Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula

uma instância interativa de confronto cultural

Carmem Lúcia Guimarães de Mattos

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

MATTOS, CLG. Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto cultural. In MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 101-115. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

Imagens da exclusão na microanálise da sala de aula: uma instância interativa de confronto cultural

Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Este texto centra-se na análise da interação de sala de aula, como uma fonte de dados reveladores das práticas escolares que resultam, parcialmente, em uma batalha silenciosa entre alunos e a professora. Foi desenvolvido um estudo etnográfico por um longo período de tempo uma escola pública de ensino fundamental. Do material deste estudo foi destacado um estudo de caso da sala de aula 1^a série no contexto escolar do período de recuperação final. A partir do recorte do estudo de caso foram escritas vinhetas etnográficas. Nestas, ilustrou-se com uma análise microetnográfica, as interações, os padrões de eventos interativos entre a professora e seus alunos como um todo e em particular. Nessas interações foram evidenciados descompassos entre os processos institucionais intermediados pela professora e as formas de entendimento e realização dos mesmos pelos alunos. Essa batalha silenciosa, como caracterizou-se este estudo, desenvolveu-se em um descompasso entre os interesses e as expectativas dos alunos e da professora.

Pesquisas sobre o fracasso escolar apontam a pouca sensibilidade de professores e professoras sobre a cultura dos alunos e a indiferença dos mesmos aos problemas dos repetentes e dos excluídos. Este descompasso se constitui como um obstáculo para o sucesso de alunos e alunas nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Andrade, 1990; Mediano, 1983; Brandão, 1982; Barreto, 1980; Patto, 1990). Entre outros argumentos,

esses estudos mostram que os professores associam o fracasso ou o sucesso escolar às condições socioeconômicas dos alunos/as e suas famílias, fato este que não se alterou ao longo dos anos (MATTOS; CASTRO, 2010).

Concordamos com a posição de que os professores têm poucos conhecimentos sobre a cultura dos alunos e descrevemos cenas em que eles são, às vezes, insensíveis aos problemas dos repetentes e excluídos. Inferimos que estes fatores podem contribuir, parcialmente, para a construção do fracasso de seus alunos. Estamos preocupados em descrever as percepções que os jovens fracassados têm do fracasso do qual são vítimas, pois a maioria dos estudos sobre o tema valorizam, predominantemente, as percepções dos professores. Os alunos entrevistados avaliaram que os professores tinham dificuldades para entenderem suas necessidades escolares e pessoais contribuindo para o fracasso de seus alunos. Eles consideraram ser difícil lidar com seus professores, percebendo-os como desinteressados e sem conhecimento específico da matéria a ser ensinada. Afirmaram que o interesse e conhecimento que eles esperavam que seus professores tivessem em função de serem qualificados, muitas vezes eram inexistentes e isso parece não ser considerado no processo avaliativo dos alunos. Segundo eles, a professora não é avaliada por ninguém; então como podem saber se estão sendo justos ao reprovarem seus alunos?

Os pais e responsáveis pelos alunos, isto é, aquele que se responsabiliza efetivamente pela criança segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, percebem o desinteresse dos professores para com os alunos e para com a escola, percebem a falta de conhecimento dos mesmos sobre os conteúdos escolares do ensino fundamental (Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais) como fatores que contribuem para o fracasso das crianças na escola. Contrários a eles, os professores apontam o baixo nível socioeconômico dos alunos e das alunas, além de outros fatores externos à escola, como as principais explicações para o fracasso escolar. Em sua maioria, os professores acreditam que o fracasso das crianças pobres na escola é consequência da condição ambiental na qual vivem.

Eles também atribuem o fracasso à inadequação do currículo escolar que não leva em consideração a condição socioeconômica dos alunos. Assim, eles deslocam o problema para fora do seu próprio âmbito de responsabilidade evitando a auto-crítica sobre o seu próprio fracasso em promover o sucesso de seus alunos.

Os outros participantes deste estudo (diretores, supervisores e autoridades educacionais) apontam a falta de interesse dos professores como resultante da ineficiência do sistema escolar e da demanda, legítima, de professores por melhores condições de trabalho. Eles entendem a situação dos professores como desumana por causa dos baixos salários, das salas de aula superlotadas, da falta de material escolar, dos prédios escolares inseguros e inadequados e de treinamento inapropriado. Este grupo também mencionou a falta de vontade política de gestores e governantes em resolver o problema escolar como causa para o desencorajamento de professores em suas lutas por melhores escolas e melhores condições para os alunos nas escolas públicas.

