

## **ESCOLA e CULTURA: Uma Compreensão Teórico Metodológica da Reprodução e da Produção Cultural no Contexto Escolar<sup>1</sup>**

Maria Nobre Damasceno, UFC-CNPq  
Jacques Therrien, UFC-CNPq

Entre as características da pós-modernidade destaca-se o retorno mais acentuado ao debate das racionalidades subjacentes à ação humana. A sublimação da racionalidade instrumental e sua contribuição para a eficiência dos processos de desenvolvimento da ciência e da tecnologia vem sendo contestada pela “redescoberta” e valorização dos outros modos de apreensão e explicação da realidade. O debate epistemológico permeia os mais diversos campos do saber atingindo não somente questões relacionadas aos modos de produção científica e à formação e identidade dos seus profissionais, como destaca a emergência de novas identidades culturais e a fragmentação do indivíduo pós-moderno. Este contexto favorece o reconhecimento da identidade e da produção cultural dos mais diversos segmentos da sociedade.

A ampla polêmica desencadeada tem contribuído para a revisão dos saberes veiculados pelas instituições escolares e o papel destas no conjunto dos atuais meios de produção e disseminação da informação. O debate aparentemente concluído da relação cultura e escola, sob o enfoque reprodutivista crítico, emerge novamente sob novos ângulos a serem esclarecidos.

Os estudos sobre a relação «escola e cultura» no enfoque da reprodução cultural tem produzido importante bibliografia abordando o fenômeno a partir das mais diversas concepções. Contudo, permanece escassa a literatura científica voltada para a produção cultural das áreas não valorizadas pela cultura da modernidade ou ainda dos setores sociais e populares cujos saberes não se adequam à racionalidade científica e tecnológica.

É legítimo, portanto, indagar por onde passa a contribuição cultural dos setores populares menos afetados pelo rolo compressor da modernidade com sua racionalidade de eficiência técnica, de profissionalismo estreito e de homogeneização das identidades. Como se manifestam, no espaço sócio-cultural da escola, os saberes construídos na práxis social dos seus atores, docentes e discentes, vistos como saberes da prática, do fazer, da experiência vivida, enfim, da cultura própria destes sujeitos? O pressuposto a tais indagações reside na concepção do ser humano como sujeito da história cuja práxis o leva a agir e reagir no movimento dialético dos processos hegemônicos e contra-hegemônicos numa postura de resistência produtora de nova cultura ou de cultura alternativa.

Faz-se necessário o resgate, no contexto escolar, da variada gama de saberes sociais que permeiam aquela instituição numa perspectiva que assegura a afirmação profissional e a identidade dos educadores bem como a afirmação cultural própria aos discentes. A partir de um enfoque de produção cultural que admite os processos de resistência à hegemonia da cultura dominante, o estudo das interações educador, educando e comunidade possibilita recuperar as múltiplas facetas da realidade social e dos saberes que a compõem. Assim pode-se identificar os condicionamentos que de uma lado limitam e do outro favorecem a importante participação da instituição escolar nos processos de contra-hegemonia cultural.

---

<sup>1</sup> Ver: Introdução. In: Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: ANNABLUM. 2000.

As indagações e pretensões em pauta se apoiam em estudos anteriores próximos ao tema abordado. A pesquisa «Educação e Hegemonia: o trabalho e as práticas sócio-educativas no campo» (Damasceno & Therrien, 1992) desvelou importantes facetas do saber social produzido nas práticas produtivas, políticas e educacionais do(a)s trabalhadore(a)s do campo e das professoras das escolas do meio rural. Posteriormente, outro estudo intitulado «Saber social e prática docente» (Therrien & Damasceno, 1993) abordou as práticas educativas sob o enfoque do saber de experiência do educador e suas relações com o saber de formação, o saber curricular e o saber das práticas sociais em contexto escolar e comunitário de áreas urbanas periféricas e do meio rural. Retomando aspectos das investigações anteriores, o presente estudo focaliza mais especificamente a produção cultural docente e discente numa abordagem que procura desvelar, no contexto escolar, os mecanismos de resistência à cultura dominante e de construção de saberes que preservam sua identidade cultural.

