

Sucesso e fracasso escolar no processo de alfabetização: uma abordagem sociológica

MARIA HELENA DEGANI VEIT

O problema investigado partiu de duas ordens de questões na área da sociologia da educação: uma, sobre o efeito de mudanças curriculares e das práticas de ensino e avaliação no desempenho de alunos de diferentes classes sociais; e, outra, sobre interação na sala de aula, que indaga sobre como professores e alunos trabalham juntos produzindo o fracasso escolar, quando, de fato, pretendem o contrário (Hurn, 1978:182).

Este estudo procurou dar respostas plausíveis a tais indagações partindo da contribuição de autores que enfatizam a reprodução cultural, porém, tomando em consideração outros estudos que chamam a atenção para o papel do ator na cena histórica: recriando a desigualdade social ou criando condições para a igualdade no seu contexto.

A estrutura conceitual aqui apresentada originou-se de uma investigação realizada em 1979 em Montreal, no Canadá. A presente versão consiste numa ampliação do texto original e embasou minha tese de doutorado em sociologia.¹ Ambos os estudos são investigações do processo de alfabetização em escolas públicas atendendo filhos de trabalhadores; em Montreal, Canadá, estavam matriculadas crianças de pais que emigraram de países do 3º mundo; em Porto Alegre, trata-se de escola estadual servindo população favelada e, em muitos casos, vinda recentemente do campo para a cidade.

Além da conceituação teórica que embasou a análise dos dados etnográficos, serão apresentadas informações sucintas sobre o processo de pesquisa e algumas considerações finais sobre o processo de alfabetização nas salas de aula investigadas.

Atores e Ideologia

A perspectiva analítica aqui exposta baseia-se predominantemente na abordagem da fenomenologia social de Alfred Schutz.² Para Schutz o indivíduo é concebido como um ator definindo a realidade com que ele se depara, tendo a possibilidade de um inter-agir com seus semelhantes.

Quando eu encontro um homem agindo no mundo social, eu sei que devo entendê-lo como um ser humano, isto é, que suas ações são significativas tanto para ele como para mim, que elas se referem ao mundo dele assim como ao meu, e que, em última instância, elas estão enraizadas no esquema interpretativo que ele criou para viver. Mas este conhecimento é assumido sem questionamento tanto por mim quanto por ele; o fato deste conhecimento ser pressuposto por nós é precisamente a tipificação que torna a intersubjetividade possível (Natanson, 1971: XXXV).

Mas se concebemos o ser humano como ativo e criador com outros sujeitos, também afirmamos que as estruturas da sociedade regulam, põem limites à ação inter-individual e que as mesmas devem ser analisadas como dimensões objetivas, isto é, universais: válidas para mim, para o outro e para a sociedade.

Análises sociológicas inspiradas na contribuição de Marx, enfocando a desigualdade de resultados escolares entre crianças de pais da classe trabalhadora e as de pais da classe média, tem sido ampliadas dando destaque ao papel da cultura, mediada pelo currículo e por uma dada concepção pedagógica. Assim, ao

invés de concepções mecanicistas, como a da teoria da correspondência desenvolvida por Bowles e Gintis (1976), para quem a base econômica da produção é primacial na determinação do que fazem as escolas, uma abordagem mais recente, privilegiada neste estudo, considera estas instituições como formações sociais constituídas por uma "totalidade complexa de práticas econômicas, políticas e culturais/ideológicas... interrelacionadas e conjuntamente criando as condições de co-existência em que mutuamente se afetam". Tal concepção engendrou estudos de currículo e das relações sociais nas escolas "como conjuntos de práticas ideológicas" (Apple e Weis, 1983: 20-21).

Apple e Weis (1983:21-22), no parágrafo abaixo, destacam a importância dessa concepção não-determinista de escola tanto para a pesquisa em educação como para a ação a ser exercida sobre as escolas na superação de formas ideológicas dominantes e repressoras:

Se a educação for considerada apenas como um epifenômeno diretamente ligada às exigências de uma dada economia, então pouco pode ser feito pela educação. Ela será uma instituição totalmente determinada. Entretanto, se as escolas (e as pessoas) não forem consideradas como espelhos passivos de uma economia, mas, ao contrário, como agentes ativos nos processos de reprodução e contestação das relações sociais dominantes, então entender o que as escolas fazem e agir sobre elas adquire um alto significado. Porque, se as escolas são parte de um "espaço de contestação", se elas são parte de um conjunto mais amplo de conflitos políticos, econômicos e culturais cujos resultados não são naturalmente preordenados em favor do capital, então a luta diária, árdua e contínua, ao nível do currículo e da prática de ensino é também parte destes conflitos mais abrangentes. A solução está em ligar estas lutas diárias dentro da escola a outras ações na arena mais ampla em favor de uma sociedade progressista.

