

**CULTURA ESCOLAR, PRÁTICAS E CONTEÚDOS DE LINGUAGENS NO
COTIDIANO DO COLÉGIO ESTADUAL DAVID PEREIRA**

SCHOOL CULTURE, PRACTICES, AND CONTENT OF LANGUAGES IN DAVID
PEREIRA STATE SCHOOL DAILY LIFE

CULTURA ESCOLAR, PRÁCTICAS Y CONTENIDOS DE LENGUAS EM LA VIDA
COTIDIANA DEL COLEGIO ESTADUAL DAVID PEREIRA

Gilmario Moreira Brito¹ 0000-0001-9349-1993

Nailton José de Menezes Rocha² 0000-0002-9725-6154

¹Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil; gilmariobrito@gmail.com

²Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil; menezesrochan@gmail.com

RESUMO:

O artigo objetiva compreender a cultura escolar tecida no cotidiano do processo de formação de jovens estudantes da terceira série do Ensino Médio do Colégio Estadual David Mendes Pereira, CEDMP, Salvador, discutindo o conceito, as práticas e os conteúdos das disciplinas da área de linguagem propostos por professoras/es que foram identificadas em documentos da instituição, nas observações de campo e entrevistas com estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e para contextualizá-la fez-se rápido levantamento sobre a temática no banco da CAPES, selecionou duas teses e duas dissertações e estabeleceu diálogos com os principais formuladores do conceito: Julia (2001), Chervel (1990), Forquin (1993), Arroyo (2013), Barroso (2013), Silva (2006), Reis (2014) e Pinho (2016).

Palavras-chave: cultura escolar; ensino médio; jovens estudantes.

ABSTRACT:

This article aims to understand the school culture in daily development process of young students in the third grade of High School at Colégio Estadual David Mendes Pereira (CEDMP), in Salvador, discussing the concept, practices, and contents in the subjects of language area in teacher's proposals who were identified in documents of the institution, participant observation and interviews with students. This is qualitative research and to contextualize it, a quick survey was done on the subject in the CAPES database, selected two theses and two dissertations and established dialogues with the main formulators of the concept: Julia (2001), Chervel (1990), Forquin (1993), Arroyo (2013), Barroso (2013), Silva (2006), Reis (2014) e Pinho (2016).

Keywords: school culture; young students; high school.

RESUMEN:

El artículo tiene como objetivo comprender la cultura escolar tejida em el proceso de formación cotidiano de los jóvenes estudiantes del tercer grado de la Enseñanza Media del Colegio David Mendes Pereira, CEDMP, Salvador, discutiendo el concepto, las prácticas y los contenidos de las asignaturas de lengua propuestas por los profesores/as que fueron identificados/as en documentos de la institución, en observaciones de campo y entrevistas a estudiantes. Esta es una investigación cualitativa y para contextualizarla se realizó una encuesta rápida sobre el tema en la base de datos de la CAPES, se seleccionaron dos tesis y dos disertaciones y se establecieron diálogos con los principales formuladores del concepto: Julia (2001), Chervel

(1990), Forquin (1993), Arroyo (2013), Barroso (2013), Silva (2006), Reis (2014) e Pinho (2016)

Palabras-clave: cultura escolar, escuela secundaria, jóvenes estudiantes.

Introdução: o conceito cultura escolar no banco de dissertações e teses da CAPES

Para situar melhor a abordagem do artigo no âmbito que as pesquisas acerca de “Cultura Escolar” vêm ocupando nas discussões sobre escolarização no Brasil, realizamos um levantamento das últimas dissertações e teses que tratam do conceito, no período de 2014 a 2016 no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira consulta foi realizada com a palavra-chave “cultura escolar” em teses de doutoramento para identificar apenas os estudos mais recentes e construir um panorama de referência dos três últimos anos. Identificamos cento e oito (108) teses que apresentam no título essa expressão. O passo seguinte foi consultar as palavras-chave “Ensino Médio”, para a qual encontramos (4) quatro títulos e “juventude/jovens”, para esta última localizamos outras dez (10) pesquisas.

Após leitura cuidadosa dos resumos, chamaram-nos a atenção, devido à aproximação com a nossa temática, duas teses. Uma delas “Transversalidade nos modos de socialização e individuação: experiências juvenis em rede”, na qual a autora sustenta que

A constituição dos jovens como indivíduos está comprometida com uma multiplicidade de processos socializadores heterogêneos, fluidos, em tensão. Há intensa participação dos/as jovens nos processos socializadores, que viabiliza seus modos de individuação e os define como singulares. (REIS, 2014, p. 4)

A tese investiga os processos de socialização dos/as jovens de periferia, analisando os seus modos de existência e partindo da relação jovem/periferia/internet, e são interessantes os resultados da pesquisa porque demonstram a importância da internet nas vivências cotidianas dos/as jovens. Assim, é possível depreender que as experiências socializadoras dos/as jovens exercem um papel importante para a compreensão da temática do cotidiano juvenil.

A outra tese, que tem como objeto compreender as concepções e as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental acerca da cultura e de seu papel no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, Silva (2006) busca fundamentos nas abordagens de Williams (1992) sobre cultura para analisar qual a percepção que os/as professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Goiás têm de cultura e quais as relações que estabelecem entre cultura e ensino. Uma das conclusões da autora é que os/as

professores, apesar de expressarem uma compreensão de cultura que não considera as condições concretas da produção desta, entendem a necessidade de a cultura escolar ser articulada com o contexto sociocultural dos/as alunos.

