

CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO A PARTIR DOS FATORES INTRAESCOLARES

*School culture, culture of school:
production and reproduction from interschool factors*

*Flaviana Demenech¹
Adriana Dickel²*

Recebido em: 05 nov 2015

Aceito em: 19 jun 2016

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como as tensões, novas e antigas contradições são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído. Para tanto, busca-se nas contribuições de B. Lahire, J. Ezepeleta e E. Rockwell, Silva, e Bourdieu o entendimento da cultura escolar, da cultura da escola, das disposições, da história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola se constitua, distinguindo-se das demais ou assemelhando-se entre si. A análise foi sustentada pelo confronto entre os dados descritos e os conceitos selecionados das abordagens teóricas eleitas, em especial as categorias de reprodução, habitus, disposições, cotidiano escolar e contradição. Concluiu-se que há um investimento de ambas as escolas na presença do aluno, no acolhimento, na gestão escolar, no investimento pessoal da equipe diretiva, para que o aluno permaneça no ambiente escolar, construindo nesse processo a identidade da escola. Porém, apesar de cada escola possuir sua identidade, a cultura da escola, criada a partir de seu contexto e sua demanda, ainda assim a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Palavras-chave: Cultura escolar. Cotidiano escolar. Políticas públicas.

1 Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo – UPF e Pedagoga pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. E-mail - flavianademenech@gmail.com.

2 Pós doutora em Educação, Professora adjunta da Universidade de Passo Fundo – UPF.

ABSTRACT

This article aims to investigate the tensions, old and new contradictions are (re)produced in the public school as the heterogeneity enters school and remains in it, clashing with impregnated homogeneity in their cultural design, historically constructed. Therefore, it seeks on the contributions of B. Lahire, J. Ezpeleta and E. Rockwell, Silva, and Bourdieu's understanding of school culture, culture of school, the provisions of documented and undocumented history, produced in everyday school life and that make each school constituted, distinguishing it from the others or resembling each other. The analysis was supported by the confrontation between the data described and concepts selected the chosen theoretical approaches, in particular the reproduction of categories, habitus, provisions, daily school and contradiction. It was concluded that there is an investment of both schools in the presence of the student, the host school management, personal investment management team, for the student to remain at school, in the process building the school's identity. However, although each school has its identity, the school culture, which is created from its context and its demand, yet the school culture is present, supporting it institutionally, producing and reproducing strains, old and new contradictions

Keywords: School culture. School routine. Public policies.

INTRODUÇÃO

Diversas foram as lutas sociais, políticas e culturais em defesa dos direitos e atendimento à juventude; além da proibição do trabalho infantil e do adolescente, também temos o acesso e permanência à escola, especialmente em períodos posteriores à revolução industrial.

Essas lutas justificavam-se pelo fato de que por muito tempo a educação formal deu-se para poucos. Frequentar a escola era um privilégio para os grupos favorecidos, já que as primeiras escolas instituídas tinham caráter privado. Logo, frequentá-las e obter alguma instrução somente era possível àqueles que pudessem pagar.

As lutas e movimentos sociais, insurgidos principalmente a partir da década de 1980 no Brasil, e as demandas geradas pelo próprio processo de industrialização, uma delas associada à incorporação da força de trabalho feminina, pressionaram o estabelecimento de um lugar

próprio para o atendimento da criança e para o ensino. À instituição escolar foi outorgada a condição de oferecer conhecimentos às pessoas de acordo com as expectativas que socialmente nutria-se em relação a essas pessoas. Essa extensão da função da escola exigiu-lhe a criação de novas regras.³

Com a Revolução Industrial, os trabalhadores – moderno proletariado industrial ou população desfavorecida –, dentro das fábricas, apenas ganhavam mais ignorância. Conforme antecipado anteriormente, o Estado é pressionado a olhar a instrução dos segmentos populares e a oferecer-lhes uma escola gratuita. No entanto, alguns estudiosos⁴ desse processo de expansão da escola em direção às crianças desses segmentos apontam para o surgimento de uma instrução diferenciada daquela oferecida à elite. Caberia, sim, educar os segmentos populares, mas não demasiadamente.

Uma escola pensada para o homogêneo - uma estrutura idealizada para a educação de poucos - necessita, então, adaptar-se para receber novos sujeitos.⁵ Com o acesso paulatino dos segmentos populares à escola, surgem alguns problemas e conflitos que antes a escola não enfrentava. Um deles, o fracasso escolar.

Para Soares (1993), o fracasso escolar é um fenômeno complexo, caracterizado fundamentalmente pela não adesão de um sujeito ao que

3 Segundo Enguita (1989, p. 118), essas regras remetiam muito mais a uma forma de comportamento social esperado do que a níveis de instrução apropriados ao exercício da vida em sociedade. Importante era reprimir algumas atitudes que fugiam do padrão considerado regular na escola, ficando muitas vezes em segundo plano o ensino e a instrução.

