

ESCOLA, PARA QUE TE QUERO?

Gláucia Lilian Portela Nunes
Mestre em Educação – UESB/PPGED/LAPEH
galnunes2006@hotmail.com

Resumo: A recente crise da educação no Brasil tem apontado para caminhos de uma possível desescolarização da sociedade, visto que o fantasma da dominação ideológica, cultural, marxista, tem assombrado as lideranças governamentais que, desesperada e desorganizadamente, tem feito da educação lugar de pouco investimento e reformas abusivas, a ponto de comprometer a existência da própria instituição escolar. Neste artigo trataremos da escola como um espaço que transpõe a racionalidade técnica e a cultura organizacional e que se constitui espaço de racionalidade político-cultural, como apontou Nóvoa (1995). Esta escola que tem sua gênese na organização pedagógica do ensino coletivo, produz uma cultura de homogeneidade, que é histórica e social organizando-se em torno de uma cultura própria, segundo Forquin (1993), Dominique Julia (2001), Vañao Frago (2001) e de uma cultura acadêmica segundo Perez Gómez (1998). Como a licenciatura tem se aproximado deste espaço formativo? Qual o grau de inserção da cultura escolar na cultura acadêmica? O que fazer para aproximar estas duas realidades complementares da formação docente? É o que pretendemos discutir neste texto originalmente escrito para a dissertação de mestrado cujo tema foi A (Re)construção dos saberes históricos no ensino Fundamental (séries finais): diálogos com professores iniciantes, desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pelo PPGED, sob a orientação da Professora Dra. Edinalva Padre Aguiar.

Palavras chave: cultura escolar, saberes docentes, formação profissional

A ESCOLA COMO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O que acontece na escola faz parte de uma cultura escolar? Estaria esta instituição sujeita à sociedade e suas demandas, ou ela é produtora de saberes próprios? Como espaço onde a experiência docente se desenvolve, importa compreender como ela se constitui e de que modo interfere na elaboração dos saberes docentes.

É preciso aprender sobre as leis que regem a natureza? Sim, é preciso! Sem isso não teríamos a menor condição de rirmos depois da chuva e nos emocionarmos com a primavera; é importante saber as regras da língua e reconhecer um bom plano de escrita? Sim é fundamental ao leitor saber como as palavras e os sinais compõem os sentidos e ao escritor que deseja fazer suas confissões ao papel, compreender os múltiplos caminhos desse dizer; é realmente necessário saber que uma molécula superior (detergente) é capaz de destruir um lipídio composto (gordura)? Ou que ao adicionar um composto soluto (sal) no solvente (água) criamos uma solução (água salobra) que necessita de uma maior exposição ao calor para começar a ferver? Sim, mas a Química seria vazia se nós não entendêssemos, para além das fórmulas, que as tarefas domésticas são

exclusividade de alguns e que a mesa pode ser um excelente cenário de debates e encontros para além das massas que pedem água fervente.

A escola não deve ser um atrapalho, resumir-se a um amontoado de conteúdos preestabelecidos, de cronogramas, de divisões disciplinares, de pacotes, de ausência de vida e dos problemas que despertem interesse na nossa juventude. Ela não pode tudo, mas nela cabe tudo e todos! A bica, as sandálias, o peso, a mentiras da mãe principiante, os conteúdos, a razão e da emoção. Apesar da escola, aprendi que homens não devem ser mensurados por uma nota, que poesias são bem-vindas e podem abrir as aulas mesmo em épocas de revisão para os exames externos; aprendi que as paixões são parte da racionalidade humana e os erros nos constituem, nos regenerando ou não.

Aprendi que felicidade não é um produto, escolas não são fábricas, alunos não são objetos, professores não sabem tudo e famílias devem ser responsáveis pela parte do processo formativo que ensina bons modos, respeito, honra e lealdade. Aprendi que escolas são instâncias limitadas e não podem tanto quanto pregam os estudiosos e nem podem tanto quanto espera a sociedade. Aprendi que entendendo os limites da escola, entenderia melhor o alcance de minhas aulas, a importância de meu tempo com meus alunos e a qualidade do que deveria ser dito, porque escolas não alteram sociedades, mas influenciam pessoas, que, alteradas, reconstróem mundos.

