



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Brasil

Vilar Bonaldi, Eduardo

ARTICULANDO OS NÍVEIS MICRO E MACRO NA ANÁLISE DA COMUNICAÇÃO
PEDAGÓGICA: A INTERAÇÃO FACE A FACE E SUA ESTRUTURAÇÃO SOCIAL

Educação em Revista - UFMG, vol. 31, núm. 2, abril-junio, 2015, pp. 281-307

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360942013>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

ARTICULANDO OS NÍVEIS MICRO E MACRO NA ANÁLISE DA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA: A INTERAÇÃO FACE A FACE E SUA ESTRUTURAÇÃO SOCIAL

Eduardo Vilar Bonaldi*
Universidade de São Paulo (USP)

RESUMO: Este artigo busca argumentar que toda relação de “comunicação pedagógica” revela-se sob a forma de uma interação face a face. Não obstante, a sociologia da educação tem evidenciado, desde sua emergência, que as condições que regem a potencial eficácia de uma relação de comunicação pedagógica não são completamente endógenas ao contexto interativo em que esta relação se desdobra, uma vez que ela depende decisivamente da socialização e da escolarização prévia dos agentes em interação. Sendo assim, através da observação de uma situação de comunicação pedagógica cujos agentes em interação têm suas trajetórias sociais reconstruídas previamente por meio de entrevistas em profundidade, o artigo propõe um quadro de pesquisa original para possível orientação de estudos na sociologia da educação que, conforme as tendências recentes da área, sejam direcionados à abordagem de dinâmicas e processos transcorridos no interior de instituições de ensino através da articulação dos níveis micro e macrossociológico da análise.

Palavra-chave: Sociologia da educação. Intereração face a face. *Habitus*. Comunicação pedagógica.

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698132021>

* Doutorando no Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo , Brasil.
E-mail: eduvilarbon@gmail.com

INTERTWINING THE MICRO AND MACRO ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION: THE FACE TO FACE INTERACTION AND ITS SOCIAL STRUCTURATION

ABSTRACT: This article argues that every relation of “pedagogic communication” reveals itself in the form of a face to face interaction, according to the classic definition by E. Goffman. Nevertheless, the sociology of education has evidenced, since its emergence, that the conditions governing the potential effectiveness of a pedagogical relationship of communication are not completely endogenous to the situation in question: they depend crucially upon the prior socialization and education of the agents in interaction. Thus, through the observation of a situation of pedagogical communication ,whose interacting agents have their social trajectories previously reconstructed by in-depth interviews, the article proposes an original theoretical and analytical framework for the orientation of studies within the field of the sociology of education in the same direction pointed by recent trends within this field, that is, the calling for approaching the social processes and dynamics which take place within schools and educational institutions through the attempt of linking such micro phenomena to the macro-sociological level of analysis.

Keywords: Sociology of education. Face to face interaction. *Habitus*. Pedagogical communication.

CONSTRUINDO UMA PROPOSTA...

O presente texto tem a finalidade de construir um quadro teórico e analítico que possa ser mobilizado como subsídio para estudos na área de sociologia da educação que, conforme tendências recentes da área, orientem-se no sentido de revalorizar a abordagem intersubjetiva e microssociológica dos fenômenos educacionais sem recaírem, entretanto, nas limitações geralmente associadas a esta modalidade de enfoque.

Inicio o texto reconstruindo as críticas ao chamado “paradigma reproducionista” que passam a se avolumar na referida área a partir dos anos de 1980, conduzindo a uma revalorização da tradição calcada na perspectiva sociológica conhecida como interacionismo simbólico. Em seguida, reviso os principais trabalhos que buscaram se apropriar da perspectiva interacionista para o estudo de fenômenos educacionais com o intuito de esclarecer tanto as potencialidades desta perspectiva quanto suas limitações.

A seguir, argumento que a principal limitação da perspectiva referida pode ser remediada através da reconstrução da socialização e da escolarização prévia dos agentes flagrados em uma situação

interativa de comunicação pedagógica, apropriando-se, desse modo, das principais potencialidades da perspectiva interacionista, sem se recair, entretanto, em suas limitações. Por fim, apresento uma experiência de pesquisa conduzida a partir do proposto quadro teórico e analítico.

DO PARADIGMA REPRODUCIONISTA À REVALORIZAÇÃO DO INTERACIONISMO

A sociologia da educação institucionalizou-se como disciplina específica no campo das ciências da educação no contexto dos anos de 1950 e 1960, quando foram conduzidas amplas pesquisas quantitativas com foco nas relações entre os sistemas de ensino norte-americano e europeus (que haviam experimentado ampla expansão no pós-guerra) e as dinâmicas de estratificação e mobilidade social. Essas pesquisas evidenciaram que as chances de progressão nesses sistemas eram desigualmente distribuídas entre as classes sociais, frustrando as expectativas de democratização das oportunidades de ascensão social a partir da massificação dos sistemas de ensino (NOGUEIRA, 2005).

Assim sendo, a década de 1970 caracterizou-se pela emergência de estudos macrossociológicos que visavam esclarecer os nexos a conectar sistematicamente o sistema de ensino à reprodução da estrutura de classes, originando uma série de trabalhos que, a despeito de suas diferenças, são comumente referidos como representantes do chamado “paradigma reproductionista”.

No contexto norte-americano, destacaram-se as interpretações de inspiração marxista estabelecidas por Bowles e Gintis (1976); no contexto britânico, B. Bernstein (1971) centrou foco nos códigos de linguagem que caracterizam diferencialmente as vivências escolares de indivíduos nascidos em classes sociais distintas. Já no contexto francês, Baudelot e Establet (1975) apontaram para a institucionalização de percursos escolares distintos às classes sociais no sistema educacional francês, enquanto Bourdieu e Passeron (1964, 1970) avançaram as noções de capital cultural e de *habitus* para explicar como a autonomia do sistema educacional era apenas relativa, uma vez que sua função especificamente cultural era necessariamente perseguida através do acionamento de mecanismos tendentes à reprodução da estrutura social.

A partir da década de 1980, entretanto, as críticas ao paradigma reproductionista avolumaram-se, ao ponto de desencadearem uma vigorosa reorientação dos objetos de estudo e dos métodos investigativos da sociologia da educação. Desse modo, os interesses da área passaram a ser redirecionados das realidades macrossociológicas

às microssociológicas, do uso de dados quantitativos e teorizações de amplo escopo às técnicas de pesquisa qualitativas (FORQUIN, 1995).

Nesse movimento, as realidades próprias aos estabelecimentos de ensino, as dinâmicas interativas desenroladas nas salas de aula, as disputas culturais e políticas acerca da definição do currículo escolar e os mecanismos de socialização, bem como as estratégias de escolarização no interior das famílias, são construídos como os novos objetos preferenciais da sociologia da educação. No bojo dessa ampla reorientação, o interesse pela mobilização de perspectivas tributárias à tradição do interacionismo simbólico para estudos no campo da educação foi reativado, em virtude da adoção sistemática da metodologia qualitativa e do enfoque microssociológico pelos adeptos dessa corrente.

O interacionismo simbólico foi uma categoria elaborada por H. Blumer (1986), destinada a sistematizar as orientações investigativas, os princípios epistemológicos e os interesses de pesquisa de uma corrente de autores e estudos que retrocedem à primeira experiência de institucionalização da sociologia nos EUA através da conhecida Escola de Chicago¹.

Willard (1965) é conhecido como o pioneiro na apropriação da perspectiva interacionista para as pesquisas sobre educação (COULON, 1995). Conduzindo um estudo de caso sobre uma escola, Waller (1965) discrimina os dois eixos de conflito entre os sentidos atribuídos à experiência escolar em meio aos processos interativos entre a “equipe escolar” e os alunos: (1) o conflito entre a cultura da comunidade e a cultura escolar; (2) o conflito entre a cultura adulta e a cultura infantojuvenil.