A classe da professora Leonora

O objeto de estudo deste texto é a interação entre a professora Leonora (nomes de pessoas e de escolas são fictícios) e seus alunos em sala de aula, na Escola São Sebastião. Os alunos da escola entrevistados afirmaram que os professores “batiam neles” e os “castigavam por qualquer coisa”, não “ensinavam bem” e não “explicavam as lições”. Em contrapartida, os professores se queixavam sobre a “falta de motivação” dos alunos desta escola de zona rural. Estas manifestações se tornaram mais visíveis a partir de observações realizadas durante os diferentes períodos em que a observação foi realizada no cotidiano dessa escola (segundo semestre de 1988 e os anos de 1992 a 1994). As situações que destacamos são de uma classe de recuperação final (15 dias letivos no final do ano de 1988) em que foram reunidas 15 crianças multi-repetentes da primeira série do Ensino Fundamental.

Um estilo de ensino autoritário foi como caracterizamos a postura da professora observada. Em oposição a este estilo, alunos resistiram ou acomodaram-se silenciosamente. As situações de confronto entre professores e alunos em sala de aula confirmaram a fala dos entrevistados, mas serviram para direcionar a pesquisa a observar, mais precisamente, as características dessa interação e como essa “batalha silenciosa” era travada no interior da sala de aula.

O estudo da interação em sala de aula foi possível, com o uso de técnicas microetnográficas, utilizando o potencial de vídeo para coletar e analisar dados, foi realizada uma análise detalhada de cada segmento de uma aula de 40 min. Destacamos os momentos de interação da professora com seus alunos procurando identificar seu significado. O vídeo forneceu meios para observar o tipo de interação rotineira em sala de aula de modo mais vívido e ampliado. A sua utilização possibilitou recorrer aos eventos observados repetidamente e de várias formas, através do vídeo pudemos revisitar a sala de aula inúmeras vezes e ampliar as vozes dos alunos e alunas cujos comentários durante as entrevistas eram limitados a frases curtas e queixas tímidas. Os jovens se queixaram sobre o uso rígido do poder pela professora. A ameaça e o castigo, como meio de controle na sala de aula, demonstraram que suas falas poderiam ser traduzidas nos diversos estilos comportamentais, que de uma forma ou outra comunicavam ao observador e a professora a sua reação ao que o processo pedagógico proposto era de oposição a este. No que tange aos processos sociais mais amplos, percebemos que o eco de uma sociedade autoritária pode ser ouvido através das interações dentro desta sala de aula.

O dever

Na situação que descreveremos abaixo, a interação verbal de Fátima com a classe limitou-se a momentos em que pedia silêncio aos alunos. Enquanto as crianças desenvolviam a tarefa a professora andou entre as carteiras parando ocasionalmente perto de uma criança e falando:

Tá tudo errado! Conta direito! Já acabou a tabuada ? Senta direito! Cala a boca! Tá tudo errado!

A tarefa na qual a turma estava trabalhando envolvia copiar do livro texto (cartilha) e escrita de números. Alguns alunos estavam escrevendo números em uma sequência regular; de 1 a 150, de 150 a 200 e de 200 a 300. Outros estavam alternando as sequências de 2 em 2, de 3 em 3 até 100.

A professora andava constantemente entre as carteiras dos alunos, olhando, impacientemente, para o trabalho dos mesmos e “ajudando” àqueles que demonstravam dificuldades. A professora escreveu a tarefa no quadro e no caderno de cada criança, sem dar explicações verbais sobre o que deveria ser feito. Na maior parte do tempo, tarefas diferentes daquelas que ela escreveu no quadro eram pedidas aos alunos através de tarefas escritas por ela nos cadernos.

O objetivo das tarefas não parecia estar claro para os alunos nem para a professora. Ela pediu para os alunos completarem as tarefas porque seriam parte da nota final. Esta foi a “explicação” dada pela professora à turma toda:

Olha, essa nota aí vo... vocês fizeram uma avaliação ontem. Um exercício valendo nota, não foi?! Mas com esse exercício daí mais com o que tá na secretaria. Vou dividir por 3 a nota! (Uma menina da frente entorta a boca dizendo “Th, que coisa chata!”)