Por esta razão, não recomendo a substituição da escola, apesar da crise de imagens que ela vem sofrendo, mas indico uma reavaliação de sua estrutura e uma revisão na forma como se organiza a partir de quatro premissas: 1) ela é o lugar onde o estado realiza suas promessas; 2) onde os currículos realizam as suas deficiências; 3) onde as famílias demonstram os seus limite; 4) onde os professores se esmeram para passar os seus saberes; 5) onde os jovens se esforçam para sonhar. Devemos, pois, compreender as suas configurações, aproximar o período de formação do professor, que no Brasil ocorre formalmente através das licenciaturas, desta estrutura com cultura própria e buscar entender, como dentro dela, a organização de saberes se mobiliza.

Memória e identidade: lembranças das escolas com as quais vivemos

Comecei aprender, desde cedo, a tirar as sandálias para entrar nas casas das pessoas, negar tudo que fosse oferecido por que isso era educação e a dividir a pouca água que conseguíamos naquele cenário de pobreza, seca e ausência de canos. Eram dois tanques, um de água comprada e outro de água doce, colhida da chuva. Pai nos chamou e disse: independente de quem seja o

pedinte, permita que saia com seu balde cheio. Dar o que mais precisávamos foi a primeira grande lição que aprendi em casa.

A pobreza material não impediu o acesso à cultura, porque as enciclopédias foram adquiridas mediante carnês e parcelamentos a perder de vista. Os livros eram servidos nas prateleiras, disponíveis nas cabeceiras das camas, na mesinha ao lado do sofá. Podíamos escolher o que leríamos e a cada pergunta ou curiosidade, uma indicação de que abrir livros ajudaria a responder aquelas e a criar outras. Mas, alguns saberes eram reservados à escola e me pediram para esperar o dia em que finalmente eu seria matriculada. O que mais poderia haver lá para eu acessar a tão desejada inteligência e o necessário conhecimento para “vencer na vida”, além dos ensinamentos de meus pais e dos conteúdos daqueles livros?

Entrar na escola foi um convite para aprender outras coisas que me atraíam, mas me obrigavam a me repartir de mim mesma. Cada vez que saia para a escola tentava deixar em casa a idade precoce (eu era a mais nova da sala por isso não recebi a cartilha dada pelo governo), o peso (talvez a mais gordinha de todas também, sujeita a apelidos, então se eu fosse boazinha ou calada talvez não sofresse reações), os sonhos (como pode pobre pensar alto? Você tem que estudar para conseguir isso) e a enxurrada que me divertia em dias de chuva (mas era objeto de repúdio nas aulas de ciências e de redação. Qual a graça contar que pisou na enxurrada? Tem que falar sobre tudo que não viu e nem viveu, mas que alguém disse que é legal). Essas e outras composições de minha vida não eram bem-vindas lá entre carteiras, cadernos e cartilhas e eu demorei algumas décadas para descobrir por que isso acontecia.

De aluna, a professora e depois mãe, conclui que cada ida para a escola é uma renúncia feita. Parece que a vida breca na entrada pelo portão (quem nunca ouviu: seus problemas devem ficar lá fora? Quem nunca??) que chegar lá é como interromper um caminho, esvaziar um conjunto para que outros elementos se agrupem. A amizade é separada, o namoro censurado, a pergunta muitas vezes é inibida ou silenciada e o erro, base de sustentação de qualquer prática educativa, é recriminado, expurgado, camuflado, oprimido (normalmente a escola encaminha os erros para alguém resolver fora da sala ou da própria escola).

Se na escola não cabe a nossa vida, nossos limites, o que cabe? Para que serve? Chegamos ao seguinte paradoxo: a “casa de ensinos” ensina a ignorar, como bem tratou o poeta Eduardo Galeano (1995)¹. É que a escola é um lugar de disputas! Dentre os vários aspectos que evidenciam

¹ GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 1995.

esta afirmativa, está o estudo sobre currículo, revelando esta face da educação escolar, a exemplo do que nos diz Sacristán (2000, p. 17),

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas mais relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesse que estão presentes no mesmo.