No levantamento das dissertações de mestrado do mesmo período, identificamos cento e nove (109) títulos com as palavras-chave “cultura escolar”, seis delas tratam do “Ensino Médio” e nove com “juventudes” ou “jovens”. Lendo os resumos, mereceu destaque a dissertação de Pinho (2016) “Educação e Cultura Popular nas Propostas Escolares de EJA - Educação de Jovens e Adultos: um estudo em duas escolas de Belo Horizonte – UFMG” na qual a autora buscou identificar o envolvimento dos estudantes jovens e adultos em atividades artísticas de diversas naturezas, vinculadas aos seus saberes e às suas culturas. A pesquisa revela a importância de prestar a atenção à riqueza das experiências culturais que formam as múltiplas identidades dos jovens e adultos da EJA e a autora conclui que “[...] construir um currículo com os educandos – e não para os educandos” (PINHO, 2016, p. 07) é uma proposta para estabelecer um “[...] diálogo entre suas exigências e demandas educacionais e culturais, é um aspecto de fundamental importância para o respeito às especificidades dos sujeitos que compõem a EJA” (PINHO, 2016, p. 07).

A relação entre as experiências dos/as estudantes jovens e adultos e o currículo da qual a autora trata na sua pesquisa é um dos aspectos que a aproxima da proposta de estudo deste artigo. Ao fazer o levantamento dessas experiências, demonstrando a importância da construção, com e para os/as estudantes, de um currículo voltado para a realidade social e cultural das pessoas, ela reafirma a necessidade de a escola atentar, tanto no planejamento, como nas atividades cotidianas, para as experiências vividas pelos /as estudantes de fora da escola.

O conceito de cultura escolar para compreender o cotidiano do Colégio Estadual David Mendes Pereira - CEDMP

Quando se reflete sobre a escolarização é imprescindível buscar compreender as inter-relações entre a cultura escolar e as experiências trazidas pelos (as) jovens estudantes para o interior da escola. Ao observar o cotidiano da escola é perceptível que há situações de conflito quando experiências de culturas exteriores se entrelaçam naquele mesmo espaço físico e se efetiva no currículo escolar, campo de entrecruzamento de culturas, saberes e poder. Sob essa concepção, entendemos que as percepções e sentimentos relacionados às mudanças ocorridas

na sociedade, resultantes das ações individuais ou coletivas, produzem novas e dinâmicas condições de vida.

A escola, instituição que se orienta por leis, decretos portarias, diretrizes e matrizes, segue princípios adotados pela sociedade para realizar o processo de educação formal. Além disso, ela apresenta outros elementos que a constituem e caracterizam de maneira singular, como a organização do ambiente, (disposição das cadeiras nas salas, posição de mesas e cadeiras nas áreas de lazer e recreação e organização do espaço físico interno); relações pessoais (amizades, conflitos, formas de resolução de problemas e cordialidade); posicionamentos de gestores, professores, funcionários e estudantes (ideologias e crenças), entre outros. Esses elementos que fazem parte do cotidiano escolar e são constituintes da cultura da escola, também são determinantes no dia a dia de cada instituição nas singularidades que compõem a sua estruturação, as normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento. Assim, no sentido de melhor compreender a cultura do CEDMP, buscamos apresentar algumas concepções de cultura escolar.

Para Forquin (1993), cultura escolar é um conjunto de saberes organizados de forma didática sobre os quais os professores trabalham selecionando a cultura humana escolarizada. Nesse sentido, trata-se de uma cultura selecionada e validada pela ciência, por especialistas e órgãos legais responsáveis pela escola, pois

Certos aspectos da cultura são reconhecidos como podendo e devendo dar lugar a uma tradição deliberada ou mais ou menos institucionalizada, enquanto outros constituem objeto apenas de aprendizagens informais, até mesmo ocultas, e outros enfim não sobrevivem ao envelhecimento das gerações e não conseguem deixar marcas no tempo. (FORQUIN, 1993, p. 11).

A escola é entendida como uma instituição responsável pela continuidade de um saber, reconhecido e validado, que precisa ser “ensinado”, a fim de que uma cultura específica seja transmitida por gerações. Sob essa concepção, reconhece-se que os saberes não validados e não reconhecidos ou atribuídos por meio do currículo oficial são destinados à transmissão e construção por meio de práticas informais, exteriores ou não à escola.

Em outra abordagem, Nóvoa (1999, p. 16), esclarece que a escola é um território “[...] onde se exprimem o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar”. A riqueza e a complexidade das dimensões apontadas pelo autor não podem ser deixadas de lado quando se busca compreender o que é a escola e sua relação com as culturas próprias de cada estudante que a ela tem acesso.

Esta reflexão de Nóvoa contribuiu para vislumbrar, nas observações que realizamos no CEDMP, a concepção do estudante Valdir, que afirmou tomar como base a fala de sua mãe para tecer uma explicação para o comportamento de alguns estudantes. Para ele, sua mãe argumenta “[...] que se os colégios de hoje fossem como os de antigamente, não haveria tantos alunos nos corredores” (DAVID, 2017, p.2). Mesmo sendo uma pessoa que mantinha relações aparentemente externas ao colégio, a mãe de Valdir se constituía em um agente que possuiu um juízo de valor e uma visão peculiar acerca do dia a dia escolar. Sua concepção mais tradicional sobre a escola influenciava o pensamento do filho, um líder de turma, figura representativa para os/as estudantes. A esse respeito, são importantes as reflexões de Arroyo quando considera que

A diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e pensar-se chega às escolas com essa diversidade de sujeitos. Diversidade e presença que não podem ser desperdiçadas. Se por décadas foi tentado ocultar a diversidade de sujeitos, hoje os mestres percebem que não é mais possível. Que é urgente torná-los visíveis e reconhecê-los sujeitos críveis. As tentativas históricas de ocultá-los e desacreditar tanto aos mestres quanto aos alunos, sobretudo dos setores populares, encontram resistências das crianças, dos adolescentes e jovens, das famílias e comunidades e dos próprios trabalhadores em educação. (ARROYO, 2013, p. 148)

Nesse sentido, a diversidade se constitui não só como elemento relevante para ser incorporado ao currículo formal da escola, mas também como elemento constitutivo das relações e enfrentamentos estabelecidos no cotidiano de toda a cultura da escola. Com os atores do cotidiano escolar, estão diversidades de gênero, de costumes, de culturas, de ideias, entre outras, que formam toda a riqueza do processo educativo e precisam ser consideradas em um estudo sobre o dia a dia do ensino e da aprendizagem. Como espaço de encontros de saberes e culturas, a escola lida com os mais variados elementos constitutivos da diversidade, em todos os campos. É grande a complexidade existente nas relações interpessoais que são estabelecidas no dia a dia, pois são postas em contato diversas culturas que disputam o reconhecimento de seus valores no interior da escola.

Assim, as informações registradas e selecionadas nas entrevistas foram importantes, pois expressaram as diversas culturas que os/as estudantes traziam para o interior do CEDMP. Os/As jovens apresentaram conceitos e práticas distintas relacionadas aos papéis que exercem na família, às responsabilidades, aos gostos, lazer e ambientes sociais que, acrescidos de características físicas, psicológicas e subjetivas, não permitiam a ocultação de suas individualidades e identidades no ambiente escolar, cujo processo educativo dirigido pela instituição aspira ao nivelamento e a homogeneização.

Mesmo considerando que para a corrente funcionalista a cultura escolar seja compreendida, como sugere Julia (2001 p. 9), 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” compreendemos que havia uma cultura do Colégio David Mendes Pereira constituída no cotidiano, nas relações interpessoais, nas práticas pedagógicas de professores em sala de aula e de outros agentes educacionais, como porteiros, merendeiras, gestores (as) que nos propusemos observar e a refletir sobre.

No processo de observação, chamaram-nos a atenção as diferentes posturas assumidas nas aulas pelo professor de um mesmo componente curricular, da mesma série, mas em turmas distintas. Em uma aula de Português sobre determinado conteúdo e mediada pelo mesmo professor em turmas diferentes, a receptividade dos/as estudantes se concretizou de formas diferentes, pois cada jovem em cada turma apresentou peculiaridades próprias, demonstrando maior, menor ou nenhum interesse. O atendimento de um funcionário a uma jovem que se apresentava com dores estomacais não foi o mesmo dado a outra jovem com os mesmos sintomas, já que as maneiras de agir dos funcionários em relação aos/às estudantes também são influenciadas por diferentes relações afetivas. É muito provável que os comportamentos dos/as estudantes no dia a dia determinem essas diferenças de atendimento. Para assegurar seu poder, a Escola pode dispensar um tratamento diferenciado ao estudante que reincide a uma infração, daquele dispensado a outro/a estudante que a cometa pela primeira vez. A nossa observação sobre estes acontecimentos nos levou a pensar no fato de que eles podem também ser tratados de formas diferentes em escolas diferentes. Estas são situações que indicam o quanto pode haver de específico na cultura de uma mesma escola, e /ou em diferentes escolas.

A esse respeito, Chervel (1990, p.193) considera que “[...] a escola funciona como um sistema autorregulado e autônomo” quando realiza as tarefas de formar, educar e instruir. Nesse sentido, é possível compreender que as práticas educativas, as relações sociais, os acordos firmados informalmente, enfim, toda a dinâmica do cotidiano escolar tem uma forma de funcionamento relacionada a cada unidade de ensino de cada instituição em particular. Ainda que vinculadas às propostas e reformas vindas dos poderes públicos, as escolas possuem mecanismos internos de funcionamento que se constroem no cotidiano, sem a interferência imediata desses órgãos. Entre as normatizações das secretarias e a sua efetivação no interior da escola, existem acordos, dinâmicas, práticas e tensões que, efetivamente, fogem à regulação externa.

Assim, compreendemos que, seja sob a influência da sociedade, seja nas relações internas do convívio na escola, há uma cultura da escola, que se constitui tanto a partir dos elementos determinados pelos documentos oficiais quanto a partir de fatores do cotidiano efetivo dessa instituição. Esta última é uma cultura da qual participam o porteiro, a secretária, os agentes administrativos, os/as professores/as, os/as estudantes, enfim a todos que se constituem como atuantes no processo educativo da/na escola. É o fazer diário, no qual as relações determinam acordos, combinações, conflitos, interesses e, concretamente, o funcionamento do CEDMP, assim como o de outras unidades escolares nas suas singularidades.

Para melhor compreender a realidade do CEDMP, dialogando com Barroso (2013), situamos concepções mais atuais que apontam três possibilidades de abordagem da cultura escolar. A primeira delas consiste

Numa perspectiva funcionalista, a ‘cultura escolar’ é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. (BARROSO, 2013, p. 2)

Para essa concepção, a escola é vista como transmissora de uma cultura produzida por um grupo respaldado pelos poderes instituídos na sociedade e “ensinada”, isto é, transmitida para o interior da instituição escolar. Para esta perspectiva, a cultura é um construto produzido por grupos que para se manter no poder buscam ratificá-la como única, geral e ampla acreditando que o papel da escola é consumi-la, no sentido de seguir as normas, as referências, as diretrizes, os parâmetros curriculares, os conteúdos selecionados, entre outros, a partir de interesses de determinações exteriores a ela. Assim, a função da instituição escolar é ser mediadora de conhecimentos construídos pela ciência, seguindo as diretrizes dos órgãos responsáveis pela normatização e organização burocrática. Sob essa compreensão, está a fundamentação dos componentes e dos conteúdos curriculares selecionados e organizados por especialistas que mesmo ignorando os contextos escolares, organizam protocolos do que é necessário a ser ensinado em determinada série escolar.

