

## CULTURA ESCOLAR E HISTÓRIA ENSINADA: OBJETOS DE ESTUDO PARA ENTENDER A ESCOLA

Girleide Barbosa Fontes(1)

### Resumo

Discutir sobre a cultura escolar perpassa por uma série de questões que constituem fatores inerentes ao universo escolar, bem como fatores externos a ele. Desta forma, o presente texto tem como objetivo compreender melhor, a partir de uma discussão teórica, o que se entende por cultura escolar e suas tangentes, como cultura material escolar ou materialidade da escola, com ênfase no ensino de História. A fim de entender as nuances que influenciam na história ensinada, algumas discussões são apresentadas a fim de entender como a cultura escolar influencia nesse processo. Além de evidenciar as diferentes possibilidades que o estudo sobre a cultura escolar pode proporcionar.

**Palavras-chave:** Cultura escolar. Ensino. História.

### Abstract

Discussing the school culture runs through a series of issues that are inherent to the school universe, as well as factors external to it. Thus, the present text aims to better understand, from a theoretical discussion, what is meant by school culture and its tangents, such as school material culture or school materiality, with emphasis on teaching History. In order to understand the nuances that influence the history taught, some discussions are presented in order to understand how school culture influences this process. In addition to highlighting the different possibilities that the study on school culture can provide.

**Keywords:** School culture. Teaching. History.

---

(1) Mestranda em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia -UNEB e técnica administrativa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFBA.

## INTRODUÇÃO

Ao levar em consideração o estudo da cultura escolar, é necessário ressaltar que, a escola aqui é pensada enquanto um espaço singular, dotado de particularidades que a tornam ímpar. Nesse sentido, a escola se apresenta na contramão das ideias em que essa instituição aparece enquanto um lugar reprodutivista de práticas sociais oriundas de contextos extraescolares. As ideias apontadas por André Chervel (1990) por exemplo, apresentam o pensamento colonizador que se tem sobre a escola enquanto uma mera reprodutora de saberes:

A concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (CHERVEL, 1990, p. 182).

Essa concepção que Chervel (1990) chama atenção, não leva em consideração as complexidades e particularidades que são próprias do contexto escolar, não consideram a escola como um espaço de produção cultural e de práticas pedagógicas, a escola se apresenta enquanto uma mera reprodutora de culturas sociais universalizantes e estanques. Essa visão, no entanto, já foi superada por novas perspectivas e outros olhares sobre a educação, sobre o currículo e sobre a escola. Caso contrário, como explicar as disparidades entre o currículo oficial e as vivências reais do currículo? Assim, é preciso compreender que, na medida em que a escola produz cultura, ora ela dialoga, ora ela conflitua com a cultura externa, não se configurando enquanto uma instituição fechada em si mesma.

Elementos constitutivos do cotidiano escolar, apenas se tornaram um objeto de interesse de estudiosos das Ciências Sociais a partir da década de 1970, quando a Nova Sociologia da Educação passa a questionar as pesquisas que geralmente tinham como foco, aspectos quantitativos e estatísticos sobre as escolas, ao passo que aspectos atrelados ao cotidiano da escola eram desconsiderados. A partir dessa problematização, “novos temas e conceitos foram incorporados às investigações, as quais deveriam entender a escola sob um olhar menos naturalizado” (KNOBLAUCH; RATTO; OLIVEIRA; FERREIRA, 2012, p.559).

Muitos pesquisadores ao se debruçarem sobre o estudo da cultura escolar se referem a mesma enquanto uma caixa-preta que precisa ser desvendada. Isso se deve ao universo particular que constitui a escola e que passa muitas vezes despercebido: estudantes, gestores, professores, responsáveis pelos estudantes, funcionários de apoio, teorias, normas, dinâmicas,

rotinas de funcionamento, princípios, comportamentos. Enfim, a escola é composta por uma série de sujeitos e questões que movimentam e dão vida a esse espaço. Portanto, se torna um universo amplo para ser compreendido, principalmente por não ser estanque, estando articulado com o que acontece fora dessa instituição, além de também produzir uma dinâmica interna própria.

Forquin (1993) em sua tese de doutorado, mostra a relação imbricada entre a escola e a cultura, pois assim como a cultura está para a educação, a educação está para a cultura. Esse autor ainda distingue cultura da escola e cultura escolar. Para ele, a primeira refere-se ao universo próprio de cada escola, seus ritmos, ritos, linguagem, seus modos de gerir, características que fazem parte do cotidiano escolar. Ao passo que a segunda faz referência ao “conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normalizados’, ‘rotinizados’, sob os efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas”(FORQUIN, 1993, p.167). Partindo dessa premissa, a cultura da escola se apresenta na forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. Apesar das diferenças conceituais apontadas por esse autor, observa-se que ambas se complementam e contribuem para constituir o que se entende por escola.

