

A IDEIA DE CULTURA NO CONTEXTO ESCOLAR: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

II

Adriana Torquato Resende

Universidade Presbiteriana Mackenzie - Brasil

adrianatorquato27@gmail.com

RESUMO

Tendo como objetivo conhecer e valorizar os saberes docentes acerca do conceito de cultura, realizamos uma entrevista semiestruturada com 5 professoras do Ensino Fundamental II, em uma escola pública localizada numa cidade da grande São Paulo. As professoras entrevistadas foram selecionadas pela coordenadora da escola, tendo como critério o fato de estas professoras serem consideradas bem-sucedidas pelos alunos e pela equipe escolar. Os dados foram transcritos e analisados de acordo com referenciais teóricos de autores como Eagleton, Freire, Viñao Frago e outros. A pesquisa mostrou que as professoras percebem o conceito de cultura como algo complexo e diversificado. Elas afirmaram que os alunos têm sua própria cultura e que os professores têm um papel importante no que se refere ao entendimento e apropriação de outras culturas por parte dos estudantes. Consideraram que os professores são mediadores entre os dados culturais e os alunos, devendo criar situações de aprendizagem que transformem esses dados em saberes para a vida. As professoras entrevistadas parecem concordar que a escola deve ser um local de valorização da cultura. De modo geral, essas concepções parecem fazer parte da cultura escolar do estabelecimento de ensino no qual foi realizada a pesquisa, o que nos levou a algumas reflexões sobre este tema.

Palavras-chave: cultura; concepções de professoras; cultura escolar.

Introdução

De modo geral, os saberes pedagógicos são produzidos na esfera acadêmica e impostos aos professores, especialmente os da rede pública de ensino. Shor e Freire (1986, p. 19) apontam para este fato afirmando que o conhecimento é “produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo” e não por alunos e professores no cotidiano escolar.

Nóvoa (1999) denuncia a desvalorização da profissão docente, pois os professores não são legitimados como produtores de saberes; antes, os investimentos se dirigem a “novos grupos de especialistas que se assumem como ‘autoridades científicas’ no campo educativo” (p. 15).

No entanto, ainda de acordo com Nóvoa (2007, p. 5), precisamos desenvolver “políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela ‘indústria’ do ensino”. O mesmo autor ainda afirma a necessidade de se criar “parcerias entre o mundo profissional e o mundo universitário” (NÓVOA, 2007, p. 7), o que pode contribuir para o aperfeiçoamento dos professores em exercício e para os cursos de formação.

Tendo como objetivo conhecer e valorizar os saberes docentes acerca do conceito de cultura, realizamos uma entrevista semiestruturada com 5 professoras do Ensino Fundamental II, contendo as seguintes questões:

- a) Quais palavras vêm à sua mente quando você ouve a palavra *cultura*?
- b) Como você explicaria aos seus alunos o que é *cultura*?
- c) Em sua opinião, qual é o papel do professor em relação à *cultura*?

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de uma cidade da grande São Paulo. Nesta escola são oferecidas atualmente 30 classes de Ensino Fundamental II e 16 classes de Ensino Médio, que funcionam em 16 salas de aula, nos períodos matutino, vespertino e noturno. O estabelecimento possui água e esgoto da rede pública, acesso à Internet e banda larga. Conta com 7 aparelhos de TV, 3 aparelhos de DVD, 3 copiadoras, 1 parêlho de som e 1 projetor de multimídia. Não possui laboratório de Informática, nem laboratório de Ciências. Também não possui sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola funciona desde 1987, atendendo cerca de 1800 adolescentes e jovens de vários segmentos sociais, sendo a maioria de baixo poder aquisitivo. Desenvolve atividades ligadas à comunidade local e às questões ambientais, como coleta de óleo de cozinha para biodiesel e o projeto

Conviver, cujo principal objetivo é orientar e capacitar os alunos para a resolução de conflitos dentro da escola, resultantes das diferenças sociais entre os estudantes.

O intuito da presente pesquisa foi valorizar as culturas docentes e conhecer as concepções de cultura das professoras entrevistadas. As docentes foram selecionadas pela coordenadora da escola, tendo como critério o fato de estas professoras serem consideradas bem-sucedidas pelos alunos e pela equipe escolar naquele contexto. Os dados foram transcritos e analisados de acordo com referenciais teóricos de autores como Eagleton, Freire, Viñao Frago e outros.

