



Arte sobre foto de Rawpixel/123RF

**Entre objetos, práticas e instituições:
aprendizados sobre a vida
e a cultura escolar**

Renata Marcílio Cândido

resumo

O que se estuda na escola e sobre ela? Como estudá-la? Quais conceitos podem nos ajudar a pensar seus elementos, suas características e modos de funcionamento? Neste artigo os conceitos de *cultura* e *forma escolar* assumem o eixo organizador das reflexões e possíveis respostas para as questões formuladas. A partir de pesquisas desenvolvidas na Faculdade de Educação da USP e na Unifesp, destaca-se a tenacidade dos conceitos e as formas pelas quais eles se complementam em um movimento fértil para a compreensão da escola, da profissão e da carreira docente. Do mesmo modo, os conceitos podem ser retomados para pensar as escolas nos dias atuais, especialmente no período após a pandemia.

Palavras-chave: forma e cultura escolar; história da educação.

abstract

What is studied at school and about it? How to study it? What concepts could help us think about its elements, characteristics, and modes of operation? In this article, the concepts of school culture and form assume the organizing axis of the reflections and possible answers to the formulated questions. Based on research carried out at the School of Education of the University of São Paulo (USP) and the Federal University of São Paulo (Unifesp), the tenacity of the concepts and the ways in which they complement one another in a fertile movement for understanding the school, the profession and the teaching career are highlighted. Similarly, concepts can be resumed to think about schools in the present day, particularly in the post-pandemic period.

Keywords: school form and culture; history of education.

O

que se estuda *sobre e na* escola? *Como* estudá-la? Quais *conceitos* podem nos ajudar a pensar seus elementos, características e engrenagens? Como compreendê-la em toda a sua complexidade e originalidade? As perguntas iniciais nos colocam em movimento e quase que instantaneamente em um *lugar* relativamente seguro, que pode auxiliar a formular tais respostas: as nossas memórias, que podem ser compreendidas, assim como nos diz Annie Erneaux (2021, p. 10), como este lugar que “[...] nunca se interrompe” e que “[...] equipara mortos e vivos, pessoas reais e imaginárias, sonho e história”. Lembranças dos nossos tempos de escola, dos dias, horas, meses e anos que passamos nas carteiras aprendendo os conteúdos, os rituais, os comportamentos desejáveis e indesejáveis e a diversidade humana são mobilizadas sempre que alguma discussão ou questão educacional vem a lume. Assim como nos apresenta Elias Canetti, em

seu livro autobiográfico *A língua absolvida* (2010), a sala de aula pode ser um palco para a contemplação e aprendizado sobre os diferentes tipos humanos, mas também o local para a elaboração de sonhos e possibilidades para um futuro vindouro.

Todos passamos pela escola e as boas ou más lembranças deste período histórico sempre nos acompanham. Quantas vezes nos lembramos de professores ou situações que nos foram significativas e que adquirem novos ou maiores sentidos quando estamos fora da escola? Ou quando pensamos novamente sobre o que vivemos? E, a meu ver, essa é a proficuidade do ato educativo: saber que ele poderá perdurar para além dos espaços, dos tempos e das relações escolares... As memórias e suas reminiscências tornam-se material fecundo para o estudo das questões da escola, das práticas de ensinar e do trabalho docente e já foram sistemática-

RENATA MARCÍLIO CÂNDIDO é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

mente analisadas e discutidas em grupos de estudos, pesquisas e congressos dedicados ao tema das memórias, das autobiografias e do potencial da experiência narrativa para pensar as questões da escola e da profissão docente. Os estudos já consolidados no campo educacional, de forma mais próxima dos campos da didática, da formação de professores e da história da profissão e carreira docente, indicam o uso das narrativas autobiográficas como possibilidade para desencadear reflexões inéditas sobre a prática e a identidade docente, assim como sobre o funcionamento da instituição de ensino e sua cultura ou culturas próprias e originais.

Neste caso, a mobilização das recordações individuais, para alguns estudiosos, pode ser um ponto de partida bastante arguto para pensar a escola, seus modos de funcionamento e a formação daqueles e daquelas que passam por ela, tal como nos indicam os estudos pioneiros realizados na década de 1990 pelo Grupo de Estudos sobre Docência, Memória e Gênero (Gedomge), organizado por professoras da FE-USP (Sousa et al., 2006). As pesquisas e os debates do grupo trataram de analisar os fundamentos teóricos e os potenciais das práticas de formação de professores e professoras a partir da produção e das interpretações de autobiografias e dos relatos de formação escolar. Um dos principais objetivos era contribuir para a constituição de uma *contramemória profissional*, capaz de instigar reflexões mais originais sobre a profissão e a carreira docente e compreender de forma mais acurada “a natureza das relações que cada um de nós mantém com o conhecimento e, mais ainda, as relações e disposições que estamos, com nossas práticas de formação, favorecendo nos futuros professores” (Catani et al., 1993).