Uma segunda abordagem é a estruturalista, na qual

[...] a ‘cultura escolar’ é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc. (BARROSO, 2013, p. 02)

Essa abordagem traz para a discussão a dependência da escola das “estruturas” institucionais municipais, nacionais e estrangeiras às quais estaria subordinada e cujas orientações pedagógica e de gestão recebem a interferência e o gerenciamento do poder dos órgãos públicos educacionais nos processos cotidianos de elaboração/criação de uma cultura própria. Leva-se em conta, nessa abordagem, a ingerência na organização interna da escola em sua autonomia para decidir aspectos organizacionais, pedagógicos de avaliação, entre outros.

Ainda há, segundo o mesmo autor, a perspectiva interacionista, para a qual a

[...] ‘cultura escolar’ é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes. (BARROSO, 2013 p. 02)

Sob essa perspectiva, vê-se a escola em seu cotidiano, nas suas práticas diárias. Há elementos de caráter educativo, interrelacional, emocional, sentimental e identitário habituais no cotidiano que diferenciam cada escola das outras. As escolas gozam de uma certa autonomia na decisão de questões relacionadas aos processos de avaliação da aprendizagem, organização do tempo pedagógico, tipos e formas de projetos, entre outros pontos. Essa cultura se constrói e se reconstrói a cada momento, passando pelos conflitos próprios da escola e se transforma a cada dia, uma vez que não é estática.

Estabelecemos diálogos com algumas sugestões de Barroso (2013, p. 2) para falarmos de cultura escolar, na perspectiva de “[...] ir ao interior das escolas ‘concretas’ e realizar este estudo para detectar suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas de seus atores”. Neste texto, damos relevância às vozes dos atores jovens estudantes de ambos os gêneros personagens reais e protagonistas da construção da história da educação, sem os quais o teatro da vida escolar do CEDMP não existiria.

Todavia, a avaliação das práticas culturais exercidas no interior das escolas apresenta muitas dificuldades porque os registros são pulverizados ou de pouca evidência para possibilitar realizar exames da cultura escolar de maneira rigorosa, conforme sinaliza Julia,

A história das práticas culturais é, com efeito, a mais difícil de se reconstituir porque ela não deixa traço: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Poderíamos pensar que tudo acontece de uma outra forma com a escola, pois estamos habituados a ver, nesta, o lugar por excelência da escrita. Ora, os exercícios escolares escritos foram pouco conservados: [...]. (JULIA, 2001, p. 15)

Apesar de destacar os limites, o mesmo autor ao refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelo pesquisador da cultura escolar, toma como exemplo, para fundamentar seu

ponto de vista, as pesquisas realizadas por Chervel (1988), que utilizou exercícios escolares escritos e por Lahire (1994) e Beaud (1994) que utilizaram textos escritos dos ditados feitos por estudantes da escola primária da Terceira República na França. No caso do estudo de Chervel (1988), é possível avaliar a dificuldade de encontrar tais exercícios já que não é o tipo de documento regularmente arquivado porque, de um modo geral, tanto as escolas não dispõem de espaço, quanto o valor atribuído a eles pela escola é insignificante para serem preservados. No caso dos autores mencionados, o problema identificado foi o estado de conservação dos escritos. Todavia, apesar dos limites, Julia (2001, p. 16) destaca que é possível “[...] reconstituir uma história das práticas escolares em vigor e da apropriação, feita pelos alunos, dos conhecimentos disciplinares ministrados”.

Práticas e conteúdos da área de linguagens no cotidiano do Colégio Estadual David Mendes Pereira CEDMP

As ações e os pensamentos que estruturam as práticas educativas e sociais diárias no interior da escola são extensões da sociedade. Formada por indivíduos que interagem das mais diversas formas, a escola apresenta uma dinâmica que reproduz, recria e reorganiza, até certo ponto, as práticas sociais externas a ela, ainda que com as suas próprias singularidades. Desse modo, para compreender o dia a dia da escola, é necessário, antes, compreender como o cotidiano se constrói socialmente, nessa célula maior chamada sociedade.

Ao discorrer sobre o cotidiano, trazemos dois autores que o discutem: Michel de Certeau e Guimarães considerando as linhas de raciocínio em alguns momentos diferenciadas. Dialogando com Heller Guimarães considera que

A vida cotidiana é a constituição e a reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade, através das objetivações. O processo de objetivação se caracteriza por essa reprodução [...] para se efetivar, ela pressupõe uma ação do homem sob o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Assim tudo pode ser objetivado, pois tudo está em constante mutação, em todas as dimensões da vida. [...] Portanto tudo o que se realiza é objetivação. A objetivação em si é que está presente no cotidiano do senso comum e é a que cria as condições para vivermos em determinada sociedade com seus costumes, ritos etc. (GUIMARÃES, 2002, p. 12)

Assim, olhamos para o cotidiano do CEDMP percebendo nele seus rituais e normas, como horários, processos de avaliação, lugares por onde os/as estudantes circulam como elementos do dia a dia que se apresentam aos/as estudantes e passam por um processo de apropriação individual de cada estudante. Nessa apropriação, estudantes se tornam agentes, também, de (auto) transformação. Cada objeto, ambiente, livro, norma de conduta, entre outros,

são objetivados pelos/as estudantes, funcionários/as, professores/as e gestores/as e, assim, o cotidiano se constrói para cada um destes. Nesse processo, a objetivação “em si” se mostra nas relações entre as pessoas e os elementos concretos, em um nível específico, influenciando as relações diárias.