Dominique Julia (2001) ao analisar a cultura escolar compreendida entre os séculos XVI e XIX, destaca a necessidade de levar em consideração as relações conflituosas ou pacíficas que perpassam por esse objeto, de acordo com o contexto temporal e cultural (religião, política) que sejam contemporâneos à escola. Desse modo, ele a define como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Os elementos apontados por esse autor estão atrelados aos sujeitos que conduzem essas regras, a partir da utilização de dispositivos pedagógicos, que variam no decorrer do tempo e do espaço. Para ele, ao considerar a cultura escolar enquanto um objeto histórico, a história das instituições educativas, não diferem fundamentalmente da história de outras instituições, a exemplo das instituições judiciais e militares, na medida em que aquelas levaram em consideração, por muito tempo, as problemáticas “externalistas” da prática pedagógica. No entanto, para Julia (2001), a partir do momento em que a atenção se volta ao

funcionamento interno da escola é que a historiografia da educação passa a ter a possibilidade de renovação.

Já Antonio Frago (2000, p.3) prefere utilizar o termo no plural, culturas escolares. Para este autor, a partir da análise do tempo e do espaço escolar, é possível compreender a relação entre as continuidades e mudanças, tradições e inovações que perpassam pelas instituições de ensino, que se constituem enquanto uma construção sócio-histórica. No que diz respeito as culturas escolares, numa perspectiva histórica, de acordo com Frago (2000, p. 9), se configura em um conjunto de modos de fazer e pensar, crenças e práticas, atitudes e comportamentos comuns nas instituições educacionais, que são transmitidos aos novos membros da comunidade escolar, especialmente professores e alunos, e fornecem estratégias, para interação entre eles, principalmente na sala de aula.

A partir desse entendimento de que a cultura escolar é conceituada a partir do conjunto de normas e práticas de uma cultura que apresenta lógicas e dinâmicas próprias, Ana Maria Monteiro (2003) utiliza outros conceitos como saber escolar, disciplina escolar, transposição didática e mediação didática por considerá-los como promissores para compreensão da cultura escolar. Assim, a partir desses conceitos, a autora mostra como esses elementos são característicos da cultura escolar e se articulam à dinâmica escolar. Para tanto, ela apresenta partir de observações da prática pedagógica de duas professoras, da então sexta série do Ensino Fundamental, como esses conceitos operam no que ela define como história ensinada. A partir dessa premissa, pode-se entrever a amplitude conceitual que a cultura escolar abarca contribuindo para que a escola se constitua num espaço cheio de possibilidades para a pesquisa científica.

Malikoski e Kreutz (2014) ao analisarem a cultura escolar do ponto de vista de uma categoria de análise na produção de narrativas históricas chamam atenção a necessidade de problematização e questionamento das narrativas ou genealogias históricas de instituições escolares, haja vista se configurarem como discursos culturais e produtos da cultura material humana, portanto, permeados de significados subjetivos aliados a conceitos de mundo e da sociedade. Para esses autores, a cultura escolar se configura enquanto “um processo de construção de sentidos que nos permitem formar símbolos e códigos de significação através das representações formadoras de consensos sobre os fenômenos e objetos dentro de um grupo social” (MALIKOSKI; KREUTZ, 2014, p.249).

Malikoski e Kreutz (2014) apresentam alguns desses símbolos, objetos e códigos que geralmente são utilizados na escola e que contribuem para a construção desses sentidos como: os objetos de escrita, a disposição e os tipos de movéis utilizados dentro de uma sala de aula,

bem como os registros de matrícula, livros de atas, boletins, livros-caixa, livros didáticos, documentos de registros escolares. Esses elementos, segundo esses autores, representam uma relação de afirmação e construção de um processo de ensino. No entanto, eles ressaltam os desafios encontrados na busca por essas fontes, pois a pesquisa se constitui em um trabalho minucioso, assim como a dificuldade para ter acesso as mesmas, haja vista o estado de preservação e conservação dessas fontes em sua maioria serem degradantes, tendo em vista a desvalorização ou a falta de conhecimento sobre a representatividade desses objetos para a construção do conhecimento histórico sobre a cultura escolar; além disso, os autores destacam o cuidado que se deve ter ao lidar com as fontes que são passíveis de crítica.

