

Régine Sirota

A ESCOLA PRIMÁRIA NO COTIDIANO

5621e Sirota, Régine

A escola primária no cotidiano.
Régine Sirota; Trad. Patrícia Chittoni Ramos
-- Porto Alegre : Artes Médicas, 1994.

1. Ensino primário. 2. Sociologia. I. Título

CDU 373.3
37.015.4

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto CRB 10/1023

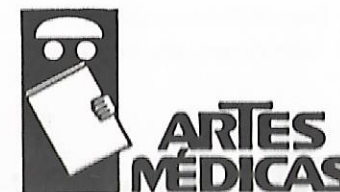
Tradução:

Patrícia Chittoni Ramos

DEDALUS - Acervo - FE



20500022313



PORTO ALEGRE, 1994

Biblioteca / FEUSP

E D U C A Ç Ã O

teoria e crítica

coordenação e direção: Tomaz Tadeu da Silva

INTRODUÇÃO

Mas, na falta de atos, temos à nossa disposição as palavras. As palavras possuem as qualidades necessárias para captar, proteger e trazer para fora estes movimentos subterrâneos ao mesmo tempo impacientes e inquietos. ...Assim, desde que apresentem uma aparência mais ou menos anódina e banal, podem ser, e frequentemente são, de fato, sem que ninguém nelas encontre algo a criticar, sem que a própria vítima ouse claramente confessá-lo, a arma cotidiana, insidiosa e bastante eficaz de inúmeros pequenos crimes.

(Nathalie Sarraute, *L'ère du soupçon*, Gallimard, 1956, p. 122.)

Conjugar no cotidiano o tempo da escola primária projeta-nos, de saída, nesta caixa preta que é a sala de aula.

O que se passa então em seu interior? Cotidianidade da infância, prática da profissão, como se encontram estes atores sociais às vezes descritos como inimigos, às vezes, como parceiros, mas raramente em sua interação?

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

Nessa autonomia relativa do cotidiano, situa-se a margem de iniciativa dos atores sociais. É neste tempo escolar, cujo sistema de determinação e usos diferenciais M. Verret e J.-C. Chaborédon¹ analisaram muito bem, que se instaura a prática docente. Como ela se situa frente a esses usos diferenciais? Como esses diferentes usos interpelam-na?

Centrar a análise no cotidiano escolar evidentemente não implica considerá-lo como um determinante absoluto e único do que lá se passa. Ao contrário, esforçar-nos-emos em considerar o período escolar como um espaço-tempo que só tem sentido no conjunto dos espaços-tempos no qual se si-

1 - M. Verret, *Le temps des études*, PUL, Paris, Librairie H. Champion, 1975; J.-C. Chaborédon, J. Prévot, *Le métier d'enfant*, in *Revue française de Sociologie*, 1973, XII, 7.

tua². Mas, ele não é no entanto, diretamente redutível a esses, possui uma dinâmica própria que nos propomos a estudar aqui. Ela nos permitirá compreender como se entrecrocavam na instituição escolar momentos sociais estruturados diferentemente, e como se interdeterminam os comportamentos respectivos e recíprocos dos atores sociais que constituem a instituição escolar no dia a dia.

Ignorar esse nível remete a prática social a uma nebulosa, identificável certamente por um certo número de variáveis e explicável por construções teóricas, mas que oferece pouquíssimas oportunidades à alternativa, à mudança.

É por essa razão que nosso interesse pelo cotidiano escolar não se fixa somente no interesse teórico desse nível de análise, mas também em sua riqueza potencial. É verdade que os fenômenos identificados no nível macrosociológico têm em seu favor, muitas vezes, a aparência das demonstrações estatisticamente provadas. Mas talvez se possa tentar, também no nível microsociológico, uma demonstração desse tipo, sendo-se, ao mesmo tempo, ainda mais prudente em relação à legitimidade dos procedimentos e ao valor das conclusões.

Constituir o cotidiano em fato social é atribuir ao detalhe de cada instante, à banalidade, à repetitividade de todos os dias, o sentido e a força dos grandes eventos que cristalizam os pontos de inflexão dos itinerários sociais.

Mas como "apreender o sentido do insignificante"³, nesse contexto específico que representa uma instituição, mais precisamente, a instituição escolar? Pois "os fenômenos mais concretos, mais banais, mais familiares, os aparentemente mais simples da vida cotidiana, dependem de uma análise relativamente abstrata, pouco familiar e complexa".⁴

Em primeiro lugar, estabeleçamos claramente nossa problemática: se a literatura sociológica francesa evidenciou muito bem, de vinte anos para cá, os fenômenos de êxito ou de fracasso escolar, no quadro das diferentes teorias

2 - Definiremos o espaço-tempo da escola primária em relação aos diferentes momentos sociais que estruturam a vida cotidiana: momentos de trabalho, de lazer, da família, de reprodução da força de trabalho... Falando da infância, e situando-nos em uma situação educativa, identificaremos esses momentos sociais às instâncias de socialização que lhes dão um lugar e um espaço social: a escola, o lar, as bibliotecas... o porquê da expressão utilizada espaço-tempo.