4 CHARLOT (2005) aponta o quão preocupante é essa escolarização pela igualdade, e a necessidade de cada um é específica; para PATTO (1973; 1985; 1990), a igualdade de oportunidade no ensino escolar, proporcionada a toda população brasileira, acabou gerando mais desigualdades. Para a autora, a escolarização implantada no Brasil ocasionou grandes equívocos de haver uma educação igualitária a todos; SOARES (1993) estuda as teorias que explicam o não aprendizado das crianças da população desfavorecida, culpabilizando-as pelo fracasso escolar.

5 Novos sujeitos são “sujeitos que, por muito tempo, foram discriminados histórica e socialmente, que não eram vistos e não frequentavam os meios educativos, mas que agora vão e permanecem na escola” (DEMENECH, 2014, p. 45).

é proposto pela escola. Segundo Patto (1990), essas teorias tendiam a culpabilizar a criança oriunda dos meios populares e suas relações culturais e sociais por não conseguir aprender. Para Charlot (2000), o que existe dentro do processo de escolarização são situações e histórias de alunos que não aprendem e apropriam-se do saber e dos conteúdos escolarizados. Portanto, “o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (CHARLOT, 2000, p. 16). Muitos questionamentos foram postos, portanto, às abordagens que visavam a explicar o fracasso culpabilizando a vítima: existe fracasso escolar ou há crianças em situação de fracasso? Se eram as crianças a causa do fracasso escolar, por que somente as crianças dos meios populares fracassavam? Ou, como aponta Bourdieu e Passeron (1975) sobre a vivência da criança construída na sua relação com a família, o *habitus* do sujeito influenciaria o aprendizado?⁶ O processo escolar faz sentido a elas? Elas estão apreendendo dentro do ensino institucionalizado?

Esses questionamentos são oriundos, principalmente, do processo de universalização do ensino. Ou seja, esse processo passou por diferentes momentos no curso da educação brasileira, movido sempre pela pressão dos meios populares organizados e pelo contexto econômico em constante transformação. Figuram entre documentos importantes⁷

6 “O *habitus* é um conjunto de princípios geradores de práticas, um sistema de esquema, de percepções e de disposições, mas também é estrutura estruturada e estruturante, que está ligada às relações objetivas em que os agentes estão imersos, havendo percepções pessoais às quais cada um de nós incorpora as situações sociais em que vive e simultaneamente, age” (CERULO, 2010, p. 25-26, tradução nossa).

7 Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse mesmo processo foi radicalizado pela influência internacional exercida por organismos multilaterais, tais como UNESCO, BIRD, BID, OCDE. Signatário de alguns documentos como a Declaração de Jomtien, a Declaração de Salamanca, a Conferência de Dakar, o Brasil, nas décadas de 1990 e primeira década do novo século, aprova leis que ampliam a Educação Básica (a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), procede à inclusão das crianças com necessida-

desse movimento, muitas vezes profundamente contraditório, ao mesmo tempo, medidas que visam à permanência, à não reprovação e evasão escolar, principalmente das crianças dos meios populares, são adotadas: o Programa Bolsa Família em 2003 e o Programa Mais Educação em 2007. Além desses, vários outros programas⁸ **têm como finalidade interferir no tempo de permanência da criança na escola.**

Essas políticas e programas resultaram em avanços estatísticos,⁹ tanto de acesso como de permanência das crianças na escola. Esse investimento no processo de universalização do ensino ofereceu condições ao “novo sujeito” (aquele indivíduo que antes não frequentava a escola) de acesso e permanência escolares. Contudo, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), a escola constituiu-se homogênea, possuidora de uma cultura própria, a cultura escolar;¹⁰ o sistema escolar *a priori* não

des especiais no ensino escolar regular (Lei nº 9.394), implanta o Ensino Fundamental (EF) de nove anos e instala a progressão continuada nos três primeiros anos dos anos iniciais (Lei nº 11.274/2006).

- 8 Brasil Sorridente, Olhar Brasil, *Benefício de Prestação continuada* na escola, Plano Brasil Sem Miséria, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Programa Mulheres Mil, Brasil Carinhoso – Ampliação do Acesso à Creche, Brasil Carinhoso – Primeira Infância.
- 9 Em 1959, apenas 20,2% da população em idade entre sete e catorze anos frequentavam a instituição escolar; já em 2012, esse número estava em 98,2%, tendo apenas 1,4% de abandono escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,1% nos anos finais do Ensino Fundamental (cf. MEC/ INEP/DTDIE).
- 10 Segundo Demenech (2014, p. 17; 40) os elementos como: as regras, normas, ritos, ritmo, ideais, crenças, hierarquias, valores princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes, entre outros, que compõem a instituição, ou seja, o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas, a história documentada. Esses elementos “que tomam forma na cultura escolar não se instituíram agora ou se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, por mais que a escola transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprio da instituição”.

foi designado para atender às diversidades, atender a esse novo sujeito, que agora passa a estar frequente nos bancos escolares; suas relações primárias estavam situadas para atender à homogeneidade.