A cultura escolar é, pois, um conjunto de decisões e vontades que consideram a lógica do Estado, a incapacidade da família de repassar o conhecimento acumulado pela humanidade, somando-se a isso a autoconstrução e legitimação de uma instituição que sobrevive da crença de que ela é uma porta, uma ponte, uma estrada. De onde para onde? Como ser estrada se por vezes a escola é um “aparte” ou é uma representação fiel do próprio mundo onde está inserida e sobrevive com suas velhas práticas?

Quando me tornei professora, tive que maquiar uma sala sem vidros, cheia de buracos, com morcegos caindo do teto, para salvar a didática e a prática de ensino, com seu métodos e normatizações que foram repassadas no meu curso de Magistério, feito na década de oitenta do século XX. Isso era maior que a fome dos meus alunos que carregavam latinhas para levar o resto de suas merendas para casa. Gastei muito tempo preocupada em oferecer respostas e foram necessários vinte anos para que eu entendesse que fazer perguntas, despertar o sentimento de dúvida, conectar os saberes era bem mais interessante do que ter certezas, saber as datas, responder provas, alimentar expectativas estrangeiras.

Porque vinte anos? Porque não entendi isso imediatamente? Porque passei a maior parte de minha docência seguindo princípios que não compreendia direito como e por que foram formatados? Quanto de mim, como profissional da educação era fruto desta instituição e quanto desta instituição era decorrente de minha profissionalização ali dentro? Há uma distância significativa entre viver a ou na instituição e compreender o que ela é, como se constitui, que conceitos carrega e quais conteúdos a faz.

Mergulhar no universo de pesquisa para tratar da (re)construção dos saberes docentes², levou à problematização do universo escolar, espaço institucional onde a profissão se desenrola e

² NUNES, G. L. P., A (Re)construção dos saberes históricos no Ensino Fundamental (séries finais): diálogos com professores iniciantes. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia (Estado), 2019.

os saberes acadêmicos se tornam ensináveis, bem como a necessidade de afirmar a existência de uma cultura escolar, defini-la e caracterizá-la para entender a relação entre estes conteúdos de ensino, o saber sábio e o saber escolar com o modo como o professor elabora sua prática docente.

As primeiras ideias sobre cultura escolar emergem da memória, cujo papel, para Hume (1980), era ser ordenadora das ideias da mente, sem a perspectiva de criação, e revela uma identidade docente à priori da pesquisadora, identidade esta que, de acordo com Dubar (1997), carece de espaços de formação ou emprego para se estruturar, sendo, pois, o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados. Assim, o processo identitário se auto alimenta e encontra no ato da formação a sua última confirmação. Será?

O indivíduo se forma como profissional no mesmo sentido em que se estabelece como ser humano. A profissão influencia, mas a formação profissional e de identidade não se limita ao espaço instituído e apresentado como legítimo para tal, seja nos cursos de magistério ou nas faculdades e universidades por meio das licenciaturas. A formação acontece no decurso da vida, vincula-se ao processo de escolarização e mesmo antes, porque também não se esgota com a conclusão de um curso, estende-se com o ingresso no processo formativo ao longo da vida pessoal e profissional.

Emerge desta premissa o nosso interesse pelo entendimento do que chamamos de cultura escolar, de como esta categoria vem sendo entendida e estudada, como se vincula ao processo de formação dos saberes docentes, se é decisória para esta constituição, determinada por estes saberes ou se é um duplo escopo, não apenas um receptáculo mas também uma produtora de cultura, o que fez Chervel (1990, p. 184) afirmar:

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

As memórias que trazemos das escolas por onde passamos desempenhando diferentes papéis, remetem à um campo organizacional que parecia exterior e inalcançável. Como estudantes estávamos sujeitos às normas, aos métodos, a perpetuação do sistema educacional, por meio do conjunto de disciplinas, horários, avaliações, regras ou no máximo os combinados³ feitos

³ É comum o uso do termo “combinados” para organizar as relações dentro da sala de aula, tratando sobre o que pode e não pode ser feito, prevendo sanções e benefícios à medida em que são ou não cumpridos.

com alguns professores em sala de aula, mas, sempre sujeitos e dependentes de uma regulação maior, definidora destes comportamentos, no caso, o Regimento Escolar⁴.

