

A cultura escolar e a construção de identidades

Maria de Lourdes Rangel Tura

Doutora em Educação
Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UERJ
Investiga atualmente questões relacionadas à cultura escolar e à educação básica

Resumo

Inserir-se a análise da cultura escolar no crescente interesse pelos estudos culturais. A cultura escolar é marcadamente burocratizada, normativa e valoriza a homogeneidade de ritmos, processos e linguagens. Neste contexto, as culturas de minorias – e entre elas se destaca no texto a cultura dos surdos entendida como a cultura de uma minoria lingüística – têm dificuldade de afirmar sua identidade. Na conclusão se indica a importância de se romper com o fechamento da escola em relação às minorias culturais que habitam o seu interior e acolher os diferentes significados e sentidos atuantes no seu cotidiano.

Palavras-chave: cultura escolar, homogeneidade cultural, culturas de minorias.

Abstract

School culture and the construction of identities

The paper inserts the analysis of the school culture in the growing interest for cultural studies. School culture is remarkably bureaucratized, normative and values homogeneity of rhythms, processes and languages. In this context, cultures of minorities – among them stands out in the text the culture of the deaf ones, understood as the culture of a linguistic minority – find difficulties in affirming their identity. The conclusion indicates the importance of preventing the closure of the school, in relation to the cultural minorities that inhabit its interior, and of welcoming the existing different meanings and senses felt in its daily routine.

Key words: school culture, cultural homogeneity, cultures of minorities.

Há na atualidade um crescente interesse pelos estudos culturais no campo da educação. Na busca de entendimento das práticas sociais próprias da complexidade da vida escolar, distingue-se como fundamental o estudo das relações que permeiam o social e o simbólico e produzem significados que dão sentido às ações pedagógicas. HALL (1997) alertou para a centralidade desses estudos no momento em que se observa, por um lado, a tendência à homogeneização cultural e, por outro, a emergência ou a maior visibilidade – que ocorre por contraste – de particularismos e regionalismos que convivem e entram em conflito com os padrões standardizados. Identidades locais, minorias étnicas, raciais, religiosas e tantas outras diferenças culturais constroem suas próprias subjetividades e identidades nos espaços multi-

dimensionais do mundo contemporâneo, que são, também, espaços multiculturais, organizados pela lógica da diferença, que determina não tanto a riqueza de convivência no pluralismo de perspectivas, mas, antes, diferenças de posições sociais (BOURDIEU, 1996). Os acontecimentos de 11 de setembro deste ano deixaram eclodir de forma violenta e dramática, especialmente por fazerem uso de recursos tecnológicos produzidos nos centros hegemônicos de um mundo globalizado, conflitos étnicos gestados ao longo do século XX.

Nesse contexto contraditório, BHABHA (1998) diz que "à cultura só emerge como um problema, ou uma problemática, no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças, nações." (p.63).

São essas referências, bastante fundamentais quando se pretende analisar a cultura escolar, que se articulam com esse espaço maior e multifacetado. Contudo, creio que devo ainda apresentar, de forma sucinta, as bases teóricas da concepção de cultura que irão nortear a discussão deste texto.

A respeito da cultura

A cultura deve ser entendida primordialmente como uma rede de significados. Os conteú-

dos, espaços e situações sociais adquirem inteligibilidade no processo coletivo de produção de significados, que possibilitam a comunicação entre as pessoas e a penetração dos indivíduos em um determinado universo imaginativo. Esse processo pressupõe a construção de normas, valores e expectativas de comportamento, assim como de formas de organização e estruturação social. É dessa maneira que os seres humanos elaboram conceitos sobre a natureza, si mesmos e a sociedade, e estabelecem, na convivência entre os pares, um *ethos* do grupo, constituído de imagens que condensam aspectos morais, estéticos e valorativos e que se configuram num estilo de vida e *visão de mundo* (LARAIA, 1993).

Os significados de uma cultura só podem ser conservados através de símbolos que precisam ser comunicados e compartilhados por todos para que sejam eficientes na explicação, significação e avaliação do espaço físico e social. A cultura, no entanto, não é um dado acabado. Ela é, pelo contrário, dinâmica, pois, como assevera GEERTZ (1989), precisa constantemente renovar seu estoque de respostas aos problemas que se

apresentam para os grupos sociais. Contudo, o que é inteligível para um grupo pode ser incompreensível para o outro. O que é familiar para uns, pode ser estranho ou exótico para outros. Pelo exposto, está claro que as diferenças culturais são problemas que estão postos para a comunicação intercultural.

No mundo globalizado em que vivemos, observa-se a crescente padronização e standardização dos produtos socioculturais. Há interesses econômicos e políticos que exigem a normatização, homogeneização, estabilização de valores éticos e estéticos e a criação de códigos de comunicação universal. No entanto, diferenças de estilos, gostos, gestos, modos de falar e entender continuam a marcar a diferença entre povos e grupos e a causar estranhezas, dúvidas e mesmo rejeições e, no contexto da dominação cultural, essas diferenças se inserem em uma lógica binária que estabelece fronteiras entre o normal e o anormal. Assim se produzem as minorias.