Os professores de alunos da classe trabalhadora quando optam pelo enfrentamento dos poderosos obstáculos sociais no dia a dia de suas salas de aula passam a ser tais atores empenhados em construir uma sociedade mais justa. Nesse contexto o exame das ideologias educacionais impregnando consciente ou in-

conscientemente a prática docente é da maior relevância.

Ideologia é aqui definida como uma tradução teórico-prática de uma filosofia para um dado campo da atuação humana. Ideologia de ensino é usada como sinônimo de filosofia da educação, isto é, consiste na tradução de uma antropologia filosófica assim como de uma filosofia política para o campo educacional. Uma ideologia de ensino formula as exigências teórico-práticas em todas as dimensões concretas do sistema educacional - o tipo de pessoa a ser formado, a orientação política e a concepção de escola, entre outras. Sharp e Green (1975:68) definem ideologia de ensino como:

Um conjunto interligado de crenças e idéias sistematicamente relacionadas sobre as características percebidas como essenciais no ensino. Uma ideologia de ensino envolve tanto aspectos cognitivos como avaliativos e incluirá idéias gerais e pressuposições sobre a natureza do conhecimento e a natureza humana - esta última vinculando crenças sobre motivação, aprendizagem e educabilidade. Ela incluirá alguma caracterização da sociedade e do papel e função da educação no contexto social mais amplo. Abrangerá também suposições sobre: a natureza das tarefas que professores devem realizar, a competência e técnicas específicas requeridas, assim como idéias sobre como estas podem ser adquiridas e desenvolvidas. Finalmente, a ideologia incluirá critérios para avaliar o desempenho adequado... tanto dos alunos como para auto-avaliação dos professores ou a avaliação de outros envolvidos em educar. Em resumo, uma ideologia de ensino envolve uma ampla definição da tarefa e um conjunto de prescrições para realizá-la, todas definidas num nível relativamente alto de abstração.

Uma perspectiva de ensino, por outro lado, é definida como:

... um conjunto coordenado de idéias e ações que uma pessoa usa para enfrentar uma situação problemática... Ela contém uma concepção do contexto e dos problemas que ele cria; ... uma definição dos objetivos e projetos, e do que pode ser esperado no meio em questão; uma racionalização por estar e agir aí; uma especificação dos tipos de atividades com que

alguém pode ou deve envolver-se; um conjunto de critérios para avaliar a própria ação e a dos outros; e, finalmente, um conjunto de atividades e de ações congruentes que são empregadas para lidar com a situação (Sharp e Green, 1975:70).

O conceito de "perspectiva" de ensino inclui pensamentos e ações estratégicas do ator enquanto definidas e referidas por ele mesmo. No contexto da investigação as ações do professor no processo de ensino e avaliação, observadas pelo investigador na sala de aula, são referidas como "prática docente".

Currículo, pedagogia e avaliação

No exame das perspectivas e práticas docentes utilizamos os conceitos de "classificação" e de "enquadramento" formulados por Basil Bernstein (1971; 1974; 1975), para guiar o olhar do investigador na caracterização do currículo, da pedagogia e da avaliação.

O conceito de classificação refere-se à relação aberta ou fechada entre diferentes conteúdos das matérias que integram o currículo. Quando o estabelecimento de fronteiras entre conteúdos é de tal ordem que os mesmos estão "perfeitamente isolados uns dos outros", a classificação é dita forte, ou os vários conteúdos estão em relação fechada entre si, este é o caso, por exemplo, de uma sala de aula onde os alunos têm períodos fixos de tempo para leitura, ortografia, matemática, etc, sem a presença de uma idéia integradora dando-lhes unidade. Por outro lado, a classificação é dita fraca quando o isolamento entre conteúdos é reduzido e as fronteiras tornam-se tênues. A classificação forte "reduz o poder do professor sobre o que ele transmite, pois ele não pode ultrapassar a fronteira entre conteúdos" (Bernstein, 1975:87; 88; 90). Aqui são pressupostas formas de interação e de conteúdos curriculares que constituem práticas sociais legitimadas via canais burocráticos, condicionando o ator-professor na definição de sua prática diária.

Além de salientar a força das fronteiras entre conteúdos, Bernstein (1975:86) ressalta a importância de conhecer-se o status atribuído a diferentes matérias do currículo, comparando-se, para isso, o período de tempo dedicado a cada uma e observando-se quais, do ponto de vista dos alunos, são obrigatórias, quais são opcionais.