Na condição de professores recebíamos no início do ano⁵ um material preparado por alguém que supostamente sabia mais do que nós, ou porque ocupava um cargo que delegava autoridade, ou porque frequentou cursos pelos quais nós não tínhamos passado, e conheceu autores que apenas ouvimos falar ou lemos sem o devido aprofundamento. O material continha propostas de trabalho, objetivos para aquele ano, planos de ação, projetos, até temas a serem abordados por cada área do conhecimento. Quanto mais volume e ideias contivesse, mais interessante seria a proposta e mais eficiente seria o trabalho desenvolvido.

Lembrando que aqui tratamos da memória de uma identidade docente que antecede a pesquisadora. São relatos de uma passagem pela escola sem a percepção de que ali estávamos produzindo também uma cultura. Então, as primeiras impressões são de reprodução mesmo, e datam os anos finais da década de 80 e toda a década de 90 do século XX, apesar das discussões sobre cultura escolar comporem os debates educacionais desde a década anterior. Isso demonstra não apenas uma marca temporal para a tecitura que ora nos propomos a fazer como também denuncia a distância entre a produção científica e o “chão da escola”⁶.

Assim o “ser professor” passaria necessariamente pela condição de fazer acontecer nas escolas o que foi aprendido nos cursos de formação, pelas lentes da Didática, das Metodologias e da Prática de Ensino⁷, na perspectiva da racionalidade técnica e da educação bancária⁸, favorecedora de um pensamento que legava ao professor um saber institucionalizado, oriundo da

⁴ Conjunto de regras que definem a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas que deverão ser seguidas, como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente. Define os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferece e como ela opera. Dividindo as responsabilidades e atribuições de cada pessoa, evitando assim, que o gestor concentre todas as ordens, todo o trabalho em suas mãos, determinando o que cada um deve fazer e como deve fazer. (Veiga, 1996)

⁵ No início do ano letivo são organizadas as Semanas Pedagógicas, feitas pelas escolas ou secretarias de ensino. Nestes eventos são convidadas pessoas tidas como autoridades em determinados conteúdos e apresentadas teorias e sugestões para a construção de uma educação eficiente. Nem sempre são considerados os interesses locais ou até mesmo a realidade da própria escola. Raramente os professores são ouvidos na construção desta pauta, apenas na hora de elaboração dos Planos de Curso, onde os docentes podem criar os seus próprios planejamentos tendo, geralmente, como referência o livro didático adotado e planos de anos anteriores.

⁶ Consideramos a expressão “chão da escola” como uma analogia às questões que envolvem o cotidiano escolar.

⁷ Disciplinas que compunham a grade curricular dos tradicionais cursos normais de nível médio instituídos pela Lei 5.692/71 como uma Habilitação Específica para o Magistério. No que diz respeito ao currículo da HEM, este deveria apresentar um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional – composto de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências – e uma parte de formação especial. Esta, conforme explicita o Parecer CFE 349/72, seria constituída de fundamentos de educação (aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação), estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, bem como didática, incluindo prática de ensino. (Tanuri, 2000)

⁸ Termo utilizado por Paulo Freire referindo-se ao modelo de ensino onde predomina a lógica da memorização e repetição. (Freire, 1996)

autoridade do conhecimento teórico e da ampla capacidade de reproduzir o que foi aprendido em sua formações e, ao enveredar pelos caminhos da Escola, pela condição de se adequar ao modelo ali instituído.

Mesmo exercendo a função de coordenadora pedagógica, terceiro papel constituinte desta memória sobre a escola, não ficou claro para nós o entendimento de uma cultura escolar espontânea e original. A formação em Pedagogia e uma certa “autoridade” delegada pela função exercida, parece servir de elo entre a cultura organizacional da escola e seu papel político-social. A mobilização de saberes neste lugar circulou entre o acompanhamento das atividades docentes, a análise do desempenho qualitativo e quantitativo dos alunos e o esforço em fazer acontecer os objetivos da gestão. Seria isso então a cultura escolar? Estudantes fazendo provas e seguindo regras; professores elaborando planos, ministrando aulas e realizando projetos; coordenadores gerenciando estudantes, professores e gestores?