### **1- Cultura Escolar e Saber Social: as questões em pauta**

Neste estudo, a questão da produção e reprodução cultural, particularmente relacionada ao processo de distribuição do conhecimento na escola pública de ensino fundamental, é vista sob uma dupla perspectiva: do resultado, focado pela teoria da reprodução cultural, e do processo como construção da produção cultural subordinada ou da contra hegemonia que se constrói à partir do cotidiano dos atores sociais investigados. O pressuposto central que baliza a análise é o reconhecimento da vinculação orgânica existente entre cultura, educação e escola, tendo em vista que a intenção e a ação pedagógica tem como conteúdo a própria cultura.

A partir dessa premissa básica fica claro que a cultura constitui o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação. De outra parte, é mediante a ação continuada e persistente da educação que a cultura dialeticamente se perpetua e se renova. Pode-se então afirmar que no cotidiano, a educação realiza a cultura como memória viva, como práxis humana.

Todo aquele que conhece o trabalho concretizado pela escola sabe da íntima relação entre a atividade desta instituição e a cultura, mas tem clareza também que a escola ensina tão somente “uma parte extremamente restrita de tudo que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (Forquin, 1993: 15).

Para realizar esse desafio a escola emprega critérios de seleção dos aspectos da cultura que devem ser ensinados aos alunos. A questão crucial reside no fato de que o estabelecimento dos referidos critério que orientam essa “seleção cultural escolar“ não é de forma nenhuma uma tarefa neutra. Isto ocorre por tratar-se de sociedade marcadamente desigual e discriminatória, na qual há grupos em conflito com interesses divergentes. Portanto, os aspectos da cultura privilegiados são, via de regra, aqueles que favorecem os grupos dominantes econômica, política e culturalmente.

Como resultado desse processo têm-se uma “versão autorizada” do que deve ser ensinado pela instituição escolar, noutros termos o “currículo oficial”. Essa é a razão pela qual a “educação escolar não consegue jamais incorporar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de experiências, de formas de expressão, de mitos e símbolos socialmente mobilizadores” (ibid: 16). Assim, dimensões importantes da cultura viva, dos saberes gestados por grupos sociais específicos na sua práxis cotidiana, são desprivilegiados ou marginalizados.

Na verdade, esse modo de distribuição do conhecimento bem como o papel da educação e especialmente da escola nesse processo de reprodução diferenciada da cultura foi analisado com

propriedade pelos teóricos da reprodução, notadamente Bourdieu/ Passeron (1975), Baudelot/Establet (1976) e Althusser (1980).

As análises realizadas pela teoria da reprodução no campo educacional, anteriormente referidas, partem de uma crítica sistemática e radical à sociedade capitalista e em especial à divisão da sociedade em classes. Estes estudos não somente desvelam que a educação desempenha um papel estratégico na *reprodução cultural*, já reconhecida sob outro ângulo pelos sociólogos que advogam o consenso social (notadamente Durkheim, 1972 e Dewey, 1971), mas sobretudo, ressaltam a contribuição da educação na *reprodução da estrutura social* que garante a desigualdade sócio-cultural.

Sem dúvida, neste quadro a função primordial da ação educativa reside na reprodução das relações subjetivas: a "violência simbólica" (Bourdieu/Passeron, 1974, 1975). Procede-se à inculcação da "versão autorizada" da cultura, na qual é enfatizada a aceitação dos valores dominantes e a submissão às regras da ordem social vigente, privilegiando-se os aspectos da cultura julgados importantes de acordo com os interesses do grupo social que o definem. O poder simbólico permite "impor uma definição do mundo social que seja consistente com seus interesses" (Bourdieu, 1974).

Os estudos realizados sob o influxo da teoria da reprodução tiveram o mérito de desocultar o papel exercido pelo sistema educacional. Para a nossa análise interessou-nos extrair deles as seguintes contribuições: a) a educação é socialmente determinada; b) a sociedade, palco dessa educação, é composta por grupos conflitantes com interesses diferentes e muitas vezes opostos; c) o sistema educacional encontra-se a serviço dos interesses dos grupos dominantes, e por isso nega ou marginaliza os saberes que vinculam-se aos interesses dos grupos subalternos.