O conceito de enquadramento refere-se à força das fronteiras entre o que pode e o que não pode ser transmitido em sala de aula;

refere-se também a opções disponíveis aos atores na relação pedagógica. Fronteiras pouco delimitadas na definição do que é conhecimento de sala de aula, isto é, controle reduzido na seleção do conhecimento a ser transmitido-adquirido na relação pedagógica bem como em sua organização, ritmo e organização do tempo são caracterizados como enquadramento fraco. Quando as opções no que tange à seleção do conhecimento e demais aspectos são reduzidas, o enquadramento é dito forte (Bernstein, 1975:89). Cabe aqui salientar a caracterização do ritmo do conhecimento ou a aprendizagem esperada. O ritmo baseia-se implicitamente, segundo este autor, na socialização da criança de classe média:

A socialização da criança da família de classe média é um subsídio tácito, no sentido de que ela provê os ambientes físico e psicológico que, de várias formas, facilitam imensamente a aprendizagem escolar. A criança de classe média é orientada a aprender quase tudo... Quando o sistema escolar não é subsidiado pelo lar, freqüentemente o aluno fracassa (Bernstein, 1975:113).

Portanto, para o autor, até mesmo o ritmo do conhecimento educacional basear-se-ia na classe social, sendo este um aspecto crítico no estudo da educabilidade; isso seria observado em salas de aula onde os estudantes provêm de diferentes classes sociais sendo o enquadramento quanto ao ritmo do ensino, caracterizado como forte pois respeitaria apenas as possibilidades das crianças de classe média. Como consequência estes alunos tenderiam a permanecer com sucesso na escola de 1º e 2º graus e provavelmente atingiriam formação universitária enquanto que os da classe trabalhadora estariam fadados a sucessivas repetências e possível abandono da escola com ingresso no mercado de trabalho - formal ou informal.

Tal forma de enquadramento - forte - em que o professor dosa o currículo durante o ano letivo de acordo com o desempenho do grupo mais instrumentalizado também ocorreria quando temos na sala de aula apenas os filhos dos trabalhadores? Em que consistiria o enquadramento fraco quanto ao ritmo do conhecimento? Embora Bernstein não explicita tais aspectos, é possível afirmar à luz dos dados de nossa investigação que o enquadramento forte depende da classe social dos alunos: em salas de aula relativamente homogêneas quanto à classe

social e ao número de anos de repetência, a qualidade de ensino no(s) ano(s) precedente(s) condicionou o maior aproveitamento escolar. Por outro lado, o enquadramento foi considerado fraco quando o professor e/ou a escola optaram por proporcionar modos alternativos de ensino visando a aprendizagem dos que não seguiram o ritmo esperado.

Classificação e enquadramento são características que variam independentemente uma da outra. Utilizando estes conceitos analíticos, Bernstein construiu dois códigos do conhecimento educacional que constituem a estrutura de profundidade das experiências escolares, pois "organizam como a autoridade e o poder devem ser mediados" em todos os momentos do encontro pedagógico (Giroux, 1981:10). Os códigos são denominados de coleção ou de integração conforme os princípios sociais que regulam a classificação e o enquadramento do conhecimento educacional formal; o código de coleção é caracterizado por classificação e estruturação fortes; o código de integração, por classificação e estruturação fracas.

No nosso entender, esta tipologia dos princípios sociais do conhecimento escolar consiste numa tradução da tão utilizada dicotomia escola tradicional/escola nova, delimitando com maior precisão o que observar na escola, dando relevância a controle e poder, e procurando relacionar os aspectos micro e os macrosociológicos. A citação a seguir chama a atenção para o conceito de "vigilância" (Bernstein, 1974:214; 1975:98, 122), presente tanto no código de coleção como no de integração:

Quanto mais forte a classificação e o enquadramento, mais as relações educacionais tendem a ser hierárquicas e ritualizadas, o educando visto como ignorante, com pouco status e poucos direitos... (estes direitos) usados para... sustentar a motivação dos alunos. Dependendo da força dos enquadramentos, o conhecimento é transmitido num contexto onde o professor tem controle ou vigilância máximos...

Na medida em que... (classificação e enquadramento) enfraquecem, a socialização faz com que mais aspectos do socializado tornem-se visíveis e que sua unicidade fique manifesta. Tal socialização é profundamente penetrante e mais total quanto mais a vigilância tornar-se invisível.

Esta citação, onde Bernstein nos fala "de máximo controle ou vigilância" do professor sobre os alunos, nos remete ao tratamento de Michel Foucault (1977:183) sobre instituições que disciplinam "comparando, diferenciando, hierarquizando, homogeneizando e excluindo". Quatro dimensões da análise de Foucault foram utilizadas neste estudo para ampliar a conceptualização de "enquadramento" de Bernstein no que tange ao exame do processo de alfabetização (Foucault, 1977:146-147; 154; 175-176; 182-183): a) a distribuição dos alunos no espaço da sala de aula; b) a utilização mais ou menos exaustiva do tempo; c) um certo tipo de vigilância do processo; d) um contexto de normas para o controle das atividades, e a construção de um sistema de punição-gratificação.

