

**Particularidades do ‘ritual-aula’ na construção  
de representações coletivas: uma análise discursiva**

**Particularities of the ‘class-ritual’  
in the construction of collective representations:  
a discourse analysis**

**Particularidades del clase - ritual en la construcción  
de representaciones colectivas:  
un análisis discursivo**

**Bruna Damiana Heinsfeld**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro/RJ - Brasil

**Resumo**

Propõe-se, neste artigo, uma reflexão sobre o momento de troca entre docentes e estudantes em sala de aula, a partir do conceito durkheimiano de ritual, considerando-se a educação como um fenômeno sociológico. A partir disso, são levantadas as tradicionais características dos rituais sob a visão de Durkheim (2003) e seus impactos na construção de representações coletivas na formação do ser social. Utilizando-se como base teórico-metodológica complementar a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989; 2008), traz-se para análise um conjunto de evidências composto por falas de docentes da educação básica sobre suas práticas, a fim de verificar quais das características do ‘ritual-aula’ podem ser identificadas e quais são sancionadas por esses discursos.

**Palavras-chave:** Representações coletivas, Ritual-aula, Análise de discurso

**Abstract**

In this article, we propose a reflection on the moment of exchange between teachers and students in classroom, from the Durkheimian concept of ritual, considering education a sociological phenomenon. Thereof, we raise the traditional characteristics of the rituals under Durkheim's vision (2003) and their impacts on the construction of collective representations in social being upbringing. By using the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1989; 2008) as complementary theoretical and methodological inspiration, we bring to analysis a set of statements by teachers of K-12 education about their practices, aiming to verify which characteristics of the ‘class-ritual’ can be identified and which of them are sanctioned by these discourses.

**Keywords:** Collective representations, ‘Class-ritual’, Discourse analysis.

## Resumen

Se propone, en este artículo, una reflexión sobre el momento de intercambio entre maestros y alumnos en el aula a partir del concepto durkheimiano de ritual, considerando la educación un fenómeno sociológico. A partir de eso, se levantan las tradicionales características de los rituales bajo la visión de Durkheim (2003) y sus impactos en la construcción de representaciones colectivas en la formación del ser social. Se utiliza como base teórico-metodológica complementar el análisis crítico del discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2008), se trae para análisis un conjunto de evidencias compuesto por palabras de maestros de la educación básica sobre sus prácticas, a fin de verificar cuáles de las características del clase-ritual pueden ser identificadas y cuáles son sancionadas por esos discursos.

**Palabras clave:** Representaciones colectivas, Clase-ritual, Análisis de discurso

## 1. Introdução

Diz-se que toda a sociologia da educação é também uma sociologia do poder, uma vez que toda a ordem social é fruto de uma intensa e constante disputa, tanto entre as pessoas quanto entre sistemas e subsistemas sociais.

Conforme a interpretação de Parsons (1974, p. 15), sistemas sociais e culturais são definidos com relação a suas interações sociais e integram sistemas mais gerais de ação, que, por sua vez, contemplam quatro funções primárias: manutenção de padrão, integração, realização de objetivo e adaptação.

A educação, tema deste trabalho, se trata, portanto, de um subsistema submetido a outros sistemas sociais. Para que seja possível investigar e examinar as diferentes relações existentes nesse subsistema, faz-se necessário compreender também suas causas.

Toma-se como ponto de partida os olhares de Durkheim (1965, 2007), trabalhados por Collins (2009), acerca de algumas das facetas das interações sociais e sua relação com a individualidade. Sob o modelo proposto por Durkheim, considera-se a existência de uma morfologia social, a partir da qual são determinadas as variações de comportamento e as crenças de cada pessoa. Nesse sentido, a individualidade é determinada pela sociedade, mais especificamente, por sua situação estrutural com relação aos demais seres humanos, que exerce impacto nas ideias e sentimentos morais de cada pessoa.

Assim, tem-se uma composição por dois níveis: o primeiro diz respeito aos pensamentos de cada pessoa, composto pelas ideias sociais e o segundo, à formação da consciência individual a partir dessas ideias. Cada pessoa, por si só, se mostra pouco ou incapaz de perceber essa composição simbólica, já que parte do princípio de que se trata de algo posto por sua racionalidade.

Há, portanto, um nível superficial de consciência, operado a partir do nível inconsciente, uma vez que a própria racionalidade toma como base a estrutura social a qual pertence. Collins (2009, p. 170) afirma que, nesse modelo, há, ainda, a concepção daquilo que se entende por representações coletivas, “correntes de ideias e emoções que são geradas quando pessoas interagem e que constroem os indivíduos a partir de fora”.

Partindo da noção de representações coletivas e seu impacto na construção do ser social, propõe-se um recorte microssociológico, para análise de alguns aspectos relacionados ao cotidiano da educação escolarizada, com a premissa de que se trata de um campo de disputa de poder entre pessoas e grupos, dentro do qual ocorre certo tipo de estratificação social.

Para tanto, optou-se por iniciar este trabalho pela descrição do entendimento de educação por Durkheim (1965), complementada por Azevedo (1964), seguida pelo conceito de ritual, também proposto por Durkheim (2003) e complementado por Collins (2009), resultando na presente proposta de interpretação do momento de aula nas instituições escolares como um ‘ritual-aula’. Buscando maior interlocução com a visão de Durkheim (2007), traz-se para o estudo o conceito de fato social, relacionando-o à educação.

