

O “NOVO” ADENTRA A ESCOLA: TECENDO OLHARES EM TORNO DA CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA

Flaviana Demenech

Nadja Regina Sousa Magalhães

RESUMO: O processo de universalização do ensino viveu diferentes momentos, impulsionado por meios populares organizados e pelo contexto econômico em constante transformação. Este trabalho objetiva investigar os impactos sobre a Cultura Escolar e a Cultura da Escola com a incorporação do “novo” (crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas, discursos, estratégias, ações, políticas educacionais). Valendo-se de referencial teórico de Lahire, Ezequiel e Rockwell, Silva, Bourdieu, o entendimento da cultura escolar, cultura da escola, disposições, história documentada e não documentada, produzidas no cotidiano escolar e que fazem com que cada escola constitua-se se distinguindo 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 das escolas na presença do “novo” no ambiente escolar, construindo-se a partir de seu contexto e sua demanda a identidade da escola, a cultura da escola, ainda assim, a cultura escolar está presente, sustentando-se institucionalmente, produzindo e reproduzindo tensões, novas e antigas contradições.

PALAVRAS-CHAVE: Novo; Cultura escolar; Cultura da escola; Cotidiano escolar.

O processo de universalização do ensino viveu diferentes momentos no curso da educação brasileira, movido sempre pela pressão dos meios populares organizados. Por meio de lutas e movimentos sociais, insurgidos principalmente a partir da década de 1980 no Brasil, e pelo contexto econômico em constante transformação e as demandas geradas pelo próprio processo de industrialização, uma delas associada à incorporação da força de trabalho feminina, pressionaram para o estabelecimento de um lugar próprio para o atendimento de todas as crianças e para o ensino.

O avanço da instrução pública implicou o avanço no número de escolas, espaços organizados para atender inicialmente a todos da mesma forma, porém, uma escola pensada para o homogêneo, uma estrutura idealizada para a educação de poucos, necessita, então, adaptar-se para receber novos sujeitos¹. A instituição escolar foi empossada da condição de oferecer conhecimentos às pessoas de acordo com as expectativas que socialmente nutria-se

¹ Para esta pesquisa, conceituamos os novos sujeitos como sendo 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.

em relação a esses sujeitos. Essa extensão da função da escola demandou-lhe a instituição de novas regras².

Destacam-se entre documentos importantes³ desse movimento, no qual alguns se apresentam contraditórios, 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 programas⁴ têm como finalidade interferir no tempo de permanência da criança na escola.

Essas políticas e programas resultaram em avanços estatísticos⁵, 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 escolar⁶; o sistema escolar *a priori* não foi designado para atender às diversidades, atender a esse “novo”, que agora passa a estar na escola; 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 transforme-se, gerações passem, transformações sociais e culturais aconteçam, mantêm-se como próprio da instituição. Apesar

² 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.

³ Lei n.º. 4.024, de 20 de dezembro de 1961; a Lei n.º. 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 n.º 8.069, de 13 de junho de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 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 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), procede à inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino escolar regular (Lei n. 9.394), implanta o Ensino Fundamental (EF) de nove anos e instala a progressão continuada nos três primeiros anos dos anos iniciais (Lei n. 11.274/2006).

⁴ 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.

⁵ 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).

⁶ 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.

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 escola⁷.

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 disposições⁸ até então ausentes no ambiente escolar e que passaram a estar juntas e permanecer nesse ambiente.

Diante disso, um problema de pesquisa se destaca como orientadora da investigação: quais foram os impactos sobre a Cultura Escolar e a Cultura da Escola com a incorporação do “novo”⁹ à escola?

Movidos por essa questão, tem-se como finalidade a compreensão do momento em que passa a educação, levando em conta as ações, tensões e movimentos que o “novo” produz e reproduz no cotidiano escolar. Diante disso, a pesquisa tem como objetivo investigar os impactos sobre a Cultura Escolar e a Cultura da Escola com a incorporação do “novo”.