Tais dimensões representam outras tantas opções para o professor no processo de alfabetização. Mas a conceitualização de "vigilância hierárquica" de Foucault e, de certo modo, também a de Bernstein, ao explicitar aspectos estruturais no exame do currículo, da pedagogia e da avaliação, estão impregnadas da noção de um ator super-determinado pelo contexto sócio-econômico. Ao contrário, como foi expresso anteriormente, optamos pela concepção de um sujeito condicionado pelo contexto histórico - caracterizado por variadas práticas sedimentadas, questionadas ou em construção, e atuando em sala de aula, conforme compreensões de mundo críticas ou conservadoras. Portanto, a concepção de ator social em nosso estudo imprime aos conceitos dos autores mencionados a marca da relativa autonomia do sujeito sem negar um concomitante condicionamento sócio-estrutural como o apontado por Bernstein ou Foucault.

Estratificação social dentro da sala de aula

Sharp e Green (1975:34), assim como Bernstein e Foucault, consideram o poder como elemento crucial na análise da sociedade:

... Alguém pode exercer controle e aplicar sanções sobre outros independentemente da definição de realidade desses (atores). E a capacidade de fazer isto, deriva não da linguagem, ou do sistema de significados simbólicos... mas da distribuição de poder e autoridade na macro-estrutura... Embora todas as formas de poder possam, em última instância, ser mantidas pela força, em nível mais baixo, empiricamente, em situações estáveis, formás

muito mais sutis de poder podem estar em evidência.

Esta referência retoma a idéia do sujeito que define a realidade social circundante, apontando para o poder que o professor tem de definir a ordem social no que tange ao grupo de alunos que lhe é atribuído. Nosso exame das identidades dos alunos dentro da cultura da sala de aula centra-se na qualidade da relação professor-aluno e em sua influência sobre o desempenho escolar. O estabelecimento de relações solidárias, favoráveis ao efetivo desenvolvimento do processo de alfabetização pelo aluno, depende não somente de elementos facilitadores ou dos obstáculos encontrados pelo professor no contexto, como Sharp e Green o indicam, mas também da conceituação deste sobre a educação. As perspectivas do professor sobre educação são elementos essenciais no estabelecimento de relações face-a-face, mais próximas e fraternas, embora contingentes frente a limites como a proporção professor-aluno e condições de organização da escola.

Sharp e Green, na caracterização dos tipos de relação professor-aluno em sala de aula, conjecturam sobre a existência de um continuum, onde em um dos pólos encontra-se a relação entre consociados e, no outro extremo, a relação em que aluno e professor são meros contemporâneos.

Estes autores apoiam-se na contribuição de Alfred Schutz sobre a situação do encontro face-a-face. Schutz (in Brodersen, 1964:23, 29) descreve a "relação de nós", em que duas pessoas experimentam uma a outra como consociados, deste modo:

Eu experiencio um semelhante diretamente si e quando ele compartilha comigo um setor comum do tempo e do espaço... Tal imediatricidade temporal e espacial são características essenciais da situação face-a-face...

... Na situação face-a-face a vida consciente do meu semelhante torna-se acessível a mim através de um máximo de indicações vívidas. Quando ele está me confrontando em pessoa, uma série de indicações, pelas quais eu apreendo sua consciência, inclui muito mais do que aquilo que ele está intencionalmente me comunicando. Eu observo seus movimentos, gestos e expressões faciais, eu ouço a modulação e o ritmo de suas elocuições... Meu parceiro me é dado mais vividamente

e, de certo modo, mais "diretamente" do que eu apreendo a mim mesmo.

Schutz (in Brodersen, 1964:37) chama nossa atenção para o fato de que "em situações face-a-face os semelhantes são experienciados em níveis diferentes de intimidade, relacionando-se de modo mais ou menos direto"; tais níveis de maior ou menor proximidade nas relações inter-pessoais, estendem-se como pontos de um continuum, até situações em que as pessoas são experienciadas como "meros contemporâneos". As gradações em relacionamentos fora da situação face-a-face

são caracterizadas por um decréscimo na riqueza de sintomas pelos quais eu apreendo o outro e pelo fato de que as perspectivas nas quais eu experiencio o outro são progressivamente mais limitadas. Em minha experiência de meros contemporâneos fica faltando a imediatricidade (Schutz, in Brodersen, 1964:37, 41).

Para Sharp e Green (1975:120), embora as crianças na sala de aula compartilhem o espaço e o tempo com o professor, elas podem tornar-se anônimas, como se de fato estivessem distantes no espaço e no tempo na concepção de Schutz. Segundo os dois autores isso ocorre

... porque o conhecimento do senso comum de que dispõe o professor lhe é inútil para tratar com elas, dado o problema do manejo de sua sala de aula... Enquanto o consociado é conhecido de modo relativamente complexo e pessoal mas geralmente irrefletido, certas crianças emergem como contemporâneas porque é impossível comunicar-se com elas.