3 - Ch. Lalive d'Epinay, *Critique de la vie quotidienne. essai de construction d'un concept sociologique et anthropologique*, comunicação no Colóquio Sociologias e Antropologia da vida cotidiana, Paris, 1982.

4 - R. Boudon, *Effets pervers et ordre social*, PUF, 1977.

que criticam as desigualdades em educação⁵, gostaríamos de identificá-los aqui em sua cotidianidade. Pois esse nível do raciocínio parece ter, com muita frequência, passado para o campo da investigação empírica, ou então ter sido reconstituído bastante arbitrariamente na análise teórica, e isso especificamente a propósito da escola primária.

Ora, fracasso e êxito escolares constituem-se, antes de mais nada, na cotidianidade do tempo escolar, em uma situação cujos determinantes tentaram-se frequentemente apreender mais do que a própria dinâmica, deixando pesquisadores e atores sociais diante desse desagradável "peso sociológico" que não deixa quase espaço para a ação.

Postularemos portanto que o cotidiano escolar pode ser lido e decifrado através da interação social que toda situação pedagógica gera, resituada em seu contexto institucional e social.

Esse postulado baseia-se em três premissas:

- 1 - Toda situação pedagógica é objeto de uma interação social.
- 2 - Na interação, as práticas recíprocas dos atores sociais em questão se autodeterminam.
- 3 - Toda prática escolar é uma metáfora do conjunto das práticas sociais do indivíduo.

Nossas duas primeiras premissas são contraditórias apenas aparentemente, pois trata-se de compreender como e em que medida, na situação pedagógica que a escola primária propõe, efetua-se este ou aquele trabalho de transposição, de reinterpretação e de transformações mútuas de cada um dos atores sociais, e isso através da interação social que coloca frente a frente professores e alunos.

Em outras palavras, haveria um efeito próprio da "situação escolar", uma autonomia relativa determinando uma especificidade da interação dos atores sociais no interior do tempo escolar?

Referimo-nos aqui à noção de situação tal como definida por Goffmann em seu artigo *The neglected situation*⁶. "A definição que darei de uma situação social é a seguinte: um meio de possibilidades de apreensão mútua onde, cada vez, uma pessoa encontra-se exposta à percepção direta de todos os membros, e onde, do mesmo modo, eles são oferecidos à sua própria percepção".

5 - J.-C. Forquin, La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965, Paris, *Revue française de Pédagogie*, n. 48, julho-setembro 1979, e n. 49, outubro-dezembro 1979; J.-C. Forquin, L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, Paris, *Revue française de Pédagogie*, n. 59, abril-junho 1982. Pode-se encontrar nesses textos uma análise exaustiva do conjunto dos trabalhos sobre esse assunto, tanto do ponto de vista francês quanto inglês.

6 - E. Goffmann, *The neglected situation*, in *American Anthropologist*, vol. 66, part. 2, 1964.

Os comportamentos observados serão então considerados como um sistema de signos simbolizando o sentido e a problemática que o período escolar representa para os atores em questão, em função dos conjuntos dos determinantes sociais nos quais eles se situam. O sentido desses comportamentos decorre ao mesmo tempo da própria situação, mas também do conjunto das práticas nas quais se inserem.

A interação é então o lugar de uma troca onde cada um se posiciona, mas também onde o comportamento de cada ator social cria uma nova dinâmica e redefine o contexto⁷. O que quer dizer que consideraremos aqui, como parceiros determinantes da situação escolar, tanto os alunos quanto os professores.

Assim, o sistema de posições adotado pelos alunos vai nos auxiliar a situar o professor e, inversamente, a prática docente vai permitir posicionar os alunos.

Deste modo, nesta perspectiva, tratar-se-á de compreender como se estrutura, como se determina, a prática docente no cotidiano.

Inúmeros são os estudos que definem essa prática; relacionando-a, de modo implícito ou explícito, exclusivamente à posição de classe dos professores⁸, ou relacionando-a à posição institucional⁹, mas muito poucos estudos relacionam também essa prática à situação, isto é, à interação cotidiana com os alunos¹⁰.

Problema teórico e, simultaneamente, problema metodológico, a constituição do cotidiano escolar em fato observável obriga-nos a reformular nosso questionamento inicial de um modo mais diretamente operatório. A necessária restrição do campo de pesquisa à escolha de alguns indicadores, aparentemente pertinentes, leva-nos a reduzir nossa problemática à série de inferências seguintes:

Sistema de relações sociais ⇔ o cotidiano escolar ⇔ situação pedagógica ⇔ interação social ⇔ rede de comunicação ⇔ modo de intervenção.