Uma das problemáticas centrais era entender como as memórias sobre os aprendizados, os rituais escolares e as relações interpessoais podem ser acionadas pelos professores e professoras no momento das atividades de ensino de modo a ressoarem não somente nas suas ações em sala de aula, influenciando-as e inspirando-as, mas também, e de forma menos explícita, nos destinos escolares de estudantes sob sua responsabilidade.

Pensar “por que eu faço o que faço e da forma como faço em sala de aula?” era uma das questões mobilizadoras das memórias dos docentes que participaram do grupo. Neste caso, a concepção experiencial da formação de si proporcionada por este movimento de retomar e narrar a própria vida, não de forma aleatória, mas a propósito de algumas temáticas e acontecimentos, possui articulações importantes com o conceito tradicional de identidade,

“porque completa as categorias tradicionais das ciências do humano, dando lugar às vivências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, nossos registros de expressões, nossas competências genéricas transversais e nossas posições existenciais” (Josso, 2007, p. 417).

Por outro lado, sem a ilusão de tomar as narrativas como verdades ou retratos fidedignos da realidade, tal como acautelou Pierre Bourdieu em seu texto *A ilusão biográfica*, as pesquisadoras concebiam as narrativas como construções, elaboradas a partir de reminiscências construídas e ressignificadas a todo momento pelos indivíduos a depender da situação e do momento de vida. Mais do que a verificação da realidade, fez-se relevante compreender os *sentidos* elaborados a partir das experiências vivenciadas pelos professores

e professoras, das suas memórias comprometidas ou não com os elementos da realidade.

E serão estes sentidos produzidos que conduzem a construção do texto aqui apresentado. Ao tratar dos aprendizados sobre a vida e a cultura escolar, enquanto estudante, professora e pesquisadora da área da história da educação, gostaria de retomar de forma breve parte das memórias acerca deste processo formativo e, dessas reminiscências, as formas pelas quais as questões formuladas inicialmente foram ganhando novos contornos, cores, problematizações e ainda hoje constituem inquietações e projetos compartilhados com meus pares, sejam eles meus orientandos, alunos ou colegas de grupos de estudos e de pesquisas.

ALGUMAS REMINISCÊNCIAS E FORMAS DE OLHAR A EDUCAÇÃO

Minha formação é perpassada por um conjunto de conceitos que me permitiram conceber a escola, suas práticas e a docência de forma distinta e complexa. Desde as pesquisas desenvolvidas em nível de iniciação científica, no decorrer do curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo, os projetos dedicaram-se ao estudo histórico de dois elementos característicos da *cultura escolar*: os uniformes e as festas escolares entre os anos finais do século XIX e iniciais do século XX. O contexto social e histórico indicado para as duas pesquisas, inicialmente considerado de pouca expressividade por pesquisadores da área, destacou-se pela organização de um conjunto bastante profícuo de saberes acerca da escola e dos seus modos de funcionamento. Foi nesse período que se percebeu um conjunto sistemático de iniciativas governamentais e de educadores paulistas para a organização de um sistema de ensino

articulado em diferentes níveis e a ênfase para a constituição de um conjunto de saberes profissionais docentes considerados científicos.

Considerava-se que o período histórico indicado poderia nos dar pistas importantes para compreender o uso dos uniformes, que se tornaria prática tão disseminada nas escolas públicas posteriormente. Desse modo, a primeira pesquisa foi delineada a partir das seguintes questões: existia o uso do uniforme nas escolas públicas paulistas no contexto histórico indicado? De que tipo? Com qual propósito? Por quais estudantes? Não sem alguma frustração, constatou-se a resposta negativa - as crianças das escolas primárias não tinham o costume do uso dos uniformes naquele período, exceto pelas normalistas (estudantes da Escola Normal¹ e futuras professoras) e pelas notícias e fotografias veiculadas sobre as comemorações acontecidas nas escolas. Os uniformes, associados à ordem, disciplina e identidade que se pretendia para o grupo de estudantes, não puderam ser implementados tal como seus idealizadores almejavam por falta de recursos para as compras e distribuições, mas também pela incipiência do sistema público paulista que ainda carecia de artefatos básicos, como carteiras, livros, ardósias, dentre outros materiais. Em um contexto no qual as instituições públicas padeciam de escassos recursos, o uso dos uniformes constituía-se prática restrita às normalistas e às situações festivas (Dussel, 2005; Ribeiro & Silva, 2012).