Sobre a questão da dificuldade em encontrar fontes acessíveis à pesquisa sobre a cultura escolar, haja vista o estado de conservação e a falta de valorização com essas fontes Felgueiras (2005) resalta o papel da conservação da materialidade escolar a partir da musealização da mesma:

Resgatar o passado plurifacetado da escola, produzido por diferentes actores sociais, exige um trabalho de elaboração e procura de fontes, não só nos arquivos, mas também junto de pessoas, despertando recordações, recolhendo materiais pessoais, pedindo auxílio para interpretar outros, existentes nas escolas, nas mais diferentes situações, muitas vezes em degradação ou em risco de se perderem completamente. E, se esquecer, descartar e recordar o passado são funções da vida tão importantes, convém não as deixar apenas aos acasos da sorte e dos poderes. O que implica a responsabilidade da sua preservação, acessibilidade e interpretação dos vestígios do labor humano, para o que os arquivos e museus têm um contributo indispensável. É nossa pretensão sublinhar o significado da cultura material da escola e a importância de se aliar uma política de conservação ao estudo dessas fontes, salientando o contributo da museologia (FELGUEIRAS, 2005, p.88-89).

A partir desse trecho, Felgueiras (2005) destaca não apenas a importância, mas também o papel social de resgatar as mais variadas fontes, inclusive as memórias que tratam sobre a cultura escolar. Desse modo, percebe-se a abrangência que essa temática abarca, seja no sentido de fontes, seja na possibilidade de estudar um universo tão particular e ao mesmo tempo tão amplo.

Laerthe Júnior (2005) destaca a preocupação da historiografia da educação em direcionar, ultimamente, as pesquisas sobre as formas de organização interna e sobre as ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos na cultura escolar, que para ele se constitui em “valores, saberes, práticas, estratégias, enfim, um repertório de atividades sociais específicas de natureza escolar que professores, alunos, os outros profissionais da escola e ainda os

responsáveis e a comunidade envolvida nessa cultura realizam nesse âmbito” (JÚNIOR, 2005, p. 145). Para além disso, Júnior (2005), ao refletir acerca do processo metodológico que envolve a cultura material escolar problematiza a necessidade de se ter um campo específico de metodologias para se pensar a materialidade da escola, pois, segundo ele, apesar do reconhecimento da existência da cultura escolar é preciso reconhecer a existência de uma cultura material na escola, sendo portanto necessário criar possibilidades de se dedicar ao estudo dessa temática, haja vista que a cultura material da escola:

[...] se manifesta vivamente pela concretude não só dos objetos, mas, também, das práticas empreendidas com esses (e através desses) objetos, que precisam ser investigados a partir desse suporte material, sem se deixar cair na tentação da interpretação objetiva, neutra, do que seria pretensamente a verdadeira natureza das atividades escolares (JÚNIOR, 2005, p.146).

Ao caracterizar o conceito de cultura material escolar, Júnior (2005) questiona a relevância do mesmo. No entanto, ele pontua a necessidade de demarcá-lo e considera que ao se debruçar sobre o estudo da cultura material escolar colabora-se nas discussões de sua relação com a cultura escolar. Os materiais e objetos que compõem o universo escolar, segundo esse autor, são relevantes para compreensão das práticas escolares, inclusive objetos corriqueiros, “livros, cadernos, lápis, tinteiros e outros objetos bem pouco sofisticados” (JÚNIOR, 2005, p.152) que à primeira vista passam despercebidos, mas que um trabalho metodológico feito a partir do estranhamento, através de olhares não habituais, possibilita que esses objetos adquiram outros significados.

Alguns aspectos, ainda hoje, são considerados como universais e constituintes de uma cultura escolar, alinhados a conservadorismos que ainda são transmitidos. Por essa razão, é válido ressaltar que ao levar em consideração a cultura escolar enquanto um objeto de estudo, a depender do recorte determinado pelo pesquisador, particularidades e semelhanças entre diferentes contextos geralmente são evidenciados, bem como rupturas e continuidades também serem evidenciados e contribuir para uma melhor compreensão da historicidade desse objeto.

