na lousa, os alunos aproveitavam para realizar suas desobediências. Em muitas situações, a professora via-se obrigada a não demonstrar que percebera a desobediência, e esta parecia passar despercebida, ainda que tanto a professora quanto os alunos soubessem que isso não era verdade.

Para obter o controle da sala, a professora, algumas vezes, recorria a um aliado entre os alunos, que lhe denunciava e, às vezes, corrigia por ela os alunos que estavam fazendo bagunça na aula. Em uma das salas, vimos um desses alunos bater nos colegas que estavam, em seu entendimento, fazendo bagunça, enquanto a professora mantinha-se impassível, consentindo que ele agredisse os colegas. Se algum aluno vinha reclamar, ela dizia que era bom para ele aprender a se comportar melhor.

Estes padrões de interação não foram alterados significativamente no decorrer do semestre, mesmo com nossa presença na sala, levando-nos a concluir que tais padrões faziam parte da rotina diária da escola. Em alguns casos, a familiarização conosco levava a professora a tornar-se mais agressiva, a olhar-nos e dizer: "é... com estes meninos aqui, não tem psicologia, não, é na base da psicorégua, mesmo". Em outros casos, percebendo nossa desaprovção, a professora nos procurava para discutir formas de conseguir o controle da turma sem usar tanta violência. Mas, mesmo nestes casos, permanecia o padrão de interação e, principalmente, o descaso em relação aos alunos demonstrado pela professora em suas declarações, definindo-os como problemas sem solução.

### O tempo na sala de aula

Em relação ao tempo, a preocupação maior refere-se à pontualidade com o início das aulas. Os portões são trancados após o sinal, e as crianças que chegam atrasadas são submetidas a um ritual que leva necessariamente à humilhação, com repreensões da orientação, supervisão ou direção, além das advertências da professora ao entrar em sala, na frente de todos os colegas, diante dos quais a ridicularização se torna inevitável.

Uma vez iniciada a aula, todo o rigor excessivo no controle do tempo é posto de lado. As professoras gastam grande parte das aulas com atividades preparatórias, como a oração inicial-obrigatória, repetição em coro de expres-

sões como "vou ser um bom menino", "devo pedir desculpas a quem ofendo", "olá, bom dia, boa tarde" e a cópia do cabeçalho. Neste se incluem, dependendo da professora, muitos dados, como o nome da escola, seu endereço, o nome completo, sem abreviações, do diretor, do professor e do aluno; além de, em certos casos, informações sobre as condições atmosféricas, como "hoje está um lindo dia". Os alunos copiam tudo o que se escreve na lousa sem compreender o que está escrito ou por que está escrito. Assim, em uma sala onde realizávamos observações, a professora escolhia, a cada dia, o nome de um dos alunos para escrever no cabeçalho, a título de exemplificação de como os alunos deveriam escrever seus próprios nomes. No entanto, todos os alunos copiavam o nome escrito por ela, em lugar de escreverem seus próprios nomes. A professora não corrigia a cópia do cabeçalho; quando questionada a respeito, respondeu que este não consistia numa atividade programada de ensino, por isso nunca havia notado o erro cometido insistentemente por seus alunos.

Outra arbitrariedade no controle do tempo reside na forma como algumas professoras estendem certas atividades que lhes são prazerosas. Um exemplo disto é a atividade de contar histórias preferidas de algumas professoras, que se entusiasmam por longos períodos. Às vezes, as próprias crianças demonstram-se entediadas com a extensão da atividade. Presenciamos também professoras que se afastavam da sala para buscar material para desenvolver atividades com seus alunos e que se demoravam por longo tempo.

De modo geral, observamos que a distribuição do tempo em sala de aula definia e comunicava certas prioridades. A organização do grupo, na forma de advertências, imposição de ordem e disciplina, absorve a maior parte do tempo e da energia da professora. Ao ensino propriamente dito é reservado um tempo bem menor.

Na apresentação da matéria, do conhecimento programado para a aula, como quase sempre este é apresentado na forma de exercício, a professora demorava-se, algumas vezes, mais do que o necessário em sua explicação. Em outras ocasiões, o tempo é muito curto e não permite aos alunos uma compreensão do procedimento de resolução dos exercícios apresentados. Não há um cuidado com o controle do tempo em termos de um planejamento eficiente, de uma distribuição da matéria, durante toda a aula. O início é quase sempre muito lento e o final rápido, em parte por pressão dos alunos que, ao perceberem a proximidade do final da aula, tornam-se impacientes, avisando repetidamente a professora.