Desenvolvemos a pesquisa de acordo com os pressupostos da abordagem qualitativa. Para tanto, realizamos um trabalho de campo, observando o ambiente natural onde professores atuam: a sala de aula e a escola. As notas obtidas no trabalho de campo são descritivas e reflexivas, conforme sugerem Bogdan e Biklen (1994). Segundo estes autores, a investigação qualitativa possui determinadas características, as quais procuramos seguir neste trabalho (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-51): a fonte direta dos dados foi o ambiente natural (no caso, a sala de aula e a escola); os dados foram recolhidos por meio de palavras (entrevista com professoras); a maior preocupação foi compreender o sentido que as participantes atribuem ao conceito de cultura.

A pesquisa mostrou que as professoras percebem o conceito de cultura como algo complexo e diversificado, prevalecendo a ideia de cultura como conhecimento. Afirmam que os alunos têm sua própria cultura e que os professores têm um papel importante no que se refere ao entendimento e apropriação de outras culturas por parte dos alunos. Os professores seriam mediadores entre os dados culturais e os alunos, proporcionando situações de aprendizagem que transformem esses dados em saberes para a vida.

Para compreender melhor os dados obtidos nas entrevistas, trazemos inicialmente algumas reflexões acerca do conceito de cultura e em seguida algumas considerações sobre cultura escolar, pois a escola é produtora de uma cultura própria (MULLER, 2006).

O conceito de cultura

O conceito de cultura é polissêmico e complexo. De acordo com Eagleton (2011), originalmente a palavra “cultura” está relacionada à lavoura e à agricultura. Ele aponta que “cultura” nos remete a um processo material. No entanto, o conceito foi se transformando de tal modo ao longo do tempo que hoje está principalmente ligado à esfera do pensamento. Por conseguinte, o autor denuncia um paradoxo: de modo geral, os que vivem nos centros urbanos são considerados “cultos” ao passo que os trabalhadores do campo, ou seja, os que cultivam o solo, não o são, por terem menos oportunidades de cultivar seu espírito, apesar de que hoje estes fatores são muito relativos. Eagleton ainda afirma que “se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz” (EAGLETON, 2011, p. 11).

De acordo com Silva Junior (2008, p. 1), Eagleton procura “atualizar o caminho da ideia de cultura a partir da modernidade e sua utilização na pós-modernidade”. A partir disso, vemos que o conceito de cultura pode ser compreendido de diversas maneiras em diferentes tempos, mas não se deve desconsiderar que ele está ligado tanto à natureza quanto às intervenções humanas.

A ideia de cultura tem dimensões individuais, sociais e políticas. Segundo Silva Junior (2008, p. 3), “ao introduzir a relação entre cultura e Estado, Eagleton mostra também que os interesses políticos governam os culturais”. Se pensarmos nas escolas públicas brasileiras, de modo geral, esta afirmação não é difícil de ser constatada. As condições materiais necessárias para promover a cultura em sala de aula, como espaço físico das escolas, o material didático e o salário dos professores, por exemplo, são muitas vezes colocados em segundo plano.

Eagleton explora a dialética entre cultura e natureza, afirmando que somos uma junção de ambas. Ele entende que a história é a ferramenta que utilizamos para transcender a natureza e que isso se dá principalmente através da linguagem.

Embora muitos intelectuais demonstrem certa aversão à palavra “natural”, Eagleton tece argumentos para mostrar que a natureza sobrepuja a cultura em muitos aspectos, como os que se referem à morte, por exemplo. Segundo o autor:

Culturalmente falando, a morte é quase ilimitadamente interpretável: como martírio, sacrifício ritual, alívio abençoado da agonia, libertação feliz de um longo sofrimento para um parente, fim natural biológico, união com o cosmos, símbolo da futilidade definitiva etc. Mas o fato é que ainda morremos, não importa que sentido damos a isso. A morte é

o limite do discurso, não um produto dele (EAGLETON, 2011, p. 128).