## CULTURA ESCOLAR E ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES DE PESQUISA

Ao tratar da cultura escolar tem-se um universo de possibilidades que podem ser explorados mas, que continuam ignorados, haja vista ser uma área que gradativamente vem ganhando espaço e visibilidade dentro da academia, além disso a precarização das fontes é um outro fator que dificulta a discussão acerca da organização interna da instituição escolar e

todo o conjunto que constitui esse lugar. Segundo Fabiany Silva (2006), os primeiros trabalhos sobre a cultura escolar surgem a partir da década de 1980, se fortalecendo em 1990 e, hoje, vem apresentando diferentes tendências investigativas. Diante dos desafios, bem como dos avanços em relação a essa temática alguns autores estão no bojo ao levar em consideração os trabalhos sobre a cultura escolar, dentre eles destacam-se: Julia (2001), Chervel (1990), Forquin (1993), Viñao Frago (2000). Além desses autores, alguns periódicos, no Brasil, trazem a tona essa discussão, apresentando inclusive coletâneas dedicadas exclusivamente à cultura escolar, a exemplo do Caderno Cedes (2000) e da Revista Proposições (2005).

Partindo dessa premissa, considera-se relevante apresentar as discussões de alguns desses trabalhos, refletindo sobre os mesmos, a fim de perceber as diversas possibilidades que essa temática pode propiciar para o campo científico, assim como suas lacunas, metodologias, limites e contribuições.

Bencostta (2000) apresenta, explica e analisa como a cultura escolar se manifestou em ambientes de instrução eclesiástica. Para tanto, ele utiliza como recorte o Seminário de Santa Maria de Campinas que tinha como bispo d. Nery, o qual tinha como função “acompanhar todos os movimentos do estabelecimento e fiscalizar se eram obedecidas suas ordens e se o regulamento estava sendo cumprido” (BENCOSTTA, 2000, p.89). O recorte temporal da análise do autor perdura entre os anos de 1915 a 1919, nos quais ele elucida as rotinas, normas e práticas dos seminaristas a partir de documentos eclesiásticos, mas, principalmente dos documentos constituintes desse universo educacional. Dentre os documentos analisados que fazem parte da cultura material desse contexto estão: livro de visitas, regulamento colegial do seminário, Prospecto e Programas de Ensino do Seminário de Santa Maria de Campinas, Anuario do Seminario e Gymnasio Diocesano de Campinas do 1o Anno (1915); Anuario do Seminario e Gymnasio Diocesanos de Campinas do 2o Anno (1916). Assim, a partir dessa materialidade tornou-se possível compreender as condutas, comportamentos e os objetivos dessas instituições eclesiásticas, como o trecho que segue:

O comportamento na hora dos estudos deveria ser tão disciplinado quanto durante as demais atividades desenvolvidas e relacionadas ao cotidiano do seminário. O tempo para o estudo deveria ser feito em profundo silêncio, sem perturbar os demais. Durante essa atividade, os seminaristas deveriam ocupar-se apenas com os trabalhos de sua classe. Ficava expressamente proibido possuir romances, livros de poesias etc., sem a prévia licença e o exame dos superiores (BENCOSTTA, 2000, p.94).

A partir da análise desse trecho é possível identificar muitas rupturas voltadas a essa forma de ensino, principalmente quando se tem a contemporaneidade como marco referencial. No entanto, apesar dessas transformações é também possível identificar que defensores do ensino conservador ainda defendem muitas dessas ideias, principalmente nas escolas confessionais. No entanto, devido a gama de transformações atingir esse objetivo torna-se impossível.

Um dos caminhos percorridos por Monteiro (2003) constitui em refletir acerca de alguns conceitos como “saber escolar”, “disciplina escolar”, “transposição didática” e “mediação didática” que para ela oferecem perspectivas significativas para a compreensão de processos característicos da cultura escolar. Partindo desse pressuposto, a autora analisa algumas construções da história ensinada numa pesquisa realizada com duas professoras da então sexta série do ensino fundamental. Essas trabalhavam com o eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, conforme as diretrizes constantes nos PCNs para o 3º ciclo.

A observação de Monteiro (2003) é pautada na observação do currículo real e do ensino de história na prática. Desse modo, a autora analisa as metodologias empregadas pelas professoras, a partir da ideia de como a transposição didática é trabalhada por essas. Assim, essa pesquisa extrapola os limites da aula propriamente, e faz com a autora também leve em consideração as atividades solicitadas pelas docentes, assim como o livro didático.

Monteiro (2003) destaca também no decorrer de seu trabalho a importância que o saber acadêmico exerce sobre o saber escolar, pois hierarquicamente aquele antecede esse. Ao refletir sobre essas questões deduz-se que o saber escolar está imbricado ao saber acadêmico, ao levar isso em consideração, a formação e, conseqüentemente, a atuação docente, na área pretendida, torna-se um dos fatores triviais para contribuir para que o processo de ensinar e aprender seja significativo para os sujeitos envolvidos.

