

ANÁLISES SOBRE CULTURA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE PRÁTICAS ESCOLARES A PARTIR DO DIÁLOGO COM DISCENTES

JULIO MORGUETTI NETO
CÉSAR AUGUSTO COELHO*

As instituições escolares vêm sendo analisadas profundamente ao longo dos últimos anos em diversos campos do conhecimento. A partir da década de 1970 eleva-se o debate em torno da cultura e suas práticas como fatores constitutivos das interações sociais. Dentro dessas discussões, a escola, os conhecimentos e práticas escolares foram ganhando maciça atenção e sendo englobados na questão cultural, assim, delimitando o desenvolvimento de um conceito e dinâmicas próprias que poderíamos alcinhar como *cultura escolar*.

Dentro das dinâmicas que essa cultura escolar abarca nós podemos elencar diversos tópicos para discussão. Podemos partir desde a formação de professores, as relações entre os agentes que ocupam este meio escolar, questionamentos curriculares, as práticas escolares, as experiências escolares e concepção e utilização de materiais didáticos. O intuito deste trabalho é contribuir para a discussão sobre esse conceito de cultura escolar e suas relações com os conhecimentos e experiências escolares, além das próprias dinâmicas sociais que atuam concomitantemente entre os agentes escolares, principalmente os alunos e o meio que os cerca. Propomos fazer uma análise introdutória sobre este tema baseados nas ações e discussões que tivemos sobre práticas e experiências escolares proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência (Pibid), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em conjunto com o coordenador de área, o Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior, e a professora supervisora Kátia Valeska Azevedo, durante as atividades desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio Irmã Maria Horta.

Um dos nossos objetos de análise neste trabalho são algumas entrevistas realizadas com os alunos da primeira série do ensino médio na referida escola para as atividades do Pibid. Nessas entrevistas, procuramos levar aos alunos questões para reflexão sobre diversos pontos que giravam em torno das suas experiências com a escola, o currículo, o papel da formação escolar, o papel da escola pública, os materiais didáticos. Desse modo, colhemos as

* Graduandos do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsistas CAPES do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenador de área Licenciatura/História: Prof. Dr. Arnaldo Pinto Júnior (Centro de Educação/UFES).

respostas de alguns alunos sobre essas questões com o intuito analisar qual a percepção que eles mesmos têm sobre esses questionamentos, que englobam a cultura escolar e as relações da mesma com o ambiente que os cerca e os reflexos dentro e fora do ambiente escolar. Claro que não vamos nos propor a fazer um trabalho que busque uma estruturação sobre a cultura escolar no Espírito Santo, ou mesmo nas escolas públicas do estado, mas sim queremos promover uma análise das práticas escolares e os debates que desenvolvemos dentro da Universidade, assim, promovendo uma relação entre esses conteúdos e experiências que nos foram propiciados pelo Pibid.

Os princípios que norteiam o nosso sistema educacional atual foram desenvolvidos a partir do século XIX, agindo e respondendo concomitantemente as exigências políticas do processo de construção da democracia e dos Estados Nacionais, assim como das exigências da elaboração do mercado. David Hamilton (2001) nos esclarece, por meio de pesquisa historiográfica, esse ambiente institucional no contexto citado. Com a tese de que a escolarização moderna não teve ancestrais institucionais, critica as ideias evolucionistas para a escolarização e expõe ideias e práticas que combinadas deram origem ao modelo tradicional de educação.

O processo de construção nacional dos países europeus visava a formação da cidadania, buscando a integração da nação acima de qualquer outro vínculo, fosse religioso, cultural ou étnico. A educação passa a ser um dos formadores primordiais para a cultura e incorporação na lógica do estado nacional. Immanuel Kant será um dos autores que, mesmo tendo escrito anos antes da estruturação desse processo, fornece a base para essa relação entre Educação e Cultura, utilizada como elevação cultural, principalmente com seu conceito de *Bildung*¹, pregando a formação moral do homem, dizendo que o mesmo deveria ser disciplinado e culto, assim, tendo certa Cultura da civilidade.

