

NO INTERIOR DA SALA DE AULA: ensaio sobre cultura e prática escolares¹

Diana Gonçalves Vidal²

**Universidade de São Paulo – USP
São Paulo, Brasil**

Resumo

Nos últimos 15 anos, a cultura escolar tem se constituído em importante ferramenta para o estudo das relações entre escola e cultura. Sem pretender inventariar os vários entendimentos existentes, gostaria de discorrer, neste ensaio, sobre três questões concernentes à maneira como compreendo os aportes oferecidos pela categoria à investigação acadêmica e ao trabalho do professor em sala de aula. São elas: a) a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação; b) a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares; e c) a valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais. Para tanto, pretendo entretecer a discussão teórica à análise de fotografias e recorrer a exemplos tomados do estudo histórico sobre a escola pública em São Paulo no século XIX.

Palavras-chave: cultura escolar, práticas escolares, século XIX, história da educação, inovação.

Abstract

In last 15 years, school culture has been constituted into an important tool to understand the relationship between school and culture. Without intending to inventory its different meanings, in this essay, I would like discuss three issues I consider this tool can present to the academic inquiry and the work of the teacher in classroom. They are: a) the debate on conservation and innovation in education; b) the attention to the material culture as part of the school practices; and c) the consideration of school community as a social actor. To do so, I associated theoretical quarrel, photograph analysis and use of examples taken from the history of public school in São Paulo at de beginning of 19th century.

Key-words: school culture, school practices, nineteenth century, history of education, innovation.

Como considerar as relações estabelecidas entre escola e cultura? Esta pergunta tem suscitado diferentes respostas por parte dos pesquisadores em educação. Desde os anos 1960, a função social de transmissão da cultura atribuída à escola vem sendo problematizada. Análises, como as realizadas por Bourdieu e Passeron ou por Ivan Illich, por exemplo, reconheceram nessa transmissão os signos da reprodução da sociedade e conceberam a escola como uma maquinaria criada para manutenção do status quo. Mais recentemente, a essa perspectiva têm se associado análises que destacam a escola também como produtora de uma cultura específica e como espaço de convivência de culturas. As mudanças de percepção sobre a função social da escola remetem a modificações tramadas nos últimos anos no âmbito da sociedade e de seus sistemas de representação.

Às denúncias sobre a ação da escola como aparelho ideológico do Estado somaram-se interrogações sobre o funcionamento interno da instituição. O olhar tem recaído principalmente sobre os sujeitos, com o objetivo de perceber como traduziram e traduzem as regras legais, as normas pedagógicas e os imperativos políticos em práticas escolares. Emergiram, nesse cenário, pesquisas dedicadas a compreender os usos feitos dos materiais escolares, dos espaços da escola e de seus tempos.

Invadir a “caixa-preta” da escola, máxima reiterada nas investigações recentes, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras). Nessa perspectiva, a percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como reprodução social.

Ao mesmo tempo, surgiu uma nova sensibilidade para com os desdobramentos sociais e culturais da instauração da escola como local obrigatório de passagem de toda a infância (e mesmo juventude). O percurso trouxe como problema a investigação acerca efeitos nem sempre previsíveis do próprio funcionamento da escola no interior da sociedade, na disseminação e construção de valores, hábitos e saberes, colocando em discussão as decorrências da crescente escolarização do social.

Nesse panorama, a cultura escolar tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para o estudo das relações entre escola e cultura. Sem pretender inventariar os vários entendimentos existentes, esforço que já realizei em textos anteriores (ver, em particular, Vidal, 2005, e Vidal et al 2004), gostaria de chamar a atenção para três questões relativas à maneira como compreendo os aportes oferecidos por esta categoria à investigação acadêmica e ao trabalho do professor em sala de aula. São elas: a) a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação; b) a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares; e c) a valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais. Pretendo discorrer sobre estas três problemáticas nos itens que se seguem, entretecendo a discussão teórica à análise de fotografias e recorrendo a exemplos tomados do estudo histórico sobre a escola pública em São Paulo no século XIX.

1. Relação entre permanência e inovação

Começamos pela observação de três imagens. Elas atravessam e unem diferentes tempos históricos e espaço sociais. A primeira representa uma sala de aula da Escola Primária Caetano de Campos, no ano de 1908, em São Paulo. A segunda retrata a mesma situação de aula em 1960, na Escola da Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A terceira registra uma escola indígena no estado do Acre, em 2007.



(Arquivo Caetano de Campos –CRE Mario Covas – SEE-SP)



(Arquivo MEMO-CME-FEUSP)



(Disponível em <http://webradiobrasilindigena.wordpress.com/2007/11/05/governo-do-estado-acre-discute-qualificacao-indigena>. Acesso em 20 de março de 2008).