O fato de se reservar um tempo maior para a disciplina de Comunicação e Expressão deve-se, em parte, à extensão de suas atividades. Os alunos, para realizarem uma cópia, muitas vezes, gastam um tempo excessivo devido a interrupções, como por exemplo, para apontar o lápis ou ir ao banheiro. A realização de um ditado é também uma atividade que pode se estender muito, dependendo da tolerância da professora em relação às atividades disruptivas de seus alunos. A leitura individual na lousa é ainda mais extensa se for levada a sério, pois, como se tratam de classes excessivamente numerosas, torna-se quase impraticável realizá-la com todos. Em geral, a professora aumen-

ta ou diminui arbitrariamente o tempo de qualquer uma destas atividades.

## A utilização de rituais

Dò momento em que chegam ao portão de entrada da escola até a saída, o dia do escolar se converte numa seqüência de rotinas e rituais, que seus superiores se empenham em conservar, até mesmo através da utilização da força, se necessário. Enquanto isso, os alunos lutam por burlá-los ou, ao menos, torná-los menos rígidos e estereotipados.

Já descrevemos algumas rotinas de sala de aula, como a oração vazia de expressão pessoal, as repetições em coro de regras de civilidade e as cópias de cabeçalhos. Após a leitura da lição com a classe, uma professora solicitou aos alunos que escrevessem, na frente de algumas palavras que ela havia colocado na lousa, uma frase da lição que respondesse corretamente a uma pergunta de interpretação de texto por ela formulada. Assim, por exemplo:

dato: A coca.

cubo: O bebê bebeu coca.

Para ser escrito na frente da palavra "cubo" a professora perguntava: "o que o bebê fez?" e lhes dizia que escrevessem a resposta na frente da palavra "cubo". Para nós não fazia sentido escrever a frase da resposta de uma pergunta na frente de uma palavra que não faz qualquer referência à pergunta. Perguntamos à professora o que significava aquela atividade; obtivemos a explicação de que se tratava "de um exercício de interpretação escrita do texto, que consistia em escrever uma palavra que não tinha no texto, mas que os alunos já conheciam, e, na frente desta palavra, a resposta a uma interrogação que exigia uma interpretação do texto". Tal orientação fora recebida da supervisão pedagógica, que a justificara afirmando que, enquanto os alunos recordavam a palavra anterior, já aprendida, eles aprendiam a nova lição através da interpretação do texto. Verificamos que as crianças copiavam mecanicamente as palavras e, na frente, escreviam as respostas; não eram capazes de explicar o sentido do exercício. Para eles, trata-se de mais um dos vários rituais, sem qualquer significado aparente, que tinham para cumprir, como parte do dia escolar.

## As práticas de repetição e memorização

Nas salas onde realizamos observações, o que se escrevia era quase sempre cópia ou ditado. A leitura era mínima e quase sempre ritualizada. Nessas salas, a apresentação de uma lição iniciava pela sua transcrição na lousa. Em seguida, as crianças eram solicitadas a lerem o texto. Na maioria dos casos, faziam as leituras em coro e em voz alta com toda a sala. Nesta situação, os alunos que sabiam ler funcionavam como "puxadores de cânticos", nas antigas novenas, expressivas da religiosidade católica popular, ou seja, iniciavam a leitura de uma palavra pelas suas primeiras sílabas, enquanto os colegas os acompanhavam logo que descobriam a palavra. O padrão de lições, repetitivo

como era, facilitava a transposição de trechos de outros textos. Após a primeira leitura, tudo não passava então de uma questão de memória. Dessa forma, os alunos todos da sala "liam" a lição, demonstrando seu aprendizado, mas sem necessariamente terem aprendido como se lê.

Depois da leitura em voz alta, passava-se à cópia da lição e posteriormente aos exercícios. Estes eram copiados da lousa, mas seus enunciados escritos para leitores hábeis, incluindo palavras cujo significado não estava ao alcance dos alunos. Daí, estes ficarem na inteira dependência das explicações verbais da professora. Na maioria das vezes, estas explicações eram insatisfatórias e os alunos realizavam os exercícios aparentemente sem compreensão, apenas de forma mecânica. Nestes casos, deixavam o exercício incompleto ou o faziam igual a outro já aprendido anteriormente.

Estes cadernos com exercícios incompletos ou errados eram utilizados para corroborarem profecias auto-realizadoras, estigmas marginalizadores ou incompetência das professoras.

### A desconsideração pelo nível cognitivo do aluno

A forma como as professoras realizavam o ensino em sala de aula, apresentavam os exercícios, passavam os deveres de casa e ensinavam a leitura parecia basear-se na suposição de uma capacidade de raciocínio a nível adulto. A seguir, apresentaremos alguns exemplos.

Uma professora passou na lousa uma matriz como a seguinte:

Quadro I

Nome	Feminino	Masculino	Diminutivo	Plural
Laura				
Pintinho				
Casa				
Ave				
Cavalinho				
Peixinhos				

A seguir, explicou o exercício, dizendo que os alunos deveriam colocar um "x" na(s) coluna(s) que se aplicasse(m) à palavra. Os alunos não conseguiram entender o exercício. A professora repetiu várias vezes a explicação, realizando os dois primeiros exemplos para eles. Mas, mesmo assim, eles não compreenderam.