1 As Escolas Normais, instituições responsáveis pela formação dos professores no decorrer do século XIX e parte do XX, instituíram procedimentos de formação, permitindo o desenvolvimento da profissão docente e a melhoria da posição social dos seus membros, o que proporcionou o prolongamento da formação acadêmica e especialização profissional e a constituição e disseminação de um conjunto de saberes e de normas próprios da profissão docente.

A partir dessa primeira investida e da frustração ocasionada pela falta de dados para tratar dos uniformes, pude vislumbrar uma outra possibilidade investigativa: por que os estudantes eram trajados usando uniformes nas festas escolares quando seu uso não era obrigatório no cotidiano da escola? O que foram as comemorações nas escolas?² O que celebravam? Como se organizava a maquinaria festiva? Quais os seus propósitos pedagógicos? Será que se festejava da mesma forma no Brasil e em outros países? Desses questionamentos elaborados para a pesquisa em nível de iniciação científica, outros foram formulados com maior refinamento e conduziram as pesquisas que se seguiram em níveis de mestrado e doutorado, desenvolvidas entre os anos de 2003 e 2012, também no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP.

As investigações indicaram que as celebrações possuíam múltiplas funções e configurações. Nos campos social e político, tinham como objetivo deixar explícitos para a população como um todo, não só a escolar, os progressos e o empenho do governo no âmbito educacional. As escolas representavam, para os dirigentes republicanos, a possibilidade do progresso econômico e social do país e, somente através delas, a população poderia e deveria instruir-se. Como bandeira do novo governo que se instaurou, o republicano, as comemorações de aniversário, inauguração e de encerramento do ano letivo contribuíram sobremaneira para a dissemina-

ção da ideia moderna sobre a importância da instrução e das escolas para os países que se queriam desenvolvidos. Já as datas selecionadas para as festas cívicas, bem como seus rituais, indicaram a celebração dos ideais e valores associados ao republicanismo. A instituição escolar tornou-se a bandeira do novo regime e a celebração escolar, sua propaganda. Além das tipologias assinaladas, ainda se destacaram no contexto histórico indicado as celebrações que enalteciam a natureza, representadas pelas festas das árvores e das aves associadas à ideia de pátria brasileira, que passava a ser representada de forma concreta pela natureza, e ensinar o amor e o respeito à natureza, segundo os educadores da época, significava disseminar o patriotismo.

As variantes temáticas das festas foram e são capazes de determinar hierarquias e posições sociais; materializar conceitos abstratos; retomar a cultura; sugerir representações sociais legítimas a serem incorporadas; consentir uma nova compreensão do tempo (o calendário escolar, por exemplo) e do espaço social (as instituições escolares, como modelo). “Festejar é algo muito sério!” foi uma das conclusões formuladas a partir dos estudos desenvolvidos em nível de pós-graduação. Mais do que um momento de divertimento e descontração, as comemorações demandaram saberes curriculares e profissionais docentes próprios, um determinado *habitus*³ professoral e escolar, indicaram questões educacionais constituintes do campo,

2 A investigação histórica acerca das festas escolares foi realizada mediante a análise dos artigos e textos publicados nos principais periódicos divulgados no período, a saber: *A Eschola Publica* (1895-1897), *Revista de Ensino* (1902-1919) e *Revista Escolar* (1925-1927), dos relatórios dos inspetores escolares publicados nos *Anuários de Ensino do Estado de São Paulo* (1907-1926), da legislação e das fotografias localizadas neste *corpus*.

3 O conceito de *habitus* é definido por Bourdieu (1990) como um conjunto de esquemas de percepção, pensamento e ação capazes de orientar ou coagir práticas e representações; o *habitus* indica a disposição incorporada, “quase postural”, de um agente em ação e, além disso, a noção refere-se ao funcionamento sistemático do corpo socializado (Bourdieu, 1990, p. 61).

aprendizados e funções políticas e sociais que merecem atenção na compreensão das culturas das escolas públicas em diferentes partes do mundo. Desse modo, ao tratar das comemorações enquanto práticas das escolas públicas, tão importante quanto descrever os modos pelos quais elas eram realizadas pelos docentes e alunos, suas temáticas, suas práticas, as datas comemorativas selecionadas, as representações e apropriações das celebrações (Chartier, 1992), é compreender, também, o papel que elas assumem para a constituição de um modelo escolar engendrado mundialmente pelos Estados nacionais e os sentidos a elas atribuídos em diferentes tempos e espaços sociais (Nóvoa & Schriewer, 2000).