Ao observar as fotografias, a primeira coisa que identificamos é a notável permanência dos elementos estruturantes da organização das salas de aula: a distribuição dos alunos em filas e voltados para a mesma direção; a existência de suportes da escrita, como folhas soltas, cadernos e quadros-negros; a utilização de objetos para escrever, como giz, lápis e canetas; a posição corporal dos estudantes, sentados em cadeiras e com os braços apoiados em mesas, e dos professores, em pé. Trazem as marcas do que Guy Vincent, Bernardo Lahire e Daniel Thin (2001) denominaram de “forma escolar”; David Tyack e Larry Cuban (1999) chamaram de “gramática da escola”; e Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990) consideraram por “cultura escolar”.

Apesar de próximas, as categorias exprimem diferenças que se manifestam principalmente na maneira como os autores compreendem a relação entre permanência e mudança nos fazeres escolares e como concebem as múltiplas trocas estabelecidas entre a escola e sociedade. No caso de Vincent, Lahire e Thin, é o surgimento da escola como um lugar específico e separado das outras práticas sociais, onde se constituem saberes escritos formalizados, produzem-se efeitos duráveis de socialização sobre os estudantes, dissemina-se a aprendizagem das maneiras de exercício de poder e propaga-se o ensino da língua na construção de uma relação escritural com a linguagem e o mundo, que configura a “forma escolar”. Para Tyack e Cuban, a “gramática da escola” evidencia-se pela divisão do tempo e do espaço, classificação e hierarquização dos alunos e escolarização de conteúdos. Nos dois casos, é a ênfase na manutenção de estruturas e na resistência que a escola exhibe à mudança que emerge como principal característica do funcionamento da instituição escolar.

Os autores, entretanto, não desconhecem que a estruturação da escola tem sido abalada historicamente. A noção de crise atravessa a escrita e se manifesta, para Vincent, Lahire e

Thin, no sintoma de um extravasamento da forma escolar para todos os espaços e instituições sociais, favorecendo a dominação do modo escolar sobre as demais formas de socialização e, conseqüentemente, dispondo à “pedagogização” do social. Para Tyack e Cuban, a crise pode ser percebida no fracasso das reformas educativas, expresso na dificuldade sentida pelas políticas públicas para alterar o “modus operandi” da instituição escolar. À diferença de Vincent, Lahire e Thin, entretanto, Cuban e Tyack não conduzem ao entendimento da pregnância da forma escolar, nesse caso, da gramática da escola, a todo o corpo social, posto que a concebem como restrita à organização da instituição escolar. Alertam, entretanto, para o fato de que sociedades profundamente escolarizadas tendem a constituir uma noção do que seja a escola real e recusar tudo que se afaste do modelo, colaborando para o insucesso de projetos reformistas.

Se as análises têm o mérito de fazer perceber as margens, os limites do discurso e da prática discursiva da escola, como talvez o considerasse Foucault, deixam a desconfortante sensação de “conjurar o acaso, o aleatório e esquivar a pesada e temível materialidade” (Foucault, 1986, p. 9) dessa instituição social. É nesse sentido que os trabalhos de Dominique Julia (2001) e André Chervel (1990) vêm em nosso auxílio. Os autores reconhecem os elementos perenes da cultura escolar. No entanto, interrogam-se sobre as mudanças, as mais sutis, introduzidas no cotidiano da escola. Nesse deslocamento, sensibilizam-se pela singularidade da cultura escolar e por sua permeabilidade ao câmbio.

A perspectiva de Julia combina a atenção às normas ao interesse pelas práticas, tentando perceber como professores e alunos traduzem as regras em fazeres, expurgando diretrizes que consideram inadequadas e selecionando dispositivos em detrimento de outros, numa verdadeira triagem e reconversão do que lhe é proposto. Para tanto, esses sujeitos valem-se da experiência (administrativa, docente e discente) construída social e historicamente, o que comporta escolhas nem sempre conscientes e expressa múltiplas diferenças sociais, sejam elas de gênero, geração, etnia, classe ou grupo social. É nesse sentido que Julia alerta para a conveniência em associar ao estudo sobre a cultura escolar o entendimento sobre as culturas familiares e infantis.

Contraopondo-se ao conceito de transposição didática defendida por Yves Chevallard (1985), André Chervel advoga a capacidade da escola de produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel critica os esquemas explicativos que posicionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores fundados pelas universidades, bem como a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar, portanto, do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar é capaz de produzir um saber específico cujos efeitos estendem-se sobre a sociedade e a cultura, e que emerge das determinantes do próprio funcionamento institucional. Para demonstrar o argumento, aborda a criação da teoria das funções por parte dos professores franceses no final do século XIX, evidenciando o espaço escolar como permeável à inovação.