Querer apagar as diferenças culturais significa não considerar que as sociedades modernas se formaram sob a égide de políticas

Um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade e da diferença.

colonialistas, que estabeleceram relações hierárquicas entre diferentes povos e a dominação da Metrópole sobre a colônia. Ou seja, indica procurar esquecer a gênese dos sérios problemas relacionados com as culturas de minorias.

Os antropólogos falam em um etnocentrismo, que faz com que os indivíduos tenham como critérios de verdade, bondade e beleza aquilo que está prescrito em sua cultura. É a partir do que foi produzido na cultura como forma de inteligibilidade das coisas da natureza e das relações entre as pessoas que se julgam as atitudes e expressões dos "outros". O que resulta em se admitir que seus padrões de comportamento, seus modos de agir e pensar são os melhores, mais justos, mais belos. Por isso, ALPORT (1954) entendeu que é possível correlacionar o etnocentrismo com as diferentes formas de preconceito social. Para alargar essa discussão, vale lembrar as várias formas de rejeição da aparência, estilo ou competência que se desvie da norma. Corroborando com esse análise o estudo de SKLIAR (2000) que alerta para um discurso sobre a deficiência que, por trás de sua aparente cientificidade e neutralidade, esconde o problema da identidade e da diferença. Um discurso que nega a alteridade ou a complexidade da questão do "outro". SKLIAR em seu texto trata especialmente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma

A cultura escolar, no entanto, tem tido cada vez mais que se confrontar com a questão das diferenças culturais e isso tem trazido uma nova problematização ao campo educacional nos diferentes centros urbanos que participam da cultura mundializada.

minorias lingüística, bem representada em sua linguagem de sinais.

Análise semelhante foi feita por WIEVIORKA (1999) ao se referir à exigência do reconhecimento público das diferenças culturais a partir de "afirmações identitárias provenientes de grupos extremamente diversificados" (p.19). Ele inclui na discussão da diferença cultural aquela relacionada aos surdos e a outros grupos vítimas do preconceito associado ao que se definiu pelo conceito genérico de deficiências e que reivindicam o direito à participação na vida comunitária.

Ao se analisar a seguir a cultura escolar, poder-se-á mais distintamente aferir os problemas enfrentados pelas culturas de minorias, tendo em vista a convivência num ambiente cultural – a escola – que se fundou na busca da homogeneização de atitudes e comportamentos subsidiários da cultura dominante e que para tanto se baseou em princípios assistencialistas que se dirigiram para ações corretivas que visavam disciplinarizar o corpo e a mente, de acordo com os padrões e valores de um projeto hegemônico de normalidade (SKLIAR, 2000).

A cultura escolar, no entanto, tem tido cada vez mais que se confrontar com a questão das diferenças culturais e isso tem trazido uma nova problematização ao campo educacional nos diferentes centros urbanos que participam da cultura mundializada. Nos EUA e em vários países da Europa, acontecimentos que envolvem conflitos étnico-culturais têm preocupado as autoridades educacionais. Diversas minorias e variadas "tribos", que dão identidade a grupos jovens, têm provocado o estranhamento de muitos e perturbado a tranquilidade da vida escolar.

A cultura escolar

Quando entramos em uma escola estamos em um lugar bem conhecido. Um local que frequentamos por longos anos e do qual temos muitas recordações. Ali as coisas têm mudado muito pouco. Nós conhecemos bem a organização deste espaço físico, o tipo dos móveis, as diferentes disposições do ambiente e a forma de sua edificação e não nos causam surpresas seus padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de

trabalho e lazer e seus procedimentos pedagógico-didáticos. Tudo isso se instituiu numa cultura específica, que se organizou em práticas e hábitos de natureza burocrática e conservadora.

A cultura escolar se efetiva quando os sujeitos se apropriam desse ambiente cultural e o reelaboraram no seu cotidiano. Nesse processo é de fundamental importância a participação nos seus ritos de iniciação ou de instituição, como os denominou BOURDIEU (1982), e podemos elencar entre eles a matrícula escolar, as provas bimestrais, a formatura, que são momentos que estabelecem as distinções entre os que participam ou pertencem a essa instituição e os que permanecem ou permanecerão fora dela por não terem, por exemplo, alcançado a necessária competência.

Na gênese do processo de escolarização de massas houve um grande esforço homogeneizador, necessário à implantação dos mecanismos de assimilação de uma nova ordem e à integração da nova geração em um sistema diferente de racionalidade e práticas sociais. A escola foi, neste sentido, essencial à formação do trabalhador no interior das sociedades capitalistas e, assim, construiu um conjunto de ritos, normas, concepções e expectativas que se articularam em uma rede de significados.

