

TÂNIA DE FREITAS RESENDE

ESCOLA TÁ BRAVO... BRAVO, ESCOLA!

**Acesso da criança à informação fora da escola
e construção dos conhecimentos escolares em sala de aula**

Belo Horizonte
2003

TÂNIA DE FREITAS RESENDE

ESCOLA TÁ BRAVO... BRAVO, ESCOLA!

**Acesso à informação fora da escola
e construção dos conhecimentos escolares em sala de aula**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Análise sociológica dos processos educativos e das instituições de ensino

Orientadora: Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro
Paixão Santos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2002

R433e
T Resende, Tânia de Freitas, 1968-
"Escola tá bravo"... bravo, escola! : acesso à informação
fora da escola e construção dos conhecimentos escolares em
sala de aula / Tânia de Freitas Resende. - UFMG/FaE, 2003.
2 v., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos.

Bibliografia : f. 358-368.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses.
3. Escolas -- Aspectos sociais -- Teses. 4. Ensino -- Currículos --
Teses. 5. Ambiente de sala de aula -- Teses.

I. Título. II. Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão. III.
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.412

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Tese apresentada em janeiro de 2003, na Faculdade de Educação da UFMG, à banca examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos – Orientadora

Profa. Dra. Alice Ribeiro Casimiro Lopes

Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Profa. Dra. Magda Becker Soares

Profa. Dra. Maria Alice Nogueira

Dedico este trabalho

às crianças brasileiras,

especialmente àquelas a quem a “sociedade da informação”
ensina novas lições de exclusão;

e às professoras e professores deste país,

pelo sonho de fazer com que os “conhecimentos escolares”
estejam a serviço de uma sociedade sem exclusões.

O louvor, os agradecimentos

Termino minha tese de Doutorado com a certeza de que, rigorosamente, não sou eu a autora.

O fruto de minha seara tem sabores que eu própria não reconheço e na tessitura de suas fibras residem mistérios que não alcanço. Sei que semeiei, sei que cultivei dia a dia meu terreno, trouxe água, fui buscar adubos, transpirei ao sol, expus minha pele ao frio e aos ventos. Porém, preciso admitir... não sou eu que detenho o poder de transformar meu suor em sabor, ou de fazer eclodir as sementes que espalhei; e não era eu que nas entranhas da noite tecia cada novo centímetro de caule ou despertava cada broto de folha. Apenas eram meus os olhos que os descobriam, ainda orvalhados, ao amanhecer.

Trago em meus cestos rebentos que não me pertencem completamente, pois muitos foram os que vieram antes de mim e prepararam a terra, cultivaram sementes, fabricaram adubos, canalizaram a água. Muitos foram os que estiveram ao meu lado, empunhando junto comigo a enxada ou revigorando meu ânimo com canções. Formaram ao meu redor uma ciranda de ações, desejos, vontades, sonhos, esperanças, cujos movimentos eram, de algum ponto, presididos; mas não por mim. Apenas, foram as minhas mãos que tiveram a graça de serem eleitas para a colheita, e sei que agora cabe, também a elas, a tarefa da partilha.

Mais uma vez a sensação de que corpo, mente, espírito, inteligência, são apenas veículos da Vida que os criou para atravessá-los e, por meio deles, agir ela própria, a Eternamente Sábia. Mais uma vez a certeza de que não sou eu quem cria ou realiza, mas o Espírito da Vida em mim.

Apreendi, nesses anos de Academia, a reconhecer, com Roland Barthes, a “morte do autor”. Mas meu caminho tem-me ensinado: o verdadeiro Autor, verdadeiramente vive, verdadeiramente é. A Ele, eu louvo.

Ea todos os que, conhecidos ou desconhecidos por mim, participaram e participam da “ciranda”, deixo documentados o meu reconhecimento, minha gratidão, meu carinho. De modo especial:

- Aos meus pais, Euclides e Aparecida, por tudo; pela vida e pela forma como me ensinaram a vivê-la. De modo especial agradeço, neste momento de conclusão do Doutorado, pelos longos anos de sacrifícios e renúncias para que seus filhos pudessem estudar.
- Aos meus irmãos e cunhados, grandes amigos, e aos meus amigos, em especial àqueles que são grandes irmãos: pela constante disponibilidade para “me buscar”, onde quer que seja preciso; pela sensação reconfortante de que nunca estou realmente só; pelas mais importantes de todas as aprendizagens...
- Aos meus sobrinhos e afilhados, pela alegria, pureza e ternura com que renovam minha vida.
- Ao querido Tio Carlos, por me acompanhar com tanto carinho, cuidado e compreensão, nas fases mais penosas deste trabalho.
- À Mirtes, que tantas vezes parecia sonhar mais do que eu própria com a conclusão desta tese, e que tantas vezes “empunhou diretamente a enxada”, com grande carinho, disponibilidade e amizade.
- Ao Guto, D. Maria Lúcia, Sr. Geraldo, pela compreensão, estímulo, “torcida”.
- À minha orientadora, Profa. Dra. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos, pelo apoio incondicional, pela direção segura, pelo estímulo constante e sobretudo pelo grande carinho e pela confiança depositada em mim e em meu trabalho.
- À Professora Dra. Maria Alice Nogueira, pela orientação firme e enriquecedora, na elaboração do projeto de pesquisa, e pelas constantes disponibilidade, amizade e atenção com que se manteve em meu caminho.
- Ao Professor Luís Alberto Gonçalves, pelo apoio e importantes sugestões.
- Às professoras Doutoras Magda Soares, Vany Kenski, Maria das Mercês Sampaio, pela disponibilidade para contribuir e pelas valiosas indicações bibliográficas.
- Aos professores da Faculdade de Educação da UFMG, cujo trabalho tem sido água e adubo em minha seara, desde os tempos da Graduação.
- Aos professores que participaram da minha Banca de Qualificação e aos que participam da Banca de Defesa de Tese, pelas contribuições para novas aprendizagens.

- A todos os autores, estudiosos e pessoas cujo trabalho fala no meu.
- Aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, especialmente Gláucia, Rose, Neusa (*in memorian*), pela simpatia e disponibilidade.
- Ao Héllson, do Departamento de Administração, pela atenção, solicitude e eficiência, desde os tempos da Graduação.
- Aos colegas da Pós-Graduação, especialmente Kátia, Eliene, Raquel, pela amizade, pelo prazer de aprender junto.
- Ao CNPQ, pelas condições para a realização da pesquisa.
- À escola pública brasileira, na qual desenvolvi todo o meu percurso de formação escolar, e à população deste país, que com seu trabalho custeou essa formação.
- Aos alunos, professores e funcionários das escolas nas quais desenvolvi a pesquisa de campo, pela acolhida.
- À direção da UBEE, especialmente ao Ir. Walmir Caio Xavier, e a Franco Napoli, pelo incentivo, compreensão e apoio para a conclusão deste trabalho.
- A Alba, Juliana, Márcia, Paulo, Taciana, Virgínia, pelo apoio, incentivo e carinho durante um período em que arcaram com uma carga maior de trabalho devido às minhas “inomináveis ausências”.
- Aos alunos e colegas de trabalho de todos os tempos, com quem cotidianamente aprendo a ser educadora.
- A todos aqueles com quem, a cada dia, continuo aprendendo a “ser gente”.

“Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total. Todos os sucedidos acontecendo, o sentir forte da gente – o que produz os ventos.”

Guimarães Rosa

“Eu não vou desembaraçar todo o emaranhado, pela simples razão de não saber como fazê-lo. Há nele partes importantes onde me sinto como uma mosca numa teia de aranha. Posso zumbir, mas não desembaraçar-me.”

Carr, apud Machado, 2000.

SUMÁRIO

RESUMO.....	10
NOTA DE APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	17
1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
1.1 A construção dos conhecimentos escolares no contexto das relações entre escola e cultura.....	27
1.2 O estudo das interações em sala de aula: subsídios para a análise do processo de construção dos saberes escolares.....	36
1.3 O estudo exploratório e a construção do objeto de pesquisa.....	42
1.4 O percurso metodológico e as condições em que se realizou a pesquisa.....	47
2 O CENÁRIO E OS ATORES: IDENTIDADES E DIFERENÇAS.....	65
2.1 As escolas X e Y: igualdades ou diferenças?.....	67
2.2 As salas de aula: espaços da “fossilização”?	78
2.3 As professoras.....	82
2.3.1 Denise.....	83
2.3.2 Bianca.....	85
2.4 As turmas X e Y: para além da homogeneidade aparente.....	88
3 O ACESSO AOS VEÍCULOS DE INFORMAÇÃO E A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL	102
3.1 Dados, informações, conhecimentos.....	104
3.2 Apropriação material e apropriação simbólica dos bens culturais de acesso à informação.....	115
3.3 O papel da família no aproveitamento do potencial informativo dos veículos: ação da herança cultural.....	126
3.4 Acesso aos veículos de informação e seu uso: ação sobre o capital cultural.....	132
3.5 Acesso aos veículos de informação e socialização infantil: considerações finais.....	137
4 OS ATORES EM CENA: UM JOGO QUE CRIA O CONTEXTO PARA AS RELAÇÕES ENTRE SABERES ESCOLARES E SABERES PARAESCOLARES EM SALA DE AULA.	140
4.1 Do conceito de cultura à compreensão das interações em sala de aula como expressões de uma configuração cultural específica.....	142
4.2 O “jogo que se joga” nas turmas X e Y.....	149
4.3 A emergência, nas salas de aula das turmas X e Y, de informações paraescolares codificadas formalmente.....	163

4.4	A emergência de informações paraescolares no contexto do processo de construção de conhecimentos escolares, nas turmas X e Y.....	173
	Um quadro interpretativo para a análise das relações entre saberes escolares e saberes paraescolares na sala de aula.....	194
5	ACESSO À INFORMAÇÃO FORA DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES: O PAPEL ESPECÍFICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR.....	205
5.1	O contato com a informação fora da escola e na escola: problematizando o papel específico da instituição escolar.....	206
5.2	Seleção de informações fora da escola e na escola.....	213
5.3	A recontextualização do conhecimento fora da escola e na escola: a especificidade da ação escolar.....	229
5.3.1	Recontextualização do conhecimento fora da escola e na escola: aspectos gerais.....	230
5.3.2	Um olhar sobre os livros didáticos como instâncias de recontextualização do conhecimento escolar.....	238
5.3.3	A recontextualização do conhecimento nas aulas das turmas X e Y.....	246
5.4	Aprender na escola e fora da escola: perspectivas dos alunos.....	267
6.	O CURRÍCULO EM AÇÃO: DESAFIOS PARA A ESCOLA EM CENAS DO COTIDIANO.....	279
6.1	Algumas condições em que acontece o processo de construção de conhecimentos em sala de aula.....	280
6.1.1	A multiplicidade de situações e de tarefas.....	280
6.1.2	A limitação do tempo.....	282
6.1.3	A diversidade dos alunos.....	283
6.1.4	A complexidade das interações.....	285
6.2	O desafio de administrar a complexidade na rede de construção de conhecimentos em sala de aula.....	295
6.3	Alguns elementos sobre a perspectiva das professoras: o desafio da formação.....	311
6.4	O maior de todos os desafios: “escolarizar o futuro”.....	316
	PONTO DE CHEGADA, PONTOS DE PARTIDA.....	341
	NOTA FINAL.....	352
	RÉSUMÉ.....	356
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	358
	ANEXOS.....	369

RESUMO

Nesta pesquisa se busca analisar as relações entre o acesso à informação fora da escola, facilitado pela difusão dos meios de comunicação e dos recursos informáticos, e o processo de construção dos conhecimentos escolares que se realiza por meio da interação entre professoras e alunos em sala de aula, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo final é contribuir para a discussão sobre o papel da escola e os desafios por ela enfrentados, no contexto das complexas transformações sociais e culturais vivenciadas na atualidade.

O trabalho se baseia em pesquisa de caráter qualitativo, incorporando contribuições das teorias críticas do currículo, da sociologia interacionista e dos estudos etnográficos em educação. Os sujeitos da pesquisa são as professoras e alunos de duas turmas que, no ano de 1999, cursavam a 3ª série do Ensino Fundamental em escolas privadas de Belo Horizonte/MG. Buscou-se, por meio da pesquisa, coletar dados sobre o acesso desses alunos a informações fora da escola, as interações em sala de aula, as relações entre os dois processos e as perspectivas dos atores. Para isso, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: observações diretas intensivas; entrevistas com alunos e educadoras; aplicação de questionário aos alunos.

A análise realizada permite levantar algumas questões sobre o acesso à informação fora da escola, discutindo suas implicações no processo de socialização infantil. Destacam-se as relações entre herança cultural e utilização dos diferentes veículos de informação. Nesse sentido, questiona-se a suposta “democratização de saberes” promovida por esses veículos, localizando-os em um cenário de desigualdades sociais que se reproduzem no tocante ao acesso à informação.

O estudo das dinâmicas interativas existentes nas duas turmas e, especialmente, das situações de emergência de informações obtidas pelas crianças fora da escola, possibilita reconhecer as interações em sala de aula como configurações culturais singulares, mas ao mesmo tempo delimitadas por fatores comuns, decorrentes da própria natureza da educação escolar. Compõe-se, assim, um quadro interpretativo a

partir do qual se pode compreender as relações entre currículo escolar e informações extra-escolares na sala de aula. Tal estudo permite também problematizar a especificidade da ação da escola nos processos de transmissão cultural, levantando alguns elementos que parecem característicos dessa ação. Reflete-se, ainda, sobre a complexidade que, sendo inerente ao trabalho escolar, vem-se intensificando em virtude das transformações sociais e culturais que afetam os processos educacionais.

Ao final desse trabalho a escola se revela, não como instituição “fossilizada”, mas como espaço-tempo cultural e social específico, no qual se realizam, em parte, a produção e a reprodução da vida, da cultura, da sociedade, no jogo contraditório entre interesses divergentes, entre mudanças e permanências, entre o passado, o presente e o futuro.

NOTA DE APRESENTAÇÃO

Dante discute muito seriamente para decidir em que língua escreverá o Convívio: em latim ou em toscano? Não é absolutamente por razões políticas ou polêmicas que ele escolhe a língua vulgar; é por considerar a apropriação de uma ou outra língua a seu assunto: as duas línguas (...) formam assim uma reserva na qual ele pode abeberar-se livremente, segundo a verdade do desejo. Essa liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos.

(Barthes, 1996: 25.)

Envolvida com a criação de uma forma textual capaz de comunicar adequadamente o percurso e os resultados da pesquisa que venho desenvolvendo na área de Educação, deparo-me com a necessidade de produzir um texto que atenda às normas para a elaboração de um trabalho acadêmico, mas, ao mesmo tempo, defronto-me também com a “verdade do meu desejo” como pesquisadora.

As determinações acadêmicas referem-se a critérios de estruturação e estilo que, não obstante a proliferação de pesquisas que podem ser consideradas “não-convencionais”, ainda governam, no caso das dissertações e teses, a avaliação desses textos cujos principais interlocutores continuam sendo os próprios membros da Academia. E o meu desejo como pesquisadora e como autora, por sua vez, aponta para diferentes perspectivas... Dirigir-me à comunidade acadêmica, mas ao mesmo tempo buscar uma linguagem e uma forma de apresentação textual que tenham algo a dizer fora dela, e que se vinculem mais significativamente ao universo cultural no qual me

vejo mergulhada. Apresentar produtos da pesquisa, na forma de conclusões ou novas indagações, mas também partilhar um pouco da trajetória vivida em sua realização: as percepções, os sentimentos, as leituras, as observações, os questionamentos, as reflexões... Realizar recortes que possibilitem análises teoricamente coerentes, mas também oferecer “janelas” através das quais o leitor possa vislumbrar a prática concreta à qual se refere o trabalho, para dela fazer suas próprias leituras... Compor *enunciados*, mas acima de tudo desenvolver um processo de *escritura* capaz de expor, mais explicitamente, “*o lugar e a energia*” do sujeito da enunciação (Barthes, 1996:20).¹

São pretensões ou *desejos* que, uma vez *admitidos*, não necessariamente se concretizarão, em sua plenitude. Por outro lado, trata-se de perspectivas nascidas não somente de minha história pessoal de *leituras e escrituras*, mas também da própria natureza do objeto de estudo e da pesquisa desenvolvida. De fato, a investigação de aspectos da interação professora-alunos², ligados ao processo de construção de conhecimentos em sala de aula, levou-me a um mergulho no cotidiano escolar, encontrando aí um universo rico e complexo, propiciador de inúmeros olhares, enfoques, leituras. Da imersão nesse universo resultou uma grande quantidade de dados descritivos. Analisá-los foi como abrir “janelas” sobre um texto para dele extrair sentidos, com a consciência de que outras janelas poderiam ser abertas, outras relações estabelecidas, outras paisagens descortinadas.

¹ A partir da perspectiva desenvolvida por Barthes na obra citada, adoto aqui a noção de “*escritura*” como atividade de criação que se realiza através da língua, na qual não importa apenas o produto (*enunciado*), sendo também enfatizado o processo de *enunciação*, isto é, o trabalho realizado com a linguagem, o qual é, em si, portador de sentidos.

² Embora não vá me deter, neste trabalho, em questões de gênero, usarei a expressão “professora” para fazer referência genérica ao profissional de ensino que atua no segmento investigado (anos iniciais do Ensino Fundamental), considerando que nas turmas observadas, como na maioria das turmas do mesmo nível no país, trata-se realmente de professoras, e não de professores.

Sendo assim, uma forma ideal de representação do trabalho desenvolvido talvez fosse a **hipermídia (n1, p1)**, que permitiria conectar textos escritos, descritivos e/ou analíticos, reproduções de documentos, gravações de aulas, sons, imagens, representativos do cotidiano escolar, possibilitando ao leitor “navegar”, seguindo diferentes rotas, pela riqueza desse universo. Entretanto, a impossibilidade de utilização de tal recurso, em se tratando de um documento acadêmico, levou-me a optar por uma forma de apresentação gráfica do trabalho escrito que faz alusão à idéia de **hipertexto (n2, p1)**. As principais análises produzidas são apresentadas no formato típico das teses acadêmicas, no Volume I. Paralelamente, no Volume II, abrem-se quadros ou caixas de textos, aqui chamados de **“nós” do hipertexto (n2, p1)**, contendo citações, dados coletados na pesquisa, trechos de leituras, relatos de observações e vivências, esclarecimentos, reportagens, gráficos, tabelas, ilustrações; enfim, informações consideradas interessantes para que o leitor possa acompanhar um pouco mais a dinâmica do trabalho realizado.

Embora esse esquema não possa, evidentemente, reproduzir todas as possibilidades proporcionadas pelos hipertextos eletrônicos, espera-se resgatar algumas de suas características, tais como:

- a opção do leitor de ler ou não o conteúdo de determinados “nós”, de acordo com seu interesse ou sua necessidade, tendo em vista a compreensão do texto principal;
- a inexistência de uma seqüência rígida entre os “nós” (Eles estão dispostos, ao longo do trabalho, de modo a facilitar o estabelecimento de relações com o texto principal. Mas, se considerados independentemente dele, podem ser lidos em

qualquer seqüência, permitindo a criação de novas relações, talvez não vislumbradas pela pesquisadora);

- a criação de **“links” (n2, p1)**, isto é, ligações que estabelecem relações entre o texto principal e o conteúdo dos “nós”, ou entre diferentes “nós”.

O *link* é estabelecido por meio da formatação em negrito de palavras ou expressões relacionadas com um dos “nós” do hipertexto, indicando-se, entre parênteses, o número do “nó” correspondente e a página do Volume II na qual ele se encontra. Por exemplo, a indicação **“n1, p1”**, após uma expressão em negrito, significa que o “nó” 1, na página 1 do Volume II, contém uma citação relativa à expressão negritada no texto principal. Entretanto, também estão incluídos no Volume II “nós” que enriquecem o assunto tratado, sem ter uma relação direta com alguma expressão ou aspecto específico do texto apresentado no Volume I; nesse caso, o *link* não é explicitado.

Como afirma Lévy (1996), a leitura hipertextual não constitui uma exclusividade da informática. Ela é realizada, por exemplo, ao se consultar, numa enciclopédia em suporte de papel, os índices, quadros, sumários, remissões; também se concretiza na utilização de notas de rodapé, títulos, subtítulos e outras “saliências” do texto. O que a tecnologia dos hipertextos eletrônicos faz, segundo Lévy, é exteriorizar, tornando mais evidentes, operações naturalmente envolvidas no processo de leitura, tais como a seleção, a esquematização, a construção de uma teia de remissões internas ao texto, a associação com outros dados, a integração das palavras e imagens a um universo interior de significações, que vive em permanente reconstrução (Lévy, 2.000). Se isso é verdade em relação à leitura, o que se espera também, no caso deste trabalho, por intermédio das “janelas” que permitirão partilhar com o leitor aspectos que não

caberiam no texto convencional, é explicitar um pouco melhor a atividade de *escritura* que gerou o texto – também ela feita de seleções, associações, escolhas, estabelecimento de relações, iniciados muito antes de se começar a redação propriamente dita.

Trata-se, assim, de reconhecer que *leitura* e *escritura* são atividades que se tecem conjuntamente – aquele que escreve o faz a partir de sua “leitura” própria da realidade sobre a qual escreve e aquele que lê “escreve”, para seu mundo interior de significações, um novo *texto*. Ao destacar alguns “nós” da rede de construção de sentidos que constitui esta tese, pretende-se assumir essa rede como uma das inúmeras possíveis e, ao mesmo tempo, como textualidade aberta ao trabalho do leitor que venha a percorrer as rotas criadas pelos fios estendidos.

INTRODUÇÃO

Eis-me, mais uma vez, adentrando estes espaços nos quais tenho passado grande parte de minha vida, seja como estudante, seja como profissional: a escola, a sala de aula... Mas não venho hoje para apropriar-me dos conteúdos que estão sendo trabalhados, nem para responsabilizar-me pela sua transmissão ou pelo gerenciamento do processo que aqui se desenvolve. Venho com intenção de pesquisa, com uma questão específica a ser investigada...

(Anotações no Diário de Campo – Março de 1999 – n3, p2)

Durante grande parte de meus trinta e poucos anos estive na escola, primeiro como estudante, depois como professora e mais tarde, ainda, como pedagoga, desenvolvendo a coordenação pedagógica de turmas do Ensino Fundamental. Na vivência de espaços e tempos fortemente marcados pela **cultura escolar**³ (n4, p3) fui construindo muito de minha identidade. Nas rotinas das salas de aula e das reuniões de educadores foram-se moldando muitos de meus anseios, inquietações, esperanças, formas de pensar e de ver o mundo. Sem que eu percebesse, iam-se alojando como fios escondidos em meu corpo, minha mente, meu coração.

Desenvolver uma proposta de pesquisa para o Mestrado, a qual posteriormente se ampliou para Doutorado⁴, significou re-descobrir muitos desses fios,

³ Neste trabalho, a expressão “cultura escolar” faz referência ao conjunto de práticas e significados culturais típicos da escola como instituição social, incluindo os conteúdos culturais por ela transmitidos. Maior aprofundamento a respeito desse delineamento conceitual encontra-se no **nó 4 (p. 3)** do Volume II.

⁴ Minha inserção no Doutorado ocorreu por meio de mudança de nível de Mestrado para Doutorado, em consonância com a Resolução nº 01/95, do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, e mediante a aprovação de uma comissão indicada pelo Colegiado do Programa.

identificá-los, persegui-los, estendê-los, trançá-los com novos fios de leituras, de indagações, percepções, observações, descobertas... E assim, muitas vezes, rever, reler, revisitado, mudar... Exigiu lançar novos olhares para essa **cultura escolar (n4, p3)**, na qual sempre estive tão imersa, para agora buscar nela elementos de análise, pontos de interligação com os fios que se estendiam à minha frente, na promessa de redes de conhecimento científico a tecer.

Neste trabalho, procuro apresentar os elementos mais significativos dessa “rede” que venho construindo. Entre retomadas do processo vivido, discussões teóricas, dados coletados na pesquisa de campo, análises e reflexões, busco compartilhar com o leitor o percurso e o produto, a caminhada e as perspectivas de chegada, os fios enredados e a teia arquitetada. E naturalmente vão surgindo, nesse processo, novos percursos a fazer, novos caminhos a percorrer, fios ainda soltos a articular...

Construído ao longo de minha trajetória profissional, um primeiro fio veio a explicitar-se e tornar-se o condutor das investigações e entrelaçamentos que se seguiram. Era a inquietação diante da problemática da construção dos saberes escolares, tendo em vista o acesso das crianças à informação fora da escola.

Uma das características marcantes da época atual é a intensificação na circulação de informações, principalmente pelo desenvolvimento de novas tecnologias. TV a cabo e/ou por assinatura, vídeo, computador (Internet, CD-ROMs, softwares diversificados, etc), são alguns dos veículos cuja disseminação tem ampliado as possibilidades de acesso à informação. Tais veículos vêm-se integrando aos meios já existentes, chegando, em alguns casos, a incorporá-los, como é o caso da divulgação, pela Internet, de jornais e revistas. E, ao contrário de algumas previsões, a proliferação dos recursos informáticos não tem gerado, até o momento, um refluxo do número de

publicações convencionais. Ao contrário, observa-se uma grande expansão também no que se refere à edição de livros, jornais, revistas, fascículos, enciclopédias de diversos tipos...

Diante dessas transformações sociais, tem adquirido grande relevância o tema do acesso das crianças e jovens à informação, tornando-se também muito difundido o discurso de que a escola precisa se transformar para adequar-se às mudanças nesse setor. Confirmam tal afirmação tanto **publicações comerciais (n5, p4)** quanto outras, no campo educacional.

No que se refere às últimas, poder-se-iam apontar numerosos autores, desde os que criticam a “fossilização” da instituição escolar, acusada de encerrar-se numa carapaça através da qual se isola do mundo exterior (Sacristán, 1998), até aqueles que buscam apresentar propostas alternativas para a organização do trabalho escolar, associando-as a necessidades decorrentes das mudanças no processo de socialização de crianças e jovens, dentre elas a ampliação da “bagagem informativa” dos alunos (Hernández, 1998; M. Silva, 2000).

No entanto, o que se observa é a escassez de pesquisas empíricas que possam subsidiar essa discussão, evitando as posições generalistas, estereotipadas e prescritivas que muitas vezes acabam marcando os referidos discursos. Quando se fala em “maior bagagem de informações dos alunos”, de que alunos se está falando? Como, efetivamente, se constitui essa “bagagem”? Como se pode caracterizar, sociologicamente, o acesso que as crianças têm à informação fora da escola? De que forma esse acesso influencia as relações sociais que se estabelecem em sala de aula, nas interações entre professora e alunos? Ao se denunciar a “fossilização” da escola, qual é o tipo de escola em questão? Quais as estratégias utilizadas por professora e alunos, no

cotidiano das salas de aula, ao construírem coletivamente os conhecimentos escolares, tendo em vista as informações e experiências prévias dos estudantes? Pode-se dizer que essas estratégias caracterizam, realmente, uma “fossilização” da escola?

A partir de questões como essas, busquei desenvolver um estudo que abordasse o acesso das crianças à informação fora da escola, *visto a partir de sua emergência no interior de uma sala de aula*, não em termos das modificações que “deve” gerar no ensino, mas sim buscando identificar em que medida e como esse acesso *efetivamente* acontece, em que medida *já* se manifesta nas interações professora-alunos e que tipo de influência *já* está gerando (ou não) nessas interações. Tratava-se, portanto, de adotar uma perspectiva de análise sociológica do processo de ensino, fornecendo novos dados para a discussão sobre a instituição escolar e seu papel em relação à sociedade, sem ver nessa instituição apenas um “dinossauro ultrapassado”, o que seria desconsiderar a margem de autonomia, criatividade e resistência dos sujeitos que nela interagem, mas também sem acreditar ingenuamente em uma fácil transformação das práticas que em seu interior se desenvolvem.

Adotando essa perspectiva de análise, a pesquisa desenvolveu-se com o propósito de investigar as possíveis relações entre o acesso dos alunos à informação fora da escola, efetuado através dos meios de comunicação, recursos informáticos e vivências sócio-culturais em geral, e a construção dos conhecimentos escolares, enfocando prioritariamente as interações entre professora e alunos na sala de aula. A opção por esse enfoque baseou-se no pressuposto de que é através das referidas interações que se constroem, efetivamente, os saberes escolares, na sua dimensão de currículo real⁵, isto é, de currículo efetivado e não apenas de currículo formal ou

⁵ A distinção entre currículo formal ou prescrito e currículo real será discutida com maior aprofundamento no primeiro capítulo. Em linhas gerais, o currículo formal corresponde ao que é proposto

prescrito. Considerando professoras e alunos não como meros agentes de reprodução social, mas como atores com certa margem de autonomia na construção de suas práticas, buscou-se investigar suas estratégias de ação, nas interações que têm em vista a sistematização do conhecimento escolar, e as implicações dessas estratégias para a configuração do currículo real em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo sempre em vista o acesso dos alunos à informação fora da escola. Objetivou-se principalmente, considerando as relações entre esse acesso e a construção dos conhecimentos escolares, levantar elementos de reflexão sobre a função social da escola e os desafios por ela enfrentados no cenário social e cultural da atualidade.

Para compreender melhor tal proposta e a forma como ela se delineou, faz-se necessário inscrevê-la no contexto dos estudos de cunho sociológico que vêm sendo realizados nos campos do currículo, dos saberes escolares e da interação em sala de aula, esclarecendo alguns conceitos utilizados e explicitando o modo como se pôde configurar o objeto desta pesquisa e definir sua metodologia, num “tecer de fios” entre a literatura da área, o estudo exploratório desenvolvido e as minhas reflexões como profissional e como pesquisadora. É essa “tecedura” que me proponho a explicitar no primeiro capítulo desta tese.

No capítulo seguinte, descrevo o contexto da pesquisa, caracterizando o seu cenário e apresentando os atores. Procuro analisar o jogo de diferenças e similaridades entre as duas escolas e as duas turmas investigadas, questionando, a partir dessa análise, os discursos da fossilização da escola e levantando algumas indagações a respeito das relações entre tal “jogo” e os processos sociais mais amplos pelos quais as desigualdades se reproduzem na chamada “era da informação”.

nos documentos oficiais e o currículo real é o que efetivamente se vivencia na sala de aula, nas interações entre professora e alunos, que continuamente reinterpreta o currículo prescrito (Perrenoud, 1995).

No capítulo três, a partir de uma discussão dos conceitos de informação e de conhecimento e de suas relações, e tendo em vista dados obtidos na pesquisa de campo, problematizo alguns discursos a respeito do acesso à informação fora da escola. Com base em Bourdieu, utilizo a diferenciação entre apropriação material e apropriação simbólica dos bens culturais como foco privilegiado dessa problematização. Em seguida, busco relacionar herança cultural e uso dos veículos de acesso à informação, localizando essa problemática no contexto de desigualdades sociais que caracteriza nossa sociedade.

O capítulo quatro é dedicado à análise da prática pedagógica desenvolvida nas turmas X e Y e das situações de emergência de informações paraescolares nesse contexto. Os dados obtidos na pesquisa de campo são considerados a partir das contribuições dos estudos antropológicos em torno do conceito de cultura e da teoria de Basil Bernstein sobre a estruturação do discurso pedagógico. Nessa perspectiva, as interações em sala de aula são vistas como configurações culturais singulares, mas ao mesmo tempo delimitadas por fatores comuns, decorrentes da própria natureza da educação escolar. Tais fatores são tomados como base para o delineamento de um quadro interpretativo a partir do qual se pode compreender as relações entre saberes escolares e informações extra-escolares, na constituição do currículo real de cada turma.

No capítulo cinco busca-se um aprofundamento em torno dos aspectos que configuram a especificidade da escola diante de outras instituições e veículos que, como ela, realizam funções de transmissão cultural. Para isso, são problematizados os processos de seleção cultural e de recontextualização de conhecimentos que ocorrem fora da escola e na escola, com ênfase no processo de construção dos conhecimentos escolares, buscando identificar algumas de suas características recorrentes. Discutem-se,

também, as perspectivas dos alunos a respeito de aprender na escola e fora da escola, tendo como base os dados obtidos nas entrevistas.

Finalmente, o capítulo seis é dedicado à análise de algumas condições em que se dá o processo de construção de conhecimentos em sala de aula e à discussão de alguns dos desafios que se colocam atualmente para a instituição escolar. Tais desafios foram identificados a partir dos dados da pesquisa de campo e dos estudos teóricos realizados, focalizando-se especialmente, na última parte do trabalho, o debate em torno das mudanças culturais engendradas pelas novas tecnologias de informação e de comunicação e suas implicações para o processo de escolarização.

As considerações finais, organizadas sob o título “Ponto de chegada, pontos de partida”, buscam retomar a trajetória da pesquisa e identificar algumas de suas contribuições e limites.

Compõem ainda esta tese cinco anexos: o questionário aplicado aos alunos das duas turmas (Anexo A); o roteiro para aplicação do questionário (Anexo B); o roteiro para entrevista semi-estruturada com os alunos (Anexo C); o roteiro para entrevista com as professoras das duas turmas (Anexo D); e o roteiro para entrevista com as coordenadoras pedagógicas das duas escolas (Anexo E).

Gráficos, tabelas, quadros explicativos, não foram incluídos nos anexos, mas considerados como “nós do hipertexto”, sendo apresentados no Volume II da tese, na forma de organização que já foi explicitada anteriormente, na Nota de Apresentação.

1 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa relatada neste trabalho desenvolveu-se a partir de dois “eixos” básicos: o processo de construção dos conhecimentos escolares realizado em sala de aula por meio da interação entre professora e alunos, e a problemática do acesso do aluno à informação fora da escola. Buscou-se tecer uma teia de análises e reflexões entre esses dois pontos, procurando trazer à tona possíveis relações existentes entre eles.

De início, faz-se necessário explicar o sentido com o qual é empregada, aqui, a expressão “construção dos conhecimentos escolares em sala de aula”. Embora os termos “escolares/ na sala de aula” possam parecer redundantes, seu uso decorre de opções conscientes, que têm o objetivo de delimitar os recortes feitos nesta pesquisa.

Utilizo a expressão “na sala de aula” para demarcar que, dentre as várias instâncias do processo de constituição dos conhecimentos escolares, tais como a evolução das disciplinas escolares, a definição de currículos oficiais, a elaboração de livros didáticos, o planejamento escolar, as interações em sala de aula, o enfoque deste estudo se dá sobre as últimas, incidindo sobre a dimensão do currículo real de cada turma. Assim, uso simultaneamente o adjetivo “*escolares*” para enfatizar que, com a expressão “construção de conhecimentos”, faço referência a esse processo curricular vivenciado coletivamente pela turma, no qual determinados saberes são socializados, e não ao processo cognitivo vivido individualmente pelos alunos.

Cabe ressaltar que utilizarei ao longo do trabalho, com o mesmo sentido, a expressão “construção dos saberes escolares”, referindo-me, assim, à forma como esses

saberes se atualizam e se “tecem” em cada sala de aula, e não à perspectiva histórica que tem marcado vários estudos da área, ligados à história das disciplinas escolares (Chervel, 1990). Nesse sentido, também opto por não distinguir “*conhecimentos*” de “*saberes*”⁶.

Finalmente, cabem algumas ressalvas em relação ao uso que faço do termo “construção”. Tal uso não decorre do “construtivismo” ligado à epistemologia genética de Piaget e outros, mas procura explicitar uma concepção do currículo como “... *um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente reconstruídos*” (Lopes, 1997: 96), no próprio ato de serem transmitidos. Além disso, o emprego desse termo também não está relacionado, neste trabalho, ao que Ferrazo (1997) chama de “*visão de construir na perspectiva arquitetônica*”, o que implicaria em uma concepção epistemológica baseada nas idéias de precisão, linearidade e hierarquização na “edificação” do conhecimento. Segundo o dicionário Michaelis (1998), o termo “construção” pode ser empregado com o sentido de “*modo como uma coisa é formada*”. De acordo com o dicionário eletrônico Aurélio (2002, *online*), uma das acepções do vocábulo “construir” é a de “*formar, conceber, elaborar*”. É nessa perspectiva semântica que me refiro à “construção dos conhecimentos escolares”, sendo que as concepções epistemológicas propriamente ditas, a partir das quais essa construção pode ser compreendida, serão discutidas posteriormente, nos Capítulos 5 e 6 desta tese.

⁶ Segundo Lopes (1999), alguns autores diferenciam “conhecimentos” de “saberes”, atribuindo aos últimos um sentido mais amplo, não obstante os dois termos serem considerados sinônimos do ponto de vista filosófico. Para esses autores, os saberes teriam, como único pressuposto, a existência de uma prática discursiva. Já os conhecimentos incluiriam apenas os saberes sistematizados e organizados a partir de rigorosos critérios de verificação e coerência. Entretanto, no Brasil, embora haja discussões em torno do assunto, de modo geral têm sido utilizadas de forma equivalente as expressões “conhecimentos escolares” e “saberes escolares”, a primeira sendo influenciada pela tradição inglesa e a segunda, pelos autores franceses. Sendo assim, optei por não diferenciá-las neste trabalho.

Um outro aspecto a ser explicitado é que, em se tratando do “acesso dos alunos à informação fora da escola”, refiro-me tanto às informações obtidas através dos recursos informáticos e dos meios de comunicação (computador, envolvendo uso da internet, de softwares diversificados, inclusive CDROMS; televisão, incluindo canais abertos e TV a cabo e/ou por assinatura, videocassete, rádio, jornais, revistas, livros, fascículos, enciclopédias...), quanto àquelas que são adquiridas em vivências sociais e culturais em geral: convívio com a família e os amigos, viagens, cinema, teatro, jogos, eventos... Embora ciente das limitações de análise decorrentes dessa amplitude de variáveis, fiz tal opção porque o interesse prioritário deste estudo não é o acesso à informação em si, mas sim a forma como seus resultados se manifestam, ou não, nas interações em sala de aula por meio das quais acontece o processo de construção dos conhecimentos escolares. Portanto, como o *locus* de investigação era a sala de aula e não os contextos de obtenção de informações fora da escola, tornava-se inviável diferenciar as fontes de obtenção das informações.

É claro que falar em acesso a informações fora da escola significa fazer referência a um processo extremamente amplo, contínuo, muitas vezes subliminar, pelo qual se constroem não apenas conhecimentos formais, mas também representações, disposições, valores, que serão constituidores do sujeito. Entretanto, tendo em vista que minhas preocupações se voltam sobretudo para a educação escolar, e dentro dela, especificamente para o processo de construção dos conhecimentos escolares, o foco principal desta pesquisa, ao fazer referência a esse acesso, são as informações obtidas pelas crianças sobre assuntos ligados aos conteúdos curriculares trabalhados nas escolas.

Considerados nessa perspectiva, a construção dos saberes escolares em sala de aula é o principal campo de interesse deste trabalho e o acesso à informação fora da escola seria o “vetor” que veio suscitar minhas indagações em relação a ele. Para construir, a partir desses dois “eixos”, o objeto da pesquisa, foi necessário problematizar esse campo, estabelecendo um diálogo com a literatura já existente sobre o assunto, especialmente com os estudos de cunho sociológico sobre o currículo (saberes escolares) e sobre as interações em sala de aula.

1.1 A construção dos conhecimentos escolares no contexto das relações entre escola e cultura.

Pensar na construção dos conhecimentos escolares em sala de aula, procurando relacioná-la com as formas de acesso à informação fora da escola, implica em trazer para primeiro plano as relações entre escola e cultura. A socialização de parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade é uma das funções básicas da educação formal, integrando-se à sua tarefa de “transmissão cultural”. Entretanto, outras instituições sociais também realizam essa função e transmitem informações, propiciando a construção de conhecimentos, embora de formas diferentes da que é realizada pela instituição escolar. Trata-se, portanto, de analisar a especificidade da ação dessa instituição, o que será fundamental para compreender a forma como as informações paraescolares⁷ são tratadas na escola. No caso do presente trabalho, trata-se ainda de questionar quais as implicações, para a realização dos processos de

⁷ SACRISTÁN (1998: 71) faz referência à “*experiência cultural pré-escolar e paraescolar*” dos alunos, considerando-a cada vez mais significativa em função do acesso crescente à informação através de meios

“transmissão cultural” organizados pela escola, do fato de que os sujeitos que deles participam têm também outras vivências sociais a partir das quais adquirem informações e constroem conhecimentos; vivências essas que são simultâneas ou até mesmo anteriores às escolares, e que são apontadas como sendo cada vez mais intensas na sociedade atual, no que se refere ao uso de novas tecnologias e à disseminação dos meios de comunicação.

Uma das primeiras tarefas que se impõem é a de problematizar o conceito de “transmissão cultural”, retomando alguns aspectos que vêm sendo discutidos em relação às concepções de cultura e de currículo que embasam sua compreensão.

O conceito de “cultura” vem sendo amplamente debatido no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, havendo para ele diversas acepções possíveis (FORQUIN, 1993). Portanto, falar de “transmissão cultural” não implica em falar sempre a mesma coisa, sendo necessário desvelar qual a concepção de cultura subjacente às afirmações feitas.

Em momentos posteriores desta tese, a discussão em torno desse conceito será aprofundada, tanto do ponto de vista antropológico, para sustentar as análises das interações em sala de aula sob uma perspectiva cultural (Capítulo 4), quanto sob o enfoque das implicações trazidas para o conceito de cultura pela disseminação de novas tecnologias de comunicação e de informação (Capítulo 5). Por ora, o objetivo é expor brevemente a concepção sociológica que orienta a compreensão das relações entre cultura e currículo, neste trabalho, tendo em vista a compreensão do processo de construção do objeto de pesquisa. As decorrências dessa concepção serão retomadas ao longo do texto, na análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

não-escolares. Neste trabalho, utilizar-se-á os termos “paraescolar” ou “extra-escolar” para designar os veículos não-escolares de acesso à informação, bem como as informações através deles obtidas.

A Nova Sociologia da Educação foi a primeira corrente voltada para a discussão das relações entre cultura, conhecimento e currículo sob uma perspectiva sociológica (Moreira, 1990). Seus aportes colocaram em relevo o fato de que a cultura não é um bloco monolítico, homogêneo e universal de conhecimentos, habilidades e valores, apropriado pela escola para uma transmissão passiva. A instituição escolar está inserida em um contexto cultural complexo, que inclui relações econômicas, sociais e políticas multifacetadas, convivência de grupos com práticas diversificadas, embate entre esses grupos, disputas de poder. Nesse cenário, a cultura compreende todo processo de construção de significados e de análise sobre eles (Geertz, 1989), sendo vista como constituinte do tecido social e por ele constituída (Lopes, 1999).

Tal processo, por sua vez, não é alheio aos embates e disputas mencionados. Assim, *“a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. [...] a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”* (Moreira e Silva, 1994: 27). Nesse contexto, é impossível à educação escolar transmitir “a” cultura; o que ela faz é selecionar conteúdos no interior da cultura e reorganizá-los a fim de transmiti-los às novas gerações.

As preocupações em relação aos processos de seleção e organização do conteúdo escolar estão presentes no campo do currículo desde a sua constituição (Santos e Moreira, 1995). Entretanto, até os anos 60 essas preocupações eram basicamente de caráter prescritivo, buscando-se a melhor forma de responder “cientificamente” às perguntas sobre “o quê” e “como” ensinar, sem que se problematizasse o caráter ideológico e arbitrário dos conteúdos escolares e de seus processos de definição. Coube, mais uma vez, à Nova Sociologia da Educação um papel importante no levantamento de

questões sobre a constituição do conhecimento escolar, problematizando os processos de seleção, organização e legitimação dos saberes escolares e apontando vinculações com as hierarquias e as relações de poder existentes na sociedade.

Atualmente, embora ainda permaneçam bastante arraigadas, entre os educadores, as concepções de currículo e de seleção cultural como processos neutros (Lopes, 1999), já se pode encontrar, nos estudos desenvolvidos no campo, uma predominância da perspectiva crítica, que entende o currículo como uma construção social. A partir dessa abordagem, torna-se importante compreender os fatores que levam à inclusão de determinados conhecimentos como “conteúdos escolares” e à exclusão de outros. As reflexões sobre a seleção de conteúdos curriculares estão presentes, em diferentes perspectivas, nas obras de autores como Young (1982), Forquin (1992; 1993), Apple (1989; 1997), Goodson (1995), Santos e Moreira (1995), Lopes (1997; 1999), dentre outros.

O trabalho realizado pela educação escolar em relação aos conteúdos de ensino não se limita à seleção cultural. Os conteúdos culturais selecionados como componentes do currículo passarão ainda por toda uma reorganização e reestruturação, a fim de que se possam tornar “*efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações*” (Forquin, 1992:32). Baseando-se em Verret e Chevillard, Forquin utiliza a expressão “*transposição didática*” para referir-se a esse processo. É importante destacar que a transposição didática não consiste apenas em dar aos saberes eruditos uma nova roupagem, que os torne acessíveis aos alunos. Nesse percurso, tais saberes são recriados, ressignificados, a ponto de, algumas vezes, aquilo que se ensina na escola não ter correspondência com nenhum campo do saber erudito (Chervel, 1990). O uso do termo “transposição” é, inclusive, questionado por Lopes (1997), devido ao

fato de sugerir, segundo a autora, um movimento de transporte, sem alterações de conteúdo. Em vez da “transposição didática”, Lopes propõe que se utilize a expressão “mediação didática”, no sentido de “*um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia*” (Lopes, 1997:106). Concordando com Lopes no sentido de que a constituição dos saberes escolares vai além de um mero processo de transposição, mantereí, entretanto, a utilização das duas expressões – transposição didática e mediação didática – como equivalentes, já que a primeira tem sido a mais empregada na literatura concernente ao tema.

O que se está dizendo, de qualquer forma, é que o sistema escolar não realiza um simples trabalho de transmissão de conhecimentos definidos *a priori*. Pelos processos de seleção cultural e de mediação ou transposição didática, ele *cria* novos saberes, instaurando formas culturais próprias, configurando uma verdadeira **cultura escolar (n4, p3)**, a qual forma não apenas indivíduos, mas também sistemas ou categorias de pensamento, modos culturais de se posicionar diante de problemas, parâmetros de utilização da linguagem... Enfim, a escola não apenas *transmite* elementos da cultura, mas *cria* novos elementos que vão também participar e interferir nas configurações da cultura da sociedade global (Bourdieu, 1974; Forquin, 1992; Chervel, 1990; Popkewitz, 1994).

De acordo com a perspectiva aqui exposta, pode-se falar em uma construção dos saberes escolares, sem confundi-la com a produção científica do saber. Trata-se de dois processos distintos, com finalidades e contingências próprias, cada um submetido a imperativos específicos do campo em que se desenvolve (Forquin, 1992).

Portanto, ao se tomar como ponto de partida, neste estudo, o fato de que a escola efetivamente transmite conteúdos culturais, e de que é sua função fazê-lo, comunga-se, por outro lado, com a teorias críticas do currículo, segundo as quais a transmissão cultural não é um processo neutro ou meramente passivo, envolvendo uma tarefa de recriação, e fazendo-se mediar pela ação de sujeitos que podem dar diferentes significados e conotações a suas práticas.

É nesse sentido que os conceitos de seleção cultural e de mediação didática foram de especial interesse para a construção do objeto de pesquisa deste trabalho, para o desenvolvimento das investigações e a análise dos dados obtidos. Consideradas sob tal perspectiva, a seleção cultural e a mediação didática não se manifestam apenas na evolução histórica das disciplinas, na elaboração de currículos ou na produção de livros e materiais didáticos. Elas só se completam na sala de aula, através da ação única de cada professora no “trato pedagógico” com os conteúdos que ministra e na interação com seus alunos. E, ao realizá-las, a professora não estará apenas selecionando e “transpondo” conteúdos científicos para a forma de saberes escolares. Ela estará promovendo um diálogo entre diversos tipos de saberes – aqueles que adquiriu em sua formação, nem sempre científicos ou eruditos; os que aparecem nos livros didáticos ou nos materiais que utiliza; os que provêm de outras fontes às quais tem acesso (revistas, enciclopédias, livros, televisão); os que são trazidos para a sala de aula pelos alunos, quando manifestos e considerados pela docente... É, portanto, somente na interação entre professora e alunos, na sala de aula, que se concretizarão os resultados da seleção cultural e da mediação didática, que variarão, conforme Forquin (1992:34), “*segundo as sociedades, os públicos escolares e os níveis de ensino, as matérias ensinadas, as ideologias e as práticas pedagógicas*”.

Interessou-me especialmente, nesse caso, investigar como a seleção cultural e a “mediação didática” se manifestam e se realizam nas interações em sala de aula, durante momentos sistematizados de abordagem dos conteúdos, tendo em vista a possibilidade de acesso dos alunos à informação fora da escola. Que tipo de “estratégias” a professora adota, na interação com as turmas? Ela leva em consideração, em sua atuação, a possibilidade de que os alunos já tenham tido acesso a informações sobre o conteúdo da aula? De que forma o fato de saber de um possível domínio de informações pelos alunos influencia suas estratégias? No caso de oportunizar a explicitação das informações trazidas pelo aluno, como a professora realiza a mediação entre essas informações e os conceitos que pretende sistematizar? Quais os tipos de “seleção” que ela realiza, e com base em quê?

Por tudo o que foi exposto, conclui-se que, para compreender a forma como se constituem os saberes escolares, não basta ater-se aos currículos formais, isto é, aos programas escolares. Diversos autores têm destacado a importância de se analisar as relações entre os objetivos, conteúdos e propostas que constam dos programas e aquilo que realmente se efetiva na prática da sala de aula, sendo que cada autor usa expressões próprias para se referir a essas duas configurações do currículo (Goodson, 1995). Adotar-se-á, neste trabalho, a distinção utilizada por Perrenoud (1995), entre *currículo formal* e *currículo real*, sendo o primeiro aquele que figura nos textos dos programas e das orientações curriculares⁸ e o último, o que se concretiza na sala de aula, nos processos interativos que permeiam a construção do conhecimento escolar.

Segundo Perrenoud, o currículo formal fornece apenas uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido de informações, noções, métodos,

⁸ Será utilizada também, como equivalente a “currículo formal” ou “currículo oficial”, a expressão “currículo prescrito”, mais comumente adotada por Sacristán (1998).

regras, códigos, a serem transmitidos, tudo isso por meio de um trabalho permanente de “reinvenção, de explicitação, de ilustração, de realização, de concretização do currículo formal” (Perrenoud, 1995: 42-43).

O autor localiza em aspectos como a formação do professor, o seu habitus profissional, o seu domínio pessoal dos conteúdos culturais a serem ensinados e os intercâmbios que mantém com colegas, algumas das fontes a partir das quais esse profissional realiza seu trabalho de uma forma que sempre é, em certa medida, original. Torna-se possível, assim, a realização de diferentes currículos reais por professores responsáveis pela aplicação de um mesmo currículo formal.

Mas, Perrenoud não enfatiza apenas o papel do professor na configuração do currículo real. O autor lembra que tal configuração só se concretiza na interação com os alunos, sendo também eles, portanto, sujeitos desse processo. Essa constatação leva à caracterização do currículo real como “*trabalho negociado*”:

... o professor nunca é o único ‘comandante a bordo’. Como sublinha Eggleston (1977), o currículo real resulta de uma negociação entre o professor e os alunos, da confrontação, hora a hora, das suas estratégias respectivas, quer haja um compromisso explícito ou a neutralização recíproca numa relação de forças. (...)

Poderíamos multiplicar os exemplos deste facto essencial: a transposição pragmática do currículo formal não é gerida unicamente pelas concepções didáticas do professor e pela sua imagem da cultura, mas depende também dos alunos e da dinâmica do grupo-turma. (Perrenoud, 1995: 52-53)

Ao discutir o papel dos alunos na configuração do currículo real, Perrenoud detém-se principalmente nos aspectos relativos ao desempenho do que ele chama de “*ofício de aluno*”: a “negociação” de sua boa vontade para realizar as atividades propostas, seu controle sobre o ritmo e a intensidade do trabalho escolar, suas

preferências e resistências... Entretanto, considerando o problema colocado neste trabalho, indagou-se também em que medida as informações que o aluno recebe fora da escola interferem em sua participação nesse processo: em que medida ele busca expressar essas informações na sala de aula, como o faz, que implicações isso tem para a construção de conhecimentos na turma.

De acordo com as concepções que foram, até agora, explicitadas, pode-se concluir que é sobre a dimensão do currículo real que incide este estudo. Entretanto, ainda é necessário delimitar melhor em que perspectiva esse currículo real está sendo abordado, uma vez que Perrenoud (1995: 172) também o caracteriza, em determinado momento, como *“o conjunto da experiência do aluno, tudo o que lhe acontece na escola e que, em sentido lato, gera aprendizagens: a aquisição de conhecimentos, o saber-fazer e o saber-ser, a formação de atitudes”*. Evidencia-se que o presente trabalho prioriza um aspecto específico dentre estes, que é o da aquisição de conhecimentos, vista, ainda, em uma perspectiva coletiva. Assim, utilizar-se-á a expressão currículo real da turma para fazer referência *a tudo o que acontece na sala de aula, que pode propiciar aos alunos a aquisição de conhecimentos*.

Evidencia-se também, pelo que foi exposto, que o currículo real resulta, basicamente, do processo interativo desenvolvido em sala de aula, e não apenas da abordagem do professor em relação ao currículo prescrito. Portanto, pensar no currículo real, isto é, no “tecer” dos conhecimentos escolares em sala de aula, considerando-o como um “trabalho negociado”, e indagar-se sobre as estratégias de professores e alunos nesse processo, tendo em vista o acesso dos alunos à informação fora da escola, supõe colocar em primeiro plano, ou eleger como objeto privilegiado de investigação, as interações em sala de aula. Supõe ainda fazê-lo a partir de um referencial teórico

específico, que é o da sociologia interacionista, a qual, em suas análises da sala de aula, incorpora aportes do interacionismo simbólico e da fenomenologia social (Coulon, 1995a; Sirota, 1994; Forquin, 1993). Para isso, tornou-se necessária também, na elaboração deste trabalho, uma revisão da literatura sobre o assunto, a qual, sem ter a pretensão de ser exaustiva, possibilitou a elucidação de algumas noções que se tornaram centrais nas análises, tais como, por exemplo, as de “negociação” e “estratégias”.

1.2 O estudo das interações em sala de aula: subsídios para a análise do processo de construção dos saberes escolares.

As interações em sala de aula têm sido estudadas sob diferentes enfoques, no âmbito das Ciências da Educação: psicológico, psicossocial, antropológico, didático, sociológico... Se por um lado tal fato revela a fecundidade desse campo de pesquisa, por outro, sugere também sua complexidade e a necessidade de estabelecer parâmetros bem definidos para sua investigação.

Em relação aos estudos da Sociologia da Educação, a sala de aula já era apontada como um de seus objetos, nos movimentos iniciais de constituição da área, nas primeiras décadas do século XX (Sirota, 1994). Entretanto, seguiu-se uma fase na qual predominaram estudos baseados em grandes levantamentos estatísticos em relação à escolarização, ficando a dimensão microssociológica, em geral, muito pouco considerada nas pesquisas desse período. Atualmente, assiste-se a uma retomada da sala de aula como objeto de estudo sociológico, no contexto de um movimento mais geral do campo:

Com a finalidade de fazer emergir dimensões antes ocultadas pelas pesquisas em escala macrossociológica, boa parte dos estudos atuais situa-se ao nível das pequenas unidades de análise (o currículo, a sala de aula, o estabelecimento escolar, as estratégias familiares em matéria de escolarização/escolaridade), sem que com isso estudos de caráter mais globalizante, com ênfase nas relações estruturais, tenham deixado de existir, evidentemente. (Nogueira, 1995b: 9)

Esse movimento trouxe, na sociologia da educação, uma tendência a valorizar as práticas cotidianas desenvolvidas no interior dos estabelecimentos escolares, a investigar as relações sociais que neles têm lugar, voltando a atenção, especialmente, para os sujeitos mais diretos do processo educacional: professor e alunos. Utilizando uma expressão que já tem se tornado corriqueira nos estudos da área, trata-se de “penetrar na caixa-preta das escolas e da sala de aula”, buscando aí, e não apenas nas grandes análises estruturais, elementos explicativos para fenômenos como as desigualdades educacionais, ou subsídios para a compreensão de processos como a construção do conhecimento escolar.

Ocorre que, ao se realizar tal movimento, as abordagens funcionalistas e estruturalistas, que marcaram o período anterior, tornam-se insuficientes para explicar os processos sociais observados no interior dos estabelecimentos de ensino. Assim, diversos estudos passam a basear-se no paradigma interacionista, cujas origens remontam aos anos vinte (Coulon, 1995a), e que tem, como foco central de suas análises, os sentidos e significações atribuídos pelos atores ao mundo social.

No contexto da sociologia interacionista, os indivíduos não são vistos como simples agentes de uma ordem social que os supera, cujas ações seriam totalmente constrangidas pelas determinações dessa ordem; porém, tampouco são encarados como senhores únicos dos próprios atos. Eles são concebidos como *atores* de uma cena social complexa em que, embora não escapando às referidas determinações, têm também uma

margem de autonomia para desempenhar seus papéis e assim, construir de formas diversificadas suas práticas (Sirota, 1994; Neves, Eidelman e Zagefka, 1995).

Segundo a perspectiva interacionista, os atores sociais vivenciam relações complexas, nas quais interagem continuamente consigo próprios e com os outros. A interação consigo mesmo consiste em um processo reflexivo em que o sujeito está constantemente a interpretar os próprios atos, os das outras pessoas, as situações vivenciadas. Baseando-se nessas interpretações é que ele elabora a maior parte de suas ações e reações, fazendo, da interação com o outro, um jogo de ação-interpretação-reação-interpretação-reação-interpretação... Pode-se dizer que, por envolverem na maior parte das vezes tais interpretações, as interações humanas são predominantemente simbólicas (Delamont, 1987).

Considerando-se, nesse sentido, professor e alunos como atores sociais, enfatiza-se a análise das *situações* em que eles se vêem envolvidos no cotidiano escolar (a aula em si ou situações específicas dentro dela, como trabalhar, propor ou responder questões, brincar, conversar...). Parte-se do pressuposto de que os atores interpretam de distintas formas tais situações, atribuindo-lhes diferentes sentidos, *definindo*-as de maneiras diversas, e pautando sua atuação por esse conjunto de significações particulares. Ganha importância, para os estudos dessa linha, o conceito de “definição da situação”, abordado por Coulon (1995a: 67) ao analisar a obra de Waller⁹: “... o conceito de ‘definição da situação’ tem uma importância considerável para o estudo dos fenômenos educacionais. Designa, antes de tudo, um processo no qual o indivíduo explora suas possibilidades de ação em determinada situação.”

⁹ WALLER, Willard W. *The Sociology of teaching*. 2.ed. Nova York, John Wiley & Sons, 1967, 468p. Segundo COULON (1995), esta obra tem sido considerada como a primeira pesquisa interacionista em educação, sendo que sua primeira edição foi publicada em 1932.

Por sua vez, as significações que permitem ao ator definir à sua maneira cada situação são construídas a partir das “carreiras” e “perspectivas” de cada um, cabendo, portanto, um esclarecimento a respeito desses conceitos.

Delamont (1987:41) acentua que *“qualquer encontro na sala de aula entre um professor e uma turma pode ser concebido como uma intersecção das carreiras dos alunos com a carreira do professor”*. O termo “carreira”, no caso, corresponderia ao conceito de *“modificações no estatuto e identidade das pessoas ao longo do tempo”*, incluindo desde as imagens que a pessoa faz de si própria até as posições que ocupa, as relações jurídicas que mantém e seu estilo de vida. A partir do momento em que se considera a interação em sala de aula como resultado das significações construídas pelos atores, torna-se fundamental, segundo Delamont, que se compreenda como essas significações vão evoluindo no tempo e quais são elas no momento em que se dá a interação.

Em relação à perspectiva, Coulon (1995:71), citando H.Becker, a define como sendo *“um conjunto de idéias e ações coordenadas, utilizado por uma pessoa para resolver um problema em determinada situação.”* Sendo assim, pode-se falar nas perspectivas dos professores e alunos que orientam suas escolhas e atitudes nas diversas situações vivenciadas no contexto escolar, em relação uns aos outros, em relação ao processo pedagógico, aos papéis de cada um nesse processo...

De aspectos como a carreira e as perspectivas de cada ator social decorrerão as significações por ele atribuídas a cada situação, bem como as suas intenções individuais. Grande parte das vezes, as interpretações de uma mesma situação por diferentes atores poderão ser divergentes; além disso, restrições exteriores poderão impor-se, limitando a efetivação das intenções individuais. A esse propósito, Delamont

(1987) chama a atenção para a dimensão de poder presente nas situações sociais. Ela ressalta que os indivíduos podem ser constrangidos a agir não de acordo com as próprias interpretações sobre a situação, mas de acordo com as interpretações dos que detêm maior poder.

Por outro lado, os atores sociais não permanecem passivos diante das restrições colocadas pelo poder ou pelas contingências da situação em si: eles desenvolvem *estratégias* para fazer frente à situação e para fazer valer a sua interpretação da mesma. Assim, Sirota (1995: 268), citando Woods¹⁰, define a estratégia como “*lugar em que a intenção individual e as restrições exteriores se encontram*”.

Do jogo de interpretações e estratégias desenvolvidas pelos diferentes atores resulta um processo de negociações e renegociações que caracteriza as interações sociais, incluindo aquelas que se desenvolvem em sala de aula:

A relação da sala de aula entre professora e alunos é vista como uma actuação conjunta – uma relação que funciona e que diz respeito à realização de um trabalho. A interacção é entendida como um ‘dar e receber’ diário entre professor e alunos. O processo é de negociação – um processo que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas. (Delamont, 1987: 39).

A vida da sala de aula será então considerada como um processo contínuo de negociações muitas vezes conflitivas, muitas vezes sutilmente implícitas. Tentar-se-á então, através das análises das rotinas da vida cotidiana (Jackson, 1968), descobrir as regras informais que subjazem a essas negociações e mantêm a coesão dessa comunidade de trabalho. (Sirota, 1994: 26).

Embora não sejam, ainda, numerosos, alguns estudos têm sido desenvolvidos na perspectiva apresentada, isto é, considerando os processos interativos

¹⁰ SIROTA atribui a Woods o conceito apresentado, e cita várias obras do autor na bibliografia, mas não especifica a obra da qual foi extraído o conceito.

que ocorrem nas salas de aula, investigando as relações sociais que nelas se desenvolvem, considerando professores e alunos como atores e interessando-se pelas suas estratégias e formas de negociação das situações que vivenciam. Tais estudos apresentam diversos focos de abordagem. Alguns enfatizam a interação em si, como é o caso do trabalho de Delamont (1987); outros buscam, através da análise dessa interação, elementos para a explicação de processos como o da produção de desigualdades escolares (Sirota, 1994; Keddie, 1982); outros, ainda, concentram-se no papel do professor e na investigação dos saberes que ele coloca em jogo em sua atuação (Penin, 1994). Cabe lembrar, também, as pesquisas de tipo etnográfico, que buscam, através do contato direto do pesquisador com a realidade investigada (no caso, a sala de aula ou a escola), levantar elementos como as ações e reações dos atores sociais e os significados que eles constroem em seu cotidiano, buscando compreender as interações que constituem o cotidiano escolar (André, 1995).

A proposta que norteou a realização deste trabalho também consistiu em fazer uma análise da interação em sala de aula, mas com um foco específico: a investigação da maneira pela qual o acesso dos alunos à informação fora da escola se manifesta (ou não) nessa interação, influenciando nas estratégias adotadas por professores e alunos, gerando novos tipos de negociação da situação... interferindo, enfim, no processo de construção dos conhecimentos escolares.

Nesse ponto torna-se possível retomar uma imagem já utilizada anteriormente, com o propósito de ampliá-la. Assim, a construção dos saberes escolares é o principal campo de interesse deste estudo, e o acesso à informação fora da escola é o “vetor” que suscitou indagações em relação ao referido campo. Finalmente, as interações entre professor e alunos constituem um “tecido” privilegiado, no qual se

buscou encontrar a concretização desse processo de construção dos conhecimentos escolares, e no qual se tentou identificar elementos que permitissem responder às indagações quanto à influência sobre ele exercida pelo acesso à informação fora da escola. Ao lado de outros referenciais teóricos, que serão apresentados ao longo do trabalho, as categorias da sociologia interacionista aqui explicitadas serviram como importantes instrumentos de análise desse “tecido”, tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

1.3 O estudo exploratório e a construção do objeto de pesquisa.

A articulação das contribuições teóricas mencionadas nos itens anteriores com os “fios” das indagações já existentes constituiu um processo em que pressupostos alimentados a partir da prática profissional e do contato com diferentes discursos, educacionais ou não, foram questionados, possibilitando a construção do objeto de pesquisa deste trabalho.

A análise teórica da construção dos saberes escolares, no contexto das relações entre escola e cultura, representou, na minha trajetória como profissional da Educação, uma mudança de atitude: em vez de avaliar a escola e os saberes escolares em função do que eles “deveriam ser”, buscar, antes de mais nada, investigar o que eles efetivamente são. Substituir a perplexidade em relação à forma de organização dos conteúdos escolares, considerada ultrapassada, anacrônica, “fossilizada”, tanto por boa parte da literatura educacional, quanto por mim mesma, no início do trabalho de construção do objeto, por uma reflexão e um estudo mais aprofundados sobre a função

da escola na sociedade, os mecanismos que influenciam na configuração da **cultura escolar (n4, p3)** e os resultados desse processo.

A possibilidade de estudo das interações em sala de aula por uma abordagem sociológica interacionista representou o abandono do pressuposto generalista e estereotipado de que a escola é completamente hermética e impermeável às informações que o aluno traz de suas vivências. Provocou, assim, o desenvolvimento de uma nova consciência sobre a necessidade de definir de que escola, de que alunos e de que professores se está falando, para então, situando sociologicamente esses sujeitos e considerando-os como atores sociais, investigar a forma como se dá, nesse contexto específico que representa cada sala de aula, a interação entre saberes escolares e saberes paraescolares.

Finalmente, a realização de um estudo exploratório, a fim de promover uma primeira aproximação em relação ao campo de pesquisa, proporcionou alguns elementos de reflexão importantes para a continuação do trabalho. Esse estudo foi realizado por meio de cinco entrevistas semi-estruturadas¹¹, sendo quatro delas com crianças da faixa etária entre 7 e 11 anos, todas estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (no caso, 1^a à 4^a série), segmento no qual pretendia realizar a pesquisa.

A escolha pelos anos iniciais do Ensino Fundamental baseou-se em diversos motivos. Em primeiro lugar, vinculou-se à minha prática profissional, predominantemente ligada a essa etapa da escolaridade, fazendo com que se dirijam em relação a ela minhas principais inquietações. Outro motivo ligou-se ao fato de que, no

¹¹ Foram realizadas três entrevistas com crianças das classes médias, que estudavam em escolas particulares de Belo Horizonte; uma com a mãe de uma dessas crianças e uma entrevista com duas crianças de classes populares, moradoras da periferia de Belo Horizonte e estudantes de escolas públicas.

âmbito do Ensino Fundamental, trata-se de um segmento em que há maior flexibilidade para o trabalho docente (divisão menos rígida entre as disciplinas, com horários menos rígidos para as diversas aulas, uma vez que, na maior parte das vezes, são ministradas pela mesma professora). Observa-se, também, maior penetração de teorias de inovação da prática pedagógica, as quais, em geral, preconizam a valorização dos “conhecimentos prévios” dos alunos, fazendo supor, portanto, maior possibilidade de penetração dos saberes paraescolares¹² na sala de aula. Enfim, pelas características apresentadas, é um segmento em que a professora tem “*maior latitude de organização*” de seu trabalho e do tempo escolar, bem como maior amplitude em seu “campo de *negociação* com os alunos” (Perrenoud, 1995). Produzia-se, assim, a indagação: consideradas essas condições, em que medida as informações obtidas fora da escola realmente se fazem presentes nessas classes, e qual a sua influência no processo de construção dos saberes escolares?

Durante o estudo exploratório, destacou-se, como principal veículo de acesso à informação fora da escola, nas citações das crianças, a televisão, incluindo filmes, telejornais, programas infantis ou de variedades. No caso das crianças de classe média, apareceram também com frequência, como fontes de informação: filmes assistidos no cinema ou através de vídeo, o contato com os pais, viagens, revistas. As crianças de classe popular, por sua vez, fizeram, mais do que as outras, referências a vivências de sua comunidade, como, por exemplo, situações observadas na rua.

Ressaltou-se, como era previsível, entre os dois grupos, a grande diferença

¹² Com essa expressão, refiro-me às informações obtidas através de veículos independentes da vida escolar da criança. Utilizo-a apenas para facilitar a referência a essas informações, não desconhecendo, porém, que a criança não tem um conjunto de “saberes paraescolares” e outro de “saberes escolares”, mas constrói seus conhecimentos de forma integrada, inter-relacionando as informações que obtém através dos diferentes meios, escolares ou não.

em relação à exposição a veículos como livros, jornais, revistas, computador, canais de TV por assinatura... Esse fator foi preponderante para definir a opção de realizar a pesquisa em escolas que atendessem a crianças de classe média, uma vez que suas maiores chances de acesso a esses tipos de veículos dão a elas, também, maior possibilidade de exposição, fora da escola, a informações relacionadas aos conteúdos curriculares.

Definiu-se, assim, que a pesquisa seria realizada em uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte. As próprias observações feitas durante a pesquisa exploratória já sinalizavam, por outro lado, que escolher uma escola particular não significava furtar-se a reflexões sobre questões sociais relevantes, como a da distribuição desigual de riquezas e oportunidades em nossa sociedade; significava apenas desenvolvê-las a partir de outros pontos de partida.

Alguns aspectos observados no estudo exploratório foram importantes para focalizar as investigações, posteriormente, na pesquisa de campo. Por exemplo, ao entrevistar duas crianças que freqüentavam a segunda série, pude constatar a diversidade das informações que cada uma, em relação à outra, detinha, bem como a complexidade da “rede de conhecimentos” que iam tecendo individualmente, ao associar idéias, agregar informações, elaborar hipóteses variadas... Com base no pressuposto de que é essa complexidade que as crianças levam para a sala de aula, tornou-se um importante foco da pesquisa a ser realizada a tentativa de compreender como professora e alunos lidam, em sua interação, com essa complexidade, quais as *estratégias* e formas de *negociação* que utilizam para *fazer frente às situações* vivenciadas nesse processo.

Assim, foram propostas, para a pesquisa de campo, questões como: que alunos são esses, como atores sociais, quanto a seu acesso à informação? Quais as *estratégias* utilizadas em sala de aula pelos alunos, em relação aos conteúdos trabalhados: apresentam o que já sabem sobre o assunto? Silenciam-se? Fazem observações? Comentam com os colegas, sem falar com a professora? A partir de que *perspectivas* eles desenvolvem essas estratégias? Quais as *estratégias* da professora em relação aos saberes trazidos pelos alunos e em relação aos saberes que deve sistematizar? Dá voz aos alunos? Estimula-os a participar e falar de seus conhecimentos prévios? Adota estratégias didáticas que favoreçam essa participação? Como o faz? Como a professora “administra” a participação dos alunos de modo a chegar à sistematização dos conhecimentos? Que tipos de saberes são valorizados, que tipos são censurados, que tipos são desconsiderados? Quais as *perspectivas* da professora em relação ao aluno e à *situação*, que a levam a adotar essas estratégias?

Baseando-se em questões como essas, a pesquisa desenvolvida teve o objetivo de *analisar as interações em sala de aula, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, priorizando atividades de sistematização de conteúdos das áreas de Geografia, História e Ciências e considerando o acesso das crianças a informações sobre assuntos dessas áreas, fora da escola.*

A escolha das referidas áreas baseou-se no fato de que elas favorecem especialmente a busca e o tratamento de informações, abordando alguns temas bastante veiculados através de meios não-escolares, como a televisão, revistas, fascículos, além de outros. Dentre esses temas, podem-se citar: natureza, seus seres e fenômenos; recursos tecnológicos; pré-história; vida das pessoas em diferentes épocas e lugares. Trata-se também de áreas em relação às quais tem sido bastante enfatizada a

importância de se trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos (Carretero, 1997).

Entretanto, cabe ressaltar que as observações em sala de aula não se limitaram às aulas dessas áreas, havendo uma permanência prolongada da pesquisadora junto às turmas como forma de acompanhar o seu cotidiano e compreender a dinâmica interativa nelas desenvolvida.

1.4 O percurso metodológico e as condições em que se realizou a pesquisa.

Assim como o objeto, a metodologia de uma pesquisa também se constrói por meio de uma articulação de fios que vão se interligando numa trama, numa teia que, embora nunca chegue a ser “perfeita”, deve, ao máximo possível, ser adequada aos propósitos do pesquisador, permitindo uma abordagem condizente com a natureza do problema em questão. Nessa perspectiva é que foram tomadas as decisões referentes à metodologia da pesquisa aqui relatada: buscando considerar as diferentes variáveis envolvidas, e, a partir delas, definindo “inclusões” e “exclusões”, com base no objeto de pesquisa já delineado; fazendo opções e refazendo-as, em um caminho sempre renovado...

Algumas opções metodológicas se constituíram simultaneamente ao objeto de pesquisa, tais como a de realizar as investigações em escolas particulares, que atendessem a alunos das classes médias, e a de priorizar as áreas de Geografia, História e Ciências. Outras se esboçaram a seguir, como desdobramentos dos fios iniciais. E outras, ainda, só puderam ser feitas – ou refeitas – durante o desenvolvimento das

investigações, quando os novos fios, vindos da realidade da pesquisa e das condições em que ela se realizou, exigiram também novos entrelaçamentos.

Diversas características da investigação que se pretendia desenvolver levaram à opção pela realização de um estudo de caso, tendo em vista os critérios de adoção e as vantagens dessa forma de abordagem metodológica (André, 1995). Em primeiro lugar, tratava-se de acompanhar situações de interação social, com atenção centrada no desenvolvimento do processo interativo em si, nas perspectivas e nas estratégias dos atores envolvidos, e não no produto final desse processo. Portanto, exigia-se uma análise da complexidade da situação, dos diferentes elementos envolvidos, do contexto e de sua relação com os “textos” produzidos. Impunha-se tentar captar a sala de aula em seu dinamismo, descrevendo as situações observadas, procurando relações entre elas, atentando para os movimentos dos diferentes sujeitos em seu cotidiano. E, tratando-se de um objeto de pesquisa sujeito a grande diversidade de variáveis (vivências sociais dos alunos, proposta pedagógica da escola, formação, experiência e vivências sociais do professor, constituição da turma, dentre outras...), resultava mais interessante a tentativa de captar o jogo entre essas variáveis dentro de uma mesma turma, do que buscar aquilatá-las observando várias turmas, o que ampliaria enormemente as possibilidades de combinação entre elas. Assim, a opção metodológica foi a de um estudo de caso baseado na observação direta das interações em sala de aula.

Para a definição da escola em que seria realizada a pesquisa, estabeleceu-se como critério a eliminação, dentre as escolas particulares de Belo Horizonte, daquelas que se sobressaíssem, fosse pelo seu academicismo (escolas com reputação de “mais tradicionais”), fosse por um ensino alternativo. Partiu-se do pressuposto de que um dos

fatores que influenciariam o tipo de tratamento dado às informações paraescolares na sala de aula seria, justamente, a proposta pedagógica da instituição. Assim, optou-se por excluir escolas em que essa proposta fosse fortemente diferenciada, tanto no sentido do tradicionalismo quanto no da inovação, evitando-se assim a constituição, *a priori*, de um “viés” que poderia vir a dificultar a análise de formas diversificadas de interação.

A chamada “pedagogia tradicional”, por exemplo, implica, segundo Saviani (1988), em um processo educativo fortemente centrado na transmissão de conteúdos curriculares anteriormente previstos, caracterizando-se também pelo papel dominante do professor e pela disciplina bastante rígida, sendo a participação dos alunos pouco incentivada. Esse quadro autoriza a suposição de que, numa escola em que essas características sejam dominantes, a “emergência” de informações trazidas pelos alunos seja necessariamente pouco favorecida e haja, portanto, menores possibilidades de se observar *negociações* em relação a elas.

Por outro lado, no caso de instituições que se sobressaem por um ensino considerado “alternativo”, há uma tendência de que o processo educativo já seja organizado em função da participação dos alunos e da manifestação de seus conhecimentos prévios, com um currículo mais flexível, propostas metodológicas diferenciadas, formação específica dos professores.

Assim, decidiu-se que a escolha do estabelecimento deveria recair sobre uma instituição que não fosse reconhecida por nenhum dos dois perfis esboçados. Evidentemente, isso não significava a garantia de que nenhuma das características apresentadas se manifestaria no estabelecimento selecionado. A intenção foi, em vez de escolher uma amostra já sabidamente representativa de determinada realidade, deixar aberta a possibilidade de ir descobrindo, durante o trabalho de campo, a dinâmica da

turma e suas relações com o contexto institucional e, ao lado dele, com outros fatores que aflorassem durante a pesquisa.