Contudo, existem autores, como Katia Abud (2007) que chamam atenção ao cuidado que se deve ter, para que não se reduza o saber escolar a uma transposição simplificada do saber acadêmico, segundo ela:

Não se pode reduzir o saber escolar ao conhecimento acadêmico transposto, aos manuais, nem aos programas, nem aos projetos de ensino, ao conhecimento prévio do aluno, às relações dos professores com a disciplina, mas são esses elementos que contribuem para a sua definição e que serão necessários para que se faça a necessária reformulação curricular, no cotidiano da sala de aula (ABUD, 2007, p.115).



Para Katia Abus (2007) o saber escolar vai além de determinadas limitações, se configurando num conjunto que abarca questões externas à cultura escolar, bem como elementos que fazem parte da organização interna da escola, que contribuem para assim defini-lo. Assim, a partir desse elementos, segundo essa autora, para se repensar as vivências curriculares da sala de aula é fundamental levá-los em consideração.

Ainda de acordo com Monteiro (2003), a forma como a transposição didática é trabalhada visa aproximar-se da realidade dos estudantes, no entanto, ela chama atenção aos cuidados que se deve ter no sentido de evitar anacronismos e generalizações com essa prática, principalmente quando se leva em consideração o ensino de história, em que para os professores essa prática é bastante recorrente.

O trabalho realizado por Monteiro (2003) ao buscar através de determinados conceitos analisar a cultura escolar, no que diz respeito às práticas da história ensinada foi bastante significativo, assim como, se distingue da maioria dos trabalhos que se dedicam ao estudo desse tema, haja vista que muitos se apegam à materialidade da cultura escolar para analisá-la, ao passo que Monteiro (2003) buscou se ater a transposição didática, ao currículo em ação, a troca de experiências e conhecimentos entre professor e estudante o que se configura ao que Julia (2001, p.10) define como “conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos”.

Alguns trabalhos no Brasil tem sido dedicados à cultura escolar durante o período da Ditadura Militar, como o de Almeida Neto (2010), o qual foi produzido a partir de algumas documentações que ainda foram preservadas de duas escolas públicas da rede estadual de São Paulo, Professor João Solimeo e Professor Jácomo Stávale. Documentos como Relatórios de Estágio de Prática de Ensino de História (FEUSP) e Registros Escolares (Atas de Reunião de Centro Cívico, Pedagógica e de Área, Livros de Termos de Visitas de Supervisão, Livro de Ocorrências Disciplinares e de Escala de Hasteamento de Arreamento de Bandeira) das décadas de 1960 e 1970, que são exceções em meio ao descarte de documentos antigos nas instituições de ensino.

Com esta pesquisa, Almeida Neto (2010) busca compreender elementos da cultura escolar no ensino de história. O autor analisa as práticas na sala de aula, com ênfase nas mudanças e permanências no ensino durante o período ditatorial, bem como às manifestações de opinião sobre a vida política do país. Para tanto, os encaminhamentos metodológicos do autor e as fontes utilizadas foram triviais para ele atingir esse objetivo:

[...] diversos e diferentes discursos e visões dos sujeitos – alunos, professores, direção, coordenadores, supervisores, pais, estagiários – presentes nos registros escolares manuscritos e relatórios de estágio, inquirindo o que revelam das práticas, possibilitando novos olhares, permitindo apreender novas e singulares dimensões do ensino da disciplina escolar (ALMEIDA NETO, 2010, p.166).

A partir da análise desses registros foi possível perceber em diversos momentos a dinamicidade da cultura escolar, as intervenções extraescolares nas organizações internas da escola, seja a partir do currículo, seja nas práticas e normas que constituem esse universo. Porém, nem sempre, essa intervenção se deu de maneira pacífica, ora havia o consentimento, ora tensões perpassavam pelos espaços escolares. Isso culminava numa complexa rede de acontecimentos que envolvia diversos sujeitos. A fim de não simplificar essa temática, como meramente um contexto obscuro para as instituições de ensino, pois conflitos e silenciamentos aconteceram nesse período, como sublinha Almeida Neto (2010):

A “voz” dos professores, na maioria das vezes, aparece como submissa e concordante com aquilo que a direção ordena. Dessa forma, o que observamos são grandes silêncios, indeterminação dos sujeitos dos discursos ou “vozes” em aparente unanimidade, como nos exemplos: “Por sugestão de alguns professores ficou decidido...”, “Na opinião da maioria dos professores...”, “Por sugestão unânime dos presentes...”, “Foi feita menção...”. Assim, esse tipo de documentação que supostamente poderia conter informações mais precisas sobre o cotidiano das escolas, acaba por representar quase que exclusivamente os setores de maior poder na hierarquia escolar. No entanto, uma leitura mais acurada deixa entrever algumas contradições, quer em relação ao corpo docente, quer em relação à estrutura hierárquica (ALMEIDA NETO, 2010, p.151).