Este exercício torna-se complexo porque as crianças são solicitadas a classificar o substantivo em relação a três dimensões simultaneamente: gênero, grau e número. Além do quê, nos casos do grau e do número, apenas uma das classificações possíveis foi incluída na tabela. Esperar que as crianças fossem capazes de considerar as três dimensões ao mesmo tempo, e ainda tendo duas delas apresentadas de forma incompleta, pareceu-nos inapropriado.

Um outro exemplo é o exercício que consiste em apresentar aos alunos uma outra matriz como a seguinte:

Quadro II

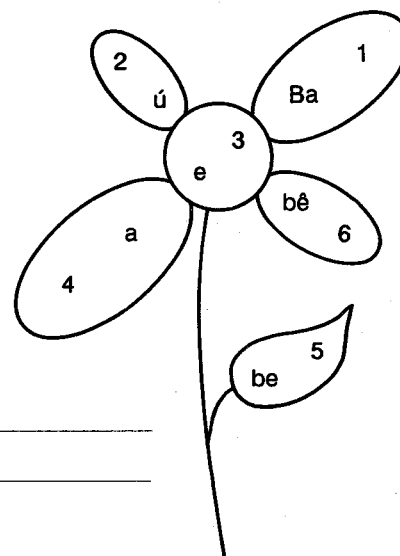
1 Ba	2 e	3 ú
4 be	5 a	6 bê

4, 6 \_\_\_\_\_  
1, 3 \_\_\_\_\_

Instruem-se os alunos para "juntar os pedacinhos e formar palavras". Com esta explicação simples a professora estava de fato solicitando aos alunos que analisassem a matriz, à esquerda, verificando que cada casela está identificada por um número e que cada uma delas tem uma letra ou sílaba em seu interior. Depois, deviam descobrir que esta letra ou sílaba podia ser combinada para formar palavras. Era necessário entenderem que os dois números separados por vírgula, à direita da matriz, referem-se às caselas cujas sílabas ou letras precisavam ser reunidas para formarem a palavra a ser escrita nas linhas à direita destes números.

Uma variante do exercício acima consiste em apresentar uma flor no lugar da matriz, como na figura abaixo.

Quadro III



5, 6 \_\_\_\_\_  
1, 3 \_\_\_\_\_

A instrução é a mesma do exercício anterior.

Estes tipos de exercício eram muito comuns. O que parecia aumentar sua frequência era o fato de especialistas da escola classificarem-nos como "criativos" ou "muito criativos", no momento do visto no caderno da professora. Em reuniões com os especialistas, ouvimos a defesa de tais iniciativas "criativas".

Diante desses exercícios, os alunos limitavam-se a copiar e, depois, se dedicavam a outras atividades disruptivas, como conversas com os colegas, brigas, passeios pela sala. Por fim, após algum tempo, a professora resolvia os exercícios na lousa e os alunos copiavam as soluções. Observamos, nestes casos, que a professora não se



preocupava em verificar se algum deles resolvera o exercício sozinho.

## O CONHECIMENTO ESCOLAR

### A Iniciação à leitura/escrita e à matemática

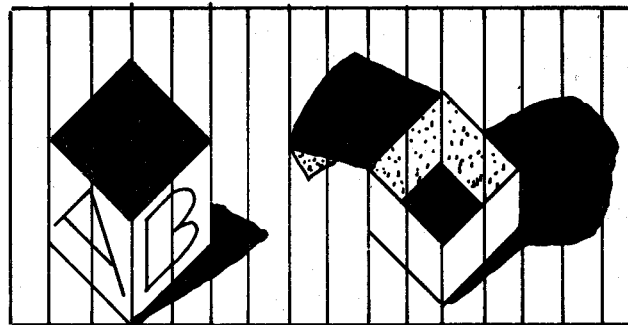
No primeiro ano destas observações, implantou-se na escola estudada o que foi chamado "Ciclo Básico", no qual o processo de alfabetização se realiza no prazo de dois anos. Apesar da adesão ao Ciclo Básico, a cartilha continuou sendo uma questão crucial na organização temática. A supervisão da escola considerava o método fônico como o melhor e, mais de dois anos antes do início das observações, recomendara a adoção da cartilha *Miloca*, *Teleco* e *Popoca* (Vidigal, 1978). No entanto, dada a grande dificuldade das professoras em trabalharem com este método, passaram a utilizar nos anos seguintes a cartilha *Pipoca* (Almeida, 1985b), que seguia o método lúdico de alfabetização (Almeida, 1985a). No segundo ano de nossas observações, com a admissão de uma professora com experiência anterior com a tradicional cartilha *Caminho Suave* (Lima, 1985), foi-lhe permitido continuar trabalhando com ela, generalizando-se a utilização desta para as outras professoras ingressantes que também iriam trabalhar com turmas de alunos repetentes.