Sharp e Green indicam que são os obstáculos materiais e sociais condicionando o professor - e não a consciência do mesmo - as principais condicionantes levando à anonimização de certos alunos. Portanto, para eles,

... tais alunos apresentam-se como estranhos aos paradigmas cognitivos e às práticas de rotina do professor neste contexto e isto origina problemas para o docente que em sua prática-teórica tem a necessidade de conhecimento que não o do senso comum, teórico-reflexivo, onde as categorias são extraídas de conhecimento "esotérico" ou abstrato. Este é um processo inicial na reificação da identidade

de da criança como um processo sócio-estrutural e um fenômeno na sala de aula. A categoria tende a enrigecer-se, e o encaixe da mesma na criança torna-se tanto mais convincente para o seu usuário (o professor) quanto mais o aluno continue a retro-alimentar com sugestões comportamentais apropriadas... (O) processo de solidificação da identidade da criança relaciona-se ao grau em que audiências fora da sala de aula passem a aceitar esta definição reificada da criança (Sharp e Green, 1975:120).

Os autores explicam que na medida em que os pais e outros professores aceitam esta definição reificada ou rótulo da criança, uma certa "pressão é retirada do professor e seu problema de manejo da sala de aula torna-se reduzido" (1975:120).

Sharp e Green postulam o desenvolvimento de um processo de estratificação social dentro da sala de aula afetado pela consciência do professor "inserida numa ampla estrutura de relações materiais e sociais". Uma diferenciação hierárquica dos alunos é engendrada na sala de aula "a fim de que o professor possa resolver os problemas com os quais se defronta e para dar alguma legitimidade para a alocação do seu tempo e de suas energias"; nesse processo os alunos não são "meramente 'objetos' passivos" (1975:116). Para análise do processo de diferenciação social os autores (Sharp e Green, 1975:129-130) postulam quatro dimensões:

A primeira baseia-se na concepção de Alfred Schütz sobre a relação entre semelhantes na situação face-a-face. Professor e aluno podem relacionar-se como consociados ou como meros contemporâneos, isto é, anônimos. Há variações entre diferentes salas de aula "quanto à probabilidade de as crianças adquirirem uma identidade reificada e quanto à possibilidade de a criança ter a oportunidade de negociar uma relação satisfatória com o professor", caracterizada pelo sinete da intersubjetividade e da intensidade de interação num alto nível de acolhimento.

A segunda dimensão refere-se à constituição de estratos na sala de aula e à possibilidade de mobilidade social de cada aluno no contexto da turma.

A terceira dimensão refere-se ao sistema de normas sociais engendradas na sala de aula e ao potencial de comportamentos que se desviam das normas; tais aspectos variam de professor a professor e os autores sugerem que quanto mais elaboradas forem as "regras que

definem o comportamento aceitável do aluno, tanto maior é a possibilidade de que os alunos transgridam estas expectativas institucionalizadas e, portanto, adquiram status de desviado".

A quarta dimensão de variação entre salas de aula refere-se à distância entre os níveis mais baixo e mais alto no sistema de estratificação que está "associado ao grau de vigilância hierárquica e diretividade do professor sobre os alunos".

Delimitando a análise das pressões da estrutura social

A realidade social exerce forte pressão estrutural sobre os indivíduos situados na base da pirâmide social, objetos deste estudo. Nesta secção, no entanto, tratamos de delimitar a análise dos múltiplos obstáculos à ação do professor que leciona crianças moradoras em favela ou adjacências, verificando se tais pressões condicionam sua prática e, por consequência, o desempenho dos alunos.

O professor ao definir a sua prática docente encontra-se em meio a pressões que Sharp e Green (1975: 6;7;116;238-239) distinguem como "sociais" e "físicas", fora e dentro da sala de aula. São pressões sociais ou simbólicas: (a) o vocabulário e a retórica dos colegas manifestando a ideologia da escola; (b) as expectativas de colegas docentes, de outros professores nos setores administrativo-pedagógicos da escola ou alocados em burocracias governamentais, e as dos pais; (c) os padrões sociais indicativos do que é a "boa prática pedagógica". As pressões "físicas" incluem, de modo especial, (a) o número de alunos por professor, (b) a arquitetura e a planta da sala de aula e da escola, (c) os materiais aí encontrados e (d) a presença ou não de outros recursos humanos à disposição do professor.

O conceito de "pressão" refere-se a aspectos admitidos conscientemente ou não pelos atores sociais, e permite que a análise focalize também os aspectos macro-estruturais incidindo sobre a relação pedagógica. Tais aspectos combinados com características da escola cria conflitos cuja compreensão leva ao exame do contexto econômico e político.