Esse trecho revela o que Almeida Neto (2010) mostra no decorrer de sua pesquisa, ou seja, a rede de complexidade que permeava as instituições de ensino no período ditatorial, em que as questões eram muito mais complexas do que se supunha, pois os professores nem sempre foram heróis, questionando o sistema, assim como, a escola nem sempre esteve fragilizada perante o Estado militarizado. Assim, a interferência de elementos externos, principalmente a partir de documentos curriculares, coadunando-se com os elementos internos da escola, contribuíram para o surgimento de resistências, como também concordâncias, que, muitas vezes, não impossibilitam a concretização das propostas advindas externamente, todavia, muitas foram modificadas e adequadas à realidade escolar, à cultura escolar, adquirindo novas características.

O contexto apresentado por Almeida Neto (2010), pode ser elucidado a partir das explicações apresentadas por Frago (2000, p.7), ao analisar a articulação que há entre a teoria

e a prática na cultura escolar. Para esse autor, essa relação se constitui num processo de negociação e tomada de decisão entre os sujeitos envolvidos, a partir de seus interesses, ideologias e opiniões. Ainda de acordo com Frago, a aplicação das leis ou propostas é um processo de adaptação e desnaturalização delas, quando não passa de uma formalização burocrática.

Em um outro trabalho, Almeida Neto (2014) ressalva as permanências em relação ao ensino, principalmente no que tange à disciplina de história, com intuito de mostrar que muitas questões que perpassaram durante o militarismo no Brasil não foi produto desse período, como no trecho que segue:

O ensino pautado na memorização de fatos e datas, ausente de críticas, análise e interpretação, não foi criação militar, embora, muitas vezes assim nos pareça, devido a exacerbação dessa posição num período de grandes transformações da escola pública, proliferação de cursos superiores deficitários organizados por faculdades particulares, queda vertiginosa dos salários de professores e conseqüente desqualificação do profissional de educação (ALMEIDA NETO, 2014, p.71).

Ao levar em consideração essa análise, é possível evidenciar que muitas questões apontadas por Almeida Neto (2014) ainda são recorrentes nos dias atuais, apesar de haver um caminho que aponte para ruptura desse projeto de ensino tradicional, essa mudança se dá de maneira muito gradativa, pois está atrelada a diversos fatores que constituem a cultura escolar, o currículo, as instituições de ensino.

Outro ponto observado por Almeida Neto (2010) e, que se aproxima de um dos pontos centrais analisados nesta pesquisa, diz respeito à formação docente e como esta interfere diretamente na cultura escolar. Dentre as diversas informações averiguadas por esse autor, os relatórios de estágio, apesar de, na maioria das vezes, apresentarem informações padronizadas, em alguns casos era possível encontrar informações destoantes, como observa Almeida Neto (2010):

No tocante ao ensino de história, propriamente dito, os relatórios trazem uma riqueza maior de informações, ampliando a visão sobre a cultura escolar. Em relatório de estágio feito na escola Senador Felinto Müller, uma aluna estagiária observou o problema da formação do professor como elemento relevante, embora não determinante, para as questões das práticas de ensino (ALMEIDA NETO, 2010, p.160).

A partir da análise dos relatórios feitos por Almeida Neto (2010) é possível entrever a complexidade da cultura escolar no período analisado, todavia, apesar das rupturas

constatadas quando comparadas à contemporaneidade, ainda é perceptível também muitas permanências. Com relação ao trecho supracitado, por exemplo, o problema da formação docente está atrelado a ausência de concursos públicos, em que no interstício de 1971-78 não fora realizado certames no sentido de suprir demandas no cargo de docência no Estado de São Paulo. Para solucionar o problema difundiu-se nas redes de ensino a contratação temporária de professores, de acordo com um regime denominado ACTs (admitido em caráter temporário), ou seja, a situação tendia a precarização dos serviços educacionais.