H. Becker (1951), em sua tese de doutorado, estudou o desenvolvimento da “carreira”²² dos professores das escolas primárias na rede pública de Chicago. Como veremos, esse estudo é um exemplo paradigmático para fazer avançar o principal argumento que este texto pretende desenvolver sobre a abordagem interacionista, qual seja, a constatação de que esta abordagem é capaz – ao contrário do que lhe acusam os críticos mais radicais – de abranger em sua análise os contextos mais amplos em que as relações intersubjetivas dos agentes encontram-se enraizadas, embora nem sempre os estudos nessa tradição venham a fazê-lo de maneira sistemática e exaustiva.

Através de entrevistas em profundidade com 60 professores, Becker (1951,1952) evidencia que a carreira dos professores em Chicago era caracterizada, em geral, pela mobilidade dos mesmos entre escolas, impulsionada pela procura de um estabelecimento dentro

da rede pública da cidade que viesse a oferecer uma “configuração propícia” para relações entre os professores e os sujeitos do processo educacional, ou seja, os alunos e suas famílias.

Ao longo do trabalho, o autor demonstra que essa “configuração propícia” era tipicamente encontrada pelos professores em instituições caracterizadas pelo recrutamento de alunos em meio às mesmas extrações sociais das quais os professores originavam-se, isto é, entre os setores baixo e intermediário das classes médias da cidade. Era nas escolas marcadas pelo recrutamento nessas extrações sociais, portanto, que ocorria o compartilhamento das expectativas e dos sentidos associados à educação formal entre os professores, as crianças e suas famílias.

Desse modo, Becker (1951) explora, durante o texto, as três dimensões em que se desenrolam esse compartilhamento de expectativas e de sentidos necessário, segundo as narrativas dos próprios professores, para a boa condução do trabalho pedagógico, quais sejam: a dimensão da motivação pelos estudos e do interesse pela escola, a dimensão disciplinar e a dimensão da higiene e da moralidade.

A primeira dessas dimensões caracteriza-se pela alta valorização da escola por parte das crianças e das famílias de classe média em virtude do peso que a educação formal apresenta para a definição do destino social dessas famílias e da consequente incorporação das aspirações à mobilidade social ascendente existentes nesse meio. Em oposição a essa realidade de classe média, os relatos dos professores dão conta de que, nas escolas de bairros pobres, as crianças parecem não reconhecer valor algum na educação formal, apresentando-se pouco interessadas pelos conteúdos e as atividades escolares.

Na segunda dessas dimensões, Becker (1951) explora as dificuldades sensivelmente maiores que os professores relatam para a manutenção da disciplina nas escolas desprivilegiadas, tarefa que lhes toma altas somas de tempo e de energia, impedindo o cumprimento satisfatório dos programas curriculares e estabelecendo uma rotina de trabalho desgastante.

Por fim, ao explorar a última dessas dimensões, Becker (1951) aponta casos de professores que, mesmo incorporando inclinações e estilos de vida liberais, narram seu choque frente às condições de saúde e higiene dos alunos nas escolas dos bairros mais desprivilegiados ou os incômodos causados pelo amadurecimento sexual “precoce” (para os padrões da classe média) dos pré-adolescentes destas escolas. Tais relatos por parte dos professores expressam uma situação

constante de estranhamento e de conflito entre diferentes estilos de vida e culturas de classe que perturbam as condições de empatia nas interações cotidianas entre professores e alunos.

A etnometodologia surge na década de 1960, a partir dos trabalhos de H. Garfinkel (1967), como uma perspectiva tributária do interacionismo simbólico, mas que, em certos sentidos, busca estender algumas das orientações do interacionismo até suas últimas consequências, propondo que os agentes sociais devem ser considerados “sociólogos em estado prático”, isto é, devem ser apreendidos em sua operação sociocognitiva de produzir interpretações consequentes às normas e aos códigos de significados próprios ao contexto social em que se inserem.

Os trabalhos de H. Mehan (1978, 1979) e A. Cicourel e J. Kitsuse (1963) realizam a apropriação da abordagem etnometodológica para os estudos sobre educação. Mehan (1978) é responsável pela formulação da proposta de uma “etnografia constitutiva”, que busca reconstituir a gênese interacionista dos fatos educacionais objetivos (i. e. “inteligência dos alunos”, “desempenho escolar” ou “carreira no sistema de ensino”). Em seu trabalho sobre uma classe de aulas a reunir séries mistas em uma escola pública de San Diego, Mehan (1979) demonstra que as crianças não devem incorporar apenas os recursos culturais necessários ao aprendizado da disciplina, mas também as competências sociais necessárias à interação educacional própria às dinâmicas relacionais no interior da sala de aula. Em outros termos, as crianças devem aprender a manipular as diversas exigências interativas que lhes são solicitadas nas diferentes fases da aula, assinaladas pelas inflexões corporais e linguísticas da professora.

Já Cicourel e Kitsuse (1963) produziram um interessante estudo – cujos esquemas explicativos aproximam-se daqueles desenvolvidos por Becker (1951) – sobre como a distância ou a proximidade entre valores, estilos de vida e modos de se portar entre estudantes do Ensino Médio e seus orientadores educacionais informam tacitamente as classificações supostamente “acadêmicas” destes orientadores sobre os alunos e suas decisões de encaminhamento dos últimos, por meio desse filtro social implícito, aos diferentes currículos do ensino secundário no país.

A despeito da revalorização das contribuições desses estudos calcados na tradição interacionista ou etnometodológica ao campo da educação, eles continuaram levantando objeções na área, como Mafra (2003, p. 122) observa, em virtude do suposto “subjetivismo exacerbado” ou da apontada “ênfase excessiva na descrição das experiências vividas e a pouca elaboração sociológica dos fenômenos escolares”.

A revisão dos principais referenciais dessa literatura aqui provida coloca em dúvida, contudo, as críticas mais radicais que objetivam a depreciação absoluta da utilidade dos enfoques interacionistas para a sociologia da educação. Como vimos, os estudos de Becker (1951, 1952) e de Cicourel e Kitsuse (1963) evidenciam que a concepção intersubjetiva não implica necessariamente o desconhecimento absoluto da estrutura social mais ampla em que se inserem as relações intersubjetivas observadas nesses estudos. Na verdade, como apontava a proposta de Mehan (1978) por uma “etnografia constitutiva” avançada, esses trabalhos parecem ser capazes justamente de reconstituir a gênese microssociológica dos fatos educacionais objetivos, como, por exemplo, seu enraizamento no contexto mais amplo da estrutura social.

Não obstante, a divergência com os críticos mais intransigentes à perspectiva interacionista não equivale a afirmar que tal perspectiva não venha a apresentar certos limites derivados de sua orientação intersubjetiva. De fato, como evidenciam os estudos revisados, impõe-se como indisputável o fato de que essa corrente de estudos reconhece a estruturação mais ampla das interações que ela flagra. Contudo, ela o faz de forma problemática, uma vez que se mostra incapaz de abranger a reconstituição da forma como a socialização e a escolarização prévia dos agentes sociais imprimem modos de pensar, de agir e de sentir nesses agentes; tal (re)conhecimento poderia jogar luzes reveladoras sobre as próprias dinâmicas intersubjetivas que a abordagem interacionista visa captar.

Em outros termos, os trabalhos inspirados no interacionismo não são ingênuos a ponto de ignorarem completamente a prévia estruturação social das dinâmicas interacionais por eles flagradas. Não obstante, eles permanecem, de fato, incapazes de reconstituir coerente e sistematicamente como a socialização e a escolarização prévia desses agentes os predispõem ao desempenho de certas linhas de ação e de certas definições de situação durante sua trajetória e suas vivências no sistema educacional.

Como solução a esse impasse, isto é, como uma forma de superar as limitações que a orientação intersubjetiva da corrente interacionista engendra, sem abrir mão, entretanto, da apreensão, em nível microssociológico, da gênese dos fenômenos educacionais mais amplos, proponho um quadro teórico e analítico que mescla, de forma coerente e sistemática, orientações de pesquisa originadas de tradições distintas.