Os elementos que tomam forma na cultura escolar são costumes que permanecem com pequenas modificações que, por mais que a escola se transforme, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprio da instituição. Apesar disso, as pessoas, no interior das instituições, vivem de modo peculiar essa cultura. Reconstróem e dão conta das tensões e contradições e organizam a vida escolar, suas ações e reações no cotidiano escolar, produzindo a cultura da escola.¹¹ Os pesquisadores da “cultura da escola” buscam o *ethos* cultural da escola, a sua marca ou identidade cultural.

A tendência à homogeneização da cultura escolar pode muitas vezes entrar em tensionamento com a cultura da escola. A presença do heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, possuidoras de disposições¹² até então ausentes no ambiente escolar e que passaram a estar juntas e permanecer nesse ambiente.

Diante disso, perguntamo-nos: consegue a escola realizar o ideal de equalização social? Como a cultura escolar reage à presença do “novo sujeito”? Que novas tensões são produzidas no embate entre a democratização/universalização do ensino e uma escola com tendência à homogeneização?

11 Cultura da escola é a história não documentada, é o cotidiano dessa instituição, acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder, os saberes (re)produzidos, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar (DEMENECH, 2014, p. 43).

12 Com base em Lahire (2005), as disposições são incorporadas a partir das experiências sociais de cada indivíduo; são realidades reconstruídas que, como tal, nunca são observadas diretamente. O indivíduo vive em sociedade e, a partir dessa convivência e interação entre um e o outro, adquire, constrói, estabelece e solidifica várias “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas.

Se considerarmos que o *ethos* é a marca, a identidade da escola, que cada escola constitui uma realidade, características, traços que a tornam única, que a cultura da escola, sua maneira de ser, agir, sentir, conceber e representar a vida escolar, as vivências das pessoas, alunos, professores, gestores (MAFRA, 2003), outras perguntas nos vêm à mente: que disposições movem os sujeitos dentro da escola? Como a cultura escolar entra em tensão com o *ethos* escolar, com a cultura da escola? Que estratégias de reprodução o *ethos* cria?

Dentre essas questões, uma se destaca como orientadora de nossa investigação: que tensões, novas e antigas contradições, são (re)produzidas na escola pública à medida que a heterogeneidade decorrente da presença de sujeitos adentra a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural, historicamente construído?

Movidos por essas questões, a finalidade deste trabalho é compreender o momento por que passa a educação, levando em conta como os sujeitos produzem e reproduzem a cultura escolar e a cultura da escola em que se encontram, buscando as disposições, por vezes contraditórias, que convergem para o enfrentamento dos cenários que constituem o cotidiano escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

Investigar a escola e os sujeitos que nela se situam é dar privilégio à vida que pulsa nas relações, produções, reproduções, ações, tensões, contradições que ocorrem dentro dela. Se em nossa investigação propomo-nos a investigar sobre como se dá a relação homogêneo/heterogêneo dentro do ambiente escolar, os questionamentos que derivam daí requerem uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, contradições, ou seja, a escola em movimento. Exige, portanto, estratégias metodológicas potentes para surpreender a história não documentada (EZPELETA; ROCKWELL, 1989) e os sentidos produzidos pelos sujeitos naquele cotidiano.

Por isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual dá voz aos participantes da pesquisa, permite um engajamento

maior do pesquisador na realidade investigada, e que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentro da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com a cultura escolar e com o heterogêneo que se apresenta em cena na escola.

Dentre as várias possibilidades metodológicas oferecidas pela abordagem qualitativa, optamos pelo estudo de caso etnográfico. Segundo Godoy (1995, p. 28), a etnografia pode ser entendida como:

a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo. A pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo.

É nas relações sociais dos indivíduos em determinado espaço, principalmente de seu cotidiano, que o pesquisador aproximar-se-á e observará as pessoas, situações, mantendo com eles um contato direto e prolongado que permite reconstruir os processos e as relações, interpretando-as. O enfoque etnográfico na pesquisa em Educação permite-nos observar a interação social nas situações naturais, em nosso caso nas duas escolas que escolhemos para observar.