A CULTURA E A FORMA ESCOLAR: CONCEITOS PARA PENSAR A ESCOLA E A PESQUISA

Os conceitos de *cultura escolar* (ou *culturas escolares*) e *forma escolar* assumem eixos estruturantes das pesquisas realizadas por mim e apresentadas de forma breve no subtítulo anterior. São ideias fundamentais não somente para os empreendimentos investigativos, mas também para a realização de processo que considero fundamental para a formação de futuros pedagogos e pedagogas, assim como para os demais profissionais que atuam na área educacional, que é o processo de *desnaturalização* da instituição escolar. Processo entendido como um conjunto de ações de estranhamento e de distanciamento, mas também de reflexão sobre o que está mais além. São conceitos que, a meu ver, incitam a mudança do foco da objetiva⁴ ou ainda permitem alterar o *caleidoscópio* de modo a perceber novos desenhos e possibilidades

para os contextos e as práticas escolares. Desvelar os meandros dos processos educativos, suas engrenagens, sutilezas ou características pouco perceptíveis e que, a meu ver, e em determinadas situações, podem ser capazes de definir os destinos escolares de crianças e jovens, especialmente os provenientes das camadas populares ou das classes trabalhadoras⁵, constitui objetivos que podem ser articulados aos conceitos indicados.

E a primeira formulação à qual retorno e passo a tratar agora, não apenas porque ela me foi apresentada inicialmente, mas também pelas múltiplas possibilidades de investigação anunciadas por ela para compreender a instituição escolar e seus elementos, é a definição de *cultura escolar* a partir dos escritos de Dominique Julia⁶. De forma mais específica, nos detemos no artigo intitulado “A cultura escolar como objeto histórico”, publicado na década de 1990 e traduzido para a *Revista Brasileira de História da Educação* no ano de 2001. O texto alcança ampla difusão nos meios educacionais e, em especial, para os

4 Dispositivo fundamental para o ajuste das lentes e das imagens das câmeras não digitais.

5 Neste momento, registro os estudos clássicos de Maria Helena Souza Patto, no Brasil, e de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, na França.

6 Aqui cabe uma breve biografia sobre quem foi o autor e sua relevância para a área da educação. Dominique Julia nasceu em 1940, foi diretor do CNRS (Centro Nacional Francês de Pesquisa Científica), onde ingressou em 1971, depois de ter sido sucessivamente assistente e depois professor assistente na Sorbonne e na Universidade de Paris-I (1965-1971). De 1989 a 1993 foi professor no Instituto Universitário Europeu de Florença. De 1994 a 2005, dirigiu, em colaboração com Philippe Boutry, o Centro de Antropologia Religiosa Europeia da Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais, onde também lecionou. Suas pesquisas dedicam-se aos estudos da história religiosa do período moderno e da história da educação nos tempos modernos, constituição da rede escolar francesa, sociologia do sucesso ou fracasso escolar, estatuto dos professores, conteúdos programáticos etc.

pesquisadores do campo historiográfico, que logo perceberam o potencial do termo para a renovação dos objetos de estudos e das metodologias das investigações propostas para a área.

A originalidade do conceito forjado pelo autor refere-se à possibilidade de, ao mesmo tempo e de forma correlata, estudar as normas e as práticas e, nesse sentido, nas palavras do autor, a *cultura escolar* pode ser percebida “[...] 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 incorporação desses comportamentos” (Julia, 2001, p. 10). A partir dessa definição, Julia problematiza estudos clássicos da área que reduziram a instituição escolar a uma “caixa-preta” da qual só mereciam atenção as entradas e as saídas, os investimentos e os resultados, ultrapassando, mas sem desconsiderar, propostas analíticas de outras linhas de investigação, como, por exemplo, a da história do ensino, a história das instituições educativas, a história das populações escolares, entre outras, e propondo um olhar mais acurado sobre os meandros, as engrenagens e a cultura específica produzidos no interior das escolas.

A atenção para o interior não deveria ser dada sem o exterior, pois, segundo o autor, a *cultura escolar* não pode ser estudada de forma desvinculada do contexto social e histórico ao qual pertence, assim como das relações estabelecidas com as demais culturas: “Esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas” (Julia, 2001, p. 10). Do mesmo modo, não seria possível o estudo da *cultura escolar* de forma

desvinculada das *culturas infantis*, no sentido antropológico do termo, ou ainda das características do trabalho docente, afinal, as normas e práticas só podem ser estudadas considerando-se “o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (Julia, 2001, p. 11).

Em uma arguta investida, Julia refuta as interpretações literais dos textos normativos e a percepção, considerada por ele bastante simplista, de que a legislação altera imediatamente o trabalho dos professores, ou ainda a ideia de uma instituição de ensino “toda-poderosa e pacífica” cujas tensões, resistências e contradições não constituem elementos inerentes. Concebida em um contexto específico que é a instituição de ensino, a *forma escolar* pode também tender a estruturar outros espaços, do mesmo modo que toda relação social pode ser pedagogizada aproximando-se desse modo da formulação do conceito *cultura escolar*.