Criticando a cultura norte-americana, Eagleton denuncia o consumismo e a fantasia idealista que a caracterizam, o que pode ser percebido por um discurso que não abre espaço para o fracasso e o sofrimento. Os programas de TV destinados ao público infantil naquele contexto são “uma orgia de sorrisos largos e radiantes, um instrumento opressivamente didático impulsionando uma versão deformada do mundo como inexoravelmente brilhante” (EAGLETON, 2011, p. 132). Fica a pergunta se estes aspectos da cultura norte-americana têm seus reflexos no Brasil e, em especial, em nossas escolas de educação básica.

Denunciando os perigos do relativismo cultural e do culturalismo pós-moderno que, segundo ele, é “a doutrina de que tudo nos assuntos humanos é uma questão de cultura” (EAGLETON, 2011, p. 133), o professor de Literatura Inglesa da Universidade de Oxford critica a metáfora da cultura como um tipo de prisão, que coloca o indivíduo como mero produto de uma determinada cultura. Esclarece que

Como o terreno bruto da própria linguagem, as culturas ‘funcionam’ exatamente porque são porosas, de margens imprecisas, indeterminadas, intrinsecamente inconsistentes, nunca inteiramente idênticas a si mesmas, seus limites transformando-se continuamente em horizontes (EAGLETON, 2011, p. 139).

Referindo-se às ideias formuladas por Slavoj Žižek, Eagleton afirma que as dificuldades que temos em nossos relacionamentos se explicam pelo fato de que as pessoas não são completas, nem absolutamente determinadas por seus contextos. As pessoas, como as culturas, são caracterizadas pela fluidez e passam por inúmeras mudanças, isto é, modificam-se e são modificadas por diversos fatores. “Eu compreendo o Outro quando me torno consciente de que o que nele me aflige, sua natureza enigmática, é um problema também para ele” (EAGLETON, 2011, p. 140).

Estas questões também se refletem nas escolas. Como entender o outro que agride e desrespeita? No Brasil, professores da Educação Básica têm sido alvo de violência física e verbal por parte de alguns alunos, como pode ser constatado nos noticiários.

De acordo com Silva Junior (2008, p. 4), “da interação conflitante entre cultura e natureza surgem forças – como violência, vingança, paixão e ironia – que podem levar à escuridão”. Abertura e contradições são inerentes às culturas e alguns de seus aspectos podem levar o homem a se autodestruir. Eagleton afirma que

A natureza humana é naturalmente anti-natural, extrapolando as medidas simplesmente em virtude do que é [...]. Não existe nenhuma *razão* para essa tendência em nós de exceder as exigências mínimas da sobrevivência física; é apenas parte da maneira como somos construídos que a demanda deva ultrapassar a necessidade, que a cultura deva ser de nossa natureza. Certa prodigalidade está embutida naquilo que somos, de modo que qualquer situação real é fadada a secretar um potencial irrealizado. É em virtude disso que somos animais históricos (EAGLETON, 2011, p. 145).

Talvez aqui possamos nos remeter ao antigo conto *A Bela e a Fera*, recolhido da tradição oral. Trata-se da história de uma linda jovem que é obrigada a conviver com um monstro. Apesar de sua aparência horrível, a jovem o trata com bondade e consideração. Com o passar do tempo os dois se apaixonam e o amor faz quebrar o encantamento, a Fera volta a ser o príncipe que era. É possível fazer um paralelo se considerarmos que tanto a Bela quanto a Fera podem ser a representação de um único ser. A Fera pode representar da nossa materialidade, os instintos, o corpo, as pulsões. A Bela se relaciona ao pensamento, à linguagem, aos símbolos e às artes. No entanto, estes aspectos não são independentes, eles sintetizam o humano e sua historicidade.

Cultura escolar

Quanto à cultura escolar, Moreira e Candau (2003) afirmam que os docentes têm dificuldade de “tornar a cultura um eixo central do processo curricular” e “de conferir uma orientação multicultural às suas práticas” (p. 156). Segundo estes autores, a presença de diferentes grupos sociais e culturais na escola traz novos desafios a serem enfrentados no cotidiano escolar. Para eles, as visões de cultura, escola, ensino e aprendizagem presentes na maioria das escolas brasileiras “não dão conta [...] do inevitável caráter multicultural das sociedades contemporâneas, nem respondem às contradições e às demandas provocadas pelos processos de globalização econômica e de mundialização da cultura...” (p. 156).