À luz dessa argumentação, retomemos agora as fotografias, atentando para as diferenças que manifestam. Enquanto na primeira foto, a classe é composta apenas por meninos, não havendo, portanto, coeducação dos sexos, nas duas fotos seguintes, meninos e

meninas convivem no espaço escolar. A forte homogeneização de símbolos republicanos presente na primeira figura deu lugar ao acolhimento de outras referências culturais, como o cocar usado pelo professor e por alunos indígenas. A alteração dos modos de vestir dos sujeitos escolares nas três imagens indicia a paulatina inclusão dos vários segmentos sociais pela instituição. A mudança na postura corporal dos alunos suscita interrogar sobre as decorrências, nas práticas escolares, da introdução de diferentes suportes da escrita, como cadernos, e da facilitação do escrever propiciada, por exemplo, pelo ingresso de novos instrumentos como a caneta esferográfica; como também implica em questionar sobre a difusão e apropriação de distintas concepções pedagógicas.

Assim, sem desconhecer a força dos elementos estruturantes da escola na sua constituição e consolidação como instituição social, parece-me profícuo valorizar as alterações que foram sendo inseridas no cotidiano escolar, seja pela iniciativa das políticas públicas, seja pela ação dos sujeitos escolares. Nesse último caso, vale a pena tanto atentar para o modo como professores, alunos e administradores trazem à cena, de forma desejada ou não, tensões vividas no interior das escolas e na sua relação com a sociedade, quanto no que transformam os problemas escolares em questões sociais a solicitar regulação e governo como realçam Chapoulie e Briand (1994).

No desafio de compreender a conformação da cultura escolar em suas diferentes dimensões, sincrônicas e diacrônicas, é essencial distinguir os modos como ela se manifesta nos objetos produzidos pela e para a escola e nas práticas instaladas no seu interior pela ação dos sujeitos escolares. Esses são os itens que examinaremos a seguir. Antes de fazê-lo, entretanto, gostaria de efetuar algumas rápidas considerações sobre as práticas escolares. Concebo-as como práticas híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades sociais, tal como considera Nestor Canclini (2003). Para esse autor, é no interior dos ciclos de hibridação que ocorre a passagem de uma cultura a outra ou, como prefere, de uma prática discreta (prática cultural não hegemônica) a uma prática híbrida (prática cultural hegemônica).

A perspectiva é eficaz para o entendimento das práticas escolares inicialmente porque permite ressaltar a produtividade e o caráter inovador das misturas interculturais, destacando que a hibridação surge da criatividade individual e coletiva na reconversão de um patrimônio cultural. O procedimento, assim, confere positividade às maneiras como os sujeitos escolares se apropriam das políticas educativas, deslocando a análise da crítica ao caráter “incompleto” ou “contraditório” destas apropriações para o entendimento das razões, ou melhor, como diria Bourdieu (1996) da razoabilidade, que as propiciaram. Em seguida, porque convida a perscrutar as diversas culturas que convivem no interior da escola, como as culturas familiares, infantis, docentes, administrativas, percebendo-as não como isoladas ou puras, mas como mestiças; ao mesmo tempo, reconhecendo a escola como um lugar de fronteira cultural, de zona de contato, e a cultura escolar como uma cultura híbrida.

Em terceiro lugar, porque propicia interrogar os modos como os sujeitos escolares produzem as mestiçagens na ativação de uma prática docente ou discente. No caso dos

professores, por exemplo, conduz não apenas ao questionamento sobre como os docentes se apropriam de modelos culturais que circulam nas escolas de formação, nas associações de classe, no corpo da legislação, na experiência de magistério, na sua própria frequência como alunos à escola primária, nas trocas familiares, entre outras; mas, também, a inquirir como estas práticas discretas se combinam a outras práticas discretas compondo novas práticas culturais no interior de ciclos de hibridação continuamente reinventados na produção da experiência docente.

Estas questões ficarão mais claras nos itens que se seguem, na exploração dos dois exemplos propostos sobre a escola pública em São Paulo no século XIX.

2. A cultura material escolar

Nas fotografias que observamos anteriormente, a presença reiterada de lápis e caneta, de papel e caderno indicia a íntima e estreita relação entre o universo da escrita e a invenção da escola moderna. De fato, os objetos e produtos do escrever ocupam um lugar significativo no conjunto das práticas escolares e administrativas da escola. Os vestígios dessa economia escriturária, proliferam, no âmbito escolar, sob a forma de resultados das relações pedagógicas (o exercício e o diário de classe, por exemplo); de resíduos das ações gestoras (os históricos escolares e os processos, dentre outros); de efeitos de construção de saberes sobre o aluno, o professor e o pedagógico (fichas antropométricas, relatórios e exames), ou, ainda, de derivações de uma prática escritural escolar (o jornalzinho de alunos e os boletins de professores).