Por fim, propõe-se a análise da fala de 64 docentes de oito escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, com intuito de identificar de que maneira os elementos que caracterizam o *ritual-aula* historicamente consagrado podem ser percebidos em seus discursos, em especial, no que tange aos comportamentos e papéis considerados adequados para cada um dos grupos, docentes e discentes, e sua relação com concepção durkheimiana da formação do ser social. Tem-se como base teórico-metodológica complementar a Análise Crítica do Discurso

(FAIRCLOUGH, 1989, 1995; RESENDE, RAMALHO, 2006), integrada à Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2008).

## **2. Educação: um fenômeno sociológico**

Ao observar a educação sob a perspectiva de Durkheim (1965), percebe-se que ela se refere às ações exercidas por uma geração adulta sobre a geração seguinte, buscando prepará-la para a vida social.

Para tanto, desenvolve-se na geração mais jovem determinados estados físicos, intelectuais e morais relacionados à sociedade em que os grupos de pessoas se encontram inseridos e à qual se destinam. Consiste em uma atividade permanente, em busca da formação de sucessores, não havendo período exato da vida social para que aconteça, resultando, portanto, em uma educação não intencional constante. Nesse sentido, não se trata de uma tentativa de formar uma classe de individualidades sociais, em um caráter abstrato, mas uma formação cidadã para cada época, conforme suas peculiaridades, exigências e aspirações (DURKHEIM, 1965; AZEVEDO, 1964).

Considera-se, então, que a educação não é uma atividade única e universal, pois está sempre associada à sociedade na qual se insere, refletindo suas características, estrutura e objetivos. O que há de congruente entre os sistemas educacionais e entre as sociedades diz respeito aos princípios que, implícita ou explicitamente, parecem ser comuns a todos eles: o respeito à ciência e às ideias e sentimentos que são a base da moral democrática.

Isso significa que, sob essa ótica, os sistemas educacionais representam uma expressão sócio-historicamente localizada, parte de um conjunto mais amplo de práticas de transmissão de conhecimento, cujos formatos variam conforme a formação social na qual se desenvolvem.

Assim sendo, não seria possível estudar a educação de forma independente à configuração das demais questões sociais, como a organização política e religiosa e os níveis de desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade em questão, correndo o risco de torná-la algo incompreensível. Ademais, para Durkheim (1965),

pensar em uma educação ideal é tratar de uma abstração, a partir da qual se admite que não há características reais nos sistemas educativos existentes.

Para o autor, além da configuração da sociedade em dois níveis, como pontuado anteriormente, cada ser humano é composto por dois seres, sendo um individual e outro social. O ser individual seria aquele constituído por todos os estados mentais da pessoa, enquanto o ser social diria respeito ao sistema de ideias e hábitos que expressam os grupos dos quais faz parte, como crenças religiosas, morais e demais opiniões coletivas.

O objetivo da educação, portanto, seria a construção do ser social em cada pessoa, isto é, a modelagem dos aspectos psicológicos individuais a parâmetros socialmente consolidados de comportamento, acomodados às necessidades funcionais de reprodução do todo social, no qual a pessoa se encontra inserida.

Considerando que cada sociedade se organiza de maneira distinta, dadas nuances particulares; que as pessoas, então, somente podem ser consideradas preparadas para a vida social de forma contextualizada; e que a educação se trata de algo produzido em todas as sociedades, emerge da diversidade desse cenário a constância do fenômeno sociológico. Pode-se dizer, assim, que as instituições escolares correspondem a uma sistematização dessa intenção educacional, de caráter propedêutico (AZEVEDO, 1964; VARES, 2011). Nas palavras de Vares (2011, p. 43),

Muito mais do que uma simples formação mecânica, cumpre ao sistema educativo preservar e transformar o legado sociocultural historicamente produzido, pois, na medida em que o indivíduo toma contato com esse legado e compreende a importância da missão que cabe à sociedade realizar, torna-se capaz de compreender também a grandeza que o encerra enquanto ser social.

Buscando apresentar maior interlocução entre as ideias de Durkheim (1965, 2007), introduz-se o conceito de fato social, para auxiliar a compreensão de algumas das questões norteadoras da análise proposta para este trabalho. Durkheim (2007) distingue o que entende como 'fato' social daquilo o que considera como 'acontecimento' social. Para o autor, enquanto todo acontecimento humano pode ser chamado de social – uma vez que apresenta, em geral, interesse social – , o fato social é definido como os acontecimentos que se mostram exteriores aos

seres humanos individualmente e que possuem poder coercitivo, ainda que praticados na individualidade.

O reconhecimento do fato social pode ser dado a partir desse poder de coerção que exerce (ou se mostra capaz de exercer) sobre cada pessoa. O poder coercitivo, por sua vez, é reconhecido pela existência de alguma sanção face à tentativa de rompimento de suas regras.

Fatos sociais são modos de pensar, agir e sentir, fixados ou não, que extrapolam a individualidade, possuindo uma existência própria, independente de cada manifestação individual. Portanto, não é possível analisá-los por inteiro, limitando-se à aplicação que cada pessoa faz deles (DURKHEIM, 2007).