Em um outro nível de objetivação, destacamos a possibilidade de conflitos entre as pessoas do ambiente escolar, quando ela ocorre trazendo choques. Em um dos momentos da observação, um estudante estava sentado na mesa, e o professor lhe disse que ali não era lugar para sentar-se. O senso comum e as normas da escola determinam que a mesa é um móvel para as pessoas escreverem. O fato pode parecer irrelevante, mas se para o professor esta objetivação promovida pela escola pode ser naturalizada, sem dúvida pode ser foco de muitos conflitos que podem ter sido gerados no dia a dia de escolas. Vemos que a objetivação a que Guimarães (2002) se refere trouxe para a relação entre o professor e o estudante um choque entre as formas como eles viam a mesa, nesse instante, já que o estudante se apropriou da mesa como um móvel que também servia para sentar-se. Também é significativo que

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção socioeconômica por pregadores, educadores ou vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar sua manipulação, pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização. (CERTEAU, 1994, p. 40).

Portanto, estudantes, professores/as, funcionários e gestores diariamente exercem seus papéis estabelecidos em leis, estatutos, normas e diretrizes que organizam previamente suas funções, mas o fazem dentro de suas percepções, crenças e ideais. Cotidianamente, as funções de cada um deles/as chegam a momentos de trocas de papéis; confundem-se, às vezes, atribuições e as chamadas “obrigações”. Note-se, por exemplo, quando um segurança (ou vigilante) assume um papel educativo em determinadas situações corriqueiras informando aos/as estudantes sobre alguma demanda específica. Sabe-se que ele pode esclarecer aos jovens sobre a importância da escola e de suas funções como patrimônio público, orientando-os no dia a dia a usá-lo e desfrutá-lo como bem coletivo.

Quando professores falam sobre as perspectivas futuras dos/as estudantes, projetando um sucesso na vida, como resultado de seus esforços na aprendizagem de conteúdo, é preciso refletir sobre a concepção de sucesso e sobre as perspectivas desse/as estudantes. É necessário indagar se os conteúdos estudados na escola e vistos pelos/as educadores como instrumentos para a realização pessoal e profissional futura são percebidos da mesma forma pelos/as educandos/as. Em uma aula, presenciamos o professor pedindo a atenção dos/as estudantes

porque o assunto “cairia no ENEM”. Entretanto, esse argumento não foi suficiente para que a turma mudasse o comportamento diante da explicação. No momento das entrevistas, alguns estudantes declararam que não fizeram ou não fariam o Exame Nacional do Ensino Médio naquele ano, pois naquele momento lhes interessava trabalhar, após a conclusão do curso, e não cursar uma faculdade.

Nos debates sobre educação, currículo e sociedade, um ponto de destaque é a necessidade de as instituições escolares atentarem para o cotidiano dos/as estudantes, suas culturas, identidades, aspirações e projetos de futuro. Essa preocupação se faz essencial no processo de planejamento didático, na construção do currículo, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas práticas educativas diárias da escola. No CEDMP, o PPP ainda se encontrava em elaboração, os/as professores/as das áreas de conhecimento usavam nos encontros de atividade de coordenação¹ (AC) para discuti-lo, mas ainda não o havia concluído.

O planejamento didático da área de Linguagens², com previsão de ser elaborado no início do ano, na Jornada Pedagógica, apresentou uma flexibilização. Ele ainda seria reorganizado, porque os conteúdos do ano letivo e os livros didáticos seriam os mesmos do ano anterior. Ao procurar este documento, consegui apenas o de Redação, mesmo solicitando os demais aos/as professores/as. O acesso ao conteúdo dos demais componentes de Linguagens foi feito nas observações das aulas, nas conversas com os/as professores/as.

Em uma das aulas observadas, o professor fez uma revisão de conteúdo, lembrando à turma que o assunto “cairia” no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ainda assim, o interesse pela aula não foi muito expressivo, havia estudantes manuseando o celular e outros/as continuaram dispersos, envolvidos em leituras individuais e conversas sobre outros assuntos. O professor destacou a necessidade de os alunos aprenderem os nomes de autores e obras do Pré-modernismo, enfatizando que o assunto já fora “dado” em outra aula. Houve uma explanação sobre o contexto histórico, e um estudante brincou, associando a maneira de se vestir de Antônio Conselheiro à forma como se vestia um personagem de um filme. Isso levou a turma a se divertir, dispersando os/as estudantes que se mostravam atentos à explicação dada pelo professor. Naquele dia, pude perceber que a fala do professor não surtiu o efeito esperado sobre a turma. Sendo assim, busquei refletir sobre isso.

¹ Reuniões para planejamento de atividades, realizadas com os/as professores/as da área de Ciências Humanas; com os/as professores/as da área de Linguagens e com os/as professores/as da área de Matemática e de Ciências da Natureza. Esses encontros são conduzidos pelo/a professor-articulador de área ou pelo/a coordenador do colégio.