Compreender a cultura escolar e tudo o que estaria constituído, histórica, social, política e culturalmente em suas relações de conflito ao longo de sua existência precisaria ser analisado. Para isso, impôs-se, no trabalho em exposição, assumir o enfoque etnográfico, visto que a etnografia consiste em um estudo direto na realidade pesquisada.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas de periferia do município de Passo Fundo no estado do Rio Grande do Sul. Essas escolas (doravante Escola E e Escola I) foram selecionadas por meio dos seguintes critérios: instituições que se sobressaem em relação ao número de alunos atendidos, atendem a famílias economicamente desfavorecidas, recebem crianças que cumprem medidas socioeducativas ou são beneficiadas por programas sociais e crianças com algum tipo de deficiência ou necessidade especial e oferecem programas de ampliação do tempo na escola (Mais Educação, Educação Integral, por exemplo).

Em relação ao IDEB, outro fator considerado na seleção das escolas a participarem da pesquisa, a Escola E vem demonstrando um

crescimento quanto ao índice na última década. Desde o ano de 2005, há um crescimento constante a cada avaliação realizada. Em 2005, a nota era de 3,6; em 2011, a nota foi de 4,8; e na última avaliação, em 2013, a nota subiu para 5,0 em relação à 4ª série/5º ano. Isso se deu com a 8ª série/9º ano: de 2,2 passou para 4,3 em 2011; porém, na última avaliação, em 2013, a nota decresceu, ficando em 4,0.

A Escola I apresenta uma oscilação nos índices no IDEB. Em 2005, a escola recebeu a nota 3,2 na 4ª série/5º ano; em 2009, 4,2; em 2011, a nota caiu para 4,0; em 2013 a nota volta a crescer, chegando a 4,4, a maior nota em que a escola já recebeu em seu índice de desenvolvimento. Já com a avaliação da 8ª série/9º ano o mesmo não ocorre: em 2005 o índice estava em 3,9 e nos dois anos seguintes de avaliação retrocede para 3,3, aumentando para 3,5 no ano de 2011. Na última avaliação, a sua nota foi 2,8.

A Escola E situa-se em um bairro apartado do restante da cidade, atendendo a 900 crianças, em 2013, todas da mesma comunidade. Já a Escola I atendia, nesse período, a 1.108 alunos. Ela recebe crianças de várias localidades dos arredores.

O trabalho de campo é o coração da pesquisa de caráter etnográfico; ele caracteriza-se pela exploração e coleta de dados sobre o ambiente investigado, mediante a utilização de diversos procedimentos e instrumentos, como observação, entrevista, documentos. Neste trabalho, foram utilizados esses três diferentes métodos de coleta para realizar a aproximação com a realidade escolar.

A observação consiste em identificar e descrever as interações e processos humanos do campo investigado. Com a observação, obtêm-se informações com vistas à investigação do contexto escolar e dos processos típicos da escolarização e das relações da escola. A partir da observação, o pesquisador estabelece uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo.

Reconhecendo que nenhum método atende suficientemente a necessidade de captar o fenômeno em todas as dimensões, utilizamos da entrevista como fonte importante dos sentidos atribuídos aos fenômenos observados (ZAGO, 2003).

Os documentos registram as intencionalidades e as possibilidades

de elaboração a respeito de uma realidade. Por isso, primeiramente foi feita a recolha dos documentos escolares com o objetivo de obter informações sobre as escolas e sobre que expectativas estão expostas por meio da escrita em relação a ela.

O recurso a esses três métodos de coleta de dados favoreceu o processo de triangulação, procedimento utilizado nas pesquisas qualitativas para elevar ao máximo a confiabilidade nos dados produzidos.

O conceito de triangulação significa que uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de (pelo menos) dois pontos. Normalmente, a consideração de dois ou mais pontos se materializa usando-se diferentes abordagens metodológicas (FLICK, 2009, p. 61).

Em nossa proposta, a triangulação foi estabelecida ao se cruzarem as informações provenientes das observações, das entrevistas, dos documentos, sob uma mesma categoria descritiva, elaborada como resultante de um primeiro nível de análise do material.

Segundo Alvez-Mazzotti e Gewandsnajder (1999), para maximizar a confiabilidade dos dados faz-se necessário identificar os dados por dimensões, categorias, relações para desvendar o significado dos mesmos. Esse trabalho deve ser feito cuidadosamente, visto que é um procedimento complexo, não linear, implicando um trabalho de redução, organização e interpretação da investigação realizada.

A CULTURA DA ESCOLA: TENSÕES, AÇÕES, (RE) PRODUÇÕES E CONTRADIÇÕES

Considera-se que o fato de a escola ser uma “instituição” ajuda a avançar na busca por respostas. Instituição designa uma organização que abrange pessoas e que se rege por regras e normas; **são estruturas sociais que se formam por meio de indivíduos com vistas a organizar as interações humanas**; é mantida por um conjunto de regras produzido mediante acordo entre os homens. Ela possui uma ideologia, um conjunto de ideias, que funda os seus objetivos, e que, na maioria das vezes, prolifera sem discussão entre seus súditos.