Com isso, o autor diferencia as noções de fenômenos coletivos e fenômenos sociais, entendendo que, não somente por se repetir em diversas pessoas as partes de um fenômeno coletivo componham um todo determinante de sua existência, ao passo que, ao se falar de fato social, tem-se um todo que, justamente por ser todo, apresenta-se nas partes.

Considera-se que a educação seja um fato social, e, portanto, um fenômeno cuja produção se dá na vida coletiva, organizada ao longo da história, com regras e características intrínsecas. Assim, a educação, e em especial a educação escolarizada, também se torna ferramenta de coerção e estratificação, já que suas regras devem ser seguidas pelos membros da sociedade e, caso uma pessoa opte por contrariar e transgredir esse sistema, ver-se-á às margens da vida social (AZEVEDO, 1964; VERAS, 2011).

Assim, sob esse viés, a educação é sempre situada, contextualizada em sua história, atua em sua própria manutenção de acordo com os objetivos da sociedade e os ideais pedagógicos se explicam pela estrutura social (DURKHEIM, 1965). Dessa forma, propõe-se uma transição do contexto macrossociológico de educação para o contexto microssociológico de ritual, aplicado à sala de aula, tendo como base o entendimento de Collins (2009) de que as situações microssociológicas dos microrrituais se inserem em um cenário mais amplo, o da inteira sociedade em nível macrossociológico.

### 3. Educação escolarizada: o 'ritual-aula'

Ao apresentar suas impressões sobre a teoria dos rituais de Durkheim, Collins (2009) explica que rituais são encarados como mecanismos produtores de ideias e significados sociais, que, por sua vez, refletem a/na estrutura da sociedade. Essa teoria propõe uma explicação sobre como determinadas configurações entre grupos de pessoas e suas emoções e pensamentos se constituem em rituais que produzem certos laços de pertencimento e relações simbólicas que os representam.

Essa definição compreende toda espécie de cerimônia que reúna comunidades, conferindo-lhes uma identidade simbólica. Para Durkheim (2003), o processo ritualístico consiste não apenas em um sistema simbólico de signos que traduzem as crenças, mas se configura pelo conjunto dos meios através dos quais as crenças são criadas e recriadas, periódica e sistematicamente, de maneira eficaz.

Nesse espaço, reforça-se o elemento mental das ideias, para o qual a atenção dos membros da comunidade reunida no ritual volta sua atenção, chamadas de 'representações coletivas'. Nesse sentido, os momentos de criação dessas representações se repetem ao longo das interações sociais, transmitidas através das gerações, sendo o ritual um dos veículos que propiciam essa transmissão (DURKHEIM, 2003).

Collins (2009) reforça que as representações oriundas dos momentos de ritual funcionam como poderoso mecanismo de condução da vida social individual: o grau e o tipo de participação de cada pessoa nos rituais determinam suas culturas de classe. Cabe pontuar, ainda, que essas representações permanecem na mente do indivíduo, e é nos momentos de intervalo entre um ritual e outro, que as ideias construídas cumprem seu papel, afastando ou aproximando cada pessoa de um ou outro contexto.

Para além disso, entende-se que, como fatos sociais, essas representações coletivas possuem, de maneira inerente, um caráter coercitivo. Durkheim (2003), então, pontua que essa característica se dá de maneira tão proeminente, que são inibidas as considerações sobre sua natureza, não sendo ponderados pelos grupos os efeitos dessas construções.

Como exemplo, Collins (2009) cita as cerimônias patrióticas, que funcionam como elementos rituais promotores da dominação de classe. Tais cerimônias suprimem sentimentos emergentes de conflito e divergências, enfatizando a unidade. Com isso, há a legitimação da classe que lidera os rituais. Para além, pode-se dizer que há rituais cotidianos dos quais as pessoas, individualmente, não possuem consciência e que permeiam cada aspecto das mais diversas interações sociais, havendo, portanto, uma estratificação, a partir de diversas combinações de individualidades e interações.

O autor pontua que, nos rituais em que desiguais são aproximados, como a classe de chefes e a classe de trabalhadores, há a tendência a serem reforçadas as características simbólicas de cada grupo, instituindo a manutenção do lado dominante e fazendo com que o outro lado não entre na competição pela dominação.

É possível dizer, ainda, que toda conversação pode ser considerada ritualística, considerando-se que, em cada interação entre duas pessoas, uma concede deferência à outra, ao mesmo tempo em que a obtém (COLLINS, 2009). O discurso se torna carregado de escolhas simbólicas, adquiridas em rituais, que conotam o pertencimento a um ou outro grupo particular. O discurso, portanto, opera como um marcador de pertencimento social.

A partir desses apontamentos, propõe-se a interpretação do momento da aula, no espaço escolar, como um dos rituais que compõem a sociedade, no qual são produzidas representações coletivas, marcadas lideranças e estruturadas estratificações sociais.

Para além disso, propõe-se olhar para o espaço do 'ritual-aula' como um espaço de hierarquias e disputas de poder, nos quais as decisões tomadas pelos grupos de docentes no âmbito de suas práticas – que influenciam a relação entre as classes de docentes e discentes no momento de aula – são permeadas por representações coletivas que se mostram consoantes aos resultados que se deseja obter junto à formação social, visando a sua incorporação em uma sociedade já estabelecida.