Uma contribuição bastante inovadora, na perspectiva dialética, é oferecida pelo estudo de P. Willis (1991). O autor, além de trabalhar com a reprodução cultural, desenvolve a noção de produção cultural a qual permite investigar e entender "*os momentos e práticas contra-hegemônicas*", bem como o princípio que articula as diferenças de oposição e formas culturais que são vitais para a produção cultural subordinada.

As questões centrais do estudo focalizam os processos de transmissão e particularmente de reelaboração e construção do conhecimento no contexto escolar, e sua articulação com a estrutura social mais ampla. Faz-se necessária, portanto, uma caracterização e compreensão do contexto cotidiano onde se processam as práticas pedagógicas que produzem os saberes em pauta.

## **2- Cultura: o quadro de análise**

Como ponto de partida teórico mais amplo elegeu-se a *práxis* como categoria de análise, sendo que em termos mais concretos trabalha-se com as categorias de *reprodução cultural* (Bourdieu, 1974 e 1975) e de *produção cultural* (Willis, 1991). O aporte teórico reprodutivista é importante na medida em que demonstra com rigor a forma como os grupos dominantes usam o sistema educacional para legitimar o gosto, o conhecimento, o discurso e a experiência das camadas dominantes. Entretanto, pouco nos revela acerca da reação dos grupos dominados, da resistência destes, das possíveis rearticulações e reelaborações culturais-ideológicas que possam estar ocorrendo por parte destes setores.

Ao nosso ver, a questão da produção cultural dos grupos dominados não pode ser explicada pelos modelos simplistas e mecanicistas de “causa/efeito”, “imposição/reação”, posto ser impossível entender a produção cultural descolada da sua base econômica e isolada dos processos de formação humana onde o trabalho é princípio educativo básico e fonte primordial da produção do conhecimento. Portanto, é dentro desta moldura teórica que devemos compreender a cultura de resistência, como um princípio educativo, como dimensão da criação e da formação humana.

Apoiamo-nos numa concepção de *resistência* que é crítica e cultural, expressão da luta concreta do ser humano, e fruto da *práxis social* (unidade teoria/prática). Esta perspectiva encontra suporte na teoria marxista da formação humana, no contributo de Gramsci, nos autores britânicos que procuram desenvolver a análise da produção cultural a partir do ponto de vista marxista, como: Thompson (1981, 1988), R. Williams (1977) e Willis (1991), em alguns pensadores da teoria crítica, notadamente Habermas (1988); e ainda nos estudos de Silva (1988, 1991) e de Chauí (1981, 1987).

Uma contribuição interessante e fecunda nessa direção nos é dada por Gramsci (1978), quando o autor ao formular o conceito de hegemonia inclui o de cultura como processo social global. Nessa perspectiva a hegemonia envolve um corpo de práticas e de expectativas sobre o todo social. Trata-se por conseguinte, de um processo vivo e complexo de experiências, relações e atividades que sofrem pressões e mudam em função das circunstâncias (mas que também alteram as mesmas).

Na prática cotidiana a hegemonia nunca realiza apenas a dominação, a imposição. Ela é continuamente recriada, modificada; e é a partir daí que se afirma com todo o vigor o sentido da *contra-hegemonia* como hegemonia alternativa, que contém elementos reais e persistentes da prática, quer na esfera política ou cultural, fruto das oposições e lutas travadas no cotidiano dos atores sociais.

A hegemonia, por ser processual, tem condições de responder às alternativas e oposições que questionam e desafiam sua dominação. ”A realidade do processo cultural deve ser sempre capaz de incluir os esforços e as contribuições daqueles que, de um modo ou de outro, estão fora ou na margem dos termos da hegemonia específica” (Williams, R. 1977).