A escola pertence à esfera do estado e é o lugar onde os estudantes se preparam para ingressar na força de trabalho e exercer mais ou menos ativa e conscientemente a sua cidadania. Enquanto na esfera do estado existe a possibilidade do exercício democrático do poder, na esfera econômica, dominada pela produção, a dinâmica tende a ser não-igualitária. Portanto,

pressões contraditórias existem no interior do estado entre a esfera política - baseada em princípios democráticos - e o modo de produção burocrático (Enguita, 1988:164).

A macro-estrutura de modo indireto condiciona o ensino via situação sócio-econômica dos professores que sentem o descaso da sociedade e do Estado, sendo pouco estimulados a assumir seu árduo trabalho. Nesse contexto cabe salientar aspectos relativos à regulamentação da carreira do magistério, que representou uma aspiração de longa data dos professores estaduais e, que, ao ser sancionada em 1974, assegurou-lhes direitos que compensavam, em parte, os baixos salários. Todavia, os constantes descumprimentos das prerrogativas garantidas no "estatuto" do magistério constituiu-se em pressão macro-estrutural de não pouca relevância e de conseqüências - intencionadas ou não - na prestação de serviços educacionais aos despossuídos. Assim, ao longo do estudo, perguntamos: Como durante o processo de transição para a democracia no Brasil em meados da década de 1980, o estatuto do magistério estadual - que garante direitos constantemente procrastimados - impingiu sobre a prática docente e sobre o sucesso/fracasso escolar? Como se dá o ingresso do favelado na escola? Os que ingressam e permanecem, necessariamente fracassam? Em que circunstâncias se dá a exclusão da escola?

Método

Como ficou claro na exposição do referencial teórico, argumenta-se que o sucesso e o fracasso escolar devem ser examinados tanto a nível micro - relação inter-pessoal, relação inter pares, no contexto da sala de aula, da escola e da comunidade adjacente à escola, quanto macrosociológico - ao nível da sociedade global! Para tanto, foram utilizados dados secundários demonstrativos de aspectos do fenômeno, emitidos há cinco décadas, bem como a legislação e programas de ensino desse mesmo período, entre outros documentos.

Selecionou-se o sistema estadual de ensino, porque estas escolas, dentre as públicas, apresentavam concomitantemente: maior concentração de alunos na primeira série e de pessoal docente com maior qualificação e também melhores taxas de promoção.

Em segunda instância buscou-se, dentre as escolas estaduais, uma que contivesse alta concentração de população com baixa renda e taxa de promoção - da primeira para a segunda série - abaixo da média das escolas estaduais

do Rio Grande do Sul e de Porto Alegre (71 e 67 por cento, respectivamente). O objetivo era investigar uma escola onde os obstáculos da estrutura social tivessem maior probabilidade de se manifestarem e, nesse contexto, examinar em que medida o ator-professor é ou não suplantado pelos mesmos. Porém, a ênfase deste estudo consiste na coleta de dados etnográficos, analisando o papel central do professor no processo de alfabetização e utilizando o arcabouço conceitual acima discutido.

Selecionei quatro turmas de 1ª série: duas delas constituídas por quinze alunos, tendo a quase totalidade freqüentado dois ou três anos esta série. As outras duas turmas eram constituídas de vinte e cinco alunos, ou aproximadamente; numa delas predominavam alunos cursando a primeira série pela segunda vez (dezoito alunos) e, na outra, predominavam crianças que nunca haviam cursado a primeira série (doze alunos); os demais alunos nessas turmas haviam cursado a primeira série até três vezes. O principal critério para seleção das turmas foi a experiência do professor na escola e em classes de alfabetização.

Iniciei a coleta de dados com observações da prática docente nas quatro turmas durante todo o primeiro semestre e início do segundo. Seguiram-se entrevistas com os vários atores - alunos, professores, pais, administradores e pessoal técnico-pedagógico, ocorridas no segundo semestre do ano letivo e nas férias de verão. Quando presente na escola, acentuei o papel de observador e, às vezes o de participante-observador, evitando alterar a prática docente da sala de aula e da instituição como um todo, embora a não-intervenção consistisse num sério dilema para mim. Observei o primeiro dia de aula, vários dias alternados e cinco dias consecutivos em cada sala de aula - isto é, doze a quinze dias letivos em cada turma, perfazendo 140 horas no total. As informações obtidas por observação foram cotejadas com as das entrevistas com as quatro professoras - iniciadas no último (quarto) bimestre do ano letivo e somando quarenta e sete horas.

No final do ano letivo foram feitas entrevistas com os pais de trinta alunos e com o pessoal dos setores administrativo e técnico-pedagógico da escola.