Indo além, retoma-se o discurso de Durkheim (2003, p. 24) com relação a uma divisão bipartida da realidade, dada através do ritual, entre aquilo considerado sagrado e o considerado profano. Ao falar das representações construídas e difundidas nos momentos de ritual, o autor pontua que se trata de “[...] representações que exprimem a natureza das coisas sagradas e a relação que elas mantêm, seja entre si, seja com as coisas profanas”.

Nesse sentido, endossa-se Collins (2009, p. 191) ao afirmar que “os rituais, portanto, são performances”. Essas performances ajudam a criar e a classificar o “eu” de cada pessoa, a partir de negociações e jogos de poder, sustentando e renegociando as estruturas de classe.

No caso do ‘ritual-aula’ historicamente consagrado, tem-se o poder organizacional a partir da liderança docente, em oposição à discente, cujo papel se constitui como a classe oficial, responsável por defender as ideias e crenças dessa organização. Há discursos esperados, tidos como adequados para cada um dos lados, em conjunto com crenças e comportamentos específicos, para que seus papéis possam ser cumpridos. Assim como acontece em ritualizações religiosas, não há margem de escolha, tudo aquilo o que escapa aos ditames é execrado.

Sob essa perspectiva, entende-se, aqui, o sagrado no ‘ritual-aula’ não somente como os papéis estabelecidos para cada uma das pessoas – sendo o do docente, de liderança, que se traduz como “antes de tudo um ser que o homem concebe, sob certos aspectos, como superior a si mesmo, e do qual acredita depender” (DURKHEIM, 2003, p. 211) – mas também os comportamentos e as atitudes esperados para cada pessoa envolvida no processo educacional. Entende-se como profano, portanto, tudo aquilo o que foge a tais determinações.

#### **4. Particularidades do ‘ritual-aula’: uma análise discursiva**

Como pontuado acerca dos rituais, as interações dessa natureza constituem também redes de culturas de diferentes classes sociais, unidas através de uma teoria da estratificação (COLLINS, 2009). Em conjunção com o objetivo da educação como formação de seres sociais, elencado por Durkheim (1965),

consideram-se os elementos do 'ritual-aula' aqueles que marcam suas características e, como tal, promovem a manutenção da estratificação.

Buscando exemplificar as maneiras de agir, pensar e sentir que apresentam uma existência que extrapola a individualidade e que impõem uma força imperativa e coercitiva sobre cada pessoa, Durkheim (2007) toma o sistema de signos do qual as pessoas se servem para exprimir seus pensamentos.

Considera-se, aqui, que o discurso parte de um modelo coletivo, cuja natureza social é inegável, e que é a partir do discurso que também se constituem os rituais e, por conseguinte, a sociedade. Nesse sentido, entende-se o discurso, para além do sistema de signos e códigos utilizados para sua composição, tratado em sua concepção, definição e expressão de sua materialidade, como estrutural e estruturante tanto do fato social educação quanto do 'ritual-aula'.

A proposta de análise das falas do grupo de docentes tem como recorte a busca por marcadores simbólicos, que componham a caracterização do 'ritual-aula', conforme as particularidades já detalhadas. Busca-se verificar de que maneira os termos da formação do ser social durkheimiano, incorporados pelo 'ritual-aula', podem ser percebidos em seus discursos, em especial, quanto aos comportamentos desejáveis em sala de aula.

Foram utilizadas como conjunto de evidências 64 entrevistas semiestruturadas, feitas com docentes em oito escolas públicas do Rio de Janeiro, dispersas geograficamente, contemplando diferentes bairros e zonas do município. As entrevistas fazem parte de uma pesquisa qualitativa mais ampla, incluindo o corpo docente e de gestão das escolas, desenvolvida entre 2014 e 2016, cujo objetivo principal dizia respeito às visões quanto ao seus papéis com relação à integração de tecnologias digitais no ambiente escolar<sup>1</sup>. Contudo, tais entrevistas se mostraram um universo amplo e frutífero para análise, extrapolando sua temática inicial, razão pela qual, se optou por utilizá-las neste trabalho, incluindo na análise a relação com as tecnologias digitais nas práticas docentes e discentes.

---

<sup>1</sup> Pesquisa intitulada *Desafios à sustentabilidade dos programas de inclusão digital para a educação básica: formação de professores e apoio à prática pedagógica*, desenvolvido entre outubro de 2014 e dezembro de 2016, pelo grupo de pesquisa em Formação Docente e Tecnologias (ForTec) do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

Como base complementar teórico-metodológica, escolheu-se a Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 1989, 1995; RESENDE, RAMALHO, 2006), integrada à Teoria Social do Discurso (FAIRCLOUGH, 2008), que foca na relação entre a linguagem e o mundo social, investigando a apresentação, a sanção e a crítica da realidade que perpassa os discursos.

Pode-se dizer que essa vertente se ocupa, ainda, das ideologias, da construção de identidades e saberes e das relações de poder através das práticas discursivas, considerando a natureza reguladora dessas práticas historicamente situadas, sendo passível o diálogo com a fundamentação teórica aqui apresentada. Sob a vertente teórico-metodológica da ACD, o discurso é entendido como prática social, perpassado por relações de poder. Os interesses de estudo sob esse viés recaem no mapeamento de como a materialidade discursiva atua na criação, disseminação, legitimação e manutenção dessas relações.