Já tendo sido anteriormente definido que a pesquisa seria realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª à 4ª série), optou-se também, a partir das entrevistas exploratórias, por circunscrevê-la a turmas de 3ª ou 4ª série. Motivou essa decisão o fato de que, dentro do segmento escolhido, as crianças dessas séries têm maior tempo de exposição aos diferentes veículos de informação, em função de sua idade, bem como maior facilidade em explicitar os saberes adquiridos através deles.

Por outro lado, a decisão sobre a série (3ª ou 4ª) só foi tomada após os primeiros contatos com o campo, tendo sido critério decisivo o fato de que nas escolas contactadas já havia, na quarta série, a divisão de professoras por área. Assim, privilegiou-se a terceira série, na qual não havia essa divisão, supondo-se assim maior “latidade de organização” do trabalho da professora, bem como do tempo escolar.

Ao se iniciar os contatos com alguns colégios a fim de obter autorização para a realização da pesquisa, percebeu-se que boa parte das escolas particulares são bastante resistentes, quando não completamente fechadas, à presença de pesquisadores da Universidade em seu interior, aparentemente receando-se alguma forma de exposição negativa da instituição. A autorização para a realização da pesquisa foi obtida primeiramente em uma instituição (que chamarei durante todo o trabalho de Escola X) onde eu já havia atuado como professora e supervisora pedagógica, ficando claro que esse vínculo anterior fora fundamental para a concordância com a realização do trabalho. Iniciei, então, um período de observações nessa escola, enquanto mantinha contatos com outros colégios. Minha intenção era desenvolver uma pesquisa exploratória em duas instituições, para assim reunir dados que possibilitassem uma

escolha mais criteriosa de uma delas, na qual desenvolveria efetivamente todo o trabalho de investigação.

Entretanto, somente fui obter autorização para a pesquisa em uma outra escola após um processo bastante moroso, envolvendo contatos pessoais e escritos com a diretora, depois com a coordenadora pedagógica da 3ª série. Note-se que também nesse colégio eu tinha um contato pessoal com uma das professoras, o que facilitou minha “entrada” na instituição. As tentativas em outros colégios particulares não obtiveram êxito.

Com a demora na obtenção dessa autorização, já se haviam passado quase dois meses desde o início das observações na Escola X, com alguns dados significativos tendo sido coletados. Entrementes, comecei também as investigações na segunda escola, que chamarei de Escola ou Colégio Y.

O desenvolvimento das observações nas duas escolas veio mostrar que o Colégio X apresentava condições mais adequadas para a realização da pesquisa. Já ter trabalhado na instituição era algo que me colocava questões, principalmente relativas à minha capacidade de “estranhamento” daquela realidade, à necessidade de “olhar” não para aquilo que eu já sabia ou supunha saber, mas efetivamente para o que estava acontecendo no momento. Por outro lado, justamente esse vínculo anterior me proporcionava muitas facilidades no desenvolvimento da pesquisa, tais como: liberdade de trânsito pelos diferentes espaços (físicos e institucionais) do Colégio; possibilidade de observar as aulas em qualquer dia e horário; acesso a documentos da escola e da turma; liberdade para as observações em sala de aula, na qual me sentia à vontade para circular entre as carteiras, conversar com as crianças durante as atividades, assentar-me em diferentes lugares; liberdade para realizar entrevistas com os alunos, tanto no que se

referia à escolha dos entrevistados quanto no tocante à definição do horário das entrevistas (não foi concedida autorização para entrar em contato com as famílias e entrevistar os alunos nas residências, como eu desejava). A escolha da turma nessa escola se deu pelo critério de disponibilidade da professora para a investigação. Em conjunto com a direção da escola e a supervisão pedagógica, optou-se por uma turma cuja professora sempre demonstrara maior abertura para que suas aulas fossem observadas pelas orientadoras educacionais, supervisoras pedagógicas ou estagiárias, sendo também a que menos sinais apresentava de se afetar com a presença dessas pessoas na sala de aula.

Enquanto isso, na Escola Y, embora tivesse sido recebida e tratada durante todo o tempo com grande simpatia pela coordenadora e pela professora, os limites institucionais eram maiores. A turma em que seria realizada a investigação foi definida pela coordenadora pedagógica, alegando que as outras classes já tinham observadores - no caso, estagiárias. A coordenadora solicitou que fossem definidos dias da semana em que seriam realizadas as observações e, no caso das entrevistas, além de também não autorizar o contato com as famílias, determinou que somente poderiam ser entrevistados os alunos que se oferecessem para isso, sendo que os horários a serem utilizados deveriam restringir-se aos das aulas especializadas. Na sala de aula, eu tinha um lugar fixo no fundo da sala e, pelo próprio desenvolvimento das atividades, sentia-me pouco à vontade para movimentações.

Diante de todos esses fatores, ficou claro que, não obstante as questões relativas ao meu vínculo anterior com a Escola X, o estudo de caso deveria realmente centrar-se nessa instituição. Tratava-se, então, de utilizar procedimentos adequados para aferir a confiabilidade dos dados coletados (Queiroz, 1982). Procurei fazer isso

principalmente através do confronto de informações provenientes de diferentes fontes (das observações / da fala dos profissionais / da fala dos alunos, por exemplo), e da discussão dos dados com minha orientadora de pesquisa, no processo chamado de “questionamento por pares” (Alves, 1991a). Além disso, à medida que as investigações foram se desenvolvendo, pude perceber que, como se tratava basicamente de um estudo da dinâmica interna da sala de aula, minha atuação profissional anterior na instituição não exercia maiores influências nas análises desenvolvidas, uma vez que não eu não tivera, até então, vínculos específicos com *aquela* turma, nem acompanhara diretamente, como agora, o trabalho da professora em classe.

Entretanto, ainda não estavam totalmente resolvidas as questões relativas ao perfil metodológico da pesquisa. Foi-se evidenciando que as observações já realizadas na Escola Y, embora limitadas pelos fatores citados, estavam me proporcionando um interessante contraponto em relação às aquelas que desenvolvia no Colégio X. A percepção de similaridades e diferenças fazia-me ampliar a visão de meu objeto de pesquisa e propor novas indagações. Após uma análise dos dados até então obtidos, optou-se, assim, por manter o estudo de caso principal na Escola X e realizar um estudo secundário na Escola Y, o que seria possível porque ambas apresentavam as mesmas variáveis básicas: ambas escolas particulares, confessionais, que atendiam predominantemente a alunos das classes médias, sem se destacar, em sua proposta pedagógica, nem pelo academicismo, nem por um ensino alternativo. As observações foram desenvolvidas, em cada escola, em uma turma de 3ª série, na qual uma única professora regente era responsável pelas áreas de Português, Matemática, Geografia/História e Ciências.

Considerando justamente os limites colocados em relação à investigação na Escola Y, o que se pretendeu não foi realizar um estudo comparativo, que exigiria maior rigor na obtenção de dados equivalentes, para serem colocados em correlação. O que ocorreu foi um aprofundamento das análises na Escola X, ficando a pesquisa no Colégio Y como um estudo paralelo que ajudava a enriquecer o primeiro, fornecendo-lhe um contraponto que permitia reforçar algumas idéias levantadas, ou questionar outras.

Em relação aos procedimentos metodológicos, um dos primeiros passos do trabalho seria a caracterização das possibilidades de acesso das crianças a veículos de informação, fora da escola, incluindo uma caracterização sócio-econômica geral das famílias. De acordo com a proposta explicitada no projeto de pesquisa, foi aplicado um questionário a todos os alunos das duas turmas (Anexo A). O questionário procurava levantar as seguintes informações:

- idade da criança e bairro em que morava, na época;
- profissão dos pais;
- número de aparelhos de televisão na residência;
- programas de TV a que a criança mais assistia;
- existência ou não, na residência, de: TV por assinatura, videocassete, computador, internet, revistas, jornais, enciclopédias, livros de histórias e livros informativos, revistas de histórias em quadrinhos;
- uso desses veículos pela criança;
- frequência a cinema, teatro, museus;
- atividades extra-escolares, viagens, coleções, álbuns feitos pela criança;
- jogos de maior valor informativo, usados pela criança;

- temas de interesse da criança, e onde procurava obter informações sobre eles.

A aplicação do questionário foi dirigida pela pesquisadora, em sala de aula, havendo orientações verbais em relação a cada item (Anexo B).

Tendo em vista a caracterização sócio-econômica das famílias, minha proposta inicial era realizar um contato com os pais dos alunos, inicialmente por meio de questionário escrito, para obter dados em relação aos quais não se indicava o uso das crianças como fontes de informação – por exemplo, profissão dos pais, seu nível de escolaridade, média de renda familiar. Entretanto, como nenhuma das duas instituições autorizou qualquer tipo de contato com as famílias, a referida caracterização teve que se limitar aos dados obtidos através do questionário, das entrevistas e da análise de documentos da escola, o que impediu que fosse feita de modo mais preciso.

Buscando minimizar as distorções, procurei, sempre que possível, checar os resultados obtidos através do questionário com informações provenientes de outras fontes. Assim, os dados relativos à profissão dos pais foram confrontados, posteriormente, com informações coletadas em documentos das duas escolas (fichas do Serviço de Orientação Educacional, na Escola X, e da Secretaria, na Escola Y). Por meio desses documentos foi possível também obter, na Escola X, informações sobre o nível de escolaridade dos pais dos alunos. O mesmo não aconteceu no Colégio Y, onde tal informação não constava da ficha existente. Os outros dados obtidos através do questionário foram também, sempre que possível, confrontados com informações coletadas durante as observações em sala de aula e com os registros das entrevistas feitas com os alunos, as professoras e as coordenadoras das turmas.

Em geral, os dados resultantes da aplicação do questionário permitiram alcançar os objetivos formulados, fornecendo um perfil básico dos alunos, bem como noções gerais sobre suas possibilidades de acesso à informação. Tais dados foram tabulados por meio de tabelas e gráficos que subsidiaram algumas análises a serem desenvolvidas nesta tese.

A observação direta constituiu-se, por sua vez, no procedimento metodológico fundamental da pesquisa, uma vez que somente ela permitia colher dados para compreender como se relacionavam de forma concreta, na sala de aula, o fenômeno do acesso das crianças à informação fora da escola e o processo de construção dos conhecimentos escolares. Também através desse procedimento é que se pôde levantar elementos para compreender de que maneira as estratégias dos atores e o modo como interpretam e negociam as situações interativas acabam por constituir essa relação, ao configurarem o currículo real em cada turma.

Considerando a natureza dos fenômenos a serem investigados, não foram elaborados previamente roteiros ou grades de observação. Partiu-se de um plano de trabalho aberto e flexível, no qual importavam tanto as questões propostas no projeto de pesquisa, que definiram focos da investigação, quanto, também, o interesse em compreender como um todo o cotidiano das turmas e as dinâmicas interativas nelas desenvolvidas. Com o transcorrer das investigações esse plano foi continuamente revisto e passou por transformações a partir dos dados levantados, os quais naturalmente foram levando à focalização de determinados aspectos que se ressaltavam a partir de sua leitura.

Foram observadas aulas de todos os conteúdos curriculares, para uma visão geral da dinâmica das turmas e de seu cotidiano. Porém, conforme previsto,

priorizaram-se as aulas de Geografia, História e Ciências. As observações desenvolveram-se, na Escola X, no período de março a setembro de 1999, no turno da manhã, com 4 dias de observação por semana, em média. Na Escola Y, foram realizadas de maio a setembro do mesmo ano, no turno da tarde, com dois a três dias de observação por semana. As observações foram registradas através de diários de campo, sendo que diversas aulas foram gravadas em áudio, com posterior transcrição. Durante as observações, realizou-se também a análise de documentos como os livros didáticos adotados, cadernos dos alunos, avaliações escritas, produções das crianças, dentre outros.

Finalmente, realizaram-se, nas duas escolas, entrevistas semi-estruturadas com alguns alunos de cada sala, com a professora regente e com a coordenadora ou supervisora pedagógica responsável pela série. Todas as entrevistas tiveram como base roteiros (Anexos C, D e E) que orientaram a proposição de questões a partir das quais a interlocução se desenvolvia de modo variável com cada entrevistado(a), de acordo com o próprio fluxo da entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Nas entrevistas com os alunos, procurou-se caracterizar melhor seu acesso à informação fora da escola, ampliando e aprofundando os dados obtidos através do questionário. Buscou-se, ainda, conhecer suas *perspectivas* a respeito das situações vivenciadas em sala de aula e das relações entre escola e vivências paraescolares, no que se refere ao acesso à informação e à aprendizagem.

Na escola X, os alunos a serem entrevistados foram escolhidos pela pesquisadora, em função de critérios resultantes das observações, da análise dos questionários e do contato com as professoras: crianças que participavam bastante da

aula e traziam sempre informações; crianças cujas estratégias de participação chamavam a atenção durante a observação; crianças que participavam pouco, mas que de acordo com o questionário tinham bastante acesso a informações fora da escola, dentre outros critérios.

Já na escola Y as entrevistas, em função das limitações já comentadas, foram bastante prejudicadas. Como só podiam ser realizadas nos horários de aulas especializadas, vários alunos convidados não quiseram participar, para não perderem as aulas que preferiam. Além disso, a duração da entrevista também era menor. Ainda assim, foram feitos contatos com diversos alunos, possibilitando maior enriquecimento dos dados coletados.

Entrevistaram-se ao todo, na Escola X, 10 alunos, sendo 6 meninos e 3 meninas (de um total de 36 alunos, sendo 21 meninos e 15 meninas). No Colégio Y, foram entrevistados 7 alunos, sendo 5 meninos e 2 meninas (de um total de 33 alunos, sendo 18 meninos e 15 meninas).

A entrevista com cada professora regente, realizada ao final do período de observações, teve como objetivos levantar dados sobre sua formação e trajetória profissional, investigar sua percepção sobre os processos analisados na pesquisa (acesso das crianças à informação, influências na prática pedagógica...), confrontar seus pontos de vista com os levantados nas entrevistas com os alunos, esclarecer algumas de suas estratégias e formas de negociação com a turma.

A entrevista com as professoras foi realizada apenas ao final da pesquisa de campo, porque o tema do estudo não foi revelado a elas com precisão, desde o início. Com o propósito de evitar interferências na prática pedagógica, foi informado, apenas, que as observações incidiriam sobre os conhecimentos prévios das crianças a respeito

dos assuntos tratados. Na entrevista, o tema da pesquisa foi esclarecido para que a professora expressasse seus pontos de vista em relação a ele. Entretanto, um limite decorrente dessa escolha foi o fato de não haver tempo suficiente para agendar outras entrevistas com as professoras, a fim de aprofundar alguns aspectos levantados a partir de suas falas.

Finalmente, a entrevista com a coordenadora ou supervisora pedagógica visou à obtenção de dados gerais sobre a escola, seu funcionamento, sua proposta pedagógica, investigando-se também a percepção da entrevistada a respeito da problemática abordada na pesquisa.

Encerradas as observações e entrevistas, procedeu-se à organização e à codificação dos dados, as quais envolveram uma série de idas e vindas, buscando-se possibilidades de tratar esses dados – interrogar, articular, sintetizar, representar - de modo a extrair deles sentidos explicativos para a problemática abordada. Esse processo foi baseado em alguns pressupostos bem sintetizados por Sampaio (1998). Para a autora, trabalhar com o qualitativo e o singular não significa renunciar à busca de relações explicativas entre os elementos explorados. Estabelecer essas relações, por outro lado, não significa definir, nem buscar relações de causa-efeito, nem tampouco reunir fragmentos estudados. Supõe um trabalho de recomposição, por meio do qual se busca encontrar conexões das quais emergem categorias-chave que permitam compreender a realidade, conferindo maior significado à análise. Nessa perspectiva também é que trabalha Fonseca (1999), ao insistir no fato de que a compreensão da realidade social, ainda que feita a partir do estudo de singularidades, não prescinde de movimentos que busquem articular o particular e o geral.

O registro das aulas e a transcrição das fitas de áudio relativas às entrevistas e às aulas gravadas resultaram em um material bastante extenso e denso. Da leitura extensiva e intensiva desse material, alguns eixos de análise emergiram, gerando itens de um plano ou roteiro provisório para o trabalho escrito. A partir de então, desenvolveu-se um processo em que dialogaram, de forma contínua, os dados descritivos, o plano provisório do trabalho escrito e o referencial teórico da pesquisa. Assim, a realização de novas leituras dos dados descritivos levava à recomposição desses dados, de acordo com o roteiro provisório, ou à reorganização do roteiro, a partir de novas pistas encontradas nos dados. A interrogação dos dados gerava a necessidade de ampliação do quadro teórico, enquanto novas leituras teóricas possibilitavam perspectivas diferenciadas de análise dos dados e de reestruturação do roteiro do trabalho. E assim sucessivamente...

Um aspecto importante a destacar, na elucidação do percurso metodológico da pesquisa e dos pressupostos que nortearam a análise dos dados, é a concepção de linguagem que sustentou essa análise. Trata-se, nesta tese, de um estudo no qual a atividade lingüística tem papel central, pois é nela que se baseiam, fundamentalmente, tanto as interações entre professora e alunos, que são objeto da investigação, quanto os procedimentos metodológicos utilizados, principalmente as entrevistas e as transcrições das aulas.

Neste trabalho, a língua é concebida, não como sistema estável de signos externos ao indivíduo e disponíveis para sua utilização, mas como *“um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado”* (Castilho, 1998: 11). A linguagem, então, é

compreendida como um trabalho construtivo, no qual os sujeitos se valem de expressões parcialmente indeterminadas e vagas e constroem sua significação a partir do contexto em que são utilizadas (Franchi, 1988). Caracteriza-se, assim, o discurso como essa atividade pela qual os indivíduos produzem significações e efeitos a partir de um sistema lingüístico indeterminado, no contexto das condições singulares em que se dá a interlocução e tendo em vista os parâmetros definidos por essas condições (Batista, 1997).

Nessa perspectiva, o sujeito é, ao mesmo tempo, constituidor da linguagem, devido a seu trabalho lingüístico que constantemente cria e recria a língua, e constituído por ela, na medida em que, pela atividade lingüística, o indivíduo constitui suas idéias e experiências, tornando-se consciente de si mesmo e do outro, compreendendo e construindo a si mesmo e ao outro, através do discurso (Costa Val, 1996). A atividade lingüística ou o discurso são vistos, assim, como uma *ação* pela qual se produzem efeitos, desde a própria significação da mensagem até a construção de identidades e lugares sociais para os interlocutores e a organização, sempre provisória, da sua experiência com o mundo e com as coisas (Batista, 1997).

Adotar essas concepções traz várias implicações para as análises dos dados obtidos na pesquisa. Em primeiro lugar, leva a reconhecer que, ao se utilizar as transcrições das entrevistas e das aulas observadas como fonte para essas análises, não se está, por meio delas, tendo acesso à *realidade em si*, em sua integralidade, mas sim a construções discursivas que constituem uma parte da realidade e são a partir dela constituídas. Está-se trabalhando, basicamente, com as construções discursivas representadas pelas falas dos atores, nas entrevistas e nas aulas; ou, menos ainda do que isso, com *recortes* dessas falas, feitos pela pesquisadora. Outras opções metodológicas -

por exemplo, focar os cadernos dos alunos como objeto prioritário de investigação ou utilizar filmagens das aulas - dariam acesso a outras construções discursivas e, com elas, a outros aspectos de uma mesma realidade.

Considera-se, neste trabalho, que as falas de professora e alunos em sala de aula constituem ações discursivas pelas quais se vai configurando o currículo real; ações essas que não acontecem ao acaso, mas resultam do cruzamento de uma série de fatores e revelam-se como estratégias desses sujeitos no cenário social em que representam papéis específicos. Valorizar essas falas, atentar a elas, não significa desconsiderar o grande volume de informações que ficam em estado tácito, gerando efeitos na subjetividade; significa apenas acreditar na possibilidade de, pela atenção ao discurso, ao que se diz e ao que *se faz* pelo que se diz, compreender *uma parte* da construção da realidade.

Por outro lado, essa tentativa de compreensão da realidade a partir do discurso envolve alguns cuidados na análise dos dados. Ao se considerar os processos de interlocução, seja na sala de aula, seja numa entrevista, seja na análise de um questionário, é sempre importante indagar quem são os interlocutores, qual é a situação comunicativa em que se vêem envolvidos, quais as relações existentes entre eles nessa situação, qual o grau de simetria dessas relações, quais são as condições de produção da interlocução, quais os fatores sociais mais amplos que nela interferem...

A partir dessa compreensão de que a semânticidade do discurso só pode ser assegurada situacionalmente (Osakabe, 1979), procurou-se desenvolver procedimentos de análise pelos quais se pudesse atualizar o sentido dos diferentes textos registrados na sala de aula ou nas entrevistas, buscando também os sentidos que, não tendo no texto

um suporte verbal explícito, estão pressupostos, implícitos ou subentendidos na interlocução, a partir de significados compartilhados socialmente (Possenti, 1990).

Kaufmann (1996) apresenta, referindo-se à entrevista compreensiva e baseando-se em autores como Norbert Elias e Wright Mills, algumas proposições que podem ser utilizadas para explicitar a perspectiva com que se vêem, neste trabalho, os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados. A partir de afirmações desse autor, e extrapolando-as para a metodologia desta pesquisa como um todo, pode-se afirmar que o pesquisador é como um artesão que busca utilizar procedimentos metodológicos planejados, para produzir reflexões teóricas a partir da articulação mais fina possível entre hipóteses e dados; para formular hipóteses tão mais criativas quanto mais enraizadas nos fatos; e, sem se deixar dominar nem pelo terreno, nem pelo método, nem pela teoria, faz dialogar esses três elementos na compreensão dos processos sociais, descobrindo “novas engrenagens na máquina do mundo”.

Ainda ampliando para toda a metodologia deste trabalho as colocações originalmente feitas por Kaufmann em relação à entrevista compreensiva, cabe finalmente acrescentar que esse “artesão”, que é o pesquisador, deve ter sempre em mente que, dada a riqueza e a complexidade dos fenômenos que busca traduzir, tudo o que seu movimento investigativo poderá lhe oferecer será, dentre outras possíveis, e necessariamente redutora, *uma interpretação* desses fenômenos, os quais fazem parte de uma realidade que não se deixa captar por si mesma. Essa interpretação encontra seu critério de objetividade, como lembra Morin (s/d), não na pretensão de uma correspondência direta com o mundo empírico, e sim na possibilidade de ser intersubjetivamente compreendida e validada. Compreensão e validação que

constituem, em última análise, os objetivos de se redigir essa tese, como principal forma de comunicação da pesquisa desenvolvida.

2 O CENÁRIO E OS ATORES: IDENTIDADES E DIFERENÇAS...

Inicia-se o trabalho de campo. A investigação dos aspectos delineados no projeto leva-me a dois espaços físicos muito semelhantes... Duas salas de aula que, embora localizadas em escolas diferentes, são perfeitamente similares a milhares de outras salas de aula, todas tão parecidas que evocar sua imagem costuma ser uma das primeiras reações ao se falar em “escola”, ou ao se tentar representá-la, como se observa nos **desenhos feitos pelos alunos (n6, p5)**, em resposta a uma das solicitações do questionário de pesquisa.

Os dois grupos de crianças que freqüentam as respectivas salas também trazem semelhanças entre si. São, em sua maioria, da mesma faixa etária, moram na mesma cidade, estudam em escolas particulares. Pressupõe-se ainda, numa primeira análise, pertencerem a um mesmo segmento social, que corresponderia às chamadas “classes médias”.

Da mesma forma, um olhar inicial em relação às professoras apontaria similaridades. Trata-se de duas mulheres aparentando idade por volta dos 35 anos, ambas casadas, que passam uma parte de seu dia às voltas com crianças, pilhas de cadernos, quadro e giz, livros didáticos, explicando temas, propondo atividades, pronunciando frases como: “Atenção!” “*Isso mesmo, parabéns!*” “*Vamos fazer silêncio?*” “*Tirem o livro de Ciências!*”

Entretanto, uma observação mais atenta revelará não apenas semelhanças, mas também diferenças, às vezes mais sutis, às vezes mais evidentes, entre os dois

grupos. E, assim, não obstante a aparente homogeneidade, os processos interativos a se desenvolverem no interior dessas salas podem ser muito diversos entre si. Conseqüentemente, também serão diversos os aspectos que dependerem desses processos – como, no caso deste trabalho, a “entrada”, na sala de aula, de informações paraescolares trazidas pelos alunos. Assim, investigar tais processos e discutir essa diversidade é uma tarefa sociológica que se reveste de importância à medida que permite um aprofundamento na análise dos processos de diferenciação social, tal como se encontram enraizados nos níveis microssociais, em instituições aparentemente tão semelhantes entre si, como as escolas.

Durante o trabalho de campo, as observações realizadas permitiram sinalizar um jogo de identidades e diferenças entre as duas turmas e as duas escolas estudadas. Esse “jogo” se revelava em aspectos diversos, desde os mais gerais, como a estrutura dos prédios e das aulas, até elementos sutis e de difícil descrição, como a própria forma de falar das professoras ou o vestuário e os objetos utilizados pelos alunos. Partindo dos pressupostos de que

- (1) tais identidades e diferenças constituem o “pano de fundo” para questões como o tratamento dado às informações paraescolares em cada instituição e
- (2) uma das primeiras tarefas deste trabalho seria, de qualquer forma, descrever o contexto em que se deu a pesquisa,

optou-se por tentar apresentar esse contexto de forma a já colocar em relevo os aspectos similares e desiguais observados, buscando, no “jogo” entre eles, elementos de análise para ampliar o entendimento sobre as relações entre a escola e as demais instituições sociais – e sobre as relações entre informações paraescolares e conhecimento escolar.

2.1 As escolas X e Y: igualdades ou diferenças?

Na cidade de Belo Horizonte há dois prédios imponentes que são, como outros, reconhecidos da mesma forma pelos habitantes: como “escolas”, ou “colégios”. Todos sabem, com isso, tratar-se de instituições de ensino, que recebem crianças e jovens durante aproximadamente 200 dias por ano, organizam-nos em grupos de acordo com a idade e o nível de desenvolvimento/aprendizagem que lhes atribuem, e promovem seu contato sistemático com adultos encarregados, como profissionais, de transmitir-lhes uma parte do patrimônio cultural da sociedade. Usar-se-ão neste trabalho, para fazer referência às duas escolas, as denominações fictícias de “Colégio X” e “Colégio Y”, sendo também as duas turmas e salas em que se desenvolveu a pesquisa denominadas, respectivamente, turma X/sala X e turma Y/sala Y.

As duas escolas ocupam áreas amplas nos bairros em que se localizam. Além das fachadas majestosas, compartilham de outros aspectos comuns. Ambos são colégios particulares, pertencentes a congregações religiosas católicas. Os dois colégios mantêm turmas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ambos foram fundados há pouco mais de meio século e, na época de realização da pesquisa de campo, os prédios pareciam estar sempre passando por algum tipo de reforma ou construção. Corredores ganhavam azulejos; ginásios ou centros esportivos eram construídos; salas de aula eram reformadas; salas especiais, como as de informática, eram implantadas...

Tanto o Colégio X quanto o Y possuem entradas com piso revestido em granito e uma sala de recepção em que certos objetos falam da história da instituição: troféus obtidos em competições, imagens de santos da Igreja Católica, do fundador da respectiva congregação, de diretores antigos, do próprio prédio escolar...

Ao se entrar em cada escola observam-se, nos corredores limpos, ornamentados com plantas bem cuidadas, alguns cartazes e murais. Dentre eles, chamam a atenção alguns **cartazes coloridos (n7, p6)**, impressos em papel de boa qualidade, revelando um investimento significativo de cada instituição na divulgação do seu conteúdo. No Colégio X, um desses cartazes, emoldurado em vidro, foi afixado em diversos locais do prédio, e apresenta a Missão e os Princípios dos Colégios da Congregação. No Colégio Y, um cartaz afixado nas entradas do prédio divulga um evento promovido pela congregação religiosa; outro se dirige aos alunos, anunciando um ano cheio de novidades, tendo sido afixada uma cópia em cada sala de aula.

Nos dois colégios, a arquitetura dos prédios e as imagens das salas de recepção evocam o passado, a tradição educativa de cada estabelecimento. Por outro lado, as constantes reformas, bem como os dizeres dos cartazes, falam de tentativas de adaptação dessas instituições às novas configurações do mercado e da sociedade atual. Representam formas diferentes pelas quais os dois colégios tentam responder a uma mesma realidade social. Assim, glórias passadas, necessidades e iniciativas presentes se mesclam de modo peculiar em cada uma dessas duas escolas.

O prédio do Colégio X, maior e organizado em vários blocos, indica um número maior de alunos atendidos. Segundo entrevista com uma supervisora, são aproximadamente 4.000 alunos, perfazendo 1.076 no segmento de 1^a à 4^a série, sendo esses divididos em 31 turmas que têm, em média, 35 alunos cada uma. Já o Colégio Y tem, aproximadamente, 2.200 alunos, também segundo entrevista com uma coordenadora, sendo 13 turmas de 1^a à 4^a série. O número de alunos por turma “*gira em torno de 30*”, resultando em “*pouco menos de 400 alunos*” nesse segmento (**TAB. 1 – Colégios X e Y em números – n8, p7**).

Os dois colégios não são muito distantes um do outro, pertencendo à mesma região administrativa de Belo Horizonte: a Centro-Sul¹³. Entretanto, pode-se perceber diferenciações entre as áreas de localização dos dois prédios. O Colégio X está instalado em um bairro da “zona sul”. No ponto em que se localiza a escola, os prédios e casas residenciais dividem espaço com alguns estabelecimentos comerciais: lojas, restaurantes e casas noturnas, algumas empresas, salas de profissionais liberais. Trata-se de uma área muito valorizada, próxima a uma região da cidade que se notabilizou como “charmoso” centro de compras e *point* da vida noturna. Uma das reformas mais recentes no Colégio ajudou a integrá-lo a esse perfil do seu entorno: o antigo anfiteatro foi restaurado e transformado em teatro aberto ao público da cidade. Atualmente, constata-se a construção de um majestoso centro esportivo, que se destaca, pela altura e imponência, entre os prédios mais próximos. O projeto prevê, assim como no caso do teatro, um espaço aberto à realização de eventos independentes da vida da escola.

Já o Colégio Y, embora também situado na região Centro-Sul, fica em uma área mais próxima ao hipercentro, a qual se poderia caracterizar como sendo limítrofe entre o centro-sul e as regiões oeste e noroeste. Destaca-se, nas imediações, a existência de hospitais e de um Batalhão do Exército. A escola localiza-se na confluência de duas movimentadas avenidas, nas quais predominam os estabelecimentos comerciais de diversos tipos: postos de gasolina, mercado, lojas, oficinas, salas de profissionais liberais... Na verdade, os “pontos comerciais” adentraram o próprio colégio, em cujo interior funcionam uma papelaria, uma lojinha de uniformes e materiais esportivos e uma cantina terceirizada.

¹³ Foram utilizadas neste trabalho, para a classificação dos bairros da cidade, as regiões administrativas consideradas pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: Regiões Centro-Sul, Leste, Norte, Noroeste, Oeste, Pampulha. Em alguns momentos, porém, far-se-á referência à “zona sul”, para indicar a zona geográfica à qual se costuma associar, em geral, os bairros mais elitizados da cidade.

As duas escolas integram-se à região em que estão localizadas, tanto pela forma como estruturam e aproveitam seus espaços internos, transformando-os em teatros ou em lojas, quanto pela clientela que recebem. Assim, segundo as coordenadoras entrevistadas, o Colégio X atende predominantemente a alunos residentes na “zona sul” da cidade, enquanto o Colégio Y atende predominantemente a alunos da região oeste.

Na entrevista com as coordenadoras pedagógicas, indagou-se a respeito do segmento social a que pertenciam os alunos da escola, na sua maioria. As respostas obtidas já introduzem pequenas nuances na referência genérica de que os colégios atendem a alunos das “classes médias”:

Ah... De profissão dos pais, a gente poderia dizer... médicos, advogados... empresários, né, muita gente assim... dono da própria empresa. Temos assim: um grupo pequeno de grandes empresários, donos de redes de lojas... de confecções, de clínicas... alguns políticos... E um número maior de médios empresários. Tanto que vários deles passaram por dificuldades com o Plano Real, as mudanças na economia... Havia muitos casos de pais que vinham e diziam que estavam levando o filho para a escola pública, porque quebraram, porque faliram... E por outro lado, os que vão ficando a gente percebe que vão dando cada vez mais valor para a educação. Muitos falam: “Olha, eu não tenho outra coisa para deixar para meu filho. Eu quero que ele aprenda, que tenha um bom ensino.” Então eles cobram mais também.

(Coordenadora Pedagógica da Escola X – Entrevista de pesquisa – Set. 1999)

São de classe média média mesmo (ênfase na palavra média)! Inclusive tem tido um número... significativo de pais desempregados, inadimplentes. (...) Os pais em geral são profissionais liberais. A quantidade de pais no setor de engenharia, principalmente, é muito significativa.

(Coordenadora Pedagógica da Escola Y – Entrevista de pesquisa – Set. 1999)

As mensalidades para os alunos de 1ª à 4ª série estavam fixadas, em setembro de 1999, em R\$280,42, no Colégio X, e no Colégio Y, “em torno de R\$ 250,00” (segundo coordenadora pedagógica da 3ª série).

Em relação à proposta pedagógica de cada instituição, em suas formulações gerais, foram obtidos os seguintes depoimentos das coordenadoras entrevistadas:

Não tem proposta pedagógica! O Colégio é assim: vem uma coisa nova, a gente fala assim: “Ah, tem que fazer”. Vem outra coisa, a gente diz: “Tem que fazer”. Então a gente não tem proposta pedagógica tão clara, não tem tão certo o que a gente realmente quer. É uma escola tradicional, ainda presa a uma série de coisas, mas que tá tentando se abrir a partir da realidade nova. Mas ao tentar abrir, vem a necessidade de decidir, em que abrir, em que não. Então a escola ainda é tradicional em muitas coisas, como a disciplina, o sistema de avaliação... alguns aspectos da metodologia... com alguns professores mais enraizados em suas práticas, que fica difícil mudar...” (...) Eu diria que a gente tá numa fase de transição. Eu acho que a gente tá engatinhando no trabalho com projetos, numa abordagem interdisciplinar... Eu acho que a gente tá dando os primeiros passos nesse sentido. (Irene¹⁴, Coordenadora Pedagógica da Escola X – Entrevista de Pesquisa – Setembro de 1999)

Nossa proposta pedagógica é sócio-interacionista, buscando formar um aluno crítico, questionador, criativo. Essa é a nossa maior preocupação. No mercado de trabalho, hoje, não conta só a capacitação formal, profissional. Outras habilidades têm que ser desenvolvidas. A escola era muito tradicional e está caminhando tem 2 anos nessa linha. Agora a proposta pedagógica está sendo reformulada e revista, para entregar ao MEC. (...)

[A mudança da prática pedagógica]...é uma coisa complicada, a gente não muda de uma hora pra outra, né? Por isso que eu falo: nós estamos nisso tem dois anos, e ainda estamos caminhando. Primeiro, porque é uma mudança muito difícil, tanto para os professores, que já estão enraizados com... uma metodologia, um processo totalmente diferente, como pros próprios pais, que querem uma mudança, mas não aceitam a mudança como ela vem. (...) Eu acredito que para o próximo ano, as coisas já estejam mais... mais visíveis para o público externo. Porque é uma coisa que tá muito interna, ainda. A gente faz uma ou outra atividade, a gente dá dois passos pra frente, volta um... né? (...) Então... não dá pra gente fazer uma coisa... e se a gente não tiver com os pés no chão, a coisa toma um rumo que não é o desejado. Por isso que a gente tem que ter calma pra poder fazer.

(Roberta, Coordenadora Pedagógica da Escola Y – Entrevista de Pesquisa – Setembro de 1999)

Aspectos significativos podem ser analisados a partir desses depoimentos e, especialmente, de algumas coincidências neles detectadas.

Tomando como base essas falas, percebe-se mais uma vez, nos dois colégios, assim como se observou em relação ao prédio escolar, a coexistência do velho e do novo, da tradição e da busca de atualização. Ressalta-se que essa busca se faz sentir como uma exigência de fora para dentro, da sociedade para a escola: a “*realidade nova*” mencionada pela Coordenadora da Escola X e o mercado de trabalho com novas demandas, citado pela Coordenadora do Colégio Y. As palavras de Irene são significativas: “...*vem* uma coisa nova... *tem* que fazer. *Vem* outra coisa... *tem* que fazer.” A “coisa” *vem* de fora da escola, não surge dentro dela; os educadores se sentem compelidos a adotar novas formas de ação, sem “ter tão certo o que realmente querem”.

Existe um “velho” que se quer ou se precisa superar, porque parece não atender mais às demandas da realidade exterior. Mas o que é esse “velho”? Na fala das duas coordenadoras, ele é representado por uma única palavra: “*tradicional*”. O que significa ser “tradicional” e por que não se deve mais sê-lo?

No discurso educacional, tem-se convencionado chamar de “ensino tradicional” o modelo nascido com a organização dos sistemas de ensino, a partir da ascensão da burguesia, no final do século XVIII e início do século XIX. Dentre as características desse modelo, destacam-se a importância da transmissão de informações e o papel central do professor, responsável por realizar essa transmissão considerando uma seqüência previamente planejada. Aos alunos cabe, nesse contexto, assimilar, disciplinadamente, os conhecimentos ensinados (Saviani, 1988; Carraher, 1988).

Bernstein (1996), em sua análise das práticas pedagógicas, também se refere às pedagogias “tradicionalistas ou conservadoras”, as quais, para ele, se voltam prioritariamente para o binômio transmissão-desempenho, enquanto as pedagogias qualificadas como “progressistas ou inovadoras” enfatizariam a aquisição-competência.

¹⁴ Os nomes das duas coordenadoras são fictícios.

Desde o final do século XIX, quando as críticas à chamada “pedagogia tradicional” começaram a ser formuladas, no embrião do que viria a ser o movimento escolanovista (Saviani, 1988), diversas propostas pedagógicas vêm se apresentando como “inovadoras” ou portadoras do “novo”, sempre como alternativas ao que continua sendo chamado de “ensino tradicional”. Considerando esse fato, pode-se questionar a pertinência do termo “tradicional” para caracterizar determinada prática pedagógica: quantos “tradicionais” existem? Quais as realidades concretas que, no caso das escolas X e Y, por exemplo, são unificadas sob essa classificação? Qual o poder explicativo do termo “tradicional”, em relação às práticas desenvolvidas nas turmas X e Y?

Por outro lado, se a necessidade de mudança se faz sentir para os profissionais das escolas X e Y, ainda que a partir do exterior, o que é, ou o que deve ser, o “novo”? No depoimento de Roberta (Escola Y), esse “novo” tem, inicialmente, um nome: “*sócio-interacionismo*”. Nome que, entretanto, não aparece novamente no discurso da coordenadora, sendo substituído por palavras cada vez mais genéricas: primeiro “*mudança*” e depois, “*coisa*”. Já na fala de Irene, o “novo” é desde o início indefinido, fazendo-se entrever por palavras como “*coisa nova*”, “*abrir*”, “*realidade nova*”, ou ainda por propostas tais como o trabalho com projetos e a abordagem interdisciplinar dos conteúdos. Propostas essas que, ao que parece, são pontuais, isto é, não integram um projeto pedagógico claramente formulado. Tal característica, aliás, também se evidencia no final do depoimento de Roberta. Apesar de essa coordenadora, no início de sua fala, apresentar de modo mais preciso a proposta pedagógica da escola e fazer referência à reformulação dessa proposta para apresentação ao MEC, no final do trecho transcrito ela diz que “*a gente faz uma ou outra atividade*”, indicando que essa proposta não se encontra ainda satisfatoriamente implantada.

Podem ser encontradas ainda, nos dois depoimentos, formulações semanticamente equivalentes, que indicam como as coordenadoras percebem o ritmo e os resultados do processo de mudança em suas escolas. Irene utiliza as expressões “engatinhando”, “dando os primeiros passos”; Roberta repete a palavra “caminhando”, além de afirmar que “a gente dá dois passos pra frente, volta um”. Outro grupo de expressões sinaliza o fato de que, embora confrontada com a necessidade de se transformar, a própria instituição não deseja abrir mão de tudo o que é “tradicional”. Assim, Irene afirma que “...ao tentar abrir, vem a necessidade de decidir, em que abrir, em que não”. Enquanto isso, Roberta enfatiza a importância de ter “os pés no chão” e “ter calma” ao realizar mudanças.

Trata-se portanto, mais uma vez, da coexistência do velho com o novo, o que muitas vezes parece assumir a forma de um verdadeiro embate, gerador de conflitos e contradições no cotidiano escolar, como evidenciam os depoimentos transcritos, especialmente algumas expressões utilizadas por Irene (“professores mais enraizados em suas práticas”, “difícil mudar”) e por Roberta (“uma coisa complicada”, “é uma mudança muito difícil”, “professores enraizados”, “pais não aceitam”).

Conclui-se, assim, que os Colégios X e Y parecem percorrer caminhos bastante semelhantes, de busca de renovação de sua prática educacional. Nessa busca, ambos vivem um percurso contraditório e conflituoso, seja pela incerteza sobre qual e como deve ser a mudança, seja pelas diferentes perspectivas dos atores sobre a necessidade ou não de mudar, seja pelo receio de perder posições já conquistadas.

Cabe ressaltar que, embora as falas das coordenadoras possam fazer supor que o processo de mudança no plano pedagógico já se encontre mais definido na Escola Y, não foi isso o que se constatou na pesquisa de campo. Observou-se, ao contrário, na

turma Y, maior centralização da aula na figura da professora e maior ênfase à transmissão de informações por parte dela, constituindo pontos de aproximação com as práticas chamadas “tradicionais” que as duas coordenadoras dizem que suas escolas estão buscando transformar.

Como foi observada apenas uma turma em cada escola, não se tem elementos para avaliar em que medida essas características podem ser consideradas representativas do todo da instituição. Em sua entrevista, por exemplo, Irene, coordenadora da Escola X, afirmou considerar Denise (professora da turma X) “*uma professora muito avançada*”, afirmando que, se fosse desenvolvida em outra classe, a pesquisa de campo levaria a constatar “*outra dinâmica de sala de aula*”. Por outro lado, também no âmbito da escola alguns elementos parecem indicar aspectos de mudança mais consolidados na Escola X. Por exemplo, os livros didáticos adotados, em geral, dão menos ênfase à transmissão de informações, do que os predominantes na Escola Y; enquanto isso, o planejamento das aulas parece ser mais padronizado no Colégio Y.

Essa constatação vai de encontro aos discursos apresentados tanto pela coordenadora pedagógica quanto pela professora da Escola Y, em suas entrevistas, os quais se mostraram mais coesos, no sentido de assumir uma proposta “sócio-interacionista”, do que o da Coordenadora e o da professora da Escola X. Levantaram-se duas hipóteses para explicar esse fato:

- 1) O percurso mais longo da Escola X no estudo e na vivência de propostas de mudança de sua prática pedagógica (processo que se iniciou, nessa escola, no começo da década de 90) pode ter proporcionado maior clareza, e até mesmo maior inquietação, no que se refere à defasagem entre as propostas teóricas e os resultados efetivamente alcançados;

2) A maior familiaridade da pesquisadora com as profissionais da Escola X pode tê-las levado a expor, mais abertamente, as contradições de sua prática, enquanto as profissionais da Escola Y procuraram apresentar de modo relativamente formal a proposta pedagógica da instituição.

Enfim, o que se pode concluir é que a trajetória de mudança da prática pedagógica apresenta características bastante semelhantes, mas encontra-se em estágios diferenciados nas duas instituições.

A análise dos dados obtidos em relação às escolas revela, assim, para além das igualdades aparentes, um processo sutil de diferenciações que poderiam passar despercebidas em uma análise geral. Uma pesquisa mais abrangente, por exemplo, voltada para as grandes desigualdades sociais, poderia enquadrar essas duas escolas em categorias semelhantes: colégios privados, católicos, que atendem a crianças de classes médias, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, cobrando uma mensalidade “em torno de R\$260,00” para os alunos de 1ª à 4ª série, vivenciando processos de transição em suas propostas pedagógicas...

Entretanto, quando se pensa, como Bourdieu, que “*a identidade das palavras [...] esconde a diversidade das coisas*” (Bourdieu, 1998: 224), ou ainda que “*o universo dos sistemas escolares e das populações correspondentes constitui, de fato, um continuum, do qual a percepção comum apreende apenas os dois extremos*” (Bourdieu, 1998: 219), pode-se atentar para nuances que diferenciam essas instituições, imprimindo-lhes certa diversidade e fazendo-as participar de diferentes formas do “continuum” em que se localizam. Um valor um pouco menor da mensalidade na Escola Y, uma referência a pais empresários (alguns grandes, outros menores) na Escola X, a localização da Escola Y, que é “limítrofe” entre o centro-sul e as regiões oeste e

noroeste... O meio em que está situado a escola, que se presentifica no interior de uma delas através de um teatro e de um centro esportivo abertos ao público e, no interior da outra, através de lojas... Propostas pedagógicas que se aproximam em relação à trajetória, mas encontram, no cotidiano, estágios e formas diferentes de execução...

Dado, porém, o objeto de interesse deste trabalho, que não se situa no campo de uma sociologia dos estabelecimentos escolares, não cabem aqui uma análise ou uma comparação mais aprofundadas das instituições em si. Cabe, sim, perguntar em que medida essas características gerais se refletem no interior das salas de aula. Portanto, faz-se necessário levantar questões que, considerando esse contexto institucional, remetam às interações professora/alunos, ao processo de construção de conhecimentos escolares e à questão do acesso à informação fora da escola. Essas identidades e diferenças se revelariam também na observação das salas de aula? Em que medida são semelhantes ou diversas as dinâmicas interativas que nelas se desenvolvem?

Para além das caracterizações gerais, é preciso identificar quem são os alunos que chegam todos os dias a essas escolas, e ocupam seus lugares nas salas de 3ª série. Qual a sua possibilidade de acesso a informações fora da escola? De que forma essas informações “entram” para a sala de aula, e qual o seu nível de influência no processo de construção dos conhecimentos escolares?

Indagações que, para serem respondidas, exigem que transponhamos os grandes portões de metal, que adentremos os prédios dos colégios, sigamos por seus corredores ou atravessemos os pátios ensolarados, chegando finalmente às salas de aula onde foram realizadas as observações. Batamos à porta; uma professora sorridente nos cumprimentará. Estaremos autorizados a entrar no espaço físico da sala de aula e a

mergulhar nesse universo de relações humanas e culturais que é uma “classe”, uma turma escolar.

2.2 As salas de aula: espaços da “fossilização”?

Dia ensolarado de abril, do penúltimo ano do século XX. Passo a manhã e a tarde em espaços extremamente familiares, não só para mim como, certamente, para grande parte das pessoas deste século. Trata-se de duas salas retangulares, de aproximadamente 40m² cada, com grandes janelas. Embora pertencentes a duas instituições diferentes, as salas têm um mobiliário muito semelhante: dois armários de aço; aproximadamente 30 mesas pequenas, todas idênticas entre si, com suas cadeiras respectivas (acopladas às mesas numa sala, separadas na outra); uma mesa um pouco maior, à frente das demais e voltada para elas, com uma cadeira. As mesas menores se alinham uma atrás da outra, formando fileiras que às vezes estão organizadas de duas a duas, às vezes estão separadas. As duas salas têm as paredes revestidas até a metade por azulejos (brancos numa delas, de cor creme na outra), e cobertas por enfeites, trabalhos feitos por crianças, cartazes impressos. Na parede da frente de cada uma observa-se um grande painel de cimento pintado de verde e, acima dele, um relógio. Nessa parede há ainda a imagem de um santo da Igreja Católica, numa das salas, e a de uma “Nossa Senhora”, na outra. Durante a maior parte do tempo em que observo, as salas são ocupadas por um grupo de crianças e uma mulher adulta. As crianças ficam quase todo o tempo assentadas, ao passo que a mulher adulta costuma se movimentar pelos espaços existentes entre o mobiliário. A mulher detém também o direito de falar sempre que

desejar, enquanto as crianças, na maior parte das vezes, precisam pedir autorização para se manifestar.

Lembrando Delamont (1987), pode-se dizer que qualquer leitor que se deparasse com o trecho acima certamente perceberia de que tipo de sala se trata. Certamente também, já iria evocando, durante a leitura, as categorias adequadas para as descrições feitas: sala de aula, carteiras, lousa ou quadro-negro, alunos, professora... Desde o advento da escolarização em massa, a sala de aula tornou-se um cenário bastante característico, que tem atravessado praticamente incólume as sucessões de gerações, sendo familiar a grande parte dos seus membros. Entretanto, como afirma Delamont, a tarefa das Ciências Sociais *“implica uma luta para transformar em coisas estranhas os cenários, acontecimentos e papéis que são familiares”*, sendo que *“...a tarefa do especialista de ciência social consiste em fazer estranho aquilo que é familiar.”* (Delamont, 1987: 152 – 153).

Assim, aproveito, sempre que possível, os momentos em que os/as alunos/as e a professora regente não estão nas salas, e percorro os “corredores” entre as carteiras observando os cadernos, as mochilas, os trabalhos realizados... Eles me falam de uma instituição cujas funções básicas têm se conservado através de décadas, e que também tem mantido, durante esse tempo, traços essenciais de organização, que se mostram de forma semelhante nas duas salas de aula que observo. É o que revelam os cadernos, identificados por etiquetas que indicam diferentes disciplinas (Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais...). É o que denota a presença, sobre as carteiras, do caderno de “Para Casa”, com atividades similares às da época em que eu própria era uma aluna do Ensino Fundamental. É o que me diz uma “Avaliação de Ciências”, que entrevejo dentro de uma das pastas semi-abertas, mostrando a nota obtida pelo aluno e uma

mensagem (“*Muito bem!*”) da professora. É o que me segreda a simples inscrição “3ª série”, na etiqueta da régua de uma aluna... Disciplinaridade, atividades tipicamente escolares a serem realizadas pelo/a aluno/a em casa ou na escola, testes para avaliar a aprendizagem, divisão dos estudantes em “séries”... Traços que vêm sendo apontados como característicos da **cultura escolar (n4, p3)** em nosso século, e cujas origens remontam ao processo de “disciplinarização dos saberes e disciplinarização dos sujeitos” iniciado pelos jesuítas após o Renascimento e impulsionado, a partir do final do século XVIII, com a formação dos Estados Modernos e o processo de industrialização, e sua conseqüente necessidade de novas formas de regulação social (Varela, 1994; Popkewitz, 1994).

Entretanto, será que tudo é apenas “mesmice” e repetição, nessa “cultura escolar”? Trata-se realmente a escola de uma instituição “fossilizada”, “parada no tempo”? Seriam as experiências escolares dos alunos das duas turmas unificadas sob o peso dessa cultura?

A investigação atenta mostra-me outros indícios que sinalizam respostas para tais questões. Sobre a mesa da professora, na sala X, vejo os originais de uma “Avaliação Interdisciplinar”. No caderno de Português de um dos alunos, inscreve-se: “*Registro da aula de Informática.*” Em meio aos meus materiais, encontro o trabalho de pesquisa que me fora emprestado por uma das crianças da turma Y, que o realizara utilizando a Internet, tendo em vista uma atividade em grupos a ser desenvolvida na sala. Em um dos cadernos de Ciências da mesma turma, deparo-me com o registro de uma das atividades feitas: “Relatório sobre o filme assistido na aula de hoje: O Homem de Neanderthal.” São elementos que falam, mais uma vez, da necessidade de evitar os discursos estereotipados a respeito da escola e da cultura que nela se desenvolve,

buscando, na perspectiva da análise sociológica dos processos de ensino, localizar de que escola se está falando, quais são os atores e as dinâmicas sociais que nela se fazem presentes, a que propósitos serve sua forma de organização, quais são as mudanças e as permanências nos processos que coloca em ação, quais os contextos dessas mudanças e permanências... Seria necessário, como afirmam Alves, Azevedo e Oliveira (1998: 11), *“olhar/ver/sentir/tocar (e muito mais) as expressões diferentes surgidas nas inumeráveis ações que somente na aparência, [...] são iguais ou repetitivas. É preciso mesmo que se busque outro sentido para o que é repetição, buscando entendê-la nas suas múltiplas justificativas e necessidades.”*

As duas salas de aula, fisicamente organizadas de forma tradicional, bem como a maioria dos materiais aos quais tenho acesso, expõem instituições que efetivamente não se diferenciam por uma proposta pedagógica inovadora. Entretanto, também não me autorizam a rotulá-las de “fossilizadas”, principalmente se deixo de contemplar apenas as salas vazias e vejo entrarem e tomarem lugar os atores desse cenário: alunos e professora. Eles trazem para o interior desse espaço físico chamado “sala de aula” uma diversidade humana, social, cultural, que é preciso tentar captar. E busco fazê-lo focalizando principalmente os elementos mais diretamente relacionados ao objeto de minha pesquisa. Quem são esses alunos? Qual o seu acesso à informação fora da escola? Sabendo-se que, nas duas turmas investigadas, as crianças pertencem às classes médias, poder-se-ia afirmar que todos têm acesso amplo à informação fora da escola? Quem é essa professora? Quais as suas experiências, a sua formação, qual é o conjunto de saberes e crenças que ela traz para a sala de aula, e a partir dos quais lida com os alunos e com as informações que eles trazem?

Novas perguntas, novas iniciativas em busca de respostas. A aplicação do questionário aos alunos, as observações e as entrevistas realizadas permitem-me avançar um pouco mais no conhecimento desse universo que me propus a perscrutar.

2.3 As professoras

Como afirma Delamont (1987), as situações de interação em sala de aula são resultado da interseção das *carreiras* de professora e alunos, isto é, das suas trajetórias pessoais e profissionais e da forma como, ao longo delas, foram construindo suas identidades. Assim, ao se adentrar as salas de aula X e Y para compreender os processos interativos que nelas se desenvolvem, faz-se necessário procurar saber quem são as professoras regentes, que passam a maior parte do tempo com os alunos, coordenando as atividades que realizam no processo de construção de conhecimentos na escola.

A formação do professor e a constituição de sua identidade profissional é uma área de estudos que vem merecendo crescente atenção na pesquisa educacional. Entretanto, não sendo esse o objeto de estudo do presente trabalho, apresentar-se-ão, em relação a cada professora, aspectos que possam contribuir para a análise de sua forma de atuação. Trata-se, mais uma vez, de “nós” de um hipertexto que se vai construindo pelo entrelaçamento de histórias, situações, leituras, interações...

2.3.1 Denise¹⁵

¹⁵ Em 2002, na fase final de redação desta tese, tentei entrar em contato com as professoras das turmas X e Y para que elas próprias optassem pelo uso de pseudônimos ou de seu nome próprio, neste trabalho. A

Denise, professora da turma X, tem 38 anos¹⁶. É casada e tem uma filha de 14 anos. É uma mulher alegre, expansiva, de cabelos curtos e sorriso largo. É benquista entre os colegas e a equipe de coordenação, sendo qualificada pela supervisora como aberta e “avançada”, no que se refere à sua prática pedagógica e à sua atuação no grupo. Denise geralmente conversa de modo descontraído, tanto com a pesquisadora quanto com os alunos e colegas de trabalho, dando às vezes grandes risadas. Na sala de aula, suas atitudes são também bastante informais, inclusive a linguagem e o modo de falar que utiliza com os alunos. Aparenta naturalidade, tanto nos momentos em que é carinhosa e faz brincadeiras com as crianças, quanto nas situações em que fica brava.

A mãe de Denise era professora e diretora de escola, e ela não queria seguir a mesma carreira. Mas, prestou vestibular para Ciências Biológicas e não foi aprovada, tendo, ao mesmo tempo, oportunidade de começar a trabalhar em um Curso Maternal:

*Mas aí surgiu a oportunidade de... trabalhar... e eu falei “Ah...”
E eu comecei a gostar dos meninos... e achava fantástico eu ensinar e depois eles saírem repetindo...
(Depoimento da professora - entrevista de pesquisa, set. 1999).*

A partir dessa experiência, Denise resolveu fazer o curso de Magistério e dedicar-se à docência. Não chegou a fazer Faculdade, mas na época de realização da pesquisa de campo dizia estar planejando voltar a estudar.

Denise trabalha como professora desde os 20 anos, aproximadamente, sempre em escolas particulares. Começou com turmas de Educação Infantil e já

professora da turma X, Denise, preferiu que fosse utilizado seu nome verdadeiro. Entretanto, tendo feito várias tentativas de contato com a professora do Colégio Y, não obtive sucesso, motivo pelo qual, neste trabalho, ela será designada pelo pseudônimo “Bianca”.

¹⁶ Todos os dados se referem ao ano de 1999, quando foi realizada a pesquisa de campo.

trabalhou com todas as séries de 1^a à 4^a. Ao longo de toda essa experiência, considera que “*o grande tchan*” (sic.) de sua vida foi trabalhar durante 5 anos no Colégio E, escola atualmente extinta, que se notabilizou por ser uma das pioneiras, em Belo Horizonte, no desenvolvimento de propostas de ensino na linha construtivista.

O Colégio E me proporcionou uma... um estudo, uma formação mesmo, eh... com relação ao construtivismo... A gente encontrava, eh, toda semana, e o João Filocre (professor da Universidade Federal de Minas Gerais, estudioso do construtivismo na área de ciências) ia lá, discutia essas coisas com a gente... depois ele deu um curso lá de Física, essas coisas... E eu fui ficando encantada, e eu acho que porque eu... a vida inteira gostei de estudar. E o Colégio F (onde trabalhava antes de ingressar na Escola E) não me dava isso, e o “E” tava me dando. Então eu falei “Uai, então é esse o caminho que eu quero!” (...) E aí eles começaram a valorizar as coisas que eu fazia... Por exemplo, o jeito que eu trabalhava com os meninos... (...) As coordenadoras foram me dando uns toques, e eu fui acreditando na proposta, e fui ficando muito envolvida, interessada, e apaixonada por aquilo... e fui embora! (usa “fui embora” no sentido de deslanchar no trabalho).

(Depoimento da professora - entrevista de pesquisa , set. 1999)

Depois dessa experiência na Escola E, Denise ingressou como professora no Colégio X, onde trabalha há seis anos. Vivenciou algumas dificuldades de adaptação resultantes da diferença entre as propostas pedagógicas dos dois colégios:

Trabalhar na Escola X também é uma experiência muito... muito boa. Eu... eu tive... eh... no início... eu falava assim: “Eu acho que esse lugar aqui não é o meu.” Nossa, na hora que chegava aquelas reuniões, e vinha o povo cobrar, eu falava assim: “Gente, que que eu tô fazendo aqui? Eu acho que... não é por aí o caminho.” Mas... com o passar do tempo... eu fui... fui enxergando que a escola aqui, ela também... quer dizer... eu acho que é porque eu tava muito lá na frente, e eu achava que eu ia achar a Escola X bem pra frente também, e não era! Né, então eu... tava passando o carro na frente dos bois mesmo, né? (...) Mas eu, depois, fui percebendo, que a escola... eu acho que

a Escola X, desde o dia que eu entrei aqui, da época que eu entrei, até agora, ele já avançou um mucado! Devagar, mas claro que tem que ser devagar, porque é uma escola imensa! Então é diferente! Né?

(Depoimento da professora - entrevista de pesquisa , set. 1999)

Na época de realização da pesquisa de campo, Denise trabalhava pela manhã no Colégio X e à tarde na Escola S, uma escola particular, de pequeno porte, que também baseia seu trabalho na perspectiva construtivista.

2.3.2 Bianca

Bianca assumiu a Turma Y a partir de abril de 1999, ao voltar da licença-maternidade, após ter seu primeiro filho. É uma mulher magra, de 33 anos, rosto fino e expressão séria, mas que se abre num sorriso simpático quando vai atender alguém, inclusive a pesquisadora. Mostra-se integrada à equipe da escola, sendo qualificada, pela coordenadora, como competente e envolvida com o trabalho que realiza.

As atitudes de Bianca durante as aulas chamam-me a atenção. Ela parece compenetrar-se do papel clássico de professora, incorporando-o de forma quase teatral. Isso se evidencia principalmente no tom de voz: alto, pausado, as palavras claramente pronunciadas, numa fala tipicamente magistral. Em diversos momentos é simpática com os alunos, fazendo brincadeiras e estabelecendo certa cumplicidade, embora sempre com um estilo formal. Mas de maneira geral controla a disciplina na sala de aula de modo bastante rígido, assumindo propositalmente o papel de brava e chegando mesmo a dramatizá-lo em alguns momentos:

Na 3ª série eu me considero bem brava. Na primeira não vou poder ser tanto, porque as crianças são menores... Na 3ª acho que eles precisam de um limite bem claro. (Conversa informal da professora com a pesquisadora, falando sobre sua possível mudança para a primeira série. Diário de campo, 30 de junho de 1999).

Bianca fez o Curso de Magistério na própria Escola Y e, assim que o concluiu, já começou a trabalhar como professora na mesma instituição, onde está há 14 anos. Durante todo esse período, sempre lecionou para turmas de 3ª ou 4ª série. Sua única experiência em outra escola foi a de uma época em que “dobrou”, durante 6 meses, em outro colégio particular, católico, no qual também estudara.

Durante esse tempo de experiência, Bianca vem acompanhando as mudanças na proposta pedagógica da escola, e assume a necessidade delas:

(...) a escola... agora... que tá começando a sair da linha... tradicional... eh... nós fomos durante muito tempo da linha tradicional, tradicional mesmo... e já há alguns anos pra cá, nós temos procurado diversificar bastante...a forma de cobrar as atividades... a avaliação, e tal (...).

Eu acho que... que essa mudança já tá assim... urgente. Porque não existe mais escola que consiga seguir uma linha tradicional de ensino... Tradicional, tradicional mesmo, eu acho que tá... super ultrapassado.

(Depoimento da professora - entrevista de pesquisa, set. 1999)

Por outro lado, a professora também admite as dificuldades para transformar a prática pedagógica:

... eu acho que... que os instrumentos, as ferramentas, a gente tem pra fazer isso. Pra dar uma aula diferente, por exemplo, pra usar o computador, pra usar uma... uma aula de Artes, que integre algum conteúdo... Eu acho que as ferramentas não... não nos falta. Pelo menos aqui no Colégio Y, não nos falta. Mas... eh... eu acho que também tem aquela questão assim, do... do

ranço nosso, de estar assim agarrada naquela coisa de seguir... muito o planejamento... que eu acho que às vezes emperra um pouquinho, sabe? Então é uma coisa que a gente tem que ir se desprendendo ao longo do tempo. (sic.)

(Depoimento da professora - entrevista de pesquisa, set. 1999)

Bianca já começou a cursar a Faculdade de Ciências Sociais, mas permaneceu por apenas um ano e meio e não concluiu a graduação. Na época de realização da pesquisa de campo, ela cursava o 4º período de Pedagogia, à noite, em uma faculdade particular da cidade. Apesar de admitir ter iniciado a Faculdade “*até mesmo por uma questão de mercado*”, fazendo referência à exigência de curso superior para os professores de todo o Ensino Fundamental, ela afirma que o curso tem trazido contribuições para sua formação e sua prática profissional:

... esse embasamento teórico... [propiciado pela Faculdade] é muito importante. Porque você pode pensar assim: “Ah, 14 anos de prática é muita coisa.” É muita coisa, mas é importante você ter a prática junto com o embasamento teórico. Eu acho que isso fazia falta. E fora... que você tem oportunidade de estar em contato com pessoas que lidam em outras escolas, professores que dão aula... eh... em outras áreas de atuação... então você pode diversificar... ler muito, né? Entra em contato com textos que... dentro da sala de aula, você não vai ter o mesmo interesse de procurar isso. (...) Mas eu acredito que tenha mudado bastante, sim... a maneira de enxergar [a prática pedagógica], sabe?”

(Depoimento da professora - entrevista de pesquisa, set. 1999)

2.4 As turmas X e Y: para além da homogeneidade aparente...

turma. sf. **1.** Grupo, bando. **2.** Grupo de indivíduos reunidos em torno dum interesse comum. **3.** Turno, especialmente de estudantes ou trabalhadores. **4.** Bras. Grupinho de amigos.
(Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa, Ferreira, 1977)

Durante aproximadamente 200 manhãs do ano de 1999 reuniram-se, na sala X, 21 meninos e 15 meninas. Durante aproximadamente 200 tardes do mesmo ano encontraram-se, na sala Y, 18 meninos e 15 meninas. Em cada sala, as crianças não tinham em comum apenas o fato de vestirem os mesmos uniformes escolares. É verdade que, por um lado, não se pode afirmar que os alunos estivessem juntos espontaneamente, em função de interesses naturalmente compartilhados, como indica uma das acepções da palavra “turma”, no verbete acima. Mas, por outro lado, chamava a atenção a forma como os dois grupos efetivamente se constituíam em “turmas”, não só por serem conjuntos de estudantes que se revezavam com outros, em turnos, dentro da escola, mas principalmente porque, na maior parte das vezes, esses conjuntos funcionavam organizadamente, com cada membro desempenhando um papel que, com uma aproximação maior ou menor, era, em linhas gerais, o que dele se esperava. Não se está com isso afirmando que nas turmas observadas não houvesse indisciplina, agitação, resistência, formas de astúcia, dissimulação, com as quais os alunos procuravam se defender contra o poder da instituição escolar e sobreviver nela (Perrenoud, 1995). O que se ressalta é que nas duas classes ficava clara a existência de uma série de acordos, normas, pressupostos, que permaneciam implícitos, já eram conhecidos, e pelos quais a turma, em conjunto, funcionava como deveria funcionar, com seus momentos cíclicos de mais agitação ou mais concentração, atitudes de desafio ou de adesão...

Portanto, o primeiro aspecto comum que a ser apresentado em relação às turmas X e Y é o próprio fato de serem “turmas escolares”, de reunirem crianças sob a / em torno da condição de estudantes, e sob a / em torno da avaliação que as instituições escolares faziam, à época, de tal condição, avaliação essa que ficava expressa no rótulo “3ª série”.

Mas, essa não seria uma constatação óbvia? Isso não ocorre, em maior ou menor grau (e com avaliações / rótulos diferentes), em todas as turmas escolares? Qual a relevância dessas afirmações para o objeto de estudo deste trabalho?

Ocorre que a existência das turmas escolares não pertence ao universo dos fatos naturais, e sim ao mundo das construções históricas, sócio-culturais. Portanto, quando se planeja analisar as interações numa determinada turma, faz-se necessário inicialmente constatar que não se trata de um grupo qualquer, e sim de um grupo constituído socialmente, com características e funções específicas. E se o mesmo ocorre, em maior ou menor grau, com todas as turmas escolares, é preciso justamente dizer que, ao constituir a categoria social “turma escolar”, o sistema escolar realiza um processo de homogeneização que, em última análise, esconde, desconsidera, secundariza a identidade social e cultural dos alunos, suas vivências próprias, seus processos particulares de socialização. Ao vestir o “uniforme”, as crianças “vestem”, de certa forma e até certo ponto, a uniformização. Ao deixarem suas casas e se dirigirem à escola (à sala X ou à sala Y, no nosso caso), tornam-se “alunos” (“alunos de 3ª série”), passando a ser esperadas delas uma série de atitudes de submissão, concordância, participação, em relação aos rituais e práticas escolares, e atribuindo-se também a elas uma série de características gerais, estendidas a todas as crianças na

mesma situação. E todo esse processo ocorre aos olhos da sociedade, é assumido pelas crianças, por seus pais e professores, como algo absolutamente natural...

Sendo assim, desnaturalizar tal processo, “estranhar” o fato de que o grupo de crianças que tenho à minha frente se constitua como “turma escolar”, é o primeiro passo para tentar ir além desse rótulo e descobrir o que se oculta em seu interior. Era esse movimento que eu sentia necessidade de realizar, **observando as turmas X e Y em seu trabalho (n9, p8)**. Mais do que os conjuntos de crianças realizando tarefas escolares, que concretamente via à minha frente, eu constatava a necessidade de descobrir que grupos eram aqueles, que tipo de características e de vivências os aproximavam e os diferenciavam, que subgrupos poderiam ser identificados em seu interior, de que forma esses subgrupos se relacionavam... Tratava-se de partir dos conceitos generalizantes “turma” e “alunos” para, caracterizando em termos sociológicos e culturais a(s) realidade(s) representada(s) por eles, criar movimentos interpretativos que possibilitassem articular o particular e o geral, com vistas à análise das dinâmicas sociais nos grupos em questão (Fonseca, 1999).

Há, ainda, um aspecto importante a se acrescentar, nessa reflexão. Homogeneização semelhante à promovida pelo sistema escolar realizam também, na maioria das vezes, os diferentes discursos que qualificam essa infância que chega às escolas, com os diversos corpos transmutados em um único “corpo discente” (Batista, 1997). Assim, da mesma forma que o processo de escolarização cria um “aluno de 3ª série” genérico, anônimo, universal, muitos **discursos sobre o acesso à informação (n5, p4)** fazem desse aluno uma criança, também genérica, anônima e universal, “bombardeada por informações”, detentora delas, que representa um desafio para seus pais e mestres, colocando em jogo o papel da escola na sociedade... Portanto,

interessava-me especialmente caracterizar, dentre os aspectos mencionados, aqueles que se referiam ao acesso à informação fora da escola. Seria essa criança que eu via assentada à minha frente, realizando seu trabalho escolar, a mesma que figurava nos referidos discursos?

Desse modo, durante várias daquelas 200 manhãs e tardes eu estive junto aos dois grupos citados, tentando conhecê-los melhor. Contemplei os alunos enquanto silenciosamente faziam atividades individuais em sala de aula; observei suas interações, espontâneas ou provocadas pelas atividades desenvolvidas; acompanhei-os no recreio, nas aulas especializadas. Busquei dados através de questionários, análises de documentos, entrevistas, conversas informais... Tudo isso permitiu-me traçar alguns **“esboços de retratos” dos alunos da turma X (n10, p9-11) e dos alunos da turma Y (n11, p12-14)**. Esboços às vezes mais nítidos, às vezes ainda embaçados, nebulosos. Entretanto, embora nem todas as informações desejadas tenham sido obtidas, já se fez possível desvelar, por detrás dos uniformes, os corpos-histórias; para além da uniformização, a diversidade; para além das generalizações existentes *a priori*, novas possibilidades de construir, pelo estudo e pelo entrelaçamento das situações particulares, análises gerais...

Os “retratos” traçados referem-se a apenas alguns alunos de cada turma, e a algumas de suas vivências e peculiaridades. Entretanto, eles já permitem ver um pouco além da classificação “turma escolar de 3ª série, de alunos de classes médias”. Comparando-os com os **momentos em que se observava a turma em seu trabalho (n9, p8)**, pode-se associar a imagem de cada “turma escolar”, considerada apenas como tal, à da “*cidade vista do alto*”, conforme análise de De Certeau (1994). Segundo o autor, aquele que sobe ao ponto mais alto de uma cidade e a contempla de cima percebe

o conjunto, a totalidade, mas à custa do esquecimento e do desconhecimento das identidades e das práticas dos sujeitos que transitam no cotidiano. Trata-se do procedimento adotado pela ciência moderna, que transformaria a *“cidade real, o fato urbano, em um conceito de cidade”*, definido, entre outras coisas, pela *“criação de um sujeito universal e anônimo que é a própria cidade”* (Alves e Oliveira, 1998: 5). Assim, ao observar uma turma escolar “funcionando” em aparente homogeneidade e organização, pode-se pensar nela como uma “cidade” que se vê do alto, sendo necessário descer às suas ruas e conhecer seus “transeuntes”, caso realmente se queira compreender seu cotidiano. Não bastam os conceitos gerais e, menos ainda, os estereótipos. Como afirma Augé¹⁷, citado por Ferraço (1999: 15): *“...é aos fatos da singularidade que se deveria prestar atenção: singularidade de objetos, grupos ou das pertinências, recomposição de lugares, singularidades de toda ordem, que constituem o contraponto paradoxal [...] dos movimentos de mundialização.”*

Porém, se, por um lado, a busca das singularidades poderá permitir a superação da visão homogeneizadora do todo, no que se refere às turmas escolares X e Y, por outro lado, a simples percepção das particularidades também não é capaz de acrescentar grandes contribuições à compreensão social da realidade (Fonseca, 1999). Faz-se necessário, então, realizar também um movimento que busque possibilidades de compreender as particularidades em relação ao geral, isto é, de analisar como as singularidades vão-se entrecruzando de um modo que não é casual, e sim produto e produtor da teia de relações sociais. Como afirma Fonseca (1999), não se trata, portanto, de afirmar que *“cada caso é um caso”*, mas de, reconhecendo a complexidade do universo investigado, utilizar as particularidades para aprofundar a análise, procurando

¹⁷ AUGÉ, M. *Não-lugares*. São Paulo, Papirus, 1994.

novas recomposições, *sistemas*, classificações, possibilidades de compreensão, capazes de ressignificar o individual, contextualizando-o.

Nessa perspectiva, observar singularidades, entrecruzá-las, compará-las, propor-se indagações a partir delas, faz pensar nas duas turmas, nem como dois conjuntos internamente homogêneos, nem como duas somas de singularidades inconciliáveis entre si. Leva a tratá-las como duas realidades sócio-culturais complexas, no sentido proposto por Morin (1999: 31): “Complexus *significa originariamente o que se tece junto.*” Isto é, manifestações de similaridades e de diversidade se *tecem conjuntamente*, tanto no interior de cada classe, como na comparação entre elas, formando novas caracterizações, engendrando desigualdades...

Na tentativa de realização desse movimento, que parte do todo aparentemente homogêneo para as singularidades que o *enredam*, chegando finalmente a novas recomposições, vão-se descortinando diferentes possibilidades de análise e de compreensão das turmas X e Y como realidades sócio-culturais.

Assim, olhar “do alto” para as duas “turmas escolares de 3ª série” é ver dois grupos de 36 e 33 alunos (turma X e turma Y, respectivamente), de faixa etária predominantemente entre 8 e 9 anos, isto é, correspondente à série. Entretanto, buscar singularidades implica em deter-se nos casos de **Danilo**¹⁸ (**n11, p13**), aluno da turma Y, que tem 11 anos, e de Marcos, seu colega, que tem 10 anos já completos na época de aplicação do questionário. Supõe tentar entender como essas duas histórias de repetência escolar se cruzam e se combinam, nas redes interativas que se estabelecem em sala de aula, com as outras histórias trazidas pelos diferentes atores. Exige que se constate o acesso desigual dessas duas crianças a veículos de informação: Marcos não tem em casa nem TV paga, nem videocassete, nem computador, enquanto Danilo afirma

ter todos esses veículos, inclusive com acesso à Internet. O que não impede, entretanto, que compartilhem, menos a pertinência a um suposto perfil contemporâneo das crianças na “era da informação”, e mais a recorrente realidade das situações de fracasso escolar. Significa acompanhar o andar um pouco desengonçado de Danilo, que dá a impressão de que ele procura se curvar um pouco para não parecer tão mais alto que os colegas. Supõe ouvir, em sua fala gaguejante e truncada, muito mais que a dificuldade de expressar informações trazidas de fora da escola, a dificuldade de expor, no grupo-turma, a própria voz. Por outro lado, buscar recomposições, para além das singularidades, implica, ainda, em perguntar-se sobre o que essas duas histórias dizem de significativo a respeito das turmas X e Y, em termos de sua configuração como grupos sociais, tendo em vista a idade da maior parte dos alunos (**TAB 2 - Caracterização geral das turmas X e Y: sexo e idade dos alunos - n12, p15**).

Buscar as singularidades, para além da “visão do alto”, significa também deixar de olhar apenas para os contornos aparentemente tão semelhantes das duas “cidades”/ turmas escolares investigadas, para tentar captar o jogo de desigualdades, de difícil descrição, que se manifesta em aspectos sutis como os **penteados dos cabelos das meninas (n13, p16)**, os materiais dos estojos e mochilas, a “hexis corporal” dos alunos...