Tomados em sua materialidade, os objetos da escrita permitem não apenas a percepção dos conteúdos ensinados, mas o entendimento do conjunto de fazeres ativados no interior da escola. Para além dos enunciados, registrados em cadernos, planos de aula, exercícios e anotações administrativas; assume destaque, a maneira como o espaço gráfico da folha de papel é organizado, determinando usos (folha impressa, papel pautado, caderno, folha lisa), utilizando-se de fórmulas indicativas de início ou encerramento de atividades, definindo uma classificação e uma hierarquia de saberes e sujeitos, solicitando informações que visam à identificação (como data, nome, local), apartando o espaço de escrita do aluno, do professor e do administrador pelo recurso a margens e campos específicos, remetendo a diferentes habilidades, usos e posições de poder. Despontam como importante as dimensões físicas dos vários suportes da escrita escolar, como número de páginas e formato de quadro-negros, ardósias ou lousas individuais, cadernos, trabalhos escolares, cartazes, faixas, barras, quadros, processos administrativos, fichas de aluno, prontuários de professores; bem como a associação do papel a outros materiais. Emerge como relevante a referência aos vários objetos de escrita como giz, lápis, caneta, giz de cera, lápis de cor, canetas coloridas, bem como os códigos constituídos para seu uso, como, por exemplo, a cor vermelha utilizada para a correção, enquanto a azul serve à realização do exercício.

Mas se a escola se produziu (e se produz) como correlato da disseminação da cultura escrita, as relações pedagógicas se efetivam pelo recurso à oralidade. É por meio dela que professores e alunos tramam seu cotidiano. Os vestígios, nesse caso, são escassos. “Strito”

senso, eles estariam restritos ao século XX, quando do surgimento de gravadores e filmadoras. No entanto, é possível considerar que os testemunhos dessa oralidade sejam captados pela escrita, implicando em identificar as marcas que as práticas orais tenham deixado no espaço da folha de caderno, da prova dentre outros. Mas não apenas. As relações orais produzem-se na escola, também, a partir do contato dos sujeitos escolares com objetos – móveis, estrados, relógios, globos, crucifixo dentre muitos outros – e da frequência a espaços – sala de aula, pátio, corredor, biblioteca.

Este conjunto que poderíamos chamar difusamente de cultura material escolar, se considerado em sua seriação, permite-nos conhecer as estratégias de conformação da corporeidade dos sujeitos imposta pelos mecanismos do poder. Ao mesmo tempo, se observado na sua singularidade pode trazer elementos para a percepção de táticas de subversão, como diria Michel de Certeau (1994), inventadas por alunos e professores. É a percepção de que a cultura escolar se efetiva por práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite tomar a cultura material escolar com importante indício das práticas escolares.

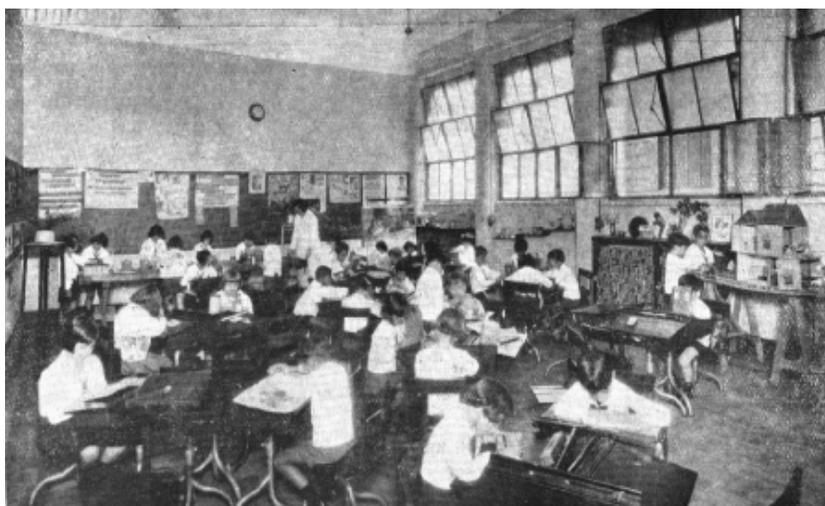
Para apreciar estas questões, tomemos três imagens. A primeira é uma representação de uma escola de ensino mútuo, produzida pela equipe do *Museo Virtual de la Escuela* (Universidad Nacional de Lujan) e exposta no VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, realizado na Argentina em novembro de 2007. A segunda é uma sala de aula da Escola Primária Caetano de Campos, tomada em 1895. E a terceira é uma imagem da Escola Primária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1934.