Para além dessas questões, Almeida Neto (2010) pontua que, muitos professores dos quais lecionavam a disciplina de história, não possuíam habilitação específica para a mesma. Apesar desta pesquisa apresentar como recorte temporal as décadas de 1960 a 1970, percebe-se que este ainda é um problema recorrente na cultura escolar brasileira, haja vista as fragilidades curriculares possibilitarem determinadas incongruências, que apontam para determinadas continuidades que, em muitos casos, não contribuem para o desenvolvimento significativo do ensinar e aprender história, seja outrora, sejam nos dias atuais.

Um outro trabalho que se aproxima da linha de pesquisa de Almeida Neto (2010) é o de Dulcinea Barros (2015), a qual investiga o ensino de História na cultura escolar de uma escola pública de Feira de Santana-Bahia, Instituto de Educação Gastão Guimarães – IEGG, no período da Ditadura Militar no Brasil. Com esta pesquisa, a autora tem como objetivo analisar os efeitos que o regime militar causou naquela instituição de ensino, com ênfase na cultura escolar e no ensino de História. Para tanto, Barros (2015) utiliza fontes que ainda foram preservadas como, documentos de caráter pedagógico e administrativo pertencentes ao arquivo escolar, assim como memórias orais e fotográficas coletadas de ex-professores e ex-alunos, além de materiais didáticos que foram utilizados por esses sujeitos na escola.

Uma das diferenças que chamam atenção entre as pesquisas de Almeida Neto (2010) e de Barros (2015) é a utilização das fontes, haja vista Barros (2015) trabalhar também com as histórias orais de pessoas que vivenciaram as rotinas do IEGG durante a ditadura, ao passo que Almeida Neto (2010) se restringe aos arquivos documentais.

Ao que tange as entrevistas apresentadas por Barros (2015) é possível identificar um discurso heterogêneo entre os entrevistados, haja vista alguns se recordarem do momento com saudosismo, ao passo que outros demonstram consciência em relação a atmosfera de tensão que pairava no ar. Exemplos disso são ilustrados na fala de um ex-estudante do IEGG, o qual relata que precisava pedir autorização e apresentar o conteúdo de suas apresentações teatrais ao diretor da instituição, antes da realização dos eventos, tendo em vista “a institucionalização da censura, através do Serviço Nacional de Informações (SNI)” (BARROS, 2015, p. 87), que

se instalava na cultura escolar no período ditatorial. Em um outro exemplo, a autora relata o caso de uma ex-aluna, a qual lembrava dos hinos que eram cantados e se emociona ao recordar dessa lembrança, justificando que naquele tempo as regras eram respeitadas e o espírito patriota vigorava nos desfiles cívicos. Barros (2015, p. 94) elucida essa situação ao sublinhar que “pelos marcas deixadas nas memórias estudantis dos entrevistados é possível mesmo afirmar que se tratou de um investimento exitoso na formação do “cidadão ideal” almejado pelos setores conservadores da sociedade e pelo Estado ditatorial.”

Quanto ao ensino de História, a percepção de Barros (2015) se assemelha a de Almeida Neto (2010), ao notar os silenciamentos, práticas tradicionais e positivistas que exaltavam os grandes feitos e heróis, e a adequação as normas curriculares que eram impostas, desse modo a autora destaca que:

À revelia de um potencial crítico possível ao saber histórico, seus sujeitos no IEGG, professores de História, Metodologia dos Estudos Sociais e os alunos-futuros professores da 1ª a 4ª série do Primário/ 1º Grau, iam fazendo a opção em manter o lado mais conservador do ensino de História, como demonstraram em suas falas os ex-alunos Valmir e Patrícia, ao reafirmar que se queria fazer crer no indissolúvel e harmônica, como no exemplo da linha do tempo elaborada pela professora de História Clara para o ano letivo de 1969 e distribuída aos alunos do 1º Ano do Curso Colegial Normal (BARROS, 2015, p.89).

Como subjaz no trecho citado, a história ensinada à época não incentivava o pensamento crítico do estudante para compreender o momento e as transformações políticas do país, seguia um movimento contrário, com intuito de demonstrar uma ideia de unidade e harmonia para a sociedade. Para tanto, o ensino de História se restringia ao estudo passado, seguindo uma ideia cronológica dos acontecimentos e dando ênfase a uma prática de memorização.