As regras, normas, cultura, ideais, crenças, valores, entre outros, que compõem a instituição consolidaram-se, consolidam-se ao se reproduzirem, visto que “a instituição não é um corpo morto que representa um acordo passado como dentro das teorias do contrato social, é algo vivo que fica em desenvolvimento” (MAES, 2011, p. 235). A instituição constituiu-se historicamente pelas práticas humanas que a sustentam e que a fazem persistir através de tempos.

A história das instituições não pode se limitar aos aspectos estritamente normativos: a instituição é governada (com formas gerenciais e decisões políticas, periféricas e centrais); é definida por espaços organizados, tempos administrados e modalidades internas de funcionamento; possui figuras profissionais e usuários próprios; possui relações externas com outras instituições, com os contextos ambientais e a dinâmica social (RAGAZZINI, 1999, p. 25-26).

E esses espaços organizados da escola, os tempos administradores e modeladores internos de funcionamento, ou seja, a cultura escolar, e os elementos que tomam forma nessa cultura escolar, não são elementos que se instituíram agora ou que se transformam a cada momento, ou que vêm e vão. São costumes que permanecem com pequenas modificações, que por mais que a escola se transforme, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprios da instituição.

Esses modos operantes próprios dessa instituição de ensino, ou seja, seus costumes, regras, tempos, espaços, portanto, houve alguns momentos que esse processo marcou mais essa instituição, revelando e firmando a sua cultura própria. Um desses marcos é quando afirma-se a Instituição Escolar ter seu próprio espaço. Contudo, para responder ao objetivo, faz-se necessário compreender o cotidiano dessa instituição, a sua gênese, seu plano pedagógico, o *ethos* escolar, sua maneira de ser, de agir, de conceber e representar a vida escolar, a cultura da escola. Portanto, reconhecendo que, na escola, além da cultura escolar, há a cultura da escola, é necessário e importante reconstruir a nossa investigação, principalmente pela história não documentada.

É nessa história não documentada que visualizamos as novas relações e indivíduos sociais incorporando-se à escola, e ao mesmo tempo elementos da reprodução, já que a instituição escolar, possuidora de uma cultura própria, se estabelece e é comandada por uma classe

dominante. Assim, nessa nova relação estabelecida entre homogêneo (escola) e o heterogêneo (o novo) é que se criam conflitos, tensões, contradições, disposições, ações. Já que esse novo é possuidor de uma história individual, e também de uma história coletiva, o que o faz agir, pensar, sentir, dizer em determinada situação posta a ele, como, por exemplo, no processo escolar de inculcação e desigualdade.

Para esta discussão, apresentam-se os fatores intraescolares. Designam-se aqueles elementos que são criados ou mantidos no interior da escola e que dependem fundamentalmente dos profissionais que atuam nesse espaço.

A leitura exaustiva do material produzido conduziu-nos a três categorias descritivas - acolhimento, discurso sobre o lugar e a função da escola e autoridade centralizada *versus* gestão colegiada. Por meio delas, percebemos elementos da cultura escolar atuando no cotidiano escolar, que remontam fundamentalmente ao processo de reprodução das relações escolares historicamente constituídas. Além disso, elementos da cultura da escola E e I que, por sua vez, guardam as produções e as singularidades que constituem cada um desses espaços.

ACOLHIMENTO

Em um cenário em que políticas educacionais estabelecem não somente a obrigatoriedade de frequência dos alunos na escola, mas, sobretudo, a sua permanência, a escola utiliza estratégias para lidar com os sujeitos. Uma dessas formas foi por nós designada de acolhimento. As duas escolas investigadas investem na presença do aluno dentro da escola, em recebê-lo bem, ao aceitar a sua entrada e permanência mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao dar-lhe um sorriso, demonstrando carinho por eles, ao ter um olhar diferenciado em sua direção, em escutá-lo, em querer o aluno dentro da escola. Por acolhimento compreendemos as práticas que se voltam para a criança, o jovem, a família de modo a criar um vínculo afetivo, de compromisso mútuo.

Uma das estratégias observadas é a de receber bem esse aluno, encaminhá-lo para sala, fazer com que esse aluno entre e fique ali:

[...] Faço com que eles entrem, porque a dificuldade é eles entrarem, e ficarem em sala de aula, e que aquele dia renda, essa é a minha preocupação. Que os professores estejam em sala de aula e consigam desenvolver o trabalho que propõem para aquele dia [...] (Pesquisa de Campo, 2013).¹³

A vida escolar e o cotidiano escolar em relação à categoria em destaque, o acolhimento, apresentam dois lados Um, o da cultura da escola, ao acolher os alunos com carinho, valorizar e investir em sua presença dentro do ambiente escolar. Porém, ao mesmo tempo em que isso ocorre, a sua permanência se dá pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para eles. Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos se mantenham dentro do pátio da escola.

