

# Cultura escolar brasileira

Um programa de pesquisas

José Mário Pires Azanha

A crise atual da educação brasileira é demasiadamente visível para que possa ser negada até mesmo pelo leigo, pelo homem comum. Essa excessiva visibilidade, como não podia deixar de acontecer, é, contudo, um poderoso fator de obscurecimento quando se quer compreender em profundidade as raízes da crise e as perspectivas de sua superação. Até mesmo o especialista, envolvido na angústia que acompanha as épocas de crise, parte da obviedade da crise para a estereotipia das análises e para o aqodamento das soluções.

No caso brasileiro, todos sabemos que a crise educacional atual é apenas parte de uma crise muito mais ampla, que é inegavelmente política, na qual anos de sombra permitiram que os interesses coletivos fossem tratados sem a indispensável publicidade. Daí vivermos hoje uma situação política em que as exigências de discussão, consenso e transparência transformaram-se, de modo exacerbado, no critério único para viabilizar qualquer solução. Sem discutir a completa razoabilidade desse quadro, pode-se com inteira propriedade examinar possíveis efeitos da extrapolação para a crise educacional de uma exigência inteiramente justificável na vida política.

A legitimidade política da reivindicação por uma maior participação na discussão e no encaminhamento dos interesses coletivos conduziu os educadores, muitas vezes sem maior análise, a exigirem também que as questões educacionais, muitas das quais embora estritamente técnicas, passassem a ser discutidas e resolvidas por assembleias e conselhos não apenas de educadores e de pais, mas até mesmo de alunos. Não se põe em dúvida que incentivar as comunidades a se interessarem pelas escolas que as servem e a pressioná-las a serem boas escolas é inteiramente defensável. Daí a admitir que a situação pedagógica não requer nenhuma qualificação profissional para a sua condução é até mesmo uma desvalorização da formação do professor. Quais são as perspectivas de que esse encaminhamento seja razoável e contribua efetivamente para a solução da crise educacional em que vivemos? Não é fácil responder a essa questão.

Um mínimo de reflexão nos lembrará que, historicamente, o aparecimento de escolas representou a institucionalização de práticas que, pela sua crescente complexidade, exigiam a liberação parcial das famílias do esforço educativo. Esta transferência de responsabilidades foi um processo muito complexo e envolveu, em cada sociedade e em cada momento histórico, as cambiantes e problemáticas relações entre o público e o privado. Nesse quadro, não é óbvio que a interpenetração máxima entre escola e comunidade seja indiscutivelmente um benefício para a educação das crianças. Aliás, como observou H. Arendt, a propósito da crise educacional americana, esse procedimento significa até mesmo o retorno a uma concepção ultrapassada da infância e da juventude que ignorava a especificidade dessas fases da vida humana<sup>(1)</sup>.

Segundo a autora, no afã de "modernizar" a educação, os educadores poderão estar simplesmente trazendo para o seu âmbito "juízos e preconceitos acerca da natureza da vida privada e do mundo público e sua relação mútua, característicos da sociedade mo-

**JOSÉ MÁRIO PIRES AZANHA** é professor livre-docente da Faculdade de Educação da USP e chefe do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. É autor de, entre outros livros, *Educação: alguns ensaios* (Editora Companhia Nacional).

Este documento, cujo objetivo é o mapeamento cultural da escola, foi elaborado com o propósito de servir para os docentes da Faculdade de Educação da USP discutirem a integração da instituição no âmbito das oportunidades de intercâmbio acadêmico criadas pelo Acordo BID-USP. Nesse sentido, alguns resultados já foram obtidos, pois alguns grupos de docentes já elaboraram documentos preliminares ao desenvolvimento de pesquisas futuras e, a mais curto prazo, de intercâmbio acadêmico. É com vistas a esse propósito que o documento deve ser analisado, isto é, o delineamento de uma ampla linha de pesquisa que mais sugere temas do que encaminha a pesquisa institucional. Nada mais do que um ponto de partida possível e não excludente de outros.