Os oitenta e três alunos foram entrevistados no terceiro bimestre, ocasião em que seu desenvolvimento no processo de leitura foi avaliado. Nos quatro últimos dias de aula, foram avaliados quanto à leitura e escrita, utilizando-se testes padronizados

Acompanhei o desempenho escolar nos três anos seguintes, observando a permanência ou exclusão da escola e cobrindo, portanto, os anos 1984 a 1987.

Observações finais

Tendo dado atenção ao exame das pressões estruturais que se colocam como obstáculos (e em raros casos como facilitadoras) da prática docente em escola pública de periferia urbana, este estudo defende a tese de que, apesar dos empecilhos, os professores têm a possibilidade de ocupar espaços e trabalhar para a mudança social e que, conforme a sua ideologia de ensino, transformam a criança e o adolescente anônimos favelados, com longa carreira na primeira série do primeiro grau, em pessoas alfabetizadas, com respeito por si própria e de seu círculo familiar, tornando-se sabedoras - pela prática congruente de seu professor - que tem direitos, o primeiro deles sendo o de terem um educador que os acolhe e os conduz na decodificação da linguagem escrita.

A afirmação de uma prática que visa suplantar, ao nível da sala de aula, os obstáculos postos pela estrutura social, emergiu do exame das perspectivas e práticas dos professores, a partir da identificação das tendências históricas da pedagogia no contexto brasileiro. O repertório das ideologias de ensino constituiu

o pano de fundo contra o qual as ações individuais dos educadores adquiriram sentido. Se os conceitos de Bernstein (1975), de classificação e de enquadramento, permitiram a comparação formal das salas de aula, porque mais abrangentes que a caracterização escola tradicional/nova, as análises históricas indicaram outras dimensões do real a serem observadas.

A observação sistemática de cada um dos oitenta e três casos revelou a persistência de práticas docentes conservadoras da desigualdade social, mas também de perspectivas e práticas docentes transformadoras, privilegiando, numa referência a Paulo Freire - "o capital cultural do oprimido e permitindo a ele 'ler' o mundo" (McLaren, 1989: 196).

Portanto, este estudo é uma contribuição para o debate sobre se as escolas - definidas por um grande número de dimensões, desde a qualidade de ensino, sua administração, currículo, serviços de apoio técnico-pedagógicos - contribuem de algum modo para ultrapassar os obstáculos da estrutura social que impedem o aproveitamento escolar.

A educação para o exercício consciente da liberdade não assume que o ensino é a principal força da mudança social. Todavia, nas múltiplas tarefas - grandes e pequenas da transformação da sociedade - o professor é um de seus agentes necessários e isso, tanto mais, quando ele próprio é sabedor desta possibilidade.

* * *

Notas

1. "Success and failure in first grade: a sociological account of teachers' perspectives and practice in a public school in Brazil". Montreal: McGill University, 1990.
2. A obra aqui referida consiste de uma coletânea de trabalhos intitulada: "Alfred Schutz - Collected Papers I: The Problem of Social Reality, editada por Maurice Natanson, em 1971. Na introdução o editor, a quem Schutz em vida encarregou da publicação, a resume abordando cinco temas: o mundo do senso comum, as questões da intersubjetividade, da ação, dos projetos e papéis e das múltiplas realidades.

* * *

Referências Bibliográficas

APPLE, Michael W. "Curriculum and Reproduction". *Curriculum Inquiry*, 9 (1979): 251-257.

_____. *Education and Power*. Boston: Ark Paperbacks, 1982.

_____. "El marxismo y el estudio reciente de la educación". *Educación y Sociedad*, nº 4 (1985): 33-52.

_____. "Facing the Complexity of Power: For a Paralelist: Position in Critical Educational Studies". The University of Wisconsin, Madison, 1987: 1-20. (Typewritten).

APPLE, Michael W., and Weis, Lois. "Ideology and Practice in Schooling: A Political and Conceptual Introduction." In: *Ideology and Practice in Schooling*.