Um contributo deveras importante nos é legado por P. Willis no seu livro “Aprendendo a ser Trabalhador” (1991). Neste o autor além de trabalhar com a noção de reprodução cultural na concepção de Bourdieu desenvolve e opera a categoria de *produção cultural*, notadamente dos grupos subordinados, entendendo-a como a forma das produções culturais coletivas vividas que ocorrem no campo determinado e contraditório do que é herdado e do que é presentemente experienciado. Isto significa que em tal processo ocorre imposição, mas este é não obstante, criativo e ativo. Por isso, trabalhar com produção cultural implica no uso criativo de discursos, significados, materiais e práticas de grupo. No caso de setores oprimidos devemos estar atentos para “formas oposicionais e penetrações culturais em campos e regiões concretas particulares” (Willis, ob. cit.).

Essa reflexão parece-nos necessária, sobretudo devido à excessiva valorização do conhecimento científico e tecnológico na sociedade atual, marcada pelos valores da modernidade, da racionalidade instrumental e da técnica. Toda essa supervalorização aponta para a urgência de investigar a construção de outras formas de saberes orientados por uma racionalidade distinta daquela que produz “o homem máquina”. Tal visão da modernidade é fundamentada numa

ideologia que justifica e legitima a importância do “saber racional”, como alicerce da vida social, desconhecendo ou relegando outros modos de apreensão e explicação da realidade.

Na atualidade os pesquisadores, vem buscando “*uma racionalidade mais ampla e flexível, capaz de dar conta da multiplicidade da realidade social e da diferenciação dos saberes humanos*” (Tardif, 1994). Isto significa que o estudo da produção cultural requer uma postura que valorize

“*a comunicação entre os pólos investigador e investigado, objetivando captar e interpretar a compreensão que os próprios atores sociais têm acerca de sua realidade, aprender como eles vivem, como pensam, como trabalham, as lutas que empreendem; desvelando assim, sua mentalidade, suas direções perspectivas*” (Damasceno, 1990:54).

Convém portanto sublinhar que o cotidiano dos grupos é constituído por um corpo vivo de relações entre seus integrantes. Tais relações são simultaneamente econômicas, sociais, culturais e políticas. Nos interessa penetrar neste emaranhado de interações para ver seu conteúdo, ver a multiplicidade e a diversidade de relacionamentos que se desenvolvem entre as pessoas (homens, mulheres, jovens, adultos, velhos, crianças), entender as trocas que elas realizam entre si as quais envolvem trabalho, serviços, significados, ações solidárias, saberes. Enfim, trata-se de descobrir como *ensinam* e como *aprendem* no movimento da vida social, neste universo vasto e rico de *interações*.

Estudos já realizados acerca da questão do saber social com os setores populares, seja no meio rural seja nas periferias urbanas (Damasceno & Therrien, 1992; Therrien, Damasceno e outros, 1996), indicam que este é marcado pela riqueza das interações entre os seus integrantes e pela articulação entre seus componentes. O que a realidade está a nos mostrar de forma cristalina é que onde houver um grupo social organizado, seguramente existirá uma estrutura social de produção e de reprodução do saber, e portanto, agentes, redes, grupos em processo de construção e transmissão deste saber. Importa destacar que, via de regra, referido saber não é reconhecido, visto que o mesmo se orienta por uma lógica, uma racionalidade, um conjunto de princípios distintos daqueles que preside a racionalidade técnico-científica. O fato de ser diferente não significa contudo que este saber não possua sua própria racionalidade que o torna produtivo e eficaz para seus usuários.

De outra parte, temos clareza de que a produção cultural subordinada não constitui uma realidade isolada e estanque, mas ao contrário interage com outras formas de construção e manifestação dos saberes humanos, resultante da práxis social.

A *práxis* é entendida portanto como a atividade humana fundamental por meio da qual o homem modifica o seu mundo e a si mesmo. Daí ser considerada a forma especificamente humana de ser do homem, manifestando-se através da atividade criadora e auto-criadora. Essa ótica de análise enfatiza que os grupos humanos na sua vida real, não produzem apenas os bens materiais, mas ao fazê-lo elaboram ao mesmo tempo, idéias, representações, saberes que contribuem para a reprodução e a transformação da realidade.

Observa-se na vida cotidiana uma profunda articulação entre o saber e a práxis social realizada pelos grupos humanos. Decorre deste fato a elaboração de Vasques (1977), para quem o saber é a expressão eloqüente da práxis social. Nesta visão a práxis não é a atividade prática

contraposta à teoria, mas evidência da unidade entre pensamento e prática, expressão do ato uno do homem que na ação elabora a realidade, recriando, transformando-a.