A adoção de uma cartilha não era garantia de que as orientações subentendidas na mesma seriam seguidas. Na realidade, ela constituía um aspecto mais formal e público, servindo mais aos propósitos de se estabelecer uma seqüência na alfabetização. O que dava a organização mais específica não era a cartilha, mas os cadernos herdados de colegas mais experientes. No caso da adoção da cartilha *Pipoca*, no primeiro ano destas observações, em uma determinada sala, a professora aproveitava apenas a seqüência das palavras-chave a serem trabalhadas em cada lição, a despeito das ricas sugestões do autor da cartilha no sentido de tornar a alfabetização uma aprendizagem mais significativa e até mesmo lúdica. Em todos os outros aspectos organizadores, continuava seguindo o caderno de uma colega que se baseava na cartilha *Caminho Suave*.

Para a supervisão, e também para as professoras, era inconcebível admitir como capaz de escrever um aluno cuja caligrafia não se enquadrasse dentro de certos padrões estéticos. Além disto, faziam-se muitas exigências em relação aos cuidados com o caderno. O uso de certos recursos, como pular linhas ao término de seus exercícios, ou separá-los uns dos outros com traços horizontais demarcatórios de mudanças de exercícios, por exemplo, eram práticas muito valorizadas. A limpeza era uma das qualidades mais valorizadas. Em certa ocasião, foi-nos mostrado o caderno de um aluno, a título de justificativa de sua deficiência na aprendizagem. No entanto, observamos que as contas e as tarefas estavam, em sua maior parte, corretas, o que nos surpreendeu. Ao colocarmos nossa surpresa, prontamente nos foram apontados os aspectos formais: ausência de cuidado, boa letra e limpeza — que, de fato, não eram tão bons — como prova da incapacidade do aluno em aprender.

Os algoritmos utilizados pelas professoras em seus cálculos aritméticos eram ensinados aos alunos como a

única forma admissível de resolvê-los. Uma professora impedia seus alunos de utilizarem os dedos ou objetos para realizarem seus cálculos, por considerar o uso da tabuada crucial no ensino da aritmética. Dizia-nos ela que tais vícios iriam inibir a memorização da tabuada.



### A desvalorização do saber cotidiano

A utilização de cadernos de colegas mais experientes na organização da alfabetização de classes de alunos repetentes levava a professora a uma negação do conhecimento cotidiano do aluno. Tanto na alfabetização como no ensino da aritmética, partiam de um ponto zero, como se os alunos jamais houvessem tido contato com a escrita e com os cálculos mentais. Fomos procurados por uma professora encarregada da "classe especial" que apontava, como evidência de algum distúrbio psicológico, o fato de alguns de seus alunos serem capazes de realizar operações aritméticas "mentalmente" e com muita rapidez, mas não conseguirem acompanhar os mecanismos utilizados pela professora ao resolvê-los "por escrito". Neste caso, a professora parecia considerar o saber cotidiano como um obstáculo à aprendizagem escolar, em lugar de utilizá-lo como ponto de partida.

No início de cada novo ano, as professoras insistiam em apresentar o conteúdo da mesma forma que a do ano anterior, mesmo tendo conhecimento de que seus alunos eram repetentes. A idéia de uma avaliação do nível das dificuldades de cada aluno individualmente, buscando identificar os pontos de bloqueio a partir dos quais a aprendizagem do ano anterior se viu prejudicada era, quase sempre, descartada como ineficiente e muito trabalhosa. Os alunos eram obrigados a uma enfadonha repetição de conteúdo que, para aqueles que avançaram mais no ano anterior, levava a desmotivação ao ponto de, ao alcançar o nível em que "pararam" no ano anterior, já estarem desinteressados em continuar.

Este fenômeno estende-se à prática do ensino, invalidando, a partir da imposição do discurso e das orientações formais, o conhecimento cotidiano acumulado pelas próprias professoras. A situação parecia agravar-se com as propostas, em número crescente, de intervenções na escola, por parte de psicólogos e pedagogos, além de outros cientistas sociais, com a resultante imposição do conhecimento dito "científico" em detrimento daquele acumulado pelas professoras.



## A transmissão de ideologias

A transmissão de ideologias pela escola dá-se em dois níveis. Nas séries iniciais do 1º grau, o ensino religioso cumpre este papel, complementado pelo ensino de "Integração Social", incluído em "Comunicação e Expressão". As aulas de religião que observamos tratavam sempre de lições de moral em que procuravam ensinar o temor a Deus, a obediência aos pais, a fuga do pecado, mas principalmente, lições sobre o rico e o pobre, pregando-se o conformismo e a obediência hierárquica civil, exaltando a pobreza e a humildade como virtudes e condenando a soberba, a riqueza e a opulência.