Julia (2001) utiliza o termo *cultura escolar* no singular, apesar de assinalar a multiplicidade do conceito. Entretanto, outros autores, como Viñao Frago (2001)⁷, pesquisador espanhol, preferem o uso do termo no plural, de forma a dar ênfase às modificações dos elementos de acordo com os contextos históricos, os níveis de instrução (ensino primário, superior, técnico), as sociedades, os

7 Viñao Frago é formado em direito e atua como professor catedrático de História da Educação do Departamento de Teoria e História da Educação, da Facultad de Educación da Universidad de Murcia, na Espanha. Seus principais temas de interesse são os espaços e tempos escolares, as práticas de escolarização, a cultura material escolar e a profissão docente.

projetos políticos e econômicos para a educação, as ideias e objetos que fazem parte das instituições de ensino, as condutas e modos de pensar, dizer e fazer de todos os envolvidos no processo educativo, recobrando, desse modo, diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas. Nesse caso, nem os *tempos* e os *espaços*, objetos privilegiados das pesquisas de Viñao Frago (2001), são considerados dimensões neutras da educação, já que constituem corporeidades dos sujeitos escolares, impondo por sua materialidade uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como a disseminação de símbolos estéticos, ideológicos e culturais. Nas palavras do autor, as culturas escolares abarcam:

“[...] un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2002, p. 59).

É no bojo das produções historiográficas educacionais, cujo refinamento conceitual, metodológico e de fontes pode ser observado nos últimos 30 anos, que Julia formula a questão: dispomos de instrumentos próprios para analisar historicamente a cultura *escolar*? E aqui faço uma observação. Compreendo que o conceito de *cultura escolar* pode ser retomado como eixo articulador e argumentativo de análises não somente para o campo historiográfico, mas também para outras áreas como, por exemplo, a didática, a sociologia, a psicologia, a educação com-

parada, a formação de professores, dentre outras. E a possibilidade de apropriação do conceito merece destaque pela compreensão do potencial criativo da *cultura* forjada no âmbito *escolar*, que influencia não somente os indivíduos que frequentam as escolas, mas também é capaz de adentrar, delinear e transformar a cultura da sociedade global extrapolando os espaços da instituição.

Do conjunto das produções que se dedicam à discussão da vida no interior da escola, vale a pena voltarmos nosso olhar para os pesquisadores brasileiros e, do conjunto dos textos, destaca-se o artigo publicado por José Mario Pires Azanha⁸ na *Revista da Faculdade de Educação* da USP, no exemplar de 1990-1991, denominado “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”. Tal como indicado no título, o fio que conduz a argumentação do autor desvela um conjunto de possibilidades de pesquisas sobre o cotidiano capazes de favorecer a elaboração de um saber pedagógico autônomo cujo ponto de partida e final constituísse a cultura das escolas públicas no contexto brasileiro. Retomando a questão formulada por Julia sobre a disponibilidade de instrumentos próprios para analisar a *cultura escolar*, Azanha assinala a impossibilidade

8 Educador, formado pela Escola Normal de São Paulo e pelo Curso de Pedagogia, dedicou-se por mais de 50 anos aos estudos do campo educacional. Assumiu, ao longo de sua vida, diferentes cargos administrativos, políticos e acadêmicos: foi professor primário, professor normalista, diretor de escola e, em 1974, tornou-se professor da recém-fundada Faculdade de Educação da USP, onde lecionou até 2001. Foi nomeado coordenador do Conselho da Cátedra Unesco/USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância (1996/1997) e tornou-se membro da Academia Paulista de Educação em 1999. Em 2002 recebeu o título de Professor Emérito da Faculdade de Educação da USP.

de entender a escola pelos seus “resultados objetivos” sem um esforço sistemático de compreensão da cultura histórica das instituições de ensino, por meio de um amplo conjunto de investigações “multi e interdisciplinares” capazes de analisar as manifestações culturais que acontecem no ambiente escolar e que se objetivam em determinadas práticas, compreendendo também, assim, a possibilidade de um estudo mais arguto da considerada “histórica” crise educacional brasileira. Tem-se aqui que a investigação das questões educacionais pode beneficiar-se do escrutínio do cotidiano vivido nas escolas, pelas características peculiares do seu funcionamento, sua composição e suas relações originais. A cultura escolar não apenas reproduz a cultura social, mas é capaz de alterá-la e produzir outra nova, disseminando socialmente uma determinada forma de pensar e agir escolarmente.