OS *HABITUS* EM INTERAÇÃO NA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

Entendo “comunicação pedagógica” como uma relação orientada pela tentativa (bem ou malsucedida) de transmissão de um conjunto de conhecimentos formalizados. Essa relação de “comunicação pedagógica” pode ser conduzida tanto no interior de uma instituição de ensino formalmente reconhecida quanto através de relações e situações informais em que agentes vinculados às instituições formais de ensino buscam transmitir os mesmos conjuntos de conhecimentos entre si, visando melhorar seus desempenhos nos processos avaliativos ou seletivos dessas instituições.

Ilustrando-se tal definição a partir de exemplos práticos, é possível afirmar que a noção de “comunicação pedagógica” refere-se tanto à situação de aula em uma classe – por exemplo, de 50 alunos, organizados em fileiras de cadeiras em direção a um tablado e um quadro-negro, onde o professor ensina (portando as qualificações oficialmente necessárias para tanto) os conteúdos disciplinares (chancelados pela autoridade pública competente) para um determinado nível de ensino em uma instituição educacional formalmente reconhecida – quanto às situações informais em que uma mãe ajuda seu filho com o dever de casa ou àquelas em que um grupo de colegas de sala de aula reúne-se para estudar um tópico de matéria antes de uma prova. Portanto, toda comunicação pedagógica, independentemente de sua escala ou de seu grau de formalização, envolve a copresença de dois ou mais agentes em um espaço físico determinado em que cada agente é suscetível aos atos de comunicação verbal ou não verbal dos demais agentes. Nessa situação, esses agentes devem regular e coordenar minimamente seus atos comunicativos, para que a relação que mantêm entre si encontre suas condições mínimas de manutenção e resulte, possivelmente, na transmissão e na assimilação da mensagem pedagógica em questão.

Logo, pode-se concluir que toda e qualquer situação de comunicação pedagógica revela-se como uma situação de interação face a face, conforme E. Goffman (1995) classicamente a definia. Segundo o autor, na interação face a face, os agentes, mutuamente suscetíveis e referenciados entre si, expressam e representam³ propriedades e papéis que julgam pertinentes àquela situação específica. Há, portanto, na situação interativa, uma manipulação reflexiva das formas de apresentação de si e dos propósitos da interação que os agentes expressam em função do modo como eles interpretam o contexto relacional em que estão inseridos.

Para a condução desse trabalho de expressão e representação dramatúrgica, do qual depende a manutenção das interações sociais, segundo o autor, é possível se conceber a articulação de ações e condutas que tomarão lugar em duas modalidades distintas de espaço, as quais Goffman (1995) denomina, apoiando-se em sua metáfora teatral, de “palco” e “bastidores”. O palco é o espaço em que as interações tomam propriamente lugar, enquanto os bastidores correspondem ao espaço em que os atores sociais preparam-se para a condução dos papéis e das performances públicas que serão executados ao longo das interações.

Ao pensarmos a comunicação pedagógica como uma modalidade de interação face a face, podemos considerar, portanto, que os possíveis “palcos” em que se desenrolam essas interações correspondem geralmente (mas não sempre) às classes de aula dos estabelecimentos de ensino, em que alunos e professores defrontam-se em uma situação de encontro consideravelmente ritualizada e movida (ao menos formalmente) por propósitos pedagógicos. Já os “bastidores” poderiam ser pensados como as salas de professores, as bibliotecas ou quaisquer outros espaços em que professores e alunos preparam-se para desempenhar publicamente seus papéis.

Goffman (1995) também nos ensina que, em uma interação social, cada participante busca regular o comportamento, as expectativas e as linhas de ação que os demais adotarão com relação a ele, ou seja, cada agente busca evitar que suas formas de apresentação de si e os princípios de definição que ele propõe àquela situação sejam desacreditados pelos demais participantes da interação. O risco de “perder a face”, isto é, de ter sua identidade e sua definição de situação publicamente desacreditadas é uma apropriação interacionista da problemática clássica, desenvolvida primeiramente por E. Durkheim (2002, citado por GASTALDO, 2008). E. Durkheim aponta o embaraço e a vergonha como formas de coerção social interiorizadas pelo agente, orientando-o permanentemente à conformidade com as normas e as instituições do corpo social. Portanto, numa interação face a face formulada como uma relação de comunicação pedagógica, tanto os agentes encarregados de transmitir a mensagem pedagógica quanto os agentes encarregadas de absorvê-la não podem cair em descrédito face aos demais participantes, sob o risco de rompimento da situação interativa que os enreda.

Goffman (1995) denominará de “consenso operacional” o acordo mínimo, implícito entre os agentes em interação, sobre as expectativas e as linhas de ação que uns devem adotar com relação

aos outros para que a situação interativa encontre suas condições mínimas de manutenção. Assim, o consenso operacional se caracteriza pela manutenção das aparências mínimas que afastam o risco de descrédito absoluto entre os agentes e de rompimento da situação interativa em que se inserem.

Quando a sociologia da educação enfoca situações interativas moduladas como relações de comunicação pedagógica, os interesses de pesquisa recaem fundamentalmente sobre a interrogação acerca das condições e das dinâmicas segundo as quais a mensagem pedagógica é assimilada ou não pelo seu público destinatário, isto é, as condições e as dinâmicas que regem a possível eficácia dessa comunicação. Desse modo, a partir de diferentes matrizes teóricas, o interesse sociológico pode formular as seguintes questões acerca da eficácia da comunicação pedagógica: será que a mensagem foi transmitida através de códigos linguísticos “familiares” a todos os agentes em interação? Será que a mensagem provou-se adequada à “bagagem de conhecimentos” acumulada por estes agentes ao longo de sua trajetória social e educacional? Será que ela foi transmitida em um ritmo ajustado às disposições cognitivas desses agentes?

É justamente nesse ponto que encontramos as insuficiências da perspectiva interacionista anteriormente comentadas, pois esta pode até perceber que os agentes que ela flagra estão desigualmente posicionados na estrutura social, entretanto, tal perspectiva não é capaz de reconstituir como os processos de socialização e de escolarização de que esses agentes foram sujeitos inculcaram-lhes as propriedades e as atitudes que são inconscientemente ativadas na comunicação pedagógica.

Essa é a razão precisa pela qual proponho a tentativa de formulação de um quadro de pesquisa que conjugue referenciais da perspectiva interacionista com os referenciais de uma perspectiva capaz de “historicizar” os agentes em interação, isto é, de reconstituir sua construção social prévia ao ingresso nas interações observadas. Para tanto, a perspectiva que me parece mais adequada é aquela desenvolvida por Bourdieu (1964,1970) a partir das noções de capital cultural e *habitus*.

Segundo Bourdieu (1964, 1970), o *habitus* corresponde ao princípio inconsciente de geração unificada de práticas, visões de mundo e esquemas de percepção involuntariamente coerentes entre si e objetivamente ajustados à posição e à trajetória que conformam a experiência social do indivíduo, sendo tal adequação objetiva resultante do fato de que o *habitus* desenvolve-se a partir da internalização das estruturas sociais objetivas sob a forma de

disposições subjetivas, ou seja, propensões pré-conscientes à ação, à cognição e à apreciação intelectual, estética ou moral. Assim como o *habitus*, o capital cultural⁴ é igualmente transmitido a partir da educação difusa, contínua e implícita, por meio da qual os agentes – socializados nas classes positivamente privilegiadas pelo acúmulo prévio de capital cultural – assimilam inconscientemente os códigos próprios ao deciframento dos objetos culturais acessíveis e familiares ao seu grupo social de origem.