O outro nível compreende os conteúdos não intencionais implícitos na prática da escola. As professoras referem-se a eles pelo termo "socialização" ou "formação moral". Entendem por isto o processo de obter controle sobre o comportamento daqueles alunos mais rebeldes, dispersos, desatentos e agressivos. Ao fazê-lo, a escola transmite às crianças valores tais como disciplina, ordem, obediência, autocontrole.

As famílias dos alunos, predominantemente pobres, são vistas pelas professoras como ineficientes e, às vezes, até perniciosas, na transmissão de valores adequados à vida em sociedade. Estes julgamentos baseiam-se nos estereótipos que identificam pobreza com degradação de valores morais, devido à suposta promiscuidade, alcoolismo e desemprego.

A escola se propõe a uma formação moral e cívica desses alunos pobres, marginalizados, mal-formados. A suposta urgência desta formação pode colocar a tarefa imediata de alfabetização em segundo plano. Observamos uma aluna que dormia a maior parte do tempo em sua carteira no fundo da sala. Verificamos que a aluna tinha grande interesse em aprender a ler, mas não recebia qualquer instrução da professora, encontrando-se muito defasada em relação à turma. Para a professora, a aluna chegara a sua sala revelando urgência de uma "socialização", antes de se iniciar a alfabetização, por apresentar grandes dificuldades de interagir com os colegas e com a própria professora. Com o intuito de lhe propiciar esta formação, ela a isolou dos outros alunos, colocando-a no fundo da sala e lhe dizendo que enquanto não "aprendesse a se comportar bem" não iniciaria a alfabetização. A aluna permaneceu nesta situação durante muito tempo, não lhe restando outra alternativa senão dormir, quando se cansava de provocar atritos com os colegas, pelos quais era punida. Para a professora, a necessidade de "socialização" impedia qualquer ensino. Deste ponto de vista, precisava-se primeiro "socializar" e só depois a criança poderia iniciar-se na alfabetização. A aluna era uma das mais velhas e maiores da sala. Esta situação tornava-se muito constrangedora para ela, ao ver seus colegas menores e mais novos aprendendo, enquanto ela permanecia isolada.

## TRÊS NÍVEIS DE CONFLITO

A organização da escola estudada, tipicamente de periferia, pobre e com poucos recursos, é marcada pela verticalidade e o autoritarismo, que são justificados pelas supostas deficiências dos professores — uma vez que os me-

lhores escolhem as melhores escolas — e pela grande dificuldade atribuída à clientela, considerada como portadora de todos os estereótipos de marginalidade social. Este autoritarismo manifesta-se na forma de controle do trabalho docente, tanto em relação ao produto, o desempenho dos alunos, quanto em relação ao planejamento, em que se incentiva e premia uma atitude extremamente dependente do professor em relação à supervisão pedagógica.

Os professores desenvolvem estratégias de convívio com esta situação, que lhes oferecem ganhos secundários pois, ao se tornarem dependentes da supervisão, acomodam-se na atribuição a ela das responsabilidades pelo fracasso escolar. Esta atribui a responsabilidade aos alunos, imputando-lhes deficiências psicológicas, ou seja, estigmatizando-os. Isto leva, muito freqüentemente, à prática de remanejamento, em que os alunos que não apresentaram o rendimento esperado são trocados de sala muitas vezes durante o semestre, à procura de seus iguais.

A nível informal, os professores mantêm uma compreensão alternativa da situação, quando admitem a capacidade e a "esperteza" dos alunos estigmatizados, reconhecem seus próprios fracassos enquanto professores, protestam contra as ingerências da supervisão e contra a falta de liberdade para realizarem seus trabalhos.

Tais fatos revelam um primeiro nível de conflito ou de contradição da escola, em relação a sua organização administrativa, envolvendo professores e administração.

Este primeiro nível de conflito coincide com os achados de Rockwell (1982) que identificou, no cotidiano de escola mexicana, diversas formas de sua manifestação. Kramer (1986) também considerou estes conflitos entre professores e "especialistas", fundamentalmente, como consequência da "falta de um projeto pedagógico para a escola".

O segundo nível de conflito por nós identificado situa-se na prática docente, mais especificamente na interação professor-aluno. Os professores eram agressivos, violentos, excessivamente autoritários, apelando para todos os meios a fim de impor sua autoridade. Todo o ensino se dava neste clima de autoritarismo e arbítrio por parte do professor.