Ou seja: no interior de um sistema de relações sociais, o cotidiano escolar cristaliza-se na situação pedagógica, onde se produz uma interação social que

7 - No sentido de Birdwhistell: "Uma definição sucinta do "contexto" é que se trata de um aqui e agora etnográfico verificado. Não é um meio ambiente, não é um meio. É um lugar de atividade em um tempo de atividade; de atividade e de regras de significação das atividades que são, elas próprias, atividade" in *La Nouvelle Communication*, Seuil, 1981.

8 - C. Baudelot, R. Establet, *L'école capitaliste em France*, Maspero, 1972; I. Berger, *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, PUF, 1979; Bourdieu, *Les héritiers*, Ed. de Minuit, 1964.

9 - J. Voluzan, *L'école primaire jugée*, Larousse, 1975; J. Chobaux, Un système de normes pédagogiques, *Revue française de Sociologie*, n. especial, VIII, 1968.

10 - P. Perrenoud, La pratique pédagogique entre l'improvisation règles et le bricolage, *Education et Recherche*, n. 2, 1983.

cria um certo tipo de rede de comunicação, na qual cada um se inscreve através de seu modo de intervenção.

Mas uma primeira análise se impõe inicialmente: como a sociologia da educação conceituou e analisou até agora este objeto empírico que é a sala de aula?

Capítulo I: A sala de aula: um conjunto desesperadamente vazio ou um conjunto desesperadamente cheio?

Faremos aqui um balanço dos trabalhos sobre o assunto, de um lado, produzidos na área das ciências humanas, no seio da literatura francesa e, de outro, no seio da sociologia britânica e da antropologia americana.

Capítulo II: A metodologia, a grade e a pesquisa.

Com o objetivo de compreender o funcionamento cotidiano da sala de aula, construímos uma grade de observação específica. Essa grade de observação é, evidentemente, uma primeira proposta de leitura dessa cotidianidade escolar, em função de uma série de hipóteses que articularemos em torno da constituição de duas redes de comunicação.

Teremos assim passado, paralelamente à construção dessa grade e à escolha dos indicadores pertinentes, de uma problemática de tipo interacionista a uma metodologia de tipo experimentalista, caminho que o trabalho de interpretação nos fará percorrer em sentido inverso.

Depois, a partir dessa primeira leitura, tentaremos compreender que sistema de normas produz e gera a própria situação escolar.

Capítulo III: A regra do jogo.

Consideraremos essa norma tanto em sua formulação positiva quando se trata de comportamentos de adesão, quanto em sua formulação negativa para os comportamentos de oposição, o que nos permitirá testar nossa hipótese da constituição de uma dupla rede de comunicação na situação escolar.

Capítulo IV: Espírito de seriedade e tomada de palavra.

Em um terceiro momento, a fim de estabelecer em que é determinada e em que é autônoma a situação escolar, tentaremos compreender como o tempo escolar se insere no conjunto de práticas dos atores sociais observados. Fazendo um paralelo entre estratégias de socialização e comportamento escolar, analisaremos o sentido que essa regra do jogo assume para os alunos. O êxito escolar das meninas representa um paradoxo do qual se fala geralmente em termos de adaptação e de docilidade diante dessa norma. O que é ele? Como esse êxito se traduz no cotidiano escolar?

Capítulo V: Do uso, segundo as classes sociais, da rede principal de comunicação.

Depois, posicionando os alunos em função de sua origem social, analisaremos o uso da rede principal de comunicação através das modalidades de tomada de palavra. Como eles se situam diante dessa norma escolar uns em relação aos outros? Observam-se interações específicas não mais simplesmen-

te em função do julgamento interno da instituição escolar (a classificação escolar) mas em função da origem social dos alunos?

Enfim, em uma segunda parte da obra, sintetizaremos o conjunto de nossos dados analisando as posições respectivas de cada categoria social isolada em nosso estudo:

Capítulo VI: As classes populares e a escola primária.

Capítulo VII: Os quadros médios e a escola primária.

Capítulo VIII: Os artesãos e a escola primária.

Capítulo IX: Os quadros superiores, as profissões liberais e a escola primária.

Nesses diferentes capítulos, articularemos nossa análise da situação escolar com o conjunto das práticas observadas e descritas na literatura sociológica a propósito de cada uma dessas categorias, em sua relação com a escola primária. Relacionaremos, deste modo, nossas observações do cotidiano escolar às representações e estratégias escolares e sociais das diferentes frações de classe observadas. Paralelamente, ao longo de toda essa análise, inverteremos nosso eixo de interpretação, tomando como ponto de partida não mais os alunos, mas os professores. Dispondo então, de um lado, de comportamentos observados através de nossa grade e, de outro, de entrevistas, confrontaremos representações e práticas.

Ao final dessa análise, teremos então situado os parceiros do cotidiano escolar, através das problemáticas específicas dessa instância de socialização que é a escola primária em relação às outras instâncias de socialização com as quais ela entra em conflito, em competição ou em complementariedade.