A expressão “*hexis corporal*” é utilizada por Pierre Bourdieu para fazer referência ao “*conjunto de propriedades associadas ao uso do corpo em que se exterioriza a posição de classe de uma pessoa*” (Bourdieu, 1998: 192). Durante as observações, ocorreu como se esse conceito fosse tomando forma e se concretizando à minha frente, à medida que me iam chamando a atenção, de modo cada vez mais insistente, aspectos que levavam a comparar a apresentação corporal dos alunos das

¹⁸ Para os alunos foram utilizados, em todo o trabalho, nomes fictícios.

duas turmas e, em menor intensidade, de alunos da mesma turma. Tratava-se de elementos difusos, referentes tanto à aparência física em si quanto ao “*corpo socialmente tratado*”: adereços, maneiras e conduta, tipo de tratamento dado ao cabelo... (Bourdieu, 1998: 193). Elementos que, numa tentativa de recomposição ou de movimento do particular para o geral, permitiam ver a turma X como um grupo mais homogêneo, no qual a maioria das crianças tinha uma aparência correspondente aos padrões estéticos de maior prestígio em nossa sociedade (pele clara, cabelos brilhantes, sempre penteados e bem cortados, denotando cuidado constante), além de utilizar adereços e materiais escolares relativamente caros. E que me faziam perceber, na turma Y, uma diversidade maior de tipos de cabelo e de tons de pele (inclusive o negro, inexistente entre os alunos das turmas X e, pelo que pude perceber, do próprio Colégio X), e um conjunto de sinais, nos materiais escolares e nos adereços usados, indicadores, ou de um poder aquisitivo um pouco menor, ou de um menor investimento nesses tipos de produtos.

Os aspectos mencionados são tão mais difíceis de descrever, quanto mais se considera que não se trata de diferenças significativas, entre grupos que ocupam posições opostas na pirâmide social. Imaginando-se, na sociedade, um “continuum” formado pelos diferentes segmentos sociais, obviamente as desigualdades se tornam menos notórias quando se consideram dois segmentos próximos; mas, nem por isso são inexistentes. Nesse sentido, tais desigualdades, embora sutis, chamavam a atenção durante as observações, destacando-se principalmente quando se comparavam as duas turmas, embora também pudessem ser observadas entre grupos de alunos dentro de uma mesma turma.

Apesar das limitações enfrentadas em relação à caracterização mais objetiva e precisa, do ponto de vista sócio-econômico, dos dois grupos de alunos, a qual deveria ser feita através de dados que não foram obtidos, como a renda familiar e o nível de instrução dos pais, alguns elementos parecem confirmar essa constatação de sutis desigualdades entre as duas turmas, feita inicialmente a partir da observação direta.

É o caso dos dados relativos à **profissão dos pais dos alunos (TAB. 3 - n14, p17)**. À primeira vista, a análise das profissões, considerando as informações obtidas a partir dos documentos das escolas, parece configurar perfis semelhantes das duas turmas, ao apontar o predomínio, em ambas, de ocupações típicas das classes médias urbanas (Quadros, 1991). Entretanto, um afinamento da análise, mesmo levando em conta apenas os elementos disponíveis, revela diferenças nesses perfis.

Por exemplo, na turma X, 5 (cinco) pais declararam profissões que os colocam como proprietários de empresas, enquanto na turma Y apenas 01 (um) pai é empresário. Principalmente, percebe-se na turma X maior homogeneidade interna do grupo de pais, no que se refere a suas profissões, ressaltando-se a maior concentração de ocupações que supõem necessariamente curso superior, tais como engenheiro, médico, advogado, dentista, administrador, analista de sistemas (21 pais na turma X contra 12 na turma Y). Profissões essas que, segundo o estudo desenvolvido por Quadros (1991), são bem situadas no interior da classe média não-proprietária, correspondendo à faixa de melhores rendimentos dentro desse grupo social.

Enquanto isso, na turma Y destaca-se a maior heterogeneidade das profissões dos pais dos alunos, incluindo maior número de profissões em relação às quais não se pode supor, necessariamente, nível superior de instrução (bancário, funcionário público, programador, securitário, etc), bem como outras que, de acordo

com o estudo de Quadros, estariam situadas em faixas inferiores de rendimentos (por exemplo, motorista).

Essa característica se repete no que tange às **profissões das mães dos alunos (TAB. 4 - n15, p18)**, havendo, na turma X, número significativo de mães exercendo profissões de nível superior. Ou seja, considerando-se, entre as profissões declaradas, aquelas que necessariamente exigem nível superior, seriam 16 (dezesesseis) na turma X, contra 05 (cinco) na turma Y. Em contrapartida, na turma Y, destaca-se o grande número de mães de alunos que se declararam “do lar” ou “estudantes”: 10 (dez) ao todo, contra 03 (três) que se declararam “do lar” e 02 (duas) que não citaram profissão, na turma X.

Os dados relativos aos **bairros onde moram os alunos (TAB. 5 - n16, p19)**, por sua vez, confirmam as afirmações das coordenadoras pedagógicas quanto à predominância de alunos moradores da zona sul de Belo Horizonte, na Escola X, e da zona oeste, no Colégio Y. Além disso, evidenciam também o fato de que na turma do Colégio X há grande concentração de alunos que moram em uma mesma região da cidade (Região Centro-Sul, sendo a maioria deles nos bairros da chamada “zona sul”), enquanto na turma Y há maior dispersão entre diferentes bairros / regiões.

Embora isoladamente tais dados possam significar pouco, em seu conjunto eles indicam que o jogo de identidades e diferenças observado anteriormente em relação às escolas encontra algum tipo de correspondência no perfil sócio-econômico desses alunos; assim, reforçam a idéia do pertencimento das crianças das duas turmas a diferentes segmentos das classes médias.

Outros dados obtidos que vêm reforçar as constatações em relação ao nível sócio-econômico dos alunos são, também, os que interessam mais diretamente a este

trabalho: aqueles referentes ao acesso das crianças a veículos e vivências culturais através das quais possam obter informações fora da escola. Aí também se encontra o jogo de identidades e diferenças que, além de reforçar essas constatações, permite problematizar os discursos sobre o acesso das crianças à informação fora da escola.

Olhar as duas turmas “do alto”, no que se refere a esse aspecto, significa ver dois grupos de alunos de classes médias, em relação aos quais se poderia supor um acesso amplo a veículos de informação paraescolares. Trata-se, aliás, de perspectiva freqüentemente assumida nos discursos dos profissionais das próprias escolas:

Na sala, eu acho que 90% dos alunos têm acesso a esse tipo de informação. Inclusive a gente vê isso... pelo próprio vocabulário, sabe? É o computador, acesso à Internet... [...] Eu acho que essas informações que eles adquirem aí nos meios de comunicação, que fervilham o tempo inteiro... 90... 99 por cento deles têm acesso a isso. (Bianca, professora da turma Y, referindo-se ao acesso dos alunos a informações fora da escola, através de veículos como televisão, canais de TV por assinatura, computador, Internet... - Entrevista de pesquisa, setembro de 1999).

Entretanto, estar atento às singularidades, nesse caso, significa ampliar as possibilidades de análise sobre esse “acesso à informação”. Implica em tomar cada criança pela mão e “entrar” com ela em sua casa, participar de suas vivências cotidianas; ainda que não se tenha obtido autorização para fazê-lo concretamente, procurar realizá-lo através da coleta de dados em questionários e entrevistas...

Exige assistir à TV por assinatura com aqueles que têm acesso, em casa, a esse veículo, e contentar-se com os programas da TV aberta, na casa daqueles que não o têm. Saber que não se poderá assentar ao computador em todas as casas, e que muitos alunos, ainda que tenham computador, não têm acesso à Internet. Significa ir com

Cristina (n10, p9) bater à porta do vizinho para pedir uma enciclopédia emprestada, a fim de fazer uma pesquisa solicitada pela escola, e navegar com **Flávio Lopes (n10, p9)** pelas páginas virtuais da enciclopédia Encarta, procurando informações, não porque haja algum trabalho escolar, mas para satisfazer curiosidades.

Tentar captar as singularidades supõe, ainda, ouvir **Fábio (n11, p13)** comentar, na sala, que nas colinas japonesas e chinesas se come muito broto de bambu; escutar de **Bernardo (n 11, p14)** que a vaca, depois de parir, come a placenta, e que um ovo de galinha fica um mês chocando... E descobrir que se trata de crianças que não têm computador em casa, mas obtêm informações através de vivências variadas, como almoços em restaurantes chineses e fins-de-semana passados na fazenda...

A busca das singularidades leva ainda a constatar que ter acesso ou não à informação significa também saber ou não qual é a profissão do pai, ou que função a mãe desempenha no trabalho (**Cristina – n10, p9**); tem a ver com a possibilidade de obter informações sobre Geografia através da mãe que é professora (**Ana Carolina – n 10, p10**), ou com o fato de se ter a mãe já falecida (**Marina – n11, p12**)...

Buscar recomposições a partir dessas singularidades significa, por um lado, colocá-las em relação, para tentar identificar os elementos, por elas apontados, que permitem compreender melhor a complexa realidade social e cultural representada pelas possibilidades de acesso das crianças à informação. Como se trata de um assunto que merece ênfase especial neste trabalho, ele será tratado à parte, no próximo capítulo.

Por outro lado, buscar recomposições significa também reconhecer que essas situações particulares não se distribuem ao acaso, mas são resultado das relações sociais e, dialeticamente, contribuem para configurá-las. Assim, no caso específico das turmas X e Y, os dados obtidos por meio do questionário mostram que o acesso a

veículos de informação se verifica de forma desigual entre as crianças, apresentando algumas características que merecem ser consideradas para melhor compreensão da realidade sócio-cultural representada pelos dois grupos de alunos.

A primeira constatação é a de que a **disponibilidade de veículos de informação nas residências dos alunos (GRÁF. 1– n17, p20)** é maior na turma X do que na turma Y, o que se verifica em relação a praticamente todos os veículos citados. No caso específico do **número de aparelhos de televisão em cada residência (GRÁF. 2 – n18, p21)**, observa-se que 45% dos alunos da turma X têm mais de 3 aparelhos de TV em casa, enquanto na turma Y, esse índice é de apenas 15%.

Outras informações obtidas por meio do questionário também indicam o maior acesso dos alunos da turma X a diversos tipos de vivências culturais, tais como: as **atividades extra-escolares (TAB. 6 - n19, p22)**; a **freqüência a cinema, teatros, museus e exposições (GRÁF. 3 – n20, p23)**; as **viagens realizadas pelos alunos (GRÁF. 4 – n21, p24)**.

Todos esses dados, em conjunto com os anteriormente citados em relação a aspectos como a profissão dos pais/mães e os bairros onde moram os alunos, fazem concluir que na turma X se concentram em maior número alunos oriundos de famílias detentoras de maior capital econômico e/ou de maior capital cultural¹⁹. Isso, evidentemente, se reflete em maiores possibilidades de acesso, fora da escola, aos tipos de informações transmitidas por meio dos veículos citados.

Por outro lado, esses dados levam também a pensar nas desigualdades internas a cada turma, caracterizando-se a turma Y como um grupo mais heterogêneo do

¹⁹ Para Bourdieu (1998), a posição social de um grupo não é definida apenas pelo capital econômico que ele detém. Nesse sentido é que se usou a expressão “capital econômico e/ou capital cultural”, uma vez que a posse de um não implica necessariamente na do outro, não obstante as estratégias de reconversão utilizadas pelos seus detentores.

que a turma X. É interessante ressaltar que a mesma heterogeneidade já foi observada em relação a aspectos como os bairros de procedência dos alunos, a sua *hexis corporal*, as profissões dos pais, encontrando ainda, de certa forma, uma correspondência na localização da escola, situada, como se afirmou, numa área da cidade que se poderia caracterizar como sendo *limítrofe* entre o centro-sul e as regiões oeste e noroeste.

Está-se tratando, portanto, de *lugares e posições sociais* que se evidenciam tanto em aspectos físicos, materiais, quanto simbólicos, trazendo conseqüências para a vivência de situações singulares no interior de cada sala de aula. Pode-se indagar, por exemplo, se não ter computador em casa significa o mesmo para uma criança da turma X e para outra, da turma Y. Pode-se questionar até que ponto o perfil das duas turmas influencia nas interações que se desenvolvem em seu interior. Pode-se questionar também de que forma a prática pedagógica desenvolvida em cada escola dialoga com essas características até agora identificadas...

São questões cujas respostas deverão ser buscadas na análise propriamente dita das interações entre os atores dessa prática. Antes disso, porém, considerando o tema deste trabalho, torna-se necessário aprofundar a discussão dos dados referentes ao acesso dos alunos à informação fora da escola, considerando os efeitos desse acesso para a socialização infantil, conforme puderam ser observados a partir da observação no dia-a-dia da sala de aula. Essa será a proposta do próximo capítulo.

3 O ACESSO AOS VEÍCULOS DE INFORMAÇÃO E A SOCIALIZAÇÃO INFANTIL

Na década de 60, autores como **Carpenter e McLuhan (n22, p25)** já faziam afirmações sobre a supremacia dos meios de comunicação em relação à escola, no tocante à sua capacidade de prover informações aos indivíduos. Desde então, com a difusão crescente desses meios e sua sofisticação, inclusive com a propagação dos computadores pessoais e da Internet, afirmações como essas vêm sendo insistentemente repetidas, compondo o que se poderia caracterizar como um discurso pregnante no que se refere ao papel da escola e dos demais veículos/instituições, em relação ao acesso à informação.

Foi justamente esse contexto que motivou o presente trabalho, e os dados levantados durante a pesquisa permitem problematizar alguns aspectos desse discurso, sobretudo apontando para a complexidade da problemática e para a necessidade de estudos mais aprofundados, que permitam discuti-la a partir de bases mais sólidas, especialmente no campo educacional. Com efeito, trata-se de um discurso que diz respeito diretamente à instituição escolar e a seu papel social. No entanto, ele tem sido muitas vezes repetido pelos próprios educadores, sem que se busque aprofundar a compreensão de seus pressupostos.

Com relação, por exemplo, à afirmação de **Carpenter e MacLuhan (n22, p25)**, é inquestionável que o volume de informações *veiculadas* pelos meios de comunicação, como um todo, é infinitamente superior à quantidade de informações comunicadas pela escola. Mas, está-se falando dos *mesmos tipos* de informação? O

maior número de informações veiculadas autoriza a afirmar que a maior parte do *ensino* acontece fora da escola? Qual o conceito de ensino subsidiário a essa afirmação? Pode-se afirmar que os “muros das aulas” foram *derrubados*? Em que medida?

No contexto deste trabalho, e buscando responder a indagações como essas, a análise das questões pertinentes à relação entre o acesso das crianças à informação fora da escola e a construção dos conhecimentos escolares em sala de aula exigiu um aprofundamento em torno dos próprios conceitos de informação e de conhecimento.

Esses conceitos, que se tornaram centrais em nossa época, vêm sendo bastante discutidos em diversas áreas, como a comunicação, as ciências sociais, envolvendo especialmente a sociologia das ciências, a sociologia da comunicação e a sociologia da cultura; a informática, o jornalismo, dentre outras. O papel da informação vem se fazendo tão relevante na sociedade atual que se tornou necessária, inclusive, uma ciência que tivesse por objeto de estudo a informação em si, suas propriedades, seus sistemas e processos de construção, comunicação e uso. Trata-se, no caso, da ciência da informação, que evoluiu a partir da biblioteconomia (Le Coadic, 1996). Também atestam essa relevância os desenvolvimentos recentes da teoria da informação, criada em meados do século XX para atender às demandas em torno da medição de informações em áreas como as telecomunicações, a cibernética e a própria biologia (Mc Garry, 1999).

Evidentemente, junto com essa multiplicidade de áreas tem-se uma multiplicidade de abordagens para os conceitos envolvidos. Como afirmam Breton e Proulx (2002), a palavra informação tornou-se tão polissêmica que pode designar, paradoxalmente, tanto a narração de fatos por um jornalista quanto o *bit* que transita nos circuitos de um computador; tanto o conteúdo da mensagem quanto o seu suporte físico.

Entretanto, ainda que “informação” e “conhecimento” sejam também conceitos fundamentais para a pedagogia, e embora as mudanças a respeito deles coloquem em xeque o papel da escola, não é tão freqüente encontrar estudos que os examinem desde os referenciais das ciências da educação. Tais estudos, por sua vez, se fazem cada vez mais prementes, considerando justamente a polissemia dos termos, a variedade de formas de compreensão que eles podem ensejar.

Assim, buscar-se-á, a seguir, problematizar esses termos a partir de algumas definições oriundas das diferentes áreas citadas, bem como de algumas conceituações encontradas no âmbito de trabalhos mais ligados às ciências sociais. O objetivo dessa problematização será, de um lado, explicitar as formas de compreensão empregadas neste trabalho em relação aos referidos conceitos; mas, mais do que isso, analisar algumas possibilidades de abordagem da temática em questão, a partir de cada tipo de definição ou caracterização dos vocábulos.

3.1 Dados, informações, conhecimentos

Em uma obra voltada para a ciência da informação²⁰, o pesquisador inglês Kevin McGarry inicia um capítulo intitulado “*Sobre conhecimento e informação*” citando os seguintes versos de T. S. Eliot:

*“Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento,
onde está o conhecimento que perdemos na informação?”*

²⁰ “O contexto dinâmico da informação”, publicado no Brasil em 1999, sendo a primeira edição inglesa datada de 1993.

Tais versos, bem como o próprio título do referido capítulo, remetem a uma discussão que se vem fazendo com intensidade crescente, à medida que informação e conhecimento passam a ser vistos como categorias centrais na sociedade contemporânea: a discussão do significado e da abrangência desses dois conceitos (nos versos, acrescida da referência, ainda, à idéia de “sabedoria”).

Inicialmente, trata-se de dois termos intimamente relacionados e, como afirma McGarry (1999: 1), “*frequentemente intercambiáveis*”, havendo autores que não estabelecem distinções entre ambos. Porém, há também numerosos estudos que utilizam “informação” e “conhecimento” como duas categorias distintas. Refletir sobre essa distinção mostrou-se fundamental para a análise de dados levantados na pesquisa de campo.

Questionar o que efetivamente se concebe como “informação” é o primeiro passo no sentido de aprofundar a compreensão sobre o acesso à informação na sociedade atual – e, no caso deste trabalho, para desenvolver a discussão sobre esse acesso, tal como acontece dentro da escola e fora dela, com crianças que frequentam o Ensino Fundamental.

Ao caracterizar como “informacional” o novo modo de desenvolvimento que se vem forjando na sociedade atual, Castells (1999: 45) adota a seguinte definição, formulada por Porat²¹: “*Informação são dados que foram organizados e comunicados.*” Segundo tal perspectiva, elementos anteriores, que seriam os dados, transmutar-se-iam em informação a partir de dois pressupostos: sua organização e sua comunicação – essa última, portanto, caracterizando a informação como um tipo de *mensagem*.

²¹ PORAT, Marc. *The information economy: definition and measurement*. Washington: DC. , US Department of Commerce, Office of Telecommunications. Publicação 77-12 (1), p. 2. *apud* Castells, 1999: 45.

A mesma noção de que a organização dos dados é imprescindível à constituição da informação fundamenta a conceituação apresentada por Tapscott (1999: 30): “*Dados em estado bruto são fatos empíricos desorganizados. Quando organizados e definidos de forma inteligível, transformam-se em informação.*” A esse respeito, Wurman (1991) lembra que diferentes formas de organizar os mesmos dados geram diferentes informações e, conseqüentemente, diferentes possibilidades de compreensão.

Também Machado (2000) discute a diferença entre dados e informações, a partir da **pirâmide informacional (n23, p26)** proposta pelos economistas belgas Jéquier e Dedijs²². Nessa pirâmide, os dados qualitativos e quantitativos constituiriam a base e por si só praticamente não teriam valor:

Seu valor informacional depende da existência de pessoas interessadas, que os organizam e lhes atribuem significado, transformando-os em informação. Assim, informações já seriam dados analisados, processados, inicialmente articulados, constituindo um segundo nível da pirâmide informacional. (Machado, 2000: 66).

De acordo com esses conceitos, pode-se pensar em acesso à informação de forma ampla, como sendo o contato com os diversos tipos de dados organizados e disponibilizados por meio dos mais variados veículos: outdoors, memorandos internos de uma empresa, livros, revistas, jornais, bilhetes manuscritos, rádio, TV, documentos eletrônicos, placas, linguagem oral, filmes, receitas médicas, bulas de remédio, listas telefônicas, fotografias, mapas e tantos outros...

É interessante observar que, nas conceituações apresentadas, o que parece central na constituição de uma informação é a atividade de um emissor que organiza os

²² JÉQUIER, Nicolas, DEDIJS, Stevan. *Intelligence for economic development: an inquiry into the role of the knowledge industry*. Oxford: Berg, 1987. apud Machado, 2000: 64-65.

dados, tornando-os inteligíveis e, conforme a definição de Porat, comunicando-os. Porém, há outras abordagens possíveis, principalmente caso se considerem as diferentes áreas que utilizam, atualmente, o termo “informação”.

Assim, Valdemar Setzer (2001:242), que atua no Depto. de Ciência da Computação da USP, caracteriza a informação como “*uma abstração informal (isto é, não pode ser formalizada através de uma teoria lógica ou matemática), que está na mente de alguém, representando algo significativo para essa pessoa.*” Para esse autor, a frase “Paris é a capital da França” torna-se um exemplo de informação somente a partir do momento em que é lida ou ouvida por alguém e ainda sob a condição de que essa pessoa seja capaz de atribuir-lhe sentido. Para alguém que desconheça completamente a língua portuguesa, por exemplo, escutar essa frase não significa receber algum tipo de informação. A frase seria, nesse caso, apenas um conjunto de dados, no caso, letras ou palavras, disponíveis no ambiente, o qual – embora tenha sido organizado e comunicado por um emissor, como uma *representação* de uma informação que este detém - não é incorporado pelo ouvinte ou pelo leitor como informação, isto é, não *o informa*, não é informação *para ele*.

Pelos parágrafos acima, percebe-se que os diversos autores citados diferenciam “informações” de “dados”, considerando esses como um tipo de “matéria-prima” para aquela. Entretanto, enquanto Porat, Tapscott, Wurman, Machado, explicam a transformação dos dados em informação basicamente pela forma como os primeiros estão organizados, Setzer acrescenta a isso a necessidade de que o receptor compreenda esses dados, isto é, que seja capaz de atribuir-lhes significações, por associações mentais com conceitos que já domina.

Para chegar a essa caracterização da informação, Setzer também trabalha com uma definição específica de “dado”, considerado por ele como “*uma seqüência de símbolos quantificados e quantificáveis*”. Portanto, para esse autor, a fotografia de uma paisagem é um dado, porque pode ser quantificada; mas a paisagem em si não é um dado e também não o são os elementos naturais que a compõem. Tal distinção, entretanto, é claramente voltada para a área da informática, mostrando-se muito esclarecedora quando se trata, por exemplo, de analisar o funcionamento de um computador, uma vez que ele não opera com a realidade em si, e sim com representações quantificáveis desta. Entretanto, essa diferenciação não se revelou especialmente útil para o presente trabalho, já que os seres humanos captam informações tanto a partir da realidade concreta quanto a partir de representações dela. Assim, a palavra “dado” será utilizada, nesta tese, no sentido amplo, como todo fato, evento ou elemento disponível à percepção dos sujeitos em determinado ambiente.

Entretanto, estabelecida essa diferença na forma de conceber o que é um “dado”, a caracterização proposta por Setzer para o processo de transformação dos dados em informações oferece desdobramentos importantes em relação ao objeto desta pesquisa. Adotando a linha de raciocínio desse autor, pode-se afirmar que acesso aos dados nem sempre significa acesso à informação; e que diferentes pessoas incorporam os mesmos dados como informações diferentes. Por exemplo, uma mesma frase é incorporada por duas pessoas como duas informações diferentes de acordo com os significados que essas pessoas atribuem aos termos²³.

²³ A distinção feita pelos diferentes autores entre “dado” e “informação” foi resgatada neste trabalho para problematizar aspectos como os que se apresentaram neste parágrafo. Entretanto, a expressão “acesso à informação” continuará sendo empregada de modo geral, por ser a forma mais comum nos estudos da área, voltando-se à distinção entre “dados” e “informações” apenas quando isso for significativo para as análises a serem desenvolvidas.

Na perspectiva de Setzer, a informação também não corresponde necessariamente a uma mensagem, tal como subentendem as definições anteriores, especialmente a de Porat. Ela pode originar-se de uma percepção interior (como a de dor, por exemplo), e pode também ser recebida do exterior por meio de formas que não constituam mensagens (no exemplo citado pelo autor, seria o caso da informação que se obtém sobre a temperatura exterior ao colocar o braço para fora da janela).

Essa perspectiva de Setzer, bem como os **conceitos de “informação” (n24, p27)** apresentados por alguns outros autores, vêm estender ainda mais a conotação do termo, o qual passa, então, a designar todo tipo de conteúdo que o indivíduo troca com o ambiente, e que vem alterar os “mapas” interiores de representação da realidade, subsidiando as escolhas do sujeito em diferentes situações e condicionando seu tipo de ajustamento ao meio (McGarry, 1999). Adotando essa concepção ampla, McGarry lembra que captamos informações todos os dias, o tempo todo, por meio dos sentidos, selecionando as que consideramos relevantes e úteis e reagindo a elas. Lembra, ainda, que mesmo as informações que não geram reações imediatas podem ficar “armazenadas”, vindo a afetar o nosso comportamento ulterior.

Também Ferrés (1996) ressalta que, além de guardar as informações em âmbito cognitivo ou consciente, o ser humano também as registra e conserva em um âmbito inconsciente ou subliminar, a partir do qual elas podem induzir a condutas e valores.

Como já exposto no primeiro capítulo, o fato de esta pesquisa se voltar para o processo coletivo de construção dos conhecimentos escolares, na sala de aula, tendo seu interesse direcionado para as questões do currículo em ação, levou a enfatizar, dentre esse universo de informações que as crianças obtêm fora da escola, as

informações relacionadas aos conteúdos escolares do Ensino Fundamental, principalmente as relativas a aspectos históricos, geográficos, científicos, e que são verbalizadas pelos alunos nas suas interações. Não se trata, portanto, de desconsiderar a absorção subliminar ou inconsciente de informações e nem tampouco de desprezar o fato de que a criança não sabe somente aquilo que verbaliza. Trata-se apenas de um recorte metodológico que tem o objetivo de viabilizar as investigações, tendo em vista o objeto de pesquisa. Para essa análise, portanto, pode-se considerar como “informações”, a partir das reflexões anteriores, os conjuntos de dados que a criança seja capaz de organizar e comunicar de forma inteligível, os quais expressem abstrações ou representações presentes na sua mente e significativas para ela, sobre os assuntos relativos às áreas citadas. Caracteriza-se, ainda, uma “informação paraescolar”, quando o contexto de obtenção dos dados, pela criança, tenha sido outro que não a escola.

Entretanto, o contato com os dados obtidos na pesquisa de campo mostrou ser necessário, antes de se chegar a essa especificação em torno de informações diretamente relacionadas aos conteúdos escolares, desenvolver aqui uma reflexão prévia que leve em consideração, também, um conceito estendido de informação, tal como o que foi sugerido a partir das caracterizações de Setzer e McGarry. Isso possibilitará discutir o acesso das crianças à informação fora da escola em uma perspectiva mais ampla, levando a uma melhor contextualização do objeto de estudo deste trabalho e acrescentando novos questionamentos a seu respeito.

Esse “conceito estendido” permite afirmar que o acesso da criança aos dados do ambiente inicia-se no próprio útero materno, por meio dos sons que ouve, dos movimentos da mãe, os quais dão ao feto sinais que permitem começar a construção de sensações e impressões em relação ao mundo exterior. Quando a criança nasce, o

mundo de dados aos quais ela pode ter acesso se amplia enormemente: formas, cores, cheiros, sabores, sons, movimentos e ações que observa, constatando seus efeitos... “Processando” os dados que consegue captar e incorporar como informação é que a criança vai dando inteligibilidade ao mundo e se relacionando com ele; vai construindo seus conhecimentos e sua subjetividade. Trata-se, aqui, do caráter formativo da informação, ressaltado na origem etimológica da palavra, que deriva das raízes latinas: “*formatio*” e “*forma*”, ambas transmitindo a idéia de moldar algo, formar um molde (McGarry, 1999: 3).

Com efeito, juntamente com outros fatores, o **tipo de informação que cada indivíduo recebe (n25, p28)** definirá grande parte de sua identidade cultural, sua forma de viver e de se relacionar com os outros e com o mundo. Crianças de cada época histórica, de cada contexto geográfico e cultural, têm acesso a quantidades e tipos diferentes de informações: informações sobre sistemas lingüísticos diferentes, sobre formas diferentes de resolver os problemas, sobre sistemas de valores e normas, sobre aspectos da vida da comunidade, sobre a história humana... Pode-se pensar, a esse respeito, nas diferenças entre as **informações recebidas (n26, p29)** por uma criança indígena, uma criança da época medieval, uma criança esquimó, uma criança que mora atualmente no interior do Paquistão e outra que mora em Tóquio, ou no Vale do Silício...

Mas não é preciso ir tão longe. Basta pensar em crianças dos dias de hoje, nas diferentes regiões do Brasil. Crianças que trabalham em carvoarias, crianças que freqüentam colégios altamente reputados nas grandes cidades, crianças que acessam a Internet para fazer *download* de novos *games*, crianças que vão pescar com seus pais na Amazônia, outras cujos motoristas as levam para aulas de inglês e de tênis; crianças que

vão ao shopping no Rio de Janeiro, crianças que participam de procissões vestidas como anjos, crianças que visitam museus ou planetários...

Pode-se, ainda, pensar em crianças de uma mesma cidade, de uma mesma camada social e uma única turma escolar. E ainda assim se encontrarão, como se viu no capítulo anterior, variados contextos e experiências a partir dos quais essas crianças obtêm informações. Não se pode dizer que Bernardo, da turma Y, que não tem computador em casa, mas viaja todo fim de semana para a fazenda com os pais e participa ativamente de situações ligadas ao trato com os animais, tenha menos acesso a informações do que outras crianças entrevistadas, que têm computador e acesso à Internet. Evidentemente, também não se trata de dizer o contrário. O que importa, no caso, é analisar qual o *tipo* de informação a que cada criança, ou grupo de crianças, tem acesso, e quais os efeitos disso para seus processos de socialização e de desenvolvimento.

Singularidades como as que foram mencionadas no capítulo anterior (ter ou não ter computador e acesso à Internet, ser descendente de coreanos, passar todos os fins de semana na fazenda, já ter ou não viajado para o exterior, ter o pai já falecido, ter um pai com quem se conversa muito, ter um pai a respeito do qual não se sabe sequer a profissão, ter uma mãe professora de Geografia...), embora não signifiquem uma impossibilidade de fazer recomposições e encontrar tendências gerais, apontam para o risco da homogeneização presente nos discursos sobre o acesso à informação.

Com efeito, as análises desenvolvidas até o momento evidenciam que não se trata apenas de afirmar, de forma generalizada, que “as crianças hoje têm acesso a todo tipo de informação”. Trata-se de reconhecer que as crianças de todas as épocas e lugares *sempre* tiveram acesso a informações, obviamente de tipos e em quantidades variadas.

Trata-se de indagar: *qual é a criança* de quem se está falando? *A que tipo* de informação ela tem acesso, e em que condições ou circunstâncias? Em que medida e de que forma se apropria das informações? Que formas de socialização essas informações ensejam? Que tipos de *conhecimentos* constrói no seu dia-a-dia? São perguntas, enfim, que, como afirma Sancho (1998), toda escola deveria se fazer, ao planejar o trabalho com seus alunos, independentemente da chamada “era da informação”.

Ao se incluir, nesses questionamentos, a referência aos *conhecimentos* construídos, introduz-se uma diferenciação entre conhecimento e informação, a qual, conforme se afirmou há pouco, vem sendo adotada por numerosos autores, principalmente tendo em vista a grande difusão de informações na sociedade atual. Nesse contexto, vários estudiosos sentem a necessidade de alertar para o fato de que **a informação nem sempre gera conhecimento (n27, p30)**, ainda que seja indispensável a ele.

Embora se possam encontrar diversos **conceitos de conhecimento (n28, p31)**, apresentados a partir de diferentes pontos de vista, em geral está presente, em todos eles, a idéia de uma construção pessoal - embora nem sempre consciente -, mais elaborada do que a simples reunião de informações, envolvendo, em relação a essas, operações como: seleção, classificação, análise, estabelecimento de relações, organização, generalizações, interpretação, contextualização, sistematização, valorações.

Reunindo, dos conceitos supramencionados, aspectos relevantes para este trabalho, pode-se aqui elaborar uma compreensão dos conhecimentos como sendo representações da realidade, construídas a partir do estabelecimento de relações entre diferentes informações, de sua organização, contextualização e julgamento. Tudo isso

resulta em um processo de construção de significado que, como bem lembra Machado (2001), é a característica intrínseca e fundamental do processo de conhecimento.

A partir dessa caracterização, pode-se concluir que, se acesso aos dados nem sempre significa acesso à informação, tampouco acesso à informação implica necessariamente em construção de conhecimento. Pelo contrário, o que se vem denunciando freqüentemente é que o **excesso de informações (n29, p32)**, com o qual os cidadãos vêm sendo “bombardeados”, dificulta o processo de conhecimento, ao invés de favorecê-lo, por gerar uma mesmização, uma dificuldade de seleção e de julgamento, uma certa banalização. Autores como Morin (2001) e McGarry (1999) citam os versos de T. S. Eliot, mencionados no início deste item, como forma de lembrar o paradoxo da era atual: não obstante a “torrente de informações” em circulação, os cidadãos se vêm despojados dos conhecimentos, ou conjuntos de saberes globalizantes, articulados, coerentes, necessários para compreender os processos complexos que, cada vez mais, interferem diretamente em suas vidas. Exemplos bastante significativos são as questões da globalização econômica ou do uso de transgênicos...

Outros autores, como Wurman (1991), chamam a atenção para a **ansiedade de informação (n30, p 33)**, resultante do fato de que o fluxo contínuo de dados produz uma sensação constante de não se compreender ou conhecer o suficiente. Assim, a “era da informação” seria, na verdade, uma era da “não-informação”, caracterizada pela explosão de dados e não necessariamente pela sua compreensão. Já o crítico de comunicação Neil Postman (1994) é mais radical, afirmando que em nossa época **a informação se transformou numa espécie de lixo (n 31, p34)**.

Cabe lembrar que existem também autores, como Rushkoff (1999), para quem o “excesso de informações” seria um problema apenas para a geração atual, uma

vez que as novas gerações já estariam desenvolvendo habilidades, tais como a **multitarefa (n95, p108)**, que as capacitariam a “surfear” nas ondas de informação, processando-as rapidamente e selecionando os focos de seu interesse. Nesse sentido, as próprias formas de conhecer estariam sendo ressignificadas. Essa é uma discussão que será aprofundada no último capítulo desta tese.

As reflexões que se acabaram de desenvolver, fazendo referência aos processos vividos globalmente na chamada “era da informação”, podem ser aplicadas, mais especificamente, à discussão do acesso das crianças do Ensino Fundamental aos veículos de informação extra-escolares e das conseqüências para seu processo de socialização. É o que se fará a seguir, buscando-se analisar alguns achados da presente investigação à luz dessas reflexões.

3.2 Apropriação material e apropriação simbólica dos bens culturais de acesso à informação.

Há uma diferença vital entre encantamento e deslumbramento com as possibilidades tecnológicas para transmissão de conhecimentos. Ninguém aprende nada apenas exposto à informação. Informação não significa entendimento. Do contrário, os guardas das bibliotecas seriam intelectuais. Ou os vigias dos museus, críticos de arte. (Dimenstein, 1999)

O volume de informações *veiculadas* pelos meios de comunicação e com o auxílio dos recursos informáticos assume hoje, indubitavelmente, proporções gigantescas. Entretanto, um primeiro aspecto a se destacar, de um ponto de vista crítico, é que essa veiculação tem sido freqüentemente confundida com acesso. A *disponibilidade* de informações, a *possibilidade* de acessá-las *de qualquer lugar do*

mundo, a variedade de recursos tecnológicos aptos a oferecê-las, têm freqüentemente gerado discursos nos quais a questão é tratada como se as possibilidades de acesso fossem as mesmas para *todas as pessoas*, falando-se muitas vezes em **democratização de saberes** (n32, p35) sem maior cuidado em explicitar os limites dessa democratização. Sabe-se, entretanto, que essa é uma grande ilusão, considerada a desigualdade na posse dos recursos necessários a esse acesso – tanto recursos materiais, como televisão, jornais e revistas, computador, vídeo e outros, quanto recursos culturais ou simbólicos, como, por exemplo, o domínio de uma língua estrangeira ou mesmo o próprio letramento, no caso da língua materna.

A questão das novas desigualdades sociais engendradas no contexto da chamada “era da informação” já vem sendo muito enfatizada por diversos autores, a partir de diferentes pontos de vista. Evidentemente, não se trata de desigualdades criadas *pelos* meios de acesso à informação. Ocorre que esses meios *são criados por*, e *no contexto de*, sociedades desiguais, marcadas por relações de força e de poder, sendo apropriados também desigualmente. Apropriação essa que, por sua vez, contribui para reconfigurar os espaços e as relações sociais, estabelecendo sobre novas bases as antigas desigualdades.

Assim, Castells (1999) analisa os processos de exclusão vividos por grandes áreas do mundo e por consideráveis segmentos da sociedade, ao se verem desconectados das redes globais de riqueza e de poder estabelecidas a partir do uso das tecnologias da informação. Acena, ainda, para as desigualdades observadas mesmo entre aqueles que têm acesso a essas tecnologias: “*As elites aprendem fazendo e com isso modificam as aplicações da tecnologia, enquanto a maior parte das pessoas*

aprende usando e, assim, permanecem dentro dos limites do pacote da tecnologia”
(Castells, 1999: 55).

Tapscott (1999: 11), por sua vez, analisando o que chama de “economia digital”, afirma:

Se depender exclusivamente das forças de mercado, a economia digital poderia fomentar uma sociedade bilateral, criando um enorme abismo entre os que têm acesso à informação e os que não têm, aqueles que têm meios de se comunicar com o mundo e os que não têm. À medida que a informática torna-se mais importante para o sucesso econômico e o bem-estar da sociedade, a perspectiva do ‘apartheid da informação’ torna-se cada vez mais real.

Denominando “divisão digital” esse “apartheid” criado pelas desiguais possibilidades de acesso à informação, Tapscott indica, com base em suas pesquisas, que essa divisão vem aumentando, em vez de tender a desaparecer. Aponta, nos Estados Unidos, uma relação direta entre renda familiar e acesso aos computadores e à Internet; verifica a mesma **divisão digital na comparação entre as escolas para alunos de renda mais alta e mais baixa (n33, p36)**; e lembra que mais da metade de 1,2 bilhão de crianças no mundo, com idade entre 6 e 11 anos, jamais fez uma ligação telefônica. A partir daí, ele assim caracteriza o cenário de desigualdades que se vai confirmando:

À medida que a nova tecnologia lentamente vai chegando aos bairros e escolas mais pobres, as crianças mais abastadas estão tomando a dianteira – tendo não apenas mais acesso, mas uma variedade maior de serviços, acesso mais rápido, tecnologia de ponta, motivação crescente, habilidades e conhecimento. Isso não apenas acentua a lacuna de fluência, como também a lacuna na capacidade de diferentes classes econômicas de aprender e de ter sucesso. Os pobres (“não tenho”) tornam-se pobres de conhecimento (“não sei”) e de atividade (“não faço”).
(Tapscott, 1999: 11)

Os dados levantados em relação às turmas X e Y contribuem com essas discussões à medida que, como já se demonstrou no capítulo 2, destacam a manifestação de desigualdades no interior de um mesmo segmento social, no que se refere ao acesso aos veículos de informação contemplados no questionário aplicado aos alunos (Anexo A). Não se trata, portanto, somente da oposição entre “ricos” e “pobres”, ou entre elite e maioria da população. Trata-se de colocar em relevo o modo como a própria desigualdade vai-se estabelecendo de modo complexo no interior de uma sociedade que também se faz mais complexa pela introdução das tecnologias da informação. Trata-se de papéis e posições sociais distintos, que se vão distribuindo e configurando a partir do acesso diferenciado às possibilidades oferecidas pela chamada “era da informação”.

Castells (1999) afirma que a nova economia global se organiza em complexas redes, marcadas por uma profunda assimetria que dilui as noções tradicionais de um centro, uma semiperiferia e uma periferia, ou de uma oposição direta entre Norte e Sul, porque há uma grande diversificação interna no Norte, no Sul, naquilo que seria centro ou naquilo que seria periferia. Os dados levantados na pesquisa parecem possibilitar uma correlação entre essa análise de Castells e os processos de estratificação dentro de uma mesma sociedade, à medida que se evidencia a diferenciação interna aos diferentes segmentos sociais, inclusive pela emergência de critérios cada vez mais difusos de hierarquização: não apenas ter/não ter, mas acessar/não acessar, estar conectado/não estar, saber/não saber, produzir tecnologia/utilizar tecnologia...

Ao se realizar esse tipo de análise, importa também considerar que não é somente por meio do acesso aos referidos veículos de informação que se manifestam as

desigualdades. Elas se configuram também nas diferentes formas de apropriação desses veículos pelas famílias e pelos indivíduos.

Os dados levantados colocaram em relevo o fato de que, mesmo considerando os alunos que têm acesso a computador, Internet, TV paga, jornais e revistas, tal acesso não significa, necessariamente, que todas essas crianças estejam utilizando de forma significativa o potencial informativo dos veículos, no que se refere a informações relativas a conhecimentos científicos, históricos, geográficos, artísticos... No grupo em que se desenvolveu a investigação, predominou, em geral, no uso desses meios, o objetivo de entretenimento. Tal fato pode ser observado em relação a aspectos diversos, como os tipos de programas de televisão a que os alunos mais assistem e o uso que eles fazem do computador e de veículos impressos (jornais, revistas, enciclopédias, etc).

Os tipos de programas de televisão a que os alunos mais assistem (GRÁF. 5 - n34, p37) são, segundo suas respostas no questionário: na turma X, desenhos animados e novelas; na turma Y, programas de auditório e novelas. Os programas de caráter mais explicitamente informativo²⁴ (documentários, noticiários, Fantástico, Globo Repórter, programas do Discovery Channel) aparecem em terceiro lugar na turma X (juntamente com os programas de auditório, e com um número bem menor de citações que o segundo lugar), e em 6º lugar na turma Y, após os desenhos, os programas humorísticos e os de esportes. Torna-se significativo observar que essa distribuição se mantém, em linhas gerais, mesmo entre os **alunos que têm acesso a canais de TV paga (TAB. 6 – n35, p38)**, sabendo-se que alguns desses canais

²⁴ Com base no “conceito estendido” de informação que foi aqui discutido, todo programa de TV é, de certo modo, informativo e formativo. Entretanto, ao classificar determinados programas como “informativos”, estou me referindo àqueles que se organizam explicitamente tendo em vista a divulgação de informações científicas, geográficas, históricas, artísticas, ou ainda relativas a atualidades.

costumam disponibilizar diversos tipos de documentários, programas jornalísticos e informativos. Ou seja, a maior disponibilidade ou possibilidade de acesso a esse tipo de programa não faz com que ele seja consumido na mesma proporção pelas crianças.

Esses dados encontram correspondência nos resultados de uma **pesquisa do Ibope (n36, p39)**, divulgada em abril de 2001 pelo jornal O Estado de São Paulo, segundo a qual os telespectadores de maior poder aquisitivo, embora tenham aderido aos canais de TV paga, “*seguem vendo nela os mesmos programas que viam na TV aberta*” (Priolli, 2001). Ainda segundo a pesquisa, mesmo entre os assinantes que preferem os canais específicos da TV paga, sua escolha recai, na ordem de preferência, sobre os filmes, os programas infantis, os de entretenimento, os de esporte e, finalmente, sobre os documentários e notícias.

Voltando aos dados da pesquisa de campo, constatou-se ainda, tanto por meio do questionário quanto através das entrevistas com as crianças, que os jogos ou *games* constituem a principal das **formas de utilização do computador, incluindo CD-ROMs e Internet (n37, p40)**, pelos alunos que dispõem desses recursos. Também é significativa a porcentagem, dentre os alunos que têm o computador, daqueles que o utilizam para desenvolver trabalhos e pesquisas propostos pela escola. Entretanto, a busca espontânea de informações por meio desses veículos, bem como dos **veículos impressos, como jornais, revistas, livros, enciclopédias (n38, p41)**, mostrou-se pouco freqüente. Quando ocorre, ela se refere predominantemente a informações pouco relacionadas ao currículo escolar ou pouco valorizadas dentro dele.

É o caso, por exemplo, dos **usos predominantes da Internet pelas crianças que têm ou já tiveram acesso a ela (n39, p42 e n40, p43)**. Dentre esses usos se destacam, de acordo com o questionário e as entrevistas, as pesquisas escolares, as

atividades ligadas aos *games* (*downloads*, visitas a *sites* que oferecem dicas sobre os jogos...), as atividades de comunicação, associadas fortemente ao entretenimento (divertir-se entrando em salas de bate-papo e enviando e recebendo *e-mails*) e a busca de informações ligadas aos interesses individuais (carros, viagens, grupos musicais, artistas, países e cidades...).

Retomando a distinção estabelecida por Setzer entre dado e informação, pode-se, assim, concluir que, embora as crianças tenham possibilidade de acesso a muitos *dados* relacionados aos conteúdos escolares, disponibilizados em CD-ROMs, Internet, programas de TV, livros, jornais e revistas, esses dados não estão necessariamente sendo incorporados por elas como informações, ou não estão sendo necessariamente utilizados para construir conhecimentos sobre os temas envolvidos.

Obviamente, não se está aqui desconhecendo que o indivíduo obtém informações mesmo quando não as busca intencionalmente, e que, aliás, no contato com os diferentes meios, inúmeras informações são assimiladas, muitas vezes de modo inconsciente ou subliminar, conforme já se destacou neste capítulo. Também não se está desconsiderando que muitas dessas informações, embora não sejam especificamente relacionadas aos conteúdos escolares, e portanto não “concorram” diretamente com eles, influenciam de modo significativo no processo de construção dos conhecimentos e das identidades / subjetividades das crianças, sendo de grande interesse para a área educacional analisar essa influência. É o caso, por exemplo, de mudanças perceptuais, cognitivas e afetivas geradas pelo uso da TV (Greenfield, 1988; Ferrés, 1996); dos efeitos da disseminação do uso da Internet sobre os hábitos, os valores, as formas de conhecer e a cultura das novas gerações (Tapscott, 1999); das conseqüências do uso do computador sobre a linguagem, a inteligência, as relações sociais (Greenfield, 1988;

Crochik, 1998); das *lições aprendidas* através do uso de jogos eletrônicos (Greenfield, 1988; Mendes, 2002). São apenas alguns exemplos, devendo-se destacar que se trata, em todos os casos, de estudos que focalizam especificamente um tipo de informação ou de veículo, o que, conforme já discutido, não é o enfoque do presente trabalho.

No contexto desta pesquisa, ao se tomar como objeto de estudo o processo de construção dos conhecimentos escolares e ao se considerar os assuntos normalmente incluídos nos currículos, a decorrência forçosa da análise dos dados apresentados é uma relativização de afirmações como a de que as crianças aprendem *mais* através dos novos veículos de informação do que por meio da escola. Faz-se necessário, nesse caso, considerar as especificidades de cada instituição ou veículo, o tipo de aprendizagem que propicia, bem como os fatores que influenciam o aproveitamento que as crianças fazem dele(a), no que tange à obtenção de informações.

Um dos aspectos a se considerar, nesse sentido, é o processo de seleção que se faz em relação às informações, seleção essa que, embora aconteça tanto na escola, em relação aos conhecimentos escolares, quando fora dela, no contato que a criança tem com os saberes que circulam pelos outros veículos, é submetida, nas duas instâncias, a diferentes motivações e critérios. Esse tema será abordado de modo mais aprofundado no Capítulo 5. Por ora, basta lembrar que o tipo de aproveitamento que a criança faz dos veículos de informação fora da escola é condicionado por fatores como seus interesses, os quais são, muitas vezes, essencialmente lúdicos, os hábitos culturais da família (conforme item 3.3, a seguir) e a forma própria pela qual essa criança interage com o veículo, incluindo os conhecimentos e habilidades que ela possui previamente.

Assim, há crianças que efetivamente demonstram uma relação diferenciada com certos campos do saber, caracterizada pelo interesse destacado por determinados

temas, pela busca espontânea, prazerosa, de informações a seu respeito, conseqüentemente pela posse de conhecimentos independentes dos estudos escolares e, ainda, pelo uso consciente que fazem da informação na sala de aula, como parte de suas estratégias para angariar posições de prestígio na turma. Enfim, são crianças que se aproximam, em maior escala, do perfil esboçado pelos **discursos sobre o acesso à informação (n5, p4)** que apontam a existência de pequenos “gênios” nas casas e nas salas de aula. Entretanto, o que se observa é que essas crianças não são a maioria. Ao contrário, seria necessário desenvolver estudos que visassem a esclarecer a configuração singular de fatores sociais, culturais, psicológicos, dentre outros, que explicariam o desenvolvimento dessas características em algumas crianças, mais do que em outras.

O que se constatou durante a pesquisa de campo é que muitas vezes as crianças, ainda que tenham determinados veículos disponíveis, só os acessam efetivamente, para obter informações, mediante algum tipo de motivação externa, freqüentemente representada pela própria escola. No questionário aplicado aos alunos, foi incluída uma pergunta sobre os **temas a respeito dos quais as crianças costumam buscar informações, independentemente das atividades escolares (n41, p44)**, por meio dos diferentes veículos. Constata-se que praticamente não são mencionados pelos alunos temas que, sendo normalmente tratados nos currículos escolares, não tivessem ainda sido estudados em suas turmas. De um lado, foram citados temas que não “concorrem” com o currículo escolar, como “esportes” ou informações relativas a artistas, programas de TV, *games*. E, de outro lado, também foram bastante citados temas que já haviam sido trabalhados, naquele mesmo ano da pesquisa, com as turmas X e Y, tais como corpo humano e saúde, na turma Y, ou aspectos relativos a continentes, oceanos, países do mundo, em ambas as classes.

Além disso, nas entrevistas com os alunos o que se verifica é que, mesmo quando a criança espontaneamente se interessa por algum assunto em tese relacionado aos conteúdos escolares (como é o caso, dentre os temas citados pelos alunos, de “animais”, “corpo humano” e “mundo/planeta”), o foco desse interesse é, em geral, voltado mais para as curiosidades e os detalhes relativos ao tema, do que para as análises gerais que caracterizam o conhecimento escolar. Esse aspecto será mais explorado no Capítulo 5 desta tese.

O papel da escola no sentido de despertar o interesse dos alunos ou de provocar a busca de informações disponibilizadas pelos diferentes veículos também se confirma diante do grande número de crianças que declaram, no questionário, só ler jornais ou revistas quando isso é necessário para alguma pesquisa ou tarefa escolar. Confirma-se, ainda, por meio de casos como o de Ana Carolina, da turma X, que, embora tenha em casa vários exemplares da revista “Ciência Hoje das Crianças”, raramente os lê; mas, ao ver no material didático um trecho de uma das reportagens publicadas, com citação da fonte, procura a revista correspondente e a leva para a turma (cf. diário de campo, dia 08/09/1999).

Atitudes como a de Ana Carolina, aliás, mostraram-se bastante comuns nas duas escolas em que se deu a investigação: freqüentemente os alunos levam para a turma materiais (vídeos, CD-ROMs, artigos de jornais e revistas, livros paradidáticos, dentre outros) relacionados aos assuntos que estão sendo abordados em sala, independentemente de solicitação da professora. Entretanto, embora essa atitude gere a impressão de que o acesso da criança, fora da escola, às informações disponibilizadas nesses materiais esteja efetivamente acontecendo, muitas vezes se trata de textos que sequer leram, alguns dos quais enviados pelos pais para enriquecimento das aulas.

Por outro lado, é importante reconhecer que, no contexto da sala de aula, tanto a possibilidade de apresentar informações sobre os temas abordados, quanto a de trazer materiais que enriqueçam seu estudo, são vistos como **fatores de distinção (n42, p45)**. Portanto, pode-se afirmar que o acesso desigual aos veículos de informação, bem como as diferentes condições de aproveitamento desses veículos, manifestam seus efeitos de inclusão e exclusão no próprio cotidiano das salas de aula, como parte de processos mais amplos e complexos de distribuição dos lugares e posições sociais.

A constatação da diferença entre disponibilidade de certos meios de acesso à informação e acesso efetivo à informação por eles veiculada, bem como a análise desse dado como fator de desigualdade social, encontram respaldo na teoria do capital cultural proposta por Bourdieu (1998), permitindo resgatá-la na discussão do contexto de socialização gerado pela chamada “era da informação”.

Assim, a posse de veículos de acesso à informação, como jornais, revistas, livros, computador, acesso à Internet, TV paga, dentre outros, corresponderia ao que Bourdieu denomina “*capital cultural objetivado em suportes materiais*”. Entretanto, o autor lembra que a apropriação material dos bens culturais não implica necessariamente em sua apropriação simbólica, o que reflete justamente a constatação feita durante a pesquisa, em relação aos “bens culturais” objetivados nos meios capazes de propiciar o acesso, fora da escola, a informações relacionadas aos conteúdos escolares.

Para Bourdieu, o principal fator que contribui para a apropriação simbólica do capital cultural objetivado é o capital cultural incorporado pelo conjunto da família. Por outro lado, o próprio contato prolongado com os bens culturais exerce, segundo o autor, um efeito educativo que constitui uma das formas de transmissão implícita do capital cultural.

O diálogo com esses aspectos da teoria de Bourdieu permitiu analisar os dados levantados na pesquisa de campo de modo a focar novos desdobramentos da questão do acesso à informação no cenário da socialização infantil. Trata-se, por um lado, de discutir a ação da herança cultural no sentido de otimizar as possibilidades de aproveitamento dos meios de acesso à informação; e, por outro lado, de considerar os efeitos do próprio acesso a esses meios sobre a incorporação do capital cultural. É essa análise que se procurará desenvolver nos dois itens subseqüentes.

3.3 – O papel da família no aproveitamento do potencial informativo dos veículos: ação da herança cultural.

Segundo Bourdieu, (1998:76), “*a apropriação do capital cultural objetivado (...) depende, principalmente, do capital cultural incorporado pelo conjunto da família*”, sendo que esse “capital cultural incorporado” corresponderia a um conjunto de “disposições duráveis” em relação à cultura, as quais já “fizeram corpo” nos indivíduos, tornando-se parte integrante de sua personalidade. No caso deste trabalho, isso equivaleria a afirmar que o usufruto efetivo das possibilidades oferecidas pelos veículos de acesso à informação depende das *disposições* da família em relação à cultura. Essa afirmação remete a uma análise das práticas culturais nos contextos familiares, o que foge à proposta da presente pesquisa. Entretanto, principalmente nas entrevistas, foi possível obter, por meio das falas e dos exemplos dados pelos alunos, elementos que confirmam a influência da atuação dos pais, tanto em relação ao nível geral de informação da criança, quanto na determinação do tipo de uso que ela fará dos veículos de informação aos quais tem acesso.

Observou-se que, em geral, as crianças que mais e melhor expressavam, na sala de aula e nas entrevistas, conhecimentos prévios sobre os assuntos escolares abordados, foram também as que comentaram com maior ênfase e convicção a interação que mantêm com membros da família, especialmente os pais, em relação à obtenção de informações fora da escola: comentários e explicações dos pais enquanto assistem, com os filhos, a programas de TV, ou nas viagens da família; comentários sobre livros ou reportagens que leram, e incentivo à leitura pelos filhos; visitas a museus e exposições; comentários sobre aspectos relativos à própria profissão dos pais ou ao cotidiano das famílias, dentre outros.

É o que se constata, por exemplo, em diversos trechos da **entrevista com Paulo (n43, p46)**, da turma X. Além de enfatizar o quanto aprende com os pais e citar vários exemplos, Paulo ilustra, por meio de sua fala, a importância de que a criança tenha sua curiosidade despertada em relação a determinados assuntos. Embora tivesse acesso a fontes de informação sobre a 2ª Guerra Mundial, como os programas do Discovery Channel e as enciclopédias virtuais de sua casa, Paulo somente começa a demonstrar maior envolvimento com o tema, e a buscar ativamente informações sobre ele, a partir da intervenção do pai. Este, assistindo junto com o filho aos programas de TV, ajuda a *seleccioná-los*, como objetos de interesse e de conhecimento, dentre tantos outros possíveis; acrescenta informações, auxilia a entender os programas, a contextualizá-los... Enfim, ajuda Paulo a transformar os *dados* veiculados em *informações* que ele passa a utilizar – e a buscar enriquecer, acessando as enciclopédias virtuais - em seu processo pessoal de construção de conhecimentos. O mesmo acontece com a questão da ditadura, explorada pelo pai a partir de uma notícia sobre Pinochet. Para muitas crianças que tenham tido acesso à mesma notícia, sem, entretanto, ter

oportunidade de *seleccioná-la* do emaranhado de informações e de *situá-la* em um contexto mais amplo, palavras como Pinochet, ditadores, exílio, podem soar como *dados* que pouco lhes *informam*...

O que esse trecho da entrevista com Paulo apresenta, enfim, é a herança cultural vista em atuação, operando no sentido de rentabilizar as possibilidades de aproveitamento, pela criança, dos veículos de acesso à informação que ela tem disponíveis em seu ambiente familiar. No caso do pai de Paulo, isso se dá por meio de um trabalho pedagógico que ele realiza com o filho. Lembrando Establet²⁵ (apud Nogueira, 1995a), pode-se afirmar que a atuação do pai de Paulo evidencia o esforço das classes médias no sentido de transmitir e fazer frutificar a herança cultural de que dispõem. Segundo o autor, em função desse objetivo as famílias dessas camadas sociais fazem investimentos que incluem um tipo de ação pedagógica semelhante, em alguma medida, ao trabalho de um professor, gerando o que o autor chama de “pai de aluno profissional”. Porém, Establet usa a expressão para designar a estratégia de investimento das classes médias na carreira escolar dos filhos, acompanhando-a e cercando-a sistematicamente de cuidados. Enquanto isso, o que as atitudes do pai de Paulo evidenciam são estratégias que parecem dirigir-se para além da vida escolar propriamente dita, formando disposições favoráveis da criança na relação com os diferentes veículos de informação e objetos de conhecimento.

Tal constatação reforça, a partir de uma perspectiva diferente, as observações de Greenfield (1988) quanto à influência da TV sobre o desenvolvimento infantil. Essa autora cita diversas pesquisas demonstrando que as possibilidades de aquisição de conhecimentos, pela criança, por meio dos programas de TV, aumentam significativamente mediante a interação com adultos que possam comentar os

programas, discuti-los, estimulá-la a prestar atenção, dar-lhe explicações, destacar informações importantes ou emitir opiniões. Patrícia Greenfield destaca, quanto à atuação dos pais, que não basta assistir à TV junto com o filho, sendo necessária uma intervenção direta em relação ao conteúdo dos programas, no sentido de neutralizar o que qualifica como “efeitos negativos” da TV e de canalizar positivamente as possibilidades de aprendizagem por ela geradas.

Entretanto, a preocupação dessa autora volta-se para os diferentes efeitos dos veículos e as suas possibilidades educativas, bem como para as formas de potencializar tais possibilidades. A perspectiva adotada neste trabalho, por sua vez, leva a analisar sob outro enfoque os dados obtidos. Ao buscar empreender uma análise sociológica do acesso aos veículos e de seus efeitos, envolvendo uma tentativa de caracterização do mundo social como é, e não como deveria ser (Bourdieu, 1983), tal perspectiva leva a colocar em relevo a ação do capital cultural familiar como mais um dos fatores de desigualdade na apropriação dos benefícios possibilitados pelos veículos de acesso à informação. À medida que se sabe que diferentes famílias, ainda que pertencentes a uma mesmo segmento social, no sentido econômico do termo, posicionam-se de modos diferentes, não só no que se refere à posse dos veículos de informação, mas também quanto à posse do capital cultural que poderá rentabilizar o aproveitamento desses veículos, faz-se necessário incluir novos matizes no discurso sobre o acesso à informação fora da escola e na discussão sobre a “concorrência” entre o currículo escolar e o currículo extra-escolar. Retoma-se, assim, a reflexão sobre o papel da escola na criação de possibilidades de acesso a um patrimônio cultural que, tal como as outras riquezas da sociedade, distribui-se desigualmente entre seus membros.

²⁵ ESTABLET, R. *L'école est-elle rentable?* Paris: PUF, 1987 apud Nogueira, 1995a

Se nem todas as crianças, nem mesmo as das classes médias, têm, como Paulo, enciclopédias virtuais e acesso ao Discovery Channel; e se nem todas têm pais que comentam com elas sobre a 2ª Guerra Mundial ou sobre a ditadura, de modo a lhes despertar o interesse sobre o assunto, há que se indagar se não existe um papel específico a ser exercido, ainda, pela escola.

Qual o nível de autonomia da escola, como instituição inserida em uma estrutura social complexa, no sentido de criar condições mínimas de igualdade de acesso aos conhecimentos, se a desigualdade já se manifesta desde o contexto de socialização primária que é a família? Em que medida a instituição escolar contribui para superar essas desigualdades e em que medida contribui para confirmá-las e perpetuá-las? Qual o papel desempenhado pelos diferentes projetos e práticas pedagógicas a esse respeito? Trata-se de questões de antiga discussão no âmbito educacional, as quais, entretanto, merecem ser retomadas no contexto específico configurado pela “era da informação”, a fim de se levar em consideração os novos componentes trazidos em seu bojo.

Bourdieu e Bernstein, autores que se destacam quanto ao estudo do papel da escola na reprodução das estruturas sociais, evidenciam, em suas obras, que a ação da instituição escolar não se dá de forma completamente independente do contexto familiar; ao contrário, analisam a atuação da família como um dos fatores de sucesso escolar das crianças. Bourdieu²⁶ (*apud* Nogueira, 1997), analisando a ajuda familiar na vida escolar dos filhos, identifica um tipo de *auxílio direto*, na forma de conselhos, explicações, acompanhamento na realização de tarefas, e um tipo de *auxílio difuso*, relacionado às vivências culturais proporcionadas, de forma geral, às crianças. Ele afirma que, à medida que se sobe na pirâmide social, intensifica-se o auxílio difuso.

Já Bernstein (1996) identifica o lar como segundo local fundamental para a aquisição do currículo acadêmico escolar, logo depois da escola. Esse autor destaca a importância de que o tempo escolar, insuficiente para sedimentar as aprendizagens previstas nos currículos, seja complementado, em casa, pelo que ele chama de “tempo pedagógico oficial no lar”, destinado à realização das tarefas de casa. O papel da família seria criar uma “disciplina pedagógica oficial no lar”, proporcionando um tempo e um espaço adequados e controlando a criança para que ela realize as atividades escolares nesse contexto. Bernstein aponta o fato de que a incapacidade de algumas famílias oferecerem esse “tempo pedagógico oficial no lar” pode ser um dos fatores da desigualdade de rendimentos escolares.

Atualmente, diante da questão da utilização, fora da escola, dos veículos de acesso à informação, torna-se possível fazer uma releitura das contribuições desses autores. Assim, pode-se afirmar que a criação de possibilidades de acesso a esses veículos; a transmissão, pelos pais, de informações variadas aos filhos, relacionadas ou não aos conteúdos escolares; a criação, no lar, de um ambiente cultural estimulante, representam formas de *auxílio difuso*, podendo também ser caracterizadas, numa referência ao enfoque de Bernstein, como a configuração de um *tempo pedagógico não-oficial no lar*. Trata-se de um tipo de auxílio e de um tempo cujos efeitos parecem se estender além da vida escolar da criança...

Um pai explica, durante o almoço, que **aranha não é inseto, e sim aracnídeo (Artur – turma X – n73, p79)**; uma mãe utiliza a Internet para pesquisar temas mencionados pela criança, mesmo que não estudados na escola (Fabiana, turma X); um pai leva o filho à exposição de Salvador Dali e explica o que é “surrealismo” (Evandro, turma X); um pai, ao ler o jornal diário, faz recortes e indica sua leitura à

²⁶ BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'état*. Paris: Minuit, 1989 *apud* NOGUEIRA, 1997.

filha, quando acha que o assunto interessa a ela (Fernanda Costa, turma X). Todas essas constituem formas de ação e de reprodução do capital cultural familiar, as quais, além de sua influência no rendimento escolar da criança, configuram ações pedagógicas suplementares à da escola, que geram novas formas de diferenciação social, relevantes quando se vive em uma sociedade na qual a principal riqueza é o nível de conhecimento e de informação.

3.4 Acesso aos veículos de informação e seu uso: ação sobre o capital cultural.

Nos itens anteriores se discutiu a necessidade de relativizar o discurso sobre o acesso à informação fora da escola, reconhecendo que este se dá em um contexto de desigualdades, referentes tanto à posse dos veículos de informação, quanto às possibilidades de aproveitamento dos benefícios que eles podem proporcionar. Nesse sentido, destacou-se o fato de que a posse dos veículos de informação não implica necessariamente em acesso efetivo às informações por eles disponibilizadas e muito menos em construção de conhecimentos a partir delas. É necessário ressaltar, entretanto, que com essas afirmativas não se está negando que a própria posse dos meios de informação pode também constituir, em si, um gerador de dividendos simbólicos para os sujeitos que os detêm; e que o contato prolongado com esses veículos e com ambientes nos quais são utilizados pode por si proporcionar, em determinadas condições e em certa medida, a incorporação de capital cultural.

Nas observações em sala de aula, por exemplo, especialmente na turma X, muito mais do que o volume e a qualidade de informações paraescolares apresentadas pelos alunos, o que chamava a atenção era a emergência, nas atividades escolares, de

algo que poderia ser caracterizado como um *capital cultural incorporado*, isto é, que vai fazendo corpo nas crianças; que se vai impregnando em suas peles, em sua *hexis corporal*, em suas maneiras, sua linguagem verbal e corporal.

Como afirma Bourdieu, o capital cultural em estado incorporado apresenta um alto grau de dissimulação (Bourdieu, 1998); conseqüentemente, pode-se afirmar que nem sempre é passível de descrição. Entretanto, recorrer a esse conceito é certamente a melhor forma de explicar o ar de **segurança e desenvoltura (n44, p47)** que várias crianças deixem transparecer, em relação ao tempo e ao espaço em que vivem. Um ar que parece típico de quem, aos nove anos, já conheceu ou morou em outros países, ou tem parentes que o fizeram; visitou virtualmente o Museu do Louvre, ou tem o hábito de freqüentar, com os pais, exposições e livrarias como a Leitura Megastore; ou ainda, já vivenciou experiências como a de ver a Floresta Amazônica “de pertinho”, olhando de um avião. Nas aulas observadas e nas próprias entrevistas, poucas vezes as crianças envolvidas apresentavam informações relevantes ou consistentes sobre tais aspectos (os países conhecidos, as exposições, o Museu do Louvre, a Floresta Amazônica, etc), ainda que a pesquisadora tentasse diretamente explorá-los. Entretanto, estava presente, todo o tempo, a atitude confiante de quem tem os resultados dessas experiências impregnados na própria pele, como os efeitos de um bronzamento (Bourdieu, 1998); de quem se sente “em casa” no mundo e no contato com as instituições de seu tempo.

A noção de “capital cultural em estado incorporado” mostrou-se, também, o melhor modo de fazer referência à capacidade de verbalização e de argumentação que algumas crianças demonstram, ao uso de termos específicos das diferentes áreas, à familiaridade com as diferentes linguagens (inclusive a informática), às formas de raciocínio, que se apresentam como resultados da imersão em um universo de

experiências socioculturais diversificadas e enriquecidas pelo acesso a variados veículos de informação (aí incluídas situações como viagens, visitas a museus e exposições, dentre outras).

Essas observações podem ser relacionadas, em parte, ao que Bourdieu chama de “efeito Arrow generalizado”: *“o fato de que o conjunto de bens culturais, quadros, monumentos, máquinas, objetos trabalhados e, em particular, todos aqueles que fazem parte do meio ambiente natal, exercem um efeito educativo por sua simples existência”* (Bourdieu, 1998: 76). Sabe-se que esse é um aspecto da teoria de Bourdieu que tem gerado muitas polêmicas. Entretanto, ao resgatá-lo aqui, não se trata, evidentemente, de pensar em uma aprendizagem automática, osmótica, nem tampouco independente das interações humanas, as quais são fundamentais, como se viu no item anterior. O que se quer frisar é que a precocidade do contato com determinados veículos e da vivência de certas situações socioculturais provoca o desenvolvimento de uma familiaridade, de uma relação pouco tensa com determinados bens culturais que, ainda que não sejam aproveitados em todas as suas potencialidades, também não causam estranheza, não representam universos desconhecidos e amedrontadores.

É o que se observa claramente em situações como a **entrevista com Artur, a respeito do jogo Alquimia (n45, p48)**, o qual possibilita à criança “brincar” com a realização de reações químicas. As respostas de Artur denotam que o contato com o jogo não o levou a uma compreensão aprofundada sobre os elementos químicos (o que são, quais os seus tipos e qual o seu papel no ambiente), e nem sequer à memorização de seus nomes ou à diferenciação entre um elemento químico e substâncias químicas. Mas é inegável, por outro lado, que se favorece, por meio do jogo, um contato natural e interessado com esse objeto de conhecimento, um olhar que ganha segurança em

relação a ele. O mesmo se pode dizer sobre situações como navegar na Internet sem se deter na leitura mais cuidadosa dos textos encontrados; ver expressões como “Guerra de Tróia” ou “seiva bruta” em um *game*; deparar-se com palavras em Inglês nos jogos, nos filmes e programas de informática; assistir a um programa de TV sobre o funcionamento do corpo humano. Trata-se de situações que não substituem as aprendizagens escolares, mas contribuem para a formação de *disposições* favoráveis, de formas próprias de se relacionar com o conhecimento.

Pode-se, a esse propósito, retomar a imagem apresentada por Dimenstein, destacada na epígrafe deste item e no hipertexto desta tese (n27, p30), para indagar: se os guardas de bibliotecas não são necessariamente intelectuais, e se os vigias de museus não se transformam automaticamente em críticos de arte, será que, por outro lado, a relação que eles têm com livros e com obras de arte é a mesma que teriam pessoas que não convivem com esses objetos em seu cotidiano? E, muito mais do que isso: o que dizer de uma *criança* que tivesse *crecido* em um ambiente desses, não como funcionária, mas como *proprietária*, presenciando as interações dos adultos com os bens culturais envolvidos e, muitas vezes, participando dessas interações?

Vale lembrar, nesse caso, alguns postulados. Primeiro, o de que o trabalho de assimilação do capital cultural é potencializado pela precocidade com que se inicia esse empreendimento, e que as condições primitivas de aquisição são marcantes na constituição desse capital (Bourdieu, 1998). Segundo, o de que a criança está envolvida em uma exploração ativa do ambiente em que vive, tanto pela ação direta sobre ele quanto por sua representação mental, mediada por símbolos internalizados e pela linguagem (Wadsworth, 1992). Finalmente, o de que nessa representação mental têm papel fundamental as formas culturais que a criança presencia e internaliza, sendo “a

cultura que fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, o universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real.” (La Taille, Oliveira e Dantas, 1992: 26).

Essas afirmações permitem pensar que a criança que desde cedo tem contato com diversos veículos de acesso à informação acaba incorporando, em seu universo interior de significações, representações desses veículos, das linguagens que lhes são associadas, e de si mesma como usuária deles. Isso gera, dentre outros benefícios, uma **forma confiante de perceber a si mesma e a seu lugar no mundo (n46, p49)**, e ainda, uma **crença no próprio valor, nas próprias capacidades intelectuais (n47, p50)**. Benefícios que se expressam em frases como as que foram ouvidas de alguns alunos da turma X, durante a pesquisa de campo: *“Eu sou um homem bem informado!”* (Evandro), *“Eu sou o homem mais viajado!”* (Flávio Lopes). Expressam-se, ainda, em algumas respostas ao questionamento da pesquisadora sobre como as crianças haviam obtido determinadas informações: *“Pelos meus cálculos!”* ou *“Eu raciocinei!”*. Finalmente, manifestam-se na fala de Flávio Lopes, ao justificar por que achava que deveria ser entrevistado: *“...eu tenho um conhecimento maior... dos países... distantes. [...] ...eu achei que... você... se interessaria por alguns conhecimentos que eu tenho.”*

O que se observa mais fortemente, portanto, como efeito do contato das crianças, fora da escola, com diversas situações de acesso à informação, não é a construção de conhecimentos sistematizados que possam concorrer com aqueles que a educação formal buscará transmitir. É, principalmente, um efeito mais difuso no processo de constituição de suas identidades, uma ação sobre o capital cultural que essas crianças vão incorporando ao longo de sua socialização. Ação que, ao incrementar esse

capital, certamente será geradora de muitos dividendos, não somente na vida escolar, mas na vida social como um todo.

3.4 Acesso aos veículos de informação e socialização infantil: considerações finais.

As reflexões desenvolvidas neste capítulo levam a destacar um movimento duplo e um pouco sutil que marca a interpretação dos dados desta pesquisa, no que se refere ao acesso à informação fora da escola. Busca-se, por um lado, relativizar os efeitos do acesso aos veículos de informação, em termos da efetiva incorporação de informações capazes de concorrer com as do currículo escolar a ponto de ameaçá-lo. Questionam-se, assim, alguns estereótipos que se consolidaram, em geral, nos discursos em torno do assunto. Por outro lado, não se negam, evidentemente, situações em que esse acesso acontece, em relação às quais se procura identificar conseqüências dele, na forma como puderam ser observadas ao longo do trabalho.

Dois aspectos centrais merecem ser resgatados, ao se concluir este capítulo. Inicialmente, as análises desenvolvidas sobre o *tipo* de informação a que a criança tem acesso fora da escola levam a apontar a importância de que os educadores estejam atentos ao aluno que têm diante de si, como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Embora esse aluno não seja necessariamente detentor de informações que ameacem a educação escolar, ele é, certamente, proveniente de um processo peculiar de socialização. Trata-se de um aluno que vive em uma sociedade na qual mudanças globais estão ocorrendo; uma sociedade informacional em que novos modos de ser, de viver, de morrer, são influenciados pela difusão das tecnologias de

informação (Castells, 1999). Uma sociedade da qual todas as crianças, assim como todos os adultos, participam; mas ocupando posições distintas, de maior ou menor inclusão, recebendo papéis específicos, assumindo formas próprias de inserção, apropriando-se de diferentes formas dos significados que esse contexto disponibiliza.

Os resultados dessas diferentes formas de apropriação, quando se expressam nas desigualdades vivenciadas no seio da sociedade informacional, remetem ao segundo aspecto que se quer, aqui, enfatizar, retomando, para isso, algumas contribuições de Bourdieu. Em sua obra, esse autor apresenta a sociedade como espaço de lutas pelo monopólio de bens materiais e simbólicos, espaço no qual as desigualdades na distribuição desses bens são constantemente recriadas, sob diferentes formas. Para ilustrar essa idéia, Bourdieu (1983) trabalha com a imagem de um jogo em que cada jogador, de posse de um monte de fichas adquiridas nas jogadas anteriores, desenvolve estratégias para, na próxima jogada, utilizar essas fichas de modo a obter o melhor resultado possível, isto é, conservar as fichas que tem e acumular mais ainda. Propõe, ainda, a idéia de uma corrida onde, *“ao termo de uma série de ultrapassagens e ajustamentos, as distâncias iniciais encontrar-se-iam mantidas”* (Bourdieu, 1998: 177).

Tais imagens parecem compor um “pano de fundo” coerente para situar alguns dados levantados na pesquisa de campo e explorados ao longo deste capítulo, tais como os que se referem à ação do capital cultural na otimização das possibilidades de aproveitamento dos veículos de informação, e à ação desses veículos sobre o processo de incorporação de capital cultural. Reafirmando a existência de diferenças tanto relativas à posse dos veículos quanto referentes ao seu aproveitamento, esses dados levam a pensar que novas formas de desigualdade se criam, mantendo as estruturas sociais hierárquicas.

Nesse sentido, um aspecto intrigante a observar é que, no momento em que a educação básica caminha para a universalização quantitativa, e ainda não se podendo falar de sua democratização qualitativa, já passam a ser difundidas novas formas de acesso à informação e ao conhecimento, essas não acessíveis a todos. Talvez não seja por acaso que, nesse mesmo momento, se registrem discursos que passam a desqualificar a escola como agência formadora, atribuindo, muitas vezes, aos novos veículos de informação o potencial de substituí-la ou ultrapassá-la. Pode-se pensar, assim, na criação de novas formas de “distinção”, que acrescentam novas etapas à “corrida”, e diante das quais cabe também à instituição escolar buscar se reposicionar.

4 OS ATORES EM CENA: UM JOGO QUE CRIA O CONTEXTO PARA AS RELAÇÕES ENTRE SABERES ESCOLARES E SABERES PARAESCOLARES EM SALA DE AULA.

Um caminho significativo já foi percorrido, desde que se pôde, por meio dos dados levantados durante a pesquisa de campo, adentrar as salas de aula, conhecer um pouco mais os alunos e as professoras que ali constroem suas práticas, identificar traços comuns e singulares, desenhar com cores mais nítidas os contornos do acesso dos alunos à informação fora da escola, problematizar alguns aspectos quanto aos efeitos desse acesso na socialização das crianças.