<sup>1</sup> "Como pôde acontecer que se expusesse a criança àquilo que, mais que qualquer outra coisa, caracterizava o mundo adulto, o seu aspecto público, logo após se ter chegado à conclusão de que o erro em toda a educação passada fora ver a criança como não sendo mais do que um adulto em tamanho reduzido?" H. Arendt - "A crise na educação", in *Entre o passado e o futuro*. Tradução de M. W. Barbosa de Almeida. São Paulo, Editora Perspectiva, 1972, p. 237.

Dezembro  
Janeiro  
Fevereiro  
1990-1991

R E V I S T A  
**USP**  
65

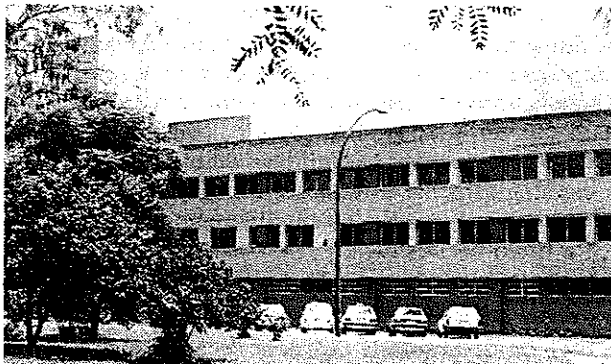
derna”, mas que poderão revelar-se retrógrados e até mesmo perniciosos no ambiente escolar porque “a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpostos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”<sup>(2)</sup>. Também, para Alain, não se deve fundir o mundo da escola e o mundo do lar. São instituições diferentes e indispensáveis, na sua diferenciação, para o desenvolvimento da criança. Na primeira, prevalecem os afetos doados e os laços de sangue, na segunda, as relações já têm um mais forte componente de regulação social. Integrar esses mundos diferentes pode, eventualmente, representar a sonegação de importantes oportunidades educativas às crianças e aos jovens que poderiam encontrar na escola um espaço socialmente diferente daquele propiciado no confinamento familiar.

Contudo, *o nosso propósito não é discutir o tema da integração lar-escola*, mas apenas tomá-lo como exemplo de que a banalidade da crise escolar tem um forte poder de banalização de nossas respostas a essa crise. No caso, age-se como se o simples fato de aproximar instituições, interessadas ambas na educação da criança, contribuísse para superar as deficiências que atribuímos a uma delas. A excelência pedagógica dessa aproximação é ainda um pressuposto que, como vimos, é pelo menos discutível em alguns aspectos. A integração lar-escola é um exemplo paradigmático de que, não obstante seja politicamente defensável, a aproximação lar-escola, do ponto de vista pedagógico, não se fundamenta de modo convincente numa análise da situação escolar. Os benefícios educativos dessa integração não estão demonstrados, e eventuais prejuízos são possíveis. Mas o nosso interesse pelo assunto, no momento, é apenas ilustrativo.

Na verdade, o simples reconhecimento da existência de uma crise na instituição da escola deveria antes nos conduzir a rever nossas idéias sobre ela do que, apressadamente, levar a esforços para reformá-la. Nem mesmo somos capazes, atualmente, de responder, de modo interessante, à questão: “o que é a escola?” Não nos iludamos com o número infundável de respostas que a pesquisa educacional tem dado para uma questão que parece tão simples. Os nossos vícios ideológicos e os nossos cacotes pretensamente científicos já nos brindaram com uma multidão de esquemas classificatórios e de correlações estatísticas, mas desconhecemos inteiramente as relações efetivamente praticadas na escola. Por exemplo, dizer que na escola o professor ensina e o aluno aprende e, depois, partir para avaliar o ensino ou a aprendizagem é deter-se no vestibulo de uma autêntica descrição. É tentar descrever condutas pelos objetivos que a norma legal lhes prescreve. É claro que o professor na sua prática busca alcançar certos objetivos e a conformar-se com certas regras, mas é claro também que, se nos ativermos a descrever a atuação do professor pelo alcance ou não de objetivos prescritos e pela observância ou não de normas estabelecidas, a nossa descrição será abstrata e no máximo poderá nos permitir chegar a uma contabilidade pedagógica que não serve senão para produzir estatísticas escolares. Nessa contabilidade, o aluno – na sua realidade social e psicológica – desaparece. A sua atividade, para nenhum efeito, consiste numa “prática escolar”, é apenas alvo dela e só conta para fornecer um número nas estatísticas. Do mesmo modo, são abstratas as descrições disponíveis sobre a administração da escola, do livro escolar, etc.