#### **4.1 O 'ritual-aula' historicamente consagrado: restrições ao corpo e à mente**

Tendo como base a orientação teórico-metodológica da ACD, considerou-se, em especial, a análise do discurso voltada para a interação, ou seja, a análise dos recursos linguísticos presentes nas falas docentes e sua relação com a prática social (RESENDE; RAMALHO, 2006).

Por meio desse olhar sobre as falas do grupo entrevistado, é possível observar indícios dos elementos que parecem caracterizar fortemente o 'ritual-aula', como comportamentos e interesses tidos como adequados, tanto a estudantes quanto a docentes. Embora durante a leitura das falas, tenham-se observado indícios de crenças e valores que apontam para mudanças no fazer pedagógico e que, portanto, se distanciam do formato 'ritual-aula' historicamente consagrado, a predominância das crenças percebidas no discurso docente se mantém circunscrita às principais características dos rituais nos quais há a aproximação entre os desiguais (COLLINS, 2009).

Salienta-se, pois, conforme Fairclough (2008), não haver, sob essa abordagem teórico-metodológica, procedimentos fixos para a análise, que pode

variar não só de acordo com a natureza da pesquisa em que se insere, mas de acordo com as próprias visões discursivas de quem pesquisa.

Dito isso, optou-se por elencar, em um primeiro momento, os elementos característicos do 'ritual-aula' historicamente consagrado, conforme exposto, cuja materialização discursiva tenha apresentado proeminência, organizando-os posteriormente em quatro grandes temáticas, que emergiram após a leitura do conjunto de evidências: comportamentos, saberes, estratificação e problematização da prática docente.

Dentre os indícios encontrados nas falas, é possível inferir que o grupo entrevistado, a classe docente, espera da classe discente os seguintes comportamentos: atenção profunda ao que fora planejado para a aula; estabelecimento e manutenção do comportamento quieto; passividade; interesse exclusivo aos conteúdos relacionados aos saberes acadêmico-científicos escolarizados; redução do interesse em elementos lúdicos. Observa-se, ainda, forte presença da desvalorização dos saberes levados pela classe discente ao 'ritual-aula', sejam eles relacionados aos conteúdos de aula ou às suas vivências pessoais.

Quanto ao comportamento esperado para a classe docente, podem-se considerar alguns elementos presentes nos discursos: domínio, liderança e protagonismo por parte docente sobre a classe discente; manutenção do controle de todos os eventos durante o 'ritual-aula'; limitação do contato com estudantes fora do ambiente escolar.

#### **4.2 Comportamentos: passividade vs. dominação**

Com relação aos comportamentos esperados para discentes, observou-se a predominância da expectativa da atenção profunda aos conteúdos apresentados durante a aula. Observa-se que a capacidade de hiperatenção ou o próprio *continuum* entre atenção e distração (BANNELL et al., 2016) são descartados por docentes do contexto do 'ritual-aula', entendidos como indícios de inadequação ao ritual. O estabelecimento e a manutenção de um comportamento quieto, mediante a posição sentada ao longo de todo o tempo de aula, formando um cenário de

passividade e restrição dos movimentos do corpo - esse comportamento se mostra atrelado à ideia de concentração.

Eles **não se concentram**. Não é aquela coisa, entrou na sala **todo mundo senta**. (P07: 01.07, grifo nosso)

O próprio **comportamento deles, é difícil**. [...] Eles falam o tempo inteiro, eles conversam o tempo inteiro, eles **não prestam atenção**. (P24: 03.08, grifo nosso)

Mas aquele mesmo aluno, ele chega em casa e entra no WhatsApp, ele está no Facebook, ele faz tudo ao mesmo tempo e, na aula de matemática, ele **não tem essa concentração toda**. (P47: 06.07, grifo nosso)

Não. **Não se interessam**. Se você tem duas colunas, se a matéria de jornal é muito extensa, não leem. Ficam 20 segundos, 30 segundos e trocam. Já estão em outra atividade, outra conversa, no celular. **Não têm nenhuma concentração**. (P61: 08.06, grifo nosso)

A partir desse levantamento, é possível traçar um paralelo com o comportamento cobrado durante o 'ritual-aula' e os comportamentos socialmente aceitos. Uma forte representação construída no momento de aula é a noção de disciplina, aliada à passividade diante da liderança docente, comportamento cuja aprendizagem se mostra mais valiosa no contexto da aula do que as habilidades de interação com os pares ou de debate.

É possível aqui fazer uma ponte com a proposta de Lareau (2007), que, embora tenha como base a criação de jovens por suas famílias, traz a noção de "cultivo orquestrado", que diz respeito à organização feita por pessoas adultas, tanto das atividades de lazer, quanto de estudos das crianças, em prol daquilo o que acreditam ser mais valioso para sua formação.

Arrisca-se pontuar, então, que há, no 'ritual-aula', também o cultivo orquestrado, promovido através das representações coletivas que são reforçadas e legitimadas nesse espaço-tempo e cujos objetivos são definidos não por familiares ou docentes, mas pelo sistema social.

Em conjunto com a expectativa da disciplina e da passividade por parte da classe de estudantes, evidencia-se, nas falas docentes, a crença de que seu papel profissional está relacionado à manutenção da ordem e ao controle do espaço da sala de aula, ou seja, à liderança no 'ritual-aula'. Dialoga-se também com o trabalho de Pischetola e Heinsfeld (2017), no que se refere à relação entre o uso das

tecnologias digitais em sala de aula por docentes e seu estilo motivacional, dentro de um *continuum*, cujos dois extremos são práticas democráticas e práticas autoritárias dentro do ritual.