Cabe agora, em uma aproximação maior do cerne da problemática que movimenta este trabalho, indagar: de que forma a prática pedagógica desenvolvida em cada classe dialoga com os aspectos já observados quanto à formação das professoras e quanto aos alunos e seu acesso à informação? Qual é, efetivamente, o tipo de interação que tem lugar no interior das salas de aula investigadas, quando entram em ação os atores nesse cenário? Que possibilidades traz essa forma interativa, em relação à emergência de informações paraescolares e ao modo como elas são tratadas, na configuração do “currículo real” de cada turma?

A consideração dessas questões, a partir dos dados levantados na pesquisa de campo, trouxe à tona, mais uma vez, a questão da complexidade, a qual já se fizera presente na tentativa de caracterização das duas turmas escolares observadas (Capítulo 2). Novamente, os procedimentos mais comuns na pesquisa em educação não se

mostravam suficientes para dar conta de todos os aspectos constatados no cotidiano das duas turmas. Um desses procedimentos consiste na classificação do fenômeno ou processo estudado, tomando por base categorias pré-definidas. No caso das práticas pedagógicas, por exemplo, conforme discutido no capítulo 2, tornou-se comum analisá-las por meio de categorias como “ensino tradicional” e “ensino inovador ou progressista”, as quais levam em conta, dentre outros, aspectos como a ênfase dada à transmissão ou à aquisição (Bernstein, 1996) e o tipo de interação entre professor e alunos que a partir daí se desenvolve.

Entretanto, o que a pesquisa de campo evidenciou foi a **complexidade (n3, p2)** com que se tece o dia-a-dia da sala de aula, produzindo a consciência clara de que uma simples classificação da prática pedagógica que ali se desenvolve seria, por si, excludente em relação a diversos de seus matizes. Seria fácil classificar tal prática como tendendo mais para o ensino tradicional ou mais para o progressista; mas, em que medida essa classificação *informaria* adequadamente sobre os processos que ocorrem em cada classe? Qual o lugar, nessa classificação, para os componentes de imprevisibilidade e de instabilidade observados no cotidiano das turmas, consideradas como realidades sociais e culturais que são, marcadas por uma multiplicidade de contextos interativos?

As observações feitas durante a pesquisa de campo permitiram construir a convicção de que a prática pedagógica não constitui um todo homogêneo, facilmente passível de descrição; ao contrário, ela parece se organizar em configurações dinâmicas, as quais, ainda que apresentem tendências predominantes, trazem também a marca da pluralidade. Limitar-se a classificar essa prática em “tradicional” ou “progressista” corresponderia, mais uma vez, na perspectiva de De Certeau (1994), a “olhar a cidade

do alto” e captar apenas a totalidade aparente, à custa da desconsideração dos inúmeros e complexos movimentos que aí se realizam cotidianamente. Movimentos que, como afirma Certeau, não são de mera repetição de uma ordem social estabelecida, mas incluem táticas e estratégias de resistência a essa ordem.

Por outro lado, tais constatações e inquietações não podem imobilizar o pesquisador na busca de possibilidades de análise: trata-se de rever os referenciais a partir dos quais se empreende essa busca. No caso desta pesquisa, diversas contribuições permitiram construir uma nova forma de compreensão das realidades representadas pelas práticas observadas nas duas turmas. Contribuições advindas, por exemplo, da própria leitura de autores como De Certeau (1994) e Fonseca (1999), a qual, conforme citado no capítulo 2, permitiu delinear um movimento de análise que procurasse articular as particularidades, as instabilidades e imprevisibilidades, com o geral, o recorrente, o predominante. O contato com a discussão antropológica em torno do conceito de cultura, e com as abordagens mais recentes em torno da noção de “cultura escolar”, ofereceu, finalmente, os instrumentais que nos pareceram mais apropriados para a abordagem dos aspectos observados em sala de aula durante a pesquisa de campo.

4.1 Do conceito de cultura à compreensão das interações em sala de aula como expressões de uma configuração cultural específica

Segundo Cuche (1999), o sentido moderno da palavra cultura começou a se forjar no seio da sociedade ocidental do século XVIII, quando o sentido figurado do termo (“cultura das artes”, “cultura das letras”, etc) começou a se impor sobre o literal

(cuidados dispensados à terra ou ao gado), de uso bem mais antigo na língua francesa. Do século XVIII até o século XIX, predominou a concepção normativa que, enfatizando o que a cultura “deve ser”, privilegia as realizações do chamado “espírito cultivado”, as conquistas intelectuais, artísticas e morais legitimadas, em cada sociedade ou na Humanidade como um todo, como patrimônio representativo das mais altas realizações humanas, o qual é, nessa visão, considerado como definitivamente adquirido.

Ao longo do século XIX, com o surgimento da etnologia e da sociologia e o desenvolvimento de estudos da área, assiste-se a uma mudança de ênfase, da concepção normativa de cultura para a acepção descritiva, voltada para a investigação do que a cultura realmente é, tal como se manifesta nas sociedades humanas. É então que Edward Burnett Tylor formula a primeira definição etnológica do termo:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (Tylor²⁷, 1871, p.1, apud Cuche, 1999: 35).

Percebe-se que, de acordo com tal formulação, a cultura inclui todo o conjunto da produção simbólica de um grupo, e não apenas as obras legitimadas como expoentes de sua produção intelectual e artística. Portanto, é uma definição que se afasta da acepção normativa e restrita da cultura, em direção a uma concepção descritiva, mais abrangente. Ao mesmo tempo, reforça a dimensão coletiva da cultura e o fato de ser a mesma adquirida nas interações sociais.

²⁷ TYLOR, Edward B. *La civilization primitive*. Paris: Reinwald, 1876-1878, 2v. apud Cuche, 1999.

A partir do trabalho de Tylor, a antropologia veio buscando ampliar, aprofundar e clarificar o conceito de cultura, por meio da contribuição de diversos outros estudiosos, ao longo dos séculos XIX e XX. Entretanto, o que acabou ocorrendo foi, nas palavras do americano Clifford Geertz, uma “difusão teórica”, com a formulação de centenas de definições para o termo, dando origem a um verdadeiro “pantanal conceptual”, diante do qual os antropólogos ainda se debatem com a necessidade de um “*conceito de cultura mais limitado, mais especializado e [...] teoricamente mais poderoso*” (Geertz, 1989: 14).

Entretanto, se as discussões e estudos da antropologia não redundaram em uma delimitação mais consensual ou “teoricamente mais poderosa” do seu conceito central, por outro lado eles tiveram o mérito de, produzindo contínuos reexames e reformulações em torno desse conceito, gerar um aprofundamento nas possibilidades de entendimento sobre a natureza da cultura e sobre as formas como ela opera, bem como definir metodologias apropriadas para a sua investigação.

Uma contribuição fundamental nesse sentido foi a de Franz Boas, considerado o inventor da etnografia, no sentido de ter sido o primeiro antropólogo a fazer pesquisas *in situ* para observação direta e prolongada das chamadas “culturas primitivas” (Cuche, 1999). Adotando o conceito de cultura como referencial para a explicação da diversidade humana, Boas se interessa pelo estudo “das culturas” e não “da Cultura”; reconhece a complexidade de cada sistema cultural particular, que constitui, para ele, uma totalidade singular, que precisa ser pesquisada sem *a priori*, sem categorias prévias, por meio do contato direto, prolongado, sistemático, do pesquisador com a população estudada. Para Boas, cada traço de uma determinada cultura somente pode ser compreendido em referência ao conjunto do qual faz parte. “*Trata-se assim de*

compreender como se formou a síntese original que representa cada cultura e que faz a sua coerência” (Cuche, 1999: 45).

No campo educacional, o diálogo com a antropologia tem levado a uma análise das práticas escolares sob uma perspectiva cultural²⁸, reconhecendo-se, na escola, uma instância não apenas de *transmissão* de cultura, mas também de *produção* de uma cultura própria, revelada tanto em conhecimentos tipicamente escolares, quanto em maneiras de agir, de organizar o tempo, o espaço, as relações, bem como em costumes, rituais, normas, significados coletivamente construídos e próprios do ambiente escolar.

Com grande frequência, a expressão **“cultura escolar” (n4, p3)** tem sido utilizada de modo amplo, remetendo a esse conjunto de práticas e significados típicos da escola como instituição social, que a diferenciaria das demais instituições. Entretanto, a própria antropologia vem lembrar que participamos simultaneamente de vários sistemas culturais, incluídos uns nos outros, cuja delimitação depende das variáveis que o investigador elege para observar:

Nós chamamos cultura todo conjunto etnográfico que apresenta, em relação a outros, diferenças significativas, do ponto de vista da pesquisa. Se procurarmos determinar diferenças significativas entre a América do Norte e a Europa, nós as trataremos como culturas diferentes; mas, supondo que o interesse se volte para as diferenças significativas entre – digamos- Paris e Marselha, estes dois conjuntos urbanos poderão ser provisoriamente vistos como duas unidades culturais. [...] Uma mesma coleção de indivíduos, desde que ela seja objetivamente dada no tempo e no espaço, depende simultaneamente de vários sistemas de cultura: universal,

²⁸ Como Candau (1999), associo essa perspectiva cultural à concepção segundo a qual “a cultura é vista como estruturante profundo de todo grupo social e se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar, etc”, e não a uma “postura marcadamente culturalista que vele os componentes fortemente ideológicos ligados à estrutura de classe e aos componentes estruturais determinantes da sociedade atual.” (Candau, 1999: 1)

continental, nacional, provincial, local, etc. e familiar, professional, confessional, político, etc. (Lévi-Strauss²⁹, 1958, *apud* Cuche, 1999: 142).

Nessa perspectiva, torna-se possível falar sobre “a” cultura escolar, se o foco de análise são as características que diferenciam a escola de outras instituições sociais; entretanto, pode-se também abordar “as” culturas escolares, caso se deseje enfocar as diferenças entre escolas, investigando os traços que configuram a vida em cada estabelecimento de ensino como uma “totalidade singular”. Para diferenciar essas duas abordagens, passar-se-á a utilizar, neste trabalho, a expressão “cultura escolar” para fazer referência ao primeiro caso (práticas e significados típicos da escola como instituição social) e a expressão “cultura da escola” para indicar a cultura específica de cada estabelecimento de ensino³⁰.

Mas pode acontecer que alguns estudos se voltem, também, para a busca de “diferenças significativas” entre duas turmas escolares de um mesmo estabelecimento. Assim, seria ainda possível enfocar numa perspectiva cultural os modos próprios de interação desenvolvidos em cada turma – resguardadas, no caso, as especificidades decorrentes do fato de se ter, a cada ano, um novo grupo interativo: novos professores, novos alunos. Embora essas especificidades gerem problemas para a consideração da turma escolar como um sistema cultural, pode-se, por outro lado, afirmar que os sujeitos – alunos e professores - nela reunidos e colocados em relação trazem, para o grupo, elementos oriundos de diferentes sistemas de cultura, além da cultura escolar e da

²⁹ LÉVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1958. *apud* Cuche, 1999.

³⁰ É importante destacar que esse uso difere daquele que Forquin faz das mesmas expressões, conforme já abordado no **nó 4 (p.3)** do hipertexto deste trabalho. Como explicitado naquele nó, a diferenciação estabelecida por Forquin mostrou-se pouco operacional para este estudo. Por outro lado, a diferenciação entre “cultura escolar” e “cultura da escola” em termos de âmbito de abrangência (a instituição escolar em geral / o estabelecimento de ensino específico) revelou-se facilitadora de diversas análises, como as que se seguem neste capítulo.

cultura da escola em que se inserem – as culturas familiares, profissionais, religiosas, etc. Isso resulta, no âmbito da sala de aula, em uma interação que se desenvolve como *síntese original*, como uma configuração cultural singular, diferente daquela que existiria em qualquer outra turma. Usando a expressão proposta por Pérez Gómez (2001) em relação à escola, pode-se dizer que a sala de aula é um espaço de cruzamento de culturas, e que nesse cruzamento se produz uma configuração diferenciada da que se encontraria em outras turmas.

Essa idéia das interações em sala de aula como expressões de uma configuração cultural específica pareceu especialmente útil para a análise dos dados obtidos durante a pesquisa de campo. Por um lado, tal idéia permite ir além de classificações simplistas para investigar, de forma mais acurada, os traços constituintes da vida da turma, considerando a sua complexidade. Por outro lado, ela também abre espaço para que, em vez de incorrer na mera descrição de casos particulares, possa-se transitar do particular ao geral, do imprevisível ao recorrente – já que essa configuração não é aleatória, mas se organiza nos marcos de sistemas culturais mais amplos, como a cultura da escola em que se insere e a cultura escolar de forma geral, ambas lhe definindo limites e possibilidades.

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

diferentes, ainda que, limitados pelas regras, não possam fazer qualquer partida com determinadas cartas” (Lévi-Strauss, 1958, apud Cuche, 1999: 99).

Sem que aqui se pretenda tomar Lévi-Strauss como referência para as análises a serem desenvolvidas, ou aprofundar a discussão sobre os pressupostos de sua teoria, a metáfora que ele utiliza parece útil para representar a relação entre a cultura escolar e as configurações dessa cultura que se organizam em cada sala de aula. Pode-se, assim, afirmar que professores e alunos já recebem, da cultura escolar em geral e da cultura da instituição em que atuam, determinadas “cartas” que não foram eles que inventaram, e com as quais devem jogar. Algumas “regras” para esse jogo já são definidas, mas o desenrolar de cada partida dependerá também dos jogadores, das táticas que utilizarem, da forma como decidirem dispor as cartas e colocar em ação as regras já estipuladas, criando ainda outras ou não. Evidentemente, essa “forma de jogar” também não acontece por acaso. Lembrando Delamont (1987), pode-se dizer que o tipo de “partida” desenvolvido em cada turma será resultante da interseção das carreiras dos alunos com a carreira do professor, sendo o conceito de “carreira” referente às modificações na identidade e no estatuto da pessoa, ao longo de sua trajetória, conforme já discutido no Capítulo 1. As diferentes “carreiras” resultam em uma grande diversidade humana, social e cultural, que os alunos e a professora trazem para a sala de aula, imprimindo marcas específicas à interação que passam a desenvolver.

Espera-se que os capítulos anteriores tenham ajudado a elucidar alguns aspectos da “carreira” dos alunos e professoras das turmas X e Y, destacando, no caso das professoras, questões a respeito de sua formação e experiência profissional e, no caso dos alunos, dados mais ligados a seu acesso a informações fora da escola. Cabe, agora, analisar a forma como esses “jogadores” atuam em suas interações, identificando,

nas “partidas” que desenvolvem, quais as possibilidades de emergência de informações paraescolares na sala de aula e quais os efeitos dessa emergência na configuração do currículo real de cada turma. Ao proceder a essa análise, serão discutidos alguns elementos relativos à cultura escolar e à especificidade da atuação da escola.

A discussão será desenvolvida tendo como base tanto as conclusões gerais da pesquisadora a partir das observações realizadas, quanto alguns trechos específicos dos diários de campo das duas turmas. Tais trechos serão apresentados no Volume II deste trabalho, sob a forma de “nós” do hipertexto, sendo que no texto principal serão desenvolvidas as análises a seu respeito. Essa forma de apresentação tem dupla função. De um lado, gera maior organização e possibilita fazer referência simultânea a diversos trechos dos diários de campo. Por outro lado, ela permite apresentar diversos “recortes” do cotidiano das turmas, evidenciando aquilo que foi considerado predominante, mas possibilitando ainda, ao leitor, o contato com outros aspectos que também participam da “totalidade singular” configurada pela prática pedagógica em cada sala de aula, o que poderá lhe ensejar a realização de diferentes leituras dessa prática.

4.2 O “jogo que se joga” nas turmas X e Y

As descrições apresentadas no capítulo 2 desta tese apontam diversas semelhanças entre os espaços físicos das salas de aula das turmas X e Y, os quais, como se viu, correspondem, em linhas gerais, à imagem mais recorrente ou comum de uma sala de aula. Entretanto, já se sinalizaram, naquele momento, traços que pareciam não autorizar a atribuição do rótulo de “fossilizadas” às escolas em questão, indicando, ao contrário, a coexistência do velho e do novo em seu interior.

A observação das aulas veio confirmar essa idéia, ampliando-a: a presença de professora e alunos em sala de aula traz para o seu interior a própria vida, que é sempre dinâmica, nunca “fossilizada”. Ainda que o que se veja, em determinado momento, seja um “ritual escolar” que se repete há décadas, a permanência daquele ritual tem explicações ligadas à vida da escola, dos profissionais e dos alunos que nela atuam e do meio social no qual se insere; reflete escolhas, mais ou menos conscientes, trajetórias, valores, crenças, *habitus* (Bourdieu, 1998). Ainda que não se concorde com muitos desses rituais e que se defendam mudanças em que sejam eliminados ou modificados, relacioná-los a um suposto “congelamento” da escola seria negar a própria natureza cultural das ações que nela se realizam – uma vez que é próprio de qualquer sistema cultural o dinamismo, que envolve tanto mudanças quanto permanências (Laraia, 1999).

Laraia (1999) oferece um exemplo inspirador nesse sentido. Ele sugere que se considere uma fotografia de um ritual xinguano, tirada em 1964, e um desenho de Von den Steinen, feito 80 anos antes no mesmo lugar e representando o mesmo tipo de ritual. Segundo Laraia, ainda que, ao serem comparadas, as duas imagens dêem a impressão de estaticidade, não se pode, a partir daí, afirmar que a sociedade em questão não tenha mudado, uma vez que a fotografia e o desenho não contemplam todos os tipos de rituais daquela sociedade e *não documentam todas as variáveis das quais aquele ritual específico se compõe*.

Raciocínio semelhante pode ser aplicado à análise das aulas das turmas X e Y. Considere-se, por exemplo, que no dia 29 de junho de 1999 tivesse sido tirada uma fotografia da aula de Ciências na turma Y e no dia seguinte, 30 de junho, fosse feito um instantâneo da aula da mesma disciplina na turma X (pena que não foram tiradas essas

fotos!). A comparação entre as duas imagens poderia dar a impressão, tanto de identidade entre as práticas desenvolvidas nas duas classes, quanto de estaticidade ou “fossilização” da instituição escolar, uma vez que se revelariam cenas semelhantes às de salas de aula retratadas há décadas.

Dependendo do momento em que fossem tiradas, as fotografias mostrariam o mesmo: uma professora à frente de uma turma de crianças, algumas delas com o braço levantado e o dedo indicador para cima; algumas anotações na lousa, os livros de Ciências abertos sobre as carteiras; os olhares de alguns alunos voltados para a professora, os de outros buscando diferentes direções; eventualmente alguma criança virada para outra, com quem poderia estar conversando.

Ao contemplar essas cenas, poder-se-ia, usando a metáfora do jogo anteriormente proposta, identificar algumas “cartas” geralmente presentes na cultura escolar e, no caso, presentes na cultura das escolas X e Y:

- A presença de um grupo de pessoas constituído com o objetivo de desenvolver atividades de ensino e de aprendizagem;
- A organização de espaços voltados para essas atividades; no caso, uma sala tipicamente organizada para um trabalho individual de diversas pessoas (as carteiras individuais...), sob a coordenação de uma outra (a mesa do professor virada em posição contrária às dos alunos...), com a pressuposição de que haja, em determinados momentos, aspectos a serem socializados, tarefas que todos devem executar (a presença da lousa e as anotações nela feitas...).
- A definição de formas de “enturmação”, isto é, de organização de grupos para a realização das atividades de ensino e de aprendizagem. Nas supostas

“fotografias”, haveria indicativos de que um dos critérios para essa organização, nas escolas X e Y, é a faixa etária das crianças.

- A natureza assimétrica da relação professor-aluno, representada, nas supostas “fotografias”, pela professora de pé diante das crianças assentadas, e pela atitude corporal de alguns alunos, os braços estendidos em pedido de autorização para falar.

- A definição de formas de organização do conhecimento a ser transformado em objeto das atividades de ensino e de aprendizagem. No caso, se as “fotografias” mostrassem as inscrições da lousa, o título “Ciências”, escrito pelas duas professoras, indicaria a disciplinaridade como alternativa utilizada para essa organização.

- A utilização de materiais de suporte para as atividades, destacando-se, no caso das turmas “fotografadas”, os livros didáticos de Ciências.

- A existência de definições prévias a respeito do objeto do trabalho pedagógico, o que remete à idéia de currículo prescrito. Essa idéia poderia ser sinalizada, nas cenas “fotografadas” nas duas turmas, pelas inscrições feitas na lousa, as quais indicavam o assunto a ser tratado em cada aula.

Entretanto, como na metáfora de Lévi-Strauss, o fato de se ter essas “cartas” não significa que as “partidas” do jogo sejam sempre idênticas. Fotografias tiradas em outros dias revelariam **outras situações de uso do mesmo espaço escolar (n48, p51)** ou ainda **situações de uso de espaços diferenciados da escola (n49, p51)**. Poderiam também revelar **formas diferentes das duas professoras se apropriarem do espaço da sala de aula e de nele se movimentarem (n50, p52)**. Poderiam, ainda, mostrar inscrições na lousa que apontam para a introdução de novas formas de se pensar a organização do conhecimento, nas duas escolas analisadas; por exemplo, dias em que

aparecia a anotação “Atividade interdisciplinar”. Essas novas imagens revelariam que o “jogo” que se joga em cada sala de aula não é sempre o mesmo; e, mais ainda, que o “jogo” que se joga em duas salas diferentes, a partir das mesmas cartas, pode ser bastante diverso...

O contato prolongado com as duas turmas e com seu cotidiano revelou novas nuances sobre esse “jogo”. Permitiu, por exemplo, constatar que **“o que se vê nas duas salas é muito semelhante, mas o que se ouve é diferente...”** (n51, p52). Permitiu, pela análise mais atenciosa daquilo que se ouve, construir novas formas de compreensão sobre a prática pedagógica nessas duas classes escolares e sobre as maiores ou menores possibilidades de “entrada” de informações paraescolares. É o que irá mostrar a análise dos trechos do diário de campo correspondentes às aulas que teriam sido “fotografadas”, no exemplo dado anteriormente: a **aula de Ciências do dia 29 de junho, na turma Y (n52, p53-54)**, e a **aula de Ciências do dia 30 de junho, na turma X (n53, p55-56)**.

Um primeiro aspecto que poderia ser destacado, na leitura desses trechos dos diários de campo, é a referência feita pelas duas professoras, ao iniciarem as suas aulas, ao livro didático e a um assunto nele contido. No Colégio Y, adotavam-se, na 3ª série, na época de realização da pesquisa de campo, livros didáticos de Português, Matemática, Ciências, “Geo-História”³¹. No Colégio X eram adotados livros de Português, Matemática e Ciências, sendo os “Estudos Sociais” abordados por meio de atividades e textos fotocopiados, além de uma apostila produzida na escola, que passou a ser utilizada a partir do mês de abril.

³¹ Nos dois colégios, a Geografia e a História eram trabalhadas conjuntamente, recebendo, no colégio Y, a designação de “Geo-História” e no colégio X, a designação de “Estudos Sociais” ou, em alguns momentos, “Ciências Sociais”, ou ainda “Geografia e História”.

Diversos autores apontam o papel central que o livro didático tem representado na cultura escolar (Soares, 1996a; Freitag, Motta e Costa, 1989), chegando, em muitos casos, a ser o grande elemento definidor do currículo (Apple, 1997b). Variados dados obtidos durante a pesquisa de campo reforçam essa centralidade; dentre eles, o próprio fato de que, nas turmas X e Y, adotavam-se livros didáticos na maior parte das disciplinas³², aliado à observação de que as duas professoras começavam freqüentemente as aulas, como no caso das que foram narradas nos “nós” 46 e 47, com uma referência a um tema do livro adotado.

Entretanto, há que se fazer a ressalva de que, embora intensamente difundido, o uso de livros didáticos pode não fazer parte da prática de alguns docentes ou do trabalho com algumas áreas disciplinares, sem que por isso a escola deixe de ser escola; tanto é que no próprio colégio X não se adotava livro didático de Geografia e História na época de realização da pesquisa. O que se deseja ressaltar é que, embora intensamente presente na cultura escolar, o livro didático não é inerente a ela; o traço realmente típico dessa cultura é o uso de materiais de suporte para as atividades de ensino e aprendizagem. Poderia haver diversas “cartas” correspondentes a esse traço, tais como o uso do livro didático, de apostilas, de *softwares*, de materiais preparados pelo professor; mas, na maior parte das escolas, a “carta” à qual se recorre com mais freqüência tem sido o uso de livros didáticos. Soares (1996a) considera que a explicação

³² Os estudos da história das disciplinas escolares têm procurado estabelecer critérios para definir o que é uma disciplina escolar e como ela se constitui. Por sua vez, na legislação educacional, diversas denominações têm sido utilizadas para fazer referência à forma de organização dos conteúdos escolares nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que essa forma nem sempre corresponde às disciplinas acadêmicas. Entretanto, o aprofundamento em torno desses dois aspectos não seria relevante para o objeto deste trabalho. Assim, utilizarei, de modo equivalente, as expressões “disciplina” e “área disciplinar”, para referir-me à forma de organização dos conteúdos de ensino nas turmas X e Y, compondo conjuntos que são considerados como tais pelas professoras para efeito de planejamento, de distribuição no tempo, de proposição de atividades e de avaliação. Por exemplo, “Estudos Sociais” ou “Geo-História” serão considerados, no que se refere às turmas X e Y, como uma disciplina ou área disciplinar, embora envolvam conteúdos oriundos de duas diferentes disciplinas acadêmicas.

desse fato está ligada à ortodoxia da escola e à sua função específica; neste trabalho se afirmará que o uso dessa “carta”, por sua vez, parece realimentar tal ortodoxia. Entretanto, isso será discutido mais detidamente no próximo capítulo da tese.

Por ora, interessa assinalar que os trechos dos Diários de Campo transcritos nos “nós” 52 e 53 (p. 53-56) evidenciam que, havendo diferenças significativas nas formas pelas quais as duas professoras conduzem as aulas, também são distintos os usos que elas fazem do livro didático, ou as “partidas” que *jogam* com essa “carta”. Embora nas duas turmas ele tenha papel central como ordenador da prática pedagógica, esse papel é ainda mais destacado na turma Y, na qual a professora Bianca desenvolve as aulas basicamente por meio da leitura dos textos do livro e de seu comentário com a turma. Enquanto isso, na turma X, existe maior alternância entre as atividades do livro e outras propostas trazidas pela professora. Na **aula do dia 30 de junho (n53, p55-56)**, por exemplo, o livro nem chegou a ser efetivamente utilizado, ficando apenas como referência do assunto discutido.

As menções feitas pelas duas professoras ao livro didático e ao tema do programa de ensino nele desenvolvido colocam em relevo o papel do currículo prescrito como elemento fundamental da cultura escolar, a partir do qual se organiza a maior parte da interlocução desenvolvida em sala de aula. Entretanto, o que se percebe também, pela análise dessas diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, é que o “currículo real” vai sendo construído em cada aula, não somente pelas informações do livro didático ou pelos tópicos previstos no programa curricular, mas principalmente pela forma de interação estabelecida entre professora e alunos. Por meio dessa forma de interação vão se tecendo, em diferentes proporções, as intervenções ou exposições da professora, as informações apresentadas no livro didático (ou em outros

materiais de suporte utilizados, quando é o caso) e as intervenções dos alunos – e, com essas, as informações por eles trazidas de suas vivências fora da escola. Compõe-se, assim, um “texto” peculiar, diferente do texto dos currículos oficiais e diferente em cada sala de aula. Esse texto, decorrente do *jogo que efetivamente se joga* em cada turma, é que constitui o currículo efetivamente vivenciado pela classe, o seu *currículo real ou currículo vivido*.

É interessante observar, nas **duas aulas de Ciências apresentadas (n52, p53-54 e n53, p55-56)**, que a transcrição do “texto curricular” vivido³³ resulta em dois formatos gráficos bastante diferenciados. Tanto nos dois trechos em questão, quanto na maior parte dos diários de campo das duas turmas, é possível identificar um **“formato típico” das aulas (n54, p57)**, o qual reflete o tipo predominante de interlocução que a professora estabelece com os alunos.

De fato, na turma X o que se observa, na aula do dia 30 e na maior parte das outras, é que a comunicação pedagógica se dá por meio da alternância de turnos de fala entre professora e alunos, a partir da ação sistemática de Denise no sentido de acionar as informações, conhecimentos prévios ou mesmo hipóteses das crianças a respeito do assunto tratado, procurando desenvolvê-lo por meio de um diálogo com a classe. Assim, a professora faz, da elaboração de perguntas e da articulação entre as respostas dos alunos, o eixo condutor da aula, embora essa articulação se torne passível de questionamentos em diferentes situações, nos quais Denise deixa de explorar mais detidamente a contribuição de algumas crianças. Já na turma Y, na aula do dia 29 como na maioria das outras, o discurso é fortemente centrado na fala da professora, que

³³ Não se tem aqui, evidentemente, a pretensão de considerar que a transcrição das falas, acrescida de algumas observações da pesquisadora, possa contemplar *todo* o currículo vivido na sala de aula. Há conversas paralelas, gestos, olhares, com os quais muitas coisas são aprendidas, e que portanto fazem parte do currículo real, mas escapam, muitas vezes, à observação, e principalmente ao registro.

desenvolve o tema basicamente através do recurso às informações do livro didático e de sua própria exposição oral. Esses dois elementos - a própria fala e o livro didático – é que compõem, no caso de Bianca, o eixo condutor de sua aula.

A análise mais detida dos dois diários de campo permite confirmar essas observações, ensejando, ainda, algumas outras constatações:

Características predominantes das aulas observadas	
Turma X – professora Denise	Turma Y – professora Bianca
<p>a) A professora aborda a maior parte dos assuntos fazendo questionamentos aos alunos, articulando as informações que eles apresentam e intercalando-as com algumas explicações e comentários, tendo em vista os aspectos que pretende sistematizar com a turma. Tais explicações e comentários entram como componentes da interlocução, dividindo espaço com as participações dos alunos. Esse formato se repete tanto nas aulas em que se abordam novos temas quanto nas de correção de exercícios e atividades.</p>	<p>a) A professora aborda os assuntos, na maior parte das vezes, por meio da própria exposição oral e do recurso às informações do livro didático. Suas explicações e comentários configuram, em geral, grandes “blocos” intercalados com poucas participações dos alunos. Nas aulas de correção de atividades há maior alternância de turnos de fala com as crianças, mas isso também se dá, na maior parte das vezes, em torno de questões e respostas fechadas, deixando pouca margem para a participação efetiva dos alunos em termos de expressão de idéias, conhecimentos prévios, etc.</p>
<p>b) Os alunos são desafiados, com freqüência, a responder questões ou resolver problemas a respeito de assuntos não estudados anteriormente na escola, devendo lançar mão de estratégias próprias, idéias pessoais,</p>	<p>b) A professora traz as informações para os alunos, na maior parte das vezes, de modo transmissivo. Mesmo quando faz perguntas, elas freqüentemente têm um caráter retórico: a professora não está perguntando de fato, mas apenas</p>

<p>conhecimentos prévios, suposições. É o caso, por exemplo, da atividade envolvendo a origem do nome de Minas Gerais (n47, p50).</p>	<p>utilizando a pergunta como estratégia para dar continuidade ao próprio discurso. É o que acontece, por exemplo, na parte de uma aula de Estudos Sociais em que se aborda a origem do nome de Minas Gerais (n55, p58), bem como na aula de Ciências do dia 29/06 (n52, p53-54) : “<i>O que é ecossistema? É o sistema aí, ó, ecológico, né?</i>”</p>
<p>c) As “falas” dos alunos são, com frequência, aproveitadas pela professora na progressão do tema, sendo por ela incorporadas ao discurso oficial da aula. Nesse contexto, a participação das crianças não configura apenas uma “concessão” da professora e sim um dos eixos básicos sobre os quais se constrói a aula.</p>	<p>c) As “falas” dos alunos ficam com frequência restritas a um caráter ilustrativo ou confirmativo em relação ao que a professora já expôs, não sendo por ela aproveitadas na progressão do tema, dentro da qual têm geralmente um papel periférico, acessório. Essas falas acabam soando como concessões da professora e não como parte do discurso que ela oficializa durante a abordagem dos conteúdos em sala de aula.</p>
<p>d) Em Estudos Sociais não se adota livro didático. Em Ciências, o livro adotado (n56, p59) não oferece, em geral, longos trechos informativos. Apresenta atividades variadas (questões, jogos, experimentações, interpretação de músicas, etc) por meio das quais explora os diferentes conteúdos, levando o aluno-leitor ao levantamento de conclusões. Propõe, com certa frequência, questões que levam a criança a pensar,</p>	<p>d) Os livros didáticos adotados, tanto em Geografia e História quanto em Ciências, caracterizam-se pela apresentação de informações sobre os assuntos em estudo, seguida de atividades, geralmente em forma de questionário, nas quais predominam questões de evocação das informações anteriormente oferecidas. Especialmente no livro de Ciências (n 58, p61-63), enfatizam-se prioritariamente as classificações, as nomenclaturas e definições, e não o</p>

<p>estabelecer relações, fazer inferências, a acionar suas vivências e conhecimentos prévios. (n57, p60).³⁴</p>	<p>estabelecimento de relações ou as experiências humanas ligadas aos fenômenos estudados.³⁵</p>
<p>e) Ao final do estudo de cada tema é registrado um “texto coletivo”, que Denise escreve na lousa e os alunos copiam no caderno. Embora o chame de “coletivo”, a professora dirige fortemente a construção desse texto, fazendo perguntas que direcionam as falas dos alunos, levando-os a retomar os aspectos abordados durante o estudo. A partir dessas falas, a própria Denise elabora o texto, às vezes solicitando novamente a participação dos alunos para sugerir ou confirmar o uso de determinadas expressões.</p> <p>Como o livro didático apresenta mais atividades do que informações sobre os assuntos enfocados, esse “texto coletivo” tem um papel importante como referência de estudo para os alunos.</p>	<p>e) Após o estudo de determinado tema, é feita uma nova sistematização por meio de um texto que Bianca escreve na lousa e os alunos copiam no caderno. A professora já traz esse texto pronto, sendo que, em geral, ele é elaborado por uma das professoras da série e passado para todas. O texto consiste, geralmente, em um resumo da unidade, utilizando uma linguagem mais simples do que a do livro didático ou formalizando conceitos que ele não explicita. Seu papel, assim, é de nortear o estudo dos alunos, destacando e esclarecendo aspectos considerados centrais no tema abordado.</p>
<p>f) A professora se relaciona com os</p>	<p>f) O tipo de relação com os alunos é</p>

³⁴ No Guia de Livros Didáticos de 1ª à 4ª série do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), edição 1998, este livro é classificado como “recomendado com distinção” e na edição 2000/2001, é classificado como “recomendado” (para os livros recomendados, há três classificações possíveis: recomendado com distinção, recomendado, recomendado com ressalvas).

³⁵ Os livros didáticos de Geografia/História e de Ciências adotados na turma Y não constam do Guia de Livros Didáticos de 1ª à 4ª série do PNLD, edições 1998 e 2000/2001, o que significa que não foram recomendados a partir da avaliação patrocinada pelo MEC (ou não foram avaliados ou foram avaliados e considerados, do ponto de vista acadêmico, inadequados para o ensino de 1ª à 4ª série).

<p>alunos de modo bastante informal e espontâneo, cordial e aberto. Conversa bastante com eles, registrando-se, na turma, diversos momentos de cumplicidade (n59, p64). Mas também exerce um papel regulativo constante, procurando controlar as ações e participações dos alunos na aula. Esse papel se torna, em alguns momentos, fortemente repressivo.</p>	<p>marcado pela ênfase com que Bianca assume o papel de “professora”, de um modo que chega a lembrar o desempenho teatral. Fala sempre de modo bem pausado, dando ênfase às palavras, em tom de voz alto, “magistral”. Demonstra gosto e prazer ao fazer preleções sobre os assuntos estudados. Predomina, na sua interação com os alunos, o papel regulativo e muitas vezes repressivo. Parece assumir intencionalmente o papel de “brava”, chegando em alguns momentos a quase dramatizá-lo. Porém, em geral é simpática com as crianças, havendo, na turma, diversas situações de cumplicidade e descontração (n60, p. 65)</p>
<p>g) Existe um clima de bastante interatividade na sala de aula. Momentos em que a interlocução está organizada pela professora, que fala sem admitir interrupções ou coordena quem vai falar, alternam-se com momentos em que, diante de alguma pergunta de Denise ou um comentário de um colega, muitos falam ao mesmo tempo, às vezes gritando ou pedindo insistentemente para serem ouvidos, gerando um ambiente de maior agitação. A professora tem certa tolerância em relação a essas situações e, por vezes, permanece</p>	<p>g) O clima em sala de aula é bastante contido. Se os alunos falam sem pedir autorização, a professora, na maior parte das vezes, os repreende. Assim, freqüentemente eles permanecem por longo tempo com os braços levantados durante as exposições de Bianca. Algumas vezes intervêm espontaneamente. Em momentos menos dirigidos, como os de mudança de uma atividade para outra, é que a turma, em geral, se agita mais.</p>

<p>ouvindo alguns alunos enquanto outros conversam ao mesmo tempo. Depois, retoma o controle da interlocução e o ambiente da sala volta a se acalmar.</p>	
---	--

Ao apresentar as características acima, dois comentários precisam ser feitos. Em primeiro lugar, deve-se destacar o fato de que, ao lado das diferenças evidenciadas entre as práticas das duas professoras, existem também semelhanças. São comuns a ambas, por exemplo, a preocupação de sistematizar os assuntos por meio de textos conclusivos, ou a atuação regulativa constante das duas docentes, ainda que no contexto de diferentes relações que elas estabelecem com seus alunos.

Além disso, como já se afirmou anteriormente, a prática pedagógica não constitui um todo homogêneo, mas sim uma realidade cultural na qual se realizam movimentos complexos e plurais, ao sabor dos contextos interativos nos quais estão envolvidos, a cada momento, diferentes interesses, expectativas, humores, disposições, informações, experiências, desejos, afetos, histórias, sentimentos de alunos e professores. Tudo isso se cruza com pressões também diversas: do tempo, do currículo prescrito, da necessidade de “caminhar junto” com outras turmas, do livro didático...

Assim, se a professora da turma Y, por exemplo, na maior parte das vezes monopoliza o discurso em sua turma, preocupada com a transmissão de informações, conceitos, valores, por outro lado, ela não faz isso o tempo todo. De repente, lá está Bianca indagando aos alunos se eles assistiram ao noticiário sobre a morte de Dias Gomes e pedindo que contem o que sabem sobre ele (Diário de campo – turma Y – 19/05/99); ou então perguntando se alguém na turma sabe o que significa dizer que o Brasil foi colônia de Portugal e aguardando as respostas dos alunos (Diário de campo –

turma Y – 09/06/99); ou ainda, propondo trabalhos em grupos, ou ouvindo demoradamente os relatos das crianças sobre passeios que fizeram.

Da mesma forma, a professora da turma X, que em geral constrói suas aulas articulando a participação das crianças, promovendo a manifestação de seus conhecimentos prévios e hipóteses, instaurando um ambiente participativo e um clima cordial e aberto na classe, também não mantém esse procedimento linearmente, todo o tempo. Há momentos em que ela repreende os alunos de um modo que, especialmente em ambientes não escolares, poderia ser considerado agressivo ou deseducado³⁶ (Diário de campo – turma X – 07/04/99); e há situações em que não explora as observações dos alunos e apresenta informações e conclusões às crianças de modo transmissivo (Diário de campo – turma X – 22/03/99). Os conflitos também estão presentes em sua turma, assim como momentos de cumplicidade e descontração estão presentes na turma de Bianca.

É essa complexidade humana, social, que as classificações da prática pedagógica não conseguem alcançar. Em ambos os casos, as professoras estão gerenciando processos que envolvem construção de conhecimentos, relações interpessoais, encontro de subjetividades... Estão gerando múltiplas partidas para um “jogo” que, se melhor observado, mostra um novo “retrato” da sala de aula: como um universo que, em suas mudanças e permanências, tem um dinamismo próprio, o qual é, acima de tudo, humano. Dinamismo pelo qual *“o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade de construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva”* (Dayrell, 1996: 137).

³⁶ Evidentemente, não pretendo com isso dizer que haja conceitos de agressividade e de educação diferenciados na escola e fora dela. Refiro-me à “licença” que a cultura escolar tacitamente concede ao professor para agir de determinadas formas que seriam inaceitáveis em outros ambientes; por exemplo, interromper outra pessoa que está falando ou dizer: “Fulano, feche a boca!”

4.3 A emergência, nas salas de aula das turmas X e Y, de informações paraescolares codificadas formalmente.

As características predominantes das aulas nas turmas X e Y, apontadas no item anterior, definem contextos específicos para a relação entre saberes escolares e paraescolares, na medida em que delas decorrem desiguais possibilidades de “entrada” de informações extra-escolares na sala de aula, bem como de aproveitamento dessas informações nas redes de comunicação por meio das quais se configura o currículo real de cada turma. Parece evidente, pelo conhecimento das referidas características, que na turma X essas possibilidades são maiores.

Entretanto, mais do que a confirmação desse fato, a análise das situações de emergência de informações nas duas turmas, e das estratégias de professoras e alunos diante delas, irá fornecer novos dados para a discussão de questões mais amplas como a construção dos conhecimentos escolares e a própria função social da escola.

Dados o objeto e o decorrente perfil metodológico desta pesquisa, bem como as suas condições de realização, não se construiu um instrumento específico, como grades de observação, por exemplo, para a observação das aulas e, dentro delas, das situações de entrada de informações paraescolares. Conforme esclarecido na descrição da metodologia deste trabalho (Capítulo 1), a observação direta, sem roteiros prévios, permitia à pesquisadora maior liberdade na interação com os sujeitos da pesquisa e com o próprio objeto de estudo, sem precisar ater-se a um esquema formal de observações, previamente definido. Evidentemente, isso sem desconhecer que *“observar já é estruturar nossa percepção em função de critérios mais ou menos bem estabelecidos”*

(Sirota, 1994: 39). Critérios esses que, no caso desta pesquisa, levavam a focalizar especialmente as situações ligadas à emergência, na sala de aula, de informações trazidas pelos alunos de suas vivências fora da escola.

De toda forma, mesmo em relação a essas situações, o objetivo inicial não era quantificá-las e sim analisar o modo como ocorriam seus desdobramentos no processo de construção do currículo real da turma. Entretanto, a gravação com posterior transcrição e/ou o registro detalhado de aulas, compondo o diário de campo, permitiram levantar dados quantitativos que, ao serem analisados, indicaram algumas tendências recorrentes e coerentes entre si, mobilizando maior atenção sobre eles, do que havia sido inicialmente previsto. Evidentemente, dadas as condições em que foram obtidos, tais dados não são exaustivos e não se tem, aqui, a pretensão de que representem a integralidade dos processos vivenciados em sala de aula. Por outro lado, eles permitiram a formulação de algumas hipóteses e análises exploratórias quanto ao objeto de estudo em questão, enriquecendo sua discussão, conforme se demonstrará a seguir.

O primeiro dado obtido é o número total de **situações observadas de emergência, na sala de aula, de informações paraescolares codificadas formalmente, isto é, verbalizadas pelos alunos (TAB. 8 - n 61, p66)**. Para chegar a esse número, procedeu-se a uma triagem dos diários de campo, levantando todas as falas das crianças que pudessem indicar algum tipo de emergência, na sala de aula, de informações paraescolares³⁷ – desde as situações em que essas informações eram expressas claramente até algumas nas quais sua existência estava mais pressuposta do que explícita na fala dos alunos. Por exemplo, nas **aulas de Ciências dos dias 29 e 30 de junho, das turmas Y e X**, respectivamente (**n52, p53-54 e n53, p55-56**), foram

³⁷ Para a triagem mencionada, foram consideradas todas as informações que, sendo apresentadas pelos alunos, não constavam dos materiais trabalhados na série e nem do currículo oficial das séries anteriores, e nem, ainda, eram explicitadas como tendo sido adquiridas na própria escola.

consideradas como situações de emergência de informações paraescolares tanto a narração da notícia sobre a contaminação de carne na Bélgica, feita por Gabriel, da turma X, quanto a afirmação “*Eu vi!*”, de alunos da turma Y, em relação à mesma notícia.³⁸

Considerando esse critério nas duas classes, contabilizaram-se (cf. **TAB. 8 – n61, p66**), na turma X, ao longo de 51 dias de aula registrados no diário de campo, 135 situações em que se observou a verbalização pelos alunos, nas interações com os colegas e/ou com a professora, de informações provavelmente obtidas fora da escola. Em contrapartida, na turma Y foram identificadas 24 situações, no decorrer de 24 dias de observação. Ou seja, na turma X há entre 2 e 3 situações para cada dia de observação, enquanto na turma Y esse índice é de 1 para 1.³⁹

Indo além desse dado, e prosseguindo na focalização do objeto de estudo, torna-se necessário, ainda, verificar como “entram” essas informações, como “jogam” com elas alunos e professora, nas interações que desenvolvem em sala de aula. Para isso, considerou-se, inicialmente, a produção discursiva que se realiza, na sala de aula, por meio da interlocução entre a professora, de um lado, e a turma, de outro (Batista, 1997), compondo o que aqui se denominará “rede principal de comunicação”, em um empréstimo da expressão utilizada por Sirota (1994). A produção discursiva que se

³⁸ O motivo de se adotar esse critério amplo para contabilizar as situações de emergência de informações paraescolares na sala de aula é a possibilidade de analisar os diferentes contextos interativos nos quais essas informações são expressas, os quais condicionam também o tipo de aproveitamento que é dado a elas, na construção do currículo real da turma. Por exemplo, a partir do momento em que a afirmação “*Eu vi!*”, em relação à notícia sobre a contaminação da carne na Bélgica, é considerada uma situação de emergência de informações paraescolares na sala de aula, pode-se analisar o desdobramento dessa situação, o qual, no caso da turma Y, foi a desconsideração, pela professora, das possíveis informações trazidas pelos alunos.

³⁹ Esses números não se referem à quantidade de informações verbalizadas pelos alunos e sim à quantidade de situações de verbalização de informações. Por exemplo, na aula de Ciências do dia 30/06, da turma X, todas as informações que os alunos apresentaram sobre bactérias, em resposta às perguntas da professora sobre o assunto, foram contabilizadas como uma mesma situação de emergência de informações paraescolares – as quais, no caso, foram acionadas pela professora e aproveitadas por ela no desenvolvimento do tema da aula.

realiza nessa rede de comunicação constituiu, na pesquisa, âmbito privilegiado para a análise das estratégias de professora e alunos em relação às informações paraescolares.

Dentro da rede principal de comunicação, há situações em que as informações paraescolares são acionadas pela própria professora por meio de questões que, para serem respondidas, exigem que as crianças lancem mão de seus conhecimentos prévios. No caso da **aula de Ciências do dia 30 de junho na turma X (n53, p55-56)**, por exemplo, a maior parte das informações apresentadas pelas crianças foram acionadas pela professora, por meio de perguntas diretas: “*Quem aqui que já ouviu falar em fungo?*” “*Talita, o que você sabe sobre as bactérias?*” “*Mas será que bactéria só causa mal?*”. Situações como essas foram representadas, nos quadros de levantamento de dados, com a sigla IAP (informações acionadas pela professora).

Enquanto isso, há outras informações que emergem na rede principal de comunicação por meio de intervenções espontâneas (IE) dos alunos. Ou seja, sem que a professora pergunte, o aluno intervém por iniciativa própria, no decorrer da comunicação principal da aula, autorizando-se a tomar a palavra em voz alta (Sirota, 1994). No caso da **aula de Ciências do dia 29 de junho, na turma Y (n52, p53-54)**, por exemplo, a afirmação “*Eu vi!*” é feita pelos alunos sem que a professora tenha perguntado quem viu o programa, constituindo uma intervenção espontânea.

Dentre as intervenções espontâneas, há aquelas que, como caracteriza Sirota (1994:41), se situam “*em ruptura’ com a comunicação principal, ‘fora de seu contexto’ direto*”. Segundo essa autora, isso ocorre seja porque o aluno fez algum tipo de “associação livre” entre o assunto proposto e suas próprias experiências, seja porque ele não compreendeu a orientação dada pela professora ao tema. Entretanto, na observação das turmas X e Y, constataram-se outros motivos que podem levar a esse

tipo de intervenção; por exemplo, a intenção de “burlar” a ordem estabelecida, de provocar humor, etc. De toda forma, as intervenções desse tipo foram chamadas de “espontâneas e descontextualizadas” (IED), em contraste com as intervenções “espontâneas e contextualizadas” (IEC), por meio das quais os alunos expressam informações diretamente relacionadas ao assunto e à proposta de trabalho.

O levantamento dos **dados relativos à emergência de informações paraescolares nas turmas X e Y (n61, p66)** evidencia, no que se refere à rede principal de comunicação, que:

a) Nas duas turmas, a maior porcentagem das incidências se refere a informações que emergem por meio de intervenções espontâneas, correspondendo a 66 na turma X (49 % do total de situações) e a 17 na turma Y (71 % do total de situações).

b) Dentre essas informações que emergem por meio de intervenções espontâneas, predominam, nas duas turmas, as intervenções contextualizadas em relação à atividade (IEC). São 49 incidências na turma X, correspondendo a 74% das intervenções espontâneas e a 36% do total de situações. Nessa turma há, ainda, 17 incidências de IED (situações de emergência de informações por meio de intervenções espontâneas descontextualizadas em relação à atividade). Já na turma Y não se registrou nenhuma intervenção espontânea descontextualizada, na rede principal de comunicação: as intervenções espontâneas contextualizadas são em número de 17, correspondendo ao total de intervenções espontâneas.

c) Na turma X, o índice de informações acionadas pela professora (IAP) é também expressivo: são 30 incidências, correspondendo a 22% do total de situações. Na turma Y, esse número é pouco significativo: são 4 incidências, correspondendo a 17% do total de situações .

Fora da rede principal de comunicação, puderam ainda ser observadas outras situações de emergência de informações paraescolares na sala de aula. Algumas dessas situações se referiam ao estabelecimento de pólos secundários de interlocução, seja entre alunos (PSAI – pólo secundário de interlocução aluno-aluno), seja entre alunos e professora (PSAP – pólo secundário de interlocução aluno-professora). Tratava-se, no caso, de comentários que puderam ser observados pela pesquisadora, à parte da comunicação principal estabelecida na aula, em conversas dos alunos entre si ou em situações em que um aluno procurava particularmente a professora para comentar assuntos estudados ou questões de seu interesse pessoal. Na turma X, constataram-se 16 situações de emergência de informações paraescolares em pólos secundários de interlocução aluno-aluno, contra uma única situação observada na turma Y. Nas duas turmas foram registradas poucas situações de emergência de informações em pólos secundários de interlocução aluno-professora: 4 situações na turma X e 1 na turma Y.

Foram observados, também, momentos que se poderiam caracterizar como situações institucionalizadas de entrada e de exploração de informações paraescolares na sala de aula. Essa “entrada” era, então, sistematizada, pois o tipo de atividade proposta levava os alunos a buscar ativamente informações fora da escola e a trazê-las para a sala. É o caso das pesquisas ou de uma atividade semanal realizada na turma X, na qual as crianças deveriam trazer uma notícia que lhes interessasse, a respeito de qualquer assunto, para comentá-la com os colegas. Durante os dias de observação na turma X, foram registradas 8 dessas situações sistematizadas de entrada de informações paraescolares, entre pesquisas e “horas da notícia”, enquanto na turma Y foi registrada 1 (uma) pesquisa.

Finalmente, havia situações em que a pesquisadora tinha oportunidade de constatar a emergência de informações paraescolares acionadas pelos próprios materiais didáticos (IAM); isto é, casos em que perguntas ou atividades, propostas no livro didático, nas folhas de exercícios ou nas apostilas preparadas pela equipe da escola, ensejavam, pela sua formulação, a expressão de conhecimentos prévios dos alunos. Pode-se citar como exemplo a questão do **livro didático de Ciências da turma X (n57, p60)** que solicitava que os alunos registrassem suas idéias e sentimentos em relação aos micróbios. Em algumas situações, as informações incluídas no grupo de IAM foram verbalizadas pelos alunos no momento da discussão coletiva ou correção da atividade; em outras, foram apenas registradas pela pesquisadora, a partir da leitura dos cadernos e livros, ou comentadas com as crianças em contatos individuais. Registraram-se 11 incidências de IAM na turma X e nenhuma na turma Y.

Outro tipo de levantamento que se procurou realizar foi o do **tipo de tratamento dado pela professora às informações que se manifestaram na rede principal de comunicação (n62, p67)**. O objetivo, no caso, era identificar, quando uma criança expressava uma informação paraescolar na rede principal de comunicação, qual a estratégia da professora em relação a essa informação.

Analisando as situações registradas, chegou-se à definição de dois grandes grupos, na caracterização desse tratamento. No primeiro grupo se contabilizaram as informações aproveitadas ou exploradas pela professora no desenvolvimento do tema da aula (IApEx). Eram, no caso, situações em que a professora retomava a fala da criança e a utilizava na progressão do tema: confirmando-a, fazendo novos questionamentos, corrigindo-a, ampliando-a, esclarecendo-a... Observaram-se níveis variados de exploração ou aproveitamento da resposta, desde uma simples retomada da noção

apresentada pelo(a) aluno(a), até a discussão de diversos aspectos de sua fala. Na **aula de Ciências do dia 30/06, da turma X (n 53, p 55-56)**, observam-se várias situações em que as falas das crianças são retomadas pela professora, seja para propor novos questionamentos, seja para comentá-las.

No segundo grupo foram reunidas as informações não ouvidas pela professora, e as desconsideradas ou reprimidas por ela, porque não correspondiam à abordagem que pretendia fazer a respeito do tema. Trata-se, aqui, de uma variada gama de situações. Por exemplo: a criança se manifesta na rede principal de comunicação, mas a professora não ouve ou simplesmente não responde, não ficando claro se ouviu ou não; a professora deixa a criança se expressar, mas continua o desenvolvimento do tema sem retomar sua fala; após ouvir, a professora reprime verbalmente a fala do(a) aluno(a), evidenciando sua não-incorporação na progressão do tema; a fala da criança é interrompida por não corresponder à expectativa da professora; a criança sugere que tem uma informação sobre determinado assunto, mas a professora não a deixa se manifestar.

Na **aula de Ciências da turma X, do dia 30/06/99 (n 53, p 55-56)**, um exemplo de informação desconsiderada ou reprimida pela professora é a que Flávio traz a respeito da contaminação de alimentos por agrotóxicos, a qual não é aceita pela professora por não se incluir na temática por ela proposta para a aula. Já na **aula de Ciências da turma Y, do dia 29/06/99 (n 52, p 53-54)**, quando algumas crianças dizem que viram o programa sobre a contaminação de carne na Bélgica, a professora sequer lhes responde, desconsiderando, portanto, as informações que elas tentam trazer para a rede principal de comunicação.

Finalmente, cabe acrescentar que houve algumas situações em relação às quais não cabiam as duas classificações anteriores; por exemplo, quando o registro feito no diário de campo não deixava claro o tipo de tratamento dado pela professora à informação trazida pela criança.

Mesmo em relação aos dados referentes aos dois grupos citados, é importante frisar que, se por um lado mostrou-se enriquecedor explorá-los mais detidamente, por outro lado o que se pretende é apenas o levantamento de algumas hipóteses. Como se trata de situações interativas, há inúmeras nuances nas ações e reações dos atores, dificultando as classificações, pelos limites sutis entre elas e pelas interfaces ou superposições que apresentam. Tais classificações não podem, então, ser consideradas como definitivas e nem como a única forma de trabalhar com os dados, mas apenas como uma maneira de organização que se mostrou coerente e, principalmente, útil para a análise. De toda forma, não se poderia, também, deixar de partilhar os achados que essa classificação possibilitou, de forma a refletir sobre eles:

a) Na turma X, o maior índice de informações aproveitadas/exploradas pela professora (IApEx) é o que se refere às informações acionadas por ela própria: 83% delas foram utilizadas para dar continuidade ao tema, ao passo que 17% dessas informações foram desconsideradas, reprimidas ou não ouvidas por Denise. Logo a seguir, vêm as informações espontâneas contextualizadas: 47% delas foram aproveitadas ou exploradas, enquanto 35% foram desconsideradas, reprimidas ou não ouvidas. Finalmente, a maior parte das informações espontâneas descontextualizadas foram desconsideradas, reprimidas ou não ouvidas (59%, enquanto apenas 12% dessas informações foram aproveitadas ou exploradas).

b) Na turma Y, na análise dos dados relativos ao tratamento dado pela professora às informações que surgem na rede principal de comunicação, há que se recordar que a grande maioria dessas informações correspondem a intervenções espontâneas contextualizadas, não tendo sido registrada nenhuma intervenção espontânea descontextualizada. Das informações que surgem por meio de intervenções espontâneas contextualizadas (IEC), nessa turma, 47% foram aproveitadas ou exploradas pela professora no desenvolvimento do tema e 35% foram desconsideradas, reprimidas ou não ouvidas pela docente. Coincidentemente, os índices ou porcentagens de aproveitamento das informações contextualizadas ou de desconsideração das mesmas foram idênticos aos observados na turma X, conforme se descreveu no item “a” e como se pode constatar na **tabela 9 (n62, p67)**.

c) Finalmente, no caso da turma Y, tendo em vista o número muito pequeno de IAP (informações acionadas diretamente pela professora), os dados referentes ao seu aproveitamento se tornam, por um lado, pouco representativos. Registraram-se apenas 4 (quatro) situações de emergência de IAP; dessas, em 2 (duas) situações apareceram informações que foram aproveitadas ou exploradas pela professora no desenvolvimento do tema, e nas outras duas situações as informações foram desconsideradas. Por outro lado, essa alta proporção de informações desconsideradas pode ser explicada pela característica já apontada da prática pedagógica desenvolvida por Bianca, segundo a qual algumas de suas perguntas tinham, aparentemente, caráter retórico, não evidenciando real intenção de ouvir as respostas dos alunos. Foi o que aconteceu nas duas situações em questão: embora tenha feito perguntas que acionaram a participação dos alunos, a professora continuou desenvolvendo o tema sem considerar as respostas que eles deram.

Apresentados todos os dados acima, cabe indagar: quais as possibilidades de análise que eles ensejam? Que reflexões se pode estabelecer sobre o processo de construção de conhecimentos escolares em sala de aula, a partir desse “vetor” fornecido pela análise da emergência ou não, nesse contexto, de informações obtidas pelos alunos fora da escola?

Na tentativa de responder às questões acima, novos movimentos são acionados, articulando contribuições de diferentes autores, aprofundando o olhar sobre os dados obtidos e, principalmente, desenvolvendo uma linha de reflexão mediante a qual se pode propor novos esquemas para discutir o papel da escola e a especificidade de sua ação na sociedade.

4.4 A emergência de informações paraescolares no contexto do processo de construção de conhecimentos escolares, nas turmas X e Y.

Ao analisar os dados apresentados, em seu conjunto, a constatação mais evidente é que eles confirmam a maior entrada de informações na turma X, em comparação com a turma Y, coerentemente com o que faziam supor as características da prática pedagógica observadas em cada classe – ou do “jogo” que se joga em cada uma. Todos os índices relativos às situações de entrada de informações na turma X são, proporcionalmente aos dias de observação, muito maiores que na turma Y. Isso indica um ambiente pedagógico que, em geral, é mais aberto à participação dos alunos e, portanto, mais permeável aos saberes paraescolares, os quais se manifestam com maior frequência, tanto na rede principal de comunicação quanto em interlocuções paralelas mantidas entre os alunos ou entre esses e a professora.

Merecem atenção, especialmente, os números correspondentes às situações de emergência de informações acionadas pela professora e pelo material didático (IAP - IAM), bem como os que se referem aos momentos sistematizados de entrada de informações paraescolares. Todos eles são significativamente mais altos na turma X. Assim, parecem indicar que, nessa classe, a prática pedagógica não apenas é mais aberta às participações dos alunos de forma geral; ela também se mostra mais intencionalmente orientada para resgatar de modo sistemático as informações paraescolares, fazendo-as presentes, de modo mais significativo do que na turma Y, no “tecido” do currículo real da turma.

Porém, como compreender esses dados em termos gerais, isto é, abstraindo-os da comparação entre as turmas X e Y para buscar sua validade na reflexão educacional como um todo? Os valores encontrados na turma X com relação à entrada de informações paraescolares, ainda que na comparação com a turma Y se mostrem mais altos, seriam, em termos absolutos, significativos?

Conforme já destacado, registraram-se na turma X, em média, entre duas e três situações de emergência de informação paraescolar para cada dia de observação. Mesmo sem ter parâmetros provenientes de outras pesquisas para cotejar esse dado, pode-se afirmar que ele não parece configurar uma frequência muito grande de entrada de informações paraescolares na sala de aula. Isto é, essa “entrada” não se apresenta como um fato marcante no currículo real da turma X.

De fato, o que se observava durante a pesquisa de campo nessa turma era que, embora houvesse um ambiente mais propício à participação dos alunos, tal participação era fortemente direcionada para os assuntos previstos no currículo prescrito. Este, por sua vez, envolvia, com grande frequência, **conteúdos tipicamente**

escolares (n63, p68). Assim, o “diálogo pedagógico” que se desenvolvia entre professora e alunos, ainda que aberto à participação das crianças e até mesmo estabelecido com base nessa participação, oferecia, muitas vezes, pouco espaço para a manifestação de informações paraescolares, pela sua própria natureza fortemente codificada. É o que se constata no **nó 63 do hipertexto (n63, p68)**, no qual, embora a professora Denise mantenha o esquema já descrito de estruturar a aula a partir da articulação entre as próprias falas e a participação dos alunos, essa participação não propicia a emergência de nenhuma informação extra-escolar, pois o próprio assunto em pauta é tipicamente escolar.

Com a afirmação de que o diálogo pedagógico estabelecido entre professora e alunos é “fortemente codificado” faz-se, aqui, uma alusão à teoria dos códigos de Basil Bernstein, a qual se revelou muito útil na tentativa de compreensão das observações realizadas na pesquisa de campo e na elaboração de esquemas explicativos que possibilitassem extrair, dessas observações, contribuições para a discussão do objeto de estudo da pesquisa.

Segundo Bernstein, código é um princípio regulativo, tacitamente adquirido pelo sujeito, que regula e integra significados relevantes, formas de realização ou produções textuais, contextos ou práticas interativas especializadas (Bernstein, 1996). Em outras palavras, é um princípio internalizado que regula a produção textual do sujeito, ou o que ele faz e diz, levando-o a selecionar significados e formas de expressá-los, de acordo com o contexto ou a prática interativa (Silva, 1992).

Bernstein lembra, ainda, que falar em *seleção* de significados, contextos ou práticas, formas de realização ou produções textuais, implica na idéia de comunicação legítima e ilegítima. Assim, o conceito de código pressupõe “*uma hierarquia nas*

formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios” (Bernstein, 1996: 29).

A partir dessas formulações, pode-se pensar na aquisição de códigos específicos da comunicação na sala de aula, os quais selecionariam ou direcionariam as produções textuais, as práticas interativas e os significados legítimos e ilegítimos nesse contexto. Nesse sentido é que se torna possível afirmar que as práticas comunicativas desenvolvidas nas turmas X e Y são fortemente codificadas; ou seja, fortemente organizadas em torno de um código específico, no qual o currículo prescrito, formado por saberes especializados, tem papel central. O que conta como comunicação legítima nas duas salas, em geral, são as práticas e os significados diretamente relacionados aos temas em estudo, prescritos nos programas curriculares. A forma como ocorre o controle da comunicação é que é diferente nas duas classes.

Segundo Bernstein, numa relação pedagógica entre transmissores e adquirentes⁴⁰, o transmissor – no caso, o professor - detém o poder sobre a comunicação, poder esse que é extra-contextual, ou seja, não surge das relações internas ao contexto e sim de uma base social externa a ele. Entretanto, a forma como esse poder se manifesta no interior do contexto específico, ou a “*regulação local da comunicação*” (Bernstein, 1996: 31), expressará o *controle* da comunicação, o qual, para o autor, se traduz nos princípios de enquadramento. Segundo Bernstein, quanto maior o enquadramento, maior o controle explícito do transmissor sobre a comunicação; um enquadramento mais fraco significa que esse controle está mais dividido com o

⁴⁰ Ao se utilizar, aqui, a distinção feita por Bernstein entre transmissores e adquirentes, não se está assumindo uma concepção epistemológica que dissocia ensino de aprendizagem. Trata-se de uma terminologia que tem em vista, muito mais, os papéis sociais de professora e alunos em sala de aula. Ao considerar esse contexto comunicativo específico em termos das relações sociais que nele se desenvolvem, concordamos com Bernstein quando afirma que não há como negar uma assimetria entre o papel do professor e o do aluno, cabendo ao primeiro uma função de transmissor, isto é, de responsável por possibilitar ao aluno o acesso a determinados bens culturais que cabe à escola socializar (Bernstein, 1996).

adquirente, o que pode, porém, ser aparente (Bernstein, 1996: 59; 141). As variações no enquadramento indicam variações nas práticas pedagógicas, nas “*regras que regulam o que conta como comunicação / discurso legítimo e seus possíveis textos*” (Bernstein, 1996: 59).

Nos relatos dos diários de campo das turmas X e Y, evidencia-se o poder da professora na comunicação pedagógica. Tanto Bianca quanto Denise dominam essa comunicação, dirigindo a interlocução em suas turmas de acordo com o tema das aulas, tendo em vista o currículo prescrito. Entretanto, as estratégias que usam para isso são, em seu conjunto, diferentes, variando o tipo de controle que mantêm sobre a comunicação.

Com relação à turma Y, observa-se que Bianca exerce o controle sobre a comunicação de modo direto, pela concentração do discurso em sua própria fala e pela desconsideração ou repressão explícita, grande parte das vezes, das possibilidades de intervenção das crianças. É o que se constata na **aula de Ciências do dia 29 de junho (n52, p53-54)**, na qual a professora mantém a aula concentrada em torno do próprio discurso e das informações do livro didático. Durante toda a aula, não se registra nenhuma pergunta de Bianca no sentido de acionar os conhecimentos prévios das crianças; todas as perguntas feitas têm caráter retórico, como já se constatou na análise da prática pedagógica dessa turma. Entretanto, algumas intervenções espontâneas dos alunos indicam que eles têm informações sobre o assunto tratado e que pelo menos alguns deles desejam manifestá-las: dizendo que haviam visto a reportagem sobre a contaminação de carne na Bélgica; levantando as mãos, cada vez mais alto, em sinal de que desejavam falar; ou ainda dizendo que a mãe não deixa provar frutas no mercado.

No jogo de interações que se desenvolve na sala de aula, essas intervenções espontâneas constituem *estratégias* adotadas por aqueles alunos que desejam participar mais ativamente da atividade. Mas a professora, no caso, envolvida com o próprio discurso e preocupada com o tempo, utiliza por sua vez, para *fazer frente à situação*, a *estratégia* de postergar sucessivamente essa participação, até o encerramento da aula. Trata-se, portanto, de um controle explícito sobre a comunicação.

Tanto os outros registros do diário de campo quanto os baixos índices de entrada de informações paraescolares na turma Y confirmam essas constatações. As poucas vezes em que Bianca aciona diretamente os conhecimentos prévios das crianças, o pequeno número de pólos secundários de interlocução, os baixos índices de intervenções espontâneas dos alunos, indicam uma prática pedagógica em que o controle da comunicação se exerce por meio de forte enquadramento.

Enquanto isso, na turma X, os dados indicam uma forma diferente de distribuição e controle da comunicação entre transmissores e adquirentes. Considerados de modo geral, os números referentes às situações de entrada de informações paraescolares nessa classe indicam que tal controle é mais compartilhado com os alunos. Por um lado, a própria professora aciona mais freqüentemente a fala das crianças; por outro, o tipo de prática pedagógica torna possíveis maiores números de intervenções espontâneas dos alunos ou de criação de pólos paralelos de interlocução. Isso é confirmado na análise dos trechos do diário de campo, tais como o da **aula de ciências do dia 30 de junho (n53, p55-56)**. Pode-se afirmar, assim, que essa prática se caracteriza por um enquadramento mais fraco, em comparação com a que se desenvolve na turma Y.

Entretanto, o fato de o controle ser compartilhado com os alunos não significa que o poder deixe de estar nas mãos da professora, ou que o controle deixe de existir. Bernstein salienta: “*Quando o enquadramento é fraco, o adquirente tem maior grau de regulação sobre as características distintivas dos princípios (...) que constituem o contexto comunicativo. Isso pode ser mais aparente que real.*” (Bernstein, 1996: 59). Na análise das interações na turma X, parece ser mais apropriada a seguinte formulação: o adquirente tem, efetivamente, maior grau de regulação sobre as características do contexto comunicativo; porém, isso não significa que o controle sobre a comunicação deixe de existir, mas apenas que ele se realiza de forma mais complexa; poder-se-ia afirmar até que mais *sofisticada*, porque mais sutil ou dissimulada.

Uma análise do que ocorre quanto às intervenções espontâneas dos alunos nas duas turmas poderá ser esclarecedora em relação às afirmações acima. Conforme a **tabela 8 (n61, p66)**, essas intervenções correspondem a 71% do total de situações de entrada de informação paraescolar na turma Y e a 49% na turma X – em ambas, respondendo pela maior porcentagem dessas situações. Tais números indicam que em nenhum dos casos as crianças permanecem passivas na comunicação. Tanto na turma Y, em que Bianca pouco aciona a sua participação e a manifestação de seus conhecimentos prévios, quanto na turma X, em que Denise o faz em maior proporção, são os próprios alunos os responsáveis pela maior parte das situações de emergência de informações paraescolares na sala de aula. É como se essas informações, trazidas pelas crianças de suas vivências extra-escolares, estivessem, na sala de aula, sempre “à espreita” para emergir, não somente aproveitando as possibilidades decorrentes do estilo da prática pedagógica, com seu grau de enquadramento característico, mas também abrindo espaços nessa prática, por meio de diferentes estratégias de intervenção dos alunos. É

significativo o fato de que na turma Y, em que a professora aciona menos a participação das crianças, a porcentagem de intervenções espontâneas é muito maior do que na turma X. Ou seja, os alunos, não obstante o forte enquadramento da prática pedagógica, buscam ativamente espaços de manifestação no contexto da rede principal de comunicação.

Por outro lado, observa-se que 74% das intervenções espontâneas na turma X e 100% na turma Y são contextualizadas em relação à atividade. Isso pode demonstrar a internalização do código de comunicação pelas crianças: elas mesmas *selecionam* os significados legítimos na comunicação escolar e constroem sua produção textual na rede principal de comunicação da sala de aula, na maior parte das vezes, em concordância com esse código.

De acordo com Bernstein, o código tem como unidade de análise as relações entre contextos. Ele gera princípios que permitem, primeiro, distinguir os diferentes contextos, reconhecer suas peculiaridades, e, em seguida, produzir relações especializadas no interior de um contexto. Tais princípios são denominados, respectivamente, regras de reconhecimento e regras de realização. Ou seja, as realizações internas a um contexto só se definem a partir das relações de diferenciação que se estabelecem entre aquele contexto e os demais (Bernstein, 1996).

Voltando à metáfora do “jogo que se joga em cada turma”, seria o caso de dizer que o código gera princípios que permitem distinguir quais são as “regras” desse jogo. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a predominância, nas duas turmas, de intervenções espontâneas contextualizadas (IEC), indica que as crianças, em geral, internalizaram tais regras. Elas distinguem a sala de aula como contexto específico, diferente de outros que freqüentam em seu dia-a-dia (internalização de regras de

reconhecimento) e submetem suas “realizações” nesse contexto – suas intervenções, falas, atitudes - a regras a ele vinculadas (regras de realização), que definem uma relação especializada na qual não são mais “crianças” e sim “alunos”. Estão, assim, exercendo um papel social também especializado – o chamado “ofício de aluno” (Perrenoud, 1995). O exercício desse “ofício” consiste numa forma de sobrevivência em um contexto social particular, e de adaptação a ele, o que explica a predominância das informações que emergem por meio de intervenções espontâneas contextualizadas, nas turmas X e Y. Ou seja, conhecedores do “jogo que se joga” na sala de aula, e avaliando suas possibilidades de “ganhar” e “perder”, os alunos fazem suas “apostas”, as quais se concentram nas formas de participação que têm maiores chances de serem aproveitadas pela professora na rede principal de comunicação.

Porém, seguindo essa linha de raciocínio, como interpretar o fato de que na turma X haja também um número significativo – embora não predominante – de intervenções espontâneas descontextualizadas dos alunos (n p), enquanto na turma Y não há nenhuma? Isso significaria que na turma Y as regras de reconhecimento e de realização foram mais introjetadas pelos alunos do que na turma X?

Não parece ser o caso e com isso se chega, finalmente, ao que se pretendia ao afirmar, anteriormente, que na turma X o controle da comunicação se exerce de forma mais complexa e até mesmo mais sutil ou dissimulada: a análise das situações de emergência, na sala de aula, de informações espontâneas descontextualizadas, confirmará esse tipo de controle.

Considere-se, por exemplo, o seguinte trecho do diário de campo da turma X, correspondente ao dia 22 de março de 1999:

A professora está passando no quadro a orientação para a atividade que será realizada a seguir, que constará da discussão de uma pesquisa que os alunos deveriam ter feito em casa a partir de algumas perguntas. Enquanto toda a turma copia, Paulo pergunta:

- *Denise, a pesquisa não era para o dia 23?*

- *Não, era pra hoje. Não lembra que falamos que era para o dia do Oscar?*

Artur interfere:

- *Denise, você sabe quem ganhou o Oscar?*

- *Aaahh, não, Artur! Artur!* (Denise fala chamando a atenção do aluno por ter tocado nesse assunto no meio da atividade, dispersando a turma).

Alguns alunos respondem:

- *Eu sei! Foi “A vida é bela”!*

- *“Sheakespeare Apaixonado”!*

A professora retoma:

- *Ô gente! Artur! Tá pronto, né, gente?? Então vamos lá. Vamos começar. Qual fila que ficou com a primeira questão?*

No trecho destacado, ocorre uma situação de emergência de informações espontâneas descontextualizadas, referentes à premiação do Oscar. Na análise desse episódio ressalta-se, em primeiro lugar, a constatação das diferentes *perspectivas*⁴¹ dos alunos em relação à comunicação na sala de aula. De fato, a situação narrada não parece indicar que os alunos desconheçam as regras da comunicação em sala de aula ou que não reconheçam o contexto comunicativo no qual a professora espera que se atenham à atividade proposta. O que o relato parece evidenciar é que, conhecedoras desse contexto e dessas regras, as crianças têm, entretanto, *perspectivas* diferenciadas da situação. Cada aluno(a) traz para a sala de aula **diferentes interesses, curiosidades, vivências, desejos, emoções (n64, p69 – desenho de Alice)**, aos quais muitas vezes deseja dar voz. Assim, o que parece é que, tirando proveito do menor enquadramento da prática

⁴¹ A expressão “perspectiva”, no caso, é utilizada no sentido de conjunto de idéias e de pressupostos que norteiam a ação individual diante das diversas situações interativas (Coulon, 1995a).

pedagógica, as crianças, em determinados momentos, jogam com as regras existentes, procurando fazer valer suas próprias interpretações da situação e buscando abrir espaço, na rede principal de comunicação, para a expressão de assuntos de seu interesse, que não estão contemplados no tema da aula.

As contribuições de alguns autores permitem fundamentar essa linha de análise. Segundo Sirota (1994), por exemplo, a infração ao ritual da aula, na forma do que ela chama de “exagero” ou “transbordamento”, é sinal de uma boa integração a esse ritual. Para a autora, as intervenções fora de contexto constituem índice do maior grau possível de inserção na rede principal de comunicação, pois expressam a facilidade de utilizar as regras do jogo tão bem a ponto de transgredi-las, retraduzindo as regras explícitas e criando um registro implícito no qual há espaço para “*o repentino, o imprevisto, o prazer, o brilho*”, o que representa “*concomitantemente negação e reconhecimento da norma escolar, definindo um jogo do qual uma das regras é a exceção*” (Sirota, 1994: 64; 66).

Também Perrenoud (1995) enfatiza que faz parte do bom desempenho do ofício de aluno a capacidade de “*jogar com as regras*”. Finalmente, é o próprio Bernstein quem afirma que “*No processo de aquisição de códigos específicos, adquirem-se princípios de ordem, mas também, ao mesmo tempo, princípios tácitos de desordenamento dessa ordem*” (Bernstein, 1996: 14).

A partir dessas contribuições e das observações na pesquisa de campo, torna-se possível afirmar que as incidências de intervenções espontâneas descontextualizadas (IED) na turma X podem indicar que os alunos, ao invés de desconhecerem a distinção entre comunicações legítimas e ilegítimas na sala de aula, jogam com essa distinção,

valendo-se das possibilidades que lhes são oferecidas pelo menor enquadramento da prática pedagógica nessa turma.