O “NOVO” ENTRA NA ESCOLA: QUE SUJEITO É ESSE E QUAL SUA ORIGEM?

Para compreender as interações e relações existentes na escola atualmente, faz-se necessário reconhecer o “novo” que tem se incorporado à escola. De que “novo” estamos falando?

O termo “novo”, neste estudo, não é um adjetivo, mas um substantivo: aquele que se confronta com o velho. Trata-se de um “novo sujeito social” que historicamente foi se constituindo e que se estabeleceu na sociedade ou num grupo social como resultado de mudanças nos cenários, na composição de forças, nas relações sociais em um determinado momento histórico.

⁷ Cultura da escola é a história não documentada, é o cotidiano dessa instituição, s 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.

⁸ 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.

⁹ O conceito “novo” surgiu durante a pesquisa de campo e conceitua as crianças, jovens, pais, programas, profissionais de outras áreas, discursos, estratégias, ações, políticas educacionais, que trazem consigo características diferentes do previsto - linguagens, ações, costumes, adentram a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural.

Em nossa busca por definir o que é o “novo”, de que estamos tratando, encontramos algumas referências que, seja por analogia, seja por filiação teórica, ajudam-nos a elucidar o surgimento do novo. Esse é o caso do filme *Modern Times* ou *Tempos Modernos*, de 1936, do cineasta britânico Charles Chaplin.

Em uma sociedade industrializada, moderna e capitalista, o personagem principal tenta sobreviver à submissão ao capital dentro do processo de produção em massa. Essa situação não é vivida somente na grande tela e, por isso, leva à emergência de movimentos pela busca de melhores condições de vida. Nesse contexto, surge da organização daqueles que aparentemente pareciam ser e eram tomados como homogêneos um novo sujeito social, demonstrando força e poder para requerer seus direitos.

Mas quem são esses sujeitos? São os meios populares, os novos trabalhadores da indústria, são os vários sujeitos - crianças, pais, programas, políticas, projetos - que passam a ocupar espaços e tempos da escola, trazendo consigo linguagens, comportamentos, valores, costumes, modos de organização, recursos distintos daqueles com os quais a escola estava acostumada a lidar. Esse “novo” de que tratamos é heterogêneo.

Chauí (1988), ao prefaciá-la obra “Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-1980”, de Eder Sader¹⁰, afirma que a maior contribuição do autor está em perceber e evidenciar o surgimento de um novo sujeito social e histórico que assim se constitui, primeiramente, porque “sua prática os põe como sujeitos sem que teorias prévias os houvessem constituído ou designado” e, em segundo lugar, porque se trata de um sujeito coletivo, despojado de duas marcas que caracterizam a concepção burguesa de subjetividade: o individualismo solipsista, que se configura num indivíduo de ações livres e responsáveis, e o “sujeito como consciência individual soberana”, cujas ideias são de domínio exclusivo do intelecto. Segundo Chauí, o novo, dado a ver por Sader (1988), é social, coletivo e descentralizado, portador de valores de justiça, de igualdade, de direitos e protagonista de protestos e lutas. Esses “novos sujeitos” foram tomando espaço na sociedade, delimitando direitos e criando novos espaços políticos e novas relações com o espaço público (CHAUI, 1988, p. 10-12).

Mas em que esse novo sujeito social histórico influenciou a escola? Esse novo sujeito social histórico passou a reclamar seu reconhecimento social, conquistou espaços e, com isso, impôs demandas por igualdade de direitos. Esse novo sujeito, que na década de 1970 surge,

¹⁰ Nessa obra, Sader (1988) recupera a trajetória dos movimentos sociais populares entre 1970 e 1980, chamando a atenção para o que ele considera a “nova configuração social” assumida pelos trabalhadores da Grande São Paulo.

“entra em cena”, coloca-se em um lugar de destaque na sociedade, ou seja, faz-se presente e rejeita a condição de invisibilidade.