No fundo, o professor, o aluno, o livro e outros componentes do ambiente escolar são “falsos objetos”, como diria Paul Veyne. Sob essas expressões, mascaramos o que é fundamental: o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação. Muitas vezes, a descrição que fazemos desses objetos, ao invés de revelar esse jogo, obscurece o essencial. Não que por trás da realidade visível haja uma outra que não percebemos, mas porque somos incapazes de fazer incidir o esforço de descrição nos pontos de interesse. Que é o “aluno reprovado”? Esta entidade (cuja presença maciça nas estatísticas constitui evidência da crise escolar) é fruto de “práticas escolares” cuja formação, transformação e correlatos podem passar despercebidos. “Ser reprovado” não é a mesma coisa que “ter oito anos”. Contudo, se tivéssemos que explicar a um marciano o que significa “ter oito anos”, recorreríamos à descrição de como esse estado é fruto de sucessivos estados anteriores e de determinados correlatos sem os quais “ter oito anos” seria uma expressão vazia. Sem fazer algo semelhante, como atribuir significado à expressão “ser reprovado”? O predicado “ser reprovado” não existe a não ser pelas práticas que o produziram. Nessa perspectiva, descrever a escola é descrever a formação dessas práticas e dos seus correlatos. Não se trata, simplesmente, de caracterizar os protagonistas que atuam no espaço escolar e relacioná-los a condições sociais, políticas e econômicas, procedimento que poderia sugerir relações de causa e

2 Idem, *ibidem*, p. 238.



**No fundo, professor, aluno, livro e outros componentes do ambiente escolar são "falsos objetos", como diria Paul Veyne. Sob essas expressões mascaramos o fundamental: o jogo das complexas relações sociais ocorridas no processo institucional da educação.**

efeito que, muitas vezes, implicam pressupostos obscuros e simplistas. O que interessa é descrever as "práticas escolares" e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço de explicação e de reformulação. Esse quadro permitirá, provavelmente, que a expressão "má qualidade do ensino", que é nuclear nas descrições da crise da escola, apareça não mais como o "efeito objetivo" e inexorável dessa crise mas como o correlato de uma mentalidade pedagógica com profundas raízes em determinadas condições sociais. Somente um positivismo tosco nos impede de observar que "má qualidade do ensino" não é uma entidade real mas lingüística. Mudando o discurso, pode-se eliminar a entidade. Quais são, no entanto, as práticas escolares que favorecem o aparecimento dessa expressão discursiva? Que interesses objetivos (mas nem sempre explicitados) se associam à formação e persistência dessas práticas?

Talvez o caminho para responder à questão sobre o que é a escola seja mais sinuoso e ramificado do que até hoje a pesquisa educacional tem imaginado. A nossa idéia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidências da crise alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara para o trabalho, etc. Se realmente esses "fatos" são evidências da crise, a nossa concepção da escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os "resultados" da empresa escolar. E, para sermos coerentes, as nossas "soluções" também têm seguido a mesma linha; clamam-se por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que a sua eliminação permita redução de custos e, conseqüentemente, obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar.

Sem dúvida, essa visão empresarial da escola tem um significado e pode ser até mesmo muito importante para os que destinam ou manipulam os recursos financeiros para a educação. Mas, indiscutivelmente, essa visão é muito parcial e muito simplista porque se atém aos "resultados" da instituição escolar. Ora, como já indicamos antes, esses resultados não têm a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada. Sem descrições razoavelmente confiáveis dessa vida escolar, os resultados que pinçamos dela são ficções destituídas de qualquer significado empírico interessante. Esses resultados são fruto de uma visão abstrata e exterior da escola como instituição social, como se esta devesse ser descrita e avaliada por alguns resultados, a exemplo de empresas.