Moreira e Candau (2003) afirmam que o universo escolar é caracterizado pela relação entre as culturas e que esta relação pode produzir conflitos. Segundo eles, a escola e os professores precisam superar a tradição monocultural e lidar com a pluralidade de culturas presente na escola, valorizando as diferenças e evitando a homogeneização e a padronização.

Assim como o conceito de cultura, o conceito de cultura escolar também é complexo e multifacetado. Em busca de uma definição deste último, Pol (2007) e seus colaboradores contaram com a contribuição de diversas ciências, tais como a Gestão, a Antropologia e a Sociologia. Buscando uma abordagem integrativa e interdisciplinar, estes autores afirmam que “parece quase impossível encontrar para ele [o conceito de cultura escolar] uma delimitação inequívoca” (p.75). No entanto, eles chegaram à conclusão de que este conceito pode ser tratado como um conceito pedagógico, isto é, que reflete o caráter pedagógico das escolas.

Para estudar a cultura escolar é necessário analisar as relações que se nela se estabelecem em diálogo com as outras culturas de seu tempo (Julia, 2001). Segundo o autor, “a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 10).

Caria (2008), por sua vez, utiliza o conceito de cultura na investigação sobre profissões, inclusive a docência, definindo-a como uma construção social e histórica, uma prática social, uma reflexividade. Para ele, “a cultura é uma prática social que se incorpora (encarna) através das vivências dos atores sociais” (p. 757); a cultura é uma consciência prática que expressa uma identidade social, pois ela se faz através das relações sociais. Ele define cultura profissional como uma forma identitária e uma experiência partilhada, uma atividade sociocognitiva que

[...se torna, numa primeira aproximação, um grupo de atividade em contexto de trabalho: a cultura profissional mobiliza e faz convergir as subjetividades dos assalariados (atividade) na apropriação do seu espaço-tempo funcional de trabalho (prática em situação) face a prescrições práticas e simbólicas externas (tarefas) (p. 769).

Caria (2008) também esclarece que a desregulamentação dos mercados e a diminuição do poder estatal produzem “um efeito de erosão social” conjugado com “um efeito de erosão simbólica” (p.761), o que faz com que as instituições sejam questionadas em relação à sua autoridade e legitimidade. Considerando as definições de Caria em relação à cultura profissional, é possível que os professores, como um dos principais representantes da escola, também sofram questionamentos quanto à legitimidade e importância de seu trabalho.

Estas observações acerca dos aspectos sociais e econômicos que se refletem na escola nos remetem a questões sobre a cultura material do ambiente escolar. Discorrendo acerca da cultura material, Burke (2008, p. 90) afirma que os alimentos, o

vestuário, a habitação e a história do consumo são os principais temas dessa área do conhecimento.

No caso da história da habitação, Burke (2008) menciona os estudos do antropólogo sueco Orvar Löfgren sobre as casas burguesas no século XIX. Segundo Löfgren, a casa “não era apenas um palco, mas também um santuário, um refúgio contra a sociedade exterior cada vez mais impessoal” (p. 93). Ele chama a atenção para o “texto” que se pode ler ao observar os espaços da casa. Os aposentos particulares, os quartos de criança, os espaços públicos e privados no interior da casa ajudam a contar a sua história.

E o espaço físico escolar? No caso das escolas públicas atuais, que histórias as salas de aulas, as lousas, as grades nas janelas e as paredes geralmente mal pintadas nos contam hoje? As grades, que são recursos para promover a segurança do alunado, lembram as prisões. Casos de violência nas escolas de São Paulo reforçam essa ideia de segurança, como mostram frequentemente os noticiários.

Muitas escolas ainda se parecem com as fábricas brasileiras dos anos de 1940. Geralmente são retangulares, parecendo grandes caixotes, com seus compartimentos (salas de aula) destinados à “produção” do conhecimento.

De acordo com Ambrogi (2005), a abordagem tecnicista dos métodos de ensino durante a ditadura militar no Brasil fez com que a aprendizagem focalizasse o treinamento de habilidades específicas, com ênfase na memorização: “a dinâmica dos procedimentos educacionais estava vinculada ao modelo fordista de linha de montagem” (p. 234), no qual os trabalhadores executavam uma única parte do trabalho, alienados do processo geral de produção. Na escola, a utilização de métodos com base na instrução programada reforçava o conhecimento através da repetição e eram aplicados de forma individual (cada aluno fazendo seus exercícios no caderno ou livro). A organização da sala de aula em fileiras de carteiras era a mais apropriada para essa situação.