Os alunos reagem com comportamentos de fuga e esquivas, levantando-se da carteira o tempo todo, pedindo freqüentemente para ir ao banheiro, mesmo quando não tinham necessidade, apontando o lápis seguidas vezes como forma de evitar o trabalho, conversando e brigando com os colegas, ou perambulando pela sala sempre que o professor desviava o olhar deles. Muitos recusavam-se a trabalhar, permanecendo a aula inteira de braços cruzados, dormindo na carteira, quando não saíam da sala. Os mais ousados desafiavam o professor, enfrentando-o, gerando um clima de luta aberta.

A utilização de rituais, as práticas de repetição e memorização e a desconsideração pelo nível cognitivo dos alunos parecem servir ao propósito de garantir ao professor uma forma adicional de controle e imposição aos alunos, inibindo qualquer solução inteligente ou criativa, premiando a repetição e a submissão.

A estigmatização e o uso de profecias auto-realizadas, neste contexto, também são utilizados pelo professor na luta contra os alunos que não se submetem facilmente.

Essa estigmatização é aceita e referendada pela supervisão, através de remanejamentos constantes dos alunos para classes mais fracas ou para a "classe especial".

Esta questão também aparece na apreciação de Rockwell (1982) sobre uma escola mexicana, tendo a autora destacado as chamadas "estruturas de participação" como fundamentais à sua compreensão. Soares (1986) também se ocupou da comunicação pedagógica, destacando a "marca explícita da autoridade pedagógica do professor", onde apresenta uma descrição muito similar à que aqui apresentamos.

O terceiro nível de conflito típico da escola ocorre em relação ao conhecimento por ela transmitido. Impõe-se o conhecimento acadêmico como a única forma válida, negando todo conhecimento cotidiano já adquirido pelo aluno. Os programas, as aulas, a matéria ensinada são desenvolvidos como se os alunos não possuíssem nenhuma experiência prévia, mesmo quando se abordam temas comuns, como habitação, maternidade e outros.

Mesmo os alunos repetentes vêem-se obrigados a repetir rituais e rotinas estereotipadas ano após ano, sem qualquer consideração por seu conhecimento previamente adquirido, na própria escola e, às vezes, com o mesmo professor.

Também os professores são vítimas desta imposição do conhecimento técnico, pois ela justifica a autoridade da supervisão pedagógica, suposta detentora deste saber sobre alfabetização.

Ao nível informal, os professores denunciam as falhas do conhecimento técnico na forma como ele é imposto. Os professores recorrem com frequência a experiências suas, ou de colegas, quando decidem romper com as orientações pedagógicas impostas pela supervisão, mas de forma a não isentá-la da responsabilidade em caso de fracasso.

Rockwell (1982) também identificou tais conflitos, lembrando que a desvalorização do conhecimento cotidiano adquirido pelo aluno apresenta como mal maior o fato de a escola comunicar-lhe a invalidação da experiência própria, ao ponto de levá-lo a perder a confiança em sua própria capacidade de análise e construção de conhecimento; para isso contribuem, ainda, as constantes reafirmações das formas de análise e construção de conhecimento do professor como as únicas válidas e admissíveis. Kramer (1986) defende a importância de considerar a relevância do ensino, mas, ao mesmo tempo, adverte-nos para os riscos de má compreensão e abusos desta ênfase.

### A escola em sua totalidade

Os resultados apresentados anteriormente demonstram que, por trás das três diferenciações em níveis de conflitos, há algumas práticas que se repetem.

A primeira destas práticas refere-se à ideologia comumente chamada de "privação cultural", segundo a qual as crianças provenientes das classes baixas não têm êxito na escola porque seus familiares não lhes proporcionaram educação apropriada ou valores corretos. Esta ideologia educacional leva à estigmatização e rotulação destes alunos, conforme demonstrou Schneider (1974). A vivência de longos anos, transmitida informalmente de professor para

professor, através dos cadernos de colegas, parece ser a responsável pela consolidação desta tradição ideológica. Vários projetos foram tentados na escola estudada: "Projeto Alfa", "Educação Popular de Paulo Freire" e "O Ciclo Básico", mas todos eles acabaram deformados e adaptados por esta tradição.