Interpretando o que foi dito, a mensagem era que os exercícios eram uma espécie de “teste” cuja nota, deveria ser somada à nota final ao término do período de recuperação. Porém a professora disse que aquelas crianças seriam repetentes para o próximo ano, e que, não importava a nota que conseguissem. Assim a tarefa era feita para “matar o tempo” durante o período de recuperação.

O procedimento usado pela professora para ensinar números exigia que as crianças colocassem um traço após cada número, separando-os. A maioria das crianças não seguia a instrução. Ela repetiu a instrução três vezes com as crian-

ças individualmente. Em um ponto a professora olhou para o caderno de uma criança e disse:

Douglas - Tá certo ? (Ela olha de um lado e do outro do caderno). Professora - Tudo errado. Pode apagar e botar os tracinhos todinhos. Que você não colocou. Tá tudo errado. (Douglas volta para seu lugar). (Ela dá uma olhada superficial no garoto que está sentado ao lado de Ronaldo. Vai para o outro lado da sala ver o caderno de Dolores. Fica alguns segundos lá passando o dever para ela depois chama a atenção de Leandro que estava distraído). Alguns minutos mais tarde Douglas é abordado pela professora em sua carteira, ela fala: Professora - Olha aqui...(diz para Douglas) coloca o tracinho aqui pra dividir, ó....! Olha aqui! Não tô entendendo Douglas, coloca os tracinhos aí direito, Douglas, pelo amor de Deus! Faz isso aqui direito. Tá tudo embo-lado! (vai até Gilson, pega uma folha que ele estendeu, olha e dobra em duas). Professora - Não tô entendendo nada! (Diz ainda se referindo ao dever de Douglas). Professora - Cola um número em cima do outro. Anda Douglas. Não tô entendendo nada o que você está escrevendo! (Coloca a folha que estava em suas mãos na última carteira no lado direito).

Em outro segmento a professora ensinava sequência numérica, ela “ajudava” uma criança, mas a reação da criança foi tentar esconder a cabeça com a camiseta. Este segmento ocorre assim:

Ronaldo - Tia, vem cá (A professora vai até ele). Professora - conta, 1, 2, 3... 4, 5, 6.. depois do 6? 7, 8, 9...10, 11, 12 e assim vai. Depois do 12, conta... depois do 12 vem que número? ...Depois do 12 vem que número, que número? ...13. Conta direito! 13. Conta! 14, 15. Coloca ele aqui... Não foi 15 aqui? Conta aqui. 16, 17, 18. (fala sem nenhuma paciência e com rudeza na voz. Um garoto próximo de Ronaldo estende seu caderno para ela. Ela olhou sem atenção,

colocou o caderno na carteira e começou novamente com Ronaldo). Professora - (....) conta... conta ...depois do 6 vem que número? 7, 8, 9. Depois conta, 10, 11,12. Depois vem? ...Depois do 12 qual que vem Ronaldo? ...É assim... (O garoto ao lado de Ronaldo estende o caderno a ela. Ela dá uma olhada, depois larga o caderno e vai corrigir de novo o caderno de Ronaldo). Professora - 15... depois do 15... Depois do 15 Ronaldo? (Ronaldo diz 13) 13 Ronaldo! Cê tá cansado de saber isso! (Diz com raiva batendo com a mão espalmada na carteira). 15, depois do 15? Que número que vem Ronaldo? Ronaldo depois do 15 que número que vem? Depois... 16, 17, 18!... Contando de 3 em 3 Ronaldo! Perde aula Ronaldo, perde! 18... depois conta... 19, 20... Depois do 20?.. (Dá um soco na mesa com a mão fechada... Ronaldo tenta esconder-se com a camisa timidamente demonstrando medo). 1, 2, 3... 4, 5, 6... 7, 8, 9... 10, 11, 12...13, 14, 15...16, 17, 18...19, 20, 21. (Agora olha para o caderno do outro menino e começa a escrever. Moisés não está fazendo nada e ela bate com a ponta da caneta três vezes na cabeça dele). Professora - Dever... (Diz entre os dentes).