Cultura Escolar

A preocupação com o estudo da cultura escolar acontece, segundo Faria Filho, Gonçalves, Vidal e Paulilo (2004), nos últimos trinta anos, em torno das discussões sobre a crise dos sistemas educacionais impulsionada por Bourdieu e Passeron, conforme posto:

A emergência desse debate nos anos 1970 se entreteceu à preocupação crescente com a tópica da cultura, disseminada inicialmente no seio de uma intelectualidade marxista, que cada vez mais se interrogava sobre as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas. Manifestava-se, para citar dois exemplos, tanto em um viés sociológico, como o fez Raymond Williams, no conhecido *Cultura e sociedade*, publicado em português no ano de 1969 pela editora Companhia Nacional; quanto em um viés histórico, como o de Edward Palmer Thompson, em *A formação da classe operária inglesa*, traduzido apenas em 1987, pela Paz e Terra, mas que circulou no Brasil na versão espanhola desde a década anterior.

Os autores afirmam que alguns textos são fundamentais para a compreensão deste conceito e dos conteúdos que o compõe, como os trabalhos de Dominique Julia, Forquin e António Viñao Frago.

O texto de Dominique Julia, seminal em vários estudos, tem sido muito citado nas investigações estrangeiras e nacionais⁹ e define a cultura escolar como um conjunto de normas que

⁹ O artigo de Dominique Julia “A cultura escola como objeto histórico”, publicado em 1995 na *Pedagógica Histórica* e traduzido para o português somente em 2001, pela *Revista Brasileira de História da Educação*, servindo de artigo de abertura ao primeiro número do periódico, tem sido muito citada, “talvez por ter sido enunciado no prestigioso fórum

definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. É um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação de comportamentos, normas e práticas coordenadas, cuja finalidade pode variar segundo as diferentes épocas.

Em Julia vamos encontrar a cultura escolar, dentro de uma abordagem histórica, como sendo uma mescla de normas e práticas, e como um conjunto “que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação de comportamentos” (2001, p. 2). Em estudo sobre a cultura escolar como objeto da historiografia, esse autor estabelece que a escola tem uma história que não é muito diferente da história de outras instituições da sociedade, como as instituições judiciais ou militares.

O autor destaca que as normas e as práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecê-las e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação que são, nesse caso, os professores e afirma que,

para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização (JULIA, 2001, p. 10-11).

Assim, o autor convida a uma análise que transcende as normas e atenta às práticas. Esse é o seu argumento fundamental, que a Escola poderia ser vista para além de seu triunfo técnico, não apenas como um lugar de reprodução social ou de resultados, mas como um espaço de práticas cotidianas, cujo funcionamento interno deveria ser focado em recusa a estudos externalistas. Ao contrário, deveria haver, segundo Julia (2001), uma aproximação entre as análises macropolíticas e o interior das instituições de ensino.

Há nos escritos de Julia, uma crença na cultura escolar como inventiva, com capacidade de alcançar a cultura além-muros, ainda que em escala menor e lenta. Tal ideia é externada quando o autor alude que “a grande inércia que percebemos em nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (Julia, 2001, p. 15). A afirmação promove uma ruptura com as impressões oriundas das memórias relatadas inicialmente e reforça a necessidade de fazermos um detalhamento deste organismo com vistas a compreender sua constituição, de que modo afeta a formação de saberes uma vez que, seguindo a

do ISCHE; talvez por ter sido difundido no Brasil nos programas de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e da PUC-SP, ainda na versão mimeografada; ou talvez porque situasse a cultura escolar como um objeto da investigação em história. (FARIA FILHO, 2004, p. 142)

proposição do autor, estamos propensos a aceitar que imperceptivelmente as transformações ocorrem.

A cultura escolar, para ele, evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimentos, mas como posto anteriormente, lugar que revela “comportamentos e habitus” (JULIA, 2001, p. 14). Essa lógica encontra resistência, lembra o autor, na cultura dos estudantes e da localidade ao redor da instituição, pois atualmente, antigamente e sempre “todos sabem que os professores não conhecem tudo o que se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças” (JULIA, 2001, p. 30).

Forquin apresenta a “cultura escolar” como sendo aquele conjunto de saberes que, uma vez organizado, didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. E, nessa ideia, está pressuposta uma seleção prévia de elementos da cultura humana, científica ou popular, erudita ou de massas. Seriam esses elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, responsáveis pela instituição daquilo que Forquin (1993) chama de “mundo social” da escola, ou seja, o conjunto de “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167), tomadas de empréstimo da cultura geral e reconfiguradas pelo processo de bricolagem.