A segunda prática presente nos três níveis de conflitos considerados é a do autoritarismo aliado a um pseudo-formalismo burocrático. Os resultados apresentados ilustram, de um lado, o regime autoritário de administração, sua hierarquia excessiva; de outro lado, um formalismo burocrático, manifestado através do visto nos cadernos do professor e através da verificação de leitura, mas que é tendencioso e arbitrário. Nem todas as turmas estão sujeitas ao controle e nem todos os professores são vigiados. Este formalismo burocrático apresenta-se mais como uma "fachada", uma maneira de demonstrar eficiência, organização, controle e supervisão sobre professores supostamente despreparados, ou menos qualificados. Após algum tempo na escola, os professores descobriam formas de conviver com, e mesmo ludibriar, tais controles. Esta prática parecia ser determinada fundamentalmente pelo papel da supervisão pedagógica. Esta, ex-professora primária, que após concluir o curso de Pedagogia fora promovida a um posto de supervisão, apresentava-se como proprietária de um saber não possuído pelas demais professoras, especialmente as de pouca experiência. Sua postura, muitas vezes, mostrava-se ambivalente. Em certas situações precisava recorrer a sua experiência de longos anos como professora primária para tomar decisões pedagógicas diante dos problemas que a prática lhe colocava. Em outras, negava toda a experiência de suas "ex-colegas", a fim de reafirmar seu novo *status*, supostamente devido à aquisição de um "novo saber", o saber do pedagogo. Esta ambivalência gerava insegurança nos professores e nos próprios alunos, pois nunca sabiam como orientar suas condutas, especialmente nos professores novatos, justamente aqueles que assumiam as turmas de alunos repetentes ou supostamente mais fracos. Os professores "veteranos", aqueles que já haviam descoberto formas de convívio com o clima organizacional, tinham "direito" de escolher as "melhores" turmas, as mais fáceis de se ensinar, com os melhores alunos.

A terceira prática típica da escola estudada é seu isolamento da comunidade na qual se insere. Fruto da visão "modernizante" do papel do Estado na educação, a escola foi construída a partir da associação entre uma entidade filantrópica e a prefeitura local. Como mostra a luta pela expansão de seu espaço físico, as conquistas são fruto de iniciativas particulares de seus dirigentes junto a entidades filantrópicas e à prefeitura. A escola apresenta uma realidade cotidiana exclusivamente intramuros. A legislação vigente prevê a existência de um Colegiado, composto por administradores, especialistas, professores e representantes dos pais e dos alunos. No entanto, este órgão nunca funcionou efetivamente na escola. Não se realizam reuniões com os pais, exceto na última semana letiva do ano, apenas para comunicar o resultado final do desempenho dos alunos. As reclamações dos pais, conforme pudemos presenciar em várias ocasiões, são muito mal recebidas. Suas afirmações, ou reivindicações, são desqualificadas a partir de seu baixo nível educacional. Os pais são chamados na escola apenas quando esta já não

consegue mais controlar seu filho. A "caixa escolar", contribuição voluntária segundo a legislação, tornou-se obrigatória, passando a ser utilizada como critério seletivo na inscrição dos alunos, apesar dos protestos dos pais, com o crescimento da comunidade e a insuficiência do número de vagas.

A descrição que até aqui apresentamos do cotidiano da escola tem revelado uma realidade segmentada, seja nos três níveis de conflitos ou contradições básicos, seja nas três práticas gerais, acima referidas. Mas há uma lógica fundamental que integra toda esta realidade e da qual os segmentos anteriormente expostos são derivados. Segundo Ezepeletta e Rockwell (1986), estas contradições, conflitos e incongruências, que se encontram em toda sala de aula, no interior do conhecimento escolar e na organização desta instituição, "adquirem sentido como resultado de processos diferenciáveis de reprodução e de apropriação, entre outros, e mostram as diversas formas em que a história está presente na vida cotidiana da escola" (p.29). O conceito de reprodução refere-se à conceituação da escola como aparelho ideológico do Estado, proposto por Althusser. O conceito de apropriação foi proposto por A. Heller como "um dos processos básicos que articulam o sujeito individual com seu mundo cotidiano e social (...). O encontro de diversas apropriações, mantidas no âmbito escolar, demonstra o sentido e a força de propostas alternativas de construção da escola, refletindo e antecipando sua história" (Ezepeletta e Rockwell, 1986, p.28). A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, natural, dada, onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornarão operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação, em circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos (p.58).

No sentido das citações anteriores, podemos afirmar que a prática do isolamento em relação à comunidade funciona como elemento de defesa da organização interna da escola estudada. A nosso ver, somente este isolamento tem impedido que esta organização, fundamentada na ideologia da privação cultural e caracterizada pelo autoritarismo e pseudoformalismo burocrático, se modifique por pressão dos moradores do bairro. A partir de dados que não puderam ser aqui considerados (Andrade, 1986, cap.2), podemos afirmar que os pais têm conhecimento das arbitrariedades e violências praticadas contra seus filhos, mas se sentem impotentes para mudar este estado de coisas, pois não conseguem sequer ser recebidos na escola para tratarem deste assunto. A insistência no tema poderia levá-los à perda de vagas para seus filhos, conforme lhes declararam funcionários da escola.

## CONCLUSÕES

Este estudo permitiu-nos levantar alguns pontos conclusivos sobre a instituição escolar e a prática dos profissionais que nela atuam.

A riqueza de dados obtidos, a variedade de análises que eles permitem e as diversas conclusões que deles se pode tirar justificam e recomendam a utilização das técnicas etnográficas nas investigações da instituição escolar.