No exemplo acima, transcrevemos um segmento no qual a professora demonstra, em sua fala, que alguma coisa “tinha que estar errado” com o aluno Ronaldo. Durante a explicação da tarefa junto ao aluno a professora o lembra de que ele sabia contar, pois ela já havia ensinado. Além disso, a professora menciona a consequência advinda das faltas de Ronaldo às aulas “Perde aula Ronaldo, perde”, reforçando a explicação com um tom de ameaça, além do soco na mesa do aluno ao que ele para sua defesa esconde-se na camisa. Desse modo, a professora ao indicar que ele não havia aprendido o que ela ensinou por conta das faltas transfere a responsabilidade de si para Ronaldo. Foi possível perceber a existência de uma dicotomização entre ensinar e aprender na interação desta professora com os alunos, separando o ensino da aprendizagem para tornar o aluno responsável pelo seu próprio fracasso.

A interação

A fala da professora foi caracterizada por comentários que consideramos negativos: o **não** e o **errado** predominam. O uso exagerado de expressões negativas indica que a professora ocupava-se, predominantemente, com a manutenção do controle disciplinar de seus alunos. Após uma rápida vistoria nos cadernos, a professora reagia igualmente quanto aos acertos e erros inviabilizando que os alunos pudessem diferenciar o que estava realmente certo ou errado.

Para tentar entender este tipo de interação entre a professora e os alunos foram conduzidas três entrevistas: com a professora, com um supervisor e com um administrador da escola. A intenção era obter informações sobre a percepção deles do porquê desta forma de interação. A primeira entrevistada atribuiu os procedimentos da professora ao seu temperamento, sua personalidade, mas, contraditoriamente, explicou que estas práticas são comuns em sala de aula nesta escola. Ela disse:

Isto é normal aqui, acontece muito, mas é uma questão da professora, uma questão do temperamento da professora [...] Ela perdeu o controle, ela é muito nervosa. Você sabe [...] Os professores têm que ter vocação para ensinar, uma coisa natural que a maioria deles não tem. Você sabe! Esta “garota” (querendo dizer que ela era uma professora sem experiência) ela não tem isto assim, ela não tem paciência para lidar com repetentes, eles são lentos, eles têm dificuldade de entender o que ela diz, eles têm que ter atenção especial. Ela não pode dar isto a eles. [...] Além disto, os alunos da Escola São Sebastião, às vezes têm que andar 5 km para freqüentarem a escola. Eles estão cansados, eles somente querem comer a merenda escolar, é para isto que eles vêm à escola. [...] Aqueles repetentes, eles sabem que não vão passar de ano. [...] Eles não se importam. Seus pais não se importam também. [...] não é somente culpa da professora. Uma situação como aquela que você

pode encontrar em todas as escolas rurais deste município. [...] Eu acho que os pais devem ser responsáveis, eles entregam aqueles “pobres inocentes” ao mundo e então, eles não podem tomar conta... (Geni, professora da 5ª série na Escola São Sebastião).

A segunda entrevistada explicou o ocorrido em sala de aula, apontando alguns preconceitos que os professores têm sobre alunos de zona rural. Os professores acreditam que comparando os meninos e meninas os de zona rural são menos capazes e menos competentes academicamente que os de zona urbana. Esta percepção por parte destes professores tem um grande impacto sobre como os professores interagem com alunos de escolas rurais e explica o porquê de os que são oriundos dos grandes centros não gostarem de ensinar em escolas rurais nem de lidar com crianças de zona rural. A orientadora pedagógica entrevistada disse:

Penso que os professores não estão preparados para seu trabalho. Você chega e parte para a violência. Você não está conseguindo nada. [...] (deste tipo de relação). Eu não sei ! [...] Aqueles sentimentos (de ódio) são naturalmente passados para os alunos, a professora odeia ir trabalhar em uma área rural. Ela tem um quadro ideal do aluno e sabe que na escola rural ela não encontrará este tipo de aluno. Então ela fica transtornada sobre seu emprego e passa isto para os alunos. Ela sabe que está agindo errado mas o faz de qualquer modo porque ela não percebe que está fazendo isto. Acho que se ela vir o vídeo ela não se reconhecerá nele. Ela se sentirá mal sobre ele. [...] Mas é tarde demais... (Márcia, orientadora pedagógica, Escola São Sebastião).

Do ponto de vista da entrevistada o problema na interação está associado à motivação da professora. Os professores não encontram muito incentivo para ensinar em escolas rurais, e assim, demonstram com palavras e atitudes sua frustração para as crianças em sala de aula.