Desse modo, a educação tornou-se o instrumento por meio do qual a integração política viria a operar. A busca pela base de uma coesão social se expressa pela aceitação de uma concepção comum do mundo e da sociedade, como também a incorporação de um

¹ Cf. KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

sistema que possa abranger todos e, em seu funcionamento real, inclua uma hierarquização baseada num critério de classificação que visa a capacidade de atingir níveis crescentes de complexidade. O nascente sistema educacional tradicional desenvolvido pelos europeus pregava por duas categorias: a sequencialidade e a hierarquização. A confiança no desenvolvimento de um sistema do Estado que promoveria a educabilidade das pessoas foi um dos elementos primordiais para o êxito do ideal de Estado-Nação durante o fim do século XIX e início do século XX (TEDESCO, 2002: 25-29).

O atrelamento da pedagogia e do desenvolvimento do sistema de educação tradicional à invenção e definição do conceito de Cultura foi inevitável. Assim, a modernidade, envolvida nesse ideal de formação nacional, vem desenvolver Cultura como algo único e universal, totalizante, sem exterioridade. A educação passou a se tornar o caminho que muitos enxergavam para a “elevação cultural” (VEIGA-NETO, 2003: 7).

A escola, e junto com ela todos os mecanismos que a compõe (disciplinas, metodologia de ensino, material didático, professores, alunos) foi moldada para aceitação e incorporação desse modelo educacional na formação do Estado Nacional, dessa forma, o desenvolvimento de uma cultura escolar, nesse contexto, é delimitado como um reflexo das mudanças que aquela sociedade passava naquela situação, é o que Dominique Julia (2001: 22) aponta. Assim, a cultura escolar se torna o *habitus*² de uma estrutura estruturada, como se as relações se dessem de uma maneira verticalizada.

A partir dos anos 1920 começa-se a questionar o monoculturalismo para a formação dos cidadãos e nos anos 1970 com o desenvolvimento de diversos trabalhos girando em torno das formações culturais, essa epistemologia monocultural vai sendo quebrada, principalmente com o desenvolvimento da chamada História Cultural. Assim, começa a se ter trabalhos que viriam a tratar de culturas, no plural. Esses debates não ficaram afastados do campo da educação e foi a partir desse momento que se inicia a pensar na conceituação de uma cultura escolar *sui generis*. Como já havia sido mostrado anteriormente, Dominique Julia tratará dessa questão ao analisar que a sociedade é o fator determinante para a formação da cultura escolar e influenciador de todos os seus agentes. Julia fará análises sobre o desenvolvimento

² Cf. BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

da educação sob os comandos da Igreja e dos jesuítas no século XVI e posteriormente sob as influências das concepções de Estado-Nação para a formação da cultura escolar (JULIA, 2001: 10).

Partindo do diagnóstico que desde a década de 1970 a história da educação havia refinado suas problemáticas de investigação, a proposta de Julia almejava acrescentar ao excessivo peso das normas a atenção às práticas. O autor, contrapondo-se a posição de que a escola fosse apenas um espaço de reprodução social, convida os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola, pois “[...] 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” (JULIA, 2001: 11). Assim buscamos também os posicionamentos de André Chervel (1990) e de Jean-Claude Forquin (1993) de que a escola tem a capacidade de produzir uma cultura específica, singular e original e que:

“o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui e 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 moldar, penetrar, modificar a cultura da sociedade global” (FORQUIN, 1993: 15).

A metáfora de *bricolage*³ que Forquin utiliza para tratar sobre a formação dessa cultura escolar é importante para entendermos como essa conceituação pode ser seletiva das influências sociais, políticos e ideológicos, mas também acrescentamos que ela pode ser criadora e transformadora dessas mesmas influências, como em uma relação horizontal, onde podemos apontar em uma transformação do próprio conhecimento produzido na academia, desse modo, teríamos uma distinção entre ações institucionais (currículo oficial), dos docentes (currículo real) e dos discentes (currículo aprendido) (FARIA FILHO, GONÇALVES; VIDAL, PAULILO, 2004: 146).

³ Em antropologia bricolagem é a união de vários elementos para formação de um único e individualizado. Cf. FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 15.