Outro ponto em comum entre Almeida Neto (2010) e Barros (2015) e que se apresenta enquanto uma cultura escolar do período, mas que ainda hoje é possível perceber, é a contratação temporária de professores. Para além disso, Barros (2015) cita casos como as licenciaturas curtas, por conta do surgimento dos Estudos Sociais, que resultou não apenas como uma disciplina escolar, mas também em um curso acadêmico. Exemplos esses que demonstram que, apesar de buscarem transparecer uma ideia de harmonia e de uma educação exitosa, o que se evidencia é uma precarização do exercício de ensinar e aprender.

Roper Filho (2012) ao analisar algumas interfaces das práticas docentes em âmbito escolar, compreende-a enquanto um complexo processo proveniente tanto da formação acadêmica desses, como de suas experiências enquanto professores. Nesse sentido, é

interessante que o saber histórico escolar esteja articulado ao saber histórico acadêmico, na medida em que rompe-se essa estrutura, algumas lacunas podem surgir e comprometer o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos no mesmo.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em História, por exemplo, aprovada em 2001, explicitam as especificidades do perfil do formando neste componente curricular, sublinhando que esse está apto a atender demandas próprias direcionadas à sua formação, ao estabelecer que:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do Patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc (BRASIL, 2001, p.07-08).

A partir desse pressuposto, é possível entrever que, espera-se que o profissional com graduação em História esteja preparado para enfrentar os desafios do magistério, a partir dos suportes que a formação acadêmica lhe proporciona, assim como as formações continuadas tendem a contribuir para o aperfeiçoamento da prática e profissionalização docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar essas pesquisas é possível perceber as inúmeras possibilidades que a cultura escolar apresenta ao pesquisador que se dedica ao estudo dessa temática, seja no que diz respeito às questões à serem problematizadas, bem como a diversidade de fontes. No entanto, é válido frisar mais uma vez, a dificuldade no acesso às fontes devido ao desconhecimento da cultura escolar enquanto uma possibilidade de pesquisa, pautada nas rotinas e cotidianos internos das instituições de ensino, e a desvalorização da educação brasileira, de um modo geral, que resultam na escassez dessas fontes. Outrossim, a literatura referente a esse tema ainda é restrita, nesse caso, apesar das dificuldades e desafios que isso pode ocasionar, por outro lado, pode ser uma possibilidade de inovação para os pesquisadores, contribuindo de diversas maneiras não apenas para melhor conhecer o universo escolar, bem como poder contribuir para o seu desenvolvimento de forma mais significativa.

## Referências bibliográficas

- ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES, M. de S. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007. p. 107-127.
- BARROS, Dulcinea Cerqueira Coutinho. **Cultura escolar e ensino de História em tempos de Ditadura Militar no Instituto de Educação Gastão Guimarães** (Feira de Santana – BA, 1968-1978). Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em História da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, 2015.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Cultura escolar e história eclesiástica: Reflexões sobre a ação romanizadora pedagógica na formação de sacerdotes católicos e o Seminário Diocesano de Santa Maria (1915-1919). **Cadernos Cedex**, ano XX, no 88 52, novembro/2000.
- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões Sobre Um Campo de Pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre, vol. 2, 1990.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**. v. 16, n. I (46) - jan./abr. 2005.
- FILHO, Roper Pires de Carvalho. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas docentes. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v. 4, n. 2 pp. 82 – 101, jul./dez. 2012.
- FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, Antonio Viñao. Culturas escolares y reformas (sobre la natureza histórica de los sistemas e instituciones educativas). **Revista Teias**, v. 1, nº 2, Proped/ UERJ, Rio de Janeiro, 2000.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Tradução de Gizele de Souza. Campinas: SBHE n. 1, jan./jun. 2001. p. 9 – 43.
- JÚNIOR, Laerthe de Moraes Abreu. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, v.16, n.1 (46) – jan./abr. 2005.
- KNOBLAUCH, Adriane; RATTO, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Luciane; FERREIRA, Valéria. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 557-574, jul./set. 2012.
- MALIKOSKI, Adriano; KREUTZ, Lúcio. A cultura escolar como categoria de análise na produção de narrativas históricas sobre a Educação. **Textura**. Canoas, n.32, p.245-260, set./dez., 2014.
- MONTEIRO, Ana Maria F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**. Londrina, v.9, p.37-62, out. 2003.
- NETO, Antônio Simplício Almeida. Ensino de história e cultura escolar: fontes e questões metodológicas. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 22, p. 141-167, jan./abr. 2010.
- \_\_\_\_\_, Antônio Simplício Almeida. Cultura escolar e ensino de história em tempos de Ditadura Militar brasileira. **OPIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 2, p. 56-76 – jul./dez. 2014.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.