Além da situação já narrada, relativa ao comentário sobre o Oscar, isso é o que fica claro, também, no relato da **aula de Ciências do dia 30 de junho, na turma X (n53 p55-56)**, quando, respondendo à pergunta da professora sobre bactérias, Thiago Barreira diz: “*É o apelido do meu colega de futebol!*”, provocando risos dos colegas. Embora não se trate de uma intervenção espontânea, e sim feita em resposta a uma pergunta da professora, ela é exemplar no sentido de evidenciar o que Sirota (1994) chama de um registro implícito que ao mesmo tempo nega e reconhece a norma escolar, introduzindo nela espaço para o prazer, o repentino, o imprevisto. Evidentemente, Thiago sabia que sua resposta não atenderia ao que a professora desejava; ele a usa como estratégia para quebrar o ritmo da aula e introduzir humor na rede principal de comunicação.

Por outro lado, é interessante observar o tratamento dado pela professora às informações que são descontextualizadas em relação à atividade proposta. No caso do episódio envolvendo o comentário sobre o Oscar, as informações descontextualizadas foram desconsideradas por Denise, que repreendeu Artur pelo tipo de intervenção por ele realizado. Os dados relativos ao **aproveitamento, pela professora, das informações paraescolares trazidas pelos alunos (TAB. 9 – n62, p67)** indicam que essa é a reação mais comum diante desse mesmo tipo de informação. Eles evidenciam que o maior índice de aproveitamento se refere às informações acionadas pela própria docente (83%), seguido das informações espontâneas contextualizadas (47%) e finalmente, das informações espontâneas descontextualizadas (12%). Ou seja, ainda que o menor enquadramento possibilite maior entrada de informações paraescolares na

turma, as estratégias da professora são diferenciadas em relação a essas informações, aproveitando e explorando aquelas que se relacionam mais diretamente com a linha de trabalho que pretende desenvolver e desconsiderando ou reprimindo as demais, especialmente as informações descontextualizadas em relação à atividade. Configura-se, assim, um contexto comunicativo em que, como afirma Bernstein, o menor enquadramento é aparente; ou, ainda que exista menor enquadramento, o controle se mantém de forma mais sutil e dissimulada, através de uma contínua *renegociação*, muitas vezes implícita, das “regras do jogo”.

Os registros do diário de campo permitem uma visão ainda mais clara desse processo constante de *negociação*, evidenciando a variedade das estratégias dos atores. Por exemplo, na **aula de Ciências do dia 30 de junho da turma X (n53, p 55-56)**, pode-se observar, de um lado, as *estratégias* dos alunos, que são diferenciadas, atendendo a diferentes *perspectivas*:

- alguns, desejando falar, levantam a mão num pedido de autorização, enquanto aguardam sua vez (“*Vários alunos levantam a mão, em sinal afirmativo. A professora chama uma criança*”);
- outros, ansiosos por participar, falam juntos, seja com a professora, seja com os colegas que estão mais próximos (“*Outros alunos falam juntos. Fica difícil acompanhar*”);
- por outro lado, alguns alunos não se envolvem na discussão proposta, ou então encontram nela motivo de diversão na sala de aula (“*Ao meu lado, Roberta, Ana Carolina e Paulo brincam, riem*”);
- conforme já analisado, um aluno (Thiago Barreira) se engaja na rede de comunicação principal, respondendo à pergunta da professora de forma a

quebrar o ritmo de trabalho e produzir humor no meio da aula ([Bactéria]
 “É o apelido do meu colega de futebol!”)

Por outro lado, evidenciam-se também, no mesmo trecho do diário de campo, as *estratégias* da professora que, embora acione diretamente as informações dos alunos por meio de perguntas, precisa também controlar sua manifestação, considerando os objetivos da aula e o tempo disponível. Observa-se que Denise usa, para isso, estratégias diversificadas, tais como:

- apressar os alunos ou inibir intervenções que se alonguem muito (“*Não, tá demorando muito.*”);
- reelaborar as próprias perguntas de modo a torná-las cada vez mais específicas, restringindo as possibilidades de resposta (*Quem já ouviu falar de bactérias? > Quem já ouviu falar de bactérias no sentido científico? > Bactéria só causa mal?*);
- insistir nas perguntas mais pertinentes ao aspecto que pretende abordar (“*Mas será que bactéria só causa mal?*”; “*...até agora eu só ouvi sobre problemas que as bactérias causam. Será que elas só provocam problemas?*”; “*Será que bactéria só faz mal?*”);
- repreender o aluno que se afasta do assunto especificamente tratado, censurando sua intervenção e resgatando o tema da aula através da própria fala (“*Flávio, a gente tava falando de uma palavrinha... bactéria!*”)

A análise dessas estratégias dos atores na turma X evidencia um jogo de *negociações* mais sutil do que na turma Y. Nesse “jogo”, não obstante o enquadramento mais fraco, o controle da comunicação é mantido, garantindo-se a progressão da interlocução no sentido pretendido pela professora e construindo-se na sala de aula,

assim como na turma Y, um discurso fortemente codificado em torno dos conteúdos previstos no currículo prescrito.

Nesse sentido, uma análise semelhante à que foi efetuada quanto ao enquadramento pode ser desenvolvida, também, no que se refere à classificação. Na teoria de Basil Bernstein, o princípio de classificação regula as relações entre as categorias, traduzindo o grau de manutenção da fronteira ou do isolamento entre diferentes categorias (agências, agentes, recursos). Assim, um fraco isolamento entre categorias é definido como um princípio de classificação fraca, e um forte isolamento é definido como um princípio de forte classificação. Esse grau de isolamento ou de classificação, por sua vez, está relacionado aos diferentes princípios da divisão social do trabalho. O princípio de classificação pode ser considerado, por exemplo, em termos do grau de isolamento entre as disciplinas escolares, ou em termos de fronteiras entre gêneros e etnias, ou até mesmo na análise da disposição de objetos no espaço (Bernstein, 1984; Domingos et al., 1986; Bernstein, 1996). Em todos esses casos, um princípio de forte classificação poderia ser traduzido pela regra “*coisas devem ser mantidas separadas*”, enquanto uma fraca classificação determinaria que as “*coisas devem ser mantidas juntas*” (Bernstein, 1984).

No caso do presente estudo, o princípio de classificação poderia ser considerado no que se refere ao grau de isolamento entre conteúdos escolares e extra-escolares. Assim, aparentemente haveria, na turma X, um menor valor de classificação, uma vez que existe maior possibilidade de entrada de informações paraescolares na sala de aula. Entretanto, a análise das situações de emergência dessas informações revela que a classificação é apenas aparentemente fraca, uma vez que existem critérios ou princípios, fortemente resguardados pela professora, segundo os quais ela seleciona

aquilo que efetivamente pode “ficar junto” e o que deve “permanecer separado”. Esses critérios e princípios nem sempre são aceitos passivamente pelos alunos, como se evidenciou no caso do comentário sobre o Oscar; ou, ainda, nem sempre são evidentes para eles. Assim, em um contexto comunicativo em que aparentemente a ordem é “mantenha as coisas juntas”, as crianças podem fazer interpretações sobre o que “pode ser colocado junto” que não serão aceitas pela professora.

A intervenção de Flávio Lopes na aula de Ciências do dia 30 de junho pode ser interpretada nessa perspectiva. Como a professora aceitou e explorou o comentário de um colega sobre a contaminação de carne na Bélgica, Flávio traz uma informação sobre a contaminação de alimentos por agrotóxicos, aparentemente acreditando tratar-se do mesmo assunto, ou seja, “contaminação”. Entretanto, a reação da professora restabelece o isolamento entre as categorias: “*Flávio, a gente tava falando de uma palavrinha... bactéria!*”

Isso também é o que se observa em diversas situações de emergência de informações espontâneas descontextualizadas (IED), nas quais a criança parece trazer a informação a partir de alguma possível conexão por ela estabelecida entre o assunto da aula e a informação em questão, fazendo, inclusive, com que se torne problemático, em termos de classificação, o limite entre informação contextualizada e descontextualizada. Entretanto, o que é mais significativo destacar aqui é que, nesses casos, o não-aproveitamento dessas informações pela professora, ou mesmo sua repressão, evidencia a existência de um princípio implícito e refinado de classificação, que se espera que o aluno apreenda com o passar do tempo. Ou seja, deseja-se manter a abertura para que a criança se manifeste na sala de aula, esperando, entretanto, que ao longo do tempo essa manifestação se torne cada vez mais adequada aos princípios da comunicação em

classe, a qual a professora mantém fortemente codificada em torno do currículo prescrito.

Isso torna possível relacionar o “jogo que se joga” nas duas turmas ao que Bernstein chama de “pedagogia visível” e “pedagogia invisível”. Segundo o autor, nas pedagogias visíveis, o enquadramento e a classificação são fortes; a hierarquia, as regras e os critérios são explícitos. Já na pedagogia invisível, a hierarquia, as regras e os critérios não deixam de existir, mas são implícitos, levando, aparentemente, a um maior controle, por parte do adquirente, de seus movimentos, suas atividades e sua comunicação (Bernstein, 1984; Domingos et. al., 1986).

A caracterização da prática pedagógica na turma X não permite afirmar que se trate, aí, de uma pedagogia invisível, uma vez que há aspectos claramente definidos pela professora, como o seqüenciamento e o compassamento das atividades, além de diferentes momentos ou dimensões da prática nos quais o controle se exerce de forma explícita. Entretanto, pode-se sustentar que existem nessa turma alguns elementos de contato com as pedagogias invisíveis, caracterizando uma tendência maior em direção a elas, em comparação com a turma Y. Nesse contexto se encontram, na turma X, maiores possibilidades de emergência de informações paraescolares, as quais são, entretanto, controladas, muitas vezes de forma implícita. Enquanto isso, na turma Y a tendência maior seria em direção às pedagogias visíveis, havendo um controle mais direto e explícito sobre a entrada de informações paraescolares na sala de aula.

Porém, para além dessas diferenças, importa, nesse momento, um aspecto comum que se destaca: em ambos os casos se trata de pedagogias, isto é, de conjuntos de procedimentos metodicamente sistematizados com uma intenção específica de transmissão cultural. Essas “pedagogias” se organizam de modos diferentes, a partir de

distintos pressupostos; mas ambas implicam no controle, mais explícito ou implícito, sobre a emergência de informações paraescolares na sala de aula, tendo em vista um processo sistematizado de construção de conhecimentos escolares, o qual é fortemente codificado em torno do currículo prescrito, formado por saberes especializados. Novamente, a análise dos trechos dos diários de campo correspondentes às **aulas de Ciências das turmas X e Y, dos dias 30 e 29 de junho de 1999 (n53, p55-56 e n52, p53-54)**, respectivamente, permitirá ilustrar essas constatações.

Na turma Y, o que se depreende da análise do discurso da professora é que ela parece pressupor, implicitamente, a interlocução com um aluno que não tem determinados conhecimentos, cabendo a ela o trabalho de lhes transmitir. É o que se percebe em diversos trechos nos quais Bianca já antecipa a explicação de determinadas expressões ou conceitos, independente de questionamentos dos alunos: “*Os principais agentes poluidores do solo são os defensivos agrícolas, que são os inseticidas e os herbicidas. Que vão matar insetos e ervas daninhas, tá? Ervas que são prejudiciais à plantação*”.

Já na turma X, a professora parece pressupor um aluno que tem determinadas informações, as quais precisariam, entretanto, ser sistematizadas, ampliadas, enriquecidas e até mesmo contestadas. A insistência na questão “*Bactérias só causam mal?*” denota estar aí, para Denise, o núcleo principal do tema da aula em foco, sobre o qual ela deseja fazer um trabalho de contestação em relação à concepção dominante entre os alunos. Sua estratégia é, então, a de fazer questionamentos que levem à objetivação do conhecimento prévio dos alunos e à sua problematização, tendo em vista a atividade de pesquisa que será proposta⁴².

⁴² Uma das tendências atuais do ensino de ciências, que vem sendo valorizada em diferentes estudos, é a estruturação do trabalho pedagógico a partir dos conhecimentos prévios dos alunos ou de suas concepções

Em ambos os casos, embora usem diferentes estratégias, a forma como as professoras organizam a interlocução em suas classes não acontece por acaso, mas assume um caráter teleológico. Isto é, existe uma finalidade que preside toda a produção discursiva desenvolvida nas duas aulas (Batista, 1997). E essa finalidade não se restringe ao objetivo da aula em si, mas, ao contrário, faz com que cada aula esteja interligada com as anteriores e com as que lhe sucederão.

Assim, na turma X, a professora está preocupada em ampliar e contestar as informações prévias dos alunos a respeito dos microorganismos e em especial, das bactérias. Mas essa intenção se interliga com uma discussão anterior, sobre os microorganismos em geral, e com a atividade de pesquisa que deseja propor a seguir. Ambas estão incluídas no estudo dos seres vivos e suas classificações, o qual deveria ser realizado com os alunos durante um tempo previamente determinado e submetido a um processo avaliativo com o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem obtido em relação ao mesmo.

Na turma Y, a professora está voltada para a transmissão de informações a respeito dos perigos gerados pelos agrotóxicos. Esse assunto, porém, está incluído no estudo do solo e das suas formas de poluição, o qual, por sua vez, se insere num programa anual que prevê o estudo do solo, do ar e da água como componentes da biosfera. Após a aula relatada haveria ainda atividades de sistematização do tema abordado, por meio de um novo texto passado para os alunos. Nesse texto, aspectos considerados centrais no tema são enfatizados e indicados para estudo pelos alunos, tendo em vista a realização de posteriores atividades de avaliação da aprendizagem.

espontâneas, buscando-se criar estratégias para promover a mudança dessas concepções ou a mudança do perfil conceitual do sujeito, de modo a incluir, nesse perfil, os conhecimentos científicos (Lopes, 1999; Carretero, 1997). Os trabalhos nessa perspectiva podem ser associados a enfoques construtivistas do processo ensino-aprendizagem, podendo ser relacionados, na classificação proposta por Bernstein, às teorias da instrução que enfatizam uma lógica da aquisição e não da transmissão (Bernstein, 1996).

Em síntese, em ambos os casos se observa que:

- a) trata-se de processos de socialização de tipos específicos de conhecimentos, definidos *a priori* no currículo prescrito;
- b) tais processos se desenvolvem mediante estratégias sistemáticas, organizadas, metódicas, que configuram diferentes pedagogias;
- c) esses processos envolvem também procedimentos sistemáticos de avaliação da aprendizagem dos alunos, considerando os fins estipulados para o ensino.

Os aspectos destacados acima correspondem aos três sistemas de mensagem por meio dos quais, segundo Bernstein, se realiza o conhecimento educacional formal: *“o currículo, que define o conhecimento válido; a pedagogia, que define a transmissão válida do conhecimento e a avaliação, que define a realização válida do conhecimento por parte do aluno”* (Domingos et. al., 1986: 155).

Assim, as produções discursivas que se realizam nas turmas X e Y, embora gerando diferentes textos, fazem-no a partir de um quadro comum, constituído por sistemas de mensagem – o currículo, a pedagogia, a avaliação - que se organizam no espaço e no tempo, em função do mesmo objetivo: a construção de conhecimentos formais. Portanto, o currículo, a pedagogia, a avaliação, o espaço e o tempo, são fatores que, nas duas turmas, “emolduram” o processo de construção dos conhecimentos escolares, definindo limites para a entrada de informações paraescolares.

Nesse sentido, pode-se afirmar que, no que tange ao grau de isolamento entre o que é e o que não é escolar, existe nas duas turmas um forte princípio de classificação. Ou seja, em ambas os conteúdos escolares são claramente definidos a partir do currículo formal e o controle da comunicação se faz, mais explícita ou mais implicitamente, no sentido de manter o isolamento entre esses conteúdos e os conteúdos

não-escolares que não sejam considerados passíveis de contribuir para a sistematização dos primeiros. Entretanto, na perspectiva aqui desenvolvida, esse isolamento não parece ser bem representado pela imagem de uma “carapaça” com a qual a escola teria se encerrado em si mesma (Sacristán,1998). Ele representa um processo dinâmico, mantido por meio de estratégias diversificadas e decorrente da própria especificidade da escola como instituição social, uma vez que, segundo Bernstein (1996), o isolamento é condição necessária para que uma categoria se torne específica, definindo-se em relação às outras categorias por meio de uma “voz” própria.

A ortodoxia da escola em relação às informações paraescolares, manifestada nos constantes limites colocados à sua manifestação em sala de aula, explica-se, assim, em um quadro bem mais amplo do que a simples referência a uma suposta “fossilização” da instituição escolar ou à sua “impermeabilidade” ao mundo extra-escolar.

Nesse ponto é que as observações desenvolvidas parecem ter contribuições a trazer para a reflexão educacional como um todo, evidenciando o que as realidades das turmas X e Y têm a dizer em relação à realidade da escola como instituição social, especialmente no que tange ao tema de estudo desta pesquisa. Ao se constatar que a configuração de fatores produz diferentes possibilidades de entrada de informações, mas a partir de um quadro comum, torna-se possível conceber um esquema geral que poderá ser considerado em outras situações e, principalmente, na discussão sobre o processo de construção dos conhecimentos escolares e o papel social específico da escola.

4.5 Um quadro interpretativo para a análise das relações entre saberes escolares e saberes paraescolares na sala de aula.

Os dados analisados neste capítulo da tese permitem afirmar que a idéia de impermeabilidade da escola às informações paraescolares obtidas pelos alunos não se sustenta, principalmente pelo caráter estereotipado e generalizante de que se reveste. Inicialmente, esses dados revelaram a sala de aula como espaço de cruzamento de culturas (Pérez Gómez, 2001) no qual se produzem sínteses originais, complexas, as quais, como todo texto cultural, precisam ser constantemente interpretadas (Geertz, 1989). Demonstraram, ainda, que nesse espaço cultural os atores sociais – professoras e alunos - interagem continuamente, utilizando estratégias por meio das quais, em diferentes níveis ou com distintas intensidades, informações obtidas pelos alunos fora da escola acabam por se comunicar com os conhecimentos escolares que se constroem nas aulas.

Na perspectiva desenvolvida desde o início do capítulo, pode-se afirmar que as produções textuais realizadas nas turmas X e Y revelam duas configurações singulares da cultura escolar, duas formas possíveis de “jogar” com as “cartas” disponibilizadas por essa cultura. Como se viu, ambas determinam diferentes níveis de entrada, na sala de aula, de informações paraescolares. Assim, pode-se inferir que haja diversas outras configurações ou “formas de jogar” possíveis, determinando outras possibilidades, maiores ou menores, de emergência de informações paraescolares na sala de aula.

Dessa forma, em oposição à idéia de uma suposta impermeabilidade da escola ao meio externo, propor-se-á que se pense nas possibilidades de “entrada” de informações paraescolares na sala de aula como sendo formadoras de um “*continuum*” ao longo do qual se dispõem as práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes turmas escolares, consideradas como diferentes configurações da cultura escolar ou

diferentes formas de “jogar” com as mesmas “cartas”: desde aquelas em que tais informações têm menor índice de emergência nas redes de comunicação, até as turmas em que ocorre grande manifestação de informações obtidas fora da escola.

A localização de determinado grupo-turma (professora/alunos) no *continuum* dependeria de diferentes fatores, como, por exemplo: o maior ou menor acesso dos alunos a informações fora da escola e seu interesse em manifestá-las na sala de aula; o currículo formal da escola, seu valor de classificação e a forma como é concebido pelos educadores; o tipo de pedagogia, seu valor de enquadramento; a avaliação; a cultura da instituição (cultura da escola); a formação e o perfil do professor; aspectos organizacionais como o compassamento do tempo escolar, a busca de unidade entre as diferentes turmas, dentre outros...

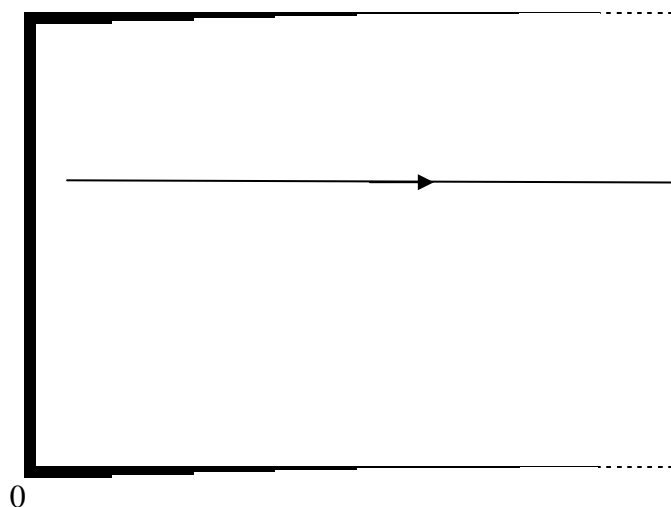
Esse “continuum” não se iniciaria, entretanto, no ponto zero. A hipótese, no caso, é de que as informações paraescolares sempre acabam por penetrar na sala de aula, ainda que minimamente, trazidas pelos atores sociais. Tais atores, embora exerçam, no espaço escolar, papéis específicos orientados por códigos próprios, fazem-no a partir de suas diferentes culturas de referência e de suas *carreiras* pessoais. Assim, utilizam estratégias diversas em suas *realizações* como alunos e professores, reconhecendo as regras do contexto em que se inserem, mas ao mesmo tempo jogando com elas de acordo com suas perspectivas individuais. Esse argumento conta com evidências nos casos das turmas X e Y, ao se considerar dados como os índices de informações acionadas pelas professoras nas duas turmas e, principalmente, os índices de informações registrados a partir de intervenções espontâneas dos alunos, conforme já analisado anteriormente.

Por outro lado, a linha que representa o “continuum” também não se estenderia infinitamente à direita. As análises desenvolvidas a partir da realidade das turmas X e Y permitem acreditar que, dada a natureza específica da ação social da escola, por mais “aberta” que seja a proposta pedagógica haverá sempre, em maior ou menor grau, um trabalho de seleção e controle das informações que vão “entrar”, bem como daquelas que terão maior rentabilidade no espaço escolar, sendo, portanto, mais valorizadas nele. Dessa forma, pode-se pensar que, mesmo numa escola que dê a maior importância possível às informações, experiências e conhecimentos prévios dos alunos, um mínimo de controle sobre eles sempre será mantido. Ainda que a escola não trabalhe com temas pré-determinados para as aulas e defina os assuntos com os alunos a partir de seus interesses, haverá certamente conteúdos que se deseja desenvolver, exigindo o referido trabalho de seleção e ordenamento. Como a ação escolar é caracterizada por sua intencionalidade, ligada à sistematização do conhecimento, pode-se concluir que em qualquer escola sempre serão organizadas estratégias discursivas que “dêem conta” da articulação, da progressão do discurso no sentido pretendido.

Assim, pode-se pensar que o “continuum” seja limitado e determinado por uma “moldura”, decorrente da própria natureza da educação escolar e de sua função social e representada pelos fatores anteriormente citados. Portanto, uma moldura que, por mais tênue que possa se manifestar, nunca deixará de existir, pois ela se refere à própria estrutura básica da cultura escolar, que por sua vez é a condição para que a escola continue sendo “escola” e, assim, exercendo um papel específico na sociedade.

Tal idéia sugere a seguinte representação:

Emergência de informações paraescolares na sala de aula



Como se observa, quanto mais “forte” a moldura (formas mais rígidas de organização do tempo e do espaço escolar; grande força do currículo prescrito; hierarquias e classificações definidas mais rigidamente; opções pedagógicas da escola e formação da professora mais conservadoras, em relação às diferentes pedagogias; etc...), menores as possibilidades de “entrada” de informações paraescolares na sala de aula, e vice-versa. Porém, por mais “fraca” que seja a moldura, ela sempre existirá, impondo limites às possibilidades de entrada dessas informações.

Esse esquema geral que se acaba de propor, bem como as afirmações a partir dele sustentadas, encontram respaldo nas duas principais vertentes teóricas que subsidiaram a análise dos dados referentes à emergência de informações paraescolares nas turmas X e Y: as discussões antropológicas em torno da questão da cultura e os estudos de Basil Bernstein sobre o discurso pedagógico.

Nos estudos da antropologia em torno das variedades culturais, encontra-se a premissa, defendida por Ruth Benedict e retomada por Lévi-Strauss, de que “*os tipos*

de culturas possíveis existem em número limitado” (Cuche, 1999:96). Lévi-Strauss representa essa idéia por meio da metáfora do jogo de cartas, já apresentada neste capítulo, a qual associa as realizações culturais a diferentes partidas que podem ser desenvolvidas com cartas que existem previamente, em número limitado. Portanto, embora diversas, tais partidas também não são infinitamente variáveis.

Antes de Lévi-Strauss, Ruth Benedict, dedicando-se ao estudo dos “tipos culturais”, lança, em relação à cultura em geral, uma hipótese que pode ser relacionada, no caso da cultura escolar, à idéia do continuum limitado pela moldura. Para essa autora, as possibilidades de variação da cultura, em todos os âmbitos, poderiam ser representadas por um “arco cultural”. Cada cultura concretizaria apenas um segmento do arco, sendo caracterizada por um estilo próprio. Entretanto, devido aos limites do arco, os tipos culturais seriam em número limitado, podendo ser identificados, caracterizados e classificados (Benedict, 1950; Cuche, 1999).

Embora tanto a teoria de Lévi-Strauss quanto a de Benedict tenham implicações que não são assumidas neste trabalho, elas têm, também, decorrências que podem ser relacionadas ao objeto de estudo em questão.

Assim, no caso de Lévi-Strauss, sua proposição do “jogo de cartas” é feita no contexto de uma antropologia estrutural cuja ambição é identificar os elementos culturais universais, os “a priori” de toda a sociedade humana ou, na metáfora por ele criada, identificar todas as cartas utilizadas e enunciar as regras do jogo (Cuche, 1999: 98-99). Sem assumir todos os pressupostos envolvidos nesse estruturalismo de Lévi-Strauss, pode-se resgatar, a partir do estudo do autor, a importância de distinguir, na análise das diferentes práticas pedagógicas, consideradas como manifestações da cultura

escolar, quais as “cartas” com a quais se joga e quais as regras que são inerentes ao “jogo”.

No caso de Benedict, está presente em sua obra a tentativa de reduzir a variedade de culturas a um número limitado de tipos que, segundo a autora, seriam caracterizados por um *pattern*, isto é, uma certa configuração, modelo ou estilo, que implicaria na idéia de uma totalidade homogênea e coerente. Essa coerência, por sua vez, estaria ligada aos objetivos buscados pelas diferentes culturas, os quais definiriam escolhas particulares no conjunto de escolhas possíveis, compondo configurações culturais específicas, cada qual com uma lógica interna ou uma “orientação global em certa direção”. Para a autora, essas configurações com suas lógicas próprias é que deveriam constituir a unidade de estudo da antropologia (Cuche, 1999).

Mais uma vez sem assumir todos os componentes dessa perspectiva, pode-se, entretanto, depreender dela algumas contribuições para a análise das configurações culturais específicas que se compõem em cada sala de aula, a partir dos “*a priori*” definidos pela cultura escolar. Assim, pode-se pensar que, também no caso dessas diferentes configurações da prática pedagógica, por menor que seja, por exemplo, o nível de comunicação entre conhecimentos escolares e paraescolares, não se trata, em nenhum caso, de uma mera “fossilização” e sim de uma composição singular a partir do “arco” (ou do “continuum”) de escolhas possíveis dentro da cultura escolar. Tal composição, por sua vez, não existe aleatoriamente, mas sim para atender a objetivos postos ao sistema educacional, possuindo, nesse sentido, uma lógica interna ou uma orientação global que precisam ser apreendidas.

Ao fazer referência, acima, aos “objetivos postos ao sistema educacional”, já não se está tratando apenas dos processos de transmissão-aquisição de conteúdos

culturais, mas também e, principalmente, dos papéis cumpridos pela escola nos processos de reprodução social. Como os estudos na área de sociologia da educação têm demonstrado, é no âmbito desses processos que se pode compreender as diferenciações internas existentes no sistema educacional, em termos tanto de fracasso/sucesso dos alunos quanto de distintas orientações da prática pedagógica e da organização das escolas: diferentes currículos, propostas pedagógicas, orientação para o trabalho ou para a formação geral, etc.

É nesse último aspecto que a contribuição de Basil Bernstein é significativa, uma vez que esse autor se dedica justamente a analisar o modo como a educação escolar contribui para a reprodução cultural e social (Silva, 1992), a partir de um referencial específico e muito significativo para a análise das práticas pedagógicas. Assim, enquanto as demais teorizações sobre a reprodução focalizam o conteúdo ou a mensagem pedagógica em si, Bernstein investiga a forma da comunicação, isto é, o meio ou condutor pelo qual se veicula a mensagem. Busca detectar o modo pelo qual a forma da comunicação pedagógica posiciona diferentemente os sujeitos na sociedade de classes. Trabalha, assim, com os conceitos de dispositivo pedagógico e de discurso pedagógico (Silva, 1992; Bernstein, 1996).

A teoria de Bernstein pode ser relacionada com a idéia do continuum limitado pela moldura, na medida em que esse autor afirma que a atividade central da escola, que é a transmissão/aquisição de conhecimentos formais, é constituída por uma prática comunicativa especializada, que ele chama de discurso pedagógico. Segundo Bernstein, o discurso pedagógico é regulado por um conjunto de regras que formam o dispositivo pedagógico, espécie de gramática intrínseca ao discurso, a qual, de forma similar ao dispositivo lingüístico, *“torna possível uma grande gama potencial de*

resultados comunicativos” (Bernstein, 1996: 253). Entretanto, assim como na língua, esses resultados não são ilimitados, uma vez que as regras do dispositivo os constroem, “*regulando de forma contínua o universo ideal de significados pedagógicos potenciais, restringindo ou reforçando suas realizações*” (Bernstein, 1996: 253).

Assim, pode-se afirmar que, no esquema aqui proposto, o “continuum” representaria a gama de resultados comunicativos possíveis de realização no discurso pedagógico e a moldura corresponderia às regras do dispositivo que regula esse discurso. Observa-se, então, que a moldura opera uma separação entre o que fica fora dela, ou o universo de significados potenciais, e o que fica em seu interior, isto é, os significados selecionados por meio das regras do dispositivo pedagógico.

Segundo Bernstein, é o grau de especialização das regras discursivas que constrói a voz de uma categoria social (um discurso acadêmico, um determinado gênero, uma determinada ocupação), fornecendo, ao mesmo tempo, os limites de seu potencial comunicativo. E o uso dessas regras na prática interativa que se desenvolve no interior de cada contexto constitui a mensagem ou prática comunicativa.

Para o autor, categorias especializadas necessariamente têm identidades e fronteiras específicas. Segundo ele,

O caráter especial, específico, de cada categoria é criado, mantido e reproduzido apenas se as relações entre as categorias, das quais uma dada categoria faz parte, são conservadas. O que deve ser conservado? O isolamento entre as categorias. É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica. (...) Assim, o grau de isolamento é um regulador crucial das relações entre

categorias e da especificidade de suas “vozes” (Bernstein, 1996: 42).

Ainda para Bernstein, “*a voz limita a gama do potencial legítimo da mensagem. (...) Colocando de uma forma menos metafórica, o princípio da divisão social do trabalho necessariamente limita a realização de suas práticas...*” (Bernstein, 1996: 54-55).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a *voz* da cultura escolar é construída pelo grau de especialização das regras discursivas que regulam e legitimam a forma de comunicação dessa cultura; e que a *mensagem* da cultura escolar se constitui no uso contextual das regras discursivas, o qual configura, na verdade, várias – mas não ilimitadas - mensagens possíveis. Sendo assim, as diferenças no índice de entrada de informações paraescolares na sala de aula devem ser atribuídas a diferenças na realização da mensagem pedagógica. Esse índice é, entretanto, necessariamente limitado, não por um suposto “congelamento” da escola, mas sim pela natureza específica de sua voz e de seu discurso, que a diferenciam das demais instituições (categorias) sociais.

Por outro lado, Bernstein também demonstra, por meio de suas elaborações teóricas, que a distribuição dessas diferentes vozes e mensagens na estrutura social não é aleatória. Diferentes práticas pedagógicas servem para formar consciências especializadas, definindo distintas posições dos indivíduos na divisão social do trabalho e a partir daí reproduzindo a estrutura social. Ou seja, retomando as expressões emprestadas de Benedict, a lógica interna ou a orientação global de determinada configuração da cultura escolar não são neutras, mas mantêm relações com o contexto social mais amplo.

Embora não tenha sido esse o enfoque da pesquisa, algumas questões a esse respeito podem ser levantadas, na medida em que se busca relacionar as pedagogias desenvolvidas nas turmas X e Y com as observações feitas quanto às escolas e às turmas. Tais observações apontaram diferenças, às vezes sutis, às vezes mais claras, em relação a aspectos como a localização dos colégios, o tipo de clientela atendida, incluindo as profissões dos pais dos alunos, o tipo de acesso à informação fora da escola, especialmente a diferença no acesso a determinados veículos de informação. Ao se identificar também as diferenças na prática pedagógica, isto é, no tipo de mensagem veiculada em cada classe no processo de construção do currículo real, pode-se indagar: não se trataria, realmente, de formação de consciências especializadas, contribuindo para a reprodução de posições diferenciadas na estrutura social?

Sem que se possa, a partir dos dados levantados, responder a essa questão de forma conclusiva, fica a observação final, neste capítulo, de que o “continuum” e a moldura, representando a emergência de informações paraescolares na sala de aula e a natureza específica da comunicação pedagógica que condiciona essa emergência, não se manifestam em um vácuo de relações sociais. Ao contrário, inserem-se em uma trama de relações, sendo necessário desenvolver novos estudos que busquem aclarar as diferentes interligações dessa trama. Mais do que classificar uma escola como “tradicional” ou “progressista”, “fossilizada” ou “aberta”, torna-se necessário considerá-la como realidade cultural singular, investigar o cruzamento peculiar de fatores que configuram a especificidade de sua mensagem pedagógica e analisar as relações que mantém com o contexto social no qual se insere.

5 ACESSO À INFORMAÇÃO FORA DA ESCOLA E CONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS ESCOLARES: O PAPEL ESPECÍFICO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

No capítulo anterior, a análise de dados levantados na pesquisa de campo, nas turmas X e Y, permitiu formular uma conclusão geral, no que tange às relações entre acesso à informação fora da escola e construção dos conhecimentos escolares. Tratava-se da idéia de que sempre haverá, na sala de aula, algum tipo de seleção sobre a entrada de informações paraescolares, e que isso ocorre porque a escola é, utilizando a terminologia da teoria de Bernstein, uma *categoria com voz própria*. Assim, a existência de tal seleção é decorrente da natureza específica do trabalho escolar, do discurso e da mensagem produzidos pela escola.

Entretanto, tal conclusão, por sua vez, leva a novas questões. Se a escola precisa manter sua voz como a de uma categoria distinta, qual é a especificidade dessa voz e de suas possíveis mensagens? Que tipo de conhecimento a escola transmite? Trata-se de um *tipo diferente* de conhecimento ou de uma *forma diferente* de transmiti-lo? Qual o lugar dos conhecimentos transmitidos pela escola, em um contexto social no qual se multiplicam as possibilidades de acesso à informação fora da escola? O que as situações de emergência de informações paraescolares na sala de aula ajudam a desvelar sobre essa ação específica da escola e sobre os desafios atuais referentes ao seu papel?

Essas indagações permitem chegar, finalmente, aos desdobramentos que parecem ser os mais significativos deste trabalho, em termos de contribuições para a reflexão educacional: aqueles que dizem respeito à problematização sobre o que é a

escola e o que se espera dela nos dias de hoje. Portanto, tais questões comporão o pano de fundo para as análises a serem desenvolvidas nos dois últimos capítulos desta tese. Neste capítulo, buscar-se-á problematizar o papel específico da instituição escolar, a partir de algumas reflexões sobre o tipo de contato com a informação fora da escola e na escola. No capítulo seis, discutir-se-ão algumas condições em que se dá o trabalho escolar e alguns desafios que se colocam atualmente para a escola.

5.1 O contato com a informação fora da escola e na escola: problematizando o papel específico da instituição escolar.

Algumas situações observadas durante a pesquisa de campo nas turmas X e Y são bastante significativas para iniciar uma discussão sobre o papel específico da escola diante das possibilidades de acesso à informação e de construção de conhecimentos oferecidas por outros veículos ou instituições, na época atual. É o caso das situações que se apresentam a seguir, as quais reúnem dados tanto das aulas observadas quanto das entrevistas e dos questionários aplicados às crianças:

A - Evandro é uma das crianças da turma X que mais expressam, na sala de aula, informações obtidas fora da escola. Em sua casa há TV por assinatura e computador com acesso à Internet. Sua família assina a revista *Veja* e o pai lê jornal todos os dias, freqüentemente comentando alguma notícia com o garoto. Evandro se interessa por Geografia (gosta de conhecer, segundo suas próprias palavras, “dados e detalhes” sobre os países e os continentes), e procura saber sobre o assunto “olhando nos mapas” e utilizando a Internet. Entretanto, em um trabalho em grupo realizado na sala, Evandro indaga, espantado, se o Egito tem capital, pois nunca ouviu falar sobre ela

(n46, P49). Por outro lado, sabe que no Egito estão as maiores pirâmides do mundo e o Rio Nilo.

B - Em uma aula de Língua Portuguesa a respeito de cartas, em maio de 1999, a professora da turma X conduzia uma discussão com os alunos sobre o uso do CEP (Código de Endereçamento Postal). Um aluno perguntou se no caso de se mandar uma carta para o Japão também se utilizava o CEP. Outro disse que usa o e-mail em vez das cartas, para se comunicar com pessoas no exterior. Outro perguntou por que o CEP das cidades pequenas é único, enquanto nas cidades grandes há vários números. Um colega comentou que os países da Europa são tão pequenos que a distância entre alguns deles é correspondente à que existe entre Ituiutaba (cidade do interior de Minas Gerais) e Belo Horizonte.

A seguir, cada criança deveria subscrever um envelope a ser enviado com uma carta para sua mãe. Houve várias dúvidas: alguns alunos trocavam o lugar do bairro com o da cidade, ou escreviam endereços incompletos. Uma criança me perguntou se poderia utilizar um adesivo no lugar do selo. Outra perguntou à professora se, depois que a carta chegasse, ela poderia utilizar o mesmo selo em outra carta, afirmando que os funcionários dos Correios nem iriam notar. Lendo a carta de uma das crianças, vejo que ela escreve, dirigindo-se à mãe: *“Lembra quando fomos ao Caribe e do avião vimos a Floresta Amazonia de pertinho?”* (sic).

C - Em uma **aula de Geografia, na turma X, no dia 25 de maio de 1999** (n65, p70), os alunos deveriam, consultando o Atlas, escrever nomes de três rios que ficam fora do Estado de Minas Gerais, citando os nomes dos Estados em que tais rios se

localizam. Conversando com as crianças enquanto realizam a atividade, percebo que elas têm algumas informações, de caráter variado, sobre rios como o Tietê e o Amazonas. A respeito do Tietê, Gabriel Azevedo conta que tem muito congestionamento em volta do rio e que uma mulher já se afogou nele; Marcela tem algumas informações sobre a poluição do rio por esgotos, causando a morte dos peixes. Sobre o Rio Amazonas, Gabriel Azevedo diz saber que é um rio muito famoso e que os índios nadam nele; Mateus afirma que esse rio banha o Estado do Amazonas e que tem “*mais de 3.000 peixes*”. Entretanto, constato também que se trata, por outro lado, de informações bastante superficiais, não sinalizando um conhecimento mais abrangente de aspectos como a localização desses rios em determinadas regiões brasileiras e em determinadas bacias hidrográficas ou a sua importância natural, econômica, social e histórica. Constato, ainda, algumas dificuldades na consulta ao Atlas, envolvendo dúvidas a respeito da forma de representação de rios, serras, cidades e, conseqüentemente, a respeito da sua identificação.

D – Na época de realização das entrevistas com crianças das turmas X e Y, ocorreu um forte terremoto na Turquia, o qual foi alvo de grande número de notícias e reportagens na mídia. Aproveitando essa situação, procurei, nas entrevistas, levantar **o que os alunos sabiam sobre o assunto (n66, p71-72)**, indagando, por exemplo, o que é a Turquia, onde fica, o que é terremoto e como é causado. Os dados obtidos mostram que, das 12 (doze) crianças com quem o tema foi abordado, apenas duas afirmaram não ter acompanhado as notícias sobre o terremoto. Entretanto, duas disseram não saber o que é a Turquia e apenas um aluno (Thiago Barreira) soube identificar corretamente o nome de um dos continentes em que fica esse país. Também foi somente Thiago

Barreira quem, a partir de questionamentos da pesquisadora, soube fazer referência adequada ao processo que causa os terremotos, ligando-os à movimentação das “*placas que formam a Terra*”.

As situações apresentadas nos itens de A até D permitem, mais uma vez, acrescentar novos dados à compreensão do perfil dos alunos da turma X e Y. Revelam crianças que sabem da existência do Rio Nilo e das pirâmides do Egito, mas desconhecem que esse país tem capital. Que trocam e-mails com pessoas que moram fora do Brasil, mas têm dificuldades em subscrever um envelope ou em compreender a função do selo. Que já “viram a Floresta Amazônica de pertinho”, a bordo de um avião, mas não sabem extrair informações de um mapa físico. Que têm informações sobre o rio Tietê e o Amazonas, bem como sobre os terremotos; entretanto, informações essas que se apresentam, nos dizeres de Morin (2001) (n28, p31), como “*parcelas dispersas de saber*” e não como o que o autor chama de “*conhecimento pertinente*”, capaz de situar as informações em seu contexto e em eventuais conjuntos nos quais possam estar inseridas. Enfim, são crianças que têm acesso, fora da escola, a informações de diversos tipos, as quais, entretanto, nem sempre propiciam a construção de certos conhecimentos fundamentais para a inserção e a participação conscientes e críticas no mundo social.

Lembrando Hannah Arendt (2001), pode-se afirmar que, diante dessas crianças, como de todas, as gerações adultas têm a responsabilidade de designar esse mundo, de introduzi-las e acolhê-las nele, dando-lhes ao mesmo tempo a chance de herdá-lo e a de modificá-lo. Em outras palavras, têm o dever de ajudá-las a compreender o que é um “país” e que todo país tem capital. De ensinar como se escreve uma carta e como se preenche um envelope, e de fazê-las compreender qual a função dos selos. De

instrumentalizá-las para consultar um mapa. De proporcionar a construção de “conhecimentos pertinentes”, geográficos, científicos, históricos, sobre aspectos como rios e terremotos.

Transmitir conjuntos de conhecimentos, de representações, de habilidades, de competências e de disposições considerados necessários à vida social – essa é, justamente, uma das funções para as quais foi criada a instituição escolar, quando a complexificação crescente da sociedade fez com que os contextos de socialização direta, como a família e os centros ou grupos de trabalho e produção, se tornassem ineficazes no desempenho dessa tarefa (Forquin, 1992; Pérez Gómez, 1998). No mundo atual, porém, a multiplicação das possibilidades de acesso à informação exteriores à escola vem fazendo com que o papel hegemônico dessa instituição na função de transmissão cultural seja freqüentemente questionado. A sensação cada vez mais predominante parece ser a de que há formas mais atrativas e eficientes de transmitir os elementos da cultura, do que as promovidas pela escola.

Com efeito, todos os processos de transmissão cultural mencionados acima como necessários, relacionados às situações narradas nos itens de A a D, poderiam ser realizados por meio de diferentes veículos além da escola, tais como a televisão, a Internet ou softwares específicos, o rádio, jornais e revistas... Certamente se podem encontrar programas de TV, reportagens em revistas, *sites* da Internet, *softwares* educativos, livros paradidáticos ou enciclopédias e outros artefatos, nos quais os aspectos envolvidos (conhecimentos sobre o Egito, sobre os países e suas capitais, sobre como escrever uma carta e o papel do selo, sobre os rios e as bacias hidrográficas do Brasil, sobre os terremotos...) sejam abordados de modo atrativo e até mesmo didático. Certamente, também, os alunos em questão tinham, na época da pesquisa,

possibilidades de acesso a vários desses artefatos. Entretanto, isso não havia sido suficiente, até aquele momento, para assegurar a construção, por parte de todas as crianças, dos conhecimentos e habilidades citados, tendo-se mostrado necessária a ação da escola para assegurar tal construção.

Essa constatação leva a refletir sobre o tipo de contato que a criança tem com a informação fora da escola e na escola, sobre os fatores que condicionam esse contato, os efeitos gerados e, conseqüentemente, sobre o papel específico da educação escolar no processo de transmissão cultural requerido pela sociedade.

Alguns pressupostos, entretanto, são importantes para essa reflexão. Em primeiro lugar, deve-se ressaltar que, ao se enfatizar os processos de transmissão cultural relacionados à aquisição de conhecimentos formais, promovidos tanto pela escola quanto por outras instituições ou veículos, está-se falando de diferentes formas de *recontextualização* do conhecimento.

Na teoria de Bernstein, recontextualização é o processo pelo qual um discurso é seletivamente apropriado, deslocado de seu contexto original, relocado e refocalizado em outro contexto. O autor utiliza esse conceito para fazer referência à construção do discurso pedagógico, considerado como a “*comunicação especializada pela qual a transmissão/aquisição diferencial é efetuada*” (Bernstein, 1996: 258). Assim, Bernstein distingue três contextos fundamentais dos sistemas educacionais: o contexto primário, no qual o discurso é produzido e “*novas*” idéias são seletivamente criadas, modificadas e mudadas” (Bernstein, 1996: 268); o contexto secundário, no qual ocorre a reprodução do discurso; e o contexto recontextualizador, no qual os agentes têm a função de “*regular a circulação de textos entre os contextos primário e secundário*” (Bernstein, 1996: 269), extraíndo-os dos primeiros e relocando-os nos

últimos. Nesse processo de circulação, o texto passa por transformações que envolvem seleção, simplificação, condensação e elaboração, bem como reposicionamento em relação a outros textos, práticas e situações. Bernstein salienta, ainda, que o texto passa por transformações não apenas no campo recontextualizador, mas também quando se torna “*ativo no processo pedagógico no interior de um determinado nível*” (Bernstein, 1996: 271).

Ao se considerar as possibilidades de construção de conhecimentos proporcionadas pelos veículos paraescolares, aceitando-se a existência de um “currículo extra-escolar”⁴³, pode-se afirmar que no âmbito desses veículos também se constroem “discursos pedagógicos”, por meio de processos de recontextualização de discursos advindos de outros campos, em especial do campo científico. Trabalhar com a noção de recontextualização é importante justamente no sentido de se enfatizar que os diferentes veículos, inclusive a escola, não transmitem *o conhecimento* ou *a cultura*, e sim textos singulares, selecionados e extraídos de seus contextos de produção e transformados de acordo com as regras internas e as intencionalidades peculiares de cada dispositivo.

Evidentemente, analisar os processos de recontextualização promovidos pelos diferentes veículos de informação exigiria estudos específicos que não cabem na proposta deste trabalho. Uma vez que a pesquisa de campo enfocou as interações em sala de aula, a ênfase será dada ao processo de recontextualização realizado na

⁴³ O uso da expressão “currículo extra-escolar” não é consagrado nos estudos do campo. Ao contrário, o próprio conceito de “currículo escolar” tem seu significado exaustivamente debatido, sendo que autores como Forquin (1993) questionam, por exemplo, no uso da expressão “currículo oculto”, uma excessiva extensão da palavra “currículo”, que acabaria fazendo com que ela perdesse sua especificidade semântica. Certamente Forquin não concordaria, portanto, com o uso do termo para fazer referência às aprendizagens vividas fora da escola. Já Silva (1999) reconhece que as diversas instituições e instâncias culturais da sociedade têm um currículo, embora não no sentido escolar estrito, pois transmitem conhecimentos importantes para a formação da identidade e da subjetividade. Sacristán (1998), por sua vez, chega a usar a expressão “currículo extra-escolar” para designar o conjunto de aprendizagens vivenciadas por meio das fontes de informação e de formação exteriores à escola. Neste trabalho, como há referências frequentes a essas aprendizagens, optou-se por utilizar a expressão “currículo extra-escolar” como forma de facilitar essas referências.

construção dos conhecimentos escolares. Entretanto, a partir dos dados levantados na pesquisa, alguns aspectos gerais relativos aos veículos extra-escolares poderão ser discutidos, permitindo o levantamento de questões a respeito das relações entre currículo escolar e “currículo extra-escolar”.

Tal discussão será organizada da seguinte forma: considerar-se-ão, em primeiro lugar, alguns aspectos dos processos de seleção cultural que se operam tanto em relação ao currículo escolar quanto ao “currículo extra-escolar”. A seguir, serão discutidos elementos relativos aos diferentes tipos de recontextualização do conhecimento fora da escola e na escola. Essa divisão visa apenas a organizar a apresentação de aspectos que se destacaram na análise dos dados empíricos e teóricos levantados durante a pesquisa, os quais se referem predominantemente, de um lado, aos processos de seleção cultural do conhecimento, de modo mais específico, e, de outro, às demais transformações pelas quais ele passa nos contextos escolar e extra-escolares. Em ambos os casos, o que se procurará ressaltar é o papel específico e importante da escola no processo de transmissão cultural de conhecimentos formais, mesmo diante das possibilidades de realização dessa transmissão representadas pelos veículos extra-escolares de acesso à informação.

5.2 Seleção de informações fora da escola e na escola

Constatou-se que a disponibilidade de informações, em diversos veículos extra-escolares, sobre assuntos como os mencionados no início deste capítulo (o Egito, países e suas capitais, como escrever cartas e a função dos selos, rios e bacias

hidrográficas, os terremotos e suas causas, etc), não assegura a construção de “conhecimentos pertinentes”⁴⁴ em relação aos mesmos. Um primeiro aspecto a ser considerado em relação a esse fato é que as informações disponíveis nem sempre são *selecionadas* pelos indivíduos, no uso desses veículos; e, mesmo quando são selecionadas, torna-se ainda necessário ter em conta o contexto e as intenções com que ocorre essa seleção.

Essas considerações podem ser relacionadas às falas de Artur e de Cristina, alunos da turma X, quando, nas **entrevistas com eles realizadas (n67, p73 e n68, p74)**, a pesquisadora pediu que comparassem “aprender na escola” e “aprender fora da escola”, estabelecendo semelhanças e diferenças ou vantagens e desvantagens. As respostas de ambos enfatizam o fato de que a obtenção de informações fora da escola, por meio de veículos como a televisão, o computador, a Internet, na maior parte das vezes é condicionada à iniciativa e às escolhas individuais, enquanto na escola existe uma programação prévia que orienta os conteúdos a serem desenvolvidos e as atividades a serem realizadas. Vale salientar que as duas crianças, embora reconhecendo que é bom poder escolher o que se vai aprender, destacam a programação prévia da escola como vantajosa, uma vez que, na visão delas, assegura-se dessa forma a obtenção de conhecimentos que serão importantes na vida adulta (Artur) ou ainda se possibilita a aquisição dos mesmos conhecimentos por parte de todos os alunos, evitando que, ao sabor dos interesses e dos gostos pessoais, alguns “*fiquem sabendo mais do que os outros*” (Cristina).

As respostas de Artur e Cristina levam a ressaltar a natureza assistemática do contato com a informação fora da escola, remetendo ao fato de que, se existem

⁴⁴ Utiliza-se, aqui, a expressão “conhecimento pertinente” tal como é empregada por Morin (2001) (n28, p31), para fazer referência à capacidade de contextualizar e englobar a informação, integrando-a em conjuntos mais amplos e compreendendo-a dentro destes.

conhecimentos considerados necessários a todos os cidadãos, não se pode confiar sua transmissão às aprendizagens extra-escolares. Ainda que inúmeras informações estejam disponíveis na sociedade, por meio de diferentes veículos, o seu aproveitamento efetivo, no cotidiano, depende de diversos fatores, que vão do acesso a esses veículos - o qual, conforme já se discutiu no Capítulo 3, está longe de ser igualitário-, aos interesses e gostos individuais, mencionados por Artur e Cristina, passando até mesmo pelo próprio acaso. Por exemplo, ainda que a criança goste de assistir a determinado programa e se interesse por um assunto que será nele apresentado, pode ser que no dia exato ela não o assista, por diferentes motivos. Assim, torna-se necessário submeter a um processo de transmissão metódica e deliberada esses conhecimentos tidos como necessários, considerando uma programação em que todos eles sejam contemplados sob condições que melhor potencializem sua aprendizagem. A instituição que possui, ou que por sua natureza deve possuir, um compromisso efetivo com esse processo, e que procura desenvolver dispositivos específicos para assegurá-lo, é a escola.

Sabe-se, pelas contribuições dos estudos das últimas décadas na área do currículo, que a escola não exerce tal função de forma neutra, não se podendo falar, acriticamente, em “*conhecimentos necessários a todos os cidadãos*”. Os conhecimentos que compõem o currículo escolar não são “recortados” da cultura de modo desinteressado e nem se pode dizer que representem “o que há de melhor”, no interior dessa cultura, para ser transmitido às novas gerações. Pressupondo a definição não apenas de informações, mas também de regras e padrões envolvidos na construção da identidade e da subjetividade do educando, a seleção cultural que dá forma ao currículo escolar expressa as relações de poder e de controle social entre diferentes grupos,

ligando-se a fatores não somente epistemológicos, mas também históricos, sociais, políticos e ideológicos (Popkewitz, 1994; Bernstein, 1996; Silva, 1999).

Assim, como postulam as teorias críticas e pós-críticas do currículo (Silva, 1999), é necessário submeter a contínuo questionamento tais processos de seleção cultural. Quais são os conhecimentos necessários à vida nas sociedades contemporâneas? São igualmente necessários a todos os grupos sócio-culturais? Por que esses conhecimentos e não outros? Que tipos de interesses representam? Existem conhecimentos que precisam necessariamente ser transmitidos, ou basta desenvolver a competência de “aprender a aprender”? Quais os critérios para definir o que é necessário? Os conteúdos abordados nos currículos escolares efetivamente correspondem a esses conhecimentos considerados “necessários”? Necessários para quem e para quê? Que funções esses conteúdos são chamados a cumprir? Que valores e padrões de raciocínio estão neles embutidos? Que tipos de identidades e de subjetividades eles privilegiam? Que relação existe entre os conteúdos escolares e a sociedade em que a escola se insere? Quais os conhecimentos efetivamente disponíveis para serem selecionados pelo currículo escolar e quais os que, ainda que pudessem ser importantes, não são selecionados (Lopes, 1999)? Essas são algumas questões que precisam ser constantemente recolocadas, tendo em vista o desempenho, pela escola, de sua função de transmissão cultural e principalmente de sua função educativa.

Por outro lado, na reflexão sobre as relações entre currículo escolar e currículo extra-escolar, torna-se necessário considerar o fato de que também os conhecimentos que circulam por meio dos veículos paraescolares são submetidos a processos de seleção, realizados em diferentes instâncias, atendendo a distintos interesses. Os conteúdos dos programas de televisão e de rádio, dos *sites* da Internet,

dos *softwares*, dos jogos eletrônicos, dos jornais e revistas, são selecionados segundo critérios específicos, ligados à natureza de cada veículo e aos interesses que governam sua produção, distribuição e consumo. Não se pode, nesse caso, fazer generalizações, uma vez que se trata de veículos distintos, com variadas orientações. Entretanto, pode-se afirmar com certeza que grande parte, senão a maioria deles, não realiza essa seleção a partir de um compromisso primordial com a democratização da cultura, com a criação de condições para a aprendizagem de conceitos e idéias que contribuam para o desenvolvimento do potencial criativo do indivíduo, para sua formação e emancipação, sua participação crítica na vida social. Ainda que tais intenções educativas possam estar presentes em algumas modalidades e em alguns espaços desses veículos, anteriores a elas há, em geral, outros compromissos, como a conquista e a fidelização do público, a persuasão, a inculcação, a venda, o lucro, a sedução...

Ao se falar em “intenções educativas”, cabe mencionar, aqui, a vertente teórica dos Estudos Culturais, dentro da qual, pelo conceito de “pedagogia cultural” (Giroux e McLaren, 1995), a educação é considerada em sentido amplo, como todo processo pelo qual o poder é organizado e difundido, levando à produção de identidades e à produção e legitimação do conhecimento sobre si mesmo, sobre o outro e o mundo. Nessa perspectiva, a educação ocorreria em “áreas pedagógicas” diversificadas, cada qual com seu “currículo cultural”: bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc (Steinberg e Kincheloe, 2001). Entretanto, trata-se, aí, de um tipo diferente de “educação”:

As organizações que criaram este currículo cultural não são educacionais, e sim comerciais, que operam não para o bem social mas para o ganho individual. A pedagogia cultural é estruturada por dinâmicas comerciais, forças que se impõem em todos os aspectos a nós mesmos e às vidas privadas das nossas

crianças (Giroux, 1994). Padrões de consumo moldados pelo conjunto de propagandas das empresas capacitam as instituições comerciais como professoras do novo milênio. A pedagogia cultural corporativa ‘fez seu dever de casa’ – produziu formas educacionais de um incontável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista (Steinberg e Kincheloe, 2001: 15)⁴⁵

Sendo assim, “educar”, nessas “áreas pedagógicas culturais e sociais”, significa coisas diversas como “*ensinar para o consumo, para o jogo, para o embelezamento do corpo, para a participação em campanhas de auto-ajuda, etc*” (Mendes, 2002). É nessa perspectiva que são selecionados, portanto, os conteúdos desses “currículos culturais”.

Outro conceito importante nessa discussão, difundido por Adorno e Horkheimer, é o de indústria cultural, considerada como “*a forma sui generis pela qual a produção artística e cultural é organizada no contexto das relações capitalistas de produção, lançada em circulação no mercado e por ele consumida*” (Freitag, 1987: 56). Sabe-se que os veículos de informação, em sua quase totalidade, estão incluídos na indústria cultural, pela qual também o conhecimento é transformado em mercadoria, submetido às leis do mercado e da sociedade de consumo (Freitag, 1987; Crochik, 1998). Importa “vender” a informação ou garantir a fidelidade do cliente ao veículo pelo qual se possa acessá-la. Para isso, ela é usualmente selecionada e construída de forma a apresentar-se como espetáculo (Sodré, 1996; Debord, 1997; Dupas, 2000), priorizando-se aspectos dramáticos, de forte apelo emocional, ou ainda facilmente compreensíveis pelo grande público e, portanto, muitas vezes superficiais e padronizados.

Breton e Proulx (2002), analisando a dominação ideológica exercida pela mídia, em termos de uma sociopolítica da comunicação, apontam fatores que

⁴⁵ O trabalho de Giroux mencionado pelos autores é:
GIROUX, Henri. *Disturbing pleasures: learning popular culture*. Nova York: Routledge, 1994.

influenciam a seleção das informações pelo sistema midiático, envolvendo injunções técnicas e injunções do tipo organizacional:

Assim, a mídia parece 'dizer tudo'... Ela poderia, certamente, não fossem as injunções técnicas: por exemplo, há imagens mais telegênicas que outras, e são elas precisamente que escolhemos para difundir. Opera-se um trabalho de seleção das informações a difundir. Pensemos simplesmente em tudo o que não é retido em razão do critério da qualidade dita 'profissional' da reportagem: hoje, uma ideologia do profissionalismo estrutura a forma e os conteúdos das mensagens efetivamente difundidas. Desde então, favorece-se a dimensão espetacular (e muitas vezes anedótica) do acontecimento. (...) Além disso, injunções do tipo organizacional agem sobre a seleção dos elementos a difundir: a busca da rapidez e do impacto máximo na transmissão das notícias, o desejo de uma compreensão fácil das informações por aquele que os difusores imaginam ser o 'grande público' conduzem os jornalistas, com demasiada frequência, a 'relatar' os acontecimentos sem procurar situá-los em um contexto de compreensão mais amplo e mais crítico, por falta de tempo e condições financeiras. (Breton e Proulx, 2002: 189)

Por sua vez, Bourdieu (1997), discutindo os mecanismos de censura que estão por trás das imagens e discursos exibidos na TV, menciona aspectos como a limitação do tempo, a imposição das condições da comunicação em função das características técnicas do veículo, a adequação ao público na busca dos maiores índices de audiência, dentre outros. Destaca, também ele, a busca do sensacional e do espetacular como princípio básico de seleção desse veículo.

As contribuições desses autores permitem concluir que, na discussão do contato que a criança tem com informações fora da escola, é importante considerar o tipo de seleção cultural que os veículos extra-escolares realizam. Isso ajudará a analisar, por exemplo, **as informações dos alunos das turmas X e Y sobre o terremoto na Turquia (n66, p71-72)**, conforme os dados obtidos nas entrevistas de pesquisa.

Enquanto apenas um aluno tem informações mais próximas das explicações científicas a respeito da causa dos terremotos, seis crianças enfatizam, em relação ao que sabem sobre o assunto, as mortes, o sofrimento das pessoas, os dramas vividos por personagens anônimos ou famosos. No caso, trata-se do tipo de informação mais freqüentemente apresentado pela televisão, principal veículo por meio do qual as crianças obtiveram informações sobre o tema em questão. Veículo esse que, como afirmam os autores citados, em geral *seleciona* as informações com o principal objetivo de transformá-las em um espetáculo capaz de elevar as taxas de audiência.

Com relação especificamente a esse veículo, Ferrés (1996) aprofunda a análise dos processos de seleção de conteúdos e de códigos expressivos (escolha do ponto de vista, seleção de ângulos, tipo de plano de cena escolhido, iluminação, etc) utilizados na produção dos programas, discutindo a falácia da objetividade na informação da televisão. Como afirma o autor, por meio desses processos de seleção se produzem, voluntária ou involuntariamente, efeitos de sentido e conotações ideológicas, resultantes tanto daquilo que é selecionado quanto daquilo que é omitido. Entretanto, o aspecto mais sério apontado por Ferrés é o fato de que a televisão tende a ocultar esses mecanismos de seleção, apresentando-se como um meio neutro e transparente, “uma janela aberta para a realidade”. Isso se dá principalmente pela ênfase nas imagens, as quais tendem a ser consideradas, pelo público em geral e em especial pelas crianças, como *a realidade*, ao invés de serem vistas como *leituras* da realidade.

Além dessa seleção realizada – e, como lembra Ferrés, muitas vezes ocultada – no âmbito dos próprios veículos de informação, na produção de suas mensagens, pode-se ainda refletir sobre uma outra dimensão da seleção cultural que incide sobre o

“currículo extra-escolar”: aquela que acontece por meio das iniciativas e “escolhas individuais” mencionadas por Artur e Cristina.

Com efeito, as aprendizagens que a criança realiza fora da escola são condicionadas, tanto pela oferta disponibilizada pelos diferentes veículos, de acordo com a seleção cultural que eles operam, quanto pelas opções que cada sujeito faz em relação a essa oferta, ao decidir se assiste ou não a determinado programa, se lê ou não uma reportagem, se acessa ou não determinado *site*. Entretanto, deve-se indagar até que ponto se tratam, realmente, de “opções” ou “escolhas”. A esse respeito, podem-se levantar diversos aspectos que também constituem fatores de influência sobre a seleção cultural que se realiza em relação ao “currículo extra-escolar”:

a) Em primeiro lugar, existe uma questão apontada pelo próprio Artur, que é o conhecimento, pela criança, das opções disponíveis e do significado de cada uma (“...na televisão você tem que saber o horário de tudo.... na Internet você tem que saber o site...” – Artur, entrevista de pesquisa, 30/08/1999).

b) Além disso, há também a influência do contexto de obtenção da informação; de modo especial, conforme discutido no Capítulo 3 desta tese, do contexto familiar, envolvendo os veículos disponíveis, os hábitos culturais e o capital cultural da família. De acordo com as características desse contexto, a criança poderá, por exemplo, dedicar-se por mais tempo a assistir à televisão ou ser incentivada a dividir esse tempo com a leitura de livros e revistas. Em se tratando da televisão, poderá assistir com mais frequência a novelas, ao programa do “Ratinho”, ao Globo Repórter ou ao “Discovery Channel”. Poderá, ainda, assistir aos programas sozinha, ou com familiares e amigos, de modo mais passivo e despreocupado, como mero entretenimento. Poderá assisti-los com adultos que a estimulem a aplicar a atenção a determinados aspectos, a questionar,

comentar e estabelecer relações, o que, conforme destaca Greenfield (1988), potencializará suas possibilidades de aprendizagem com esse veículo. Trata-se, em todos os casos, de distintas formas de seleção das informações veiculadas, gerando diferentes graus e formas de aprendizagem.

c) Finalmente, há ainda a própria influência dos meios de comunicação nos padrões de consumo que eles ajudam a formar. Por exemplo, a preferência por determinados tipos de desenho animado, filmes ou outros programas de TV, por certos jogos eletrônicos, por revistas infantis de determinado tipo...

Todos os aspectos citados levam a compor um quadro em que o acesso à informação fora da escola se mostra desigual e mediado por fatores diversos, dentre os quais se manifestam interesses muitas vezes conflitantes com os princípios de uma educação emancipatória (Giroux, 1986). Diante desse quadro, reforça-se a necessidade da educação escolar, tanto por se constituir em uma agência de democratização de conhecimentos formais, responsável por propiciar uma formação geral mínima a todos os cidadãos, quanto também por suas possibilidades de tornar-se uma instância de mediação crítica dos padrões, valores e ideais veiculados pela indústria cultural.

Adotar essa posição não significa desconsiderar, ingenuamente, que a própria escola possa encontrar-se também atravessada por esses mesmos padrões, chegando a ser considerada, por Theodor Adorno (apud Freitag, 1987), como *um dos* canais de comunicação de massa que promovem o que o autor chama de uma “semi-educação”, ou seja, uma educação “*deturpada, massificada, transformada em mercadoria*” (Freitag, 1987: 64). Significa, entretanto, reafirmar a existência de uma margem de autonomia da escola, na qual existe a possibilidade de uma prática reflexiva em que o questionamento a esses padrões, valores e comportamentos seja também

possível, por meio de um currículo comprometido com uma postura crítica de democratização cultural, como vêm demonstrando experiências relatadas na literatura educacional (Canen e Oliveira, 2002).

Conforme se viu, tanto no currículo escolar quanto no “currículo extra-escolar” se selecionam símbolos e significados que serão elementos constituidores não só do conhecimento, mas também da identidade e da subjetividade do educando. Entretanto, a escola é a única instituição social cuja democratização e expansão está relacionada com a função de fazer essa seleção de modo a construir identidades/subjetividades com base, essencialmente, em intencionalidades formadoras, definidas a partir de um perfil desejável de cidadão – com todas as problematizações que essa idéia permite desencadear.

Existe, nessas intencionalidades, uma dimensão conservadora que é inerente a todo processo educacional, correspondendo à tarefa de transmissão cultural, bem representada por Arendt (2001): o mundo que já existe não precisa ser recriado, cabendo às novas gerações o direito de ser introduzidas nele. Entretanto, o projeto educacional que dirige a realização dessa tarefa pode estar mais comprometido com a manutenção da ordem vigente ou com mudanças sociais em diferentes perspectivas. O que as experiências educacionais mencionadas vêm demonstrando é a possibilidade real de atuar nas diversas dimensões do currículo de modo a orientá-lo para contribuir na construção de uma sociedade mais justa, buscando formar um sujeito capaz de refletir criticamente sobre os padrões vigentes e de assumir atitudes que possibilitem transformações sociais.

Isso é, em linhas gerais, o que propõe Brady (2001), ao analisar a produção de identidades sociais, bem como a construção de uma visão específica de história, promovidas por uma coleção americana de bonecas e livros infantis:

A escola é um lugar importante onde a construção de um leque limitado de identidades não apenas ocorre, como pode ser desafiada pedagogicamente. Essas bonecas e textos, bem como outros artefatos da cultura popular, oferecem aos educadores uma oportunidade de desafiar o limitado leque de identidades que projetam. É em torno do relacionamento entre a cultura popular e a educação que uma aproximação pode ser teorizada, possibilitando às pessoas (professores, pais, meninos, meninas, administradores) intervirem na formação de suas próprias subjetividades e viabilizarem e exercerem seu poder de modo a transformar formas de dominação e condições de opressão em práticas emancipadoras e possibilidades democráticas. (Brady, 2001: 348).

Para que isso se efetive, é necessário questionar tanto a seleção cultural que se processa na definição do currículo escolar oficial, conforme já discutido no início deste item, quanto a que se realiza no cotidiano das salas de aula, onde professores e alunos dão continuidade a ela ao elegerem determinados aspectos do currículo, priorizando-os por meio de suas perguntas ou comentários.

De fato, o que se observa na sala de aula é que os atores nela presentes dão continuidade, nas interações que desenvolvem, ao processo de seleção cultural que configura o currículo escolar. A construção do currículo real de cada turma se concretiza pela seleção que professora e alunos realizam sobre os conteúdos propostos nos livros didáticos e nos programas curriculares oficiais. Assim, quando uma criança, por exemplo, faz uma pergunta ou apresenta uma informação obtida fora da escola a respeito de determinado assunto, ela o *seleciona* de modo especial, contribuindo, ao compartilhá-lo, para inseri-lo no currículo real da turma. O mesmo acontece quando a

professora se detém no comentário de determinados aspectos do assunto tratado em uma aula. São como novos recortes da produção cultural que adentram a sala de aula, de forma não prevista, reconfigurando o currículo oficial.

Analisar com maior profundidade esse processo de seleção cultural que se realiza no cotidiano da sala de aula exige considerar, de modo também mais detido, as condições em que se dá o processo de construção dos conhecimentos escolares, o que será feito nos próximos itens desta tese. Por ora, o que se pretende é destacar alguns aspectos referentes, mais especificamente, às relações entre currículo escolar e currículo extra-escolar. Assim, pode-se afirmar que, ao mesmo tempo em que as informações paraescolares, se acionadas, isto é, *selecionadas* pela professora, podem ser facilitadoras da construção de conhecimentos na escola, a seleção efetuada pela professora com relação aos itens do currículo prescrito (no sentido de itens que ela enfatiza mais, de elementos ou dimensões que prioriza no desenvolvimento do currículo oficial) pode influenciar aquela que os alunos realizarão, fora da escola, em relação a seu “currículo extra-escolar”. Algumas situações observadas durante a pesquisa de campo ilustram essa afirmação:

- Na aula de Estudos Sociais de 30/04/1999, na turma X, era proposta, pelo material didático, a seguinte questão: “Por que a vegetação e a fauna não são iguais em todos os lugares do mundo?” Discutindo-a com os alunos, a professora Denise indaga a uma das crianças: “*Você já assistiu ao Discovery? Já viu, lá na África, os animais são iguais aos daqui? Por que não?*” Ao fazer essas perguntas, Denise *seleciona* os programas do Discovery, inserindo-os no currículo real da turma, de forma a valer-se das

informações por eles veiculadas para desenvolver o conteúdo escolar em questão. Mas, ao mesmo tempo, ela estimula um tipo diferenciado de recepção desses programas de TV pelas crianças, canalizando sua atenção para a observação de determinados aspectos e o estabelecimento de relações entre eles.

- Em outra oportunidade (aula de Ciências, 04/08/1999, discussão a respeito de Pasteur e a criação de vacinas), Denise recomenda aos alunos que “*vale a pena ficar ligado*” (sic.) à programação do canal de TV por assinatura “People and Arts”, afirmando que já assistiu a programas desse canal sobre Pasteur e sobre Galileu Galilei, dentre outros. Artur acrescenta que já assistiu a uma parte de um programa sobre Einstein, no mesmo canal. Nesse caso, a professora está buscando diretamente interferir na seleção realizada pelos alunos, fora da escola, em relação aos programas de TV.

- Em sua entrevista (entrevista de pesquisa, 30/08/1999), Artur comenta que nunca se interessaria espontaneamente, fora da escola, por descobrir coisas sobre Oswaldo Cruz, uma vez que nem sabia que ele existia; mas, a partir do momento em que a professora solicitou uma pesquisa sobre esse personagem, o aluno passou a atentar para as informações relativas a ele. Também Fernanda Costa, em sua entrevista (entrevista de pesquisa, 31/08/1999), relata que, em relação aos livros informativos que tem em casa, ela os lê às vezes independente da escola, mas lê mais “*quando tem a ver*” com algum assunto que está sendo estudado: “*Eu busco algum assunto, assim, às vezes também que a gente tá estudando... pra entender melhor.*” Conforme já exposto no Capítulo 3, essa é a realidade da maior parte dos

alunos em relação aos veículos de informação paraescolares. De forma geral, esses veículos são mais acessados para obter informações quando se trata de assuntos solicitados nas atividades escolares ou a elas relativos. Em todas as situações relatadas, fica evidenciado que a escola exerce influência sobre o tipo de uso desses veículos.

- Ao apresentar para a pesquisadora as informações que havia encontrado na Internet sobre a Nigéria, como parte de uma pesquisa sobre países do mundo (aula de Estudos Sociais, turma X, 19/03/1999), Flávio Lopes afirma que em seu trabalho *“tem tudo sobre o país, todas as informações”*, e que ele o fez consultando sozinho a Internet, por meio de um programa de busca: *“...você digita Nigéria e já sai tudo. Todos os lugares que tem sobre a Nigéria, aí é só você digitar.”* Entretanto, ao ler o trabalho, a pesquisadora constata que os dados, em sua maior parte, referem-se a aspectos relativos à religião evangélica no país: número de evangélicos, número de missionários, de pessoas que lêem o Evangelho, etc. Percebe, então, tratar-se de um *site* evangélico, o que não havia sido considerado pela criança. Essa situação demonstra a importância de que o currículo escolar contemple aspectos relativos às formas de obtenção, seleção e tratamento crítico de informações fora da escola, considerando o contexto no qual são divulgadas.

Todas as situações mencionadas remetem ao fato de que a seleção cultural realizada na escola, tanto em termos do currículo prescrito quanto em termos do currículo real, pode influenciar o tipo de seleção realizado pelas crianças, fora da escola, em relação ao seu “currículo extra-escolar”. Idéia que, por sua vez, remete aos estudos e

propostas que vêm sendo desenvolvidos na linha da educação para as mídias, “*cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação*” (Belloni, 2001: 12).

No que se refere mais especificamente ao processo de construção dos conhecimentos escolares, pode-se concluir que reconhecer a não-neutralidade da seleção cultural realizada na escola não significa negar a importância desse processo de seleção ou a ele renunciar. Como afirma Lopes (1999), não se pode desconsiderar o papel preponderante da escola como socializadora de saberes, nem recair em um relativismo incapaz de admitir que alguns saberes são mais importantes do que outros, em função do desenvolvimento histórico do conhecimento e em relação a um determinado projeto de sociedade. Por outro lado, considerando o papel de mediação crítica da escola face aos demais veículos de informação, torna-se cada vez mais importante conjugar os critérios epistemológicos, históricos, filosóficos e sociológicos de seleção dos conhecimentos escolares com critérios éticos, políticos e estéticos, que tenham em vista a possibilidade de contribuir para a formação humana em uma perspectiva democrática. Paralelamente, é necessária uma atitude de constante análise crítica de todas as dimensões dessa seleção, inclusive a que se dá na sala de aula, realizada por professores e alunos, em suas interações, na construção do currículo real da turma. Finalmente, é necessário que nessa análise se levem em consideração, também, os processos de seleção realizados fora da escola pelos alunos e pelos veículos de informação aos quais têm acesso.

5.3 A recontextualização do conhecimento fora da escola e na escola: a especificidade da ação escolar.

Na teoria de Basil Bernstein, a seleção dos conhecimentos que compõem o discurso pedagógico (em nosso caso, o discurso do currículo escolar ou o de um currículo cultural extra-escolar relacionado, por exemplo, a determinado veículo de informação) é apenas uma das etapas de seu processo de recontextualização. Depois de seletivamente definido, o texto é, conforme se viu, deslocado de seu contexto original, relocado e refocalizado em outro contexto, passando por transformações que o reposicionam em relação a outros discursos.

Com base nessa teoria, pode-se afirmar que a escola e os veículos extra-escolares de acesso à informação recontextualizam de modos diferentes os conhecimentos que selecionam, refocalizando-os e submetendo-os a transformações, de acordo com as regras internas e as intencionalidades peculiares de cada dispositivo.

No caso do currículo extra-escolar, trata-se de diferentes veículos e conseqüentemente, de distintas formas de recontextualização, cuja análise exigiria estudos específicos, que não cabem na proposta deste trabalho. Entretanto, a partir dos dados levantados na pesquisa e de análises teóricas feitas a partir da contribuição de alguns autores, certos aspectos gerais poderão ser discutidos, permitindo o aprofundamento das questões a respeito das relações entre conhecimentos extra-escolares e escolares, com ênfase no processo de construção e na especificidade dos últimos.