O ambiente físico escolar interfere na imagem de professor que o aluno constrói? Qual é o “texto” que se lê num ambiente? De acordo com Ambrogi (2005, p. 150) é possível ver “as diretrizes educacionais traduzidas na concretude dos espaços criados”. O prédio escolar é o objeto concreto com o qual as pessoas identificam a prática educacional e seus atores.

De acordo com Freire (1996, p. 45), “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”, isto é, a limpeza, os enfeites, a disposição dos móveis

também “ensinam” sobre o que é a escola e quem são os professores. Freire ainda coloca que o professor “precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas” para realizar o seu trabalho (p.66), embora muitos o façam sem estas condições, como é o caso das professoras que participaram da presente pesquisa.

Resultados da pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola estadual num dos municípios da Grande São Paulo. Foram entrevistadas 5 professoras do Ensino Fundamental II, sendo 3 professoras de Ciências, 1 de Matemática e 1 de História. Quando foi perguntado “Quais palavras vêm à sua mente quando você ouve a palavra *cultura*?”, a professora Márcia¹ respondeu: “costumes, danças, música, pensamentos, emoções”. A professora Angélica respondeu “conhecimento em geral, vivência”. A resposta da professora Selma foi “conhecimento, aprendizagem, outros lugares, outras pessoas”. A professora Ana afirmou: “tudo o que tem em várias regiões; as pessoas seguem aquilo que aprenderam, é algo bem regional; ritmo de música, alimentação, modos de se divertir etc.”. E finalmente a professora Lúcia respondeu: “identidade, representações, independência, conhecimento”.

Podemos observar que a palavra “conhecimento” foi citada pela maior parte das professoras, o que pode nos remeter à noção de cultura como erudição. Duas professoras se referiram a emoções, costumes, modos de se divertir, o que nos leva à ideia de cultura como modo de vida. A ideia de cultura como arte pode ser percebida quando são mencionadas a música, danças e representações.

À pergunta “Como você explicaria aos seus alunos o que é *cultura*?”, a professora Márcia afirmou: “Diria que são manifestações das pessoas, dos povos, tudo o que o povo traz e que é transmitido de geração em geração”. A professora Angélica disse: “Eu não saberia explicar o que é cultura; acho que a cultura vai depender de cada um, da vivência familiar, do que se ensina, do que se aprende, do que se vive. O que é cultura para cada um diferencia bastante”. A professora Selma afirmou que ensinaria que se trata de uma “mistura de saberes, de informações, de conhecimentos”. A professora Ana respondeu que “cultura é algo bem regionalizado, está ligado a formas

¹ Todos os nomes mencionados neste trabalho são fictícios

de vestir, de comer, música, sotaques diferentes. Quando as crianças ouvem a palavra ‘cultura’ já pensam em alguém que sabe falar, que tem muitos conhecimentos”. A professora Lúcia afirmou: “Diria que são atividades que dão a um povo a sua identidade, trazem a eles questões de respeitar a si mesmos, a seus pais. Diria que não existe povo sem cultura, a cultura é uma das bases para a existência de um povo”.

Ao formular as explicações que dariam aos seus alunos, as professoras sintetizam seus conceitos, buscando ao mesmo tempo uma simplificação e uma abrangência do termo. A professora Angélica parece compreender a polissemia e a complexidade do tema, ao afirmar que não saberia como explicá-lo. A resposta da professora Lúcia contempla concepções micro e macro ao mesmo tempo, referindo-se ao indivíduo e à sua família em primeiro lugar e, em seguida, à ideia de nação.