As autoras apontam para a existência de uma relação hierárquica identificável entre aquilo o que docentes entendem como práticas válidas e adequadas e as ações dos estudantes, “Até porque, eles acabam querendo ir para outros lados [...] eles querem buscar outros e eu **não tenho como dar conta** de trinta. Do que estão fazendo. [...] porque **eu perco o controle** (P08: 01.08, grifo nosso).

Essa busca por controle também é expressa no estabelecimento de regras para a utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar, remetendo ao que autores, como Heinsfeld e Pischetola (2017), Pischetola e Heinsfeld (2017) e Selwyn (2011), pontuam como “uso para manutenção do controle” ou “estilo motivacional controlador”. Sob essa perspectiva, as tecnologias digitais são utilizadas como recompensa pelo comportamento estudantil adequado ou completude de suas tarefas em sala de aula.

Enquanto eu estou na aula, estou ali prestando atenção em alguma coisa, eu não posso usar, mas se eu quero buscar uma informação de algo que eu achei interessante, em uma hora que está **no intervalo, quando terminei a atividade**, não tem porque não. Então, eu na minha sala deixo **quando eles terminam a atividade**. (P38: 05.06, grifo nosso)

Destaca-se uma fala docente que enfatiza que seu papel não é de tutoria, de mediação. Como líder, cada docente é capaz de conduzir a construção das representações coletivas legitimadas no contexto do ‘ritual-aula’ e que se propagam nas demais interações sociais, uma vez que o objetivo da educação é a formação de seres sociais. Deduz-se, então, que o que está em jogo no ‘ritual-aula’ extrapola os limites de ensino-aprendizagem dos saberes escolares, tendo como expressão primeva as relações de poder.

[...] porque está **negligenciando, cada vez mais, o papel do professor**. [...] Eu ainda não cheguei a esse estágio, mas eu sei que isso existe. Eu tenho colegas que são tutores, fazendo esse tipo de papel. Aquele professor que é agente-empresário. **Fazendo esse papel ridículo**. (P06: 01.06, grifo nosso)

Dessa forma, entende-se que, uma vez nesse papel de liderança, a classe docente espera de si a autoridade moral, o que implica, conforme descrito por Durkheim (2003), no não questionamento, isto é, no respeito à essa autoridade e às normas postas por ela.

### 4.3 Saberes: conhecimento acadêmico-científico-escolar vs. interesses pessoais

Embora, como pontuado, as regras do ‘ritual-aula’ não se pautem apenas na relação entre estudantes, docentes e saberes, percebe-se, nas falas das pessoas entrevistadas, o desejo de que estudantes limitem seus interesses de estudos somente aos conteúdos acadêmico-científico-escolares, culminando na desvalorização dos saberes discentes que, porventura, não tenham relação com os tópicos elencados para apresentação em sala de aula.

Restringe-se aquilo que é considerado conhecimento válido dentro do ‘ritual-aula’, restrição essa caracterizada pela supervalorização dos saberes acadêmicos, sendo os demais interesses discentes interpretados como inferiores. Além disso, se desvaloriza o interesse nos aspectos lúdicos do cotidiano, enfatizando uma hierarquia entre aquilo o que o grupo docente, como líder do ritual, considera adequado e as práticas estudantis.

Mas, na verdade, no ensino fundamental, o que você vê é muita irresponsabilidade [...] muita **desvalorização do conhecimento em si**. (P03: 01.03, grifo nosso)

**É o lúdico, não é o trabalho. A pesquisa, a leitura é o trabalho.** Os alunos, meus alunos aqui, sexto ano e nono ano, eles estão mais para o lúdico do que para o trabalho. (P07: 01.07, grifo nosso)

Você vê, as pessoas não pegam o livro ou caderno, que seja, **para estudar**. Talvez em outro nível, na faculdade, até peguem, mas **pegam coisas do seu interesse**. Eu gosto de luta, aí vou lá e leio tudo sobre luta, não necessariamente aquilo que ele está fazendo na escola. (P07: 01.07, grifo nosso)

Em outras palavras [...] se aquele assunto não os interessar, e efetivamente não os interessa – **o saber acadêmico não interessa ao aluno** –, ele não vai estar interessado. Ele não vai estar satisfeito de estar ali, essa que é a verdade. Porque quem quer aprender – e isso foi um aprendizado muito duro para mim – **quem quer aprender, aprende** num pedaço de papel de pão, num saco de pão. (P46: 06.06, grifo nosso)

Assim, reforçam-se ainda mais as características desse ritual. A princípio, mostra-se não haver pretensão de objetividade ou de neutralidade, no que tange aos conhecimentos válidos. Essa definição, por sua vez, se vê atrelada aos comportamentos considerados adequados.

Os conhecimentos válidos são aqueles capazes de estimular o desenvolvimento do ser social conforme o interesse vigente. Os aspectos lúdicos do mundo, bem como os interesses pessoais em assuntos diversos, são associados à desordem, à brincadeira, à falta de seriedade para com as regras.