(Arquivo Pessoal. Fotografia de Diana Vidal)



(Arquivo Caetano de Campos –CRE Mario Covas – SEE-SP)



(Foto publicada em 1934 na revista *Arquivos do Instituto de Educação*)

Estou ciente do diferente estatuto das representações escolhidas. No entanto, servem-me ao propósito abordar a materialidade da escola, tomando a carteira como foco central da análise. Na primeira imagem, temos o conjunto de banco e banca utilizado para os trabalhos do ensino mútuo nas décadas iniciais do Oitocentos. A distribuição nos bancos, possivelmente, seguia a regras da hierarquização de conteúdos, agrupando crianças no mesmo estágio de conhecimento, guiadas por um aluno-monitor, que as fazia repetir a lição, conforme as normas do método, também conhecido por Lancaster. No final do século XIX, esse mobiliário começou a ser criticado por médicos higienistas que percebiam, nas

diferentes alturas entre banca e banco e na falta de respaldar, as causas da miopia e da escoliose entre os escolares. Alunos de várias estaturas sentavam-se nos mesmos lugares. Para uns, a distância entre o rosto e a mesa levava à aproximação do livro à vista. Para outros, impunha o afastamento. Nos dois casos, a posição forçada do corpo gerava desvios. A solução vinha associada à difusão de um móvel especial, definido em função do corpo infantil em suas diferentes etapas de desenvolvimento físico.

Surgiram, assim, as carteiras que, além de regularem a altura ideal entre o assento e a mesa, normatizavam a distância entre o encosto do banco e o borde da mesa e a inclinação desta última. Com um ou dois lugares, as carteiras, feitas com pé de ferro fundido, deveriam ser fixas ao solo para evitar que seu deslocamento causasse outros danos à saúde do escolar. O modelo individual é retratado na segunda fotografia. Associavam-se à difusão do ensino intuitivo e do método simultâneo. No que tange ao primeiro, os alunos eram convidados a ver para aprender. Contrapondo-se ao ensino verbalista, baseado na memorização e repetição dos conteúdos, o ensino intuitivo (ou lição de coisas como ficou conhecido) partia da observação do concreto para a formulação do pensamento abstrato. Pelo método simultâneo, os alunos eram dirigidos diretamente pelo professor, abolindo-se a figura do monitor, e as classes eram formadas por estudantes no mesmo nível de conhecimento, supondo a aprendizagem de todos no mesmo ritmo.

A crise desse modelo pedagógico nos anos 1920 levou ao aparecimento de um novo tipo de carteira, exibido na terceira foto. A carteira individual foi separada em dois móveis distintos (a cadeira e a mesa) e o ferro fundido substituído pelo aço tubular. Mais leves e manuseáveis, as cadeiras e mesas permitiam novas combinações do espaço escolar, dando oportunidade à disseminação de outras estratégias pedagógicas, como a atividade em grupo. A introdução do mobiliário na sala de aula deu-se concomitante à difusão do ideário da escola ativa. Orientado pelo professor, o aluno passava a construir seu próprio processo de aprendizagem pela experiência vivida, individual e solidariamente, em classe. A escola ativa aliava-se à escola do trabalho realizado em colaboração e pretendia preparar para a vida em comunidade.

Na análise efetuada até aqui, pudemos captar as propostas pedagógicas que circularam historicamente. No entanto, escapou-nos o uso da carteira para além de dispositivo pedagógico. Para tanto, é preciso entretecer as imagens a outras fontes. Façamos um exercício apenas para a questão do ensino mútuo, tomando os relatórios do professor Antonio d'Araújo e do inspetor Ildefonso Ferreira na metade do Oitocentos em São Paulo (para ampliar a discussão, ver Vidal, 2006).

No relatório datado de 1852, o professor Araújo afirmava que sua escola dispunha dos seguintes móveis e utensílios: uma mesa de oito palmos com gaveta para o mestre; três cadeiras de palhinha envernizadas; quatro bancos de nove palmos cada um para assento dos meninos; um banco de quinze palmos com seis tubos para tinta; uma campainha; um tinteiro e um areieiro, ambos de chumbo; 11 pedras para escrever; quatro régua de madeira preta; cinco exemplares para leitura; 14 traslados de diferentes linhas; cinco catecismos de doutrina cristã por Montpellier; 10 canetas de latão para lápis de pedra; um maço de lápis de pedra; e três tabuadas.

Mesmo considerando que o professor regesse apenas 20 alunos, como constatou o inspetor Ildefonso Ferreira em sua visita à escola em 1853, e não 78 como informava o mestre em seu relatório, é possível perceber que a aula não possuía os materiais suficientes para a instrução. As classes de leitura deveriam congregiar apenas cinco alunos cada, posto que este era o número de exemplares e de catecismos disponíveis. Já as classes de escrita não podiam contar com mais de 10 alunos, uma vez que a escola possuía somente 11 lousas individuais e 10 canetas de latão para os lápis de pedra. A presença de apenas um areieiro e um tinteiro reduzia ainda mais o número de alunos para as classes iniciais e finais de escrita. É preciso lembrar que a escrita se fazia inicialmente nas caixas de areia, utilizando o aluno do dedo como instrumento. Depois passava-se à lousa, escrevendo-se com lápis de pedra. E por fim aprendia-se a usar a pena, a tinta e o papel.