A esses mecanismos as crianças e os jovens manifestam contrariedades que podem ser observadas por meio da atitude de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, porque o fato de não entrar em sala de aula mostra que a relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar a esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo aquilo que Lahire (2005) considera como disposições.

Entretanto, muitas dessas manifestações contrárias ao esperado causam sentimento de perda a alguns professores, quando questionam o desinteresse dos alunos pelos estudos, o seu despreço pela escola em resposta ao acolhimento que cotidianamente produzem para que ela tenha um sentido para eles.

13 Para manter sigilo e respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, todos os nomes são fictícios.

DISCURSO SOBRE O LUGAR E A FUNÇÃO DA ESCOLA

As duas escolas pesquisadas possuem o costume de conversar com os alunos, explicando-lhes o que é certo e errado dentro do ambiente escolar, as regras da escola, o respeito necessário para frequentar e permanecer no ambiente escolar, como também a maneira de se portar, vestir, os deveres que o aluno tem para obter uma boa convivência entre os integrantes da escola, afirmando a importância do respeito um com o outro.

O episódio a seguir registra uma conversa com um aluno dos anos iniciais de uma das escolas observadas, que apresenta alguns pontos marcantes sobre as regras que a escola possui, como também a hierarquia entre professor/aluno.

Episódio 1: O professor é superior a você, você tem que respeitá-lo. [...] O mundo tem regras, e aqui na escola também. Você está fora da faixa etária de idade, você tem que se adequar a sua turma e seus colegas. Você está na escola e tem que respeitar colegas e professores, e ponto final. [...] Dentro da escola tem que haver respeito, nos adaptando às regras do mundo e da escola (Pesquisa de Campo, 2013).

O que se passa aqui corrobora a fala dos professores na reunião pedagógica dessa mesma escola, quando dizem não serem obrigados a aguentar indisciplina dos alunos e seus xingamentos, e que, se os alunos têm problema, os professores também os têm. E concluem alegando que a escola não é lugar para bagunça, mas lugar para aprender (Pesquisa de Campo, 2013).

Também se observou um movimento de acreditar “nesses alunos”, mesmo que essa confiança esteja eivada de tensões produzidas com base na ideia de que o *habitus*, segundo Bourdieu e Passeron (1975), condiciona as condições do futuro desses sujeitos.

O ideal da escola como fator de equidade social - que certamente constitui a trajetória pessoal de cada uma das professoras – é reiterado cotidianamente. Uma das professoras afirma que gostaria de um dia querer ver seus alunos “bem formados”:

[...] um aluno nosso não estar, por exemplo, na FEBEM. Um dos nossos desafios é encontrar um dos nossos alunos bem formados, com uma família bem constituída (Pesquisa de Campo, 2013).

Para ela, esse discurso de um único comportamento dentro da escola torna-se danoso à criança, pois se a criança sai do perfil esperado ou fica muito agressiva, e isso tem uma causa que deve ser investigada, ou acaba sofrendo ainda mais, por não a entenderem e por puní-la ao descumprir as regras da escola.

A instituição escolar é considerada um lugar específico para instrução dos indivíduos e, para, além disso, um local que transmite “hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagens, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes” (VIÑAO FRAGO, 2005, p. 18), uma cultura que lhe permite agir em face de fatores internos, externos, sociais, políticos.

O cotidiano da escola não possui uma rotina de acontecimentos instaurados; em várias situações, observamos o cotidiano sendo administrado. Portanto, compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos que ocorrem na escola no mesmo período ou dia, muitas vezes suas profissionais conseguem apenas gerir esse cotidiano, administrar o caos com o objetivo de amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. Isso faz com que os dizeres e os fazeres adotados se contradigam, conflitem o discurso sobre a função social da escola e o que a escola efetivamente consegue fazer.

AUTORIDADE CENTRALIZADA VERSUS GESTÃO COLEGIADA

Estudos sobre a escola evidenciam um movimento com vistas a associar a democracia à gestão escolar,¹⁴ O que nos cabe perguntar em nosso trabalho é: em que medida a gestão protagoniza/apoia/restringe as estratégias mediante as quais a heterogeneidade é administrada/incorporada/silenciada na escola? Como se constitui a gestão nas escolas

14 Principalmente com base nas determinações legais, a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996, que preconizam o desenvolvimento de uma gestão democrática nas escolas, em especial no ensino público. Estratégias para efetivar a gestão democrática replicam-se: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, entre outras.