A partir desta premissa, Gramsci (1978) concebe o homem como um ser de relações consigo mesmo (individualidade), com os outros seres humanos (sociabilidade) e com a natureza; num processo de interação criativa e construtiva. Trata-se de um movimento dialético que interrelaciona as dimensões objetiva e subjetiva de sua atividade. O homem pode criar a própria vida, e por essa razão ele é um processo - “precisamente o processo de seus atos” (Gramsci, 1978).

A reflexão do autor a respeito do homem como ser de relações, deixa claro que este se relaciona com o físico e o social organicamente, isto é, à medida que compartilha. Daí entender que o conceito de ser de relações, conduz à concepção de ser de transformação. O homem “se modifica na medida em que transforma e modifica todo o conjunto das relações das quais ele é o ponto central” (ibid.).

A noção de práxis recebe também o contributo da Escola de Frankfurt, especialmente de Habermas (1988). Este autor, interpretando a concepção marxista, destingue na práxis duas dimensões fundamentais: de um lado destaca o trabalho ou ação instrumental, e do outro a “ação comunicativa” ou interação. A “ação comunicativa” ou interação, é orientada por normas consensuais, com validade para os atores envolvidos na relação, expressando as expectativas mútuas entre os sujeitos. Por sua vez o trabalho ou a “ação instrumental” é regido por normas técnicas fundadas no conhecimento empírico, voltando-se portanto para a realidade objetiva.

A discussão do conceito de práxis permite apreender que o mesmo contempla os seguintes aspectos fundamentais: a) unidade de pensamento e ação em Vasques e Kosik; b) ação e relações em Gramsci; e, c) “ação instrumental” e “ação comunicativa” ou interação em Habermas.

Importa reter que a práxis, por ser a atividade humana básica mediante as ações, relações e interações que realiza, constitui a instância primeira no processo de produção e reprodução dos saberes. Isto ocorre porque em situação de ação “o pensamento e o conhecimento são relações entre pessoas engajadas numa atividade no e com um mundo social e culturalmente estruturado” (Lave, 1991). Estudos similares foram desenvolvidos por Haraway (1988) abordando a noção de “saber situado”, e por Parajuli (1990) que trabalha com o “saber localizado”.

Na presente investigação privilegiamos como locus principal para o estudo o cotidiano escolar onde se analisa o saber docente e dos estudantes enquanto sujeitos de grupos sociais específicos que interagem nas escolas e com seu meio em cujo contexto busca-se captar e compreender “a cultura de resistência” produzida neste rico processo de interações.

### **3- Abordagem Metodológica**

Em confronto com as categorias de análise propostas, as questões identificadas, relativas à produção cultural, à resistência e à identidade no contexto da escola pública de ensino fundamental, conduzem à formulação dos objetivos gerais do estudo: averiguar como a construção da cultura docente e da cultura discente vem ocorrendo na práxis social da vida cotidiana dos sujeitos que convivem no contexto escolar; verificar em que medida a mesma se caracteriza como produção cultural e resistência destes atores sociais constituindo-se fator de construção da identidade de sujeitos e grupos, ou noutros termos, de uma nova cultura; compreender de que forma esta se

manifesta no ambiente escolar e como interage com a cultura escolar institucional; identificar e analisar as formas de sociabilidade expressas nas relações entre não pares (educador/educando) e entre pares (alunos); destacar, finalmente, a relevância da cultura de resistência enquanto “saber simbólico” mais diretamente vinculado à atividade criativa desses atores sociais.

As categorias de análise propostas exigiram um esforço inicial dos pesquisadores para traduzi-las em categorias que permitem a observação empírica da realidade que se pretendia investigar. O pressuposto que conduziu esta investigação encontra-se no pensamento de Goldmann (1979), quando este analisa a dialeticidade entre a parte e o todo, mostrando que um elemento (a parte) adquire significado dentro do conjunto (o todo) que lhe dá coerência. Para aprofundar esta opção na sua relação com as categorias escolhidas foi necessário retornar aos estudos fundamentais dos autores citados anteriormente, entre outros.