Por fim, recorremos a António Viñao Frago ao afirmar que a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, engloba tudo o que acontece no interior da escola. Para ele, nem os espaços, nem os tempos escolares são dimensões neutras da educação. Ao contrário, constituem corporeidades dos sujeitos escolares, impondo, por sua materialidade, uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como disseminavam símbolos estéticos, culturais e ideológicos.

Encontramos nesse autor um exemplo dessa disseminação simbólica-estética-cultural ideológica, em seu livro Alfabetização na sociedade e na história, publicado no Brasil em 1993, no qual defendeu que sociedades largamente escolarizadas tendiam a valorizar o conhecimento da escrita e conferir maior prestígio social aos indivíduos que demonstrassem capacidade em organizar o pensamento pela lógica escritural. O autor fez referência aos sujeitos que, apesar de conviverem socialmente com a escrita, faziam dela uso precário e, por isso, foram denominados por ele, analfabetos secundários. Os analfabetos primários, eram aqueles encontrados em comunidades nas quais ler e escrever não eram saberes partilhados.

Frago conclui que o estigma dos analfabetos na sociedade ocidental era resultante da absorção, pelo corpo social, de um critério de julgamento puramente escolar. Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se pulverizar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, preferia a acepção culturas escolares. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quanto instituições de ensino.

Pode ser que exista uma única cultura escolar, referível a todas as instituições educacionais de um determinado lugar e período, e que até consigamos isolar suas características e elementos básicos. No entanto, do ponto de vista histórico, parece mais proveitoso e interessante falar, no plural, das culturas escolares. [...] Não há duas escolas, faculdades, escolas secundárias, universidades ou faculdades, eles não são exatamente os mesmos, embora possam ser estabelecidas semelhanças entre eles. As diferenças crescem quando comparamos as culturas de instituições que pertencem a diferentes níveis educacionais. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 33, tradução nossa)

Viñao Frago estendia o conceito a todas e a cada uma das instituições escolares. Isso permitia atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade, o que colaborava com a ampliação das possibilidades de estudos no campo da história das instituições, ao mesmo tempo em que impunha um limite a análise da categoria quando confrontada com a necessidade de abarcar o conjunto das maneiras de escolarização do social em determinada época. O autor também identificava o sentido de cultura escolar com as continuidades e persistências.

A despeito dessas diferentes abordagens, um elemento está sempre presente quando o objeto de estudo é a escola, qual seja, o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição, cultura que a conforma de uma maneira particular, com uma prática social própria e única. Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria.

Cultura escolar ou cultura da escola, seguindo nossa compreensão, são conceitos que acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição social, que possui suas próprias formas de ação, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos, oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, fracionado ou não.

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e linguagens (modos de conversação e comunicação), os espaços institucionais (organização escolar e sistemas educativos) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

Escolar e formação docente: aproximações necessárias

Podemos, grosso modo, definir cultura escolar como uma rede de significados compartilhados pelo conjunto de atores sociais que participam e interagem na construção do cotidiano da escola e por ele transmitido e assimilado.

Ao analisarmos as diferentes dimensões da cultura escolar, temos, segundo Barroso (1996, sem indicação de página), a possibilidades de identificar três tipos de abordagens:

Numa perspectiva funcionalista, na qual a instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.

Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.

Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (grifo nosso)

Utilizando o quadro de referência criado pelo autor, percebemos que que numa perspectiva funcionalista, dois elementos são constitutivos desta cultura escolar: as normas e práticas. Neste sentido a escola seria reduzida a um papel de transmissora de uma cultura exteriormente definida, sob a responsabilidade de realizar as finalidades educacionais. Uma mediadora entre a cultura instituída e os alunos, assim sendo, ela se faria às margens da cultura social dominante, não sendo, portanto, produtora de uma cultura própria.