O processo de interiorização do *habitus* e de acúmulo do capital cultural é marcado pela origem social do indivíduo, prolongando-se, entretanto, por toda a trajetória de vida do mesmo, sendo, assim, dinamicamente modelado e remodelado como efeito da socialização do indivíduo nos diversos espaços sociais e institucionais em que se desenrola sua trajetória de vida, principalmente nas instituições escolares nas quais se constitui sua trajetória educacional. Dito de outro modo, o *habitus* e o capital cultural são interiorizados através das experiências prévias de socialização e escolarização dos agentes, tornando-se evidentes sob a forma das propensões incorporadas, isto é, das inclinações à ação tornadas automatismos corporais; portanto, se desdobram em determinados modos de agir, pensar e sentir que operam para além do controle reflexivo do agente.

São esses traços impressos pelas experiências prévias que se manifestarão inconscientemente nas situações de comunicação pedagógica, estabelecendo a familiaridade ou o estranhamento entre o código linguístico incorporado pelo agente e o código em que a mensagem é transmitida; a distância ou a proximidade entre seu capital cultural incorporado e os pré-requisitos culturais e intelectuais à assimilação da mensagem pedagógica transmitida; bem como a adequação ou não entre as disposições cognitivas do agente e o ritmo através do qual a mensagem é transmitida.

Em suma, ao historicizar os agentes, desvendando sua construção social prévia à interação, a análise é capaz de compreender as condições e os mecanismos que dotarão ou não de eficácia a comunicação pedagógica. Portanto, o quadro de pesquisa que proponho pode guardar as vantagens da perspectiva interacionista, sem se restringir a suas limitações. Em outros termos, ele assegura à pesquisa a observação do enredamento intersubjetivo das linhas de ação e das propostas de definição da situação dos agentes em interação, ao mesmo tempo em que se mostra capaz de historicizar os agentes, esclarecendo, a partir da reconstituição de suas trajetórias de socialização e escolarização, quais são os

recursos culturais e intelectuais acionados inconscientemente em suas relações de comunicação pedagógica.

Certamente, a objeção que se pode levantar à operação que proponho aqui é o fato de que ela conjuga referenciais oriundos de matrizes teóricas absolutamente distintas entre si. De fato, a perspectiva de Goffman inscreve-se na tradição interacionista, enquanto o esquema bourdiesiano inclina-se à mediação entre as estruturas sociais objetivas e as vivências subjetivas a partir da noção de *habitus*. Sendo assim, tal ecletismo não geraria contradições e incoerências insuperáveis, invalidando a proposta aqui apresentada?

A meu ver, nem toda conjugação de referenciais teóricos opostos desdobra-se necessariamente em um empreendimento incoerente ou pouco sistemático, desde que essa conjugação aborde francamente os pontos contraditórios, com a finalidade de prover uma síntese destes em uma nova formulação, isto é, em uma formulação tributária, mas independente das perspectivas que nela se conjugam.

A principal contradição no quadro que proponho refere-se à concepção de ação social própria às perspectivas conjugadas. Em Goffman, a ação social é pensada como a representação deliberada das expectativas e da definição da situação proposta pelo agente, em função do contexto interativo em que ele se insere, buscando suscitar a credibilidade dos demais agentes em sua representação. Já em Bourdieu, a ação é compreendida como produto de propensões incorporadas, isto é, de propensões pré-reflexivas, que operam abaixo do nível do discurso e do consciente, tendo sido incorporadas a partir da posição objetiva do agente na estrutura social. Na primeira perspectiva, portanto, a ação é uma representação consciente e deliberada em função das situações microssociais em que o agente seguidamente se encontra. Na outra, contudo, a ação emerge como produto das propensões pré-reflexivas incorporadas pelo agente ao longo de seus processos de socialização e escolarização.

Desse modo, a síntese que torna possível o quadro de pesquisa aqui proposto parte do princípio de que os agentes enredados em uma situação de comunicação pedagógica estão, na verdade, simultaneamente inseridos nessas duas dimensões da ação social. Ou seja, eles representam conscientemente expectativas e propostas de definição da situação orientadas à manutenção da situação interativa em que se inserem e, ao mesmo tempo, dão vazão, abaixo do nível da consciência e do discurso, às propensões pré-reflexivas que definem suas chances de assimilação da mensagem pedagógica.

transmitida em termos do código linguístico, do capital cultural e das disposições cognitivas previamente incorporadas por eles mesmos.

A partir da próxima seção do artigo, essa síntese dessas duas formas contraditórias de se conceber a ação social, fixada em minha proposta de um quadro para a orientação de pesquisas na sociologia da educação, poderá ser julgada a partir do experimento de pesquisa relatado a seguir.

UM GRUPO DE ESTUDOS COMO UMA INTERAÇÃO FACE A FACE ENTRE *HABITUS DISSONANTES*

Ao longo de três meses, acompanhei alunos e professores voluntários de uma iniciativa de “cursinho popular”⁵ que organizaram um grupo de estudos e reuniam-se semanalmente em uma biblioteca pública com a finalidade de estudarem juntos para os exames de vestibular.

Durante as sessões do grupo, os alunos traziam dúvidas aos professores, que se alternavam no comparecimento às sessões, buscando auxiliá-los nos conteúdos levantados por eles sob a forma de explicações e de resolução conjunta de exercícios de vestibular. Nas sessões do grupo, que duravam cerca de três horas, alunos e professores permaneciam fisicamente dispostos ao redor de uma mesa retangular em um dos espaços de estudo de uma biblioteca municipal próxima à escola pública que sediava as atividades do cursinho. Entre dois e cinco alunos compareceram às sessões observadas.

As sessões transcorriam através da copresença de poucos indivíduos em interação entre si em uma situação de estreita proximidade física definida pela mesa da biblioteca. Em outras palavras, pude conduzir, nessas oportunidades, uma experiência de observação participante de uma relação de comunicação pedagógica inequivocamente organizada sob os moldes de uma interação face a face.

A presença de poucos agentes nessa situação interativa foi responsável pela configuração privilegiada desse experimento de pesquisa. O espaço físico reduzido em que a interação se desenrolava⁶ – no qual era possível ao pesquisador visualizar as ações e as reações tanto verbais quanto não verbais (postura, expressões faciais etc.) de todos os participantes –, aliado ao baixo número de agentes, tornou possível capitalizar para a análise todas as possibilidades do enfoque microssociológico. Portanto, esse exercício de observação participante mostrou-se capaz de flagrar os atos expressivos mais fugazes e tendencialmente menos controlados pelos indivíduos, como gestos, olhares, expressões faciais e posturas corporais.

Contudo, seguindo o quadro proposto, além da observação participante, eu busquei “historicizar” os agentes em interação, conduzindo entrevistas em profundidade com os dois alunos e com o professor voluntário presentes a todas as sessões observadas, com a finalidade de reconstituir as disposições incorporadas por estes agentes a partir dos processos de socialização e de escolarização de que haviam sido sujeitos ao longo de suas trajetórias de vida.

A orientação teórica e metodológica que proponho desdobrou-se, portanto, em uma articulação entre duas técnicas de pesquisa qualitativa distintas, a observação participante e as entrevistas em profundidade, o que tornou possível explorar as duas dimensões da ação social encerradas nessa relação de comunicação pedagógica: o agenciamento intersubjetivo consciente e deliberado com vistas à manutenção das condições mínimas de continuidade da interação; e as disposições e o capital cultural incorporados – e inconscientemente acionados durante a interação –, que poderiam (ou não) dotar a comunicação pedagógica de eficácia.

Primeiramente, abordarei a reconstituição da socialização e da escolarização desses agentes, para, em seguida, evidenciar a operação dessas duas dimensões da ação social a partir da descrição de uma situação de comunicação pedagógica entre tais agentes.

RECONSTRUINDO PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Início a reconstituição das trajetórias abordando o caso do professor voluntário que protagonizará a cena etnográfica descrita na próxima seção. Em seguida, abordarei os casos do aluno Lucas e da aluna Ana, presentes à cena que será posteriormente descrita. Por fim, provarei um quadro de resumo dos dados apresentados para facilitar a comparação entre os três agentes cujas experiências de socialização e de escolarização são aqui reconstituídas.