² No documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio, da Secretaria da Educação do Estado, ainda são utilizadas as denominações de áreas sem o termo “suas tecnologias”, reintegrado na Reforma do Ensino Médio.

Uma das explicações que ouvimos de um estudante foi a de que ele não iria fazer o ENEM, portanto aquilo “não interessava”. Essa perspectiva de futuro reapareceu nas entrevistas, quando questionamos sobre a relação entre as aulas e o ENEM. Mas essa fala se torna relevante quando se observa que a rede estadual investe em projetos³ de mobilização voltados para a inscrição dos/as estudantes no exame nacional para o qual gestores e professores do CEDMP organizavam a preparação dos/as alunas/os, promovendo, no segundo semestre de cada ano, aulas de revisões de assuntos previstos para as provas do ENEM. Segundo uma professora, apesar de toda a divulgação feita, o número de estudantes presentes nas aulas não atingia as expectativas da gestão e do corpo docente.

Ao analisar a proposta do curso refletimos sobre as possíveis causas da ausência de estudantes na revisão. Ante a esta constatação, elencamos algumas possibilidades: o agendamento da aula para um sábado, os componentes curriculares não despertaram o interesse dos/as estudantes, as tensões nas relações existentes entre os/as estudantes e a professora que ministra as aulas naqueles componentes curriculares. Enfim, são elementos que precisavam ser observados pela coordenação do projeto, no momento de planejar as atividades, inclusive uma consulta aos/às estudantes antes da efetivação das aulas, como sugeriu a estudante Andrea no momento da entrevista.

Outra variável importante se referia à divulgação dos conteúdos que seriam abordados nessas aulas. Em nossas experiências como professores, percebemos que a divulgação, em uma aula anterior, do conteúdo a ser trabalhado na aula seguinte poderia ser uma estratégia para incentivar os/as estudantes a comparecerem na aula seguinte. Fazer uma divulgação antecipada da temática da aula a ser trabalhada poderia ajudar a despertar o interesse dos/as discentes. Na previsão das aulas de revisão, não percebi uma divulgação prévia dos temas, assuntos ou conteúdo que seriam trabalhados. Esse fator nos levou, também a refletir sobre um aspecto importante nas práticas educativas: a seleção dos conteúdos programáticos da área de Linguagens.

O CEDMP segue as orientações pedagógicas e curriculares do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia e dos órgãos que acompanham o cumprimento dessas orientações, como acontece com todas as escolas da rede estadual. Entretanto, havia, na cultura do colégio, diversas possibilidades de inclusão ou exclusão de algum conteúdo. Assim,

³ Durante os três anos em que trabalhei na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, participei de programas e projetos voltados para a preparação para o ENEM, como o Redijaê, com foco em Redação; o UPT, com foco na preparação para vestibulares; ENEM 100%, entre outros, que podem ser conhecidos no site da SEC-BA: www.educacao.ba.gov.br

propusemos um olhar sobre o planejamento didático dos componentes Redação, Português / Língua Portuguesa e Inglês, como mais um recurso para as reflexões propostas neste artigo. A seguir, apresentamos os quadros com os conteúdos previstos para a terceira série do Ensino Médio na área de Linguagens.

Quadro 1: Conteúdos do componente Redação

Iª UNIDADE ⁴	IIª UNIDADE	IIIª UNIDADE	IVª UNIDADE
Competências habilidades do ENEM Modalidades de produção e revisão de texto Narração e Descrição (estrutura e elementos da narrativa) Emprego de conectivos Crônica Carta do leitor (escrevendo com coerência e coesão)	Habilidades de leitura e suas operações Situações problemas nas provas do ENEM Pontuação O texto argumentativo (estrutura, conceitos básicos: estética, linguagem, conteúdo, delimitação do tema) Tipos de introdução Diferença entre tema e título	Texto argumentativo: seleção e tipos de argumentos Texto dissertativo - o parágrafo Coesão e coerência textual Cartas argumentativas de reclamação e solicitação	Debate: estratégias de contra argumentação Crise Produção de textos dissertativo

Fonte: Elaborado a partir de informações do CEDMP por (ROCHA, 2019)

Em Redação (Quadro 1), a terceira série do Ensino Médio tinha conteúdos voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio, como se pode observar. Essa constatação nos remeteu às respostas de alguns/as estudantes nas entrevistas. Para aqueles/as que pretendiam fazer o Exame, talvez esse tratamento dado aos conteúdos fosse um fator de interesse pelas aulas. Entretanto, para outros/as que não tinham essa aspiração, o fato de um assunto constar da lista dos que estariam no ENEM não pareceu ser um possível atrativo para lhes motivar a estarem atentos às aulas. Tais observações não pretendem apontar ou invalidar as intenções do colégio, mas parece ser importante atentar para os interesses manifestados pelos/as jovens estudantes. Além disso, chama a atenção “as habilidades de leitura” que foram ministradas na segunda unidade, precedidas pelas “habilidades e competências do ENEM”, parece que houve uma inversão, já que aquelas seriam, de uma forma coerente, pré-requisitos para estas.

Quadro 2: Conteúdos do componente língua portuguesa

I UNIDADE	II UNIDADE	III UNIDADE	IV UNIDADE
Pré-Modernismo no Brasil Semântica Funções da linguagem Frases, oração e período	Vanguardas Europeias Semana de Arte Moderna Modernismo no Brasil 1ª fase	Segunda fase Modernista Terceira fase Modernista (Poesia e prosa de 1930 a 1945)	Tendências contemporâneas (O Brasil depois de 45) Revisão das escolas Literárias:

⁴ Apesar de o colégio já trabalhar com três unidades letivas, o planejamento didático ainda estava organizado em um formulário utilizado no ano anterior. As adequações foram feitas no decorrer do ano.