Embora não se aplique à escola o conceito de "instituição total" utilizado por Goffman, é inegável que ela é uma instituição que possui uma cultura específica com um certo grau de autonomia e, além do mais, essa cultura (ou subcultura) é um "precipitado da história". Nesses termos, é inviável compreender a crise da escola pelos seus "resultados objetivos" sem um esforço preliminar de adentramento da cultura própria que historicamente se desenvolveu.

Esse esforço só será possível por meio de um amplo conjunto de investigações (multi e interdisciplinares) capazes de cobrir o amplo espectro das manifestações culturais que ocorrem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas. Esses estudos deveriam não apenas descrever essas práticas num certo momento como também

identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência. Do conjunto desses estudos, cujo propósito seria um "mapeamento cultural da escola", teríamos a possibilidade de chegar a hipóteses interessantes sobre a crise educacional que não se limitem a referi-la a esta ou àquela variável, mas que busquem compreendê-la na sua dimensão histórico-social. É claro que um propósito tão amplo, como o do mapeamento cultural da escola, precisará desdobrar-se numa pluralidade de projetos que localizem pontos interessantes a serem estrategicamente estudados. Essa é uma tarefa que desafia a sensibilidade e o tirocínio dos pesquisadores a se envolverem num amplo programa de investigação. No entanto, "a título de ilustração", podemos destacar algumas áreas de pesquisa cujo estudo, seguramente, contribuiria para um conhecimento da cultura escolar:

### 1. A função cultural da escola em face da diversidade cultural da clientela

Bourdieu, num de seus estudos, disse que a sociologia do conhecimento e da educação não tem prestado a devida atenção à relevante função de integração cultural da escola. A transmissão cultural efetuada pela escola é ao mesmo tempo uma recriação cultural e, por isso, "parece ingênuo querer ignorar que a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente *individual e comum*"<sup>(3)</sup>.

Colocada nesses termos, a função cultural da escola ganha uma extraordinária importância numa cidade como São Paulo onde a escola pública da periferia quase sempre atua em grupos sociais culturalmente deslocados. É uma situação na qual a simples ação escolar, mesmo em condições materiais e pedagógicas satisfatórias, é potencialmente geradora das tensões e dos conflitos usuais num processo de aculturação, pois, segundo N. Wachtek, o "campo de aculturação não se limitaria ao encontro de culturas heterogêneas no espaço, mas se estenderia também à coexistência, numa mesma sociedade, de diferentes estratos temporais: aos desnivelamentos, aos conflitos e às modificações de sentido que resultam da pluralidade das durações históricas"<sup>(4)</sup>.

### 2. Relações entre saber teórico e saber escolar

Todos sabemos que a formação do professor e também o seu aperfeiçoamento é, na sua estrutura básica, processo de transmissão de teorias pedagógicas ou de disciplinas afins. Contudo, é evidente que, mesmo no caso de uma ótima assimilação desses elementos teóricos, o professor não tem, apenas a partir deles, as condições de uma atuação no âmbito da escola. A atuação docente na sua efetiva complexidade só precariamente poderá ser balizada pelas eventuais teorias assimiladas. Nessas condições, o ensino seria invariavelmente um malogro se não fosse a existência no âmbito da escola de um "saber" não codificado nem expresso numa linguagem teórica mas que no fundo constitui a base da atuação docente. Na verdade, a formação do professor e o seu próprio aperfeiçoamento completam-se com o êxito que ele tenha na assimilação desse saber difuso e historicamente sedimentado no ambiente escolar e que tem apenas tênues relações com teorias pedagógicas. Aliás, nesse sentido, o que se passa na escola é apenas parte de um fenômeno muito mais amplo que está muito bem descrito na seguinte passagem de Berger e Luckmann:

"O pensamento teórico, as 'idéias', *Weltanschauungen* não são tão importantes assim na sociedade. Embora todas as sociedades contenham estes fenômenos, são apenas parte da soma total daquilo que é considerado 'conhecimento'. Em qualquer sociedade somente um grupo muito limitado de pessoas se empenham em produzir teorias, em ocupar-se de 'idéias' e constituir *Weltanschauungen*, mas todos os homens na sociedade participam, de uma maneira ou outra, do 'conhecimento' por ela possuído"<sup>(5)</sup>.