DANILO: O COLÉGIO MILITAR E A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO “A NORMA” DO PAI

A mãe de Danilo, 19 anos, tem o Ensino Médio completo e é auxiliar de enfermagem. Seu pai é sargento da Aeronáutica, com Ensino Superior incompleto; ele cursou Física na Unifesp, não tendo sido possível, entretanto, conciliar as obrigações acadêmicas com as funções militares, o que impediu a conclusão do curso.

O entrevistado relatou que a “criação” que recebeu da família sempre enfatizou a “educação” em oposição aos “bens materiais”. Esclareceu a oposição afirmando que seu pai nunca teve “carro

bom” para poder arcar com os custos de mensalidades de escolas particulares para ele e para o irmão mais novo. O pai sempre frisava que ele e o irmão não teriam bens materiais como herança: o bem que ele legaria aos filhos seria unicamente a educação.

Declarou igualmente que o pai sempre estabeleceu como “norma” o ingresso de seus filhos em uma universidade pública; ele não aceitaria universidades particulares, em virtude de seus custos e da baixa qualidade de seus cursos. Assim, quando terminou o Ensino Médio, o jovem prestou seis vestibulares em universidades públicas, tendo sido aprovado em Engenharia Química na Unifesp e em Engenharia na UFABC.

O sacrifício da não fruição material (não ter um “carro bom”) em nome de um projeto de ascensão social para os filhos via educação, isto é, a racionalização do parco capital econômico familiar para possibilitar a acumulação de capital cultural pelos filhos foi subjetivamente internalizada por Danilo sob a forma da profunda adesão normativa do jovem à instituição escolar.

A experiência de escolarização mais decisiva, segundo seu relato, foi o ingresso no rigoroso Colégio Militar do Recife, onde estudou do sétimo ano do Ensino Fundamental ao fim do segundo ano do Ensino Médio⁷. O entrevistado narrou que os alunos eram constantemente classificados quanto às notas no Colégio Militar, gerando-se aí uma hierarquia segundo o desempenho escolar que os motivaria constantemente à comparação mútua – “porque aí você quer saber se você tá melhor que seu camarada”, como ele afirma – e os enredaria na competição por marcações de status, como as medalhas de honra ao mérito distribuídas pela escola.

No segundo ano do Ensino Médio, Danilo ingressou nas aulas extras de preparação para o vestibular e concursos militares ofertadas pelo colégio, experiência complementada pela organização de um grupo de estudos com colegas, todos, hoje alunos da Universidade Federal de Pernambuco.

O capital cultural interiorizado pelo aluno a partir do trabalho de pedagogia explícita conduzido pelo rigor do colégio e seu clima de competitividade, bem como a incorporação de disposições cognitivas voltadas à assimilação de conteúdo para o vestibular, pode ser atestado pela pesada rotina de estudos naturalizada como uma atividade prazerosa por Danilo. O jovem reconta com ânimo e orgulho indisfarçável como ele se reunia com colegas para resolver conjuntamente exercícios de vestibular “como se fosse uma brincadeira” e também afirma que “ficava animado, emocionado

zerando livros”, isto é, terminando todos os exercícios propostos pelos livros didáticos do Ensino Médio.

Quando Danilo retornou a São Paulo com a família, já na reta final para encarar os exames de vestibular (isto é, após o fim do segundo ano do Ensino Médio), a experiência no Colégio Militar lhe havia investido de tamanha autoconfiança e de disposições favoráveis à apropriação da cultura escolar que ele assegurou a seu pai que não seria necessário pagar uma escola particular para seu último ano de Ensino Médio: ele acreditava que poderia cumprir a “norma” de ingresso em uma universidade pública (estabelecida desde cedo pelo pai) mesmo se finalizasse o Ensino Médio em uma escola pública.

De fato, foi isso que ocorreu. Danilo, aliás, narra na entrevista que ele passava muitas das aulas de seu terceiro ano do Ensino Médio (cursado em escola pública em São Paulo) a simplesmente ignorar o professor e os conteúdos “fáceis” que ele transmitia para estudar autonomamente em sua carteira durante essas aulas os exercícios de vestibular dos livros didáticos que ele trazia de seu antigo colégio.

Como se nota, seu material de estudo e preparação para o vestibular era composto fundamentalmente pelos livros didáticos do Ensino Médio indicados e distribuídos pelo Colégio Militar. Ele afirma na entrevista que esses eram os melhores livros disponíveis, recordando-se e citando espontaneamente, após dois anos de conclusão do Ensino Médio, os nomes dos autores dos principais livros que utilizou.

A fala animada e acelerada do garoto ao recontar sua escolarização é um traço de comportamento homólogo à forma como, sem o perceber, ele explica e resolve exercícios de matemática junto com os alunos do grupo de estudos, em uma velocidade frenética, deixando constantemente extravasar o prazer que retira desta atividade. Tal sentimento é evidência máxima da familiaridade de Danilo com os códigos lógico e matemático, de suas disposições cognitivas à assimilação e à transmissão rápida de conhecimentos nessa área⁸ e de seu capital cultural incorporado sob a forma de uma base sólida dos conhecimentos exigidos no vestibular.

Esse conjunto de fatores interiorizados por Danilo devido à “norma” paterna sobre a necessidade de ingressar em uma universidade pública, fortemente secundada pelo rigor e pela competitividade acadêmica estabelecidos pelo Colégio Militar, tornou o garoto um entusiasmado adepto dos exames de vestibular. Além de considerar esses exames como a forma mais eficiente de selecionar os melhores alunos para uma boa universidade⁹, recordar-se dos seus tempos de estudo e de preparação para esses exames, conversar sobre

as melhores estratégias de estudo para as provas ou mesmo resolver e explicar os exercícios de vestibular são – como foi aqui demonstrado – atividades extremamente prazerosa para Danilo.

Não é de surpreender, portanto, que, logo em seu primeiro ano de universidade, ele tenha se interessado em dar aulas como voluntário em um cursinho popular¹⁰, continuando a vivenciar a atmosfera do vestibular que tanto lhe agrada e o inspira, com base nas boas recordações de quem teve as condições de vencer esse processo seletivo.

Veremos, porém, a partir de agora, que os alunos do cursinho popular não encontraram, em suas experiências de socialização e de escolarização, as mesmas condições que explicam o sucesso de Danilo nos exames vestibulares.

LUCAS: A BURLA DAS AVALIAÇÕES ESCOLARES E A PRIMAZIA DO ESTUDO PELA INTERNET

Os pais de Lucas, 18 anos, são imigrantes do interior da Bahia. Seu pai era trabalhador manual, com Ensino Fundamental completo, e, atualmente, aposentado por invalidez. A mãe possui o Ensino Médio e trabalha como vendedora autônoma de produtos de beleza.

Lucas sempre estudou na rede pública de ensino. O Ensino Médio foi realizado na escola que sedia o cursinho popular. Quando questionado sobre as aulas e as atividades de avaliação que conformaram seu Ensino Médio, Lucas deslindou que houve uma verdadeira “rede de solidariedade” a articular praticamente todos os alunos de sua turma com o intuito deliberado de burlar todos os métodos de avaliação propostos pelos professores, sob a conivência maldisfarçada dos mesmos frente a tais práticas.

Lucas relata que não era sempre que havia lição de casa e que, mesmo quando havia, ele as fazia raramente. Igualmente, relata que não era sempre que estudava antes das provas e que, quando tinha curiosidade sobre determinada matéria, perguntava algo aos professores no intervalo ou procurava maiores informações na internet – através de buscas no *Google* e de videoaulas¹¹ acessadas a partir do *YouTube* –, emendando que os livros didáticos eram distribuídos pela escola, porém, pouco comentados pelos professores em sala de aula e pouco utilizados por ele ou por seus colegas.