Quanto à última pergunta, “Em sua opinião, qual é o papel do professor em relação à *cultura*?”, a professora Márcia afirmou: “Passar tudo o que sabe para os alunos, para eles desenvolverem os dons que eles têm”. A resposta da professora Angélica foi “Ensinar o respeito, respeitar independentemente do que a gente acredita”. A professora Selma respondeu: “Mostrar a porta para que eles possam percorrer o caminho; mostrar um pouco de cada coisa para que eles mesmos possam escolher o que gostariam de aprender ou não. Não adianta passar um monte de informações, é preciso abrir possibilidades”. A professora Ana afirmou: “Mostrar as diferenças, não é só conhecimento a mais; é troca de informações a partir do local de onde a pessoa vem. Eu, por exemplo, sou do interior e trago um certo tipo de cultura, bem diferente do que eles gostam de fazer aqui”. A resposta da professora Lúcia foi a seguinte: “Somos mediadores entre o que é cultura e como transformar a cultura em saberes, em conhecimento. Os alunos trazem cultura para a sala de aula”.

As respostas acima trazem concepções de que cada aluno tem a sua cultura, a qual deve ser respeitada e valorizada; o conhecimento pode ser transmitido, no entanto é mais do que informação e deve ser transformado em saberes por meio das contribuições dos alunos. As professoras entrevistadas parecem ter superado a tradição monocultural, reconhecendo a pluralidade de culturas presente na escola, o que pode levar à valorização das diferenças, evitando a homogeneização e a padronização, como apontaram Moreira e Candau (2003).

Vemos também a ideia do professor como mediador, como alguém atento ao contexto do aluno e capaz de fazer com que os conhecimentos sejam expandidos e aprofundados

Considerações finais

Gostaríamos de concluir este trabalho com algumas contribuições de Viñao Frago (1995) em relação ao conceito de cultura escolar. Este autor ressalta que as contribuições da Sociologia e da Antropologia devem ser consideradas para um entendimento mais amplo do que seja cultura ou culturas escolares.

Viñao Frago (1995) explica que a cultura escolar possui diferentes modalidades. Pode-se observar a cultura específica de determinados tipos de escola, como as escolas rurais ou as faculdades de direito, por exemplo. Podem ser analisados aspectos individuais, grupais ou organizacionais de uma determinada cultura. Enfim, ele coloca que a cultura abarca tudo:

La expresión anterior – “conjunto de aspectos institucionalizados” – incluye prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – la historia cotidiana del hacer escolar - , objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición ... , y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas. Alguien dirá: todo. Y si es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir e hacer (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68).

Para o autor, embora a cultura escolar abarque uma infinidade de fatores, alguns são mais importantes do que outros, por serem elementos que organizam e conformam muitos aspectos dessas culturas. Assim, ele destaca o espaço e o tempo escolares, considerando que são fatores que afetam profundamente os pensamentos e as atividades humanas.

O espaço escolar é uma construção social e traz as marcas dos que nele convivem. “El espacio dice y comunica; por tanto educa” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69). As formas de utilização do espaço variam em cada cultura e estão ligadas às relações interpessoais, aos ritos, aos símbolos, ao corpo, aos objetos e seus significados. O espaço escolar expressa valores; é ao mesmo tempo lugar (cria identidades e laços de afetividade) e território (evidencia relações de poder).

Em relação aos tempos escolares, Viñao Frago denuncia o sentido linear e imperativo do tempo, que pode ser percebido pela necessidade que se tem de saber as horas a todo momento e de fazer as coisas no tempo certo, previsto, pré-determinado (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 73). O tempo presente torna-se mera ferramenta para alcançar o sucesso ou a felicidade no futuro.

As ideias de cultura e de cultura escolar parecem estar de alguma forma vinculadas à ideia de escola. Segundo Nóvoa (1995, p. 27), de modo geral ainda visualizamos a escola com os alunos agrupados, divididos em classes de acordo com suas respectivas faixas etárias, professores atuando sozinhos, pedagogia centrada na sala de aula, horários escolares rigidamente estabelecidos, saberes organizados em disciplinas escolares. Nóvoa (1995) propõe novas formas de se olhar a educação, um olhar mais global, que leve em conta os indivíduos e seus contextos.

As professoras entrevistadas parecem concordar que a escola deve ser um local de valorização da cultura, incluindo a cultura do aluno. Elas possuem diversas concepções de cultura, reconhecem as vivências dos alunos como dados culturais e afirmam que podem contribuir para transformar os conhecimentos escolares em saberes para a vida. A ideia de escola e a ideia de cultura parecem ter se cristalizado no imaginário popular como algo estático. No entanto, o grupo de professoras entrevistadas sinaliza um afastamento dessa tendência, pelo menos em seus discursos.