- ling.; pp. 3-33. Edited by Michael W. Apple and Lois Weis. Philadelphia, Temple University Press, 1983.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London : Routledge & Kegan Paul, 1971. Vol. 1.
- _____. ed. *Class, Codes and Control: Applied Studies towards a Sociology of Language*. London : Routledge & Kegan Paul, 1973. Vol. 2.
- _____. "Sociology and the Sociology of Education: A Brief Account". In: *Approaches to Sociology: an Introduction to Major Trends in British Sociology*, pp. 145-159. Edited By John Rex. London : Routledge & Kegan Paul, 1974.
- _____. *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. London : Routledge & Kegan Paul, 1975. Vol. 3.
- _____. Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model". In: *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, pp. 304-355. Edited by Michael W. Apple. London : Routledge & Kegan Paul, 1982.
- BOGDAN, Robert C., and Biklen, Sari Knopp. *Qualitative Research For Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston : Allyn and Bacon, 1982.
- BOWLES, Samuel, and Gintis, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York : Basic Books, 1976.
- DEVIES, Brian. "All Too Familiar? A Decade of Classroom Research". *Educational Analysis*, 3 (1981): 69-83.
- DELAMONT, Sara, and ATKINSON, Paul. "The Two Traditions in Educational Ethnography: sociology and Anthropology Compared". *British Journal of Sociology of Education* 1 (1980): 139-152.
- DENSCOMBE, Martyn. "The 'Hidden Pedagogy' and its Implications for Teacher Training". *British Journal of Sociology of Education* 3 (1982): 249-265.
- DOMINGOS, Ana Maria; BARRADAS, H.; RAINHA, H.; and NEVES, I.P. *A Teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian 1986.
- DREEBEN, Robert. *On What Is Learned in School*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1968.
- ENQUITA, Mariano Fernandez. "Es tan fiero el león como lo pintam? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación". *Educación y Sociedad* nº 4 (1985): 5-32.
- _____. "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción". *Revista de Educación*, nº 286 (1988): 151-165.
- _____. "Educação e teorias de resistência". *Educação e Realidade* 14 (January-June 1989): 3-15.
- FOUCAULT, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York : Pantheon Books, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York : Seabury Press, 1970.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo : Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1987.
- GIROUX, Henry A. "Hegemony, Resistance, and the Paradox of Educational Reforms". *Interchange* 12 (1981): 3-26.
- HAMERSLEY, Martyn. "Classroom Ethnography". *Educational Analysis* 2 (1980): 47-74.
- _____. "The Outsider's Advantage: A Reply to McNamara". *British Educational Research Journal* 7 (1981): 167-171.
- HURN, Christopher J. *The Limits and Possibilities of Schooling: An Introduction to the Sociology of Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1978.
- JACKSON, Philip W. *Life in Classroom*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- JENCKS, Christopher, et. al. *Inequality*. New York : Basic Books, 1972.
- KAKRABEL, Jerome, and HALSEY, A. H., eds. *Power and Ideology in Education*. New York : Oxford University Press, 1977.
- MCCALL, George J., and SIMMONS, J. L., eds. *Issues in Participant Observation: A Text and Reader*. Reading, Mass.; Addison-Wesley Publishing Co., 1969.
- MCLAREN, Peter. "Paulo Freire e o pós-moderno". *Educação e Realidade* 12 (January-June 1987): 3-13.
- _____. *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York : Longman, 1989.
- MCNAMARA, David R. "The Outsider's Arrogance: The Failure of Participant Observers to Understand Classroom Events". *British Educational Research Journal* 6 (1980): 113-125.

- MELLO, Guiomar Namó de. "A prática docente na escola de 1º grau. Do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política". Ph. D. dissertation, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1981.
- _____. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo : Autores Associados/Cortez, 1982.
- OTT, Margot Bertoluci. "Tendências ideológicas no ensino de 1º grau". Ph. D. dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1983.
- PERDERSEN, Eigil; FAUCHER, Thérèse Annette; and EATON, William W. "A New Perspective on the Effects of First-grade Teachers on Children's Subsequent Adult Status". *Harvard Educational Review* 48 (February 1978): 1-31.
- RASCHE, Vânia Maria Moreira. "The Discarded Children: The Creation of a Class of Misfits Amongst the Poor in Brazilian Schools. A Case Study of First Grade. Review of Doctoral Dissertation, Michigan, USA, Michigan University, 1979". *Em Aberto* 1 (May 1982): 19-23.
- RIST, Ray C. "Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education". *Harvard Educational Review* 40 (August 1970): 411-451.
- ROSENTHAL, Robert, and JACOBSEN, Lenora. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- RUTTER, Michael; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; CUSTON, J.; and SMITH, A. *Fifteen Thousand Hours*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1979.
- SCHUTZ, Alfred. *The Phenomenology of the Social World*. Chicago : Northwestern University Press, 1967.
- _____. *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*. Edited and introduced by Maurice Natanson. The Hague: Martinus Nijhoff, 1971.
- _____. *Collected Papers II: Studies in Social Theory*. Edited and introduced by Arvid Brodersen. The Hague : Martinus Nijhoff, 1964.
- SHARP, Rachel, and GREEN, Anthony. *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*. London : Routledge & Kegan Paul, 1975.
- SHOR, Ira, and FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. "Distribuição de conhecimento escolar e reprodução social". *Educação e Realidade* 13 (January-June 1988): 3-16.
- SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editores, 1977.
- SPINDLER, George, ed. *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- YOUNG, Michael F. D., ed. *Knowledge and Control*. London : Collier Macmillan, 1971.

* * *

Maria Helena Degani Veit é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.