Portanto, as práticas de estudo descritas por Lucas revelam-se fluidas, irregulares e caracterizadas pela propensão incorporada às formas de apropriação oral do conhecimento escolar (perguntas ao professor no intervalo), de apropriação audiovisual desse conhecimento (as videoaulas acessadas pela internet) ou à pesquisa de informações também na rede

virtual, em detrimento da familiaridade com a assimilação da cultura escolar através dos códigos próprios aos livros didáticos.

É interessante notar que essas disposições cognitivas voltadas à transmissão oral e audiovisual do conhecimento são homólogas às práticas de lazer e consumo cultural verificadas em sua família, uma vez que tanto seus pais quanto suas irmãs não gostam de ler; o lazer preferencial de seus pais é a TV, enquanto ele e as irmãs preferem a internet.

ANA: "PRA QUE VOCÊ QUER IR PRA USP?" E O COLÉGIO SEM PROFESSORES

A mãe de Ana, 17 anos, é vendedora em uma loja de shopping e possui o diploma superior de curso de Administração à distância em uma instituição privada. O pai de Ana teve uma infância pobre e estudou até o Ensino Fundamental. Ele se origina de uma família de músicos, tendo aprendido a tocar instrumentos no seio da própria família, tornando-se professor em uma escola de música próxima ao bairro em que moram.

Em 2012, Ana resolveu deixar o trabalho com o pai na escola de música para estudar para o vestibular. Ana conta que o pai, muito apegado a ela, não gostou da decisão, dizendo: “Pra que você quer ir pra USP? Paga uma universidade aqui perto!”. Ela justifica que o pai teve pouco estudo, e “tudo que ele tem, conseguiu sem a escola”. Desse modo, segundo ela, o pai não entenderia o que significa fazer uma boa faculdade. Na opinião de seu pai, como nos conta Ana, ela estaria “muito bem” se continuasse na música, reproduzindo, de certo modo, a trajetória que ele próprio teve.

Ana sempre estudou em escola pública. Desde a sexta série, ela estuda em colégio próximo a seu bairro, uma escola onde, segundo seu relato, são tão constantes as faltas e as licenças de professores que, em praticamente todas as semanas, os alunos ficam dois ou três dias com cerca de metade da grade horária formal das aulas. Desejando atualmente cursar Astronomia, Ana relata ter passado o primeiro e o segundo ano do Ensino Médio sem aulas de física, devido às constantes licenças da professora da disciplina.

Nesse contexto, não há lição de casa, e as provas são aplicadas somente, no dizer de Ana, “quando dá certo”, isto é, quando o professor tem condições de controlar a sala e de, efetivamente, aplicar uma prova. Em outras palavras, as condições de desenvolvimento das disposições cognitivas e da interiorização de capital cultural parecem ainda mais precárias no processo de escolarização de Ana em comparação com as de Lucas.

Questionada sobre materiais e livros didáticos com os quais tinha contato no colégio, Ana explica que a escola distribuía os livros didáticos, porém, segundo ela, os alunos não tinham interesse algum pelos livros, uma vez que eles nunca eram usados ou mencionados em sala de aula.

QUADRO 1

Quadro de resumo dos dados sobre a reconstituição dos processos de socialização e de escolarização dos três agentes retratados

Danilo (professor, 19 anos)	Lucas (aluno, 18 anos)	Ana (aluna, 17 anos)
<ul style="list-style-type: none"> • Maior capital cultural entre os três agentes retratados (pai possui o Ensino Superior incompleto em uma universidade pública; mãe concluiu o Ensino Médio). Desde cedo, pai lhe estabelece como “norma” a necessidade de ingresso em uma universidade pública. • Escolarização rigorosa, com ênfase na preparação para o vestibular e em incentivos à competitividade por desempenho no Colégio Militar do Recife. • Socialização entre os colegas do Colégio Militar para o estudo conjunto visando à aprovação no vestibular, hábito que acaba sendo interiorizado como atividade prazerosa. • Livros didáticos indicados e distribuídos pelo colégio como principal material de estudo para o vestibular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pai e mãe imigrantes do interior da Bahia. Pai com Ensino Fundamental completo; mãe com o Ensino Médio completo. • Sempre estudou em escola pública. Destaca a leniência dos métodos avaliativos de sua escola e as redes de “solidariedade” entre os colegas para a burla dessas avaliações. • O principal material de estudo para o vestibular eram buscas no site <i>Google</i> e videoaulas do <i>YouTube</i>, além de perguntas dirigidas aos professores quando algo lhe despertava a curiosidade. • Homologia entre essas formas de apropriação oral e audiovisual da cultura escolar e as práticas de lazer circulantes em seu meio familiar, concentradas na TV e na internet e marcadas pela baixa frequência de leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pai, músico autodidata, com Ensino Fundamental completo; mãe com Ensino Superior completo à distância em uma universidade particular. • Sempre estudou em uma escola pública, a qual descreve como precária e marcada pela indisciplina e pela constante falta de professores. • A garota aspira ao ingresso em uma universidade pública. O pai a desencoraja, pois não vê sentido em tal escolha, e aconselha a filha a procurar uma instituição particular próxima ao bairro em que moram. • Relembra o desinteresse completo dela e de seus colegas de escola pelos livros didáticos, uma vez que estes eram distribuídos, mas jamais mencionados nas aulas pelos professores.

ENSINANDO TRIGONOMETRIA: O DESCOMPASSO DOS *HABITUS* E A DISFUNCIONALIDADE DA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

Na quinta sessão de estudos observada, Lucas e Ana, únicos alunos presentes àquela sessão, apresentaram a Danilo um exercício de vestibular que lhes parecia impossível. O professor identificou que o exercício era um problema de trigonometria, termo desconhecido pelos alunos. Danilo, então, propôs-se introduzir o tema aos alunos, a partir do livro didático que utilizara no Colégio Militar.

O livro estabeleceu-se como o centro da interação: Danilo sentou-se de frente ao livro, e os alunos, ao seu lado, também com visão para o mesmo¹². Todos os três portavam papéis para rascunho. Desse modo, Danilo iniciou as explicações, seguindo os tópicos do livro e os reforçando através de exemplos traçados no seu rascunho, também visível aos alunos.

Já no início da explicação, que duraria cerca de uma hora, os alunos revelaram a ausência de conhecimentos básicos para a compreensão da matéria (i.e., a denominação dos lados do triângulo e o teorema de Pitágoras¹³). Face à incompREENSÃO gerada por essas lacunas de aprendizado, os alunos dirigiam incessantemente a Danilo enunciados a partir dos quais se estigmatizavam (“é que eu sou burro”, “putz, você pode explicar de novo, é que eu sou lento com matemática”). Essas manifestações de “autoestigmatização” eram enunciadas em um tom de voz galhofeiro, intentando aparentemente reduzir a tensão que poderia emergir dos esforços, até então inócuos, por parte do professor em fazê-los compreender a matéria. Elas eram alternadas por uma postura corporal em que os alunos inclinavam-se completamente em direção ao professor, com o movimento dos olhos e os focos de sua atenção sendo totalmente governados pelas diretrizes de Danilo, que os fazia passar alternadamente da atenção a suas palavras para a atenção ao livro didático e, posteriormente, ao rascunho, em um ciclo repetido sequencialmente.

Em suma, os alunos pareciam compenetrados em expressar – por vezes, excessivamente – a atenção e os esforços em assimilar o que lhes era transmitido, a fim de reduzir a tensão (e a possível frustração do professor) nos momentos de incompRENSÃO a partir da atribuição a si próprios da culpa pela pouca eficácia da comunicação pedagógica por meio de suas recorrentes manifestações de autoestigmatização. Desse modo, eles contribuíam para a manutenção das condições de continuidade da interação, embora tal interação não estivesse produzindo os resultados imaginados pelo seu protagonista, isto é, o professor.

Enquanto isso, o professor buscava não exteriorizar sinal algum que pudesse sugerir sua frustração ou capitulação. Igualmente, ele repelia as manifestações de autoestigmatização enunciadas pelos alunos, afirmando que a matéria era, de fato, difícil, mas que eles conseguiriam entendê-la.