[...] eles foram vistos, então, pelas suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestavam, pelos valores que professavam, como indicadores da emergência de novas identidades coletivas. Tratava-se de uma novidade no real e nas categorias de representação do real [...] (SADER, 1988, p. 27).

Um dos espaços conquistados pelos novos sujeitos é a instituição escolar. A escola que, por muito tempo, abrigava uma minoria é requisitada, no confronto entre forças sociais e políticas, a acolher esses novos sujeitos que entram em cena. Que resultado isso produziu? A constituição da escola deu-se em um processo homogeneizante, tomado de empréstimo de práticas dirigidas aos grupos sociais favorecidos economicamente, que visavam a atender alunos considerados homogêneos: com uma linguagem comum, com valores e costumes análogos, dotados de um padrão de vida. Quando o ‘novo’ entra em cena e começa a frequentar esse espaço constituído historicamente, surgem conflitos: o velho e o novo antagonizam.

Os meios populares fazem pressão para o acesso a um ensino institucionalizado, para a universalização do ensino, e com isso, vão adentrando, conquistando, tendo acesso e permanecendo na escola. Mas da forma como ela foi constituída historicamente, fez produzir mecanismos de homogeneização e de eliminação para os movimentos heterogêneos. Esse é um dos movimentos da cultura escolar. Esse novo é historicamente construído, no entanto, agora ele assume uma nova reorganização dentro da escola. No entanto, a escola não pode mais fazer uso dos mesmos mecanismos que ela até então utilizava, devido a todas as políticas e movimentos para a universalização da educação.

A necessidade do próprio movimento capitalista social provocado pela ascensão da tecnologia, e de produzir esses indivíduos da camada popular bem formados, resultou também esse processo, ou seja, o heterogêneo impondo-se à escola, devido à presença obrigatória dele.

Quem é o “novo” na escola? O processo de universalização do ensino fundamental fez ampliar a oferta de ensino a todas as pessoas e a elas é conferido o direito à educação. Na medida em que crianças com deficiência, crianças de meios populares, adultos afastados da escola pela busca do trabalho em idade prematura, famílias sem tradição escolar, indígenas, caboclos, quilombolas, filhos de pequenos agricultores, de sem-terra, de trabalhadores urbanos ou desempregados crônicos passam a frequentar o espaço escolar, a tornar visível à escola, práticas, condutas, valores distintos dos apreçados por ela, em que profissionais de

outras áreas recorrem a esse lugar como um dos remanescentes da presença do Estado junto a essa população, em que projetos/programas/políticas sociais e educacionais demandam sujeitos, práticas e organização distintas daquelas até então estabelecidas pelos profissionais da escola, configura-se no interior dessa instituição uma heterogeneidade sem precedentes em sua história.

Sader (1988) e Chauí (1988) dão evidências de que a classe operária no processo de revolução não era uma novidade, mas era “um novo latente”. Tornou-se algo produzido pela própria dinâmica capitalista, que foi, com o processo evolutivo, nesse percurso, avolumando-se, adensando-se, tomando forma, e que, aparentemente de modo inusitado, mostrou a sua cara de modo que não se pode mais deixar de vê-la, não se pode mais negá-la.

O “novo” conceituado para esta pesquisa tem essa perspectiva histórica, possui uma construção ao longo do tempo; o mesmo se constituiu no embate das práticas sociais. Não é algo inesperado. Portanto, o “novo” de que se trata não possui a conotação de novidade. É aquilo que as próprias relações sociais foram produzindo e para o que a estrutura que está dada não dispõe, ocasionalmente, resposta. Ou quando há tentativas de resposta, são ensaios e erros (políticas, projetos, programas) mediados por opções políticas, tendências ideológicas, pontos de vista voluntaristas que entram na escola e logo revelam a superficialidade no conhecimento que possuem dessa instituição.

Em relação aos profissionais que atuam na escola, à frente dos processos educativos, precisam administrar toda a situação gerada por esse contexto. O “novo” a que nos referimos também está aí: nas estratégias (compreensões, práticas, projetos, discursos) produzidas por esses sujeitos para manter a escola em funcionando e produzindo sentido na vida das crianças, dos jovens e de suas famílias.