E e I? Quais são as configurações do trabalho da equipe pedagógica em cada escola? Como é gerido o poder em cada uma?

Nas observações realizadas, é perceptível uma comunicação integrada entre as pessoas constituintes da equipe diretiva da escola E, sendo ela formada por uma diretora, duas coordenadoras pedagógicas, três vice-diretores (uma afastada por motivo médico) e uma orientadora pedagógica. Mas também, legados da direção que perduram por anos e anos.

Lahire (2005) descreve em seus estudos o “passado incorporado pelos indivíduos socializados”, ou seja, para ele, o ser humano a partir da sua vida em sociedade, adquire “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas. No ambiente escolar, as pessoas envolvidas no processo, ao se relacionarem uns com os outros, constroem, estabelecem e solidificam essas disposições. Um exemplo é o relato da diretora da escola E, em que argumenta ter sido por anos uma diretora que, no contato com os outros e com a formação da equipe diretiva atual, foi mudando, passando a redistribuir funções e compartilhar trabalhos. Outro é o aprendizado no ofício de novas funções que as profissionais da escola I estão produzindo mediante o trabalho coletivo.

O conceito de disposição, trazido por Lahire, ajuda a compreender as práticas, representações, comportamentos do indivíduo, ou seja, a partir de sua história pessoal e social e com o contato do ambiente escolar e de outras pessoas, suas percepções, formas de agir se alteram, “de alguma forma, e se converteu em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistências, maneiras de ser” (LAHIRE, 2004, p. 27).

Lahire (2005) considera que, para ocorrer as disposições, o sujeito necessita ter vontade ou desejo de construir hábitos. É perceptível que, em ambas as escolas, as duas diretoras em seus relatos e ações demonstram o desejo de constituir-se como pessoa dentro da própria instituição. Professoras que estão na escola por mais de quinze anos e que, portanto, conferem a suas ações bem mais do que a tradição da escola era do passado, mas movimentos que identificam um modo singular de tratar daquele universo, uma disposição em ter na escola um

projeto pessoal de vida.

Concluimos que a gestão da escola também é uma das estratégias para a permanência do aluno na escola. A forma de gerir a complexidade do cotidiano escolar, o comandar, o organizar a escola em movimento, ou seja, as ações, tensões, reproduções, disposições que estão presentes no dia a dia da escola, perpassam a direção. Assim, a equipe de gestão se configura como um componente fundamental para a gestão desse contexto. A forma de gerir a complexidade do cotidiano escolar, o comandar, o organizar a escola em movimento, ou seja, as ações, tensões, reproduções, disposições que estão presentes no dia a dia da escola, imprime em cada lugar um modo de operar dentro dessa complexidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas escolas pesquisadas criaram uma cultura da escola nas brechas deixadas pela cultura escolar, perceptível nos pequenos gestos carregados de significados, nos rituais do cotidiano com a intenção de investir na presença e permanência do aluno no processo educativo, nos momentos da chegada do aluno à escola, ao evidenciar conhecê-lo, conhecer sua história e sua família, ao aceitar a entrada e permanência do estudante mesmo com atraso, ao ligar para o aluno para vir fazer a prova, ao perceber o sofrimento de um aluno e ter um olhar diferenciado em sua direção, ao escutá-lo, ao compreender as dificuldades por que alguns passam, ao se preocupar com o seu desjejum e seu almoço, ao desenvolver projetos embasados nas demandas específicas emergentes de dentro da escola e da necessária relação de pertencimento da criança e do jovem com esse espaço, entre outros elementos. Há, em querer o aluno dentro da escola, mais do que uma preocupação com o número que ele representa nos dados oficiais, um eminente desejo de que ele esteja bem dentro do ambiente escolar e conseguindo superar algumas marcas de violência trazidas consigo.

Contudo, apesar de cada escola possuir a sua identidade, a cultura da escola, a qual se sustenta nas práticas das pessoas que tomam parte nela, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

Ao mesmo tempo em que há um acolhimento do aluno, a sua permanência dá-se pelas regras impressas pela cultura escolar, pelas práticas de controle do espaço, pela disposição do tempo pré-estabelecido, pela permanência sem que necessariamente o trabalho a ser desenvolvido impacte sobre sua formação ou sobre o sentido da escola para ele.

Esses mecanismos de homogeneização e de restrição aos movimentos, pensamentos e ações dos heterogêneos são elementos da cultura escolar, constituída de estratégias da escola para manter um controle sobre os alunos, para que os mesmos se mantenham dentro dos seus limites.