Após esse ciclo de ações e reações intersubjetivas, o desânimo e a incredulidade tomaram os alunos a partir da informação de que era preciso memorizar os valores de seno e cosseno dos principais ângulos (geralmente, não informados nas provas de vestibular). Naquele momento, o desconhecimento de pré-requisitos necessários à compreensão da matéria (isto é, o baixo volume de capital cultural incorporado ao longo do processo de escolarização) somou-se às disposições cognitivas pouco familiarizadas com a necessidade de memorizar dados que viabilizassem o raciocínio exigido pelo exercício. A despeito das dificuldades, porém, avanços foram inegavelmente alcançados naquela sessão: os alunos aprenderam os pré-requisitos necessários à assimilação da matéria e começaram a entender do que se tratava a antes obscura e desconhecida trigonometria.

No encontro da semana seguinte, porém, Danilo disse considerar que os alunos já eram capazes de estudar sozinhos os conteúdos transmitidos na sessão anterior, argumentando que seria melhor introduzir, naquela sessão, novos conteúdos. Os alunos manifestaram certo desconcerto, por meio de expressões faciais de incredulidade, face à afirmação de Danilo, porém, tal desconcerto momentâneo não foi secundado por protestos por parte dos mesmos; eles não ousavam negociar o protagonismo do professor na definição da situação, em virtude da gratidão que pareciam nutrir pelo fato de Danilo disponibilizar seu tempo livre ao grupo de estudos.

O professor apresentou-lhes, então, o tópico seguinte no livro didático: o cálculo de radianos em círculos. Além das explicações sobre o tópico, ele também observou que os alunos deveriam aprender a calcular rapidamente, já que, nos exames vestibulares, era necessário fazer contas rápidas, para se obter mais tempo para a análise das questões. Assim, ele seguiu demonstrando, com uma agilidade frenética, como era possível calcular os radianos através da fatoração e do corte de numeradores e denominadores nas frações¹⁴.

A comunicação pedagógica que ali se estabelecia revelava-se, no entanto, flagrantemente disfuncional. No entusiasmo de demonstrar o que era necessário para fazer rapidamente as operações, Danilo acionava todas as suas disposições cognitivas e todo o seu capital cultural (sob a forma do acúmulo de conhecimentos escolares) sem se atentar ao fato de que os alunos pouco ou nada retinham

daquelas frenéticas operações matemáticas com as quais ele enchia rapidamente as folhas de rascunho.

Quanto a essa situação, como Bourdieu (1964, 1970) argumenta, o *habitus* opera no nível pré-reflexivo, de modo essencialmente reprodutor, isto é, naturalizando ou supondo a universalidade das condições que possibilitam sua constituição, condições estas que, na verdade, são incorporadas tão somente a partir de determinados processos de socialização e escolarização. Desse modo, o *habitus* de Danilo agia imperceptivelmente durante a situação interativa, a partir da suposição equivocada de que os alunos possuíam as mesmas disposições, os mesmos conhecimentos e o mesmo domínio dos códigos que ele incorporara ao longo de sua trajetória social e educacional.

Sempre agradecidos pelos esforços dos professores no grupo de estudos, os dois alunos continuavam a desempenhar suas representações orientadas à expressão da máxima atenção e de esforços frente à explicação concedida, embora estivessem, no momento das frenéticas operações de fatoração, claramente, para o observador, fingindo que as comprehendiam. Estábamos ali em meio a uma inequívoca formação de consenso operacional, nos termos de Goffman (1995) esclarecidos anteriormente: os alunos mantinham deliberadamente tão somente as aparências mínimas para a manutenção da situação interativa organizada sob a forma de uma comunicação pedagógica, a qual, entretanto, operava de forma disfuncional devido à dissonância entre os *habitus* em interação.

Quando o horário de fechamento da biblioteca aproximava-se, Danilo perguntou se os alunos haviam compreendido a matéria. Frente a respostas positivas pouco convictas, aquela sessão do grupo de estudos foi encerrada sob um indisfarçável clima de decepção, que os alunos novamente buscavam contornar através de novos enunciados de “autoestigmatização”, novamente repelidos pelo professor.

CONCLUSÃO: A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA COMO INTERAÇÃO OBJETIVAMENTE ESTRUTURADA E SEUS POSSÍVEIS USOS NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Partindo das críticas ao paradigma reproductionista emergentes a partir da década de 1980 (FORQUIN, 1995), o quadro de pesquisa aqui proposto logrou reconstruir a gênese interacionista de fatos educacionais objetivos, ou seja, no caso do presente artigo, a não assimilação de conteúdos e códigos escolares exigidos para o ingresso no sistema universitário brasileiro por jovens oriundos de posições sociais desprivilegiadas. No entanto, esse quadro de pesquisa não

recaiu nos limites geralmente imputados à tradição interacionista, uma vez que a reconstituição da socialização e da escolarização dos agentes em interação tornou possível abordar a situação interativa a partir das estruturas sociais mais amplas que modularam a construção social dos agentes prévia à situação interativa observada. Ao longo da interação, essas estruturas sociais mais amplas foram observadas como estruturas internalizadas nos agentes sob a forma de seus diferentes volumes de capital cultural e de disposições cognitivas, acionados inconscientemente na situação interativa.

Desse modo, o quadro de pesquisa aqui proposto logrou explorar duas dimensões da ação social elaboradas a partir de matrizes teóricas opostas na sociologia. De um lado, seguindo a perspectiva interacionista, esse quadro captou o agenciamento intersubjetivo deliberado e consciente com vistas à manutenção da interação face a face. Ao mesmo tempo, inspirando-se na orientação bourdiesiana, ele flagrou igualmente as disposições cognitivas e o capital cultural incorporado, acionados inconscientemente ao longo da interação, podendo estes dotar (ou não) de eficácia a relação de comunicação pedagógica em questão. No caso de pesquisa trabalhado neste texto, esse enfoque jogou luzes sobre o fato de que a interação entre *habitus* dissonantes tende a engendrar a disfuncionalidade da relação de comunicação pedagógica estabelecida.

Bourdieu e Passeron (1970) observaram, em escala macrossocial, um fenômeno semelhante. Segundo os autores, antes da massificação do ingresso universitário na França, deflagrada a partir da década de 1960, o sistema universitário do país era caracterizado pelo que os autores denominam de “estado orgânico” (também designado como “paraíso pedagógico”), no qual a perfeita homologia entre os *habitus* do corpo docente e do corpo discente das instituições assegurava a transmissão e a assimilação eficazes e aparentemente “naturais” da mensagem pedagógica. Não obstante, após a massificação do ingresso universitário, o sistema francês teria passado ao “estado crítico”, no qual se alargava progressivamente a dissonância entre os *habitus* dos docentes e de uma parcela expressiva do corpo discente, verificando-se, então, a diminuição da eficácia da comunicação pedagógica.

Ao ter flagrado e descrito um fenômeno semelhante, em escala microssociológica, o quadro aqui proposto – passível de ser operacionalizado tanto em uma situação interativa a envolver poucos participantes quanto em uma situação a envolver maior número de participantes¹⁵ – pode se revelar um interessante subsídio à reflexão sobre os esforços de pesquisas que se interessem pela reconstituição

das dinâmicas e das condições que têm modulado as relações de comunicação pedagógica em instituições educacionais formais. Tal proposta se apresenta justamente neste momento em que o sistema educacional brasileiro enfrenta os múltiplos desafios da massificação do Ensino Médio (após a virtual universalização do ingresso no Ensino Fundamental) e de uma considerável expansão do Ensino Superior.

Ou seja, diante da expansão corrente desses dois níveis de ensino a camadas sociais que, em suas gerações anteriores, não incorporavam o Ensino Médio ou o Ensino Superior como um destino social provável a seus membros¹⁶, o quadro de pesquisa proposto pode vir a flagrar as múltiplas dinâmicas e as condições que engendram a disfuncionalidade da comunicação pedagógica, abordando, igualmente, as estratégias interativas, de acomodação ou de confronto, acionadas por professores e alunos face à baixa eficácia dessa comunicação.