O pequeno mobiliário indiciava a distribuição dos alunos na sala de aula. Muito possivelmente o professor trabalhava com quatro classes, uma em cada banco utilizado para assento dos alunos. Talvez os 20 alunos formassem quatro grupos de cinco, o que permitia que enquanto um grupo lia os exemplares de leitura, outro aprendia o catecismo. O terceiro grupo estaria envolvido com a escrita a lápis e o quarto, a escrita a tinta, pois havia um único banco para os tubos de tinta.

Nesse contexto, era muito difícil que o professor respeitasse as tabelas mandadas publicar em 1833, no Rio de Janeiro, pelo governo Imperial, que pretendiam regular o ensino nas classes do método mútuo. Apenas para se ter uma idéia, a tabela referente à leitura, discriminava 16 classes, que iam do reconhecimento do alfabeto, sílabas e palavras à leitura da Doutrina Cristã, da História do Brasil, das artes da Civilidade e da Geografia, indicando uma prática na qual se confundiam o aprendizado da língua com a instrumentalização para acesso aos demais saberes escolares.

No caso do professor Araújo, entretanto, como de outros mestres que encaminharam seus relatórios à inspetoria, informando o estágio de adiantamento dos alunos, percebemos que a graduação do ensino da leitura passava das letras às sílabas de duas e três letras, às cartas de nomes (palavras) e à análise gramatical. O aprendizado da Doutrina Cristã não despontava como um estágio da leitura, mas como um estudo paralelo, indiciando que os alunos memorizavam mais do liam o catecismo.

No entrecruzamento das fontes, com atenção aos aspectos materiais da escola, nos é possível acerrar das práticas escolares e dos saberes produzidos no interior da escola, como soluções possíveis aos problemas enfrentados cotidianamente por professores e alunos no fazer da aula. Emergem as condições objetivas do trabalho docente, constituído no entrecruzamento de experiências individuais e coletivas do magistério, de saberes sociais e pedagógicos e da arte de conciliar o uso do espaço e do tempo escolares às necessidades de difusão de conteúdos; e conformado no trato com o outro (o aluno, o inspetor) em relações desiguais de poder.

3. A ação dos sujeitos escolares

A discussão, assim, nos remete para o lugar central que os sujeitos ocupam na

construção da cultura escolar. Apesar da constatação óbvia, essa obviedade não foi percebida a não ser muito recentemente. Foi somente a partir dos anos 1970, que de instrumento de mediação ou de reprodução da sociedade e de objeto de recepção e inculcação de normas sociais, professores e alunos passaram a ser vistos como sujeitos privilegiados do processo de ensino-aprendizagem, pelas escolhas que efetuam e pelos saberes que produzem. A mudança de paradigma implicou na alteração das análises sobre a escola e a escolarização, não apenas pela introdução de novos objetos de pesquisa, como também pela produção e incorporação de outros referenciais teóricos e metodológicos.

Investigar a prática docente, compreendendo-a na intersecção do saber e da ação de professores, instou a indagação sobre a mistura de vontades, gostos, experiências, acasos que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos identificados como docentes: o modo particular de organizar aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os recursos didáticos e, mesmo, a maneira de organizar a relação pedagógica. A relação entre experiências de vida e ambiente sócio-cultural também passou a objeto de reflexão, traduzida em questões sobre o impacto do estilo de vida do professor dentro e fora da escola, de suas identidades e culturas sobre modelos de ensino e sobre a prática educativa; sobre a influência do ciclo de vida docente nas escolhas da carreira; sobre como incidentes críticos na vida dos professores modificam sua percepção e prática profissional; como decisões relativas a carreira podem ser influenciadas por aspectos do próprio contexto profissional; e como o professor se situa com relação a história de seu tempo (Goodson, 1992).

Nesse movimento, os sujeitos da educação adquiriram contornos recortados por determinantes de gênero e geração. Compreender o grande contingente feminino do magistério, especialmente primário, despontou como um instigante desafio a pesquisa. Incitou, num primeiro momento, a focalizar o processo de feminização do contingente docente. Mais recentemente, tem propiciado indagações sobre a associação entre magistério e gênero feminino, destacando as experiências pessoais (Nelson, 1992) e as estratégias mobilizadas em sala de aula (Rousmaniere, 1994) que asseguram à mulher a permanência profissional. Por outro lado, atentar para o fato de que as relações interpessoais estabelecidas na escola são também intergeracionais tem suscitado alargar as margens da investigação, incorporando preocupações até então inexistentes como, por exemplo, o lugar das culturas infantis, juvenis e adultas na conformação de práticas de cuidado e de violência no interior das escolas, ou na maneira como os sujeitos significam suas identidades sociais.