Essas investigações têm se inquietado com o cotidiano, visando não apenas à operacionalização de suas prescrições, mas também a desvelar suas práticas, buscando novos referenciais teóricos na tentativa de interpretar o universo da escola, instituí-la de uma identidade ímpar e produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica junto às novas gerações. Em detrimento da revolução no campo da historiografia, muitas são as pesquisas que tomam a escola como objeto historiográfico - por exemplo, no âmbito das ciências sociais e principalmente na área da história da educação, tem crescido o número de pesquisas cujo interesse é investigar os aspectos que forjam o interior da escola, evidenciando que nesse universo se encontram os elementos que compõem o seu cotidiano, a sua materialidade e os possíveis impactos do processo educacional.

A esse respeito, Souza (2019) menciona que esse movimento pretende descortinar meandros estruturais e dinâmicos constituintes do cotidiano da instituição de ensino.

“Desobrigados das amarras da análise dos condicionamentos sociais, os historiadores da educação puderam examinar a arquitetura e os espaços escolares, escrutinar o controle do tempo, estranhar-se com curiosidade e interesse acerca do mobiliário, dos objetos, dos materiais didáticos e se deixar seduzir pelas centenas de fotografias encontradas nos arquivos retratando de fachadas dos prédios, das turmas de alunos, dos professores, das atividades escolares e dos álbuns de formatura. Os novos estudos adentraram também no âmbito da transmissão da cultura, detiveram-se no ensino da leitura e da escrita, nos usos das cartilhas e dos livros de leitura, nos manuais e impressos pedagógicos, nas tentativas de escolarização do canto, da atividade física e dos trabalhos manuais. O currículo, as disciplinas escolares e os métodos de ensino tornaram-se temáticas privilegiadas” (Souza, 2019, p. 8).

A autora destaca que os historiadores da educação, tomados pelo desejo de investigar a instituição de ensino, passam a se preocupar com os elementos de seu interior, assim, alguns eixos como saberes e conhecimentos; instituições escolares; organização, tempo e espaço; currículos e programas; materialidades, métodos e manuais passam a adquirir relevância compondo um conjunto de categorias inéditas para pesquisa e análise no campo da historiografia. Nessa perspectiva, passam a centrar esforços em analisar aspectos subjacentes ao seu funcionamento, tais como a organização, os saberes, os tempos,

os espaços, as práticas, os rituais e as relações pessoais vivenciadas na escola. Vidal (2009, p. 26) sinaliza que a cultura escolar tem se constituído em uma importante ferramenta teórica para o estudo das relações entre escola e cultura, pois, ao mesmo tempo que fomenta a sensibilidade para com os desdobramentos sociais e culturais de instauração da escola como espaço obrigatório de passagem da infância e juventude, traz como problema de investigação “questões referentes ao seu próprio funcionamento no interior da sociedade, na disseminação e construção de valores, hábitos e saberes, colocando em discussão as decorrências crescentes da escolarização do social”.

De forma relacionada e complementar ao conceito de *cultura escolar*, destaca-se o de *cultura material escolar* com a apresentação de novo conjunto de fontes para as investigações do historiador, que se dedica a alargar o conhecimento do seu campo de atuação e, assim, contribuir para a divulgação de conhecimentos inéditos para a área (Vidal, 2017). Martin Lawn (2013), ao pesquisar a história da implementação dos objetos escolares nas instituições americanas e inglesas, destacou que, apesar de serem relegados a segundo plano nos estudos históricos, os objetos escolares possuem importantes significados, já que estão ligados em redes ativas heterogêneas conectando pessoas à rotina da escola. “Sem esses utensílios e os sistemas de uso em que estão inseridos, as grandiosas narrativas da educação seriam incapazes de funcionar” (Lawn, 2013, p. 224).

Os objetos escolares funcionam como tecnologias simples, dispositivos que (con)formam a rotina e as ações do universo escolar, descortinando os aspectos mais negligenciáveis e menos visíveis da história da

escola. O pressuposto é o de que tais objetos funcionam como dispositivos didáticos portadores de mensagens, possuem função normativa e valorativa, tornando-se instrumentos de legitimação de normas, práticas e saberes vivenciados na escola, assim como foram e são responsáveis por reflexões sobre a memória, as relações de poder, a produção e a apropriação dos discursos sobre o passado (Lawn, 2013).