5.3.1 Recontextualização do conhecimento fora da escola e na escola: aspectos gerais.

Alguns aspectos gerais do processo de recontextualização do conhecimento fora da escola já foram abordados no item anterior, uma vez que se trata dos mesmos determinantes do processo de seleção cultural. Destacou-se o fato de que os veículos paraescolares não possuem, como se espera da escola, um compromisso formal e explícito com a construção de conhecimentos ou com a sua “reelaboração crítica e reflexiva” (Pérez Gómez, 1998), ou ainda com a formação do cidadão em uma perspectiva democrática. Como afirma Pérez Gómez:

Como é evidente, tanto o mundo das relações sociais que rodeiam a criança como a esfera dos meios de comunicação que transmitem informações, valores e concepções ideológicas, cumprem uma função mais próxima da reprodução da cultura dominante do que da reelaboração crítica e reflexiva da mesma. É ingênuo esperar que as organizações políticas, sindicais ou religiosas, ou o âmbito da empresa, mercado e propaganda estejam interessados em oferecer ao futuro cidadão / cidadã as chaves significativas para um debate aberto e racional, que permita opções relativamente autônomas sobre qualquer aspecto da vida econômica, política ou social. Seus interesses, mais ou menos legítimos, orientam-se em outras direções mais próximas da inculcação, persuasão ou sedução do indivíduo a qualquer preço do que da reflexão racional e da comparação crítica de pareceres e propostas. (Pérez Gómez, 1998: 25)

Às orientações de “inculcação, persuasão ou sedução a qualquer preço”, de que fala Pérez Gómez, pode-se acrescentar, ainda, a prevalência da lógica do mercado, da concorrência, na qual a informação se transforma em mercadoria a ser vendida, em busca de lucro, o que, no caso dos meios de comunicação, se traduz na “ditadura” dos índices de audiência ou de venda. Tais imperativos levam a formas próprias de

tratamento da informação, isto é, de recontextualização. Mais uma vez ressaltando que não se está fazendo generalizações em relação a todos os veículos paraescolares de acesso à informação, pode-se destacar, entretanto, algumas características que se fazem sentir de modo significativo em vários desses veículos, especialmente naqueles que têm maior penetração no cotidiano das crianças – os meios de comunicação de massa e, de forma particular, a televisão. A partir de autores como Ferrés (1996) e Pérez Gómez (2001), podem ser citadas, dentre essas características:

- a seleção de aspectos pitorescos, emocionantes, dramáticos, dos assuntos tratados (imagem-espetáculo do conhecimento), conforme já destacado no item anterior;
- a superficialidade com que são tratados os temas (o aprofundamento pode tornar desinteressante e abstrato o “espetáculo”);
- o uso de estímulos visuais e auditivos que, se por um lado podem tornar envolvente e prazeroso o acesso às informações, por outro lado “*conferem ao meio um sentido de realidade, de obviedade, de imediatividade e de objetividade que induz à assimilação acrítica e irrefletida dos conteúdos*” (Pérez-Gómez, 2001: 110);
- o enfoque trivial da realidade, a sua falta de contexto, bem retratados por Ferrés (1996) por meio da citação dos conselhos dados por Robert Mac Neil a respeito da produção de programas televisivos:

Que tudo seja breve, que não seja forçada a atenção de ninguém, mas que seja dado estímulo constante com variedade, novidade, ação e movimento. Não detenham a atenção em nenhum conceito, personagem ou problema durante mais de uns quantos segundos. O pequeno é melhor. Deve-se evitar a complexidade. Os matizes não são necessários. Os adjetivos atrapalham a mensagem simples. O estímulo visual é substituto

do pensamento e a precisão verbal é um anacronismo.
(Postman, 1990, apud Ferrés, 1996: 33)

- a fragmentação do conhecimento, como consequência da necessidade de hiperestimulação sensorial, de rapidez, simplificação, variedade, movimento: *“O problema não é a carência de informações e dados, mas a dificuldade de construir uma estrutura coerente que organize a multiplicidade. Facilmente, se provoca uma visão fragmentada, descontínua e desorganizada da realidade.”* (Pérez Gómez, 2001).
- o uso de estereótipos para simplificar e manejar a representação da realidade. Em relação à televisão, por exemplo: embora, como afirma Greenfield (1988), esse veículo possa ser usado para quebrar estereótipos, na maior parte da programação, conforme apontam diversas pesquisas citadas pela mesma autora e por Ferrés (1996), ainda predominam os estereótipos sociais a respeito de questões de gênero, sexo, raça, classes sociais, origem geográfica, trabalho, hábitos culturais.

Pérez Gómez retoma uma citação de Chomsky que pode sintetizar a discussão dessas características da recontextualização da informação nos meios de comunicação de massa: *“Instantaneidade, espetacularização, fragmentação, simplificação, globalização e mercantilização são os principais selos de uma informação estruturalmente incapaz de distinguir a verdade da mentira”* (Chomsky, 1995⁴⁶, apud Pérez Gómez, 2001: 105).

⁴⁶ CHOMSKY, N e RAMONET, I. *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria, 1995. apud PÉREZ GÓMEZ, A. I, 2001: 105.

A prevalência da “imagem-espetáculo” do saber é também, segundo Roqueplo (1974), uma das características da vulgarização científica, entendida como

...toda atividade de explicação e de difusão de conhecimentos, da cultura e do pensamento científico e técnico, sob duas condições: a primeira é que essas explicações e esta difusão do pensamento científico e técnico são feitas fora do ensino oficial ou das formas de ensino equivalentes... Uma segunda condição é que essas explicações extra-escolares não têm por objetivo formar especialistas, nem sequer aperfeiçoá-los em sua própria especialidade, pois elas buscam, ao contrário, completar a cultura dos especialistas fora de sua especialidade. (F. Lionnais⁴⁷, apud Roqueplo, 1974: 20-21. Tradução minha.)

Para Roqueplo, uma característica fundamental das atividades de vulgarização científica é o fato de se dirigirem a um público o mais vasto possível, o que leva a incluir nessas atividades a ação dos meios de comunicação de massa, não tanto pela natureza dos recursos que utilizam, mas sim pela sua vinculação a um projeto de “partilha generalizada do saber”.

Abraham Moles (1974) se refere a esse mesmo tipo de atividade como um sistema de comunicação específico, que ele denomina de “divulgação científica ou educação adulta”, envolvendo uma porção considerável dos “*mass media*”: revistas, coleções de divulgação, livros, rádio, cinema (curta-metragens)⁴⁸. Tais veículos teriam o objetivo de conquistar público e, conseqüentemente, assegurar lucros, atraindo e retendo as pessoas pelo interesse em participar na aventura intelectual de seu tempo, pela obtenção de conhecimentos específicos sobre as descobertas da Ciência. O autor se

⁴⁷ F. Le Lionnais, débat de l'Association des écrivains scientifiques de France (AESF), 26 février 1958, p. 7.

⁴⁸ Alguns dispositivos não citados por Moles (certamente devido à época de formulação de seu estudo, cuja primeira publicação data de 1967), poderiam hoje ser também incluídos na categoria de divulgação científica, tais como certos programas televisivos (especialmente de alguns canais pagos, ou ainda dos educativos), fitas de vídeo, alguns softwares, etc.

refere a “processos originais” que precisam ser utilizados no âmbito desses dispositivos para expor fatos científicos em termos simples e atrativos, ao mesmo tempo despertando o interesse e exigindo um mínimo de esforço intelectual desse público amplo. Tais processos podem, portanto, ser associados a formas de recontextualização características desses veículos.

É interessante assinalar que Moles, ao chamar de “educação adulta” as atividades de divulgação científica, deixa subentendido que existe um processo de educação básica anterior, que precisa ser assegurado. Roqueplo o faz claramente, colocando a educação escolar como condição prévia para essa atividade de vulgarização, no sentido de ser responsável por assegurar a todos os cidadãos um “mínimo universal” a partir do qual *“uma real partilha do saber seja efetivamente realizável”* (Roqueplo, 1974: 15. Tradução minha). Ou seja, a caracterização que ambos fazem do processo de vulgarização ou de divulgação científica não descaracteriza a especificidade da ação da escola em relação à transmissão cultural.

Trabalhando em termos da análise da especificidade da escola, Forquin faz referência à abordagem de Roqueplo, analisando a forma como o conhecimento escolar é constituído a partir de dispositivos mediadores epistemologicamente diferentes dos dispositivos de vulgarização. Os dispositivos escolares são comprometidos, não com uma “imagem-espetáculo” do conhecimento tendo em vista o lucro, e sim com aprendizagens metódicas, que visam a assegurar a aquisição do referido “mínimo universal” pelos alunos. Forquin se apóia em Verret e Chevallard⁴⁹ para afirmar que os conhecimentos escolares são resultantes de todo um trabalho de reorganização e

⁴⁹ Obras citadas pelo autor:

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, Lá Pensée Sauvage, 1985.

VERRET, M. *Le temps des études*. Lille: Atelier de reproduction des thèses, 1975. 2 vol.

reestruturação de saberes previamente selecionados, com a finalidade de torná-los “efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as novas gerações” (Forquin, 1992: 16). Esse trabalho configuraria o processo chamado de transposição didática (Forquin, 1992) ou ainda de mediação didática (Lopes, 1997)⁵⁰. Ou seja, pode-se afirmar que, no sistema escolar, a recontextualização do discurso pedagógico envolve transformações no “texto” original, que constituem a transposição ou mediação didática, a qual é regida pelo que Forquin chama de “imperativos didáticos”, relacionados às condições de transmissão e de aquisição do conhecimento.

Dentre os imperativos didáticos, Forquin (1992), com base em Michel Verret, destaca:

- os imperativos de transposição, os quais exigem que se leve em conta o estado do conhecimento a ser transmitido, mas também o estado de quem conhece, de quem ensina e de quem aprende, a posição de ambos com relação ao saber e a forma de relação que existe entre eles, em dado contexto social;
- os imperativos de interiorização, relacionados ao fato de que se trata não apenas de fazer com que os conteúdos culturais sejam compreendidos, mas de provocar sua incorporação ao indivíduo, sob a forma de esquemas operatórios ou *habitus*;
- os imperativos propriamente institucionais, ligados à natureza do contexto escolar, ao modo característico de organização do tempo, à configuração do programa de estudos ao longo dos anos e dentro de um ano, ao ritmo de exercícios, controles, avaliações, etc.

⁵⁰ Para maiores esclarecimentos sobre o processo de transposição ou de mediação didática e sobre a diferença entre os dois termos, ver Capítulo 1 desta tese.

Ainda segundo Forquin, a partir dessa necessidade de didatização e desse processo de transposição, os saberes escolares são construídos com traços morfológicos e estilísticos próprios, tais como

a predominância de valores de apresentação e de clarificação, a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes), a abundância de redundâncias no fluxo informacional, o recurso aos desenvolvimentos perifrásticos, aos comentários explicativos, às glosas e, simultaneamente, às técnicas de condensação (resumos, sínteses documentárias, técnicas mnemônicas), a pesquisa de concretização (ilustração, esquematização, exemplificação), o lugar concedido às questões e aos exercícios tendo uma função de controle ou de reforço... (Forquin, 1992: 34).

Visto nessa perspectiva, o processo de construção dos saberes escolares implicaria não apenas na transposição de conhecimentos das ciências e da cultura em geral, mas também na *criação* de conteúdos culturais específicos, de configurações cognitivas próprias da cultura escolar. Ou seja, não se trata apenas de uma forma diferente de transmitir conhecimentos, mas de um *tipo diferente de conhecimento* que é transmitido, caracterizando a constituição de uma epistemologia escolar (Lopes, 1999). Essa idéia, por sua vez, encontra ancoragem na compreensão da relação dialética existente entre conteúdo e forma, segundo a qual a forma leva a modificações no conteúdo e vice-versa, sendo ambos inseparáveis (Santos, 1992).

O que essa retomada teórica nos leva a constatar é que o sistema escolar realiza todo um trabalho que não é apenas de reprodução, mas também de produção cultural, tendo em vista assegurar os processos de “aprendizagem metódica” aos quais se refere Forquin. Por um lado, inúmeros questionamentos podem ser feitos em relação a essa atividade cultural do sistema escolar e a seus produtos. Sabe-se, por exemplo,

quanto aos conhecimentos científicos, que seu deslocamento para o contexto escolar e a mediação didática realizada em relação a eles redundam, muitas vezes, na despersonalização e na descontemporização dos conceitos, que aparecem como “*um saber sem produtor, sem origem, sem lugar, transcendente ao tempo*” (Lopes, 1999: 207); ou, mais gravemente ainda, redundam na banalização desses conceitos e na produção de distorções (Lopes, 1999).

Pode-se, também, questionar: qual a concepção de aprendizagem que norteia a transposição didática? Até que ponto a transposição didática efetivamente tem se apoiado em imperativos ligados à criação de condições de aprendizagem e tem contribuído para assegurar essas condições? Ou estaria ela mais vinculada aos imperativos institucionais em si, isto é, a modos previamente definidos e relativamente consagrados de organizar o espaço, o tempo escolar e os programas de ensino? Se, como afirma Bernstein, o modo como a sociedade seleciona, transmite e avalia os saberes escolares reflete a distribuição de poder e os mecanismos de controle social existentes nessa mesma sociedade, a que fins últimos têm servido os mecanismos de mediação didática pelos quais se realiza essa forma específica de organização dos saberes escolares?

Todas essas questões conduzem a uma atitude crítica diante dos conhecimentos escolares, vendo-os como resultantes de um processo de construção que não é neutro e que, portanto, precisa ser continuamente problematizado. Entretanto, isso não deve impedir o reconhecimento de que nenhuma outra instituição social encontra-se tão bem aparelhada para o processo de transmissão de conhecimentos quanto a escola, pelo fato de que, ainda que outras instâncias também trabalhem nesse sentido, elas o

fazem a partir de outros imperativos ou intencionalidades, conforme já se discutiu neste capítulo.

As observações desenvolvidas durante a pesquisa de campo confirmam essa posição, ressaltando e também permitindo problematizar alguns aspectos do processo de transposição / mediação didática que caracteriza a especificidade da ação da escola diante dos outros veículos de informação. Esses aspectos serão analisados a seguir, considerando duas instâncias do contexto pedagógico escolar: os livros didáticos adotados nas turmas X e Y e as aulas desenvolvidas em cada uma, partindo do pressuposto de que se trata de dois âmbitos importantes de constituição dos conhecimentos escolares. As análises serão centradas na área de Ciências, por ter sido nela que algumas características, observadas na prática pedagógica como um todo, mostraram-se mais evidentes e passíveis de comparação entre as duas turmas.

5.3.2 Um olhar sobre os livros didáticos como instâncias de recontextualização do conhecimento escolar.

Um primeiro olhar sobre **alguns conteúdos dos livros didáticos de Ciências adotados nas turmas X e Y (n70, p76)** evidencia, em ambos, a idéia de “programação deliberada”, tendo em vista “aprendizagens metódicas” em relação ao conhecimento escolar, na perspectiva desenvolvida por Forquin (1992). Nesse sentido, é interessante comparar, por exemplo, a forma como são organizados os itens relativos ao tema “animais”, nos dois livros didáticos, com os trechos das **entrevistas com Flávio Lopes e com Fernanda Costa a respeito de programas e “filmes informativos” sobre animais, a que já assistiram (n71, p77)**. Nos programas do Discovery Channel

assistidos por Flávio Lopes e nos “filmes informativos”, mencionados por Fernanda Costa, predominam aspectos ilustrativos ou curiosos sobre o “*acasalamento dos animais*”, os “*ataques dos animais*”, “*os animais perigosos que tem*” (aspectos citados por Flávio Lopes – entrevista de pesquisa, 01/09/1999), os hábitos de determinados animais (“*...falava que a baleia... ela gosta de ir um pouco pra superfície, às vezes... e que os morcegos costumam também dormir dependurados nas árvores*”- Fernanda Costa, entrevista de pesquisa, 31/08/1999). Enquanto isso, nos livros didáticos as informações sobre o mesmo tema são divididas em partes, seqüenciadas e articuladas tendo em vista a sistematização de noções gerais como as classificações dos animais, as características de cada grupo, as semelhanças e diferenças nas formas de reprodução, de adaptação, etc. Pode-se dizer, grosso modo, que a escola busca a generalização e a abstração, no sentido de construção de conceitos e teorias gerais, enquanto nos meios de comunicação muitas vezes se enfatiza o particular, o curioso, o diferente. Considerando a **pirâmide informacional (n23, p26)** discutida no Capítulo 3, pode-se ainda afirmar que a ação dos meios de comunicação de massa se concentra no segundo nível da pirâmide, relativo às informações, enquanto da escola se espera um movimento contínuo entre os diferentes níveis – dados, informações, conhecimento, inteligência-, tendo, como objetivo precípua, o desenvolvimento dos dois últimos (Machado, 2000).

Dos traços morfológicos e estilísticos característicos do conhecimento escolar, citados por Forquin, dois se destacam, nesta primeira visão geral dos livros didáticos: “*a preocupação da progressividade, a importância atribuída à divisão formal (em capítulos, lições, partes e subpartes).*” Qual a origem desses traços, ou a sua justificação?

Por um lado, é possível relacioná-los a imperativos institucionais, especialmente à forma de organização do tempo na cultura escolar mais típica. Afinal, trata-se de uma estruturação do conhecimento adequada à forma de organização do trabalho escolar, envolvendo horas de aula, bimestres ou trimestres de estudo, anos letivos, séries, ciclos, etc. Por outro lado, é também coerente associar esses traços da forma de organização dos saberes escolares a uma preocupação de não apenas transmitir “informações interessantes”, mas principalmente de proporcionar, por meio delas, a construção sistemática e progressiva de conceitos, esquemas e estruturas mentais mais abrangentes, de conhecimentos cada vez mais amplos e aprofundados a respeito dos assuntos tratados. Essa é uma preocupação que não está presente nos veículos de informação não comprometidos com a instrução formal, nos quais cada unidade (cada programa de TV, cada reportagem de revista, cada *site* de internet, etc), precisa ser, na maior parte das vezes, independente das outras, de modo a adequar-se às possibilidades de compreensão de um público vasto e flutuante, fazendo frente à descontinuidade da recepção (Sodré, 1996). Já no caso do conhecimento escolar, essa preocupação está no centro da organização do currículo, pressupondo, dentro da idéia de progressividade citada por Forquin, a continuidade e a retomada cíclica de determinados assuntos ao longo da trajetória escolar, de forma a assegurar as construções cognitivas mencionadas.

Ao fazer referência a essa progressividade, torna-se necessário problematizá-la tendo em vista uma outra característica freqüentemente associada ao tratamento escolar dos conhecimentos, qual seja, a linearidade. Existe, atualmente, uma significativa produção crítica em relação às concepções de conhecimento e de aprendizagem em que tradicionalmente se baseiam os currículos escolares, as quais em geral seriam fundadas em uma idéia de progressão linear, expressa na noção de pré-

requisitos ou na divisão do conhecimento em “doses” a serem adquiridas de modo definitivo e sucessivo pelo aluno (Henriques, 1998). Uma das concepções dominantes, nesse sentido, seria a de cadeia, a qual remonta a Descartes: “*Nas cadeias cartesianas, os elos deveriam ser construídos linear e paulatinamente, ordenados por uma bem definida hierarquia que conduziria do mais simples ao mais complexo, não se hesitando em delimitar com nitidez critérios de simplicidade/complexidade*” (Machado, 2000: 30). Segundo Henriques (1998), concepções como essas, compatíveis com a racionalidade moderna, vêm sendo abaladas pelas próprias contradições da modernidade, levando à necessidade de se pensar em modelos curriculares não-lineares, tais como aqueles que se poderiam construir a partir da metáfora da rede hipertextual⁵¹.

Certamente, a forma de apresentação dos conteúdos dos livros didáticos analisados remete à idéia de “*encadeamento logicamente ordenado*”, que determina um percurso previamente concebido no qual se busca uma aprendizagem “*altamente programada e dirigida*” (Henriques, 1998). Por outro lado, cabe indagar: progressividade significa, necessariamente, linearidade? Mais do que isso: independente da concepção epistemológica que o preside, não estaria sempre presente, em todo processo de instrução formal, uma certa noção de progressividade?

A hipótese com a qual se trabalha, nesta tese, é a de que mesmo as alternativas curriculares que pretendem superar a linearidade, como aquelas que se baseiam na idéia de rede, não prescindem de um planejamento que, mesmo aberto e flexível, possa sistematizar um percurso ao longo do qual se buscará, sempre, ampliação e aprofundamento de conhecimentos ou construção de esquemas mentais sucessivamente mais complexos. Estaria presente também, dessa forma, o sentido

⁵¹ A metáfora da rede como representação de concepções de conhecimento e de currículo será explorada mais detidamente no próximo capítulo desta tese.

deliberado de progressividade, ou talvez seria melhor dizer, de *desenvolvimento*, sentido esse que se mostraria, portanto, inerente ao trabalho escolar, diferenciando-o do caráter aleatório das aprendizagens não-intencionais.

Segundo Soares (1996a: 55), o livro didático se instituiu historicamente – e antes dos currículos e programas – justamente como instrumento para assegurar a “*aquisição dos saberes julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, aqueles saberes que a ninguém é permitido ignorar.*” Estritamente ligado, portanto, à função social da escola, o livro didático também se adapta perfeitamente às configurações específicas dessa instituição (Batista, 1996; Amorim, 2000), as quais, segundo Soares, são marcadas pela ortodoxia:

...a escola é uma instituição burocrática, portanto, fundamentalmente ortodoxa: nela se ordenam e se hierarquizam ações e tarefas, organizam-se e distribuem-se em categorias alunos e professores, divide-se e controla-se o tempo, regula-se e avalia-se o trabalho; sobretudo, selecionam-se, no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, das ciências, das práticas sociais, os saberes e as competências a serem ensinados e aprendidos. Assim, na escola, o saber, para ser ensinado, aprendido, avaliado, sofre um processo de seleção, segmentação, organização em seqüências progressivas, é, em síntese, didatizado, escolarizado. Currículos, programas, materiais didáticos representam estratégias sociais e educacionais para a concretização e operacionalização desse saber escolarizado. (Soares, 1996a: 55).

O que se pôde constatar ao longo da pesquisa é que, por um lado, o livro didático parece efetivamente constituir um instrumento privilegiado para essa “concretização e operacionalização do saber escolarizado”, viabilizando e mesmo materializando uma série de características próprias da escola e da sua ortodoxia, tais como a divisão e o controle do tempo, a regulação do trabalho, a seleção de saberes e a

sua didatização, envolvendo o uso de linguagem adequada à compreensão das idéias pelos alunos, a organização de seqüências progressivas que incluam textos e atividades a serem realizadas pelos estudantes. Por outro lado, ao materializar essas características, o livro didático passa a constituir um elemento concreto pelo qual elas se tornam ainda mais presentes na prática pedagógica, constringendo essa prática e realimentando, assim, a ortodoxia da escola.

Isso foi o que claramente se observou na turma X, em relação à área de Estudos Sociais, na qual, conforme já assinalado, não se adotava livro didático. Na fase inicial da pesquisa de campo, a equipe de professoras elaborava sucessivamente diversas atividades a serem desenvolvidas com todas as turmas, entre textos para leitura, exercícios e propostas de trabalhos diversificados, tais como pesquisas, observações, análise de documentos. Cabia a essa equipe, assim, assegurar os aspectos mencionados no parágrafo anterior, tendo em vista a transmissão do saber escolarizado – controlar o tempo, regular as atividades dos alunos, selecionar e didatizar os conhecimentos a serem abordados. Sem o apoio do livro didático e diante de todas as outras tarefas a serem realizadas pelas professoras, essa era uma responsabilidade que gerava insegurança e ansiedade entre as docentes.

A partir do mês de abril, passou a ser utilizado, em todas as turmas da 3ª série da escola, um material denominado “Caderno de Recuperação”. Tratava-se de uma apostila encadernada, elaborada pela equipe de 3ª série, com atividades de todas as áreas disciplinares, as quais, concebidas inicialmente como “reforço” para a aprendizagem, deveriam ser realizadas por todos os alunos, como uma forma de “recuperação paralela” extensiva. Entretanto, no caso de Estudos Sociais, como não havia livro didático, essa apostila acabou sendo utilizada como base para as aulas, em vez de constituir apenas

“reforço”. Ela oferecia um referencial que, a exemplo dos livros didáticos, possibilitava às professoras visualizar melhor e mais globalmente a ordenação do tempo, a seqüência e a forma do trabalho a ser desenvolvido, a sua progressividade, o que lhes proporcionava maior segurança na condução do processo pedagógico.

Porém, a partir do momento em que foi adotado, percebeu-se claramente que o “Caderno de Recuperação” formalizou as aulas, tanto de Estudos Sociais quanto das outras áreas, as quais passaram a ser basicamente centradas nele e nos livros didáticos, uma vez que, entre orientar as tarefas neles previstas e discuti-las depois de realizadas, não restava muito tempo para outras atividades. As próprias possibilidades de emergência de informações paraescolares na sala de aula se tornaram menores, uma vez que o trabalho passou a ser mais “fechado” em torno das questões propostas nos referidos materiais didáticos.

Pode-se concluir que o “Caderno de Recuperação”, embora tivesse sido elaborado pela equipe da escola e representasse, assim, uma alternativa em relação à utilização de livros didáticos, acabou desempenhando papel semelhante ao destes, na prática pedagógica. Nesse sentido, ele contribuiu para evidenciar a relação de mão dupla que existe entre livros ou materiais didáticos adotados e a cultura escolar, relação pela qual tais dispositivos, ao mesmo tempo em que se adaptam a essa cultura, contribuem para reforçar alguns de seus traços.

Entretanto, como lembra Batista (1996), é preciso considerar que a vinculação entre livro didático e a configuração social específica representada pela escola e pela sala de aula não implica em uma única e necessária forma de escolarização dos conhecimentos e das práticas sociais. A esse respeito, cabe destacar que, se os dois livros de Ciências, adotados nas turmas X e Y, assemelham-se quanto à abordagem

sistemática, seqüenciada, metódica e progressiva dos conteúdos, uma análise mais detida revela, a partir dessas características gerais, diferentes lógicas que presidem essa organização metódica. No **livro didático adotado na turma Y (n58, p61-63)** predominam claramente as definições e classificações, apresentadas na maior parte das vezes de modo estanque, não como produtos culturais da ação humana de conhecer o ambiente. Enquanto isso, no **livro adotado na turma X (n56, p59 e n57,p60)** existe uma lógica de organização dos assuntos na qual se priorizam aspectos como as relações existentes no ambiente, o dinamismo da vida, o papel do ser humano como organizador do conhecimento a respeito da realidade natural – e é dentro dessa perspectiva que são apresentadas as classificações, quando o são.

Tais diferenças levam, novamente, a problematizar o conhecimento escolar, em seus processos de constituição. Mesmo que se considere que os dois livros didáticos expressem um modelo linear de currículo, existem ainda, dentro desse modelo, diferentes possibilidades de recontextualização dos conhecimentos, as quais revelam, por sua vez, novas nuances nas concepções de ensino, de aprendizagem, de conhecimento, de ciência. Entretanto, talvez a pergunta mais percuciente a se fazer seja a que diz respeito aos compromissos político-pedagógicos relacionados a essas diferentes concepções, ao tipo de sujeito que cada uma dessas abordagens contribui para formar. Cabe ainda lembrar, com Batista (1996), que a emergência de uma forma específica de texto escolar está ligada não apenas a fatores pedagógicos; ao contrário, nos campos da produção editorial e do poder, os critérios pedagógicos em geral se encontram submetidos a outros, especialmente os econômicos e políticos.

Compreender mais profundamente, nessa perspectiva, o conjunto de fatores que levam às diferentes formas de recontextualização observadas nos livros didáticos

das turmas X e Y, é algo que foge ao escopo deste trabalho. Entretanto, o texto escolar, em sua realização concreta, é resultante não somente das tomadas de posição editoriais que culminam em determinada forma de recontextualização do conhecimento no material impresso; ele é, também, o “*resultado da ação do docente que o lê, explora e apresenta aos alunos*” (Batista, 1996: 379). Este, sim, é um âmbito de abordagem possível e necessário neste trabalho, o qual, trazendo elementos de compreensão sobre o processo de recontextualização do conhecimento que se opera na instância das aulas, propiciará maiores possibilidades de compreensão da construção do currículo real nas turmas X e Y.

5.3.3 A recontextualização do conhecimento nas aulas das turmas X e Y

Os aspectos identificados em relação ao tipo de recontextualização do conhecimento nos livros didáticos adotados nas turmas X e Y encontram, de certa forma, ressonância nas aulas de Ciências por meio das quais se abordam alguns dos conteúdos neles previstos. Tomar-se-ão, como exemplo, **três aulas de Ciências de cada turma (n72, p78)**. Analisando o desenvolvimento dessas aulas, constata-se a recorrência de alguns elementos que, mais uma vez, apontam para o caráter metódico, sistemático e progressivo que marca o processo de construção dos conhecimentos escolares. Por exemplo:

- As duas professoras começam cada aula, na maior parte das vezes, revendo o conteúdo abordado anteriormente e situando a partir dele os novos elementos que serão trabalhados.

- Em seguida, dá-se o desenvolvimento da aula, no qual esses novos elementos são explorados por meio de estratégias específicas (leitura e comentário do livro didático, discussão do tema com a turma, realização de atividades, etc).
- Geralmente, a aula termina com a definição de uma atividade a ser realizada pelos alunos para a aula posterior (pesquisa, atividade de fixação, etc), ou pelo menos com uma indicação da professora sobre a atividade que será desenvolvida então.
- Em ambas as turmas existe a preocupação de registrar no caderno os aspectos considerados mais importantes sobre os assuntos em estudo.
- Em ambas existem atividades voltadas para a revisão sistemática (“exercícios de fixação”) dos conteúdos já estudados.

Considerando como uma prática discursiva a produção textual desenvolvida na sala de aula, os elementos destacados em relação às aulas podem ser relacionados à análise feita por Batista (1997) quanto à construção dos saberes escolares. Embora a discussão realizada por esse autor se volte para as aulas de Português, algumas de suas conclusões são bastante coerentes com o que se observa nas aulas de Ciências mencionadas, assim como nas aulas de Geografia e de História observadas durante a pesquisa de campo.

Para Batista, o discurso produzido na sala de aula é um conjunto de textos heterogêneos e inarticulados, tendendo à fragmentação e à dispersão, uma vez que se trata de um contexto comunicativo em que diferentes agentes produzem textos tanto escritos quanto orais, dirigidos também a diferentes agentes, traduzindo diversas

intenções comunicativas (ensinar, aprender, divertir, repreender, denunciar, confundir e outros) e abordando distintos saberes e referentes do discurso (fatos do cotidiano, conteúdos morais, ideológicos, escolares, etc). As observações das aulas de Português desenvolvidas pelo autor levaram-no a concluir que a professora em questão desenvolvia todo um trabalho de organização global da produção discursiva, pelo qual esses textos dispersos e heterogêneos eram articulados e homogêneos. Dentre os mecanismos utilizados nesse trabalho, Batista identifica a repetição de um esquema de desenvolvimento das aulas, que faz com que cada atividade seja inserida numa cadeia articulada de interlocução sobre um mesmo objeto. Na forma canônica desse esquema, tem-se a introdução do objeto de estudo, na qual pode acontecer a retomada de aspectos das interlocuções anteriores, identificando-se o objeto a ser abordado com aspectos integrantes dos já estudados; em seguida acontece o desenvolvimento, constituído pela análise desse novo objeto; e finalmente, uma nova síntese, na qual mais uma vez acontece a retomada. Nas palavras do autor,

“Esse mecanismo organiza a interlocução como um conjunto de seqüências de atividades relacionadas numa cadeia de discurso que progride temporalmente de tal modo que seus momentos ulteriores contêm partes dos anteriores, acumulados pelo contínuo movimento de recuo e avanço, de síntese e de análise.” (Batista, 1997: 67).

Essa forma de progressão impõe, ao trabalho didático, um ritmo que o protege da fragmentação e da dispersão, assegurando a progressão do discurso no sentido pretendido; no caso, a transmissão cumulativa de um conjunto de saberes. Segundo Batista,

a organização global da interlocução se realiza, portanto, de acordo com uma lógica de acumulação de conhecimento: fixa, mantém e acumula um conjunto de saberes. (...) A consecução dessa finalidade é o fator que condiciona, assim, toda a produção discursiva (...) levando-a a buscar construir sua progressão de tal modo que o término da interlocução em sala se defina pela acumulação de um volume de conhecimentos. (Batista, 1997: 76).

Os termos “transmissão cumulativa” e “acumulação”, utilizados por Batista, indicam que a concepção de conhecimento que ele considera subjacente às aulas analisadas é a de um bem passível de posse e acumulação. Entretanto, novamente cabe indagar se, mesmo em práticas pedagógicas orientadas por paradigmas mais aceitos atualmente, como o construcionista ou o de rede, não continuaria havendo a necessidade de estratégias de organização da interlocução no sentido pretendido, assegurando a retomada daquilo que já se fez e a ampliação em direção a novos objetos de conhecimento.

De qualquer forma, a análise desenvolvida por Batista pode ser perfeitamente aplicada à compreensão do que acontece nas aulas das turmas X e Y, a exemplo das que foram transcritas nos **nós 52 e 53 (p. 53 a 56) e 73 a 76 (p. 79 a 85)** do hipertexto. Nelas se observa que as estratégias dos alunos, seja buscando participar da rede principal de comunicação, seja nas interações que mantêm com os colegas à parte dessa rede, evidenciam a heterogeneidade do discurso produzido na sala de aula e o risco permanente de fragmentação e de dispersão. Diante disso, e tendo em vista o currículo prescrito, a professora precisa realizar um constante trabalho de regulação sobre esse discurso, desenvolvendo estratégias de controle que permitam sua progressão no sentido pretendido. Na organização global desse trabalho se pode identificar, de

modo geral, a mesma estrutura canônica descrita por Batista, observando-se o desenvolvimento de novos objetos de estudo por meio da análise (leitura e comentários do livro didático, discussão com a turma, atividades escritas, etc) e a constante retomada das interlocuções anteriores por meio de sínteses, tanto na introdução de um novo objeto quanto após o seu desenvolvimento (resumos escritos, revisões orais, exercícios, etc).

Na **aula do dia 23/06, da turma X (n74, p82)**, por exemplo, observa-se que Denise retoma a discussão da aula anterior por meio de questões dirigidas oralmente aos alunos. Várias crianças não dão respostas adequadas, de acordo com os objetivos pretendidos pela professora. Denise dirige a interlocução até chegar à resposta esperada, realizando uma revisão e uma síntese dos conhecimentos trabalhados até o momento. Então dá prosseguimento à atividade por meio de novas questões que levam à continuidade do processo de análise do objeto em questão, buscando ampliar e aprofundar os conhecimentos a seu respeito.

Retomar, rever, sintetizar; analisar, ampliar e aprofundar; sintetizar, exercitar... Trata-se de um movimento contínuo, pelo qual se realiza o processo de construção dos conhecimentos escolares.

Uma das características desse processo, a qual se ressalta na análise até aqui desenvolvida, é a busca de homogeneização, no sentido de que no currículo estão previstos conteúdos a serem trabalhados em comum com todos os alunos, devendo ser avaliados por meio de instrumentos também comuns. Conforme se aprofundará posteriormente no próximo capítulo, tal busca constitui uma fonte de tensão na sala de aula, uma vez que esta se caracteriza, por outro lado, como um espaço de diversidade ou, como definiu Batista (1997), de produção de textos heterogêneos e desarticulados.

Nas falas das professoras e nas questões por elas apresentadas ao conduzir as atividades evidenciam-se, também, aspectos apontados por Forquin como característicos do conhecimento escolar, tais como as redundâncias, os valores de apresentação e de clarificação, os comentários explicativos, as condensações ou resumos, as ilustrações, esquematizações, exemplificações, o lugar prioritário das questões e exercícios. Trata-se, afinal, de todo um trabalho de recontextualização do conhecimento que tem o objetivo, como afirma Forquin, “*não apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender, isto é, de fazer de forma que o saber se incorpore ao indivíduo sob a forma de esquemas operatórios ou habitus*” (Forquin, 1992: 33).

Enfim, o que a análise das aulas evidencia, apoiada nos referenciais desses dois autores, é um trabalho específico desenvolvido pela instituição escolar, voltado para finalidades também próprias, relacionadas, nas palavras de Batista, à acumulação de conhecimentos e, nas de Forquin, à incorporação de saberes sob a forma de esquemas mentais ou *habitus*.

Porém, tanto em relação às afirmações de Forquin quanto às de Batista, pode-se indagar: qual o tipo de conhecimento ou de saber que a escola busca “fazer incorporar ao indivíduo” ou levá-lo a construir cumulativamente? É evidente que fora da escola, a partir do contato que tem com os diferentes veículos de informação, e sem que haja o trabalho metódico aqui discutido, a criança também incorpora diferentes tipos de saber.

Segundo Greenfield (1988: 145), por exemplo, o contato com cada meio resulta na apreensão de determinadas mensagens cognitivas próprias daquele meio. Assim, veículos baseados na palavra escrita ofereceriam mais oportunidades para o desenvolvimento da reflexão; veículos baseados na palavra escrita e no rádio poderiam

levar ao desenvolvimento da imaginação, da capacidade de verbalização e do processamento seqüencial⁵². Já o contato com as mensagens da televisão e do cinema provocaria a incorporação de habilidades de interpretar a representação bidimensional de movimento e espaço. A televisão, juntamente com os videogames, seriam responsáveis pela mensagem cognitiva do processamento paralelo. Finalmente, os computadores e vídeo-games poderiam levar ao desenvolvimento das capacidades de aprendizagem interativa e de trabalhar com variáveis interagentes complexas.

Tapscott (1999), por sua vez, apresenta diversas aprendizagens que podem ser realizadas a partir do uso da Internet, tais como o desenvolvimento das habilidades de raciocínio e de investigação, a ampliação do senso crítico e das aptidões visuais e verbais, além da instauração de formas de processar a informação menos lineares e seqüenciais que as promovidas pela leitura em suportes tradicionais.

Entretanto, ao analisar esses exemplos, alguns aspectos podem ser destacados em relação ao papel específico da escola. Em primeiro lugar, em todos esses casos se trata de habilidades gerais e não da construção sistematizada de conhecimentos relativos aos diversos campos do saber humano: a geografia, a história, a língua, a matemática, as ciências naturais... Ainda que vários desses conhecimentos possam vir a ser construídos no contato com diferentes veículos, tal construção não é assegurada para todas as pessoas, como se destacou no item anterior, relativo à seleção cultural. Assim, a socialização desses conhecimentos continua sendo tarefa da escola.

Isso se faz sentir de forma especial em relação a alguns assuntos pelos quais as crianças dificilmente se interessariam espontaneamente, ou seja, independente do

⁵² Segundo Greenfield (1988), processamento seqüencial é aquele em que a pessoa processa um item de cada vez, enquanto processamento paralelo é aquele em que a pessoa recebe múltiplas informações simultaneamente. Greenfield afirma que a palavra escrita induz ao processamento seqüencial, enquanto assistir à televisão pode promover o processamento paralelo como estratégia para receber informações.

trabalho escolar. Por exemplo, nas entrevistas de pesquisa, constatou-se que os alunos tinham muito mais informações sobre assuntos como animais, astronomia, guerras, do que sobre temas como as regiões do Brasil e sua dinâmica sócio-econômica, ou certos aspectos da história nacional, dentre outros.

Além disso, mesmo em se tratando de habilidades gerais, o que se observa é que elas são diferentes daquelas que se busca desenvolver na escola, onde se enfatiza o raciocínio lógico, a reflexividade, o desenvolvimento progressivo das capacidades de análise e síntese, de generalização, de abstração, de conceitualização.

Pensando a respeito dessa especificidade da escola, pode-se imaginar uma criança que, a exemplo de Artur, da turma X, joga determinado *game* no qual há plantas, cipós e uma etapa chamada “seiva bruta”. Essa mesma criança assiste a um programa “Vida Selvagem” sobre os animais vertebrados e apreende informações sobre “*os tipos de animais diferentes, sobre a alimentação... Sobre a velocidade, e tal...*” (entrevista de pesquisa, 30/08/99). Vê o guepardo, que é “*tipo uma onça*” e aprende que ele é o animal mais rápido da Terra. Certo dia, na praia, ouve o pai falar que a água viva pode causar queimaduras. Outro dia, durante o almoço, escuta, também do pai, que a aranha e o escorpião são aracnídeos e não insetos. Em seu quarto, lê livros paradidáticos nos quais encontra curiosidades sobre os animais, as plantas, a natureza.

Certamente, por meio de todas essas experiências, Artur adquire tanto informações quanto habilidades, tais como as citadas por Greenfield, as quais, conforme discutido no Capítulo 3, passam a incorporar um capital cultural diferenciado, que resulta em uma posição vantajosa em relação a crianças que não têm acesso a todas essas oportunidades. Entretanto, bastante diferente dessas aquisições é o tipo de conhecimento que se busca transmitir por meio da escolarização. Conhecimento pelo

qual se espera, por exemplo, que o sujeito chegue a compreender as plantas, os guepardos, as águas-vivas, os escorpiões e aranhas, no conjunto formado pelos seres vivos, diferenciando-os uns dos outros, classificando-os, considerando-os em seu papel no ecossistema, em suas interações com os outros elementos do ambiente. Que relacione “seiva bruta” com fotossíntese, fotossíntese com seres produtores, seres produtores com cadeia alimentar, cadeia alimentar com ecossistema, ecossistema com interdependência entre todos os seres vivos, e que utilize esses conhecimentos para discutir, avaliar e sensibilizar-se em relação aos problemas ambientais enfrentados pela humanidade. Que compreenda e avalie criticamente as formas, os motivos e os resultados da produção de conhecimento, pelo ser humano, sobre todos esses assuntos...

Pode-se, também, pensar em uma criança como Thiago Barreira (turma X), que gosta de assistir a filmes relativos à época dos cavaleiros medievais e sabe que, nessa época, *“Tinha os cavaleiros, lá... tinha o rei... e quando alguém fazia alguma coisa ruim, o rei tinha um carrasco, lá... Eles moravam em castelos...”* (Entrevista de pesquisa, 01/09/99). Sabe-se que essa criança tem contato com *games* ambientados no ambiente medieval, por meio dos quais pode se familiarizar com termos como “cruzadas” ou “feudos”. Pode-se supor que ela tenha, ainda, acesso a reportagens, livros e programas de TV, e que possa navegar por *sites* da Internet, por meio dos quais apreenda informações sobre o assunto. Porém, tudo isso é muito diferente de entender criticamente o que foi a Idade Média, de compreender em que se constituíram as cruzadas, seus objetivos e suas conseqüências, de desenvolver esquemas de pensamento que permitam compreender o tempo histórico, de analisar mudanças e permanências, de comparar as diferentes épocas da história humana e distinguir o legado de cada uma para aquela que hoje vivemos, de situar o ser humano e a sociedade do século XXI em

uma perspectiva histórica, de aplicar o pensamento histórico à análise de situações atuais... Criar condições para o desenvolvimento dessas habilidades ou competências por *todos* os alunos, não as deixando ao sabor das escolhas individuais, continua sendo função específica da escola.

Ao fazer referência a esse trabalho sistemático da escola e aos objetivos que por meio dele se pretende alcançar, fazem-se necessárias algumas ressalvas. Inicialmente, sabe-se que essa intenção de atingir a *todos* os alunos, assegurando-lhes a construção do mesmo patrimônio mínimo de conhecimentos, competências e habilidades, não tem sido concretizada pela instituição escolar. Além disso, não obstante todo o trabalho sistemático, muitas vezes os conceitos específicos apreendidos na escola são esquecidos, restando noções também fragmentadas sobre os assuntos estudados. Ou, como indicam pesquisas na área de Ciências (Lopes, 1999), as concepções que a escola busca transmitir muitas vezes não prevalecem na explicação dos fenômenos pelos adultos escolarizados, coexistindo vários sistemas paralelos de interpretação da realidade.

Entretanto, ainda que informações específicas sejam esquecidas, há sempre aprendizagens mais complexas e duradouras, que se espera que as crianças e jovens realizem por meio do trabalho metódico da escola. Aprendizagens que vão desde a habilidade de interpretar um texto, seja ele uma notícia, um poema ou um mapa, até a criação de esquemas mentais adequados para organizar o pensamento e as condutas, em consonância com os padrões culturais da sociedade em que se vive, tais como os aspectos mais elaborados que foram citados em relação aos conhecimentos sobre as plantas e animais e o período medieval. Por exemplo, a pessoa pode esquecer diversos aspectos específicos já estudados a respeito dos seres vivos ou da Idade Média; mas o

que se espera é que a sua visão de mundo e as suas possibilidades de análise e compreensão de qualquer processo natural ou histórico tenham sido definitivamente modificadas pela experiência de escolarização.

Além disso, se a escola não tem conseguido assegurar a construção de conhecimentos, competências e habilidades por todos os alunos, ela é a única instituição que desenvolve uma reflexão sistemática a esse respeito, reformulando sua ação em busca de formas de atingir tal objetivo. Seja analisando sociologicamente a função social do fracasso escolar, seja estudando os determinantes psicológicos e culturais da aprendizagem, seja desenvolvendo teorias críticas do currículo e do processo de ensino, o próprio sistema educacional, ao se debruçar sobre si mesmo em busca de explicações e soluções para as questões da aprendizagem, dá mostras da especificidade de sua função de transmissão cultural.

Ao discutir essa especificidade em termos de formas de recontextualização do conhecimento, partindo da análise dos livros didáticos e das aulas de Ciências destacadas, um outro aspecto que precisa ser ressaltado é a centralidade que ocupa, na construção dos conhecimentos escolares, a linguagem escrita. Leitura e produção de textos, elaboração de sínteses, realização de exercícios e avaliações escritas: a atividade escolar se organiza basicamente em torno da leitura e da escrita, e isso naturalmente condiciona, em grande parte, as características dos saberes escolares. Certamente o uso predominante dessa linguagem tem conseqüências relacionadas às características já descritas do conhecimento escolar, tais como a tendência à racionalização, à generalização e abstração, às atividades de análise e de síntese, de conceitualização. Utilizando as formulações de Kerckhove (1997:158), pode-se dizer que “*a escola é*

regulada pela 'literacia alfabética'”⁵³, isto é, por uma cultura letrada construída com base no alfabeto. Esse autor discute os efeitos do letramento sobre o sistema nervoso, os sentidos, as formas de processamento da informação e de aprendizagem. Sugere que “*aprender a ler e a escrever acentua o uso dos conceitos sobre qualquer outra categoria mental*” (Kerckhove, 1997:152-153)⁵⁴, tornando conceptual todo o uso da linguagem, até no discurso falado. Isso levaria ao processamento de informações por meio do pensamento e não da ação, de palavras e não de imagens, e levaria ainda à organização do conhecimento por meio de conceitos e não de metáforas, as quais seriam típicas da cultura oral. Embora para Kerckhove, como se verá no próximo capítulo, essa total proeminência da cultura letrada tenha efeitos negativos, por outro lado não se pode negar a importância do letramento nas sociedades atuais, bem como o papel da escola em relação a ele.

Por sua vez, Greenfield (1988) faz uma reflexão interessante no sentido de procurar dissociar efeitos específicos do uso da escrita e do processo de escolarização. Essa autora apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Sylvia Scribner e Michael Cole, com um grupo cultural da Libéria, o qual mantém um sistema de escrita fora do contexto da escola⁵⁵. A conclusão mais importante dos pesquisadores foi a de que o uso da escrita de forma independente em relação à escolarização não gerou

⁵³ A expressão “literacia alfabética” foi transcrita do texto consultado, que é uma edição portuguesa. Segundo Soares (1996b), o termo “literacia”, em Portugal, é o correspondente do termo inglês *literacy*, que no Brasil vem se traduzindo por letramento, o qual pode ser compreendido como o “*resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.*” (Soares, 1996b:85; Soares, 1999:18). Doravante passar-se-á, portanto, a utilizar, nesta tese, o termo “letramento”, como correspondente ao termo “literacia” encontrado na obra de Kerckhove.

⁵⁴ O autor define conceito como uma representação mental que “*tem pouca ou nenhuma informação sensorial, mas possui grande capacidade de adaptação para se combinar rapidamente com outros conceitos ou ícones, e até percepções, para formar sentido*” (Kerckhove, 1997:152)

⁵⁵ SCRIBNER, S. e COLE, M. *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 19881. apud GREENFIELD, *op. cit.*, p. 68.

grandes mudanças nas habilidades intelectuais dos sujeitos⁵⁶. Por exemplo, constataram que o desenvolvimento da habilidade de formular explicações verbais parece ser produzido por outros aspectos da escolarização, que não o simples uso da linguagem escrita. O principal fator levantado pelos pesquisadores, no caso, foi o diálogo professor-aluno em classe.

De fato, nas observações desenvolvidas nas turmas X e Y, a **interação direta entre professora e alunos (n77, p86)**, intencionalmente orientada para aprendizagens específicas, mostrou-se um dos grandes diferenciais do processo de recontextualização de conhecimentos promovido pela escola. Como se percebe nos diários de campo das duas turmas e especialmente nos trechos destacados no nó 14 do hipertexto, por meio dessa interação é possível identificar as necessidades de aprendizagem dos alunos e atuar diretamente em relação a elas, bem como fazer todo um trabalho pelo qual os conceitos e formas de expressão das crianças vão sendo “burilados”, “lapidados” a partir de questionamentos da professora. É um trabalho que só pode ser desenvolvido por meio da interação humana direta e que, como afirma Greenfield (1988), potencializa as possibilidades de aprendizagem proporcionadas por qualquer veículo de informação. Segundo essa autora, uma vez que cada meio tem limites e possibilidades, estimulando o desenvolvimento de diferentes habilidades e gerando distintos efeitos na formação intelectual, psicológica e social do usuário, o ideal é uma educação multimídica, capaz de se valer dos diferentes veículos de informação e de criar situações pedagógicas que explorem suas potencialidades. Pode-se afirmar que,

⁵⁶ A conclusão não é de que o meio não tem nenhuma importância no desenvolvimento das habilidades intelectuais e sim de que mais importante do que o meio em si é o uso que se faz dele, em determinado contexto. No caso, o uso da escrita no contexto escolar potencializa as possibilidades de desenvolvimento de habilidades intelectuais por meio dela.

em todas essas situações, a interação direta com o professor terá sempre um importante papel a desempenhar, especialmente nas etapas iniciais da educação formal.

Cabe ressaltar ainda que, no contexto escolar, principalmente se criado um ambiente que dê espaço para a partilha de conhecimentos, de pontos de vista e de questionamentos, o próprio grupo tem papel importante nessa interação que potencializa a aprendizagem. É o que se constata em alguns **trechos do diário de campo (n78, p87)**, nos quais as próprias crianças ajudam e/ou corrigem umas às outras na expressão de idéias e na formalização de conceitos de modo cada vez mais preciso, correspondendo ao que Chervel (1990) denomina de “função pedagógica do grupo”. Para esse autor, o grupo enquanto tal é um componente importante do dispositivo constituído pelas disciplinas escolares:

O grupo em si mesmo, enquanto tal, constitui uma peça essencial do dispositivo disciplinar. Num dado momento, é um dos alunos que, melhor do que outros, seja porque é mais forte, seja porque é mais fraco, expressará as dificuldades encontradas, e permite assim ao conjunto se beneficiar dos complementos da explicação. Noutra ocasião, é o grupo que serve de substituto à palavra do mestre diante dos alunos em dificuldade, pois é melhor que eles próprios afastem sozinhos os obstáculos. A função pedagógica do grupo é constante, ainda que disfarçada, até mesmo clandestina. (Chervel, 1990: 195).

Antes, entretanto, de reforçar o papel pedagógico do grupo, Chervel apresenta aqueles que são, na sua concepção, os quatro componentes fundamentais de uma disciplina escolar: a explicitação de conteúdos, o exercício, as práticas de motivação e de incitação ao estudo e a avaliação. Esses quatro componentes podem ser associados a situações relevantes observadas na pesquisa de campo, ajudando a

caracterizar o processo de construção dos conhecimentos escolares, motivo pelo qual serão comentados a seguir.

Os **conteúdos** chegam a ser componentes quase óbvios das disciplinas escolares. Como se observou na seqüência de aulas relatadas, em torno deles é que se organizam as atividades escolares, em sua maior parte. Para Chervel, a explicitação de conteúdos, organizados de acordo com uma lógica interna, constitui o eixo central da disciplina ensinada, o qual lhe dá identidade.

O segundo elemento nuclear das disciplinas escolares, na visão de Chervel, e que também pode ser identificado nas seqüências de aulas descritas, é o **exercício**, considerado como toda atividade do aluno que seja observável pelo professor, constituindo, para o autor, a “contrapartida quase indispensável” da explicitação de conteúdos. O exercício, principalmente na sua forma escrita, pode ser caracterizado como uma atividade tipicamente escolar que, além de estar relacionada à “fixação” da aprendizagem, tem também uma importante função no sentido de permitir a explicitação, pelo aluno, de sua forma de apreensão do objeto de conhecimento, gerando novas possibilidades de intervenção do docente, em um “*interminável diálogo de gerações que se opera no interior da escola*” (Chervel, 1990: 204).

O terceiro elemento apontado por Chervel (1990) como essencial a uma disciplina escolar são as **práticas da motivação e da incitação ao estudo**. Ele lembra que a discussão e a pesquisa em torno dessas práticas têm acompanhado continuamente a história das disciplinas, envolvendo desde o tipo de atividade a ser proposto até a sua duração ideal, passando pela linguagem utilizada. Por outro lado, a própria definição de “disciplina escolar” dada pelo autor remete à idéia de esforço mental: “*Uma ‘disciplina’, é igualmente, para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de*

disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (Chervel, 1990: 180).

De fato, um aspecto que caracteriza o trabalho escolar é o fato de que ele é todo organizado no sentido de provocar um esforço mental voltado para a aprendizagem. Nisto também a escola se diferencia dos outros veículos paraescolares, pois, embora muitos deles busquem atrair o público e manter sua atenção, a maioria o faz por meio de estratégias de sedução que enfatizam a diversão, o prazer, o entretenimento, e não o esforço, a concentração, a disciplina intelectual. Steinberg e Kincheloe (2001:27), por exemplo, analisando a “cultura infantil contemporânea”, chamam a atenção para a necessidade de se buscar desvendar as formas pelas quais “*a propaganda e sua promoção do hedonismo infantil produzem uma ética de prazer e uma redefinição da autoridade*”, o que, poderíamos acrescentar, certamente representa desafios para uma escola fundada sobre a noção de disciplina e de autoridade.

Greenfield (1988), por sua vez, recomenda, como forma de potencializar as aprendizagens por meio da televisão, que atividades envolvendo determinados programas televisivos façam parte dos deveres escolares, justamente para que se mobilize a atenção e o esforço mental dos alunos em relação a esses programas, que caso contrário seriam assistidos em um contexto de descomprometimento.

Analisando as aulas das turmas X e Y, um aspecto comum que se destaca é o papel regulativo constante das professoras no sentido de canalizar as ações dos alunos para o estudo dos assuntos propostos. O uso freqüente dos imperativos, nas atividades escolares orais e escritas (“Preste atenção”, “observe”, “faça”, “leia”, “sublinhe”, “responda”, “estude”, etc...), pode ser considerado como um dos sintomas mais contundentes da busca de organização das condutas físicas e mentais em direção à

aprendizagem. Os cadernos de “Para Casa” apresentam, nesse sentido, um “retrato” bastante sugestivo da ação da escola, ao evidenciar um trabalho de disciplinamento que implica em um tempo diário da criança, fora da escola, mas solicitado e dirigido por esta, no qual o(a) aluno(a) se vê às voltas com “escreva”, “descreva”, “resolva”, e com assuntos tão diversos como poesias, tempos verbais, frações, sistema de numeração decimal, localização de oceanos e continentes, reações químicas, separação de misturas⁵⁷...

Por outro lado, cabe observar que a frequência dos imperativos configura um discurso que coloca o(a) aluno(a) em posição passiva, como alguém que é constantemente orientado e monitorado no seu processo de estudo e aprendizagem. Além disso, não se pode desconsiderar também que o disciplinamento promovido pela escola tem funções sociais que vão além da criação de condições de aprendizagem, exercendo um papel de controle e regulação dos indivíduos, papel esse que é colocado por Popkewitz (1994) como principal função desempenhada pelo currículo.

De toda forma, seria interessante, por exemplo, desenvolver estudos mais aprofundados que comparassem esse aspecto da “gramática escolar” com o que se poderia chamar de gramática da TV, na qual a tendência é a de que o telespectador seja constantemente convidado, seduzido: “Você não pode perder”; “Você vai se emocionar”; “Você vai rir a valer”, etc. Ou, ainda, com a gramática dos computadores, que coloca o usuário em posição mais ativa, na medida em que ele é que escolhe os imperativos e os direciona à máquina: “abrir arquivo”, “salvar”, “recortar”, “executar”... Trata-se de contextos que geram diferentes formas de se relacionar com as informações,

⁵⁷ Os conteúdos citados foram extraídos de um levantamento dos deveres de casa da turma X, no período de 07/04 a 14/05/1999.

certamente produzindo efeitos de aprendizagem e de socialização também diferenciados.

Um último elemento apontado por Chervel (1990), dentre os quatro que ele considera constituintes das disciplinas escolares, é a **avaliação**, a qual, na visão do autor, gera dois desdobramentos importantes no ensino: a especialização de certos exercícios como exercícios de controle e o peso que os “exames” ou provas escritas exercem sobre o desenrolar das aulas e das próprias disciplinas. Esses dois aspectos puderam ser constatados na pesquisa de campo, e de forma especial o último.

Por um lado, observa-se que a especialização de determinados exercícios como exercícios avaliativos constitui mais um dos elementos que diferenciam a escola dos demais veículos de transmissão cultural, os quais não possuem mecanismos de controle sobre a apreensão de informações e a construção de conhecimentos pelos seus usuários e, conseqüentemente, sobre a eficácia pedagógica da sua ação.

Por outro lado, sabe-se que as avaliações escolares se inserem em um sistema complexo no qual não estão a serviço apenas do diagnóstico da aprendizagem, assumindo funções de certificação, classificação e seleção. Assim, monta-se em torno delas todo um aparato que acaba lhes conferindo um peso muito grande na configuração da prática pedagógica, muitas vezes levando-as a se deslocar da posição de meios para a de fins.

De fato, nas duas turmas observadas, as avaliações escritas, juntamente com o currículo prescrito – e em estreita correlação com ele – constituíam elementos decisivos no desenrolar das aulas e na seleção feita pelas professoras em relação aos conteúdos trabalhados e às informações e questões apresentadas pelas crianças. Tratava-se de duas escolas em que havia várias turmas da mesma série, e as avaliações escritas

eram preparadas em comum para todas as turmas, sendo marcadas para as mesmas datas. Isso gerava uma pressão sobre o desenvolvimento das aulas, tanto em termos de tempo, tendo em vista a necessidade de trabalhar todos os conteúdos previstos para a avaliação até a data marcada, quanto em termos de definição dos assuntos a serem tratados e enfatizados. Chegava-se mesmo a observar uma certa inversão, segundo a qual, ao invés de se avaliar determinado conteúdo porque foi trabalhado, **trabalha-se certo conteúdo porque será avaliado (n79, p88).**

Finalizando a análise do processo de recontextualização de conhecimentos na escola, tomando por base as aulas observadas nas turmas X e Y, um último aspecto merece ser abordado. Mencionaram-se, na análise, diversas características identificadas nesse processo, as quais, sendo comuns às duas turmas, permitem delinear a especificidade das condições de aprendizagem que se propiciam na escola. Por outro lado, essas características se manifestam, muitas vezes, de modos distintos nas duas classes. De modo similar ao que se observou em relação aos livros didáticos, configuram-se, assim, nuances no processo de recontextualização e, conseqüentemente, no desempenho da ação educacional da escola, remetendo à discussão das diferentes funções sociais exercidas pela instituição escolar.

No capítulo anterior já se discutiram diversos aspectos relativos ao modo pelo qual as duas professoras conduzem as aulas em suas turmas. A professora da turma Y, Bianca, enfatiza o conteúdo do livro didático, valendo-se, para explorá-lo, de leituras, comentários, repetições, exemplos, que em geral ela própria apresenta, dando pouco espaço à manifestação das crianças. Enquanto isso, Denise organiza as aulas basicamente a partir de discussões por meio das quais procura partir dos conhecimentos prévios dos alunos e conduzi-los a determinadas conclusões, através de

questionamentos. O livro didático tem também um papel importante como principal suporte para as suas aulas, as quais, entretanto, não são centradas nele.

Trata-se, assim, de duas formas de recontextualizar os conhecimentos, utilizando em maior ou menor proporção o livro didático e a participação dos atores como aspectos que passarão a integrar o currículo real da turma. E, justamente no caso em que essa forma de recontextualização dá maior relevo ao livro didático, isto é, na turma Y, o modo de recontextualização do conhecimento é mais fragmentário, classificatório, pouco relacional. Parece existir, portanto, uma certa afinidade entre as concepções de conhecimento, de ensino e de aprendizagem subjacentes ao livro didático e à prática pedagógica em cada turma.

Uma decorrência significativa dessas diferentes práticas pedagógicas, considerando as características do processo de construção de conhecimentos escolares aqui analisadas, é o fato de que, na turma X, a atuação da professora potencializa a possibilidade de interação direta entre os sujeitos e, conseqüentemente, o papel pedagógico do grupo – uma vez que as crianças têm mais espaço para se manifestar. Já na turma Y, essas características, embora presentes, são mantidas sob mais forte enquadramento, não chegando a se evidenciar de modo tão significativo quanto na turma X. Tal constatação leva a duas reflexões principais.

Em primeiro lugar, ela remete mais uma vez à discussão já realizada no final do capítulo anterior, levando a pensar nos efeitos diferenciados gerados por esses dois tipos de abordagem, em termos da formação dos alunos e do modo como a partir dessa formação eles são posicionados na sociedade, principalmente se consideradas as diferenças também observadas no tocante às escolas e às turmas. Finalmente, no contexto da análise desenvolvida no presente capítulo, ao se discutir a especificidade da

ação da escola, tal reflexão evidencia, mais uma vez, que não se pode fazer essa discussão de forma acrítica, pensando em uma transmissão cultural neutra. Na própria forma de selecionar, recontextualizar e avaliar o conhecimento, a instituição escolar, como afirma Bernstein, reflete mecanismos de distribuição de poder e de controle social, servindo também, em última análise, à reprodução das estruturas sociais.

Quando se pensa, como Sacristán (1998: 34), que o currículo é um “*projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado*”, constata-se que as práticas pedagógicas nas turmas X e Y expressam diferentes projetos culturais, os quais acabam se associando a diferentes projetos políticos e sociais. Pode-se indagar até que ponto os educadores têm consciência disso e, principalmente, quais as suas possibilidades de agir de forma autônoma e transformadora em relação a essa realidade.

Como também já apontado neste capítulo, a escola é uma instituição que, dada a sua especificidade, tem a possibilidade e a responsabilidade de refletir sobre os aspectos contraditórios e/ou problemáticos no desempenho de suas funções educacionais. Nessa reflexão, cabe aos educadores buscar desvelar esses mecanismos que atuam sobre sua própria prática e, principalmente, potencializar aquilo que a escola tem de específico em sua ação.

5.4 Aprender na escola e fora da escola: perspectivas dos alunos

Ao se discutir as formas de recontextualização do conhecimento fora da escola e na escola, bem como a especificidade da ação da instituição escolar, um aspecto que merece ser comentado é o referente às perspectivas dos alunos a respeito das aprendizagens que vivenciam nesses dois contextos: o escolar e o extra-escolar. Elementos sinalizadores dessas perspectivas foram levantados nas entrevistas realizadas com as crianças, através de questões pelas quais se pedia, por exemplo, que elas comparassem o “aprender na escola” e o “aprender fora da escola”, estabelecendo semelhanças e diferenças, identificando onde achavam que aprendiam mais.

Embora já se tenha, no primeiro capítulo desta tese, explicitado a perspectiva de abordagem e análise dos dados resultantes de entrevistas, cumpre ressaltar que o fato de se destacar, neste item, as falas das crianças, não significa que essas falas estejam sendo tomadas como expressões ou reflexos de uma realidade que existe ou se apresenta de forma objetiva. Elas são encaradas como construções discursivas que tomam parte em um processo dialético de constituição e significação da própria realidade. Desse ponto de vista, o subjetivo não se opõe ao objetivo, mas constitui um momento da construção da realidade, momento no qual o indivíduo tem uma “margem de invenção”, carregando ao mesmo tempo, em si e em suas interpretações, as características e as contradições do mundo social em que está inserido (Kaufmann, 1996).

No caso específico das respostas dos alunos, elas demonstram que a maior parte das crianças entrevistadas, tanto da turma X quanto da Y, reconhecem o papel específico da escola e valorizam o tipo de abordagem que essa instituição dá à informação e ao conhecimento. Evidentemente, esse discurso precisa ser analisado

considerando a situação de entrevista, na qual a criança pode ter sido levada a expressar aquilo que considerava mais adequado diante da pesquisadora. Outro aspecto que não pode ser olvidado é a intensa adesão das classes médias aos valores escolares (Nogueira, 1991; Nogueira, 1995a), o que, em se tratando de crianças pertencentes a essa camada social, pode significar que elas estejam de alguma forma reproduzindo, em suas falas, o discurso mais pregnante em seu meio de convívio.

Por outro lado, ao se buscar apreender as perspectivas das crianças a respeito das aprendizagens que vivenciam fora da escola e na escola, considerando os elementos valorizados ou não por elas ao caracterizar os dois processos, verificou-se uma relativa consistência em suas argumentações, sendo que vários desses elementos correspondiam a aspectos já observados na comparação entre aprendizagens escolares e extra-escolares, feita a partir dos referenciais teóricos da pesquisa e das observações no campo. Além disso, se considerada a perspectiva de construção dialética da realidade apontada acima, na qual a linguagem tem papel constitutivo, as respostas dos(as) alunos(as), tomadas como construções discursivas realizadas em um contexto comunicativo específico e no seio de um mundo social determinado, podem fornecer indícios relevantes da forma como as crianças vão construindo para si representações desse mundo. Kaufmann (1996) lembra que não é somente nas situações de entrevista que o discurso é produzido sob a influência daquele para quem se fala, mas em todas as situações de interação social. Segundo o autor, quando o empregado fala com o patrão, o faz a partir de sua condição de empregado; poder-se-ia acrescentar, por exemplo, que quando o(a) aluno(a) fala com o professor, o faz a partir de sua condição de aluno(a), e vice-versa. Portanto, trata-se de analisar os discursos nos contextos em que são construídos, sendo a entrevista apenas um deles.

Como lembra Kaufmann (1996:18), toda entrevista envolve uma grande riqueza e complexidade, sendo que a análise implica sempre uma redução e uma interpretação do seu conteúdo, e não uma “*reconstituição de sua integralidade ou de sua verdade escondida*”⁵⁸. Para o autor, a entrevista envolve um “*saber-fazer artesanal, uma discreta bricolagem*” (Kaufmann, 1996:7).

Assumindo essa dimensão da análise dos dados obtidos nas entrevistas com as crianças, apresentar-se-ão, a seguir, alguns recortes realizados a partir das transcrições, os quais possibilitarão abordar determinados aspectos que se mostraram significativos no cruzamento com outros dados empíricos e teóricos. Os trechos que serão apresentados constituem recomposições das falas dos alunos, reunindo respostas dadas em diferentes momentos da entrevista. Em relação a algumas entrevistas, serão resgatados trechos completos das transcrições, por meio de nós do hipertexto, de modo a permitir ao leitor, caso deseje, aproximar-se um pouco mais do contexto em que foram produzidos esses enunciados.

Analisando os discursos construídos pelos alunos ao compararem as aprendizagens escolares e extra-escolares, constata-se que alguns dos elementos mais freqüentemente apontados por eles correspondem justamente ao primeiro aspecto discutido, no item anterior desta tese, em relação à recontextualização de conhecimentos na escola: a abordagem sistemática que essa instituição dá à informação e ao conhecimento. É o que se verifica nos trechos a seguir:

Dentro e fora da escola você aprende muita coisa também. Só que... dentro da escola... você fica muito tempo num assunto só. E fora da escola, você vai aprendendo... cada vez uma coisa diferente (...) ...que fora da escola... você aprende sobre um assunto... na maioria das vezes só o básico... mas na

⁵⁸ Tradução minha do original em francês.

escola, você aprende com detalhes. (...) ...na escola... na maioria das vezes você aprende mais sobre o assunto... do que fora da escola. (Thiago Barreira – Turma X – n81, p90)

Por exemplo, no texto (referindo-se a um texto sobre tipos de energia, trabalhado em Ciências) tava falando sobre vários tipos de energia... e tal... vários tipos de poluição... assim... no texto eu tive tudo junto. No jornal, às vezes eu tenho uma [informação]...às vezes eu tenho outra... tem diferentes, em diferentes dias. (...) ...porque no jornal, por exemplo, não vai repetir sempre a mesma coisa, né? Na escola, de vez em quando a Denise repete uma coisa que a gente estudou antes... que a gente vai... rever depois, e tal... Eu acho que por exemplo, no jornal, quando eu vejo uma coisa, eu vejo uma coisa só, uma vez só. Aí... eu vou lá... assi... aí, eu vou lá e aprendo sobre aquilo no jornal... uma vez só, eu gravo na minha cabeça, mas quando eu esqueço aquilo, eu não vou mais saber. Aí na escola não, quando eu esqueço uma coisa, a Denise volta, revê... (...) ...eu acho que fica mais tempo na minha memória. (Artur – Turma X – n67, p73)

Aprender na escola... é mais organizado... a gente aprende...ah... sobre livros... sobre informações da professora. Fora da escola, a gente aprende... mais livremente sobre... televisão... esses negócios eletrônicos, esses aparelhos eletrônicos... Os dois são legais... (...) ...tem diferenças, mas... acho que no fundo, no fundo, são legais. Um e outro. (Evandro – Turma X – n82, p91)

É interessante observar, nos trechos citados, que os alunos reconhecem a realização, na escola, de um trabalho organizado e prolongado tendo em vista a aprendizagem de determinado assunto (“você fica muito tempo num assunto só”; “no texto eu tive tudo junto”; “na escola... é mais organizado”), contrastando-o com o contato assistemático, diversificado e pontual com a informação fora da escola (“fora da escola, você vai aprendendo... cada vez uma coisa diferente”; “No jornal, às vezes eu tenho uma [informação]...às vezes eu tenho outra... tem diferentes, em diferentes dias”; “Fora da escola, a gente aprende... mais livremente”). Outro aspecto enfatizado pelas crianças como fator de aprendizagem na escola é a possibilidade de retomada constante

dos assuntos estudados, como é o caso da fala de Artur, já apresentada, e também do depoimento de Eduardo:

Aprender na escola... você aprende com mais palavras. Aprender fora da escola, você aprende só um pouco. [Gosto mais de aprender] na escola. Porque aqui eles explicam, explicam, quando a criança não entende, explicam de novo. [Fora da escola] só... passa no filme um pouco e acaba, não passa de novo. (Eduardo – Turma Y).

Por sua vez, as palavras de Eduardo, quando ele diz que na escola “*você aprende com mais palavras*”, podem ser relacionadas à fala de Thiago Barreira: “*fora da escola... você aprende sobre um assunto... na maioria das vezes só o básico... mas na escola, você aprende com detalhes*”.

Esses enunciados produzidos pelos alunos podem levar a uma comparação entre o aprofundamento promovido pela escola em relação ao conhecimento e a predominância de uma certa superficialidade no contato com a informação fora da escola. O que, por sua vez, faz lembrar o “efeito vitrine” caracterizado por Roqueplo (1974), ao se referir aos dispositivos de vulgarização científica: as informações estão disponíveis, são “mostradas”, existe o contato com elas, mas o indivíduo não sente que está se apropriando efetivamente do conhecimento correspondente. A esse respeito, é interessante mencionar a distinção feita por Chervel (1990) entre os verbos *enseigner* (ensinar), que etimologicamente significa “fazer conhecer pelos sinais” e *montrer* (mostrar). Segundo Chervel, embora o segundo verbo já tenha sido utilizado em correspondência às disciplinas escolares (“*Montrer* as línguas, a gramática, a aritmética”), a escolha que historicamente foi feita pelo primeiro é reveladora da complexidade do ato pedagógico, muito superior à de uma simples menção, exigindo

mais atividade e pondo em jogo processos sutis que têm por função possibilitar a apropriação do conhecimento pelo(a) aluno(a)

As expressões utilizadas pelas crianças, nos trechos já citados, apontam nesse mesmo sentido, encontrando ressonância, ainda, nas entrevistas de Evandro, Fabiana e Flávio Lopes:

...a gente... quando tá aprendendo na escola... a gente aprende detalhes por detalhes. (...) Lá fora eu acho que a gente não aprende isso não, a gente tem um pouco menos de informação. (Evandro – Turma X – n82, p91)

Acho que na escola tem vantagem porque a gente aprende... nos mínimos detalhes. Fora da escola a gente não aprende taaanto nos mínimos detalhes... A gente aprende muito, mas eu acho que não é muito nos mínimos detalhes, não. (Fabiana – Turma X – n83, p92)

...a escola me dá um... aprendizado melhor. Fora da escola você.. você faz descobertas. E na escola você aprende muitas coisas. Fazer descobertas é você... por exemplo, conhecer mais coisas. Na escola, você aprende. Entendeu? Eu acho isso. (Flávio Lopes - Turma X)

Segundo Eduardo, na escola “*eles explicam, explicam, quando a criança não entende, explicam de novo*”. Além da valorização das possibilidades de retomada do assunto como fator de aprendizagem, o aluno sinaliza, nessa formulação, outra característica do processo de construção dos conhecimentos escolares, já discutida no item anterior: a importância da interação direta entre alunos e professora, representada, no caso, pelas explicações da professora, diante das dúvidas do aluno. Fabiana Costa, em seu depoimento, evidencia essa mesma característica, além de reforçar a abordagem sistemática dos conhecimentos e o seu aprofundamento, na escola:

Eu aprendo muito fora da escola, mas eu também aprendo muito na escola, com (os assuntos) dos professores. Eu acho que quando você aprende na

escola, você... aprende as coisas mais explicadas. Você entende melhor. Quando você aprende fora, nem sempre você... entende tudo... o que aprendeu. É... porque... [fora da escola] tem uma linguagem às vezes que você não entende. Aí procura no dicionário, mas você... continua não entendendo. Então na escola eu acho que explica melhor, que... fala mais sobre o assunto. (Fernanda Costa – Turma X)

Os benefícios da interação direta constituem também, para Bruno, da turma X, a principal vantagem da aprendizagem escolar, proporcionando-lhe segurança em relação aos conhecimentos obtidos: *“Eu acho que é melhor aprender na escola. Porque aí eu tenho mais certeza... das coisas. Que aí você pode perguntar...”*

Entretanto, bastante significativo foi constatar que, embora tenha sido também um elemento destacado pelas crianças da turma Y em suas entrevistas, as interações em sala de aula aparecem, em suas falas, sob outras perspectivas, o que pode ser relacionado ao tipo de prática pedagógica desenvolvida nessa classe. É o caso, por exemplo, de Bernardo:

[Entre aprender pela televisão e na escola]... assim... eu gosto mais de aprender na escola, que eu fico com os amigos, e tal... e... a professora fica narrando pra você. Aí você entende mais. Na televisão, eles também fazem isso. Só que aí você fica lá sozinho, olhando, aquele negócio daquele tamanzinho... Eu não acho muita graça...(Bernardo – Turma Y – n85, p94)

Observa-se que Bernardo enfatiza principalmente a possibilidade de interação com os colegas. Em relação à professora, é muito significativo o verbo por ele utilizado, o qual retrata bem o tipo de aula, ou de interação com a professora, predominante na turma Y: *“a professora fica narrando pra você”*. Entretanto, a fala de Bernardo indica que, mesmo nesse tipo de aula, a interação direta é vantajosa: *“você*

entende mais”. Não é esse, porém, o ponto de vista de Irene e de Alice⁵⁹, que expressam de modo explícito os limites desse modelo:

Na escola, a gente... de vez em quando a gente faz resumo, a gente... eh... a gente vai... a gente não comenta muito, é só a professora explicar e a gente fazer o resumo ()... e fora da escola, a gente já... assim, a gente pergunta o que a gente não sabe... e já vai comentando... o que a gente entendeu, o que a gente sabe, o que a gente não sabe... (Irene – Turma Y – n84, p93)

...a professora de vez em quando dá resumo pra tirar as dúvidas, né, pra prova, pra gente não tirar nota mal. Mas de vez em quando, os alunos não prestam atenção naquilo. Então... né? () Agora, fora da escola... a gente já vai perguntando pros pais, né, pra tirar dúvida... Se a professora não falou disso... Aí tira a dúvida, se não explicou...(Alice – Turma Y – n84, p93)

Finalmente, um último aspecto recorrente na fala das crianças é a diferença entre o que apresentam como uma aprendizagem prazerosa, interessante e dinâmica, vivenciada fora da escola, e o esforço exigido pelo trabalho escolar. Essa diferença se revela, nos trechos transcritos a seguir, tanto em relação aos assuntos aprendidos fora da escola (aprender a fazer mágica, a fazer brinquedo...) quanto pelo contexto em que se dá a aprendizagem (aprender visitando exposições, viajando, vivenciando diretamente os processos, como a reprodução de animais) e ainda pela variedade de situações e recursos utilizados, em contraposição à predominância da leitura e da escrita na escola:

Eu acho legal da Internet, do computador, por exemplo, que é...() minha mãe fala que é “aprender brincando”. (...)...a televisão mesmo, quando a gente vê um programa que ensina a fazer os negócios, eu acho... super legal. (...) Coisa de fazer mesmo: mágica... fazer brinquedo... Eu acho que... a Internet e a televisão têm essa vantagem. (Artur – Turma X – n67, p73)

⁵⁹ Essas duas crianças insistiram em serem entrevistadas juntas, pois estavam envergonhadas de ficarem sozinhas com a pesquisadora. Dadas as dificuldades já mencionadas de realização das entrevistas com alunos da turma Y (Capítulo 1), essa condição foi aceita, devendo, entretanto, ser considerada ao se avaliar a similaridade das respostas das duas alunas.