Como a escola organiza-se em face desse novo sujeito social, histórico e heterogêneo? Quais as estratégias criadas pela escola para manter-se e justificar a sua função diante desses sujeitos? Em que medida esse “novo” recria a escola como um espaço “novo”, já que “a educação também gera o novo, cria novos elementos, e novas relações, gera resistências que vão produzir situações que não constituem mera repetição das posições anteriores” (SILVA, 1992, p. 59)?

O “NOVO” NO COTIDIANO ESCOLAR PESQUISADO

Pesquisar, pensar, refletir e observar a escola necessitam, ao mesmo tempo, compreender a sua complexidade e principalmente a sua heterogeneidade, visto que no

cotidiano escolar envolve-se ao mesmo tempo, “produção e reprodução, inculcação e resistência, continuidade e descontinuidade, repetição e ruptura, manutenção e renovação” (SILVA, 1992, p. 59).

Considera-se que o fato de a escola ser uma “instituição” ajuda-nos 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. Essa possui uma ideologia, um conjunto de ideias, que funda os seus objetivos, e que, por vezes, prolifera sem discussão.

As regras, normas, cultura, ideais, crenças, valores, entre outros, que compõem a instituição consolidaram-se, consolidam-se ao reproduzirem-se, 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 constitui-se historicamente pelas práticas humanas que a sustentam, que a fazem persistir através de tempos.

E esses espaços organizados da escola, os tempos administradores e modeladores internos de funcionamento, 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 transforme-se, 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 se afirma 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, estabeleceu-se, estabelece-se e é comandada por uma classe dominante. Assim, nessa nova relação estabelecida entre

homogêneo (escola) e o heterogêneo (o novo) é que se criam alguns conflitos, tensões, contradições, disposições, ações. Já que esse novo é possuidor de uma história individual, mas 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.

Como a escola é uma instituição social, produzida e reproduzida cotidianamente pelas práticas dos sujeitos que tomam parte dela, essas pessoas buscam alternativas para modificar aquilo que necessita ser modificado ou manter aquilo que necessita ser mantido como modo de garantir o caráter histórico, social, político e a permanência da própria instituição, respondendo às demandas que o próprio movimento da sociedade – suas transformações econômicas, culturais, políticas – foi produzindo e lhe impondo.

Para compreendemos esses aspectos do cotidiano escolar e o “novo” nele presente, trataremos para essa sessão elementos dos dados produzidos com base no trabalho de campo realizado nas escolas E e I, por sua vez, guardam as produções e as singularidades que constituem cada um desses espaços.

Antes de iniciarmos, porém, é importante dizer que qualquer esforço de síntese do que vimos, escutamos, lemos estará aquém da complexidade do cotidiano escolar. O que se pesquisou foi um recorte das realidades com as quais nos defrontamos, sem, em nenhum momento, considerarmos que “isto é” a escola I e “isto é” a escola E. O que vamos apresentar são algumas compreensões que, neste momento, temos condições de elaborar e que, como toda reflexão teórica, é sempre entremeada pela experiência, pelas crenças e concepções de quem a produz.

Buscou-se traçar uma aproximação entre empiria e teoria que envolveu, pela objetividade, alguns procedimentos que necessitamos apresentar. Primeiramente, a leitura exhaustiva dos materiais produzidos e compilados em campo permitiu identificar situações idiossincráticas, singulares a cada escola, e regularidades, situações cujo tema repetia-se em ambas as escolas. Ao proceder ao processo de triangulação, através do cotejo entre os materiais, observou-se que, fundamentalmente, a na gestão do “novo” pela escola, a cultura escolar se expressa nas regularidades percebidas nos procedimentos adotados por ambas escolas e a cultura da escola E e da escola I, no movimento de produção de elementos que as distinguem, que marcavam as suas singularidades.