Contra essa visão funcionalista, muitos autores adotam a perspectiva estruturalista e destacam o fato de a instituição educativa não se limitar a reproduzir uma cultura que lhe é exterior, mas produzir uma cultura que lhe é própria. O reconhecimento da “autonomia relativa” do sistema educativo e de cada escola, tem consequências para o próprio conceito de cultura

escolar porque ratificam a sua peculiaridade e sua capacidade autoinventiva. Por mais que a escola se transforme, gerações passem, alterações sociais e culturais aconteçam, ela é possuidora de culturas cujos elementos formadores são práticas e significados que permanecem com pequenas modificações.

Apesar disso, as pessoas, no interior das instituições, reconstroem e buscam dar conta das tensões e contradições e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano. Deste modo, a função social da escola vai além da prestação de serviços educativos básicos alicerçados por uma estrutura burocrática, uma vez que os indivíduos e suas práticas são fundamentais para a compreensão de processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões em seu interior.

Nesse contexto, a capacidade de cada escola produzir sua própria cultura deriva de sua habilidade em elaborar e reelaborar uma dinâmica interna a partir dos discursos, práticas, formas de comunicação e linguagens presentes no cotidiano escolar. Nóvoa (1995), ao analisar as organizações escolares, postula a existência de uma territorialidade espacial e cultural, que deve mobilizar todas as dimensões da vida escolar: políticas, pessoais e simbólicas. Nessa dinâmica, a cultura escolar se manifesta e a identidade de cada escola é construída a partir de modos particulares de interagir, trabalhar, agir e pensar que se consolidam no seu dia-a-dia.

Sabemos que não é o contato dos estudantes de licenciatura com as atividades referentes ao estágio, que garantirão o conhecimento desta instância educativa. Entendemos que a formação do professor ocorre de modo permanente e complexo, em diferentes espaço de sua prática e também das suas reflexões sobre o fazer pedagógico, mas defendemos que este hiato universidade/escola, seja minimizado nos currículos e programas constituintes das licenciaturas, a fim de assegurar um conhecimento basilar da cultura onde os saberes docentes serão mobilizados, considerando para isso, o caráter próprio da escola em sua configuração cultural e na especificidade de seus saberes.

Pérez Gómez (2001) recomenda que devemos “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (p. 12), o que nos leva a crer que a cultura representa bem mais do que meros conceitos, valores e crenças impostas, ela transcende à simples reprodução e implica a inserção na sociedade, de modo a interpretá-la de diferentes formas, contribuindo para transformá-la e criar novas construções sociais.

Diante disso, a escola e os professores precisam oferecer aos alunos a possibilidade de entender os sentidos, implícitos ou não, que recebem em seu desenvolvimento, cabendo ao

docente promover a análise crítica em sua prática educativa, enquanto busca compreender a trama oculta de significados presentes na rede simbólica do contexto educacional. Gómez (2001), nos apresenta uma análise das diferentes culturas que interagem no espaço escolar e cujo conhecimento pode clarear as profusões latentes contidas na rede simbólica da vida escolar, por vezes imperceptíveis. São elas: a cultura crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica.

O autor aponta para o conjunto de significados e produções construídas nos diferentes campos do saber; refere-se à ideologia cotidiana que se instala na escola e corresponde às condições econômicas, políticas e sociais; reconhece a imposição de padrões de conduta que controlam e reproduzem os valores do sistema vigente e de sua própria estruturação denunciando a tarefa de instrumentalizar as exigências do mercado por meio de infinitas análises estatísticas; indica a escola como o contexto social e de subjetividade na elaboração simbólica que cada sujeito estabelece com os outros, com o meio e consigo mesmo.

Dado o caráter ambíguo e contraditório da escola, posto até aqui, perguntamos: só o ensino na escola é válido, importante, relevante, aceito? É Pérez Gómez (2001, p. 261), quem a esse respeito, escreve: “Na aula e na escola, há de se viver uma cultura convergente com a cultura social, de modo que os conceitos e disciplinas se demonstrem instrumentos úteis para compreender, interpretar e decidir sobre os problemas da vida escolar e da vida social”. Depreende de isso refletir sobre as diferentes culturas, vincular a cultura acadêmica com as demais, já que esta representa a socialização do conhecimento de forma mais específica e sistematizada, entender a natureza do trabalho docente na criação da cultura própria em cada contexto educativo com a colaboração de todos os envolvidos nesse processo.