Orações coordenadas sindéticas e assindéticas Orações subordinadas substantivas Orações subordinadas reduzidas (substantivas e adjetivas)	Fernando Pessoa e seus heterônimos Orações subordinadas adjetivas Orações subordinadas: adverbiais desenvolvidas e reduzidas)	Estudo do que Estudo da crase Colocação pronominal Concordância nominal e verbal Regência Nominal e Verbal	Barroco Arcadismo Realismo Naturalismo Romantismo
---	--	--	---

Fonte: Elaborado a partir de informações do CEDMP por (ROCHA, 2019)

No Quadro 2, dois aspectos chamaram a atenção. Um se refere ao predomínio de aspectos sintáticos da língua, que foi percebido na demonstração de dificuldades ou resistências de aprendizagem por parte do/as estudantes, o que presenciamos na inquietação de alguns/as deles/as em uma aula de análise sintática. Outro aspecto importante foi identificar no planejamento conteúdos de Literatura, apesar de a estudante Diana ter afirmado na entrevista que: “Literatura a gente não tem” (DIANA, 2017). Ao ouvir isso, levantamos duas possibilidades: a de que a estudante se confundiu, já que não havia uma disciplina/componente curricular (CC) com este nome no colégio, e outra, que seria pelo fato de as abordagens desses conteúdos serem discretas e estarem incluídas nas aulas de Língua Portuguesa. Nas observações que realizamos sobre o contexto do colégio, verificamos que as duas possibilidades se confirmaram.

QUADRO 3: Conteúdos do componente Língua Estrangeira (Inglês)

Iª, IIª e IIIª UNIDADES ⁵
Greetings Past tense forms Causative verbs. Why – questions Simple Future -Will Future: going to and frequency of adverbs. Conditionals Present perfect. Present Perfect Continuous. Passive Voice Relative Pronouns Relative Clauses Be going to Direct and indirect speech Modal verb – Can Future continuous

Fonte: Elaborado a partir de informações do CEDMP por (ROCHA, 2019)

O Quadro 3 traz os conteúdos de Língua Estrangeira, não organizados em unidades letivas. Segundo a professora, a divisão ainda seria feita pelos/as professores/as.

⁵ O planejamento de Inglês não apresentava a divisão por unidades, mas seguia a organização das três unidades previstas para o ano letivo.

Sobre os conteúdos de Inglês, percebemos uma valorização de aspectos gramaticais da língua e trouxemos destaque para as considerações que os/as estudantes fizeram. Eles/as demonstram como veem o estudo na terceira série. Para a estudante Diana, o inglês estudado era o “básico do básico”; os estudantes Ícaro e Valdir afirmaram que o inglês era importante, que era “uma língua universal”, na opinião de Andrea “nem deveria existir” no colégio porque era menos utilizado e David declarou que “devia aprofundar mais” porque ele gostava da matéria (CC).

Ao ler com atenção o planejamento didático para a terceira série do Ensino Médio, percebemos a ênfase dada aos conteúdos e a ausência do termo interdisciplinaridade, claramente encontrado nos documentos legais. Não percebemos que havia reservado tempo/espço nem para a transversalidade, nem para a interdisciplinaridade propostas nos marcos legais dessa etapa de ensino. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Parecer nº 7, CNE / CEB:

[...] a interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia de projetos. (BRASIL, 2010, p. 24).

Sobre esse aspecto, destacamos que, mesmo entre as disciplinas da área de Linguagens, não percebemos a presença da interdisciplinaridade. Corroboraram para nossas observações as declarações dos/as estudantes nas entrevistas, quando analisamos as respostas da pergunta: Qual a importância dos conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Redação e Inglês para as suas necessidades diárias? Não houve sequer um/a estudante que estabelecesse relação entre as disciplinas da área. Nas respostas, os estudantes analisaram os conteúdos e as aulas como se eles não se relacionassem. Em nenhuma das respostas houve a menor associação entre os conteúdos de Redação e os conteúdos de Língua Portuguesa ou Literatura, o que também estava previsto nos planejamentos didáticos. O colégio realizava um projeto anual da área de linguagens, apenas no segundo semestre, e, sobre ele, não tivemos informações específicas que nos permitissem detectar a presença da interdisciplinaridade, pois ainda não estava escrita uma versão para o ano em curso.

Considerações finais

O conceito de cultura escolar formulado de modo diferente por vários autores tem contribuído para intensificar pesquisas voltadas para compreender os sentidos e os significados construídos por sujeitos cujas experiências estão direta ou indiretamente envolvidas na compreensão e nas práticas do processo de escolarização, tanto nos fazeres cotidianos da escola, como na observação de requisitos e prerrogativas legais ordenadas de forma hierárquica pelos entes federados – União, Estado e Município-, estabelecidas entre si e com setores mais amplos da sociedade.

Nesta perspectiva, recorrer ao conceito para estabelecer diálogos que possibilitem problematizar as evidências encontradas em documentos, monumentos e artefatos na cultura material e em depoimentos, memórias, entrevistas e narrativas dos sujeitos encarnados da Escola, possibilitam, em grande medida, adentrar, para usar na expressão de Julia (2001) a “caixa preta” no sentido do ambiente, dos tempos e espaços da escola atravessados por sentimentos, relações e confrontos que são constitutivos dos fazeres e haveres escolar.