No Brasil, como exemplo de ressonância desse movimento a favor da cultura escolar, temos o trabalho de José Mário Pires Azanha (1991: 65-69). Em seu trabalho, parte de uma interrogação sobre a crise na educação e propunha uma lista de práticas escolares para realizar um mapeamento cultural da escola, atento a sua constituição histórico-social. Questionava a eficiência da reforma educacional uma vez que, na sala de aula que se efetivam (ou não) as políticas públicas, pois os professores respondem a essas políticas, resistindo ou aceitando (de modo complexo) (FARIA FILHO, GONÇALVES; VIDAL, PAULILO, 2004).

Acrescentaríamos ao posicionamento de Forquin (1992: 33-34) que a cultura escolar não seria inteiramente uma cultura segunda, uma cultura derivada e transposta, mas sim uma cultura concomitante com algo que ele denominou de cultura de criação ou invenção. O ambiente escolar é influenciado pelas ações culturais dos indivíduos fora dela, assim como esses indivíduos influenciam a cultura de dentro pra fora, não há uma relação entre uma “cultura primeira” e “cultura segunda”, mas sim cruzamentos entre ambas, sendo reservados e analisados dentro de seus devidos contextos, espaços e tempos históricos.

No nosso contexto brasileiro, devemos nos atentar a uma relativa mudança com relação ao âmbito da cultura escolar e as mudanças curriculares que ocorreram nos últimos anos, principalmente relacionadas à mudança nos sistemas de seleção de diversas universidades federais que passaram, ou passarão, a utilizar os resultados do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como definidor das notas através do chamado Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

A quebra com o modelo tradicional de seleção para as universidades federais e a utilização do ENEM promoveram mudanças nos currículos escolares do país. A busca da interdisciplinaridade, a assimilação e influência de conceitos diversos entre diferentes disciplinas, o intertexto presente em diversas ações sociais são reflexos de mudanças nas próprias relações no corpo social brasileiro. Com a capacidade de produção, divulgação e assimilação de informações sendo cada vez maior devido aos avanços tecnológicos e as novas interações produzidas no século XXI, a cultura escolar vai sendo, também, influenciada por esses efeitos, gerando assim uma necessidade de mudança da própria organização curricular

das disciplinas e do desenvolvimento de novos materiais didáticos para a incorporação a essas mudanças.

Devido a esse desencadeamento de informações que pode ser colhido por diversas fontes, o desenvolvimento do conhecimento se torna fragmentado e muitas vezes disperso, assim tornando o fator da experiência algo separado da formação do conhecimento e, conseqüentemente, enfraquecendo-o. Essa pulverização de informações limita o indivíduo a ter apenas uma opinião quanto a determinado assunto, sem ter pelas suas experiências, chegado a elaboração de um raciocínio e a produção de conhecimento, praticando apenas uma reprodução da informação que ele assimilou (BONDÍA, 2002: 27).

Em outubro de 2012, começamos um projeto dentro da EEEM Irmã Maria Horta, contando com a participação de alguns alunos do Pibid. Elaboramos um questionário direcionado aos alunos com perguntas relacionando a escola, o ensino de História, as perspectivas e vivências individuais dos discentes. O projeto teve duas abordagens: entrevistas gravadas em áudio e questionário para serem respondidos por escrito. Assim, produzimos materiais de análise ricos em informações e discursos que serviram a essa comunicação, mas com certeza, as análises sobre os mesmos não estão esgotadas.

As leituras de Jorge Larrosa Bondía (2002) e Walter Benjamin (1994) inspiraram esse projeto uma vez que o conceito de experiência discutido por esses autores alertou a nós bolsistas a questionar as perspectivas dos alunos em relação à vivência no espaço escolar e ao ensino de História. Algumas questões de análise para o material produzido podem ser sobre as experiências que os alunos da escola Irmã Maria Horta desenvolveram, como se dá a relação deles no espaço e cotidiano escolar, como são participantes dessa experiência. Seguindo a definição de que a experiência é “[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque [...]” e que o sujeito da experiência é definido “[...] por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (BONDÍA, 2002: 24).