Apesar das histórias de vida, autobiografias e histórias orais temáticas terem emergido nesse cenário como metodologia de interesse renovado, pela possibilidade de dar voz aos sujeitos da educação, é forçoso destacar que as fontes produzidas por essas metodologias não são as únicas de que podemos lançar mão. O recurso à fonte fotográfica, como de resto à documentação escrita, também permite apreciar como os sujeitos lidaram com as imposições e construíram seus percursos individuais e coletivos no interior da escola. Um exemplo nos vem da imagem a seguir. Ela foi registrada em 1908 e representa o professor, cercado de seus alunos do curso primário na Escola Caetano de Campos.



(Arquivo Caetano de Campos –CRE Mario Covas – SEE-SP)

Apesar de ser uma foto clássica de turma de alunos, trazendo uma organização da cena bastante comum a outras imagens do universo escolar e, portanto, remetendo a uma invariabilidade do registro fotográfico da cultura escolar, podemos identificar no segundo aluno à esquerda da primeira fila, vestígios da subversão aos cânones da representação iconográfica escolar e às regras da instituição escola. O recurso do “close” nos permite avaliar a expressão do menino mais de perto.



Ele exhibe a língua para o fotógrafo. A constatação nos faz reconsiderar a concepção fortemente arraigada de que os alunos no início do século XIX eram perfeitamente disciplinados e altamente respeitosos no trato com os mais velhos. A pequena subversão do aluno (hoje anônimo) evoca um universo de discussão acerca da cultura escolar, das culturas infantis e da relação entre gerações no início do Novecentos. A troça feita pelo aluno suscita a indagação sobre como a escola lidou com as brincadeiras que ocorriam no espaço escolar e social, como reagiu à participação das famílias na definição de rumos da educação, como capitulou em algumas disputas e como se impôs em outras.

Tomemos um exemplo menos episódico do que este, situado em meados do século XIX. O momento é oportuno porque remete à instalação da primeira Escola Normal em São Paulo, em 1846, e, portanto, colhe a prática docente em um período em que ainda não estava impregnada pelas instituições formadoras do magistério. À época, os professores públicos paulistas, para a receberem o pagamento de seus salários, eram obrigados a informar, em correspondência ao inspetor de ensino, o número de alunos freqüentes, encaminhando mensal ou trimestralmente mapas de freqüência.

Ao tomar contato com esses documentos administrativos, percebi que os docentes não apenas forneciam mais informações do que lhes eram solicitadas, como inventavam categorias com o objetivo de organizar o universo da escola, classificando e hierarquizando alunos e saberes. Na elaboração de seus mapas de freqüência, a explicitação das disciplinas do ensino elementar ministradas, bem como o registro de idade, naturalidade, cor e filiação ampliavam substancialmente a qualidade das informações requeridas pelo poder público de relacionar nominalmente os alunos matriculados, declarando sua freqüência e aproveitamento.

Se recuarmos, ainda mais, no tempo, vamos perceber que já os mestres régios de Primeiras Letras traziam nos mapas, elaborados entre 1800 e 1821, informações sobre número de alunos, lugar de proveniência, faixa etária, condição social e ocupação profissional, aproveitamento, freqüência e tempo de duração dos estudos, como afiança Maria Lucia Hisdorf (1982, p. 2), superando o que era determinado pela lei portuguesa. De onde viriam esses modelos de escrita? A tópica suscita indagar acerca dos modos como se foi produzindo a experiência individual e coletiva do magistério, construída e partilhada pelos professores, a partir do momento em que, tornados funcionários públicos, foram instados a inventar os contornos do exercício docente como profissão.

Apesar das diferenças perceptíveis na escrita dos mapas por parte dos professores públicos da época, elas explicitam cinco conjuntos de dispositivos. São eles:

- a) contabilidade, expresso na numeração crescente incluída na primeira coluna ou no artifício de informar o número de alunos freqüentes ao final do mapa;
- b) identificação, manifesto no cuidado em especificar nome e idade, além de filiação, naturalidade, condição e cor;
- c) gestão, perceptível no registro de dia de matrícula ou entrada e faltas, evidenciando o início do trabalho docente com cada aluno e suas interrupções;

- d) avaliação pedagógica, incluída no campo aproveitamento ou no das diversas disciplinas; e
- e) avaliação social e comportamental, em geral emergente sob forma de observações gerais, outras informações ou observações e procedimento (Vidal, 2008).