A mesma dinâmica ocorre com relação à percepção docente quanto ao uso feito por discentes das tecnologias digitais em seu cotidiano, seja referente a questões escolares ou não. A compreensão docente, em sua maioria, aponta para a ideia de que jovens estudantes se utilizam das potencialidades das tecnologias de forma equivocada, apenas para o lazer (HEINSFELD, PISCHETOLA, 2017). Percebe-se que, por trás dessas crenças, está a influência das nuances do 'ritual-aula', em que tais práticas se mostram dissociadas dos interesses do ritual para com a formação de seres sociais.

Embora haja ocorrências da valorização dos saberes discentes e, em número ainda inferior, o interesse na promoção de sua autonomia, a proporção majoritária ainda se mostra no extremo oposto. Nos discursos docentes, ressalta-se a dificuldade de os estudantes se adequarem às regras que fazem parte desse contexto e se pontua haver uma dificuldade na transposição de habilidades (BANNELL et. al., 2016), daquilo o que foi construído previamente para aquilo que se exige no ambiente escolar.

#### **4.4 Estratificação: grupos considerados mais aptos**

Assim como nos demais rituais, há no *ritual-aula* a estratificação em grupos. Não apenas a separação hierárquica entre docentes e discentes, mas uma divisão proposta no seio do grupo de estudantes, conduzida por docentes. É possível identificar, nas falas analisadas, afirmações relacionadas a essa divisão, que tem como base a separação entre pessoas consideradas mais aptas, que seguem os



ditames do 'ritual-aula' de maneira exemplar, compartilhando as representações coletivas produzidas, e aquelas que não mostram um desempenho satisfatório.

Os alunos hoje têm uma liberdade muito maior do que a que tive quando era estudante. [...] Então hoje **dependendo da comunidade que você atende**, tem uma série de dificuldades nisso aí, que eles têm um exagero total de liberdade, liberdade, ela nunca será total, ela será limitada ou vigiada em alguma instância, isso não é ditadura, não é repressão, e que **o ser humano precisa de limites, e esses alunos não têm mais esse limite**. (P29: 04.05, grifo nosso)

Aí **tem aluno com boa vontade**, que vai e faz. **Outro de má vontade**, que vai fazer de brincadeira [...] **aí eu tiro**. (P44: 06.04, grifo nosso)

Contribui para quem quer. **Quem estiver interessado**. [...] Eu entro em contato com eles. Ele mantém uma relação, isso funciona, mas tem grupos pequenos. **Daqueles que a gente tem mais confiança**. (P52: 07.04, grifo nosso)

Remonta-se, aqui, a polêmica afirmação de Durkheim (1965, p.34): “Nem todos somos feitos para refletir; e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”. Em complementaridade, na visão de Azevedo (1964), a educação escolarizada possui duas funções: a de estimular e refinar aptidões inatas de indivíduos e a de identificar nos grupos de estudantes as pessoas consideradas mais evoluídas intelectualmente. Através dessas funções, a educação organizada e sistematizada seria capaz de

contribuir para a seleção dos mais capazes, nas gerações sucessivas, perquirindo, em cada uma delas, por uma larga sondagem, os indivíduos mais bem-dotados e encaminhando-os para aquelas, dentre as atividades do meio social, a que os predestinou ou aparelhou melhor a natureza. (AZEVEDO, 1964, p. 24)

Emerge, já nessa afirmação, o reforço do viés estratificante da escolarização, que teria origem nas capacidades inatas biológicas de seres humanos. Embora a afirmação do autor possa ser considerada equivocada no contexto atual, suas nuances podem ainda ser percebidas na educação escolarizada pública brasileira no século XXI, conforme identificado nas falas docentes. Há de se levar em conta, conforme já pontuado, que também a instituição escolar é parte do sistema social. Com isso, sua estrutura e evolução caminham par a par com a estrutura e a evolução da sociedade em que se insere.

A partir da afirmação de Azevedo (1964), acentua-se a existência de representações coletivas a respeito daquilo que se entende como comportamentos

e desempenhos adequados, para que cada pessoa seja considerada intelectualmente apta a participar de determinadas atividades no meio social.

Investigar as crenças no tocante a esses comportamentos no espaço escolar, levando em conta a educação como fato social e o momento de aula como ritual, é caminho fértil para a compreensão daquilo que também se valoriza na sociedade como um todo.

Destaca-se uma fala que sumariza boa parte dos elementos aqui apresentados, desde os comportamentos considerados adequados à estudantes para a aptidão à participação na sociedade, até o papel de liderança e dominação docente.

Então, **seja um bom aluno, presta atenção na aula**, vamos fazer uma troca, **barganhar**, o aluno tem que fazer uma relação de ceder e ganhar. Essa coisa de “vamos conscientizar o aluno para o bem da educação”, sim, ele vai ter isso no futuro, mas **hoje é uma relação de toma lá dá cá**: você me dá a sua atenção e vai ganhar alguma coisa com isso, vai ganhar um bom emprego, vai ganhar uma autonomia. (P29: 04.05, grifo nosso)

A predominância desses resultados fortalece a ideia de que, mesmo atualmente, há o reforço às características do ‘ritual-aula’ consolidado historicamente, cujas práticas se voltam não a estudantes, mas a docentes, que figuram, ainda, como centro de conhecimento e autoridade.