A padronização dos costumes, regras de comportamentos dentro do ambiente escolar, instituindo os modos de vestir, uma linguagem comum, valores e costumes análogos, configura-se aderência à tendência de homogeneização social e cultural. Ou seja, ao passo que a escola acolhe os alunos, mas, por vezes, trata a todos como sendo iguais, em condições igualitárias de frequentá-la e permanecer, ela também reforça as desigualdades e as reproduz, segundo Bourdieu e Passeron (1975).

Os indivíduos que estão percorrendo os espaços escolares criam e recriam espaços, se apropriam deles, levando consigo o seu *habitus* (BOURDIEU; CHARTIER, 2012).

O *habitus* é acionado pela situação. Assim, os estudantes manifestam descontentamentos à imposição desses mecanismos homogeneizantes, observados nas atitudes de não entrar em sala de aula, vagar pelos pátios, tentar dominar o espaço regrado. A gestão produz estratégias de aproximação com a família e de compartilhamento do poder como forma de considerar os vários sujeitos na condução de seu trabalho, projetos que demandam o envolvimento da criança com o espaço escolar, professores se mobilizam para conquistar a criança para o projeto de escola que se lhe apresenta. Esse movimento faz aparecer o heterogêneo enfrentando a escola. O sujeito aceita a imposição da escola e de sua cultura até determinado ponto, já que são muitas as ações que permitem dizer que a sua relação com a instituição está muito aquém da cumplicidade desejada por ela. Ele recria o espaço que lhe é destinado e as relações de modo a se integrar esse ambiente não necessariamente do modo previsto pelo script pedagógico, produzindo

o que Lahire (2005) considera como disposições.

Entre as manifestações dos novos sujeitos sociais, contrárias ao esperado, há aquelas que causam sentimento de perda a alguns professores, evidentes quando questionam o desinteresse do aluno pelos estudos, o seu desapareço pela escola em resposta ao acolhimento que cotidianamente produzem para que ela tenha um sentido para ele. A expectativa da equipe diretiva e dos professores das escolas que se abriram ao nosso trabalho é que o aluno conquiste algo melhor do que a condição de início oferecida pela família. O ideal da escola como fator de equidade social - que certamente constitui a trajetória pessoal de alguns profissionais que atuam nesses espaços - é reiterado cotidianamente em ambas escolas.

Os processos constituídos na realidade escolar vão permitindo articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico e, principalmente, com os diferentes sujeitos que os protagonizam. Nesse processo inacabado da constituição da escola, no cotidiano escolar, permeado por relações sociais, culturais, históricas, gerir a complexidade da escola não ocorre de uma única forma.

As equipes que trabalham nas escolas fazem um grande esforço em acolher e fazer com que o novo sujeito permaneça na escola; contudo, por vezes reiteram, por outras superam o ideal de padronização e imposição das regras da cultura escolar, os mecanismos de homogeneização e de eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo, o que causa uma diversidade de tensões e contradições no ambiente escolar. Essas tensões, contradições e problemas gerados no cotidiano escolar são próprios de cada escola e estão ligados à história singular de cada uma. Compreende-se que, devido à emergência dos acontecimentos, muitas vezes a escola consegue tão somente gerir o cotidiano, administrar o caos, amenizar as tensões instauradas no ambiente escolar. A ação pedagógica dirige-se frequentemente para “apagar os incêndios”, mais do que para pensar em como produzir condições de sucesso escolar às crianças e aos jovens, de dar sentido e significado aos conteúdos escolares por parte dos alunos. Assim, é na gerência do cotidiano escolar que os dizeres e os fazeres adotados se contradizem.

Compreender a escola hoje implica em compreender essas estratégias, produzidas para atender às crianças que estão na escola ou mais tempo na escola por força das políticas públicas de universalização do acesso ao ensino. Isso requer uma aproximação com a escola e a busca por compreender o cotidiano escolar, suas ações, tensões, disposições, (re)produções, ou seja, a escola em movimento, que age sobre e reage aos elementos que o contexto atual vai lhe impondo.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1975.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Relação com o saber, formação do professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMENECH, Flaviana. Dissertação de Mestrado. **Cultura Escolar e Cultura da Escola: produção e reprodução**. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2014.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, mai.-jun. 1995.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma sociologia à escala individual. **Revista Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, CIES, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. **Retratos sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAES, Gautier. A Instituição na filosofia do Merleau-Ponty. In: **VII Seminário de Pós-Graduação em Filosofia da UFSCar**, São Carlos, Anais, São Paulo, 2011, p. 227-236.

MAFRA, Lilian de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários da pesquisa: perspectivas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 109-136.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A Queiroz, 1990.

_____. **Privação cultural e educação pré-primária**. Rio Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos Histórico-Educativos e a História da Educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. 10ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1993.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolas na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Coord.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