Uma das estratégias observadas nas duas escolas investigadas em relação ao “novo” é o acolhimento do aluno, rotinizando a chegada dos alunos, recebendo-os com carinho, saudando-os, abraçando-os e oferecendo sorrisos com *Bom dia! Tudo bem? Como você está?*

Aí que bom que você veio!, principalmente proferidas pela professora Renata¹¹. Alguns alunos se dirigem até ela, a abraçam, lhe cumprimentam, os pais dos alunos também (DIÁRIO DE CAMPO, 2013). Há uma preocupação por parte das escolas E e I, de ser um lugar aberto às relações interpessoais e pessoais tanto com os familiares de alunos como com os próprios alunos e professores.

Episódio 1: A professora Renata pede ao pai para trazer o filho para a aula

Em um dia de chuva, já é passado das 9hs e 40 min. da manhã, um pai à escola e pergunta para a diretora, se naquele dia haveria aula.

A diretora o responde afirmativamente: Sim, aula normal, porque pai?

Pai: É que meu filho não veio na aula. Ele falou que não iria ter aula, pois tinha reunião dos professores.

Diretora: Não pai, isso vai ser hoje à tarde. Mas não tem problema, se o senhor quiser mandar ele agora, nós o receberemos a qualquer hora.

O pai agradece e passa 15 minutos, traz seu filho para a aula (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Outro elemento envolvido diz respeito ao investimento na presença do aluno na escola materializado em algumas ações: preocupar-se com o aluno, com o fato de ele sentir-se feliz no ambiente escolar, em atender o aluno tanto em suas dificuldades dentro e fora da escola, mas principalmente com o bem estar dos alunos, se estão com fome, se tomaram café. Em relação aos que faltam por um longo período são tomadas providências. Uma delas é o telefonema para a residência do aluno para verificar o porquê da sua ausência em sala. Outra é o contato com a família para esclarecer as consequências da não presença do aluno na escola, inclusive com a perda da bolsa família. Se ainda o aluno continuar faltando, é tomada outra providência: encaminha-se o caso ao conselho tutelar. Essas são táticas produzidas pelas duas escolas para que os alunos frequentem-nas e permaneçam nelas, para que eles criem amor pela escola e que se sintam parte dela.

Episódio 2: Aluno não veio fazer a prova

A professora de português vem até a coordenadora pedagógica da escola I, relatando que um dos alunos do 8º ano, pela segunda vez, não veio fazer a prova. Deediato a professora se prontificou de ligar para a mãe no mesmo instante. Ao ligar para a mãe, contando-a que seu filho havia perdido a prova pela segunda vez, a mãe argumentou que no instante não estava em casa, pois saiu cedo levar o filho menor ao hospital e que o aluno em questão, tinha ficado dormindo, mas que ela iria ligar para ele, e o mesmo iria fazer a prova naquela manhã

¹¹ Para manter sigilo e respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, todos os nomes são fictícios.

Quando foi 9hs e 30 min. o aluno chegou à escola para fazer a prova. Falou que perdeu a hora e estava dormindo. A professora abriu a biblioteca e o aluno foi realizar a prova (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Há uma preocupação eminente quanto ao aluno estar bem no ambiente escolar e quanto a sua permanência no ambiente escolar. Em não deixar o aluno ‘perambulando pela rua’ ou pelo pátio sem entrar na aula. No entanto, se, por um lado, existe um movimento que contribui para criar um enlace afetivo com a escola, compreendendo a sua realidade, existem elementos que expõem algumas contradições ao todo esse movimento da escola.

Episódio 3: Aluno chegou às 9hs na escola

Um aluno do 6º ano chegou às 9hs na escola, a coordenação pedagógica o recebeu e solicitou que o mesmo se encaminhasse para a sala de aula. Quando o aluno adentra a sala de aula, a professora regente de imediato o aborda e pede que se retire da sala. O aluno permaneceu do lado de fora da sala, sentando próxima a porta, esperando bater o sinal da próxima aula, para assim poder entrar em sala de aula (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Ao mesmo tempo em que houve a acolhida deste aluno, apresenta-se também alguns pontos marcantes sobre as regras que a escola possui, como também a hierarquia entre professor/aluno.