A última entrevistada sobre a interação na sala de aula foi a supervisora chefe da escola rural. Ela disse:

A falta de treinamento da professora, falta de treinamento, ela não estava preparada para aquilo (querendo dizer que ela não estava preparada para ensinar a estudantes de zona rural). Você não chega em nenhum lugar. Penso que esta é a questão. É a falta de preparo [...] é a falta de preparo, é a falta de treinamento. Eu não sei [...] Penso que ninguém nasce burro, o ser humano não nasce burro sob nenhuma hipótese. Ele pode se tornar... Eu ouvi sim...mais de um professor chamar seus alunos de “burro” ou dizer que eles não podem aprender nada... Naturalmente, já sem nenhuma dúvida, você [...] É muito cômodo você colocar sempre a responsabilidade em cima de outro. Não é. Ele (o aluno) não aprende [...] Não é porque a escola é ruim, não. É porque ele (o aluno) não está preparado, é mal preparado. Não é porque não existe estrutura dentro da sala de aula. É porque ele é burro, ele nasceu burro e nunca irá aprender. É muito fácil colocar a responsabilidade, o fracasso nas costas de outros, especialmente de uma criança, não é?! Porque, ela (a criança) não pode se defender. Eles são vítimas. Sim, esta falta de controle, o professor vive em um estado de penúria total, a penúria que ele (o professor) encontra o faz perder muito o controle. Você entende? Eles (os professores) não têm muito controle. É uma profissôezinha que lhe pede uma grande dose de dedicação, muito amor. Isto [...] isto não é comum que alguns tenham. Este tipo de dedicação. Ela estava ali como se dissesse: “porque ela não tinha nada melhor para fazer”. Ela tinha muitos problemas em casa para resolver, com um bando de crianças enchendo o saco. Você escuta isto algumas vezes. Não é fácil, o problema deste país é muito complexo. E eu continuo batendo na mesma tecla: não existe um plano político educacional sério neste país, a educação não

é uma prioridade para ninguém. Ninguém tomou este problema e o encarou de frente. Não é ainda uma prioridade. No momento em que alguém o fizer, muitos problemas serão diminuídos, muitos [...] É somente através daquilo, através da educação, do conhecimento que você pode ter um país forte, um povo desenvolvido e uma nação desenvolvida... (Ana, supervisora escola do município de Cachoeiras de Macacu, Rio de Janeiro).

A perspectiva da supervisora Ana é de que a interação entre a professora e os alunos é prejudicada pelas condições de trabalho que são oferecidas justificando a falta de controle do professor com seus alunos atribuindo a eles a culpa por seus fracassos. Explica que, de um modo geral, o país não oferece condições educacionais que visem encarar o “problema de frente”. Desse modo, perpetuam-se as interações entre os professores e os alunos como as que foram observadas na sala de aula de Leonora.

Uma característica da interação da professora Leonora com a sua turma é que a ela interagia com os alunos e alunos individualmente, dando a impressão de que ela interessava-se por cada um deles. Ela chamava cada um pelo nome, sabia onde cada um devia sentar e em que tarefa cada um deveria estar trabalhando. Sua familiaridade com os alunos era um meio de controle; para reforçar a disciplina e mantê-los trabalhando. Ela usava comentários ameaçadores durante todo o período registrado no vídeo e durante as suas aulas em outras observações realizadas em sua classe. Por exemplo, ela dizia:

... Isto é para nota !

... Você não vai sair para o intervalo Rodrigo!

... Olha para a frente ! Eu vou dar nota nisto, certo?

A ameaça era uma das características que marcaram a interação da professora em sala de aula, e foi destacada para análise juntamente com outros tipos de interações negativas: agressão verbal (gritar com os alunos) e agressão física (bater nas cabeças, mãos e carteiras dos alunos), estes eram os meios pelos

quais esta professora interagiu com a turma durante o período estudado por vídeo – depois da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente todas essas atitudes seriam enquadradas como crimes contra a criança. Contudo, os alunos continuavam a sair de suas carteiras e não trabalhavam a maior parte do tempo, conversavam. A resistência ao que a professora propunha era evidente quando os alunos falavam alto que não faziam o que ela lhes pedia. Por exemplo, uma aluna de cerca de oito anos disse para a colega:

Isto não [...] Eu não vou copiar isto não!