Tal como previsto na abordagem teórico-metodológica que assumimos de início, a investigação do cotidiano de uma escola pública revelou-nos uma estruturação a partir de contradições e conflitos que, neste estudo, evidenciaram-se em três níveis: da organização social, da prática docente e do conhecimento transmitido. Eles evidenciam a face dialética da instituição escolar.

A revelação de tais níveis de conflitos parece indicar que a evasão e a repetência na primeira série do 1º grau se apresentam como uma questão de fracasso institucional em relação a um segmento social específico e que se manifesta num padrão de interação específico. Ao mesmo tempo, a presença de tais contradições no interior da instituição escolar revela possibilidades reais para sua transformação.

Diante desta situação, os especialistas ou técnicos que atuam na escola (administradores, psicólogos escolares, supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) não podem negligenciar o desafio que ela lhes impõe: levar a instituição escolar às transformações necessárias a sua superação. Mas nesta superação não pode haver lugar para o ocultamento dos conflitos e antagonismos, nem para concepções que assumam como ponto de partida que os conflitos são fruto de desvios ou que podem e devem ser corrigidos através de atuação sobre os segmentos da instituição que mais se prejudicam com estes conflitos, como, por exemplo, restringir-se ao atendimento dos alunos com "problemas de aprendizagem".

O especialista ou técnico, como força progressista no interior da instituição escolar, necessita desenvolver, urgentemente, instrumentais que lhe permitam uma atuação transformadora, buscando:

1. incentivar, ao nível mais geral da relação entre professores, especialistas e direção, um clima facilitador do desenvolvimento de um projeto pedagógico que direcione a prática de professores e profissionais em geral, como sugerido por Kramer (1986). Em particular, visando a melhoria das relações entre a supervisão pedagógica e os professores;

2. recuperar o compromisso profissional dos professores, levando-os ao envolvimento com suas práticas concretas de forma eficiente no sentido de beneficiar as classes populares. Levá-los também ao desenvolvimento de uma relação com os alunos favoráveis à manifestação de suas potencialidades;

3. tornar o ensino funcional, em particular o da leitura e da escrita, mas sem desviar da preocupação com o produto final;

4. atuar junto aos alunos, propiciando-lhes suporte para as relações interpessoais inadequadas em que se vêem envolvidos no interior do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, desenvolver neles habilidades para relações interpessoais saudáveis, que lhes possibilitem tornarem-se agentes de um processo de superação da situação atual, aproveitando-se dos espaços que as contradições institucionais criam; e

5. promover o desenvolvimento de espaços institucionais que resultem na real democratização da escola, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais ou responsáveis que, através de ação coletiva (órgãos colegiados na escola e entidades comunitárias no bairro), possam desencaixar e garantir a continuidade de ações transformadoras do cotidiano da escola.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALMEIDA, P.N. *A ciência e a arte da alfabetização: método lúdico de alfabetização*. São Paulo, Saraiva, 1985a.
- \_\_\_\_\_. *Pipoca: método lúdico de alfabetização*. São Paulo, Saraiva, 1985b.
- ANDRADE, A.S. *Condições de vida, potencial cognitivo e escola: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º grau*. São Paulo, 1986. Tese (doutor.) Instituto de Psicologia/USP.
- EZPELETTA, J. *Notas sobre investigación participante y construcción teórica*. Brasília, 1984. mimeo [Trab. apresentado ao Seminário de Pesquisa Participante, Brasília, INEP].
- EZPELETTA, J. & ROCKWELL, E. *Escuela y clases subalternas. Cuadernos Políticos*, 37:70-80, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.
- HELLER, A. *A filosofia radical*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Para mudar a vida*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Teoría de las necesidades en Marx*. Barcelona, Península, 1978.
- KRAMER, S. Alfabetização: dilemas da prática. In: KRAMER, S. (org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986. cap.1, p.13-45.
- LIMA, B.A. *Caminho Suave: alfabetização pela imagem*. ed. rev. ampl. São Paulo, Caminho Suave Ed., 1985.
- PATTO, M.H.S. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, (65):72-7, maio 1988.
- ROCKWELL, E. *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. México, Departamento de Investigaciones Educativas/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., 1982. [Separata de *Cuadernos de Investigaciones Educativas*. México, (3):1-71, ago. 1982].
- ROCKWELL, E. & EZPELETTA, J. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. *Dialogante*. (2):26-47, 1983.
- \_\_\_\_\_. La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso. In: MADEIRA, F.R. & MELLO, G.N. (orgs.). *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985. p.151-85.
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. cap.3, p.52-81.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1986.
- VIDIGAL, M.H.S. *Miloca, Teleco e Popoca: cartilha de alfabetização, processo fônico*. São Paulo, FTD, 1978.
-