#### 4.5 Problematização da própria prática docente

Cabe pontuar um dado interessante quanto ao fazer pedagógico docente. Dentre as 64 pessoas entrevistadas, 14 levantaram questões sobre a problematização da própria prática em prol de um papel menos autoritário, em direção à mediação entre estudante e os diversos saberes existentes, tanto escolares quanto de mundo.

[...] você precisa de um orientador, você precisa do professor para intervir. Para mostrar para ele como utilizar essas mídias a favor, **em benefício próprio, no seu próprio processo de ensino aprendizagem** [...] eles não têm essa visão ampla do quanto os recursos tecnológicos podem ajudá-lo no seu processo de ensino e aprendizagem. Eles não têm, em sua grande maioria, essa visão nenhuma, eles precisam, sim, do **professor como esse mediador**. (P19: 03.03.)

**Ele já vem com a informação**, né? E aí a minha prática caminha nesse sentido de **mostrar para o aluno como lidar com aquela informação**. Como refletir sobre ela, como ser crítico. (P38: 05.06, grifo nosso).

Embora em número baixo de ocorrências com relação ao total de pessoas entrevistadas, esse pode ser um indicativo de que há um movimento de preocupação de docentes com mudanças ocorridas na sociedade, que apontam para novas necessidades de formação, não só quanto ao desempenho técnico, mas quanto a suas capacidades críticas, citadas por diversos pesquisadores em suas obras (ALMEIDA, FRANCO, 2011; BANNELL et. al., 2016; HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017; MORAN, 2013; PISCHETOLA, 2016; PISCHETOLA; HEINSFELD, 2017).

## **5. Considerações finais**

Sendo o objetivo da educação formar seres sociais aptos para ingressar na vida social e contribuir para a manutenção e perpetuação das características da sociedade vigente, atitudes, comportamentos e valores das gerações mais antigas devem ser transmitidos às gerações mais jovens. A educação escolarizada corresponde a uma tentativa de sistematizar esse processo. Essa sistematização, por sua vez, se dá através do processo que se optou neste trabalho por chamar de 'ritual-aula', no qual são construídas representações coletivas que influenciam o que se chama de ser social, em esferas que extrapolam o momento de sua criação.

Com base na análise das falas de docentes, identificaram-se alguns elementos que fazem parte, ainda hoje, do 'ritual-aula', parte fundamental da sociedade na qual nos encontramos inseridos, e que colaboram para a construção dessas representações. O discurso docente não é isento, e sim repleto de escolhas simbólicas que reforçam pertencimentos sociais.

Percebe-se, nas falas das pessoas entrevistadas, o reforço de determinados elementos que atuam na manutenção da estrutura social. Evidencia-se o reforço à disciplina, à passividade, à restrição do corpo e o respeito à autoridade, elementos que, dada a natureza contextualizada da educação, mostram-se, então, pertinentes para a formação de seres sociais e seu ingresso na sociedade. A (não) conformidade com os ditames do 'ritual-aula' atuam não somente como condicionantes do sucesso ou do fracasso escolar, mas parecem influenciar o grau

de participação que cada pessoa poderá ter na sociedade na qual se insere, uma vez considerada apta.

A desvalorização dos saberes e dos interesses discentes, por parte da maioria do grupo docente, em prol da supervalorização do conhecimento acadêmico-científico-escolar apresenta um potencial de reforço da estratificação social. Emergem, assim, questionamentos sobre objetividade e neutralidade do conhecimento escolar.

Parece relevante pontuar, contudo, que a pesquisa, por ter sido conduzida em escolas municipais do Rio de Janeiro, teve estudantes de níveis socioeconômicos mais baixos refletidos nas falas docentes. Uma comparação entre o presente trabalho e o discurso docente de camadas mais privilegiadas da sociedade pode vir a revelar ênfase distinta daquelas aqui encontradas.

Indo além, cabe frisar que os interesses das gerações mais jovens não se manifestam de forma isolada da sociedade em que vivem. São, pois, também condicionados por essa sociedade, na mesma medida em que podem vir a condicioná-la. Aflora, então, o choque entre gerações: os valores e regras sob os quais as gerações mais antigas pretendem formar as gerações mais novas, com o objetivo de as sucederem nos mais diversos contextos sociais, não correspondem ao que demonstram valorizar as gerações mais novas.

### **Referências bibliográficas**

ALMEIDA, L.; FRANCO, A. Critical thinking: its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia*, v.29, n.1, 2011, p.176-195. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n1/a07v29n1.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

AZEVEDO, F. *Sociologia educacional*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1964.

BANNELL, R. I. et al. *Educação no século XXI*. Cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes; PUC-Rio, 2016.

COLLINS, R. *Quatro tradições sociológicas*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

\_\_\_\_\_. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. (1992). *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, v.12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago 2017. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>>. Acesso em: 4 jul. 2019.

LAREAU, A. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, n.46, p. 13-82, dez 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a02n46.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

PISCHETOLA, M. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2016.

PISCHETOLA, M; HEINSFELD, B. Tecnologias, estilo motivacional do professor e democracia em sala de aula. In: IX **Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias**, UERJ, Rio de Janeiro, 05 a 08 de junho de 2017.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

SELWYN, N. *Education and technology: key issues and debates*. London: Continuum, 2011.

VARES, S. F. A educação como fato social: uma análise sobre o pensamento pedagógico de Durkheim. *Revista Educação*, v.6, n.1, p. 29-44, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/view/812/844>>. Acesso em: 14 jul. 2017.