O que se passa aqui corrobora com 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 problemas, os professores também têm. E concluem alegando que a escola não é lugar para bagunça, mas lugar para aprender (DIÁRIO DE CAMPO, 2013).

Esse discurso de um único comportamento dentro da escola torna-se danoso à criança, pois se a criança sai do perfil esperado ou está muito agressiva, e isso tem uma causa que deve ser investigada, ou acaba sofrendo ainda mais, por não a entenderem e por puni-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.

Essas hierarquias e valores que se destacam no argumento de Viñao Frago, remetem-nos ao conceito de reprodução de Bourdieu e Passeron (1975). Quando a escola trata todos os

indivíduos como sendo iguais, em condições igualitárias de frequentá-la e permanência, ao mesmo tempo, está admitindo as desigualdades e reproduzindo-as.

Outro aspecto que se aborda é a diminuição no tempo de aula, seja por falta de professores - *“Duas turmas foram liberadas, por não haver professores, devido ao passeio das 8ª séries” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013)* -, seja em virtude do horário de ônibus dos professores - *“A aula terminou mais cedo, não foi alegado o porquê do término. O horário para terminar as aulas no período vespertino seria às 17:30. A alegação pelo horário diferenciado do término da aula, é o horário do ônibus dos professores” (DIÁRIO DE CAMPO, 2013)* -, foi observado em ambas escolas.

Por vezes, as crianças permanecem sem uma atividade direcionada, ocupadas com algo que não necessariamente está previsto no planejamento da professora, com a justificativa de manter o aluno na escola mesmo que com uma atividade informal ou sem qualquer atividade e não dispensá-lo mais cedo. Apenas pelo fato da criança permanecer e estar no ambiente escolar.

Outra característica que nos ajuda a pensar a questão sobre o “novo” dentro do cotidiano escolar é a relação família/escola.

Essa preocupação com a manutenção de um canal de diálogo com a família pode ser observada em um dos episódios que ocorre na escola E, quando o pai ao ser chamado na escola pelo fato de seu filho Manuel do 1º ano do Ensino Fundamental, estar com dificuldades no aprendizado e desconcentrando-se facilmente durante as aulas, responsabiliza-se pelo aprendizado do filho conjuntamente com a escola, mas que seu cuidado em primazia seria a violência física (surrar, segundo fala do pai).

Além da convergência de interesses entre escola e família em torno do desenvolvimento da criança, pode-se afirmar que o discurso do pai dele se responsabilizar pelo aprendizado de seu filho, foi o discurso que a escola queria ouvir. Segundo Petitat (1994) a instituição escolar assume a função de instruir e desenvolver pessoas com um de seus objetivos, sendo um deles o controle, dominação, seleção e organização dos conhecimentos e valores que fortalecem as relações de poder. Logo, nesse contexto de controle que a escola que por hipótese a escola se permite ordenar a forma em que a família deve participar e atuar na educação de seus filhos.

Outro fato que ajuda a compor o cenário da relação família/escola é a cobrança e a expectativa que as duas escolas possuem em relação à família. Em alguns episódios e falas da equipe diretiva, argumenta-se que a família deveria estabelecer limites, ensinar os princípios básicos da boa convivência com as pessoas e, ainda, hábitos de boa alimentação e higiene

peçoal. A cobrança por parte da escola sobre as funções da família na participação do aprendizado e educação dos alunos ocasiona alguns conflitos dentro do ambiente escolar, como uma relação instável na interação família/escola. Outro aspecto que contribui ao aumento dos conflitos é o fato de a escola declarar que os pais não estão se responsabilizando pela educação dos filhos, deixando a responsabilidade de educar apenas à escola, não comparecendo quando chamados por causa das suas condições de trabalho, por não terem tempo ou porque não consideram necessário.