Mas, não obstante a função central desse saber, que compõe essencialmente a cultura escolar e que "implica obviamente procedimentos de controle e legitimação" sancionados pela sociedade mais ampla, ele é sistematicamente ignorado ou nem mesmo percebido pela investigação educacional.

### 3. Vida escolar, políticas e reformas educacionais

Os estudos sobre políticas e reformas educacionais brasileiras têm sido, sobretudo,

3 "Sistemas de ensino e sistemas de pensamento", P. Bourdieu in *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de S. Micelli. São Paulo, Editora Perspectiva, 1974, p. 212.

4 "A aculturação", N. Wachtek, in *História (Novos problemas)*, J. Goff e P. Le e Nora. Tradução de Theo Santiago. São Paulo, Livraria Francisco Alves, 1976, p. 127.

5 *A construção social da realidade*, P. Berger e T. Luckmann. Tradução de F. Souza Fernandes. Editora Vozes, 1973, p. 29.

monotonamente polêmicas ou até mesmo julgamentos ideológicos. Desde o grande debate sobre a escola pública na década de 50 até hoje as discussões sobre a reforma da escola têm sido muito mais tomadas de posição com motivações políticas do que análises científicas sobre o sistema escolar. Até certo ponto, é inevitável o encaminhamento político do debate educacional, pois educação, no seu sentido amplo, é um tema essencialmente político.

Porém, nas sucessivas reformas da educação brasileira, quando chegamos ao momento de uma nova reforma, invariavelmente, não se dispõe de estudos sobre a repercussão de reformas anteriores sobre a vida escolar. Quase sempre, os estudos disponíveis são antes julgamentos ideológicos do que descrições confiáveis sobre as alterações da vida escolar provocadas pelos movimentos reformistas. No entanto, sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais. Até mesmo a decisão política de democratizar o ensino de 1º grau, pela abertura ampla de vagas, acabou muito comprometida, nas duas últimas décadas, pela resistência oferecida pelo magistério ao ingresso maciço de uma clientela até então afastada da escola. Essa resistência, que muitas vezes se traduziu numa elevação das taxas de reprovação, é um exemplo de como há necessidade de estudos sobre os modos pelos quais reformas e políticas educacionais modificam padrões de trabalho vigentes nas escolas ou são anuladas por eles.

A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente, passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional.

Com a previsão desta área no Programa de Pesquisa (USP-BID) o que se pretende é a criação de oportunidades para que estudos inter e multidisciplinares estabeleçam um conjunto de informações e hipóteses sobre como se relacionam decisões extra-escolares com mentalidades e práticas escolares.

O realce desses três pontos, a merecerem projetos específicos de investigação, apenas se prendeu à conveniência de exemplificar a fecundidade potencial de um programa de pesquisa voltado para o mapeamento da cultura escolar. De igual modo seria possível destacar outros, cuja simples enunciação sugeriria inúmeras linhas de pesquisa que, na sua variedade, poderiam criar oportunidades de investigação em História, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Administração, Didática, etc. Na verdade, delinea-se com este programa uma possibilidade de atuação integrada na área de pesquisa de toda a FE, sem que essa integração seja incompatível com o conveniente pluralismo teórico e metodológico dos estudos humanos.

Dezembro/Janeiro/Fevereiro 1990-91

Número 8

# Revista USP

Prof. José Mario Pires Azanha

**DOSSIÊ EDUCAÇÃO**