Essas considerações permitem entender o espaço escolar

A escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo

como prioritariamente reservado à transmissão de uma base comum de idéias, sentimentos e práticas, como asseverou DURKHEIM (1973). Ou seja, a escola foi histórica e tradicionalmente concebida para criar consensos, homogeneizar ritmos, valores e condutas, de acordo com uma certa visão/concepção de mundo. A convivência e a socialização nesse espaço deve propiciar aos alunos/as a apropriação de um certo *modus vivendi*, que é constituidor de identidades e está presente nos recortes de espaços, na avaliação de determinados aspectos, na cobrança de resultados, nas expectativas que se generalizaram e nos padrões que se impregnaram fortemente no imaginário popular, referendando posições, legitimando segmentações, conferindo poder a certas denominações e fazendo prevalecer um determinado *habitus*. A situação de homogeneização de significados, que a cultura mundializada tende a imprimir, atualmente, apenas corrobora essa tendência, que é própria do *ethos* pedagógico.

MCLAREN (1995) distinguiu na escola uma homogeneidade cultural, que se impõe sobre os outros discursos, estabelecendo

como universal um tipo de moral e de ética, uma forma de estética, uma concepção de justiça e direitos e um regime de verdade. Estamos diante do que esse autor distinguiu como uma *política da significação*, que faz com que os/as próprios/as professores/as passem a modular seu discurso pelo que é consensual e dominante e os/as estudantes desenvolvam um "ventriloquismo discursivo", que faz com que, inconscientemente, exerçam um controle sobre o que pensam, fazem e desejam, tendendo a repetir falas e ações de seus mestres.

Nesse contexto, os conhecimentos escolares são apresentados de uma forma dogmática, dificultando a relativização de suas premissas, o que significa, especificamente, não levar em conta a complexidade de sentidos, processos sociais e alternativas que estão em curso na vida cotidiana. O dogmatismo pedagógico circunscreve o trabalho docente numa unicidade de caminhos, explicações, narrativas e processos.

Contudo, essas considerações não pretendem indicar que os sujeitos educativos (professores/as e alunos/as) sejam apenas aprendizes ou mestres de uma cultura

valorizada e dominante, que se instituiu de acordo com o olhar etnocêntrico da elite intelectual. Eles são também criadores de sentidos e significações. E mais, eles trazem de seu ambiente cultural um conjunto de regras, valores, crenças, modelos de condutas, formas de conhecer o mundo e as pessoas, sentimentos e desejos, que estão apoiados em redes complexas de significados, historicamente construídos. A escola terá que fazer concessões às novidades que vão se incorporando à regra escolar e esta se alargando para contê-las. Nesse sentido, cada escola, cada ambiente pedagógico tem sua dinâmica própria e comporta diferenças, apesar da força do ritualismo e dos processos de homogeneização que se instituíram para conformar sua ação.

Enfim

A afirmação da identidade dos sujeitos educativos esbarra no isolamento da prática pedagógica e na defesa de seu próprio território, o que reforça a dificuldade de acolher as diferenças, de estimular as expressões criativas e buscar alternativas (PÉREZ GÓMEZ, 1997).

O "outro", que também compartilha do ambiente pedagógico, é na visão burocrática, normativa ou categórica da cultura escolar classificado como desviante ou deficiente, tendo por base o que foi definido por uma lógica binária que supõe o normal, e o que se opõe a isto, por estar fora do padrão, é colocado de lado.

O "outro", que também compartilha do ambiente pedagógico, é na visão burocrática, normativa ou categórica da cultura escolar classificado como desviante ou deficiente, tendo por base o que foi definido por uma lógica binária que supõe o normal, e o que se opõe a isto, por estar fora do padrão, é colocado de lado. O mais das vezes isso significa a exclusão da escola, que tenta impor uma certa visão/concepção de universalidade e práticas homogeneizantes, que se processam em meio a conflitos em torno de diferenças culturais e de reivindicações de minorias, que são objeto de estigma, em um ambiente fortemente marcado pelo etnocentrismo.

É necessário, pois, se romper com o fechamento da escola

em relação às minorias culturais que habitam o seu interior, de olhar para os vários significados e sentidos atuantes no seu cotidiano e se beneficiar dessa riqueza. Estamos nos referindo especialmente às questões das diferentes linguagens de minorias e às novidades ligadas às mudanças de referentes culturais próprios do tempo em que vivemos. A escola precisa se equipar para acolher os muitos e diferentes saberes que circulam nas salas de aula, nos recreios, nas conversas entre os/as alunos/as e os/as professores/as ou que tentam forçar sua entrada nesse ambiente sociocultural. Ou seja, acolher o diferente, o "outro", como sujeito educativo que pode e deve participar da construção de uma nova, uma outra cultura escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. Les rites comme actes d'intitulation. Paris: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 43:58-63, jan., 1982.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Rio de Janeiro: Edições Melhoramentos, 1973.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Ed., 1989.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, 22(2):15-46, 1997.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MCLAREN, P. *Critical pedagogy and predatory culture: oppositional politics in a postmodern era*. Londres/Nova York: Routledge, 1995.

PÉREZ GÓMEZ, A. The School: a crossroad of culture. *Curriculum Studies*, 5(3):. 281-299, 1997.

SKLIAR, C. Discursos y prácticas sobre a deficiência y normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. In.: Gentili, P. (comp.) *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana: Madrid/Buenos Aires, 2000.

WIEVIORKA, M. Será que o multiculturalismo é a resposta? Porto, *Educação Sociedade e Cultura*, 12: 7-46, 1999.