Essas cobranças de maior participação da família na educação dos filhos, realizada pela escola, cresceram a partir da década de 1960, quando lança-se um novo olhar sobre a aproximação da família na escola, algo reafirmado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesses documentos enfatiza-se o compromisso da família e do Estado com o dever de fornecer educação de qualidade, como também a participação da comunidade na organização da escola. Contudo, nesse processo ainda se encontram muitos desafios a serem superados.

A parceria entre a família e a escola enfrenta também o problema da distinção de papéis que cada uma assume. O limite da boa relação vai até o momento em que os familiares não se sobrepõem à escola, como se observa em um episódio relacionado à escola E, quando a mãe questiona o direito da escola de dizer como a filha dela deve vestir-se, não aceitando a imposição de regras e ordens.

Último aspecto que trazemos para responder os impactos sobre a Cultura Escolar e a Cultura da Escola com a incorporação do “novo” à escola dentro do cotidiano escolar são as políticas e programas educacionais de âmbito federal e municipal.

Os programas e políticas educacionais em nível nacional vigentes nas duas escolas são propostos às escolas públicas de ensino regular com o intuito de melhorar o ambiente escolar, como também proporcionar melhor formação ao aluno, apoiando a organização e a oferta do Atendimento Educacional regular e especializado, sendo eles O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Sala de Recursos); O Programa Mais Educação; Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo).

Na atual configuração da escola, esses programas e políticas são ensaios e erros mediados por opções, tendências, pontos de vista, que entram para a escola e a sala de aula. São propostas com o objetivo de obter uma educação em tempo integral e de qualidade, de melhorar o ambiente escolar, o tempo escolar do aluno, a democratização do ensino, contudo não é isso que as observações nos propuseram.

E os indivíduos que estão envolvidos no processo educativo precisam administrar toda a situação. Ao mesmo tempo em que as políticas públicas e programas federais adentram no cotidiano da escola com uma conotação de contribuir ao processo educativo, os mesmos não se consolidam, ou por fatores políticos, econômicos ou governamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida cotidiana está no centro do “acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social”. É a vida de todo sujeito por inteiro, que participa desta vida com seus aspectos de sua individualidade, inserido na história e na cultura e produtores de história e cultura.

Nesse processo inacabado da constituição da escola, no cotidiano escolar, permeado por relações sociais, culturais e históricas, é que o heterogêneo adentra a escola produzindo e reproduzindo, impactando sobre a Cultura Escolar e a Cultura da Escola. É o “novo” que traz e carrega sua marca, ações, reações, linguagens, costumes disposições, lugar social, cultural e histórico, características diferentes do previsto, entram a escola e nela permanece, confrontando-se com a homogeneidade impregnada em seu projeto cultural e propulsando de lutas para demarcar seu espaço, para ser reconhecido de forma particular na sociedade e, portanto, também no ambiente escolar.

Nessa relação, o contexto externo adentra a escola influenciando seu processo, suas regras, isto é, a cultura escolar; e, pela insuficiência de suas respostas a tensão que isso produz, faz emergir a cultura da escola, fazendo com que ali se geste algo bastante complexo e difícil compreensão.

Os processos constituídos na realidade escolar vão permitindo articular a prática cotidiana com o movimento social e cultural, 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, histórica, gerir a complexidade da escola não se dá de uma única forma.

As escolas fazem um grande esforço em acolher e fazer com que o “novo” 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 ligadas 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.

Portanto, pensar um novo formato de escola que respeite e favoreça a experiência com diferentes conhecimentos, constituída culturalmente, entendendo-os tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas quanto de produção historicamente acumulada, ainda é um desafio a ser superado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 – LDB/61. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

_____. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 – LDB/71. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

_____. Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Planalto, Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Planalto, Brasília, DF: Senado, 13 jul. 1990.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e sinaliza o Ensino Fundamental de 9 anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. In: SADER, Eder. *Quando alguns personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 9-16.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

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

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

PETITAT, André. *Produção da escola, Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SADER, Eder. *Quando alguns personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios da sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

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.