Viñao Frago (1995) trata de alguns aspectos que contribuem para entender a história da docência como profissão e enfoca a relação deste tema com a história das disciplinas escolares. Afirma que as disciplinas acadêmicas estão ligadas às relações de poder:

Las disciplinas académicas no son entidades abstractas. Tampoco poseen una esencia universal o estática. Nacen y evolucionan, surgen y desaparecen; se desgajan y se unen, se rechazan y se absorben. Cambian sus contenidos; también sus denominaciones. Son espacios de poder, de un poder a disputar; espacios que agrupan intereses y agentes, acciones y estrategias (VIÑAO FRAGO, 1995, p.66).

Nesse sentido, Saviani (2009) nos chama a atenção para dois modelos contrapostos de formação de professores. Segundo ele, temos o “modelo dos conteúdos culturais cognitivos” que prioriza os conhecimentos gerais e o domínio dos conteúdos específicos que o professor pretende lecionar (Matemática ou Biologia, por exemplo). O “modelo didático-pedagógico”, por sua vez, enfatiza a preparação pedagógica e os aspectos diretamente relacionados às técnicas de ensino. No Brasil, o primeiro modelo prevaleceu nas instituições de ensino superior de modo geral e o segundo modelo predominou nas Escolas Normais e cursos de Pedagogia, destinadas à formação de professores primários.

Silva (2007) destaca que a função social da profissão está intimamente relacionada aos processos de construção das identidades docentes. Os níveis de ensino

em que atuam, a disciplina que lecionam, a habilitação acadêmica, a estabilidade ou posição no emprego, dentre outros fatores, determinam em grande parte o grau de reconhecimento social e a valorização destes profissionais. Daí que, muitas vezes, um professor universitário é tido com alguém mais preparado ou possuidor de maiores conhecimentos e de “uma cultura mais elevada” do que um professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que pode ser um grande equívoco. Estas questões perpassam não somente a cultura escolar, como também as demais culturas, de modo geral.

Ainda não tivemos oportunidade de verificar como as concepções de cultura das professoras entrevistadas se mostram em suas práticas no cotidiano escolar. Fica o desafio para novas pesquisas nesse sentido. Por enquanto, suas falas podem contribuir para novas discussões acerca do tema, especialmente no que se refere à cultura escolar.

Referências:

AMBROGI, I. H. *Os parapeiros da escola primária pública paulistana (1922-2002): representações sobre a cidade, os espaços escolares e os métodos*. Tese de doutorado FFLCH- 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARIA, Telmo. O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. *Análise Social*. Vol. XLIII (4º). 2008. pp.749-773. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1228400133Z5jYV2yd3Yf59ND2.pdf> acesso: 22/abril/13.

EAGLETON, Terry. *A ideia de Cultura*. São Paulo: Unesp, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. v. 1, n. 1 [1] (2001). Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273> acesso 09/maio/2013

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação. Maio/jun/jul/ago 2003, nº 23 .Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf> Acesso 22/abril/2013.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, agosto, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a12v2795.pdf> acesso 31/out./2014.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n.1, p.11-20, jan-jun. 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27801> acesso em 01/nov/2014.

NÓVOA, Antonio (1995). “Uma educação que se diz nova”, in: CANDEIAS, Antonio. *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. (Educa. História: 1). pp. 25-41.

NÓVOA, Antonio. *O regresso dos professores*. Palestra proferida na Conferência sobre Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 27 e 28 de setembro de 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf> acesso em 10 de agosto de 2012.

POL, M. et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. *Revista Lusófona de Educação*. n. 10, 2007, pp. 63-79. Disponível em <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>> Acesso em 22/abr./2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> acesso 28/jun/2013.

SILVA, E. R.; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J.M. (orgs). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. São Paulo: Cabral, 2007.

SILVA JUNIOR, A. R. da. Cultura: a palavra e as ideias. *Sociedade e Estado*, v. 23, n.1, 2008, pp. 171-178. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922008000100008&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-69922008000100008> Acesso 05/set./2014.

SHOR, I.; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986 (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov/Dez, 1995 n. 0. Disponível em: < http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf.> Acesso 12/set./2014.