O estudo da escola como instituição social pode ser pautada por aspectos, legais, estruturais, sociológicos, entre outros. Além destes, os procedimentos administrativos, as relações e inter-relações cotidianas no ambiente escolar, quando problematizados como elementos interrelacionados a uma cultura escolar, permitem visualizar a instituição como um local dinâmico na qual se produz uma cultura singular, referenciada na cultura escrita, eleita como referência pela sociedade moderna para se estabelecer normas e valores que são prescritos por grupos de uma elite letrada como códigos de ética para ser transmitido pela escola como referência civilizatória para a sociedade. A percepção crítica desta dinâmica no âmbito do CEDMP revelou, tanto formas de controle, explícitas exercidas pelos órgãos reguladores da escolarização na Rede do Ensino Médio do Estado da Bahia, quanto nos esforços de professores/as de área de linguagem do mesmo colégio em priorizar conteúdos e atividades voltadas para tratar de temáticas e resolução de questões mais recorrentes no Exame Nacional do Ensino Médio. Todavia, chama a atenção que a maior parte dos estudantes manifestou interesse de concluir o curso para conseguir trabalho e ajudar nas despesas familiares e não trabalhar conteúdos voltados para acessar ao ensino superior.

Assim, nesse artigo, dialogando com o conceito “cultura escolar” e cruzando-o com “ensino médio” e “Jovens e juventudes” identificamos em documentos pedagógicos, observações de campo e entrevistas, aspectos da cultura escolar construída no cotidiano do CEDMP a partir de narrativas de alunos de uma turma do ensino médio, nas quais observamos que a seleção e organização do conteúdo da área de linguagens, a definição de objetivos,

finalidades, bem como os métodos constitutivas do processo ensino – aprendizagem foram decididas nas atividades coordenadas por professores e pela direção, sem ouvir, nem consultar aos estudantes, tal posicionamento revela as relações de poder estabelecidas entre professores e estudantes.

Ao observar as tensões entre os professores e estudantes personagens que participam de formas distintas nas relações de poder da referida instituição que está inserida na rede estadual e se propõe a realizar o processo educativo mantendo foco no cumprimento de diretrizes da Secretaria de Educação; se esforça para homogeneizar atitudes, comportamentos e aprendizagens dos estudantes estabelecendo normas, valores e padrões a serem assimilados e reproduzidos na sociedade soteropolitana. Todavia, a realização da pesquisa possibilitou, após problematizar aspectos das relações interpessoais, dos processos de ensino e aprendizagem dialogando com o conceito de cultura escolar, analisar evidências documentais e entrevistas que possibilitam compreender a partir de narrativas de jovens estudantes que convivem parte significativa de suas vidas os encontros e confrontos experienciados com seus professores no cotidiano da cultura do Colégio Estadual Davi Mendes Pereira, em Salvador.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAHIA. **Orientações curriculares para o ensino médio área: linguagens**. Secretaria da Educação. Salvador: Secretaria da Educação, 2015.
- BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. São Paulo: Unesp/UNIVESP, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf Acesso: 05 ago. 2017.
- BEAUD, Stéphane. L'échec au bac: logique de l'aveu. **Genèses**, n. 14, p. 136-152, 1994. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1994_num_14_1_1221 Acesso em: 19 set. 2019
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação, Resolução nº 07, de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1 Acesso em: 15 jul. 2020.
- CHERVEL, André. L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. **Histoire de l'éducation**, n. 38, p. 59-119, 1988. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593 Acesso em: 13 jul. 2020
- DAVID, (Codinome). **Entrevista oral concedida a Nailton José de Menezes Rocha**. Salvador, 12 dezembro de 2017.

DIANA, (Codinome). **Entrevista oral concedida a Nailton José de Menezes Rocha.** Salvador, 12 dezembro de 2017.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. **Historiografia da Cotidianidade:** nos labirintos do discurso. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LAHIRE, Bernard. Culture écrite et inégalités scolaires. **Sociologie de “l’*échec scolaire*” à l’*école primaire*.** Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, Campinas, p.9-43, 2001. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf Acesso em: 2 ago. 2020

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2020

PINHO, Clarice Wilken de. **Educação e cultura popular nas propostas escolares de EJA-Educação de Jovens e Adultos:** um estudo em duas escolas de Belo Horizonte, 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACEFNY> Acesso em: 20 mar. 2019.

REIS, Juliana Batista dos. **Transversalidade nos modos de socialização e individuação:** experiências juvenis em rede. 2014. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9QJJ9K>. Acesso em: 17 abr. 2019

ROCHA, Nailton José de Menezes. **Experiências de Estudantes e a Cultura do Colégio Estadual David Mendes Pereira-Salvador-Bahia:** currículo e cotidiano na formação de jovens de uma turma de 3ª série do ensino médio. 2019. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/09/PDF-final.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 201-216, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTVP68D3P/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 27 jul. 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

SOBRE OS AUTORES

Gilmaro Moreira Brito. Doutor em História Social, PUC/SP, Pós doutor em Educação, PPGED/ UESB. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, DEDC, PPGEDUC. Líder do GEHCEL. Autor. <http://lattes.cnpq.br/7729733403008126>

Nailton José de Menezes Rocha. Mestre em Educação e Contemporaneidade, PPGEDUC/ UNEB Campus I. Professor da Rede Estadual da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Avaliador da Olimpíada da língua portuguesa. Pesquisador do GEHCEL. Autor. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4458022741389597>

Como citar este artigo

BRITO, Gilmario Moreira; ROCHA, Nailton José de Menezes. Cultura escolar, práticas e conteúdos de linguagens no cotidiano do colégio estadual David Pereira. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18 n. 49, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.e11167