As razões que levaram os professores a organizar seus mapas a partir destes dispositivos extrapolam a determinação legal e indiciam uma formalidade das práticas docentes no período. Responsáveis tanto pela administração quanto pelo funcionamento da escola, os professores atribuíam aos mapas o lugar de um triplo registro: burocrático, disciplinar e pedagógico. Era na confluência destas três ordens de fazeres que os docentes construía sua experiência profissional. Ao mesmo tempo, constituía o que era ou deveria ser a experiência discente, consignada em rubricas que iam da definição dos caracteres biológicos, sociais e jurídicos dos alunos ao estabelecimento de hierarquias de conteúdos e modos de aprendizagem.

Comentários finais

Olhar a escola pelas lentes da cultura escolar permite não apenas ampliar nosso entendimento sobre o funcionamento interno da instituição como nos provoca a rever as relações estabelecidas historicamente entre escola, sociedade e cultura. Aliás foi isso que intentei realizar ao buscar exemplos mais afastados no tempo. Mas as questões observadas pelo viés retrospectivo também encontram possibilidade de discussão nos dias de hoje. Perceber o trânsito de sujeitos, as constantes negociações entre normas e práticas, os aspectos relacionados à alteração da cultura material escolar são também problemáticas associadas à análise da cultura escolar que podem ser exploradas na atualidade.

Afinal, ao serem instados a introduzir as novas tecnologias da informação no cotidiano das aulas, não estão os professores exercendo a conhecida arte da docência, hibridando aspectos que consideram positivos das TICs às metodologias de ensino que estão acostumados a utilizar com sucesso em sua prática cotidiana? Ao se confrontarem com as reformas educativas e as novas solicitudes das políticas públicas, não estão alunos, professores e administradores constantemente negociando entre o possível de ser incorporado e o que é preciso descartar para manter o funcionamento da escola? Ao lidarem com os problemas cotidianos da escola, como por exemplo, a violência escolar, não estão docentes, discentes e familiares demandando do poder público a proposição de novas regras ou a revisão de mecanismos que têm se provado historicamente insuficientes? E, afinal, não tem a escola e seus sujeitos se reinventado constantemente na resposta aos desafios à prática trazidos pela sociedade em sua permanente mudança?

Nessa medida, a cultura escolar não deixa de ser uma importante ferramenta teórica para explorar o passado e o presente da escola na sua relação com a sociedade e a cultura, no jogo tenso das lutas de poder que perpassam o escolar e expressam nele as contradições sociais.

Notas

¹ O presente texto foi escrito como aula para o Diploma Superior em “Currículum y Prácticas Escolares en Contexto con opción a Especialización”, da FLACSO-Argentina.

² Professora de História da Educação da Faculdade de Educação (USP), coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE), e pesquisadora do CNPq.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- CANCLINI, Nestor. *Culturas híbridas*. São Paulo: EdUSP, 2003.
- CHAPOULIE, Jean-Michel e BRIAND, Jean Pierre. A instituição escolar e a escolarização. Uma visão de conjunto. *Educação e sociedade*, ano XV, nr. 47, abril, p. 11-60, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação* (2): 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique – du savoir au savoir enseigné*. Paris: La Pensé Sauvage, 1985.
- DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DIAS, Márcia H. *Professores da Escola Normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita*. São Paulo: Mestrado, FEUSP, 2002.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 63-78, 1992.
- HILSDORF, Maria Lucia. A prática pombalina no Brasil: alunos de estudos menores na Capitania de São Paulo, nos inícios do século XIX. Comunicação apresentada no Simpósio Internacional *A prática pombalina no Brasil*. Arquivo do Estado de São Paulo, 4/set., mimeo, 1982.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, nr. 1, p. 9-44, 2001.
- NELSON, Margaret. Using oral case histories to reconstruct the experiences of women teachers in Vermont, 1900-50. In: GOODSON, Ivor F. (ed.) *Studying teacher's lives*. New York: Teachers College Press, p.167-186, 1992.
- ROUSMANIERE, Kate. Losing patience and staying professional: women teachers and the problem of classroom discipline in New York City schools in the 1920s. *History of Education Quarterly*, 34(1): 49-68, spring, 1994.
- TYACK, David and CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard Univ. Press, 1999.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas, Autores Associados, 2005.
- _____. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Historia de la Educación*, v. 25, p. 131-152, 2006
- _____. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. *Revista Brasileira de História da*

Educação, v. 17, p. 41-67, 2008.

_____, FARIA FILHO, L., GONÇALVES, I. e PAULILO, A (2004). A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação Pesquisa*, vol. 30, nr. 1, jan.abr. 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, nr. 0, set. dez., p. 63-82, 1995.

_____. Fracasan las reformas educativas? In: SBHE (org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 21-52, 2001.

VINCENT, Guy. *L' école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, jun., p. 7-48, 2001.

Correspondência

Diana Gonçalves Vidal - Pesquisadora do CNPq e professora de História da Educação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE).

E-mail - dvidal@usp.br

Texto publicado em [*Currículo sem Fronteiras*](#) com autorização da autora.