Eu acho que eu aprendo a mesma coisa dos dois jeitos [na escola e fora da escola]. (...) Não digo que é a mesma coisa... mas do mesmo tanto. Eu acho... que na escola é mais puxado. Por exemplo, você pega um jornal, eu acho que fica mais fácil. Você pega uma revista... eu acho que é mais fá... eu aprendo mais fácil do que na escola. [Na escola é mais difícil]... não sei... eu acho que... por causa de vontade de conversar com os colegas... (...) Como eu falei, eu acho que dos dois jeitos [na escola e fora da escola, eu aprendo do mesmo tanto]. Eu acho que se faltar um vai faltar muita sabedoria. (Paulo – Turma X – n80, p89)

E a diferença [entre aprender na escola e fora da escola]... é porque... aqui na escola... você fica escrevendo toda hora. E não pára. Só pára um minutinho pro recreio e tudo. Ai lá você não precisa de ficar. Por exemplo, você olha no computador... você lê na enciclopédia.... (Pedro – Turma X)

A gente presta atenção mais na escola do que lá fora. Porque na escola a gente... eh... obtém mais informações... e... principalmente por causa dos trabalhos. (Evandro – Turma X – n82, p91)

Eu acho bem legal aprender fora da escola. Porque eu acho diferente a gente ir em exposição, assim... ah, a gente ler, né, eu acho isso bem diferente, porque na escola a gente só pega no livro, no caderno e só, assim... (...) Eu acho que aprender na escola, a gente aprende... é uma aprendizagem muito rígida, é caderno e lápis e o... livro, e a gente aprende. E... fora da escola a gente tem mais coisas diferentes, tem... exposições que a gente pode ver os desenhos... pessoalmente, assim. (Fabiana – Turma X – n83, p92)

Eu acho mais interessante... aprender fora da escola, porque... na escola, você já sabe que você vem na escola pra você aprender. E quando você tá viajando, passeando... você não vai assim.... sabendo que você vai aprender isso. Você... vai se divertir... (Irene – Turma Y – n84, p93)

Eu acho... que é pior aprender na escola⁶⁰. Que você não pode ver ao vivo. Você não pode trazer uma vaca aqui pra ela parir aqui. Você não pode trazer uma galinha aqui pra ela chocar aqui. Ai... eu prefiro aprender fora da escola. Porque eu acho assim, mais divertido. Igual, a galinha tá lá chocando, né, a gente vai lá, enfia a mão: “Ai! Bicou minha mão!” Depois você vai lá, tira a galinha, vai lá, abre os ovo... (Bernardo – Turma Y – n85, p94)

⁶⁰ Neste momento, a criança está comparando de forma geral aprender na escola e aprender fora da escola. Posteriormente, comparando a aprendizagem que se realiza na escola e a que se dá por meio da TV, Bernardo afirmou gostar mais de aprender na escola. (Ver transcrição de trecho da entrevista – n85, p94).

Com esses depoimentos, as crianças tocam naquele que tem sido um verdadeiro nó górdio da educação escolar. “Nó” que poderia ser caracterizado, para utilizar uma expressão corrente na literatura educacional, como a “dissociação entre escola e vida”. Esse nó “amarra” em si um feixe de questões, dentre elas, o desafio de, como afirma Chervel (1990), motivar e incitar ao estudo, de fazer com que o trabalho escolar seja mais prazeroso e significativo e, sobretudo, que tenha sentido para os alunos. Trata-se de um problema que já mobilizou inúmeros educadores e estudiosos, gerando os mais diferentes estudos e propostas, desde Claparède, Freinet, Dewey, Montessori e Decroly, até, por exemplo, os atuais estudos no campo do ensino das diferentes disciplinas, configurando didáticas específicas. Problema que se encontra, também, no cerne das questões suscitadas pela intensificação das possibilidades de acesso à informação fora da escola, cada vez mais ricas e atrativas⁶¹.

Um aspecto relevante a considerar sobre o assunto, tendo em vista as entrevistas com os alunos, é que, para essas crianças, considerar a aprendizagem na escola “mais puxada”, “mais rígida”, menos divertida ou interessante, não as impede de reconhecer o valor da educação escolar, sendo que a maioria delas destaca que aprende mais na escola do que fora dela.

Tal fato, por um lado, pode ser relacionado ao que Nogueira (1991), com base em Bourdieu, caracteriza como um “ethos ascético do esforço escolar”, que marcaria a relação das classes médias com a escola. Ou seja, as exortações da escola ao esforço e à disciplina encontram ressonância no ambiente familiar, no caso dessas camadas sociais. Isso poderia, em hipótese, explicar o fato de que, mesmo considerado

⁶¹ Sobre esse último aspecto se voltará posteriormente, no próximo capítulo desta tese.

muitas vezes cansativo e desinteressante, o trabalho escolar seja valorizado por essas crianças.

Por outro lado, dados referentes a estudos realizados com outros grupos de alunos, de idades e classes sociais distintas do grupo desta pesquisa, confirmam a valorização da escola pelos sujeitos. Por exemplo, uma recente pesquisa promovida pelo UNICEF⁶² com adolescentes entre 12 e 17 anos de todo o Brasil, das diversas camadas sociais e grupos étnicos, revelou que, para eles, a escola é a segunda instituição mais importante da sociedade, atrás apenas da família (a família é citada por 95% dos jovens como importante para a sociedade e a escola, por 93%). A pesquisa revelou, ainda, que 70,2% desses adolescentes consideram que os conteúdos estudados na escola são importantes para sua vida e seu futuro profissional. E, embora apenas 39,7% julguem que esses conteúdos ajudem a compreender melhor a sociedade, somente 12,8% consideram que eles são distantes da sua vida, sem utilidade prática.

Ferraço (1999), por sua vez, relata um estudo do cotidiano escolar realizado nos anos de 1997/98 em uma escola pública de Ensino Fundamental de São Paulo, capital, com alunos pertencentes, em sua maioria, às classes populares⁶³. Uma das tarefas da pesquisa consistiu em buscar identificar preferências e não-preferências dos alunos em seu cotidiano. A escola foi indicada pelos alunos como uma das suas maiores preferências, após as brincadeiras e a televisão. Em relação a esse dado, o autor conclui: *“Há um equilíbrio entre os contextos quanto ao prazer e desprazer. Isso desmistifica a idéia de escola como local de desprazer e a tecnologia, sobretudo a televisão, como de prazer. Para cada um foram indicadas coisas agradáveis e desagradáveis”* (Ferraço, 1999: 9).

⁶² Pesquisa “A voz dos adolescentes”, UNICEF/ Fator OM, Brasil, 2002.

⁶³ O autor não especifica, no texto, a faixa etária dos alunos envolvidos na pesquisa.

Evidentemente, a realização de novas pesquisas seria muito oportuna para aprofundar a compreensão das percepções dos estudantes a respeito da escola. Entretanto, os dados discutidos parecem até o momento indicar que, na perspectiva dos alunos/as, não é procedente afirmar que a **“escola perde para a mídia como fonte de conhecimento” (n86, p95)**. Embora muitas vezes insatisfeitos com a rigidez e as exigências do trabalho escolar, a maioria dos estudantes acredita que continua valendo a pena ir à escola.

6 O CURRÍCULO EM AÇÃO: DESAFIOS PARA A ESCOLA EM CENAS DO COTIDIANO

No capítulo anterior, a análise de dados empíricos e teóricos levantados ao longo desta pesquisa permitiu identificar e problematizar aspectos relativos à especificidade do papel da escola em sua função de transmissão cultural. Entretanto, vários desafios se colocam com relação ao cumprimento desse papel; desafios que advêm tanto das próprias condições em que acontece, em sala de aula, o processo de construção do currículo real da turma, quanto das relações mais amplas entre escola e sociedade. Neste capítulo final, buscar-se-á discutir alguns desses desafios.

Para isso, serão analisadas, em um primeiro momento, algumas das condições em que acontece, em sala de aula, o processo de construção do currículo real de cada turma. Destacar-se-ão quatro condições que se evidenciaram durante a pesquisa de campo: a multiplicidade de situações e tarefas às quais a professora precisa fazer frente; a limitação do tempo; a diversidade dos alunos; a complexidade das interações.

A partir de então, serão problematizados três grandes desafios colocados atualmente para a escola, que se ressaltaram ao longo do estudo desenvolvido: o desafio de administrar a complexidade na rede de construção de conhecimentos em sala de aula; o desafio da formação de professores e, finalmente, o próprio desafio de educar, ou de “escolarizar o futuro” (Green e Bigum, 1995: 226), no contexto de uma sociedade em mudança.

6.1 Algumas condições em que acontece o processo de construção de conhecimentos em sala de aula

Além de permitir a análise de aspectos relativos à especificidade do papel da escola, os quais foram abordados no capítulo anterior, os dados levantados durante a pesquisa de campo evidenciaram, também, alguns elementos referentes às condições em que acontece, em sala de aula, o processo de construção do currículo real de cada turma. Discutir esses elementos torna-se importante, tanto para esclarecer o contexto em que se dá a relação entre saberes escolares e paraescolares na tessitura do discurso pedagógico, quanto para compreender alguns dos desafios que se colocam para a escola na realização de seu papel.

Destacar-se-ão, a seguir, quatro elementos, os quais serão comentados a partir da observação de **um dia inteiro de aula na turma X (n87, p 96-99)**, bem como de outras situações presenciadas na mesma turma. O fato de se privilegiar a turma X nesses comentários decorreu tanto do maior tempo de observações nessa classe, proporcionando maior riqueza de dados, quanto do tipo de prática pedagógica nela desenvolvida, o qual dá maior visibilidade aos aspectos que serão discutidos. Entretanto, como se verá na parte final deste capítulo, isso não significa que as mesmas condições não estivessem presentes na turma Y, ainda que de forma menos evidente.

6.1.1 A multiplicidade de situações e de tarefas às quais a professora precisa fazer frente.

No transcorrer de um único dia de aula da turma X (**dia 12 de março – n87, p96-99**), vê-se a professora orientar as atividades, atender crianças individualmente, dar instruções, fazer esclarecimentos ou correções, fazer anotações na lousa, atender a funcionários da escola que vêm à sala, responder a um bilhete da mãe de um aluno, distribuir materiais, planejar a Hora Cívica, buscar assegurar diversos aspectos relativos à aprendizagem dos alunos: a concentração na atividade proposta, a compreensão dos conteúdos envolvidos, a formulação adequada das respostas...

Uma cena do dia 09 de maio de 1999, na turma X (cf. Diário de Campo), também evidenciava essa multiplicidade de situações. Sobre a mesa de Denise, no final da aula, além dos materiais dela (caderno de planos, livros didáticos, etc), havia óleo trazido por um aluno, para fazer pão no dia seguinte, em uma atividade de Ciências proposta no livro didático; canhotos de boletim devolvidos pelas crianças; circulares a serem entregues aos alunos, com instruções sobre a recuperação escolar; cadernos das crianças a serem corrigidos; envelopes dos alunos com cartas para as Mães, a serem postados nos Correios antes do Dia das Mães. Todos esses objetos denotavam situações que a professora precisara gerenciar ao longo da aula, respondendo a uma multiplicidade de demandas, freqüentemente simultâneas.

Essa multiplicidade é bem analisada por Perrenoud (1997), para quem a dispersão contínua entre diversas solicitações é uma característica inerente à prática pedagógica, levando o(a) professor(a) à necessidade de tomar inúmeras micro-decisões em espaços de tempo limitados, gerindo aspectos como a estruturação das atividades, a sua evolução didática, a dinâmica do grupo, as condutas individuais dos alunos, as interrupções exteriores (como os funcionários que entram), o tempo para a realização das atividades...

6.1.2 A limitação do tempo.

Se, por um lado, as solicitações são diversas, por outro lado o tempo é limitado para a realização de todas as atividades planejadas. Nas observações em sala de aula se constata a preocupação contínua da professora com o tempo: é necessário considerar constantemente o tempo que falta para o final da aula, para o final da semana e do período escolar (bimestre, trimestre, etc), para a realização de avaliações somativas.

No caso de Denise, como em geral acontece nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a professora pode contar com maior flexibilidade na gestão desse tempo, no transcorrer de um dia de aula, uma vez que ela fica com a turma a maior parte dos horários. Entretanto, ainda assim, existe um conjunto de pressões decorrentes do planejamento - e especialmente do fato de esse planejamento ser comum com outras turmas-, da quantidade de conteúdos a abordar, do cronograma de avaliações. Essa pressão fica clara nas falas da professora ao iniciar a aula de Estudos Sociais, no **dia 12 de março (n87, p 96-99)**: *“Gente, agora bem depressa, porque ainda temos que fazer Estudos Sociais”*; *“Agora vou acelerar, porque agora apavorei com o tempo.”*

Em diferentes momentos das observações desenvolvidas, percebe-se que a urgência do tempo é um fator que condiciona várias das estratégias adotadas pela professora, inclusive a maior ou menor abertura às informações paraescolares trazidas pelos alunos.

6.1.3 A diversidade dos alunos.

O tema da diversidade tem sido bastante discutido no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Porém, muitas vezes, quando se fala em diversidade, o que se pensa é em diferentes etnias ou credos, ou ainda em grupos culturais fortemente demarcados. Entretanto, autores como Perrenoud (1997) já alertam para o fato de que a diversidade dos indivíduos é uma das condições essenciais da ação pedagógica, por mais que se tenha um grupo de alunos previamente selecionado.

Ao longo da pesquisa, constatou-se a força com que a diversidade se faz presente na sala de aula, mesmo em se tratando de um grupo de alunos pertencente, em geral, às mesmas camadas sociais e que são, na sua maioria, do mesmo credo e etnia, moradores da mesma região da cidade. Diversidade que se manifesta, no caso, por meio da diversificação de interesses, de desejos e necessidades, de personalidades e atitudes, de ritmos, de informações prévias e vivências trazidas pelos alunos, de capital cultural, de interpretações em relação ao que é falado ou proposto, de significados atribuídos a uma única palavra... E que se intensifica à medida que os alunos têm acesso, fora da escola, a diferentes informações, oferecidas por diferentes veículos.

No registro das aulas da turma X, constata-se que, além da multiplicidade de situações a que deve fazer frente, a professora se depara, também, sob a aparente homogeneidade do grupo de alunos, com a diversidade mencionada acima, a qual se revela sob diferentes aspectos. Alguns desses aspectos serão destacados a seguir,

considerando, a título de exemplo, as aulas do **dia 12 de março de 1999 (n87, p96-99)** e do **dia 30 de junho de 1999 (n53, p55-56)**.

Sob a aparente homogeneidade da turma X revela-se, no desenvolvimento das aulas, a diversidade...		
	Aula do dia 12 de março (n87, p96-99)	Aula do dia 30 de junho (n53, p55-56).
Diversidade de ritmos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora apressa uma criança que ainda não tirou o material para a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Talita apresenta informações de modo considerado demasiadamente lento pela professora.
Diversidade de experiências e informações prévias das crianças, expressas em suas respostas orais e escritas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Referências ao Pão de Açúcar, ao Titanic, às Grandes Navegações, à escala de avião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As crianças apresentam diferentes informações prévias sobre as bactérias, mencionando distintas fontes por meio das quais obtiveram essas informações.
Diversidade de raciocínios, de formas de aprendizagem, de compreensão e de expressão.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma das crianças lê sua resposta sobre os pontos de referência, a qual é corrigida pela professora. ▪ Os alunos apresentam diferentes formas de resolver o mesmo problema matemático. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uma aluna parece confundir os dois assuntos que a professora havia tratado na aula (fungos e bactérias).
Diversidade de interpretações, de relações criadas a partir de um conceito.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora propõe uma questão sobre oceanos, Flávio Lopes se lembra do Titanic. ▪ A professora quer explorar a escala dos mapas, ele pensa na escala do avião. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quando um aluno fala sobre a contaminação da carne por bactérias, outra criança associa o assunto à contaminação de alimentos pelos agrotóxicos, fugindo ao tema principal proposto pela professora.
Diversidade de interesses e perspectivas⁶⁴ e, conseqüentemente, de estratégias dos atores.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentários sobre a bruxa/mariposa. ▪ Diferentes atitudes das crianças: participar da rede principal de comunicação; pedir insistentemente para falar; brincar com materiais ou com a cortina; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Professora e alunos utilizam estratégias diversas de participação na aula, revelando situações ora de convergência, ora de divergência, entre as perspectivas dos atores a

⁶⁴ A expressão “perspectiva”, no caso, é utilizada no sentido de conjunto de idéias e de pressupostos que norteiam a ação individual diante das diversas situações interativas (Coulon, 1995).

	conversar paralelamente com colegas, sobre assuntos da aula ou não.	respeito do trabalho desenvolvido na classe ⁶⁵ .
--	---	---

6.1.4 A complexidade das interações.

No item anterior, viu-se que a análise dos trechos do diário de campo evidencia as perspectivas e estratégias diferentes, a diversidade de interesses, desejos, necessidades, formas de compreensão. Essa análise revela a sala de aula como um cenário de complexidade, no qual os atores interagem construindo redes de conhecimentos, mas também vivenciando relações sociais nas quais se alternam conflito e consenso, competição e colaboração, cumplicidade e antagonismo, irritação e bom humor, frustração e realização, alegria, tensão, decepções, trabalho, prazer...

Conforme aponta Perrenoud (2001), a palavra “complexidade” está bastante em voga, tornando-se necessário sempre esclarecer qual o sentido com o qual é utilizada. Segundo Morin (1999), a complexidade é muito mais do que mera “complicação”. Derivando do latim *complexus* (“aquilo que se tece junto”), o termo se refere fundamentalmente, na concepção do autor, à natureza dos fenômenos que contêm dentro de si a contradição, o paradoxo, a desordem, a incerteza, a imbricação da parte no todo e do todo na parte. Seu núcleo está “*na associação do que é considerado antagônico. A complexidade corresponde, nesse sentido, à irrupção de antagonismos no seio dos fenômenos organizados.*” (Morin, 1977: 379, apud Perrenoud, 2001: 31).

A partir da obra de Edgar Morin, Perrenoud (2001) enfatiza que a complexidade está na base ou na natureza dos processos ou sistemas, não podendo ser

⁶⁵ Diferentes estratégias da professora e dos alunos, nessa aula, já foram analisadas no Capítulo 4, item 4.4.

suprimida deles. Pode, entretanto, ser dominada, sendo para isso necessário pensar as contradições e os antagonismos de forma conjunta.

Perrenoud (2001: 23) apresenta a educação como uma profissão complexa, na qual, além dos numerosos fatores a serem integrados e da necessidade de reagir rapidamente, o(a) professor(a) se depara, ainda, com a *“especificidade de uma profissão humanista, que tem de confrontar o outro e, portanto, a si mesmo e a todas as contradições, ambivalências e incoerências da condição humana.”*

Essa complexidade se revela, efetivamente, nas aulas observadas, especialmente na turma X. Revisitar essas aulas, mesmo depois de passados três anos da realização da pesquisa de campo, significa reencontrar *“um universo vivo e dinâmico, que pulsa ao ritmo das ações individuais e coletivas, dos humores e desejos, das necessidades e expectativas dos atores e dos grupos...”* (**Anotações no diário de campo – n3, p2**). É um pouco desse universo complexo que se buscará retratar, por meio das situações descritas e exemplificadas a seguir.

a - A seleção de assuntos e a tomada da palavra na rede principal de comunicação exigem negociações, por vezes sutis, entre professora e alunos, uma vez que as perspectivas de ambos são, freqüentemente, diferentes. Embora a professora domine essa rede de comunicação, os alunos podem exercer uma *“pressão”* que acaba fazendo com que os assuntos que trazem sejam discutidos, mesmo que não fosse essa a intenção inicial da docente.

Na aula do dia 12 de março (n87, p96-99), ao comentarem como funciona a escala, Flávio Lopes adota a estratégia de gritar insistentemente (“Eu sei! Eu sei!”) para obter o direito de falar. Percebendo que a informação por ele trazida não é a que pretende enfatizar, a professora, por

sua vez, o interrompe. Entretanto, Flávio insiste novamente e acaba obtendo autorização para trazer a sua informação a respeito das escalas.

b - As estratégias de algumas crianças para tomarem a palavra na sala de aula revelam que não se trata apenas de expressar idéias ou informações, mas também do **desejo de falar (n88, p100)**: ter voz, ser visto, exprimir-se, ter seu espaço, exercer liderança, ser reconhecido e admirado.

b.1) Artur, em uma aula de Laboratório de Ciências, na qual constatavam a necessidade de uso do microscópio para enxergar as impurezas presentes na água não filtrada:

- É microscopicamente genético. Não sei o que eu falei não, mas falei.

b.2) Paulo, em entrevista de pesquisa, respondendo sobre como se sente quando pode comentar na sala de aula sobre algo que aprendeu fora da escola:

- Ah, me sinto “foda”, pra falar a verdade (...)...aquele tanto de gente de mão levantada... entendeu? É como se fosse uma luta, mesmo. Pra falar.

b.3) Aula do dia 06 de abril, correção do dever. Hélio foi colocado pela professora numa carteira à frente de todos os outros colegas, como estratégia para tentar concentrar sua atenção na aula, uma vez que ele se mostra dispersivo durante as atividades e tem tido dificuldades na aprendizagem. Ele se envolve com a correção, pede para falar.

Em uma das questões, vários alunos levantam a mão e apresentam suas respostas. Percebendo que não coincidem com a sua, Hélio levanta o braço cada vez mais alto:

- Eu! Eu! O meu tá certo!

A professora o autoriza a falar sua resposta. Ele fala e todos os colegas que continuavam com os braços levantados os abaixam, dizendo: “Acertou! Acertou!”

Hélio, feliz, ergue e movimenta os braços, como quem comemora uma vitória.

c - Muitas vezes, as informações trazidas pelos alunos se transformam em “trunfos” que podem lhes render dividendos no mercado simbólico da sala de aula, na

forma da aprovação e admiração da professora e dos colegas, de criação de um espaço de destaque na interlocução. Para fazer valer esses trunfos, eles usam estratégias como as que se observam **na aula de Ciências do dia 21 de junho (n73, p79-81):**

- a insistência para falar, que é seguida da frustração, quando não se consegue (reação de Paulo, batendo o punho na mesa e dizendo: “Aaahh!!”);
- a valorização de determinadas informações em função de sua “raridade” (Artur: “*Eu sei um [tipo de classificação] que quase ninguém sabe.*”)
- a disputa em torno da “autoria” da informação (Túlio: “*Só porque eu falei, né, Talita?*”)

d- A professora, em determinados momentos, prioriza a participação de alguns alunos, excluindo outros, de acordo com a sua própria definição da situação⁶⁶ e com a avaliação que faz das condições de cada aluno.

Durante a correção do dever, no dia 16/03/99, Denise autoriza Artur a falar e, logo em seguida, volta atrás:

- Não, você eu não quero não. Gustavo! (Indicando que Gustavo é quem deveria falar. Volta-se novamente para Artur:) Você fala demais!

Na mesma aula, a professora disse à pesquisadora:

- Você já viu a Cristina? Eu fico preocupada com ela! Ela é quieta demais! Toda vez que ela levanta a mão, é a primeira que eu peço para falar...

e - As escolhas da professora em relação a quem vai falar geram, por vezes, sentimentos de frustração e/ou de raiva, situações de tensão e de conflito.

⁶⁶ De acordo com a fundamentação desenvolvida no primeiro capítulo desta tese, utiliza-se aqui o conceito de “definição da situação” na perspectiva da sociologia interacionista, como “*um processo no qual o indivíduo explora suas possibilidades de ação em determinada situação*” (Coulon, 1995a).

e.1) Na aula do dia 21 de junho (n 73, p 79-81), a professora, impaciente com as colocações de Flávio Lopes, diz:

- Ai meu Deus! Ô Flávio, quando a gente não tem nada pra falar, a gente fica calado e pensa!

Artur havia tentando durante a aula, insistentemente, mas sem sucesso, falar sobre os aracnídeos. Ele diz, mais ou menos baixo, talvez não desejando realmente ser ouvido pela professora:

- E quando a gente tem uma coisa pra falar e não deixam a gente falar?

e.2) Paulo, em entrevista de pesquisa (30/08/99):

“[Para conseguir falar na sala] é só você ‘comprar’ a Denise. É só você fazer assim, antes de todo mundo (pronuncia a próxima frase baixinho, cochichando): ‘Ô Denise, deixa eu, deixa eu!’ Aí ela deixa. (...) Tem horas que eu morro de raiva da Denise (com ênfase na palavra “morro”). (...) Ah, igual uma vez que a gente tava debatendo aí... um negócio aí... aí eu fiquei o tempo todo com a mão levantada e a Denise não deixou eu falar, teve gente que falou três vezes e a Denise não me deixou. Eu fiquei morto de raiva... (ênfase na palavra “morto”).

f - Em diversas situações se pode observar a diferença de perspectivas entre professora e alunos, em relação a aspectos variados, tais como a estruturação escolar do tempo e o objetivo dado às diferentes atividades, como se exemplifica a seguir.

f.1) Diferença de perspectivas em relação ao tempo: a professora está voltada para a realização das atividades no tempo previsto, mas esse objetivo pode não ser importante para os alunos. Segundo Perrenoud (1995), o tempo escolar é pouco negociado e não está à disposição dos alunos, sendo regido pela instituição. No entanto, o que se observa na situação a seguir é que os alunos têm estratégias para resistir a essa imposição de um tempo que é estranho aos seus ritmos individuais:

Na aula do dia 06 de abril, os alunos estão realizando uma atividade em grupos, quando a professora diz:

- Ô gente! Se vocês não andarem rapidinho não vai dar tempo, não!

Flávio Lopes continua fazendo a atividade calmamente e diz em voz alta, embora a professora não ouça:

- Eu não tô com pressa. Pra mim tanto faz, tanto fez.

f.2) Diferença de perspectivas em relação aos objetivos das atividades.

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

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

P - Mas você sabia que tem várias versões?

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

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

Gabriel - Acertar e ganhar ponto! (Professora não ouviu).

Observam-se, nesse episódio, três perspectivas diferentes. Artur se prende à (in)coerência da situação em si. A professora, por sua vez, preocupa-se menos com isso e mais com o objetivo didático da questão proposta, pressupondo que os alunos compartilhem dessa sua preocupação. Entretanto, Gabriel França entra na comunicação evidenciando que os objetivos dos alunos são diversos e podem refletir, como afirma Perrenoud (1995), uma relação utilitarista com o saber e uma relação estratégica com a escolaridade, as quais são decorrentes da própria forma de

organização do trabalho escolar, que envolve avaliação seletiva e classificatória, sistema de promoções, distintos graus de formação.

g - A comunicação entre professora e alunos se mostra como processo complexo e ambivalente, permeado por diferentes normas e códigos, envolvendo lógicas muitas vezes antagônicas ou implícitas (Perrenoud, 1995).

g.1) Em determinados momentos, a existência de códigos compartilhados permite situações de leveza e cumplicidade na sala de aula:

Aula do dia 14 de maio de 1999. A professora está passando o dever no quadro e diz que os alunos deverão comprar um novo caderno para as atividades de reforço. Um aluno pergunta se o caderno pode ser espiral.

P - Não, espiral não pode não.

Artur - Por quê?

P - Porque atrapalha o traçado da letra de vocês. E eu tenho olhado o caderno de caligrafia de vocês... tem hora que eu arrepio! (Fala olhando e forçando uma expressão brava, franzindo os olhos, meio de brincadeira.)

Artur - Por que você tá olhando pra mim?(Dando a entender, em tom de brincadeira, que a professora podia estar se referindo à letra dele.)

P - Não, porque eu tinha que olhar pra algum lugar, então tô olhando pra Sara, tá, Sara? (Sara estava logo atrás de Artur, na mesma direção que ele. Denise fala em tom meio de brincadeira, meio irônico. Sara responde “Tá” e acha graça. Artur também acha graça na estratégia encontrada pela professora para encerrar o assunto).

Percebe-se, assim, uma situação em que professora e alunos compartilham códigos de interação, sendo possível aos alunos compreender significados implícitos nas ações e nas falas da professora, o que gera um sentido de cumplicidade e leveza nas interações.

g.2) Em outros momentos, a ausência desses códigos, a incompreensão de significados implícitos na fala, levam a situações de desgaste e frustração:

Aula de Ciências, dia 07 de junho de 1999. As crianças estão fazendo uma atividade do livro didático, intitulada “A variedade dos seres vivos”, na qual devem ler uma lista de nomes de seres vivos e marcar aqueles que já conhecem de alguma forma. Artur pergunta à professora:

Artur - Denise, qual a diferença de mosquito pra mosca?

P - Não sei.

Ana Carolina começa a intervir:

AC - É que mosqui.../

P - / Psss! Aqui, ó!! (Dirigindo-se à Ana Carolina, depois de interrompê-la:) Denise!! (Querendo dizer, com essa única palavra, que a pergunta de Artur se dirigia a ela própria, não à Ana Carolina) E eu já respondi!!

Esse episódio ressalta a complexidade das interações. Ao fazer a pergunta, Artur tanto poderia estar realmente interessado na resposta, quanto podia também estar apenas utilizando uma estratégia para atrair a atenção da professora, obter um lugar de visibilidade no grupo, desviar-se da atividade principal, etc. Por outro lado, a professora, ao dizer “*não sei*”, queria principalmente encerrar o assunto. Não percebendo esse significado implícito de “*não sei*”, Ana Carolina começa a responder, sendo interrompida por Denise. Provavelmente a reação da professora, dizendo que já havia respondido à questão de Artur, tenha causado certa confusão na aluna, caso ela tenha continuado não percebendo as nuances da situação.

g.3) A professora é agente importante de um processo de comunicação cujos desdobramentos ela não pode controlar totalmente, uma vez que neles estão envolvidos tanto aspectos culturais quanto sentimentos, valores, histórias e perspectivas individuais (Perrenoud, 1995). Isso dá uma característica de complexidade à sua ação comunicativa, pela qual ela acaba tocando em histórias individuais de modo mais intenso do que poderia prever. É o que se depreende, por exemplo, do **bilhete enviado pela mãe de Karina (n89, p101-102)** a respeito de um comentário feito por Denise em

relação a uma resposta dada pela filha em uma atividade de Estudos Sociais. No episódio, tanto a resposta da criança foi interpretada de modos distintos por ela própria, por sua mãe e por Denise, quanto o comentário de Denise teve significados diferentes para ela e para a família da criança.

h - Em determinados momentos a professora resolve controlar mais fortemente a disciplina da turma, tornando-se mais severa. Em outros momentos está mais relaxada em relação a seu papel, chegando a brincar com ele. Criam-se, assim, situações de cumplicidade e humor. É o que acontece nas **aulas dos dias 17/03 e 11/05 (n 59, p64)**, bem como na situação a seguir.

Aula do dia 14 de abril de 1999. Após a correção do dever, a turma estava inquieta, com vários comentários sendo feitos pelos alunos. A professora começou a passar o dever do dia seguinte. Depois, incomodada com o barulho, interrompeu e disse:

P: - Eu vou ditar, porque aí só eu falo. Só eu tenho o poder agora. (Fala a última frase em tom de brincadeira).

Alunos: - Uuuuuuu!! (A turma vaia, participando da brincadeira. Observa-se que, ao mesmo tempo em que brinca com a relação de autoridade, a professora explicita que o “falar” é expressão de poder, na sala de aula).

i- O humor aparece reincidentemente como estratégia dos alunos para fazer frente às imposições do sistema escolar, às situações de trabalho muitas vezes cansativas ou monótonas com as quais se vêm confrontados. É o que se observa, dentre outras, nas seguintes situações:

i.1) As crianças estão fazendo uma atividade de Estudos Sociais, em duplas. Passo entre as carteiras de Andréa e Hélio. Eles deveriam formar uma

dupla, mas as carteiras estão separadas. Pergunto se não estão trabalhando juntos. Andréa diz, gesticulando com as mãos:

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

i.2) A professora da turma X pede sempre aos alunos que escrevam, no final das atividades, depois da correção coletiva, a frase “Corrigido por mim”. Observando o caderno de Bruno, vejo que ele escreveu, no final de uma atividade de Português: “Corrigido há 30 anos por mim mesmo”.

Em outra atividade, na qual deveria ter sido desenhado um extra-terrestre, ele fez uma mistura de ET e coelho e escreveu um balão com os dizeres: “Sou o coelhinho da Páscoa!”

j - A interlocução desenvolvida em torno dos assuntos da aula remete a criança, com frequência, a assuntos pessoais, lembranças de suas experiências e vivências, que ela deseja expressar na sala de aula. Entretanto, a professora em geral está preocupada com a sistematização dos conteúdos, com o tempo, com o genérico e não com o pessoal.

Aula de Ciências, dia 07 de abril de 1999. O tema é substâncias corrosivas, discutindo-se uma questão que indagava se a água é corrosiva. A professora comenta que nem todos os metais são corroídos pela água e cita o ouro, dando o exemplo de sua aliança.

- A - O meu tio, ele tem uma aliança grossona de ouro/*
- P - / Ai, meu Deus, se a gente for contar todos os casos de tio nós estamos perdidos... Depois você me conta essa história, tá bom?*

l - Enquanto algumas crianças adotam estratégias ousadas para conseguir a palavra, outras permanecem silenciosas durante a maior parte das discussões.

Numa atividade de Português, a professora pede palavras com vogal + x + consoante. Os alunos se agitam para falar, levantam a mão, falam sem levá-la, ficam ansiosos, falam juntos... Alguns chegam a ficar de pé na carteira, na tentativa de serem ouvidos. Cristina não levanta a mão nenhuma vez. Acompanha a atividade em silêncio, quieta, observando e

anotando as palavras que a professora vai escrevendo no quadro. Estou perto dela e pergunto:

- Você não gosta de falar?

Ela fica em silêncio, movimentando levemente a cabeça. Insisto:

- Prefere ficar só ouvindo? (Idem. Não responde e, ao contrário, parece que se fecha mais).

6.2 O desafio de administrar a complexidade na rede de construção de conhecimentos em sala de aula.

Multiplicidade de situações e tarefas, tempo limitado, diversidade dos alunos, interações complexas... Essas são algumas das condições em que se desenvolve, em sala de aula, o processo de construção dos conhecimentos escolares. Condições que, por um lado, representam desafios para a realização dos objetivos desse mesmo processo; mas, por outro, fazem repensar os discursos que afirmam ser a escola uma instituição “fossilizada”, a qual precisaria “articular-se com a vida”. O conjunto de condições acima, com as contradições por elas representadas, e especialmente a complexidade do contexto configurado por essas condições e das interações que nele se desenvolvem, confirmam a afirmação de Perrenoud (1995): “*A escola também é vida!*” Conforme lembra esse autor, os discursos que afirmam o contrário são, muitas vezes, utópicos, por se basearem em uma imagem idealizada da vida. Vale transcrever:

Se a escola está contra esta vida idealizada, a sociedade, no seu conjunto, não o está menos. (...) Se se comparar com a vida dos adultos, tal como ela é nos diversos meios, constata-se que a escola, no seio das organizações, é um lugar de vida e de trabalho semelhante a muitos outros, muitas vezes parecendo menos duro e menos enfadonho!

Em qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e muito diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos. (Perrenoud, 1995: 28-29)

Evidentemente, tais afirmações não pressupõem que não haja o que mudar na escola. Como ressalta o próprio Perrenoud, existem alternativas para a vida em todas as organizações, as quais não teriam seus interesses prejudicados e beneficiariam as pessoas caso adotassem formas de funcionamento mais abertas, cooperativas, com espaços para a manifestação da individualidade. Quando mantém um funcionamento individualista, excessivamente formalizado, a escola não está contribuindo para a formação de atores capazes de implementar essas alternativas.

Entretanto, o que se está enfatizando é que uma imagem idealizada da escola, das organizações em geral e da própria vida não contribui para a efetiva transformação das estruturas educacionais. Reconhecer que a vida está, sim, presente na escola, em todas as suas contradições e paradoxos, talvez seja o primeiro passo para assumi-la em seu dinamismo e implementar mudanças realistas.

Atualmente, os estudos dedicados ao cotidiano escolar ou à perspectiva do currículo em ação vêm trazendo importantes contribuições no sentido de captar esse dinamismo. Amorim (2000), por exemplo, analisando a produção do conhecimento escolar em aulas de Biologia e de Ciências, faz emergir a imagem de uma escola que não está congelada, mas na qual os atores, apropriando-se do espaço, do tempo, dos materiais didáticos, produzem um cenário de descontinuidades, rupturas, multiplicidades, movimentos de resistência e de transgressões aos emolduramentos supostamente permanentes, situando sua prática na permanente tensão entre o tradicional e o novo. Ferraço (1999), por sua vez, a partir de um estudo do currículo vivido em uma escola pública, identifica processos auto-organizativos marcados pela “força e densidade humana do cotidiano”, que alimentam as esperanças de renovação.

Nesse contexto, a concepção de currículo como seqüência encadeada de assuntos cuidadosamente hierarquizados é matizada por novas percepções. A observação das aulas revela, em maior ou menor proporção, que *“mais do que os documentos oficiais e as propostas formais, o currículo que efetivamente se enreda na sala de aula é aquele viabilizado pelas redes de conhecimentos nela tecidas”* (Ferraço, 1997: 3).

Machado (2000), em sua análise das relações entre concepções de conhecimento e prática docente, propõe a metáfora da rede como paradigma para o processo de construção de conhecimentos, em contraposição à idéia cartesiana de encadeamento lógico, linear e necessário. A partir das contribuições de Michel Serres e da noção de rede hipertextual de Pierre Lévy, o autor comenta as principais idéias ligadas a essa metáfora: o conhecimento significa apreensão de significados, e essa apreensão se dá pelo estabelecimento de múltiplas relações entre fatos, fenômenos, processos, proposições; cada significado é um feixe de relações, podendo-se comparar os diferentes significados aos nós de uma rede na qual os fios são as relações estabelecidas; não existe linearidade nesse estabelecimento de relações, isto é, não há um percurso necessário a ser percorrido na rede, de nó em nó; não existem hierarquias entre os componentes da rede, uma vez que há várias possibilidades para chegar a um determinado significado; a rede está permanentemente aberta a transformações; os nós e as conexões da rede são heterogêneos, podendo ser constituídos por uma multiplicidade de tipos de relações⁶⁷.

⁶⁷ Pierre Lévy define seis princípios conformadores de uma rede hipertextual, os quais não foram todos contemplados na nossa caracterização, por não serem considerados necessários à análise que se pretende fazer: princípios de metamorfose, heterogeneidade, multiplicidade e encaixe das escalas, exterioridade, topologia, mobilidade dos centros. Para maiores detalhes, consultar Lévy (1993) ou Machado (2000: 145-150).

Machado propõe a metáfora da rede como novo paradigma de conhecimento para nortear a organização da ação docente, o que envolveria mudanças em aspectos como o planejamento e o processo de avaliação. No caso das turmas X e Y, os dados coletados indicam que no planejamento, na avaliação, nos livros didáticos, na forma de organização geral da prática pedagógica, parece predominar, em vez desse paradigma, o modelo linear de currículo, o qual, segundo Henriques (1998: 2), possui as seguintes características:

- homogeneidade: busca-se unificar um corpo de conhecimentos tornados homogêneos em função de um padrão escolhido;
- unidimensionalidade: escolha racional de uma trajetória de aprendizado considerada melhor;
- normatividade: o currículo é prescritivo, não permite desvios;
- seqüencialidade; previsibilidade; disciplinaridade.

Entretanto, a análise dos diálogos entre professora e alunos revela que, ao ser colocado em ação na sala de aula, o currículo prescrito dá lugar a um texto negociado, no qual múltiplas relações são acionadas, construindo-se significações que muitas vezes escapam ao percurso traçado nos planejamentos. Isso se observa de modo mais claro em algumas aulas, como a **aula de Ciências do dia 30 de junho de 1999, na turma X, em torno do tema “Investigando microorganismos” (n53, p55-56)**. No quadro a seguir, tem-se uma comparação esquemática entre os itens previstos no currículo prescrito e os aspectos que foram acionados, na rede principal de comunicação, durante a interlocução realizada na turma:

Currículo oficial – Escola X	Currículo real –Turma X
<p>Os microorganismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evidências de sua presença em situações cotidianas ▪ Papel no meio ambiente e apropriação pelo ser humano ▪ Microorganismos causadores de doenças 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fungo “dá na fruta”. ▪ O desenvolvimento dos fungos pode ser observado no apodrecimento do limão e do pão. ▪ Bactérias contaminam. ▪ “Bactéria” pode ser apelido de uma pessoa. ▪ Bactérias são microorganismos e existem no hospital. ▪ Bactérias são micróbios que transmitem doenças. ▪ Os dentistas se referem com frequência a bactérias. ▪ Houve uma contaminação de carne na Bélgica, provocada por bactérias existentes na ração ingerida pelos animais. ▪ Os agrotóxicos podem contaminar alimentos. ▪ Os patologistas trabalham com bactérias. ▪ As bactérias são usadas em experiências e podem curar.

Observa-se, pelo quadro, que um item do currículo oficial se desdobra em uma verdadeira teia de significados que são *selecionados* ora pela professora, ora pelos alunos, e trazidos para a rede principal de comunicação, passando a fazer parte do currículo real da turma.

Na tessitura dessa teia é interessante observar a multiplicidade de significações atribuídas a um mesmo objeto de conhecimento, bem como a diversidade de caminhos percorridos pelos alunos para abordá-lo. Alunos e professora vão puxando “fios” de suas experiências, de suas histórias pessoais, dos conhecimentos que já construíram e das informações que já detêm, e enredando-os, na sala de aula, com os outros fios estendidos.

Evidentemente, o currículo real da turma não se limita às interações verbais desenvolvidas coletivamente, isto é, na rede principal de comunicação, e captadas pela gravação em áudio, realizada pela pesquisadora. Ele envolve também uma série de comunicações locais, muitas vezes clandestinas e dissimuladas, que vão estendendo a rede do currículo vivenciado pelos alunos na sala de aula. Na **aula do dia 12 de março, na turma X (n87, p96-99)**, por exemplo, duas dessas comunicações puderam ser registradas, evidenciando informações paraescolares que foram acionadas pelas crianças a partir dos assuntos tratados. Assim, o assunto “pontos de referência” levou um dos alunos a mencionar o Pão de Açúcar, do Rio de Janeiro, despertando a curiosidade do colega que estava próximo; o assunto “oceanos do mundo” fez Flávio Lopes se lembrar do Titanic e comentar com o colega ao lado. No caso, o registro dessas comunicações foi possível porque a pesquisadora se encontrava próxima desses alunos, na turma. Mas, certamente muitas outras, verbais ou não, se realizaram durante os dias de observação, sem que pudessem ser simultaneamente captadas e registradas. Além disso, cabe reconhecer que o currículo real se compõe também dos silêncios, dos gestos, das entonações, das regras implicitamente aprendidas...

Segundo Henriques (1998: 3),

O currículo escolar pode ser concebido como uma matriz linear, que ordena a aprendizagem a partir de um eixo central fixo, definindo previamente uma lógica externa ao sujeito da aprendizagem. Mas pode, por outro lado, ser um hipertexto coletivo, um espaço comum de conversação e aprendizagem onde os próprios sujeitos possuem papel ativo e que pode favorecer múltiplas conexões.

Os dados aqui discutidos apontam para essas duas possibilidades, em conjunto: ainda que em sua versão prescritiva ou oficial o currículo seja uma matriz

linear, ao concretizar-se, na sala de aula, como texto negociado, ele sempre será um hipertexto coletivo. A comparação entre o que ocorre nas turmas X e Y permite concluir que essa rede hipertextual coletiva ganhará maior ou menor visibilidade e expansão de acordo com o tipo de prática pedagógica desenvolvida na turma.

Embora se tenha concentrado na turma X a análise das condições em que se dá o processo de construção de conhecimentos em sala de aula, o que se constatou durante a pesquisa de campo na turma Y é que todas essas condições também estavam lá presentes, ainda que menos observáveis, seja pelas circunstâncias da realização da pesquisa nessa turma, seja pelas características das aulas nela desenvolvidas. Como se tratava de uma prática pedagógica com maior nível de enquadramento do que a da turma X, todas as condições citadas – multiplicidade de tarefas e situações às quais a professora precisa fazer frente; limitação do tempo; diversidade dos alunos; complexidade das interações – eram mantidas sob controle mais rígido, revelando-se de forma menos explícita. Quanto às duas primeiras características, a professora era vista, durante um dia de aula, executando uma série de tarefas, atendendo a diversas solicitações e buscando administrar o tempo limitado. Entretanto, como as aulas eram mais centradas no livro didático, com menor variedade de atividades a serem realizadas com os alunos, as tarefas e situações eram menos diversificadas do que na turma X; e como o espaço de participação das crianças era menor, suas solicitações também eram menos numerosas.

No que se refere à diversidade dos alunos e à complexidade das interações, percebe-se que essas características eram ocultadas através de estratégias de controle do grupo mais claras do que as utilizadas na turma X. Entretanto, tais características ainda assim se deixavam entrever, em situações diversas. Na **aula de Ciências do dia**

09/08/99, sobre tipos de caules (n 75, p83-84), observam-se, por exemplo, como sinais da diversidade dos alunos e da complexidade das interações: as estratégias das crianças em suas tentativas de falar com a professora ou com os colegas; o estabelecimento de redes secundárias de interlocução nas quais conhecimentos diversificados vão sendo tecidos; os comentários que evidenciam sinais da rede de conhecimentos que se vai compondo, a partir da fala da professora ou paralelamente a ela - a conversa sobre o fim do mundo e o eclipse; as intervenções de Carlos sobre os caules; os comentários de Fábio sobre os papagaios que faz e sobre o consumo de broto de bambu.

Havia, certamente, na turma Y, momentos nos quais a diversidade e a complexidade se manifestavam de modo mais intenso, tais como as atividades de correção e discussão coletiva de atividades feitas pelos alunos, as situações de descontração e cumplicidade envolvendo professora e alunos, ou ainda as entrevistas realizadas pela pesquisadora com as professoras e os alunos. Entretanto, na maior parte do tempo essas características pareciam ficar “escondidas”, deixando-se revelar apenas timidamente por meio de pequenas “brechas” no tecido da aula.

Um fato observado na aula de “Geo-História” do dia 09 de junho de 1999 foi muito ilustrativo nesse sentido. O assunto da aula era a ocupação do território brasileiro por meio das entradas e bandeiras. A professora solicitou que os alunos lessem duas páginas do livro didático que tratavam do tema e, a seguir, repetiu o esquema básico de sua aula: fez a leitura do livro em voz alta, parando para comentários e explicações. O diário de campo, sem contemplar toda a aula, registra 6 (seis) páginas de transcrição, nas quais predominam largamente os grandes blocos representando a fala da professora, intercalados apenas por algumas poucas respostas dos alunos a questões pontuais formuladas por Bianca e por uma única intervenção espontânea na rede principal de

comunicação, a qual foi feita por Carlos. Ao final da aula - e das seis páginas de comentários sobre as principais bandeiras, seus objetivos, os nomes dos bandeirantes, as conquistas e os fatos marcantes, a relação com os índios-, a professora conclui a leitura comentada e indaga se alguém tem alguma pergunta a fazer. Renato diz:

- *Eu queria fazer uma pergunta de uma coisa que eu tô querendo saber há muito tempo. Mas não é sobre índio, não.*

A professora pergunta o que é, e Renato responde:

- *Como surgiu o primeiro homem na Terra?*

A pergunta de Renato é muito esclarecedora no sentido de evidenciar que, mesmo que seja pouco visível, existe uma grande diversidade na sala de aula, fazendo desta um cenário complexo. Em face dessa diversidade e dessa complexidade, os conhecimentos vão se tecendo em redes, ainda que a forma da prática pedagógica não favoreça a manifestação e expansão de tais redes. Nesse contexto, a excessiva uniformização promovida por Bianca durante suas aulas se apresenta como uma estratégia utilizada pela professora para fazer face ao desafio de *ensinar* em um ambiente diverso e complexo. E ensinar, na forma de organização escolar atualmente predominante, envolve sempre a busca de uma relativa unidade ou homogeneidade: objetivos a serem alcançados por todos os alunos, conteúdos comuns para a turma, os quais se busca unificar por meio de exercícios, resumos, etc; envolvimento de todos nas mesmas atividades...

Tal busca se revela também na turma X. De fato, se a ação pedagógica da professora Denise dá maior visibilidade à diversidade e à complexidade presentes na sala de aula, evidenciando a rede de construção de conhecimentos e permitindo em maior escala sua expansão, isso não significa que não haja, por meio de artifícios mais

sutis, a busca de relativa unidade. Foi o que se discutiu no capítulo 4 desta tese, ao se verificar que, mesmo acionando a participação dos alunos e criando um ambiente propício a ela em sala de aula, a professora controla as manifestações das crianças por meio de estratégias diversificadas e, por vezes, sutis.

Na revista *Veja* do dia 16 de fevereiro de 2000 (nº 7, ano 33, edição 1636), um artigo sobre a ação dos *hackers* apresenta, na pág. 103, um comentário a respeito da difusão de mensagens na Internet, que pode ser inspirador para a compreensão do que acontece no processo de construção de conhecimentos na sala de aula: *“Depois de deixar o computador de origem, uma mensagem com começo, meio e fim se fragmenta em milhares de partes ao entrar na rede. E cada uma delas viaja por um caminho diferente até chegar ao destino. Então a mensagem é novamente agrupada e entregue ao destinatário.”* Pode-se afirmar, analogamente, que a “mensagem pedagógica” referente ao conteúdo a ser ensinado, e constante do currículo prescrito, quando “emitida” em sala de aula, “fragmenta-se” em inúmeras partes ao entrar na rede de construção de conhecimentos, através das diferentes relações que cada ator estabelece a partir da mensagem. Entretanto, o que a escola espera, na sua atual forma de organização, é novamente “agrupar” essa mensagem, reunificá-la na forma de conhecimentos construídos por todos os alunos e passíveis de avaliações comuns.

Produz-se assim, na sala de aula, uma constante tensão entre a diversidade / complexidade e a busca de uniformidade / homogeneidade. Tensão que, de acordo com as estratégias adotadas pelos atores, produzirá a predominância de um desses dois pólos. Os dados coletados nesta pesquisa, por exemplo, revelaram a emergência, com maior intensidade, da diversidade e da complexidade das interações na turma X, enquanto na turma Y houve a predominância da uniformização / homogeneização.

Batista (1997), ao analisar o processo de construção de conhecimentos nas aulas de Português, de certa forma também sinaliza essa tensão. O autor afirma que, diante da diversidade real dos alunos e da multiplicidade real das formas de interlocução, o trabalho escolar age no sentido de unificar o corpo de alunos em um só corpo, pela atenção concentrada no professor, que pode, então, dirigir-se coletivamente a toda a turma. Constituem-se, assim, dois pólos de interlocução: o professor e o corpo unificado de alunos. Tal constituição, por sua vez, é sempre provisória, pois os sujeitos nunca são homogêneos de fato, realizando distintas recepções da fala do professor e podendo gerar intervenções que novamente fragmentarão os pólos de interlocução. O próprio professor, por sua vez, precisa acionar os sujeitos individuais para conhecer sua relação com o conteúdo transmitido. Ao fazer isso, ele também fragmenta os pólos de interlocução, dando margem à dispersão e assim, tendo que desenvolver novas estratégias para retomar a unidade perdida.

Na turma Y, o movimento relatado pelo autor se mostra menos freqüente, uma vez que a professora, mantendo a interlocução fortemente concentrada em sua própria fala, permite menos vezes a fragmentação dos pólos constituídos. Entretanto, o que se observa é que os alunos resistem à unificação de seus “corpos”, seja desviando a atenção do assunto da aula, seja procurando constituir pólos paralelos de interlocução com os colegas, seja insistindo na própria participação na rede principal de comunicação. Já na turma X, a dinâmica relatada por Batista podia ser observada com clareza, como atesta o seguinte comentário, registrado no Diário de Campo no dia 07 de abril de 1999:

Percebo um certo ritmo ou ciclo que as aulas nessa turma parecem seguir. Há o início, quando algumas questões são levantadas para iniciar o assunto,

em um momento fortemente direcionado pela professora. Com o desenvolvimento do tema, chega-se a alguns aspectos que suscitam maior interesse dos alunos, instaurando um momento mais participativo, em que as experiências e informações paraescolares têm maior entrada na sala de aula. Explicitam-se nesse momento, em maior grau, as redes de construção de conhecimentos que vão sendo tecidas pelas crianças. Mas, ao mesmo tempo, é também o momento de maior dispersão e de menor controle pela professora, às vezes com vários pólos paralelos de interlocução, gerando certo tumulto. As referidas informações e experiências emergem, muitas vezes, de forma desordenada. A seguir, vem o momento final, de sistematização, fortemente controlado pela professora e marcado pela prescrição curricular. A turma parece funcionar como em um pulsar: mais forte... mais fraco... espriar-se... conter-se...

A continuidade do comentário permite, ainda, avançar na discussão a respeito da tensão entre diversidade/complexidade e uniformidade/homogeneização, na construção do conhecimento escolar:

A turma, embora agitada, é bastante disciplinada, no sentido de envolvimento com as atividades e mobilização em torno dos assuntos ou das atividades propostas. Os momentos de maior agitação em geral não acontecem independentemente do desenvolvimento do tema, e sim nas situações em que ele desperta comentários, relatos de experiências anteriores dos alunos, brincadeiras...

Embora a professora tenha que marcar os diferentes momentos da aula, seja explicitamente advertindo os alunos, seja através de ações como a de escrever no quadro o título do registro da aula, encerrando a discussão, a turma parece já estar afeita a esse ritmo, aderindo a ele com relativa facilidade, não se manifestando grandes resistências por parte dos alunos. Por outro lado, as falas e intervenções individuais são continuamente controladas pela professora, que procura concentrar os alunos em torno das atividades propostas, tendo em vista o currículo prescrito.” (Diário de campo, dia 07 de abril de 1999 – Turma X)

Nesta parte do comentário assinalam-se dois elementos que se mostraram decisivos na forma como o trabalho escolar se organiza nas duas turmas, fazendo frente à tensão entre diversidade / complexidade e unidade / homogeneização. Um desses

elementos é a própria cultura escolar, considerada como conjunto de práticas, normas, rituais, significações, próprios à escola como instituição social. O que os relatos do Diário de Campo permitem depreender é que há, na sala de aula, uma série de combinados implícitos, já conhecidos, pelos quais toda a turma, em conjunto, “funciona” como deve funcionar, com seus momentos de maior agitação ou dispersão, outros de retomada da concentração... Esses “combinados” é que sustentam a autoridade da professora e, internalizados pelos alunos, sob a forma de regras de reconhecimento e regras de realização (Bernstein, 1996), direcionam a forma como eles participam das atividades. Assim, a própria criança, até certo ponto, já seleciona as informações que vai apresentar ou não, as perguntas que vale a pena fazer, os momentos em que deve arriscar-se a falar com o colega; assim, participa ativamente, com um nível maior de resistência ou de adesão, do “jogo” previsto a partir das “cartas” que lhe são “distribuídas” pela cultura escolar.

O segundo elemento que se pretende destacar a partir do trecho transcrito é o currículo oficial, o qual se mostrou efetivamente, na pesquisa de campo, como o grande “ordenador do que se faz na escola” (Sampaio, 1998). Ou, melhor dizendo, como ordenador do que *as professoras* fazem na escola, uma vez que as crianças não agem a partir das prescrições curriculares; ao contrário, muitas vezes agem em resistência a elas. Mas, do ponto de vista das professoras, é o currículo prescrito que parece determinar o que será explorado, quando será explorado, o que será enfatizado e o que se transformará em “resíduo” - isto é, o conjunto de textos ou enunciados que vão, ao longo do ano letivo, sendo secundarizados, não retomados em exercícios ou avaliações e não tematizados como objetos de estudo (Batista, 1996).

As diversas situações já analisadas, nas quais informações apresentadas pelas crianças são exploradas em maior ou menor grau pela professora, são bastante ilustrativas desse papel do currículo prescrito e de sua força ordenadora das interlocuções. Situações em que isso fica ainda mais claro são aquelas em que um assunto previsto no currículo oficial da turma surge na sala de aula antes do momento previsto para sua abordagem, sendo, portanto, desconsiderado pela professora naquele contexto. Por exemplo, na aula de Ciências do dia 17 de março de 1999, na turma X, o tema previsto era separação de misturas. Ao discutirem os processos de separação de uma mistura de água, sal e areia, as crianças mencionaram a existência de micróbios na mistura. O assunto não foi explorado pela professora, que entretanto, nas aulas dos dias 23 de junho e 30 de junho, empenhou-se em levantar o que os alunos sabiam sobre microorganismos, uma vez que era esse o tema previsto para aquele momento.

Outro exemplo de situações nas quais se evidenciava o papel do currículo prescrito eram as “horas da notícia” realizadas semanalmente na turma X. Tratava-se de um momento em que cada criança deveria trazer e comentar com a turma qualquer notícia de jornal que considerasse interessante. Cada notícia despertava comentários diversos da parte dos colegas e da professora, configurando um momento em que emergiam com grande frequência, na turma, informações paraescolares – tanto as notícias em si quanto informações que os alunos relacionavam a elas. Entretanto, tratava-se de informações que não seriam retomadas nos exercícios e avaliações; os objetivos previstos no currículo em relação a esses momentos estavam ligados ao despertar do gosto pela leitura de textos jornalísticos e ao desenvolvimento da linguagem oral. Assim, percebia-se que a própria forma como a professora conduzia a atividade era mais livre e descompromissada em relação ao controle das participações

dos alunos; sua ação se concentrava em explorar as notícias, organizar os diálogos e corrigir, quando necessário, os enunciados orais produzidos pelos alunos.

Em todas essas situações, percebe-se que o currículo prescrito é o grande referencial da professora para realizar, no nível de recontextualização correspondente à construção do currículo real da turma, a seleção do que conta ou não como comunicação legítima e, mais do que isso, do que merece ou não ser objeto do trabalho de didatização que, conforme se viu, envolve análises, sínteses, retomadas, exercícios, avaliação... Aliás, nas atividades escritas e nas avaliações é que a força do currículo prescrito se mostra com maior intensidade, confirmando a importância desses dispositivos na constituição dos conhecimentos escolares. Predominam nos exercícios escritos e avaliações, em geral, questões bastante “fechadas” em relação à entrada de informações paraescolares, as quais aparecem mais nos momentos de discussão durante as aulas. Isso significa que a rede de construção de conhecimentos tecida nesses momentos de discussão em geral não é retomada na continuidade do trabalho escolar, voltando-se, então, ao encadeamento de assuntos previstos no currículo prescrito.

Tais constatações podem dar margem a uma série de questionamentos e reflexões. Por um lado, o estabelecimento dessas separações entre “o que conta e o que não conta” é uma necessidade inerente à organização do trabalho escolar; por outro, constitui também um limite ao seu enriquecimento. Quais as possibilidades de organizar de outras formas esse trabalho, mantendo sua especificidade? Quais as efetivas alternativas para se realizar o planejamento e a avaliação a partir de um paradigma de rede? Quais as contradições que essas alternativas envolveriam? Em que medida as informações que emergem em sala de aula, não sendo retomadas posteriormente, podem ser consideradas componentes do currículo da turma? Qual o significado dessas

informações, e de sua posterior exclusão das outras etapas do trabalho escolar, na constituição do currículo real de cada aluno? São questões que ficam abertas...

Ao enfatizar o papel e a força do currículo prescrito na organização do trabalho escolar, um aspecto importante a frisar é o que se refere às diferentes apropriações feitas em relação a ele pelas professoras, com base em suas carreiras pessoais. Isto é, duas professoras da mesma série de uma determinada escola terão como ordenador de suas práticas o mesmo currículo prescrito, o qual será, entretanto, diferentemente recontextualizado por ambas, a partir da leitura própria que fizerem dele.

Outro aspecto a destacar é a estreita ligação entre o currículo e os processos de avaliação. Em tese, avalia-se aquilo que, de acordo com o previsto no currículo oficial, foi estudado de forma sistemática. Entretanto, tendo em vista as diferentes apropriações do currículo mencionadas no parágrafo anterior, em sua prática a professora, muitas vezes, faz o caminho contrário: enfatiza aquilo que pretende avaliar, isto é, os aspectos que, dentro do currículo prescrito, têm mais relevância e significado para ela. Em um contexto como o das escolas X e Y, em que cada avaliação é elaborada por uma única professora para ser aplicada a todas as turmas de uma série, isso muitas vezes produz distorções, como já foi discutido anteriormente neste trabalho: **ao invés de se avaliar determinado conteúdo porque estava previsto no currículo e foi trabalhado, trabalha-se certo conteúdo porque será avaliado (n79, p88)**. Sendo assim, ao se considerar o currículo prescrito como ordenador da prática pedagógica, torna-se necessário analisar as avaliações como expressões do currículo proposto, isto é, em última instância, como manifestações daquilo que se “prescreve” para cada turma como conteúdo a ser aprendido.

Em resumo, a cultura escolar e o currículo prescrito se destacaram, nas observações desenvolvidas nesta pesquisa, como elementos fundamentais a partir dos quais a escola faz frente às condições do processo de construção de conhecimentos em seu interior: a multiplicidade de situações e tarefas, a limitação do tempo, a diversidade dos alunos, a complexidade das interações. Essas condições apontam para a diversidade e a complexidade, enquanto o currículo prescrito e a cultura escolar, na sua configuração ainda predominante na maior parte das escolas, trabalham em torno da homogeneidade e da uniformização. É nesse cenário contraditório que os saberes escolares são construídos e é nele que as informações paraescolares emergem e se colocam em relação, de distintas formas, com esses saberes. Articular essas diferentes dimensões de sua própria realidade é um desafio que se coloca para a escola na realização de sua função.

6.3 Alguns elementos sobre a perspectiva das professoras: o desafio da formação

As comparações que foram desenvolvidas, ao longo da pesquisa, entre as práticas pedagógicas das turmas X e Y, dentre elas as considerações sobre as diferentes condições de emergência, nessas práticas, de informações paraescolares trazidas pelos alunos, fazem com que se coloque a questão das perspectivas das professoras a respeito de seu próprio trabalho. O ideal seria aprofundar o levantamento das concepções, representações, significados e motivos que sustentam a construção da ação pedagógica pelas professoras. Entretanto, isso exigiria um maior investimento de tempo e de procedimentos de pesquisa, o qual não foi possível neste estudo. Realizou-se apenas

uma entrevista com cada professora, em horários nos quais as crianças estavam em aulas especializadas – portanto, com um tempo bastante limitado.

Assim, serão levantados, a seguir, alguns pontos de reflexão que puderam ser desenvolvidos a partir dessas entrevistas, os quais não têm, entretanto, a pretensão de ser explicativos em relação à prática pedagógica, tendo apenas a intenção de trazer contribuições à abordagem de sua complexidade.

O aspecto que, tendo em vista os dados levantados, mais suscitou reflexões que podem vir a ser válidas para outros estudos, foi a consideração das relações entre as “carreiras”⁶⁸ das professoras, incluindo todas as suas experiências de formação, tanto pessoais quanto acadêmicas e profissionais, e as práticas pedagógicas por elas desenvolvidas.

Tanto em suas entrevistas quanto nas aulas observadas e em momentos de interação com os colegas que puderam ser presenciados, as professoras Bianca e Denise, das turmas Y e X, respectivamente, deixavam transparecer diferentes características de suas “carreiras”. Ambas eram respeitadas, em suas respectivas escolas, como profissionais competentes e bem relacionadas. Entretanto, Bianca parecia construir essa competência e essas relações sobre uma certa formalidade, na forma de falar e de se portar, sendo as falas e atitudes de Denise mais descontraídas, como se pode constatar tanto nos Diários de Campo quanto nos registros das entrevistas. Trata-se de um aspecto subjetivo, mas que sinaliza diferentes construções das identidades, das imagens transmitidas pelas duas professoras. Identidades e imagens que ambas levam consigo para a sala de aula, e que se objetivam em diferentes formas de conduzir a interlocução

⁶⁸ Conforme exposto no capítulo 1, o termo “carreira”, no caso, é utilizado na perspectiva proposta por Delamont (1987: 41), designando “*o conjunto das modificações no estatuto e identidade das pessoas ao longo do tempo*”, incluindo desde as imagens que a pessoa faz de si própria até as posições que ocupa, as relações jurídicas que mantém e seu estilo de vida.

com suas classes, como se constata pelas gravações das aulas (**n51, p52 – o que se ouve nas duas salas**).

Quanto à sua formação e experiência profissional, é significativo o fato de que Bianca se formou e trabalhou todo o tempo na mesma escola, no caso, o Colégio Y, o qual segundo ela era, até então, “tradicional”. Enquanto isso, Denise teve uma experiência mais diversificada, incluindo o que foi, segundo expressão dela própria, o “grande tchan” de sua vida: trabalhar em uma escola pioneira no desenvolvimento de propostas de ensino na linha construtivista.

Essas duas “carreiras” diferentes se refletem nas atitudes das professoras em sala de aula, no que se refere à prática pedagógica como um todo e, especificamente, às informações que os alunos trazem de fora da escola. E se refletem, também, nos discursos que elas constroem sobre essa prática, os quais podem ser analisados, em parte, por meio dos **trechos de suas entrevistas** apresentados nos **nós 90, 91 e 92 do hipertexto (p. 103 a 105)**.

Na sua entrevista, Denise demonstra considerar as informações trazidas pelos alunos como parte importante do processo de ensino e aprendizagem, vendo o próprio papel como o de “*mediadora*” entre essas informações e “*o que a escola está propondo*”, o conhecimento escolar a ser construído. Por outro lado, reconhece conflitos, como sua incerteza sobre a melhor forma de agir em relação aos alunos que demonstram dificuldades, e explicita seu papel regulativo em relação ao tipo de informação que as crianças trazem para a sala de aula, as quais, para ela, precisam ser relacionadas ao assunto em estudo.

Já a entrevista de Bianca parece, à primeira vista, ser contraditória em relação à sua prática, uma vez que ela afirma a importância de que a escola crie espaços

para a socialização das informações e conhecimentos trazidos pelas crianças, mesmo que esses não sejam compatíveis com o assunto trabalhado em sala de aula – o que, conforme se viu, não é o que acontece mais freqüentemente em sua turma.

Entretanto, como lembra Fonseca (1999), não se trata de dizer que esse discurso seja falso ou verdadeiro e sim de considerar que ele “*representa apenas uma dimensão de uma realidade social multifacetada*” (Fonseca, 1999: 64). Nas entrevistas e nas aulas, o que se observa é que tal discurso efetivamente parece representar as crenças de Bianca na época, isto é, aquilo que objetivamente e racionalmente ela afirmava como valor, em se tratando de Educação. Em um momento formal de entrevista, é esse discurso, essa crença, essa dimensão de sua própria realidade, que Bianca assume. Porém, em suas aulas, outras dimensões dessa mesma realidade se revelam...

Dimensões que, por outro lado, se deixam entrever em algumas “fraturas” do próprio discurso, quando analisado de modo mais detido (**n90, p103**). De fato, o que tal análise revela é que Bianca situa o “tempo” de entrada de informações paraescolares como algo separado do tempo natural da aula; um tempo à parte que precisa ser criado, destacado do restante; uma “*brechazinha*” que precisa ser conseguida, “*com um pouco de boa vontade e flexibilidade.*” Na sua fala, abrir espaço para o aluno, para seus interesses e informações, implica sempre “*esquecer um pouco*” ou “*desprender-se*” do planejamento, não estando presente, em nenhum momento, a idéia ou a possibilidade de mediação entre esse planejamento e os conhecimentos e vivências das crianças. Evidencia-se, assim, mesmo no nível do discurso, a cisão (“*brecha*”) entre conhecimentos escolares e informações paraescolares, ainda que as palavras estejam aparentemente anunciando o contrário.

Ou seja, o que se percebe é uma professora que, como revela o início do trecho da entrevista registrado em **n90, p103**, divide-se entre uma “visão idealizada de educação”, segundo a qual, dentre outras coisas, é importante valorizar as informações e experiências dos alunos, e a sua própria prática, na qual ela muitas vezes não consegue operacionalizar esse discurso. Tal situação se torna, por vezes, conflituosa para Bianca, como revela um **outro trecho de sua entrevista (n91, p104)**, no qual ela faz referência às modificações trazidas para sua atuação a partir do momento em que começou a freqüentar a Faculdade, no curso de Pedagogia, o qual estava freqüentando na época da realização da pesquisa.

A atuação de Bianca pode ser melhor compreendida a partir da noção de *habitus*, proposta por Bourdieu e retomada por Perrenoud para lembrar que a ação do professor nem sempre é coerentemente organizada segundo as teorias e crenças que ele defende. Em sua prática cotidiana, ele precisa agir rapidamente em inúmeras situações, sob a pressão de fatores diversos, como o tempo, as prescrições curriculares, o controle da turma, os ritmos diversificados de aprendizagem, dentre outros. Nesse contexto, conforme afirma Perrenoud (1997), a ação pedagógica não se configura como uma construção racional e refletida; baseia-se, grande parte das vezes, em “*esquemas de ação, de percepção e de decisão parcialmente inconscientes. Daí a impressão que muitos professores têm de que ensinam acima de tudo ‘com o que são’, com a sua personalidade ou a sua experiência*” (Perrenoud, 1997:108). Ensinam a partir de um *habitus*, ou seja, de um conjunto de disposições ou de esquemas internalizados, que constituem uma gramática geradora de práticas (Bourdieu, 1998; Perrenoud, 1997).

Como se constitui esse *habitus*? Qual o papel, nessa constituição, das experiências de formação? Em que medida os processos de formação podem auxiliar os

docentes a desenvolver práticas coerentes com suas próprias crenças? Essas são questões que têm sido discutidas por diversos autores, sendo recorrentemente apontada a necessidade de propiciar ao docente condições de formação contínua pelas quais ele possa desenvolver uma atitude reflexiva em relação à própria prática, de modo a enfrentar sua complexidade (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996).

As questões da formação de professores constituem, atualmente, um amplo campo de estudos e discussões, que extrapola a proposta deste trabalho. Entretanto, não se poderia deixar de apontar aqui alguns pontos de interseção percebidos em relação à problemática desta tese. O resgate dessas questões, ainda que apenas como referência, é importante no sentido de apresentá-las como mais um desafio a ser enfrentado pela escola, no cumprimento de seu papel social.

6.4 - O maior de todos os desafios: “escolarizar o futuro”...

Finalizando a reflexão desenvolvida a respeito do papel da escola em relação à transmissão cultural, e dos desafios por ela enfrentados no cumprimento desse papel, existe um conjunto de estudos que não poderia deixar de ser considerado nesta tese. Trata-se dos trabalhos que analisam as modificações que a difusão e a utilização crescente das tecnologias eletrônicas de informação e de comunicação têm gerado na própria cultura, nas formas de aprender, de perceber e se relacionar com o mundo, enfim, de conhecer. A explosão tecnológica vivida a partir de meados do século passado fez com que as relações entre tecnologia, cultura, aprendizagem, conhecimento, passassem a ser analisadas com crescente interesse, por autores como Moles (1974),

Greenfield (1988), Lévy (1993), Postman (1994), Ferrés (1996), Sodré (1996), Kerckhove (1997), Castells (1999), Rushkoff (1999), Tapscott (1999), dentre vários outros. Tais autores desenvolvem os mais variados estudos e discussões em torno da temática em questão, envolvendo desde teoriza es críticas até especula es, passando, evidentemente, por estudos empíricos. Alguns, como Tapscott, Greenfield, Ferrés, dedicam-se a analisar especificamente o impacto de determinados meios sobre as formas de cogni o, de percep o, de socializa o; outros, como Lévy e Kerckhove, desenvolvem uma discussão mais geral que resgata os efeitos das tecnologias mais antigas, como a linguagem oral e o alfabeto, sobre as pessoas e as sociedades, comparando-as com as mais modernas e buscando traçar prognósticos. Outros ainda, a exemplo de Moles, Sodré, Castells, contribuem para se repensar o conceito de cultura, de forma ampla, nessa sociedade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e especialmente pelo valor crucial da comunica o, da informa o e do conhecimento.

Em comum a todos esses trabalhos existe o reconhecimento de que nenhuma tecnologia   neutra e, uma vez criada no interior de determinada cultura, sua utiliza o acaba por provocar modifica es nessa mesma cultura (Postman, 1994). A partir desse pressuposto, todos os estudiosos citados têm, de uma forma ou de outra, e a partir de posi es mais críticas ou mais otimistas, chamar a aten o para o fato de que as atuais tecnologias de informa o e de comunica o estão provocando transforma es profundas no modo pelo qual o ser humano vive, se relaciona, se comunica e aprende. Trata-se, portanto, de estudos de fundamental importância para a discussão promovida nesta tese, por tocarem no próprio âmago das rela es entre educa o, conhecimento e cultura.

Por outro lado, tais estudos são, em geral, desenvolvidos a partir de perspectivas teóricas e metodológicas bastante distintas da que embasou esta pesquisa. Nela, partiu-se do cotidiano da sala de aula, das interações desenvolvidas no interior dessa “caixa preta”, para procurar compreender como o processo de construção de conhecimentos escolares *efetivamente se manifesta* nas realidades investigadas, considerando especialmente suas relações com as aprendizagens extra-escolares que adentram a escola por meio das informações trazidas pelos alunos. A partir daí é que se buscou discutir o papel da escola em relação ao processo de transmissão cultural, diante dos outros veículos que também participam do mesmo processo. Enquanto isso, os trabalhos citados geralmente partem da análise de mudanças provocadas na cultura pelo uso das tecnologias eletrônicas e, a partir daí, fazem proposições em relação ao que a educação *deve ser* – isso quando se referem especificamente à educação. Poucos são os relatos de experiências educacionais *efetivamente organizadas* a partir desses estudos.

Ter clareza em relação a essa diferença de abordagens foi fundamental para delimitar o perfil teórico-metodológico deste trabalho e não desenvolver, em relação a ele, expectativas infundadas. Não se pretende, aqui, prescrever ou prognosticar a educação do futuro, mas sim levantar alguns elementos para compreender aquela que se realiza no presente, discutindo o papel que desempenha na vida social.

Por outro lado, o processo educacional se realiza exatamente no jogo contraditório entre um passado a ser preservado, um presente a ser vivido e um futuro a ser preparado. Portanto, os educadores precisam estabelecer um constante diálogo com o vir-a-ser, o qual já se anuncia no presente, mas ainda não se realiza nele de forma completa, mantendo a abertura para o inesperado. Nesse sentido, o confronto entre os dados obtidos ao longo desta pesquisa e as leituras dos autores citados trouxe uma série

de indagações que continuam não respondidas. Buscar-se-á, a seguir, esboçar uma visão panorâmica dessas leituras, apresentar as indagações por elas suscitadas e as reflexões desenvolvidas a partir de então.

Em seu ensaio “Alienígenas na sala de aula”, Green e Bigum (1995: 208) exploram a “*tese de que está emergindo uma nova geração, com uma constituição radicalmente diferente*”, e propõem, provocativamente, que essa problemática seja pensada “*em termos análogos aos da ficção científica (...), como uma ficção ou fantasia educacional.*” Nessa perspectiva, questionam: “*existem alienígenas em nossas salas de aula?*”

À parte essa fantasia metaforicamente proposta pelos autores, a tese por eles explorada se encontra, de alguma forma, presente na maior parte dos estudos que analisam os efeitos, sobre as novas gerações, dos *media* e das tecnologias eletrônicas em geral. Entretanto, as observações desenvolvidas nas turmas X e Y, durante a realização desta pesquisa, em geral não ofereceram dados significativos que pudessem ser relacionados a essa tese. O que elas revelaram foram grupos de crianças que, sendo pertencentes às mesmas camadas sociais, traziam diferenciadas experiências de contato com esses meios eletrônicos/midiáticos, configurando mudanças, mas também permanências em relação às gerações anteriores. Tais crianças não pareciam se portar como “*alienígenas na sala de aula*”, mas se integravam, aparentemente sem grandes conflitos, às dinâmicas estabelecidas pela cultura escolar.