A formulação e o uso do termo *cultura escolar* pretende dar ênfase aos elementos constitutivos das escolas, desvelando a “caixa-preta” da instituição, seus saberes, práticas e processos. O conceito de *forma escolar*, tal como argumentam os autores Vicent, Lahire e Thin (2001), complementa e amplia o conceito anterior, especialmente ao permitir desvelar como as relações sociais podem ser *pedagogizadas* ou ainda como foram se constituindo certas formas, relativamente invariantes (isto é, recorrentes) de relações sociais que se mantêm e que caracterizam a escola. Dentre essas formas, os espaços e saberes objetivados, o formalismo das relações entre alunos e mestres, a codificação dos saberes e das práticas em rituais, símbolos e códigos, o predomínio da língua escrita e sua necessidade para o domínio do saber escolar e, por fim, a instituição como lugar da aprendizagem de formas e de exercício do poder são estruturas que consolidam uma forma e a mantêm apesar do tempo.

A *forma escolar* está largamente difundida em diversas instâncias socializadoras porque a relação com a infância que ela implica, o tipo de práticas socializadoras que ela supõe, são as únicas a serem consideradas como legítimas – a transformação de cada instante em um momento de educação, cada atividade da criança em

uma atividade educativa cuja finalidade é formá-la nos seus diferentes aspectos: cognitivo, moral, físico e emocional, características específicas que assinalam a relevância e a capilaridade do conceito ainda nos dias de hoje. Desse modo, retomando os conceitos brevemente apresentados neste artigo, podemos interrogar: após estes dois últimos anos de pandemia, o que fica da escola quando seus portões se fecham? Quais elementos da sua *cultura* e/ou da sua *forma* permanecem? O que a distingue dos demais espaços de aprendizagem?

Sem a pretensão de esgotar as respostas ou ainda fazer um exaustivo inventário das questões formuladas sobre o ensino e a educação na e após a pandemia de covid-19, destacam-se inúmeros artigos, dossiês, *podcasts* e eventos organizados a propósito das perguntas acima formuladas e de outras. A proficuidade das produções indica a complexidade das respostas e a impossibilidade de esgotá-las em prazos curtos e médios, quiçá longos. Entretanto, algumas considerações são importantes e merecem ser retomadas aqui. O contexto pandêmico foi de grande desgaste para professores e estudantes. Na tentativa de transformar suas casas em salas de aula, reproduzindo explicações e rituais que ocorriam no contexto presencial, avultaram-se queixas de uns e de outros sobre a pouca ressonância das práticas, especialmente para os estudantes do nível de escolarização básica, considerando os alunos entre os 4 e 17 anos, no caso brasileiro. Estudos avolumam-se sobre os conteúdos “perdidos”, sobre as doenças psíquicas causadas pela cessão dos contatos com os colegas e parceiros de escola e, no caso dos docentes, pelo esgotamento físico e mental causado pela multiplicação de tare-

fas domésticas e profissionais, especialmente para as professoras mães e responsáveis pelo lar⁹. As dificuldades elencadas atestam que, diferentemente da *forma escolar*, a *cultura* ou *culturas escolares* produzidas para e pela escola não podem ser reproduzidas fora dela; algumas de suas *formas* talvez, como assinalam os autores do conceito, mas os sentidos construídos sobre os fazeres escolares só podem ser elaborados e reproduzidos dentro das escolas e no bojo de suas práticas e relações interpessoais.

PARA FINALIZAR: ALGUMAS NOTÍCIAS DE PESQUISAS E POSSIBILIDADES DE ESTUDOS

As pesquisas que tenho orientado pertencem ao campo historiográfico educacional e, somadas ao aparato teórico que fundamenta a área, escrutinam os conceitos de *cultura*, *forma escolar* e *cultura material* para reconstituir histórias já contadas ou inéditas em estudos de diferentes níveis. Desvelar a história das instituições, dos materiais didáticos e dos seus usos pelos professores e estudantes, a organização dos conteúdos a serem ensinados e discriminados em currículos e programas oficiais e extraoficiais, o papel dos livros didáticos na organização do trabalho escolar, os métodos, a configuração do tempo e do espaço da escola, a disciplina na escola, os rituais, a relação pedagógica e as condições

9 Deixo indicados alguns escritos que permitem compreender o que foi o período da pandemia para todos os envolvidos com os processos educativos, dentro e fora dos muros das escolas: Nóvoa, 2021; De Souza, 2020; Trindade, Correia & Henriques, 2020; Oliveira, 2020; Vieira et al., 2020.

de trabalho mediante a realização de análise documental e das fontes orais são algumas possibilidades que permitem compreender não somente as representações que tergiversam tais elementos, mas, também, seus sentidos e significados na constituição histórica de uma cultura específica da escola. Se a presença dos objetos impacta a atuação e os conhecimentos dos professores, é possível afirmar que a cultura material da escola também influi sobre as identidades dos docentes, conforme indicam os estudos de Martin Lawn e Ian Grosvenor (2001).