Outros alunos não diziam nada, mas não faziam nenhum trabalho também, numa atitude de resistência à produção. Uma primeira impressão sugeria que os alunos não trabalhavam e que a professora usava a nota como instrumento de pressão para obter rendimento, mas uma análise do contexto torna evidente que nem ela esperava um grau de produção que lhes levassem a superar a reprovação nem os alunos pretendiam produzir. Esta situação evidenciava a supervalorização de aspectos como: disciplina, reforço negativo, ameaça, castigo, abuso físico, indisciplina e, até, a aceitação. Tal aceitação que parecia ser considerada “comportamento adequado” para alunos de zona rural, pode ser interpretada como uma forma de resistência passiva ao comportamento da professora em sala de aula.

Considerações finais

Sendo esta uma “turma de recuperação”, a professora parecia considerar a agressão física, ameaça e agressão verbal como uma das únicas formas de controle. Como resultado, duas reações eram comuns: (1) acomodação da maioria dos alunos; a aceitação ao comando da professora era bem aparente, e (2) resistência de outros que não agiam do modo que a professora preferia, mas ao invés disto desafiavam a autoridade dela.

A professora disse aos alunos e aos pais e responsáveis que as aulas de recuperação não iria ajudá-los a passar de ano, já que eles haviam tido todo o ano escolar para estudar.

Estas aulas lhes dariam, porém, uma oportunidade de mostrarem que “eram melhores do que ela pensava”. Os alunos deviam frequentar as aulas de recuperação sabendo que eram “casos perdidos”. Existem pelo menos duas explicações para os alunos concordarem em frequentar este tipo de aula. A primeira foi dada pelos professores: seus pais e responsáveis acreditavam que havia uma chance de seus filhos passarem e prosseguirem para o próximo ano, ou então - como apontou a diretora -, alguns alunos vinham para comer o almoço. Há uma forte crença entre os professores, diretora, supervisores e autoridades do governo de que a comida servida na escola é a motivação mais importante para as crianças frequentarem as aulas e para os pais as enviarem à escola. A análise deste fato não se sustenta ao sabermos que durante as férias escolares, a comida continua a ser servida, mas a frequência à escola cai consideravelmente ou é nenhuma em muitos dias.

Daqueles alunos a professora esperava passividade e acomodação às suas ordens. Na verdade, não importa o quão seja alienadora a tarefa proposta pela professora, a maioria dos alunos recebiam a instrução da professora passivamente.

Encontramos nas palavras de Andrade (1990) a sustentação para as evidências da argumentação aqui construída. De acordo com a autora;

A utilização de rituais, as práticas de repetição e memorização e a falta de consideração do nível cognitivo dos alunos parece servir para garantir uma forma a mais de controle e imposição do professor sobre os alunos. Ele serve também para inibir qualquer tipo de solução inteligente e criativa, premiando a repetição e a submissão (ANDRADE, 1990, p. 34).

Este exemplo forneceu uma perspectiva adicional sobre a interação em sala de aula, mostrou que a percepção das crianças e as suposições do grupo de pesquisa sobre as práticas de ensino não eram limitadas à sala de aula da Escola São Sebastião. O mesmo tipo de interação teve lugar em outra escola, em outro Estado, e foi observada por um grupo

de pessoas completamente diferentes por Andrade (1986). Finalmente, o trabalho de Andrade (1986) mostrou que usando o método etnográfico, se pode revelar a subjetividade de certas questões, o que poderia ser mais difícil usando-se outra abordagem metodológica de pesquisa.

Referências

ANDRADE, A. S. O cotidiano de uma escola pública de 1º Grau: um estudo etnográfico. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa** nº 73, p. 26-38, maio, 1990.

ANDRADE, A. S. **Condições de vida, potencial cognitivo e escola**: um estudo etnográfico sobre alunos repetentes da 1ª série do 1º Grau. São Paulo: USP, 1986.

BARRETO, E. S. S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. **Cadernos de Pesquisa**. nº 14, p. 95-109, 1975.

BRANDÃO, Z. A. **O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981)**. Rio de Janeiro: IUPRJ/INEP, vol. 2, 1982.

BRANDÃO, Z. A. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

BRANDÃO, Z. A. Índice de reprovação no 1º grau é cada vez maior. Rio de Janeiro, **Jornal do Brasil**, p.18, Maio, 1981.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 15 de janeiro de 2004.

MEDIANO, Z. D. et al. **A percepção do professor de 1ª a 4ª série do 1º Grau face ao aluno de baixo nível socioeconômico**. Rio de Janeiro: PUC, 1983.

PATTO, M. H. S. **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio de Janeiro: José Olimpo, 1973.

PATTO, M. H. S. **A reprodução do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.