Por outro lado, em um **episódio observado no recreio da Escola X, no dia 03 de abril de 1999 (n93, p106)**, um grupo de alunos conversava a respeito de jogos eletrônicos, a partir de algumas revistas especializadas no assunto. O tipo de interação entre eles, bem como as reações da pesquisadora e de uma professora, diferentemente

das outras observações mencionadas, remetem à pergunta dos autores e, mais ainda, aos desdobramentos por eles propostos:

Quem são os alienígenas na sala de aula? São os/as estudantes ou os/as professores/as? (...) Tendo em vista que será a juventude que herdará a terra, que é ela que já habita o futuro, em muitos sentidos, não deveríamos contemplar a possibilidade de que somos nós os/as que estamos sendo, assim, cada vez mais, transformados/as em 'outros/as', com nossos poderes se desvanecendo, no momento mesmo em que os exercemos, cada vez mais estrangeiros/as em nossas próprias salas de aula e na cultura pós-moderna, de forma mais geral? (Green e Bigum, 1995: 213)

Durante a observação da conversa entre as crianças a respeito dos *games*, houve uma clara sensação de estranhamento da pesquisadora, expressa em sua fala dirigida a uma das professoras: *“Estou ouvindo a conversa deles sobre os jogos. Estou parecendo uma estrangeira... é outra linguagem que eles falam!”* Poder-se-ia subentender que alguém ali, em relação ao outro, era “alienígena”. Fica a questão: eram as crianças ou a pesquisadora?

Por outro lado, o desabafo da professora (*“É, escola tá bravo, né, Tânia? Não tá?!?”*) revela também a dificuldade de conviver com esse “outro” que aparece não só na forma de crianças que vivenciam processos diferenciados de socialização, mas também na forma de novas demandas, novas exigências que a todo momento se fazem em relação à escola, em nome das “necessidades atuais” da sociedade e dos alunos, das mudanças na cultura. Revela a sensação de estar sendo transformado em “outro”, de ver seu tradicional poder como professora se desvanecer - poder de ser, de saber, de saber fazer, de mover-se com desenvoltura e segurança nesse universo chamado “escola”; de

sentir-se estrangeira na própria sala de aula, no próprio espaço de trabalho, na própria profissão.

De fato, a segunda metade do século XX e esse início do século XXI têm transcorrido em um cenário social e cultural no qual rápidas e intensas mudanças atingem todas as dimensões da vida humana e colocam questões fulcrais para a educação. Afinal, algumas dessas transformações, especialmente as relacionadas à difusão de novas tecnologias de informação e de comunicação, afetam aspectos centrais da problemática educacional, tais como os processos de conhecimento e de construção das identidades e subjetividades, bem como as relações sociais.

A cena observada no recreio oferece alguns indícios de mudanças que vêm sendo apontadas por diversos estudiosos. Na situação narrada, observa-se que o diálogo das crianças, não tendo uma progressão contínua, caracteriza-se pela dispersão, pela fragmentação e alternância dos pólos de interlocução. De forma semelhante, o modo pelo qual os meninos interagem com os textos das revistas também é bastante significativo. Eles não fazem uma leitura linear ou seqüencial das páginas ou dos textos, tal como estão apresentados. É como se “navegassem” pelas páginas, no sentido utilizado atualmente na área da informática, detendo-se apenas naquilo que lhes desperta maior interesse, concentrando-se mais nas imagens do que nas mensagens escritas, fazendo comentários que pareceriam vagos para quem não estivesse também observando as revistas, ou até mesmo para o observador pouco “iniciado” na linguagem dos *games*. A pesquisadora percebia, por exemplo, durante a observação, a sua dificuldade de “ver”, nas imagens apontadas pelas crianças, os mesmos elementos que os meninos comentavam.

Esse tipo de interação com o texto e com os colegas pode ser relacionado a características que vêm sendo apontadas por diversos autores como resultantes das novas formas de socialização das crianças e dos jovens, influenciadas pelos meios de comunicação e pelos recursos eletrônicos. Quanto à focalização prioritária das imagens, por exemplo, os próprios Green e Bigum (1995) localizam, na chamada “virada pós-moderna”, a passagem de uma cultura literária para uma cultura popular e de uma cultura impressa para uma cultura visual. Segundo eles, as atuais gerações são “alfabetizadas na mídia”, enquanto as anteriores foram alfabetizadas e condicionadas a pensar a partir da estrutura de um livro ou do impresso de forma geral. Tal deslocamento teria, segundo os autores, produzido mudanças culturais e epistemológicas, dentre as quais a prevalência da imagem como princípio de organização para as relações sociais e as subjetividades.

Com relação à forma pela qual as crianças “navegam” nas revistas, pode-se dizer que se trata da aplicação, à leitura, do modo de acesso à informação que, segundo Tapscott (1999), vem predominando entre as gerações mais jovens. Tapscott lembra que o tipo de leitura e de aprendizado baseado nos livros geralmente é linear, predominando a tendência de ir do começo ao fim do livro ou do texto. Enquanto isso, o autor avalia que as novas gerações tendem cada vez mais a se caracterizar por um acesso à informação interativo e não seqüencial. Essa característica já se revela no uso da televisão, podendo ser associada à prática cada vez mais comum do *zapping* (n94, p107), ou troca freqüente de canais durante a programação (Ferrés, 1996). E é acentuada no uso dos *videogames*, do computador e especialmente da Internet, na qual os internautas navegam entre os *sites*, mantendo várias “janelas” abertas e assim, acessando simultaneamente diferentes informações.

Segundo Ferrés (1996), o *zapping* é praticado fundamentalmente entre as novas gerações e seria consequência da modificação dos seus hábitos perceptivos, em função da hiperestimulação sensorial. Em seu estudo sobre os efeitos da televisão, o autor cita, como características desse veículo, a multiplicação dos estímulos visuais e auditivos e o uso do movimento como recurso para captar a atenção do telespectador, resultando em um ritmo trepidante no qual as cenas se sucedem com rapidez cada vez maior. Kerckhove (1997) cita um conceito criado por Morris Wolfe a esse respeito: “sacudidelas por minuto” ou SPM, baseado na noção de que *“há um número crítico de cortes necessários para impedir que o telespectador adormeça ou mude de canal. A TV tem de fazer zap ao zapador antes que ele ou ela faça zap ao canal. SPM que mantêm a atenção bem presa podem também impedir respostas cognitivas completas”* (Kerckhove, 1997: 42). Com essa última afirmação, o autor faz referência ao fato de que a televisão não proporciona o tempo necessário à reflexividade, o que ele, aliás, sugere ser um efeito deliberado, destinado a propiciar o sucesso das mensagens publicitárias.

Também relacionada ao *zapping*, ao movimento, à hiperestimulação, é a tendência das novas gerações a realizar diversas atividades simultaneamente, gerando até mesmo a designação de **geração multitarefa (n95, p108)**: por exemplo, jovens que navegam pela Internet acessando vários *sites* ao mesmo tempo, enquanto acompanham a programação da TV e realizam tarefas escolares. Rushkoff (1999) relativiza as críticas sobre o pequeno tempo de duração da atenção entre as crianças e jovens, afirmando que a habilidade mais importante no século XXI não é a duração da atenção, mas a sua amplitude, isto é, a capacidade de multitarefa.

Esse autor oferece uma visão otimista dos efeitos dos meios eletrônicos, sendo apresentado, em uma de suas obras, como um “guru emergente da cultura

cibernética”. Dedicar-se a discutir como a cultura das crianças e dos jovens pode ensinar os adultos a sobreviverem no que ele chama de “era do caos”, marcada pela quebra da linearidade em relação a aspectos diversos, como a ciência, a cultura da mídia, a interpretação dos fatos sociais, a construção das narrativas. Segundo Rushkoff, as gerações socializadas por meios como a televisão e o computador entendem a descontinuidade e conseguem estabelecer com ela uma relação de produção de conhecimento.

Rushkoff também não vê com maus olhos o que Ferrés chama de ritmo trepidante da televisão. Saliencia o desenvolvimento da capacidade de processar rapidamente informação visual e a amplitude maior da atenção e dos interesses como qualidades resultantes desse ritmo, as quais, segundo ele, serão valiosas para o trabalhador do futuro, auxiliando-o principalmente a enfrentar o fluxo contínuo e intenso de informações.

Por outro lado, Ferrés (1996) associa, às características de descontinuidade, movimento rápido, hiperestimulação sensorial, o desenvolvimento de uma visão fragmentada da realidade, a qual seria apreendida por meio de compartimentos, importando mais o elemento surpresa e a gratificação sensorial do que a construção de sentido. Ferrés também relaciona esses aspectos com o conceito de “cultura mosaico”, apresentado por Abraham Moles.

Em sua obra “Sociodinâmica da cultura”, Moles (1974) afirma que, até o século XX, o modelo epistemológico predominante era o “conhecimento aristotélico”, baseado na associação de conceitos por uma espécie de conexão lógica, que ordenava o mundo em categorias definidas e subordinadas entre si por graus decrescentes de generalidade e por uma seqüência que seguia do conhecimento básico ao contingente.

Entretanto, segundo o autor, tais procedimentos lógicos, sobre os quais se baseia o sistema educativo, “*não têm mais valor*” (cito literalmente a expressão utilizada na pág. 17 do referido livro). O processo de conhecimento, atualmente, ocorreria ao acaso, por ensaios e erros, indo do ocasional ao ocasional e somente chegando à obtenção de determinadas estruturas mediante o volume de informações recolhido.

Utilizando a imagem de uma estrutura reticular ou de uma tela para fazer referência aos conhecimentos humanos, Moles afirma que, no humanismo clássico, fonte da educação humanista, o ato cognitivo procedia de um ponto a outro da rede por etapas rígidas e o que se esperava da educação era o adensamento dessa rede, constituindo um tecido cerrado. Enquanto isso, para o autor, a construção de conhecimentos se dá, atualmente, por meio da reunião de fragmentos desordenados, ligados ao acaso por “*relações de proximidade, de época de aquisição, de assonância, de associação de idéias*” (Moles, 1974: 19). Embora sem uma estrutura definida, tal tessitura seria capaz de assegurar à tela de conhecimentos uma compacidade equivalente à que se formava na educação humanista, embora agora com a aparência de um sistema fibroso ou feltro.

Moles denomina a cultura que se configura dessa forma como cultura-mosaico, a qual seria aleatória, resultante do fluxo desordenado de informações recebido diariamente, formada por fragmentos de significação nos quais predomina a superficialidade. Essa cultura não se originaria de um processo racional, ordenado e metódico de educação e sim de uma impregnação resultante da exposição aos meios de comunicação de massa; e, pelo fato de se estender durante toda a vida, responderia por uma parcela maior daquilo que o indivíduo “incorpora na textura de seu espírito”, do que a parcela resultante da educação formal.

Um autor que vem se dedicando a estudar os efeitos biológicos, sociais e culturais da tecnologia dos media e da comunicação é Derrick de Kerckhove, que tem sido considerado continuador do trabalho de Marshall McLuhan. Como já discutido no capítulo anterior, Kerckhove discute os efeitos da cultura letrada construída com base no alfabeto. Esses efeitos incluiriam, segundo o autor, aspectos como: desenvolvimento da conceptualização, que se torna a base da linguagem e da organização do conhecimento, substituindo as metáforas típicas da cultura oral; processamento de informações por meio do pensamento e não da ação, de palavras e não de imagens; acentuação das funções cerebrais de tempo e seqüência, associadas ao processamento seqüencial das informações, ordenado pelo tempo, à racionalização de toda a experiência e aos raciocínios lógicos baseados na fragmentação, na descontextualização e na recomposição.⁶⁹ Em sua análise, Kerckhove afirma que os *media* eletrônicos estão invertendo os efeitos do letramento, revalorizando a cultura oral e gerando a possibilidade da aprendizagem baseada em percepções sensoriais como a do tato – o que, para o autor, constituiria um resgate benéfico de habilidades pouco desenvolvidas em função da predominância da cultura letrada.

Por outro lado, Tapscott (1999), ao discutir as formas de processamento da informação e de aprendizado proporcionadas pelas mídias digitais e especialmente pela Internet, destaca o fato de que esses meios retomam a importância da linguagem escrita, a qual, entretanto, é abordada neles de forma interativa e não seqüencial. O autor enfatiza, assim, as vantagens da Internet em relação à televisão, no que se refere ao

⁶⁹ A hipótese de Kerckhove é a de que o uso sistemático do alfabeto tenha alterado as configurações de nossa mente e, conseqüentemente, nossa forma de ver o mundo, a qual passou a ser condicionada por um esquema semelhante ao do próprio alfabeto: busca-se decompor o objeto de conhecimento em partes pequenas, fragmentadas entre si e desvinculadas de um contexto específico; e a construção do sentido se faz pela recomposição dessas partes em novas totalidades também descontextualizadas, ou seja, abstratas.

desenvolvimento de capacidades intelectuais como a verbalização, o raciocínio sistemático, a imaginação, o pensamento criativo e interativo.

Outro autor cujos estudos retomam os efeitos da escrita e da oralidade sobre as formas de perceber e conhecer é Pierre Lévy. Lévy (1993) categoriza o conhecimento existente nas sociedades em três formas: a oral, a escrita e a digital. Segundo o autor, essas diferentes formas, que coexistem na sociedade atual, geram distintas percepções, racionalidades e comportamentos de aprendizagem.

Focalizando o estilo de conhecimento engendrado pelas tecnologias digitais e pelas redes de comunicação interativas, Lévy identifica uma nova relação com o saber, na qual as metáforas centrais, em substituição às antigas metáforas da pirâmide ou da escala de conhecimentos, são a navegação e o surfe, que implicam na capacidade de enfrentar a profusão, a desordem, a constante mudança, trazidas pelo “segundo dilúvio” – o dilúvio de informações (Lévy, 1999). Nesse contexto, não haveria mais espaço para aprendizagens planejadas e uniformizadas, sendo necessários estilos de pedagogia que favorecessem, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede.

Lévy explora as características da cibercultura, definida como “*o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço*” (Lévy, 1999: 17), o qual constitui, por sua vez, “*o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores*” (ibidem, ibidem). O autor destaca a simulação como um dos principais modos de conhecimento gerados pela cibercultura, proporcionando aumento de inteligência tanto individual, pela amplificação da

imaginação, quanto coletiva, pela possibilidade de compartilhar, negociar e refinar modelos mentais comuns.

Finalmente, cabe destacar o trabalho de Manuel Castells, que, dentro de seu intento mais amplo de fazer uma avaliação global da sociedade da informação, busca também analisar a transformação da cultura sob o impacto do novo sistema eletrônico de comunicação, caracterizado “*pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial*” (Castells, 1999: 354). Esse autor reconhece estar tratando de uma tendência que, embora claramente identificável, possui desenvolvimento ainda embrionário; assim, avalia os riscos de incorrer em mera “futurologia”, colocando a questão das condições, características e efeitos reais das mudanças analisadas. Por outro lado, tendo em vista os movimentos das últimas décadas do século XX, ele considera possível delinear o surgimento de uma nova cultura, que denomina de “cultura da virtualidade do real”. Não sendo possível recuperar, nos limites deste trabalho, a extensão e a profundidade da análise feita por Castells em relação a essa cultura, procurar-se-á, entretanto, destacar alguns dos aspectos considerados mais relevantes para o presente estudo⁷⁰.

Para Castells, a origem dessa nova cultura ocorre a partir de uma transformação tecnológica de dimensões históricas: o surgimento de um novo meio de comunicação, que é a comunicação mediada por computadores, tendo a multimídia como ambiente simbólico, caracterizado pela integração de textos, sons e imagens no mesmo sistema, “*interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou*

⁷⁰ Todas as citações literais de Castells que se seguirão neste capítulo são extraídas da obra “A sociedade em rede”, correspondente ao volume 1 da coleção “A era da informação: economia, sociedade e cultura”, publicado no Brasil pela Editora Paz e Terra, em 1999. Para maior facilidade das referências, passar-se-á a indicar apenas a página da qual foi extraída a citação.

atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível” (p. 354).

O sistema multimídico apresentaria, para o autor, três características básicas. A primeira seria uma *“diferenciação social e cultural muito difundida levando à segmentação dos usuários/espectadores/leitores/ouvintes”* (p. 393), de acordo com grupos de interesse, havendo uma tendência à individualização do consumo. A segunda característica seria a *“crescente estratificação social entre os usuários”*, configurando *“duas populações totalmente distintas: a interagente e a receptora da interação”* (p. 393).

Finalmente, esse novo meio poderia representar a *“mistura de formas de comunicação que antes eram separadas em diferentes domínios da mente humana”* (p. 386). Portanto, não se trata de dizer que a internet favorece o desenvolvimento da linguagem escrita, promovendo a recuperação do discurso racional construído, e nem de afirmar que ela engendra uma nova forma de oralidade, expressa no texto eletrônico. Trata-se de pensar em um processo no qual todas as mensagens são integradas em um padrão cognitivo comum, com os seus códigos sendo trocados entre si, *“criando um contexto semântico multifacetado composto de uma mistura aleatória de vários sentidos”* (p. 394). Nesse processo, as mais diversas expressões culturais são também captadas no domínio da multimídia:

Seu advento [da multimídia] é equivalente ao fim da separação e até da distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da melhor à pior, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, elas constroem um novo

ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade. (Castells, 1999: 394).

Como bases fundamentais dessa cultura, ocorreria uma transformação radical do espaço e do tempo. Do “espaço de lugares”, que constitui a “*organização espacial historicamente enraizada de nossa experiência comum*” (p. 404), passar-se-ia ao “espaço de fluxos”, ou seja, a uma nova lógica espacial na qual importa menos a localização física real do que a conexão versátil às redes pelas quais trafegam fluxos de informação, de capital, de tecnologia, de interação organizacional, de imagens, sons e símbolos. Em relação ao tempo, por sua vez, ocorreriam transformações profundas a partir de duas formas básicas: a simultaneidade, baseada na instantaneidade da comunicação, e a intemporalidade, resultante da “*mistura de tempos na mídia dentro do mesmo canal de comunicação, à escolha do espectador/interagente*”. Criar-se-ia, assim, “*uma colagem temporal em que não apenas se misturam gêneros, mas seus tempos tornam-se síncronos em um horizonte aberto sem começo, nem fim, nem seqüência*” (p. 486). A cultura que emerge nesse contexto

É simultaneamente uma cultura do eterno e do efêmero. É eterna porque alcança toda a seqüência passada e futura das expressões culturais. É efêmera porque cada organização, cada seqüência específica, depende do contexto e do objetivo da construção cultural solicitada. Não estamos em uma cultura de circularidade, mas em um universo de temporalidade não-diferenciada de expressões culturais. (Castells, 1999: 487)

Ao final dessa retomada bibliográfica, a qual sequer pretendeu ser exaustiva, percebe-se que os estudos que abordam os impactos das novas tecnologias de informação e de comunicação sobre as formas de conhecimento e a cultura em geral são numerosos, diversificados e, algumas vezes, contraditórios entre si. Referem-se a

diferentes tecnologias, com características e efeitos distintos, muitos dos quais ainda não foram suficientemente investigados.

Entretanto, também há aspectos comuns entre esses estudos, suscitando questões em relação à educação escolar. Um aspecto que se destaca é a ênfase na superação da linearidade, em favor de formas de processar a informação a partir da descontinuidade, da fragmentação, da interatividade. Tais formas, por sua vez, segundo diversos autores, privilegiariam a intuição, a associação ou a própria contingência, em vez da lógica racional. Enquanto isso, como se viu no capítulo anterior, a escola caracteriza-se pela organização de um processo de conhecimento metódico, seqüencial, progressivo, baseado na racionalidade, no encadeamento lógico de conceitos. Embora na sala de aula muitas vezes se manifeste, na interação entre os atores, a descontinuidade e a fragmentação, todo o trabalho escolar é no sentido de organizar esses “fragmentos” segundo procedimentos lógicos, de modo a construir conhecimentos formais.

Embora autores como Tapscott (1999) destaquem o recrudescimento do uso da linguagem escrita com a proliferação da Internet, e outros, como Castells (1999), afirmem a possibilidade de integração de diferentes códigos, a valorização de outras formas de linguagem, além da escrita, é uma característica presente em vários trabalhos. Enquanto isso, a atividade escolar é fundamentalmente baseada na leitura e na produção de textos escritos.

Os novos meios eletrônicos trabalham com o movimento acelerado e a variedade de estímulos sensoriais, concentrando a atenção por pequenos períodos de tempo, em várias coisas simultaneamente. Enquanto isso, a escola exige a “*longa paciência de aprendizagens metódicas*” (Forquin, 1993), baseadas, como se viu, em

análises, sínteses, retomadas, exercícios, pressupondo atenção concentrada em um mesmo objeto, por um período de tempo cada vez maior.

Os veículos extra-escolares sublinham o prazer; a aprendizagem escolar enfatiza o esforço e o disciplinamento intelectual. Tais veículos proporcionam, cada vez mais, a possibilidade de opções individuais e de aprendizado personalizado; a educação escolar trabalha a partir da homogeneização de grupos de alunos.

Observa-se que várias dos aspectos citados anteriormente como característicos da ação escolar estariam, portanto, sendo colocados em xeque a partir da “nova realidade” trazida pelas tecnologias eletrônicas de informação e de comunicação. Multiplicam-se, então, os questionamentos... Buscar-se-á apresentar alguns deles a seguir. Em um primeiro momento, propor-se-ão questões mais localizadas no plano teórico, da discussão das idéias tal como estão colocadas por esses diferentes autores. E, a seguir, serão realizados questionamentos que tentam relacionar as leituras feitas com os dados obtidos ao longo da pesquisa de campo. Em nenhum dos dois casos se terá a pretensão de emitir posições conclusivas, sabendo tratar-se de questões que envolvem aspectos complexos e diversificados, epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, metodológicos. Também é necessário esclarecer que não se apresentam aqui esses questionamentos a partir de uma posição cética que *a priori* afirma a impossibilidade ou a invalidade de mudanças. O que se pretende é realizar aproximações em relação à complexidade que mais uma vez se evidencia em relação à educação escolar, buscando, como propõe Morin, pensar as contradições de forma conjunta.

Do ponto de vista teórico, pode-se indagar, em primeiro lugar, até que ponto as novas formas de aprendizagem e de cognição viriam substituir as anteriores e até que ponto viriam acrescentar-se a elas. Pode-se efetivamente afirmar, como Moles (1974),

que os procedimentos lógicos e racionais, a epistemologia construída com base no humanismo clássico, “não têm mais lugar” na sociedade? Ao se apresentar novas metáforas para a organização do conhecimento, estar-se-ia fazendo referência à forma pela qual os indivíduos aprendem ou à forma de organização dos processos que têm em vista a aprendizagem, ou a ambas as coisas ao mesmo tempo?

Com relação a essa última questão, cabe retomar aqui as idéias apresentadas por Moles em relação ao que ele chama de “cultura mosaico”. Pode-se indagar como se realizava a aprendizagem fora da escola, antes da difusão dos meios de comunicação de massa. Não seria já por meio da associação de fragmentos dispersos, sem critérios necessariamente lógicos, tal como ele caracteriza em relação à cultura proporcionada por esses meios, sendo o “conhecimento aristotélico” mais característico das aprendizagens escolares? Ou seja, em vez da substituição de um tipo de conhecimento pelo outro, não se trataria da coexistência de tipos diferentes de conhecimentos, os quais cumprem diferentes papéis na relação do indivíduo com o mundo?

A esse respeito, é interessante salientar ainda que Moles chama de “educação adulta” a divulgação científica promovida pelos meios de comunicação, pressupondo que haja um processo anterior de educação básica, voltado para a infância e a juventude. E, ao referir-se a essa “educação adulta”, o autor a coloca como um produto da cultura-mosaico, uma reação ao superficialismo dela característico. Assim, caberia ao adulto reconhecer a impossibilidade de conhecer tudo, aceitando explicitamente o recurso ao especialista em qualquer domínio. Mas, posto isso, seria possível a cada pessoa, por meio dos veículos de divulgação científica, aprofundar “*um pequeno domínio particular que o interesse ou o seduza*” (Moles, 1974: 213).

Ao fazer referências à educação básica escolar e ao especialista, qual o tipo de conhecimento que Moles estaria pressupondo como base para esses dois âmbitos de formação? É possível, com base em uma “cultura-mosaico”, que dispensaria o desenvolvimento da lógica formal e da racionalidade, proporcionar uma formação geral que capacite os indivíduos a uma relação crítica com seu meio? É possível, por meio dessa cultura, formar “especialistas”?

A partir daí se pode fazer uma indagação de caráter mais geral, enfocando não apenas a “cultura mosaico” citada por Moles, mas os diferentes paradoxos que se evidenciaram entre o conhecimento escolar e as formas de conhecimento proporcionadas pelos novos veículos de informação. Ao se constatar o surgimento de novas formas de cognição, o que cabe à escola: adaptar-se a elas ou manter-se responsável por formas de cognição diferenciadas em relação às que os outros veículos proporcionam? Ou buscar incorporar todas elas e equacioná-las? Isso seria possível?

A grande dificuldade de responder a essas questões decorre, principalmente, da dificuldade de educar para o futuro, um território que ainda não se conhece bem. No mundo atual convivem formas diferentes de conhecimento, dentre as quais, ao que parece, os tipos de saberes proporcionados pela escola continuam tendo importância fundamental. Seria provável, em horizontes não muito distantes, “uma nova civilização”, para usar as palavras de Lévy (1999), na qual esses conhecimentos e as formas de chegar a eles estivessem definitivamente superados?

Por exemplo, quando se enfatiza uma aprendizagem baseada no prazer, realizada por meio de tempos curtos de atenção dispersa entre vários objetos, pode-se indagar, com base em Postman (1994), se “*todas as coisas valiosas são acessíveis no instante*”, de forma prazerosa e rápida. Todas as aprendizagens são suscetíveis de serem

realizadas de forma prazerosa? Chegará efetivamente um tempo em que se poderão realizar produções intelectuais significativas, sem esforço de concentração e disciplina? Se não, onde serão desenvolvidas essas habilidades?

O que se observa é que a difusão das novas tecnologias, motivando inúmeros questionamentos em relação à educação formal, recoloca, com renovado vigor, demandas que há muito se vêm apresentando para a escola, sem que se consiga alterar significativamente sua forma de funcionamento. Por exemplo, demandas pelo resgate do prazer nas atividades escolares ou pelo atendimento às diferenças individuais, essa última expressa, atualmente, na busca de personalização dos percursos de aprendizagem. Será que essas tecnologias terão o poder de, provocando mudanças sociais mais amplas, possibilitar que tais demandas sejam finalmente atendidas pelas instituições escolares?

A esse respeito, uma questão fundamental se coloca, que é a do acesso a tais tecnologias, tanto da parte dos indivíduos quanto das instituições. Qual a distância existente entre a maior parte das escolas brasileiras, em muitas delas ainda faltando carteiras para os alunos, e as salas de aprendizado virtual por simulação? Diante de um sistema de educação de massas que sequer conseguiu se universalizar em todos os níveis, qual o significado real da proposta de formatação de um sistema de ensino baseado na aprendizagem personalizada e, ao mesmo tempo, colaborativa, proporcionada pelas redes cibernéticas? Estar-se-ia falando de novas formas de conhecimento ou de novas formas de diferenciação e, logicamente, de hierarquização do conhecimento na sociedade?

Quanto à confrontação entre as leituras aqui sumarizadas e os dados levantados ao longo da pesquisa, é instigante o fato de que somente em um momento de

recreio se pôde identificar, em relação aos alunos das turmas X e Y, indícios de algumas das mudanças cognitivas apontadas pelos autores citados. A observação realizada no recreio evocou a imagem de “alienígenas” proposta por Green e Bigum; entretanto, na sala de aula as mesmas crianças e a professora não se mostravam tão diferentes daquelas que ao longo de décadas têm freqüentado as salas de aula e aderido, com maior ou menor resistência, às regras explícitas ou implícitas da gramática escolar. Qual o significado desse fato? Poderia estar relacionado com a força do próprio discurso regulativo da escola, que faria com que a maior parte das vivências infantis permanecesse irremediavelmente reprimida nas interações desenvolvidas em sala de aula? Estaria ligado à pouca atenção que os educadores ainda dão à diversidade dos alunos, ao complexo de forças que atualmente envolvem a formação social e discursiva da juventude (Green e Bigum, 1995), levando à unificação de todos os alunos em um só “corpo” e configurando um processo de violência simbólica que “neutralizaria” a manifestação dessas forças em sala de aula? Ou esse fato seria uma evidência de que as formas de socialização influenciadas pelas novas tecnologias, ainda que possam constituir tendências, não chegariam a configurar, ainda, um perfil predominante em relação aos grupos sociais analisados? Poderia significar que, assim como observado na comparação entre o recreio e a sala de aula, também na sociedade estariam convivendo, na época atual, formas diferentes de conhecimento e de relações sociais? Seriam as mudanças nas formas de socialização tão rápidas, asseguradas e definitivas, como muitas vezes se parece supor?

Embora não se tenha, nesse momento, possibilidade de responder de modo mais conclusivo a essas questões, e nem se pretenda isso, seria importante chamar a atenção para o fato de que os mesmos garotos que podem ser observados em um recreio

conversando sobre *games*, de uma forma que parece estranha para um adulto, têm também diversas outras atividades e vivências que participam de sua constituição como sujeitos e como crianças. E várias dessas vivências são muito semelhantes àquelas que os meninos de outras gerações experimentaram: jogar futebol, ler histórias em quadrinhos, fazer coleções... Como afirmam os próprios Green e Bigum em relação à juventude, numa observação que pode ser feita também em relação à infância:

A presente configuração social, que pode ser caracterizada como uma “paisagem da informação” (Wark, 1988), precisa ser entendida como uma condição cultural específica. Essa condição foi descrita por um analista como um “contexto afetivo particular, o qual exerce um papel determinante na forma como a juventude é construída e vivida”. Trata-se, em suma, da pós-modernidade. Entretanto, como argumenta Grossberg, “este contexto não é suficiente para compreender o comportamento da juventude. Se a juventude vive na pós-modernidade, também vive em muitos outros lugares e contextos” e, portanto, “nossa interpretação do comportamento da juventude deve reconhecer as contradições geradas a partir dessa real complexidade histórica (Grossberg, 1988, p. 124). (Green e Bigum, 1995: 209).

Não se trata, portanto, de negar a emergência de novas formas de socialização das crianças e jovens, de novas relações com o conhecimento, novos tipos de aprendizagem, novas configurações culturais. Porém, trata-se de também não criar estereótipos em torno dessas formas, negando a complexidade da vida social na qual convivem o novo e o velho, as mudanças e as permanências. O que se observa em muitos discursos é a tendência, dentro da polêmica discussão da relação entre “escola” e “vida”, de tratar a escola como local da permanência e a vida como espaço da mudança. Entretanto, como afirma Morin (2001), a relação entre escola e sociedade poderia ser representada por um holograma, no qual um único ponto, embora singular, contém em

si a totalidade da figura representada; assim, a sociedade como um todo está presente na escola. Se a escola acoberta permanências, é porque elas estão presentes também na sociedade.

Green e Bigum chamam a atenção para o fato de que as pesquisas educacionais, a partir de seu interesse em manter as formas tradicionais de organização da educação formal, tendem a “*submeter mudanças radicais (...) a um processo de normalização (no sentido de Foucault)*” (Green e Bigum, 1995: 211), o que consistiria em simplesmente incorporar e acomodar tais mudanças à norma dos modos tradicionais de pesquisa. Sem desconsiderar esse risco, pode-se, ao mesmo tempo, alertar também para a possibilidade contrária: a de que as pesquisas interessadas na *mudança* dos processos educativos tendam a criar um discurso que *constitua*, no âmbito da linguagem, as condições que possibilitariam ou mesmo exigiriam tais mudanças. Pode-se evocar essa possibilidade, a partir dos dados analisados nesta pesquisa, no que se refere ao discurso sobre o acesso das crianças à informação fora da escola. Cabe ressaltar mais uma vez que não se trata de negar tais mudanças, mas de investigar em que medida estão efetivamente ocorrendo, para que tipos de sujeitos, em que circunstâncias sociais, e junto com que tipo de permanências..

De qualquer forma, o episódio dos alunos conversando sobre os jogos eletrônicos, durante o recreio, vem ressaltar o fato de que as novas tecnologias da informação e da comunicação estão, no mínimo, intensificando a diversidade que adentra a escola, por meio dos diversos grupos sociais que a frequentam. Diversidade de experiências, de linguagens, de significações, que pode chegar a ser exasperadora, como revela o desabafo da professora: “*escola tá bravo!*”

Nesse sentido, é interessante resgatar a imagem do “alienígena” para lembrar que, caso se tome o termo em sentido amplo (e não apenas como referência a novas identidades formadas pelo acesso à cultura popular, aos meios de comunicação de massa e às novas tecnologias da informação), sempre houve e sempre haverá “alienígenas” em nossas salas de aula. Afirmção que, neste trabalho, e à luz da pesquisa desenvolvida, tem o seguinte sentido: a sala de aula é o lugar da diversidade e da complexidade, embora nela se busque, na maior parte das vezes, a “unidade” ou até mesmo a “uniformização”. É o lugar da convivência de diversos “eus” e “outros”... Convivência na qual o “diferente” está sempre pronto a emergir, seja na forma de uma informação trazida pela criança, de uma nova forma de socialização por ela vivenciada, ou simplesmente na pergunta que ela faz, na incompreensão que revela sobre o que a professora explicou, nas inúmeras experiências pessoais que um único tema ou assunto suscita, sejam essas experiências manifestadas ou não...

Sendo assim, a grande contribuição de refletir sobre imagens como a do “alienígena”, ou de atentar para determinadas transformações na cultura e nas formas de socialização, é que isso obriga a “ *confrontar a diferença e a idéia de que escolarizar o futuro significa necessariamente ensinar para e com a diferença*” (Green e Bigum, 1995: 226). A literatura educacional tem indicado recorrentemente, lembrando Dewey, que a escola não deve preparar *para* a vida de amanhã, mas *ser* a vida, ser significativa *hoje*, no tempo presente. Entretanto, não se pode negar que a educação escolar se realiza em relação a um certo horizonte futuro, a um projeto de sociedade e de sujeito. Em uma época de profundas transformações que afetam a sociedade como um todo e, conseqüentemente, os sujeitos, introduzindo nesse horizonte, com maior intensidade, a

possibilidade do diferente, do novo, do incerto, do desconhecido... nesse contexto, “escolarizar o futuro” é o maior de todos os desafios que se colocam para a escola.

PONTO DE CHEGADA, PONTOS DE PARTIDA...

*Eu tenho para minha vida
a busca como medida;
o encontro como chegada
e como ponto de partida.*
(Gianfrancesco Guranieri)

Analisando as pesquisas a respeito do impacto das tecnologias informacionais na sociedade atual, Castells (1996: 4) afirma que “*a intensidade da estrela nascente deslumbra o observador*”, lembrando ainda que “*as profecias e ideologias ocupam rapidamente a falta de pesquisa acadêmica em algumas situações de transição histórica*”. Tais afirmações podem ser relacionadas ao que se vê no campo educacional, em relação à discussão sobre o acesso à informação fora da escola e suas implicações no processo de construção do conhecimento escolar. Observa-se que a multiplicação exponencial do volume de informações disponibilizadas pelos mais diferentes veículos, especialmente aqueles que envolvem as novas tecnologias de comunicação e de processamento de dados, tem provocado um certo *deslumbramento*, gerando afirmações muitas vezes pouco fundamentadas e até mesmo estereotipadas sobre a perda da função da escola, a sua “fossilização” e incapacidade de concorrer com os referidos veículos na capacidade de proporcionar às pessoas possibilidades significativas de aprendizagem.

Neste trabalho, procurei desenvolver um estudo calcado na análise sociológica da temática em questão, na perspectiva apresentada por Passeron:

O principal interesse da análise sociológica reside em seu poder de evocação: nunca esquecer de ver como anda o trem do mundo – e, se possível, medir sua velocidade, contar seus viajantes e descrever a rede. Não pelo prazer de concluir que, decididamente, não há ‘nada de novo sob o sol’, mas para dissipar a ilusão de que um grão de areia poderia causar um descarrilamento ou de que um desejo poderia conduzi-lo para outros lugares. (Passeron⁷¹, apud Sirota, 1994: 151)

Parafraseando os dizeres do autor, busquei investigar como anda o “trem da escola”: descrever como se organiza sua rede, em pontos distintos das regiões que atravessa; contar alguns de seus viajantes e saber de onde vêm, o que trazem, como se relacionam, como trocam suas “bagagens” e que tipos de “relatos de viagem” eles constroem conjuntamente; avaliar a “velocidade” do trem e estabelecer hipóteses sobre suas relações com fatores internos e externos...

Conceber um projeto adequado para esse estudo significou não apenas delimitar o objeto da investigação e definir os procedimentos de coleta de dados, mas principalmente construir uma atitude investigativa que evitasse, ao mesmo tempo, o deslumbramento diante da estrela nascente da “era da informação”, a concepção prévia de que a escola é um espaço fechado no qual “não há nada novo sob o sol” e a ilusão de que as mudanças acontecem facilmente, seja na escola ou fora dela. Construção que envolveu idas e vindas, desconstruções e reconstruções, leituras, discussões, interações... Acredito que, nesse momento conclusivo, retomar um pouco desse percurso possa ajudar a esclarecer algumas das posições adotadas ao longo do trabalho.

Ao iniciar o Mestrado, eu vinha de uma experiência profissional como supervisora pedagógica em escolas da rede privada de Belo Horizonte, as quais

⁷¹ PASSERON, Jean-Claude. *Images en bibliothèque, images de bibliothèque. Bulletin des bibliothèques de France. Paris, t.27, n.2, 1982. apud SIROTA, 1994.*

atendiam predominantemente a alunos das classes médias. Em meu cotidiano, presenciava diariamente alunos que traziam para a escola fitas de vídeo, páginas extraídas da Internet, CD-ROMs, jornais, revistas, livros, fascículos, enciclopédias, que complementavam os assuntos tratados em sala de aula ou abordavam temas de seu próprio interesse. Professoras mostravam-se impressionadas com a quantidade de informações que as crianças demonstravam já trazer de suas vivências, principalmente a respeito de assuntos que lhes atraíam mais, como Astronomia, Animais, Pré-História, dentre outros. Das editoras eu recebia numerosas publicações, entre livros didáticos e paradidáticos, fascículos, literatura e revistas voltadas para o público infantil. Minhas incursões às bancas e livrarias confirmavam haver um aumento significativo das publicações dirigidas a esse segmento: suplementos infantis de jornais e revistas, coleções que tratavam de assuntos de interesse das crianças e/ou ligados aos conteúdos escolares, revistas que traziam informações variadas, ao lado de passatempos, jogos, histórias em quadrinhos, CD-ROMs...

Eu me sentia fascinada com o que via e, principalmente, com o modo pelo qual, segundo percebia, os conhecimentos “circulavam” por esses novos meios: interatividade, formas menos lineares de organização do texto ou das idéias, ilustrações, desafios, curiosidades... Em minhas atividades de planejamento com as professoras, sentia uma perplexidade cada vez maior diante do enfoque dado aos conhecimentos escolares pelos livros didáticos. No Memorial apresentado à Faculdade de Educação da UFMG durante a Seleção ao Mestrado, expressava essa perplexidade por meio da comparação entre as diferentes abordagens dadas ao assunto “Sentidos”, em um fascículo de enciclopédia e em um livro didático:

Em um fascículo da “Enciclopédia da Ciência” (Editora Globo, 1993), a página intitulada “Sentidos” é formada por um conjunto de fotografias coloridas, acompanhadas de pequenos textos. Apresentam-se ali informações variadas sobre os “sentidos” dos seres humanos, dos animais e até mesmo das plantas. Encontram-se afirmações como a de que os peixes têm, em seu organismo, uma linha lateral de “sensores” que identificam ondas de pressão na água, ajudando-os a perceber a presença de algum corpo se movimentando ao seu redor. Informa-se que alguns insetos captam sons com as antenas. Descreve-se o funcionamento do ouvido humano e a capacidade das plantas de reagir a estímulos do ambiente. Comenta-se que o ser humano tem, na verdade, mais que cinco sentidos. Enfim, oferecem-se várias informações através das quais o leitor pode “navegar”, satisfazer curiosidades, realizar descobertas...

Em um livro didático de Ciências, de 1ª série, que recebeu a classificação máxima na avaliação do MEC, o texto básico sobre os sentidos (o qual vem distribuído ao longo de diversas páginas, intercalado com atividades complementares) desenvolve-se da seguinte forma:

*“Com os sentidos, você percebe o que está ao seu redor.
(...)”*

Nadando, você fica encharcado como uma esponja? Tomando sol, você murcha e encolhe? Brincando com água e terra, a lama penetra no seu corpo? Nada disso acontece porque nosso corpo é protegido pela pele. Mas sentimos a água, o calor do sol, a lama. Com a pele, entramos em contato com o que nos cerca. (...)”

*De olhos fechados ou tampados, fica difícil andar depressa ou pegar objetos sem derrubar. De noite, com as luzes apagadas, enxergamos muito pouco. Nossa visão depende da luz. As formas, as cores, os tamanhos, as distâncias são informações que colhemos com a ajuda de nossos olhos. (...)”
(Oliveira e Wykrota, 1990a: 13- 34)*

A abordagem dada ao assunto no livro didático me parecia extremamente superficial, linear, menos atrativa, se comparada à que era feita na enciclopédia. Fazia-me pensar que, na tentativa de simplificar o conteúdo para torná-lo acessível aos alunos da faixa etária correspondente, os autores subestimavam esses alunos, banalizando o conhecimento que lhes procuravam transmitir.

Assim, incomodava-me, nos livros didáticos, o que eu classificava como “*fragmentação, superficialização, linearização, banalização*” do conhecimento. Dos livros didáticos, a minha crítica se estendia à forma como a escola, em geral, seleciona, organiza e trata os conteúdos curriculares. Lia diversos textos, educacionais ou não, e participava de congressos e seminários, nos quais se ressaltavam as mudanças na sociedade e se apontava a necessidade de que a escola se adaptasse a elas, ou ainda se denunciava um ensino classificado como ultrapassado e em vias de se tornar obsoleto, diante das novas tecnologias. Eu fazia eco a essas críticas, concordando com os diversos teóricos que apontam o que chamam, por exemplo, de “*ritualização dos procedimentos escolares, esclerosados na atualidade*” (Sacristán, 1998: 71).

Ao começar as disciplinas do Mestrado, minhas primeiras leituras de “*Escola e cultura*”, de Jean Claude Forquin, foram permeadas pela indignação com o que eu considerava uma atitude conservadora do autor. Entretanto, o processo de construção do objeto de pesquisa, mediado por leituras, reflexões, discussões, questionamentos, levou-me a reconsiderar minhas próprias atitudes em relação ao fenômeno a ser estudado, reavaliando-as como prescritivas e estereotipadas. Procurei desenvolver um olhar mais investigativo e indagador em relação à temática que me mobilizava. Foi então que se tornou possível tecer algumas das análises elaboradas ao longo desta tese...

Pude perceber que o grande volume de veículos de informação com os quais eu tinha contato não significava que as crianças efetivamente os estivessem acessando para obter as informações neles disponibilizadas. Foi se evidenciando que muitas vezes eram as mesmas crianças que traziam as enciclopédias, CD-ROMS e fitas de vídeo, porque nem todas tinham esses recursos em casa, ou não tinham pessoas que as

ajudassem a explorá-los tendo em vista a aprendizagem. Tive a oportunidade de compreender que ter informações nem sempre significa construir conhecimentos. Fui levada a reconhecer, na “atratividade” da forma de apresentação das informações em diferentes veículos extra-escolares e na “linearidade” do livro didático, diferentes formas de recontextualização do conhecimento, tendo em vista distintos objetivos. Também constatei que linearidade no livro didático não significa, necessariamente, linearidade na sala de aula, na qual uma complexa rede de conhecimentos pode estar sendo tecida. Obtive elementos para compreender um pouco mais a diversidade das práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, os aspectos que dão identidade a elas e as conformam... Enfim, pude aproximar-me da complexidade da educação escolar.

Minha sensação é a de ter feito uma viagem por alguns trechos dos trilhos por onde anda o “trem da escola”, avistando diversas paisagens ao longo do percurso. Em algumas parei, “tirei fotografias”, fiz passeios mais demorados ou mais rápidos por lugares que de alguma forma suscitaram maior interesse. Entretanto, sei que muito ainda há a viajar, a investigar e descobrir em cada “parada”. Sei também que as “fotografias” tiradas por outras pessoas terão distintos enquadramentos. Não “fotografei” *a realidade*, mas apenas aquilo que meu corpo e meus instrumentos apreenderam dela...

A opção por esse tipo de “viagem” foi construída de modo consciente e planejado; assim, torna-se possível também assumir com clareza os seus limites.

Inicialmente, a opção por um estudo do cotidiano escolar, a qual já implica em saber de antemão da necessidade de desenvolver análises complexas diante de fatos aparentemente banais ou familiares (Sirota, 1994), reconhecendo, ainda assim, que serão obtidas apenas aproximações de uma realidade que, embora seja opaca, oferece sinais e indícios que permitem sua investigação (Sampaio, 1998). Ligada a esta, a opção

por considerar de forma ampla o acesso à informação fora da escola, sem discriminar os diferentes tipos de informação ou os diferentes veículos pelos quais eles são acessados, tendo em vista que o estudo seria focalizado na sala de aula, dada a ênfase nas interações que aí ocorrem. Opção que envolve, certamente, muitos riscos e impõe limites às análises.

Sabia-se previamente, também, que a amplitude da temática mereceria, para análises mais conclusivas, condições das quais não se dispõe em uma pesquisa de Pós-Graduação; dentre elas, especialmente, maior flexibilidade de prazos e maior número de pesquisadores envolvidos. E, como é comum nas viagens, novas contingências vieram, ainda, modificar, em alguns momentos, o roteiro previsto; por exemplo, a impossibilidade de levantar dados mais detalhados sobre as famílias dos alunos, nas duas escolas.

Diante de todos esses fatos, opções e contingências, não se teve a pretensão de que este fosse um trabalho conclusivo, mas sim exploratório. Buscou-se levantar pistas de compreensão que contribuam para a reflexão em torno das questões propostas, e que talvez possam ser aprofundadas em outros estudos.

Seria importante, por exemplo, investigar essas mesmas questões com referência a jovens de faixas etárias superiores à do universo envolvido na pesquisa. Considerando alunos que têm maior autonomia no acesso à informação fora da escola e maior tempo de exposição aos diferentes veículos ao longo da vida e levando em conta, por outro lado, a tendência à especialização cada vez maior da prática pedagógica nas etapas finais do Ensino Fundamental, como se colocariam as questões do acesso à informação fora da escola e da construção dos conhecimentos escolares?

Outro aspecto importante, que não foi devidamente aprofundado neste trabalho, tanto pelos recortes feitos quanto pelas condições da pesquisa, é o das relações entre as práticas pedagógicas das escolas, o acesso à informação fora da escola, a realidade sócio-econômica e cultural das famílias e suas estratégias em relação à escolaridade.

Há, ainda, diversas indagações, muitas delas suscitadas pela própria pesquisa, que poderiam levar a novos estudos: dos livros didáticos adotados e suas distintas formas de recontextualização do conhecimento, tendo em vista concepções que as embasam e condições de produção; dos efeitos específicos de determinados meios de comunicação ou de informação; da forma como alguns desses meios são escolarizados; da formação de professores e de sua própria relação com os veículos de informação; da relação entre prática pedagógica e cultura do estabelecimento escolar... Seriam outras “viagens” que possibilitariam novas compreensões sobre o modo “como anda o trem da escola”.

Em termos de opções metodológicas do trabalho e seus conseqüentes limites, seria pertinente, ainda, uma palavra sobre a relação entre os dados aqui levantados e a realidade da escola pública brasileira. Na 25ª Reunião Anual da Anped (Caxambu/MG, set-out 2002), apresentei um trabalho baseado nesta pesquisa. No momento do debate, uma das pessoas inscritas, que aqui chamarei de Beth, apresentou-se como coordenadora pedagógica de uma escola pública e declarou, com honestidade, que meu trabalho a havia irritado profundamente. Respeitosamente, mas de modo indignado, ela me dirigiu perguntas cujo conteúdo aproximado era algo como: *“De que escola você está falando? Qual escola que ‘tá bravo’? Essa onde as crianças têm pais patologistas, já ouviram falar que bactéria até cura, que participam da aula e contam*

sobre a contaminação de carne na Bélgica? Essa escola que tem um recreio organizado no qual tranqüilamente os alunos comentam sobre os games? Se essa escola ‘tá bravo’, o que dizer de nossas escolas públicas?”

Naquele momento, eu disse à Beth que agradecia por sua indignação, como continuo agradecendo agora. Dado o objeto desta pesquisa, que pressupunha crianças que tivessem acesso, fora da escola, às diversas tecnologias de comunicação e de informação, o trabalho foi realizado em escolas particulares, tendo em vista o público que atendem. Mas, embora não tenha sido voltado para a realidade da escola pública, talvez ele possa, sem falar dela, denunciar a desigualdade, ao explicitar um pouco do universo e da realidade de algumas escolas particulares do país. Realmente não há como deixar de pensar nessa desigualdade ao se constatar a estrutura das escolas, o capital cultural dos alunos, sua forma de se relacionar com os objetos de conhecimento... O protesto da professora fica aqui registrado, abrindo também, no hipertexto desta tese, mais um importante “nó” de reflexão.

De qualquer forma, acredito que os dados obtidos, embora não tenham tido a escola pública como foco, podem reforçar a importância da luta pela qualidade do sistema público de ensino, principalmente ao evidenciar as desigualdades existentes tanto no acesso aos veículos de informação, quanto na sua apropriação no contexto familiar, e ao destacar a importância da ação específica da escola em relação à transmissão cultural, que é um dos componentes dos processos de diferenciação social.

Mas, mesmo no caso de escolas privadas, talvez se possa dizer à Beth que, para os professores, muitas vezes ‘*escola tá bravo*’, sim... Porque, pelo menos no contexto deste trabalho, tal afirmação não diz respeito às condições da escola e sim à

natureza complexa de sua atividade, e dentro dela a do trabalho docente. Complexidade que é reforçada à medida em que a sociedade também se complexifica.

“*Escola tá bravo*”, conforme se viu neste trabalho, porque, pela tensão contraditória entre diversidade e unidade, entre prazer e trabalho concentrado, entre o eu e o outro, entre cumplicidade e conflito, a complexidade se evidencia como elemento inerente ao processo educacional que na escola se realiza. E “*escola tá bravo*” porque essa complexidade vem se intensificando em função das mudanças que, afetando toda a sociedade, afetam a escola, seja no campo do discurso, na forma de críticas e exigências que a todo momento são renovadas em relação a essa instituição, seja na forma de novas relações sociais, novas práticas, novas formas de ser e de conhecer que se insinuam no espaço escolar.

Porém, acredito que, ao lado da complexidade que é inerente ao trabalho escolar, este estudo tenha contribuído também para o reconhecimento do papel e da importância da escola na sociedade, de sua natureza cultural e da condição dos professores e alunos como agentes de cultura dentro dela – e, portanto, como potenciais agentes de mudança. Espero que o trabalho tenha colaborado para caracterizar a sala de aula como espaço privilegiado no qual pequenas mudanças podem começar a germinar, na perspectiva apontada por Boaventura Souza Santos (s/d), segundo a qual, enquanto não se encontram “alternativas com A maiúsculo” ao modelo social vigente, é possível lutar, no cotidiano, por “alternativas com a minúsculo”. Perspectiva que é também, de certa forma, a de Paul Willis, para quem, enquanto não se pode agir sobre o Milênio, pode-se pensar na manhã da segunda-feira, a qual “*não precisa levar a uma sucessão sem-fim das mesmas manhãs de segunda-feira*” (Willis, 1991: 233). Cabe lembrar que, para o autor, “pensar nas manhãs de segunda-feira” significa enfrentar os problemas

imediatos fazendo *o melhor* e, ao mesmo tempo, continuamente avaliando em que medida as próprias ações podem contribuir para a reprodução das estruturas no interior das quais os problemas surgem.

É nesse sentido que, ao mesmo tempo em que trago o “*Escola tá bravo!*” da professora do Colégio X, proponho também um “*Bravo, escola!*”, desde que bem entendido. Não se trata de dizer “*Bravo, escola!*”, considerando que temos a escola ideal. Sabemos que estamos a grande distância disso. Entretanto, diante de tantos discursos que desqualificam essa instituição, proponho um “*Bravo, escola!*”, primeiro, como ato de reconhecimento da importância de seu papel social; depois, como ato de fé na possibilidade de realizar mudanças, ainda que pequenas, que contribuam cotidianamente para a construção da escola que se deseja; e, finalmente, como ato de compromisso com o fortalecimento de uma escola que, como afirma Postman (2002: 8), “*proporcione um ponto de vista a partir do qual o que é venha a ser percebido com clareza, o que foi surja como um presente vivo e o que será apareça repleto de possibilidade*”.

Proponho que se diga “*Bravo, escola!*”, pensando nas potencialidades dessa instituição, para que um dia se possa dizer “*Bravo, escola!*” tendo em vista suas ações efetivas.

NOTA FINAL

Ao concluir esta tese, permito-me assumir “*meu lugar e minha energia*”⁷² como sujeito da enunciação, admitindo “a verdade do meu desejo” como pesquisadora que investe não apenas a racionalidade, mas também os sentimentos e emoções, no trabalho que realiza, e que atribui a ele significados, não somente a partir das atividades acadêmicas e de pesquisa propriamente ditas, mas no todo de seu cotidiano. Assim, permito-me um espaço de liberdade para incluir, no tecido deste texto, diferentes linguagens: a da metáfora, da literatura...

Ao finalizar este trabalho e retomar o percurso desenvolvido ao longo da pesquisa, vêm-me à mente, como em um caleidoscópio, uma profusão de imagens, de cenas, de cenários, de episódios, de sons. Imagens que revelam a vida na escola. Os momentos de cumplicidade entre professora e alunos, os momentos de conflito ou de tensão, a energia das crianças, a disposição das professoras, seus ânimos e humores, às vezes exaltados, às vezes amorosos, às vezes alegres, às vezes irritados, falam de um denso universo humano. Uma parte significativa da vida se produz e reproduz aí, no jogo contraditório entre interesses divergentes, entre mudanças e permanências, entre o passado, o presente e o futuro. A dissociação escola/ vida existe até determinado ponto, porque escola também é vida, com tudo o que esta envolve de contradições, tensões, conflitos, paradoxos, mudanças e permanências, complexidade...

⁷² Cf. Barthes, 1996: 20

Um adjetivo esteve bastante presente neste trabalho no qual se pretendeu falar da escola: “fossilizada”. Utilizei-o para sintetizar os discursos que não vêm nas escolas nenhum sinal de vida ou de mudança. Conforme já exposto, meu percurso de pesquisa levou-me a um deslocamento no qual este trabalho deixou de tomar tais discursos como tese, para fazer deles uma antítese, sem com isso deixar de reconhecer a necessidade de mudanças nas escolas, mas afirmando a vida que existe nelas, trazida pelas professoras, pelos alunos e pela riqueza de suas interações.

Nesta nota final, ressalto especialmente a ação das professoras com as quais convivi por quase seis meses: Bianca e Denise. Duas práticas diferentes, convergentes ou divergentes, em diferentes graus, com minhas concepções de educação. Dois processos distintos de formação. Entretanto, a mesma seriedade na tarefa de educar, a mesma crença de estar fazendo o melhor, o mesmo desejo de encontrar esse melhor, o mesmo compromisso de “escolarizar o futuro” ou, prefiro dizer, de educar o futuro. Compromisso que também entrevejo na professora Beth, que me interpela na reunião da Anped, indignada com as desigualdades educacionais de nosso país. São mulheres que me fazem lembrar a lenda de “La loba”...

La loba

Existe uma velha que vive num lugar oculto de que todos sabem, mas que poucos já viram. Como nos contos de fadas da Europa oriental, ela parece esperar que cheguem até ali pessoas que se perderam, que estão vagueando ou à procura de algo.

(...) Ela é conhecida por muitos nomes: La Huesera, a Mulher dos Ossos; La Trapera, a Trapeira; e La Loba, a Mulher-lobo.

O único trabalho de La Loba é o de recolher ossos. Sabe-se que ela recolhe e conserva especialmente o que corre o risco de se perder para o mundo. Sua caverna é cheia de ossos de

todos os tipos de criaturas do deserto: o veado, a cascavel, o corvo. Dizem, porém, que sua especialidade reside nos lobos.

Ela se arrasta sorrateira e esquadrinha as montañas e os arroyos, leitos secos de rios, à procura de ossos de lobos e, quando consegue reunir um esqueleto inteiro, quando o último osso está no lugar e a bela escultura branca da criatura está disposta à sua frente, ela senta junto ao fogo e pensa na canção que irá cantar.

Quando se decide, ela se levanta e aproxima-se da criatura, ergue seus braços sobre o esqueleto e começa a cantar. É aí que os ossos das costelas e das pernas do lobo começam a se forrar de carne, e que a criatura começa a se cobrir de pêlos. La Loba canta um pouco mais, e uma proporção maior da criatura ganha vida. Seu rabo forma uma curva para cima, forte e desgrenhado.

La Loba canta mais, e a criatura-lobo começa a respirar.

E La Loba ainda canta, com tanta intensidade que o chão do deserto estremece, e enquanto canta, o lobo abre os olhos, dá um salto e sai correndo pelo desfiladeiro.

Em algum ponto da corrida, quer pela velocidade, por atravessar um rio respingando água, quer pela incidência de um raio de sol ou de luar sobre seu flanco, o lobo de repente é transformado numa mulher que ri e corre livre na direção do horizonte.

Por isso, diz-se que, se você estiver perambulando pelo deserto, por volta do pôr-do-sol, e quem sabe esteja um pouco perdido, cansado, sem dúvida você tem sorte, porque La Loba pode simpatizar com você e lhe ensinar algo – algo da alma.

(...)

La Loba indica o que devemos procurar – a indestrutível força da vida, os ossos.

(...)

Na história, La Loba canta sobre os ossos que reuniu. Cantar significa usar a voz da alma. Significa sussurrar a verdade do poder e da necessidade de cada um, soprar alma sobre aquilo que está doente ou precisando de restauração. (Estés, 1994: 43-45).

Denise, Bianca, Beth, lembrem-me “La loba”, porque as professoras que buscam cumprir com seriedade seu papel são como mulheres que cantam e fazem a vida retornar aos ossos. Que sopram alma sobre o que precisa de recuperação. Fazem os “fósseis” renascerem. Há muitas mulheres e homens, na prática educacional, lutando

para descobrir esse canto... Homenageio, de modo especial, as mulheres, que compõem o grande contingente de educadoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ainda que nem sempre consigam encontrar o tom e o ritmo adequados, essas mulheres não deixam que a escola se fossilize, porque insistem em cantar...

Esta nota final é uma homenagem e um desejo de que possam cantar sempre, mais e melhor.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est celui d'analyser les rapports entre l'accès à l'information, lequel se fait hors de l'école, facilité par la diffusion des moyens de communication et des ressources d'informatisation et le procès de la construction des connaissances scolaires laquelle se réalise à travers les Professeurs et les élèves dans la classe, dans des groupes d'enseignements primaires*. L'objectif final est contribuer à la discussion sur le rôle et les défis affrontés par l'école, dans le contexte de complexes transformations sociales et culturelles vécues actuellement.

Le travail se base sur une recherche de caractère qualitatif en incorporant les contributions des théories critiques du curriculum, de la sociologie d'interaction et des études ethnographiques dans l'éducation. Les sujets de la recherche ce sont les professeurs et les élèves de deux groupes que à l'année de 1999, ont fréquentés le troisième année de l'enseignement primaire* dans des écoles privées de Belo Horizonte/MG. On a essayé à travers la recherche de récolter des données sur l'accès de ces élèves à des informations hors de l'école, l'interaction dans la classe, les rapports entre les deux procès et les perspectives des acteurs. Pour cela, se sont réalisés des observations directes et intensives, des entrevues avec les élèves et les éducatrices et aussi des questionnaires répondus par les élèves.

L'analyse faite permet de poser quelques questions sur l'accès à l'information hors de l'école, en discutant ses implications dans le procès de la socialisation de l'enfant. Les relations entre l'héritage culturel et l'utilisation de

différents moyens de communications se ressortent. Dans ce cas, on se interroge sur la démocratisation supposée des savoirs promus par ces moyens de communications, en train de les situer dans un scénario de inégalités sociales qui se reproduisent en ce qui concerne à l'accès à l'information.

L'étude de dynamiques interactives existantes dans ces deux groupes et , surtout dans des situations d'émergence des informations obtenues par les enfants hors de l'école donne la possibilité de reconnaître les interactions dans les classes comme des configurations culturelles singulières mais au même temps delimitées par des facteurs communs en conséquence de la nature de l'éducation scolaire. Un tableau statistique interprétatif à partir du quel on peut comprendre les rapports entre le curriculum scolaire et les informations hors- curriculum dans la classe. Tel étude permet aussi de aborder la spécificité de l'action de l'école dans les procès de transmission culturelle, en abordant des éléments qui semblent caractéristiques de cette action . On peut aussi réfléchir encore sur la complexité laquelle en faisant partie du travail scolaire, s'intensifie à cause des transformations sociales et culturelles qu'affectent les procès de l'éducation.

À la fin de ce travail, l'école se révèle pas comme une Institution « fossilisée » mais comme un space temps culturel et social spécifique, dans lequel se réalisent partiellement la production et la reproduction de la vie, de la culture, de la société aux jeux contradictoires entre les intérêts divergents, entre changements et stabilités, entre le passé, le présent et le futur.

*Ensino Fundamental

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed., 1996.
2. ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v.77, p. 53-61, mai. 1991.
3. ALVES, Nilda, OLIVEIRA, Inês Barbosa. Minicurso: “Certeau e as artes de fazer – pensando o cotidiano da escola.” *21ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu (MG), set. 1998. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/curso_98.html.> Acesso em out./ 1998.
4. ALVES, Nilda, AZEVEDO, Joanir Gomes, OLIVEIRA, Inês Barbosa. Pesquisar o cotidiano na lógica das redes cotidianas. *21ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu (MG), set. 1998. Disponível em: < http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/curso_98.html.> Acesso em out./ 1998. (Minicurso: Certeau e as artes de fazer: pensando o cotidiano da escola).
5. AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues. *Os olhares do caminhante nos territórios do ensino de biologia*. Campinas: Faculdade de Educação / Unicamp, 2000 (Tese de Doutorado).
6. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. (Prática Pedagógica).
7. APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
8. _____. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997a.
9. _____. *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa, 1997b. (Educa – Currículo, 2).
10. ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
11. A VOZ DOS ADOLESCENTES. Pesquisa UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) / Fator OM, Brasil, 2002.
12. BAPTISTA, Cristiana. A dor de nunca saber o bastante. *VEJA*, São Paulo, Editora Abril, ed. 1716, v. 34, n. 35, p. 62-66, 5 set. 2001.
13. BARTHES, Roland. *Aula*. 7ª ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

14. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1996. (Tese de Doutorado em Educação).
15. _____. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem).
16. BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo, 78).
17. BENEDICT, Ruth. *Échantillons de civilisations*. Paris: Éditions Gallimard, 1950. (Edição eletrônica produzida por Jean-Marie Tremblay, disponível na Internet: [http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques des sciences sociales/index.html](http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques%20des%20sciences%20sociales/index.html). Acesso em set. 2001.)
18. BERNSTEIN, Basil. *Classes e pedagogia: visível e invisível*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, p. 26-42, mai.1984.
19. _____. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. (Ciências Sociais da Educação).
20. BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1974. Cap.5: Sistemas de ensino e sistemas de pensamento, p. 203-229.
21. _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
22. _____. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
23. _____. *Escritos de educação*. Seleção e organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998. (Ciências sociais da educação)
24. BRADY, Jeanne. Multiculturalismo e o sonho americano. In: STEINBERG, Shirley R, KINCHELOE, Joe L. (Org.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.339-352.
25. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos 1ª a 4ª séries PNLD 1998*. Brasília: SEF/ FNDE / CEALE / CENPEC, 1998.
26. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos 1ª a 4ª séries PNLD 2000 / 2001*. Brasília: SEF/ FNDE / CEALE / CENPEC, 2000.
27. BRETON, Philippe, PROULX, Serge. *Sociologia da comunicação*. São Paulo: Loyola, 2002.
28. CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. *22ª Reunião anual da Anped*. Caxambu (MG), set. 1999. (Disponível em CD-ROM).

29. CANEN, Ana, OLIVEIRA, Ângela Maria A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *25ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu (MG), set-out. 2002. (Disponível em CD-ROM).
30. CARRAHER, David William. Educação tradicional e educação moderna. In: CARRAHER, Terezinha Nunes (Org.). *Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação* (3ª ed.) Petrópolis: Vozes, 1988.
31. CARRETERO, Mario. *Construtivismo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
32. CASTELLS, Manuel. Fluxos, redes e identidades: uma teoria crítica da sociedade informacional. In: CASTELLS et al. *Novas perspectivas críticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 3-32.
33. _____. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v. 1)
34. CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
35. De CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. As artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
36. _____. *A cultura no plural*. Campinas: Papirus, 1995. (Travessia do Século)
37. CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre, n.2, p. 177 – 229, 1990.
38. COSTA VAL, Maria da Graça. *Entre a oralidade e a escrita; o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).
39. COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a. (Ciências Sociais da Educação).
40. _____. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995b.
41. CROCHIK, José Leon. *O computador no ensino e a limitação da consciência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
42. CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.
43. DAYRELL, Juarez (Org.). A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 131-136.
44. DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

45. DELAMONT, Sara. *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
46. DIMENSTEIN, Gilberto. Escola da rua. Disponível no site “Projeto Aprendiz”: <www.atica.aprendiz.com.br> Acesso em: 11 set. 1999.
47. DOMINGOS, Ana Maria et al. *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
48. DUPAS, Gilberto. *Ética e poder na sociedade da informação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
49. ECO, Umberto. O dilúvio da informação. Entrevista a Tânia Menai. *Veja Vida Digital* – suplemento especial de *Veja*. São Paulo: Abril, v. 33, n. 52, p 11- 15, dez. 2000.
50. ENCICLOPÉDIA DA CIÊNCIA. São Paulo: Editora Globo, v. 13, 1993. (Suplemento de Globo Ciência n. 39.)
51. ESTÊS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
52. FERNANDES, Martha Serrano e NERY, Salvador Barletta. *Ciências: a descoberta da vida*. Salvador: Editora do Brasil na Bahia, 1995, v. 3 (Projeto construir o saber).
53. FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer. *20ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu(MG), set. 1997. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric>>
54. _____. Do currículo como texto prescritivo ao currículo como hipertexto vivo: sobre a força e a densidade humana do cotidiano. *22ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu(MG), set. 1999. (Disponível em CD-ROM).
55. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
56. _____. *Novo dicionário Aurélio século XXI*. Versão eletrônica: disponível em <www.uol.com.br/aurélio>. Acesso em jun. 2002.
57. FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
58. FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, n. 10, jan/fev/mar/abr 1999, p. 58-78.
59. FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p. 28 – 49, 1992.

60. _____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
61. FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 5ªed. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
62. FRANCHI, Carlos. O que é a linguagem. SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo, SE/CENP, 1988, Cap. 1, p. 12-14.
63. FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1987. (Polêmicas do nosso tempo, 26).
64. FREITAG, Bárbara, MOTTA, Valéria R., COSTA, Wanderly F. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989. (Educação Contemporânea).
65. GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.
66. GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
67. GIROUX, Henry A., McLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica cultural. In: SILVA, Tomaz T., MOREIRA, Antonio F. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
68. GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995. (Ciências sociais da educação.)
69. GREEN, Bill, BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243. (Estudos culturais em educação).
70. GREENFIELD, Patricia Marks. *O desenvolvimento do raciocínio na era eletrônica: os efeitos da TV, computadores e vídeo-games*. São Paulo: Summus, 1988. (Novas buscas em educação, v. 32).
71. HENRIQUES, Márcio Simeone. O pensamento complexo e a construção de um currículo não-linear. 21ª *Reunião Anual da Anped*, Caxambu(MG), set.1998. Disponível na Internet: < <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/simeone.html>>
72. HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. *Presença pedagógica*. Dimensão, Belo Horizonte, v.4, n.20, p. 52-58, mar/abr 1998.

73. HERSKOVITS, Melville J. *Man and his works: antropologia cultural*. São Paulo: Mestre Jou, 1963.
74. JACKSON, P. *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehard & Winston, 1968 apud SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
75. KAUFMANN, Jean-Claude. *L'entretien compréhensif*. Paris: Éditions Nathan, 1996.
76. KEDDIE, Nell. O saber na sala de aulas. In: GRÁCIO, Sergio, STOER, Stephen. *Sociologia da educação II – Antologia: a construção social das práticas educativas*. Lisboa: Horizonte, 1982.
77. KERCKHOVE, Derrick de. *A pele da cultura: uma investigação sobre a nova realidade eletrônica*. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 1997.
78. LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
79. LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Kohl, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
80. LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. Brasília: Briquet de Lemos Livros, 1996.
81. LÉVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon, 1958 apud CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.
82. LÉVY, PIERRE. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
83. _____. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
84. _____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
85. _____. *Tecnologias intelectuais e modos de conhecer: nós somos o texto*. Disponível na Internet: < <http://portoweb.com.br/PierreLevy/educaecyber.html> > Acesso em 26 jul. 2000.
86. LIMA, Frederico O. *A sociedade digital: o impacto da tecnologia na sociedade, na cultura, na educação e nas organizações*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2000.
87. LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e de mediação didática. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 22, n. 1, p. 95-112, jan/jun 1997

88. _____. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
89. LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
90. MACHADO, Nílson José. *Epistemologia e didática: as concepções de inteligência e conhecimento e a prática docente*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
91. MELLO, Elson Rezende. *Encontros e desencontros: relações da escola com a TV*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998. (Dissertação de Mestrado).
92. MENDES, Cláudio Lúcio. *Duas lições para se conectar a um currículo*. 25ª Reunião Anual da Anped. Caxambu(MG), set-out. 2002 (disponível em CD-ROM).
93. MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998. (Dicionários Michaelis).
94. McGARRY, Kevin. *O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória*. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 1999.
95. MOLES, Abraham Antoine. *Sociodinâmica da cultura*. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
96. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições*. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n.46, p. 73-83, abr.jun. 1990.
97. MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
98. MORIN, Edgar (org.). *O problema epistemológico da complexidade*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.
99. _____. *Da necessidade de um pensamento complexo*. In: MARTINS, Francisco Menezes e SILVA, Juremir Machado (Orgs.). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 1999. p. 19-42.
100. _____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
101. _____. *La méthode*. Tome I: *La nature de la nature*. Paris: Le Seuil, 1977. apud PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

102. NEVES, Angela Cunha, EIDELMAN, Jacqueline, ZAGEFKA, Polymnia. Tendências da pesquisa em sociologia da educação na França: 1975 – 1983. In: FORQUIN, Jean Claude (org). . *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
103. NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e educação*, nº3, p. 89-112, 1991.
104. _____. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1995a.
105. _____. Apresentação à edição brasileira. In: FORQUIN, Jean- Claude (org). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995b (Ciências sociais da educação).
106. _____. Convertidos e oblatos - um exame da relação classes médias / escola na obra de Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, Edições Afrontamento, n. 596, p. 109 – 129, mai. 1997.
107. NÓVOA, Antonio (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
108. OLIVEIRA, Nyelda Rocha , WYKROTA, Jordelina Lage Martins. *Ciências: descobrindo o ambiente*. Belo Horizonte: Formato, 1990a, v. 1
109. OLIVEIRA, Nyelda Rocha , WYKROTA, Jordelina Lage Martins. *Ciências: descobrindo o ambiente*. Belo Horizonte: Formato, 1990b, v. 3
110. OSAKABE, Haqira. O problema das condições de produção. In: _____. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979. p. 46-60.
111. PASSERON, Jean-Claude. Images en bibliothèque, images de bibliothèque. Bulletin des bibliothèques de France. Paris, t.27, n.2, 1982. apud SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
112. PENIN, Sonia T. de Sousa. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).
113. PÉREZ GÓMEZ, A. I.. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
114. _____. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
115. PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Lisboa: Porto Editora, 1995. (Colecção ciências da educação).

116. _____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Temas de Educação).
117. _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
118. POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 173 – 210. (Ciências sociais da educação).
119. POSSENTI, Sírio. Apresentação da análise do discurso. *Glotta*, São José do Rio Preto: Unesp, n. 12, p. 45-59, 1990. (Versão parcialmente reformulada, mimeo.)
120. POSTMAN, Neil. *Divertim-nos fins a morrer*. Barcelona: Llibres de l'Index, 1990. apud: FERRÉS, Joan. *Televisão e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 33.
121. _____. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.
122. _____. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.
123. PRIOLLI, Gabriel. Ibope desmente TV comercial. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 29 abr. 2001. Telejornal, Crítica, p. T2.
124. QUADROS, Waldir José de. *O “milagre brasileiro” e a expansão da nova classe média*. Campinas: Instituto de Economia da Unicamp, 1991. (Tese, Doutorado em Economia.)
125. QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva (textos)*. São Paulo, USP, CERU (Centro de estudos rurais e urbanos), n. 4, 1982. (Cap. 3 – Proposição de um projeto de pesquisa).
126. RIFKIN, Jeremy. *A era do acesso: a transição de mercados convencionais para networks e o nascimento de uma nova economia*. São Paulo: Makron Books, 2001.
127. ROQUEPLO, Philippe. *Le partage du savoir. Science, culture, vulgarisation*. Paris: Éditions du Seuil, 1974.
128. RUSHKOFF, Douglas. *Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
129. _____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

130. SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC, 1998.
131. SANCHO, Juana. Como lidar com a informação dentro e fora da escola. In: *Congresso Brasileiro de Ação Pedagógica, 4 : diversidade, cultura, informação – os desafios da escola*. Belo Horizonte: Centro de Pesquisa e Formação de Educadores Balão Vermelho, 1998. (Sessão temática).
132. SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 81-90, 1992.
133. _____. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 27-37.
134. _____. Tendências e perspectivas no campo do currículo. *Espaço: informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos)*, Rio de Janeiro, n.8, p. 23-30, 1997.
135. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil A. (coord.). *Currículo, conhecimento e sociedade*. São Paulo, FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), 1995. (Série Idéias, n. 26)
136. SANTOS, Boaventura Souza. *Marx não existe mais?* Entrevista concedida a Brasil Leitura. Disponível na Internet: < www.brasilleitura.com.br>.
137. SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 20ªed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988 (Coleção polêmicas do nosso tempo, 5).
138. SETZER, Valdemar. *Meios eletrônicos e educação: uma visão alternativa*. São Paulo: Escrituras, 2001 (Coleção Ensaio Transversais).
139. SILVA, Tomaz Tadeu. A dialética da interioridade e da exterioridade em Bernstein e em Bourdieu. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 133-148, jan. 1992.
140. _____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
141. SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
142. SIMONETTI, Eliana e VALENTINI, Cintia. Melhores que os pais. *VEJA*, São Paulo, Editora Abril, ed. 1577, v. 31, n. 51. p 160-168, 16 dez. 1998.
143. SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

144. SOARES, Magda B. Um olhar sobre o livro didático. In: *Presença pedagógica*, v. 2, n. 12, p. 52-63, nov/dez. 1996a.
145. _____. Letramento / alfabetismo. In: *Presença pedagógica*, v. 2, n. 10, p. 83-89, jul/ago 1996b.
146. _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
147. SODRÉ, Muniz. *Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos*. Petrópolis: Vozes, 1996.
148. STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001. p. 9-52.
149. TAPSCOTT, Don. *Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net*. São Paulo: Makron Books, 1999.
150. VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 87-96 (Ciências Sociais da Educação).
151. WADSWORTH, Barry J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1992. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. Educação.)
152. WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
153. WURMAN, Richard Saul. *Ansiedade de informação*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.
154. YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sergio, STOER, Stephen. *Sociologia da educação II – Antologia: a construção social das práticas educativas*. Lisboa: Horizonte, 1982.
155. _____. Currículo e democracia: lições de uma crítica à “nova sociologia da educação.” *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 29-40, jan/jun 1989.
156. ZEICHNER, Kenneth. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa, 1993.