Por outro lado, também poderiam se afigurar como interessantes as experiências de pesquisas que busquem confrontar as dinâmicas e as condições que modulam a relação de comunicação pedagógica entre instituições de ensino que atendem a grupos privilegiados e aquelas que atendem a grupos desprivilegiados. Nesse sentido, tais estudos poderiam comparar as diferentes relações de comunicação pedagógica operadas a partir das situações resultantes dos graus diversos de homologia entre os *habitus* em interação – da forma como ocorre, em geral, nas instituições dos grupos privilegiados – com aquelas operadas a partir, inversamente, dos níveis diferenciados de dissonância entre os *habitus* em interação – dissonância esta geralmente encontrada nas instituições de ensino que atendem aos grupos desprivilegiados.

REFERÊNCIAS

- BAUDELOT, C.; ESTABLET, R. *L'école primaire divise*. Paris: Maspéro, 1975.
- BECKER, H. S. *Role and career problems of the Chicago public school teacher Chicago* (Tese de Doutorado). The Faculty of the Division of the Social Sciences, University of Chicago, 1951.
- _____. Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, Chicago, EUA, 25, 1952.
- BERNSTEIN, B. *Class, Codes and Control*. London: Routledge&Kegan Paul, 1971.
- BLUMER, H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press, 1986.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- _____. *La reproduction*. Paris: Minuit, 1970.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.) *Escritos de Educação*. 3^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- BOWLES, S; GINTIS, H. *Schooling in Capitalist America: Education Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1976.
- CICOUREL, A. V.; KITSUSE, J. I. 1963. *Educational Decision Makers*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1963.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FORQUIN, J. C. (org). *Sociologia da Educação - Dez Anos de Pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall, 1967.
- GASTALDO, E. Goffman e as relações de poder na vida cotidiana. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 23, n. 68, 2008.
- GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MAFRA, L. A. A Sociologia dos estabelecimentos escolares: um campo em permanente reconstrução. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P; VILELA, R. A. T (org). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: D&A, 2003.
- MARTINS, C. B. O legado do Departamento de Sociologia de Chicago (1920-1930) na constituição do interacionismo simbólico. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília v. 28, n. 2, 2013.
- MEHAN, H. Structuring school structures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, EUA, v. 48, n. 1, 1978.
- _____. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass., and London: Harvard University Press, 1979.
- NOGUEIRA, M. A. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, Lisboa, Portugal, XL, n. 176, 2005.
- NUNES, J. H. *Interacionismo simbólico e dramaturgia: a sociologia de Goffman*. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.
- ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 26, n. 1, 2008.
- WILLARD, W. *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons Inc., 1965.

NOTAS

¹ Martins (2013) demonstra como esta sistematização *a posteriori* de um conjunto de princípios a ser reconhecido como uma corrente de pesquisa – justamente, a corrente interacionista – insere-se no quadro das disputas intelectuais sobre a definição e a interpretação das tradições fundadoras da sociologia norte-americana.

² A noção de “carreira” é central à sociologia das ocupações então conduzida na Universidade de Chicago sob a liderança de Everett Hughes, professor e supervisor da tese de Becker. Do ponto de vista objetivo, essa noção designa a sequência de estatutos, posições, atribuições ou responsabilidades que organiza as trajetórias possíveis de ingressantes em uma determinada instituição ou campo profissional. Já do ponto de vista subjetivo, ela é pensada como o conjunto de expectativas a partir do qual um indivíduo organiza e dota de sentido sua conduta ao ingressar em uma determinada instituição ou campo profissional.

³ A representação teatral é o recurso metafórico predominante através do qual Goffman constitui sua reflexão sobre as interações face a face (NUNES, 2005).

⁴ Aqui faço referência tão somente ao capital cultural em seu estado incorporado, não tratando dos outros dois possíveis estados que ele assume nos jogos de concorrência social em um

determinado campo, isto é, o estado “objetivo” e o “institucionalizado” (BOURDIEU, 2001).

⁵ Cursinhos populares são cursos pré-vestibulares gratuitos ou a taxas mensais módicas orientados a apoiar alunos de camadas populares a acessar o ensino superior, objetivando, em geral, a democratização das universidades públicas brasileiras. Os cursinhos populares multiplicaram-se a partir dos anos de 1990, sob a conjuntura da massificação do Ensino Médio, combinada, entretanto, a uma expansão ainda insatisfatória do Ensino Superior (ZAGO, 2008).

⁶ Ou seja, o círculo delimitado ao redor de uma mesa de leitura que comporta normalmente quatro pessoas.

⁷ Danilo e sua família viveram em Recife durante esse período em virtude das obrigações militares do pai, tendo retornado a São Paulo quando ele foi novamente designado para seu posto na capital paulista.

⁸ Ele relata ser inclinado à área de exatas desde sua infância, quando via seu pai, no curso de Física, resolver contas e desenhar gráficos enquanto estudava sobre a mesa de jantar em casa.

⁹ Ainda que ele reconheça e lamente o fato de que os alunos de escolas públicas tenham que se esforçar mais do que os alunos de boas escolas particulares para serem aprovados nesses exames.

¹⁰ É verdade que a entusiástica retórica de Danilo sobre o vestibular contrasta com o discurso crítico que a maioria dos professores desse cursinho popular sustenta contra as injustiças que apontam no vestibular como forma de seleção para o ingresso nas universidades públicas. Porém, do ponto de vista de Danilo, os incômodos advindos dessa divergência de opiniões (e, no limite, de visões políticas de mundo) parecem ser compensados pelo prazer que ele retira do fato de continuar a vivenciar, ainda que indiretamente, o “clima” do vestibular que tanto lhe agrada. Do ponto de vista dos demais professores do cursinho, a dificuldade em encontrar voluntários para as aulas de exatas os conduz a exercer a tolerância diante de visões políticas dissonantes daquelas professadas pelo cursinho.

¹¹ As videoaulas também serão citadas no relato de Ana sobre seus hábitos de estudo. Em geral, elas consistem de vídeos postados voluntariamente na internet por professores do ensino básico ou pessoas que se identificam como tal. Os vídeos consistem em explicações de alguns minutos sobre determinado tópico, seguidas, por vezes, pela realização de exercícios práticos. Alguns desses professores, a exemplo de professores dos cursinhos particulares, buscam se apresentar como carismáticos animadores de auditório, utilizando-se de piadas entrecortadas pelas explicações ou de formas teatralizadas de transmissão do conhecimento.

¹² O pesquisador estava do outro lado da mesa, observando os participantes de frente, porém, vendo o livro de ponta-cabeça.

¹³ Esses são conteúdos de matemática que figuram no currículo das últimas séries do Ensino Fundamental.

¹⁴ Nessa oportunidade, o professor não usava todos os termos técnicos mobilizados aqui para a descrição do conteúdo que tentava transmitir; na verdade, ele buscava transmitir tais conteúdos através da demonstração prática, na folha de rascunho posta em posição visível a todos, de como fazer rapidamente as operações.

¹⁵ Certamente, para abordar situações interativas mais amplas, o pesquisador deve se atentar para sua posição física e, por consequência, para sua visibilidade do espaço em que ocorre a interação. Do mesmo modo, caso seja impraticável conduzir entrevistas em profundidade com todos os agentes participantes da interação (para a reconstrução de seus processos de socialização e escolarização), o pesquisador terá que elaborar critérios de seleção dos agentes a serem entrevistados segundo os interesses próprios do estudo.

¹⁶ Membros que, desse modo, não tiveram acesso à incorporação das disposições e do volume de capital cultural exigidos nesses níveis de ensino.

Recebido: 14/03/2014

Aprovado: 29/07/2014

Contato:

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH)
Departamento de Sociologia
Av. Prof. Luciano Gualberto, 315 - Cidade Universitária
São Paulo | SP | Brasil
CEP 05.508-010