Com as entrevistas que realizamos com os alunos da escola Estadual Irmã Maria Horta, percebemos essas nuances. Muitos têm noção dos meios que podem utilizar para o desenvolvimento do estudo e das atividades nas disciplinas escolares dentro do ambiente escolar, mas são poucos os que percebem uma interrelação com o ambiente social que os

cerca. Dentro dos questionamentos que levantamos sobre os conteúdos históricos e as relações entre eles e o contexto que o aluno se encontra, tivemos poucas respostas que mostrassem que esses alunos entendiam essas relações e muitos falavam que “sabem que existe uma relação, mas não saberiam explicá-las”.

Em contrapartida, encontramos depoimentos nos quais já podemos constatar certa compreensão pelo aluno da relação ensino de História e a vida prática. Na entrevista⁴ do aluno João dos Santos⁵, por exemplo, quando questionado da serventia do ensino de História à sua vida obtemos a seguinte resposta:

A História que a gente aprendeu aqui esse ano na sala de aula foi a matéria mais pra gente aprender mais sobre a história de outros países, né. A gente aprendeu sobre a Grécia, sobre Roma, aprendemos desde o início da fundação deles, tal. Basicamente é a gente descobrir outras culturas, né cara, aprender mais sobre outros povos [sic] (Informação verbal).

Em seguida, reformulando, perguntamos sobre o ensino de História onde se aborda vários conteúdos, não somente o que ele tinha visto na escola aquele ano. A resposta foi:

Conhecimento, né cara, pra a gente poder saber da onde aquele povo veio, o que aconteceu na história deles, como eles chegaram até lá. É tudo conhecimento que a gente busca, na hora que a gente começa a estudar História a gente busca saber sobre o que aconteceu antes da gente estar aqui, né [sic] (Informação verbal).

Por fim, quando questionado se tais conhecimentos poderiam ser levados para sua vida cotidiana, apesar de não haver uma afirmação imediata e resposta bem estruturada, pudemos notar uma consciência da importância do ensino de História para esse aluno:

E você acha que esse conhecimento todo que você aprende e tal, você teria como reproduzir e utilizá-lo no seu dia-a-dia atualmente?

(pensa um pouco) Sim, cara.

De que maneira?

⁴ SANTOS, João dos. *Entrevistas com alunos do Maria Horta*. 2012. Entrevista concedida ao Pibid História da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012.

⁵ Foi criado um nome fictício para o entrevistado para mantê-lo no anonimato, conforme sua vontade.

(demora a responder) Não sei (risos). É... Digamos que na nossa fala, no nosso modo de agir, tal, a gente cria uma outra cabeça, né cara, depois que você vai descobrindo tais coisas você vai estar conversando numa rodinha de amigos e vai falar alguma coisa, você vai saber, entendeu? Você vai saber que aquilo ali que ele está falando está certo [ou] o que ele está falando é besteira... Mais ou menos isso [sic] (Informação verbal).

A tentativa das mudanças de cunho interdisciplinar tem como objetivo que o aluno perceba essas relações entre as informações e disciplinas escolares, conseguindo desenvolver, a partir delas, uma melhor compreensão das ações que o cercam e, assim, perceber que através de suas experiências, como ele mesmo é um ser histórico podendo interagir e integrar o meio social que o circunda.

Concordamos com a ideia de que a cultura escolar não é um conceito fixo e estático, e nem poderia ser um conceito subordinado ou mesmo subordinador. É um conceito que precisa ser analisado dentro de seu contexto e espaço histórico, e que possui uma dinâmica própria, mas não independente das outras instituições do corpo social. A cultura escolar está em permanente transformação, acompanhando e formulando as demandas sociais, ou seja, está sendo construída por sujeitos históricos que atuam em diferentes espaços e, concomitantemente, está construindo novas visões de mundo a partir das práticas de produção de conhecimentos escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990-1991.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº 19, p. 20-28, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; e PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FORQUIN, J. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista brasileira de história da educação*. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 45-73, 2001.

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

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1996.

TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2002.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, p. 5-15, 2003.