Dizem que a instituição escolar é proveniente de *lugar nenhum*, como anuncia o texto de David Hamilton (2001), ou de um lugar que originalmente das promessas tornou-se das incertezas, tal como anuncia Rui Canário no título de seu livro *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Mas, seja como *lugar nenhum*, das *promessas* ou das *incertezas*, lugar de *crise* ou *utopias*, a instituição escolar, depois de constituir-se como a conhecemos

hoje, tornou-se uma instituição poderosa, cujas características, elementos, práticas e representações compõem o imaginário de grande parte da população planetária. A instituição escolar como referência para a formação dos novos povoa o nosso imaginário, é objeto de disputas, debates e dissidências e tema de pesquisas nos mais variados campos de investigação. Ela nos mobiliza o tempo todo e traz à tona a questão: é possível pensar a formação do humano fora da escola? A pandemia nos deu pistas para pensar sobre a questão e os conceitos apresentados neste artigo nos permitem reconhecer as escolas como espaços e tempos privilegiados de reunião das diferenças, de composição de distintas figurações sociais, de assembleia coletiva e de sociabilidade, capazes de ao mesmo tempo conformar e estimular os jovens na sua capacidade de imaginar e elaborar disfarces para investir contra a resistência do mundo, como local de possibilidades de alterar as compreensões do mundo e de pensar outros novos.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, J. M. P. "Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas". *Revista USP*, n. 8, 1991, pp. 65-9.
- BOURDIEU, P. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura", in M. A. Nogueira; A. M. Catani (orgs.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.
- BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- BUENO, B. O. et al. "Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores". *Psicologia USP* [on-line], vol. 4, n. 1-2. 1993, pp. 299-318.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- CANETTI, E. *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo, Companhia das Letras, 2010.

- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa, Difel, 1992.
- DE SOUZA, E. P. "Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades". *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 2020, pp. 110-8.
- DUSSEL, I. "Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX)". *Pro-Posições*, vol. 16, n. 1 (46). Campinas, jan.-abr./2005, pp. 65-86.
- ERNAUX, A. *O lugar*. São Paulo, Fósforo, 2021.
- FERNANDES, H. *Sintoma social dominante e moralização infantil: um estudo sobre a educação moral em Émile Durkheim*. São Paulo, Edusp, 1994.
- HAMILTON, D. "Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna". *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, 2001, pp. 45-73.
- JOSSO, M. C. "A transformação de si a partir da narração de histórias de vida". *Educação*, vol. 30, n. 63, 2007, pp. 413-38.
- JULIA, D. "A cultura escolar como objeto histórico". *Revista Brasileira de História da Educação*, vol. 1, n. 1 [1], 2001, pp. 9-43.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável*. São Paulo, Ática, 2008.
- LAHIRE, B.; THIN, D.; VINCENT, G. "Sobre a história e a teoria da forma escolar". *Educação em Revista*, vol. 33, 2001, pp. 7-47.
- LAWN, M.; GROSVENOR, I. "'When in doubt, preserve': exploring the traces of teaching and material culture in English schools". *History of Education*, vol. 30, n. 2, mar./2001, pp. 117-27.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. "Os professores depois da pandemia". *Educação & Sociedade*, vol. 42, 2021.
- NÓVOA, A.; SCHRIEWER, Jürgen (org.). *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia*. Lisboa, Educa, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. "Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia". *Revista USP*, n. 127, 2020, pp. 27-40.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Intermeios, 2015.
- RIBEIRO, I.; SILVA, V. L. G. da. "Das materialidades da escola: o uniforme escolar". *Educação e Pesquisa*, vol. 38, n. 3, 2012, pp. 575-588.
- SOUSA, C. P. de et al. "A atuação do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero: Gedomge-FEUSP (1964-2006)", in E. C. de Souza (org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre, Edipucrs, 2006.
- TRINDADE, S. D.; CORREIA, J.; HENRIQUES, S. "Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes". *Revista Tempos e Espaços em Educação*, vol. 13, n. 32, 2020, p. 2.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. "A maquinaria escolar". *Teoria e Educação*, 6, 1992, pp. 69-97.
- VIDAL, D. G. "História da educação como arqueologia: cultura material escolar e escolarização". *Revista Linhas*, vol. 18, n. 36. Florianópolis, jan./abr. 2017, pp. 251-72.
- VIDAL, D. G. "No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares". *Currículo Sem Fronteiras*, vol. 9, 2009, pp. 25-41.
- VIEIRA, K. M. et al. "Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida". *EaD em Foco*, vol. 10, n. 3, 2020.
- VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.