Para não concluir

Na pesquisa feita para investigar o modo como os saberes históricos são (re)construídos na escola, chama atenção o fato de nenhum sujeito afirmar o reconhecimento do termo cultura escolar. Não apenas porque a “cultura escolar” é pauta¹⁰ em estudos que envolvem a educação há alguns anos, mas principalmente porque o termo remete às normas e as finalidades que regem a escola, pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares que ajudam a avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador.

Este universo carregado de simbologias e práticas, deveria ser, a nosso ver, um objeto de estudo presente nas formações de professores, mesmo sabendo que o conhecimento produzido pela

¹⁰ Segundo Diana Vidal (2005), a questão já vinha sendo tratada com anterioridade, pelo menos desde os anos de 1980, por André Chervel e Forquin, com trabalhos traduzidos no Brasil, em 1990 e 1992, respectivamente.

investigação científica é considerado útil para orientar a prática docente, mas não é determinante. O termo se aplica na discussão dos problemas escolares, nas relações entre políticas pública, desenvolvimento da escola, inovações pedagógicas e autonomia. É um caminho de compreensão do impacto dos conteúdos escolares para a sociedade e no tamanho da influência dessa sobre a instituição. No termo cabem nossos desejos, nossas expectativas e a normatividade da escola: quanto ela tem? Quanto falta? O que consegue? Acreditamos que a escola precisa fazer sentido para o professor como fundamento de sua atividade.

Parece que a expressão cultura escolar tende a ser um conceito unificador que relaciona diversas áreas específicas onde as escolas operam. A cultura escolar não é só um conceito teórico, mas tem também implicações práticas. Como nos disse Guarnieri (2005, p. 9) “o exercício da profissão é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”. Sabemos que esta produção de conteúdos não ocorrerá sem resistências e que não será sempre da mesma maneira, até porque é permeada de contradições e interesses diversos, os grupos mudam e com eles também os conteúdos ensinados e o modo como ocorre este ensino.

Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 167) nos alerta que “na realidade ninguém pode escapar da estrutura, e uma grande maioria aprende logo, e com certa facilidade, a conviver com ela e até assimilá-la como “meio natural”. Talvez se houvesse nos currículos das licenciaturas espaços maiores para a aproximação dos futuros docentes com a realidade escolar, ou se os professores responsáveis pelas disciplinas acadêmicas se propusessem a discutir, a partir dos seus conteúdos de ensino, os conteúdos escolares, o modo como os saberes precisam se tornar ensináveis, a inserção na escola fosse menos traumática, os planejamentos mais próximos do cotidiano dos alunos e a aprendizagem mais significativa.

Se o professor não decide a sua ação no vazio e sim dentro de um contexto, de uma realidade político-social, de uma instituição marcada por uma cultura própria, suas ações não são de caráter pessoal e criativo, mas uma prática social. Seguindo a lógica do pensamento de Sacristán (2000), de que o professor não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho, perguntamos: como se dá esta produção de saberes dentro da escola nas condições supracitadas, reconhecendo que a natureza do fazer docente não se limita a elaborar aulas ou ditar cursos, mas também produzir conteúdos ensináveis? Como a cultura escolar reage à presença do professor, isto é, qual a interferência desse sujeito em sua cultura? Que novas tensões surgem no embate entre os saberes vindos da universidade e os saberes constituintes deste *ethos* escolar? Como a cultura escolar interfere na (re)construção dos saberes? Este é um assunto que trataremos em um outro artigo.

Referências:

BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.

FORQUIN, Jean Claude. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e Educação, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p. 28-49.

FRAGO, Antonio Viñao. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões**. In: _____. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GALEANO, Eduardo. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 1995.

HUME, David. Investigação sobre o entendimento humano. São Paulo: Abril Cultural, 1980
Porto: Porto Editora, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

GUARNIERI, Maria Regina **Tornando-se professor: O início da carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

NÓVOA, Antônio (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.91.

NUNES, Gláucia Lilian Portela, **A (Re)construção dos saberes históricos no Ensino Fundamental (séries finais): diálogos com professores iniciantes**. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia (Estado), 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Antônio. O pensamento prático do professor – a formação do professor A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA PESQUISA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA 202 CADERNOS DE PESQUISA v.42 n.145 p.180-203 jan./abr. 2012 como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas. Papirus, 1996.