As contribuições destes autores permitiram obter maior clareza sobre a importância das explicações obtidas ao nível do cotidiano para o entendimento das questões estudadas nesta pesquisa, uma vez que é na esfera do cotidiano, da vida real, que se manifestam as ações dos sujeitos e que adquire concretude o rico tecido dos movimentos sociais, e a própria produção cultural que envolve as famílias, os estudantes e os docentes objeto desta pesquisa.

Todavia, foi respeitado o ensinamento de Goldmann (ob. cit.) que alerta para a necessidade de buscar o significado desta realidade imediata a partir da sua imersão na realidade mediata. Quer dizer, procurar as múltiplas determinações da parte estudada na sua articulação histórica com a totalidade que se obtém a partir de uma análise fundada em categorias simples (na acepção de Marx), tendo em vista não ser possível conhecer a totalidade social sem conhecer o cotidiano, do mesmo modo que é impossível conhecer a vida cotidiana sem o conhecimento crítico da sociedade onde a mesma se insere (Lefebvre, 1961, II).

Desse modo, a pesquisa centrou-se no estudo das ações desenvolvidas pelos sujeitos fundamentais da prática educativa, tomando como manifestação empírica suas ações e relações concretizadas na luta e resistência realizada cotidianamente as quais são profundamente condicionadas pelo jogo da subordinação-dominação da sociedade vigente. Portanto, esta análise fundamentou-se em teoria da ação que permite compreender o processo de construção do saber realizado por grupos sociais específicos (situados), a partir da articulação dos mesmos com o movimento social mais amplo que ocorre na sociedade.

Entendemos como Vasquez (1977) que este saber é a expressão concreta de uma “práxis social” que pode ser observada nas suas dimensões produtiva, política e educativa. Tal abordagem aproxima-se da concepção gramsciana que entende o homem como um ser de relações, de onde emerge uma consciência individual e social, crítica e transformadora de se e do meio, o que significa em última análise, um processo de gestação e de geração de um saber social (Gramsci, 1978). Esta acepção permite abordar o saber da práxis na perspectiva da ação comunicativa ou da interação (Habermas, 1988).

Nesta ótica, as relações sociais de produção não produzem apenas a vida material mas também idéias e representações, num movimento dialético que interrelaciona a dimensão objetiva e subjetiva destas atividades. A concepção da práxis como fonte original de gestação do saber reconhece o trabalho como relação social fundamental que define o modo humano de existência (Frigotto, 1989). Ressalta-se, contudo, que a construção do saber da prática social não se faz de

modo isolado e único nas atividades de produção material, mas em interação dialética com as atividades políticas, onde destacam-se as práticas dos movimentos sociais.

O ângulo de estudo adotado, no qual se associa a noção de cultura de resistência com a ação, aproxima-se da noção de “saber social” formulada por Berthelot (1983, p. 276). Para o autor trata-se do saber que possui todo grupo social, compreendendo: “o conjunto de conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, isto é., que dizem respeito quer a abstração quer ao saber-fazer concreto, sempre solidários dos gestos que os efetuam”.

#### **4- A Prática da Investigação**

O desenvolvimento de um processo de pesquisa, por mais coerente e lógico que deva ser para assegurar a validade dos seus resultados, muitas vezes apresenta aparente descontinuidade devido ao fato de ter que prosseguir através de uma permanente busca de novos referenciais e de novas informações de campo que possam dar suporte à análise da realidade que as indagações iniciais de pesquisa focalizam. O trabalho de campo apresenta restrições, limitações e dificuldades que determinam redirecionamentos dos planos previamente definidos. Por esta razão, no comentário correto de Marx, o método de investigação ou seja, a construção cronológica do processo de investigação, se diferencia do método de exposição, ou seja da apresentação final do estudo onde transparece a concatenação lógica e claramente definida da trajetória de construção teórico-metodológica dos referenciais de análise e das conclusões decorrentes. Esta observação revela o movimento de busca teórico-metodológica do presente estudo onde o cotejo da realidade observada a partir das intenções iniciais dos pesquisadores exigiu uma permanente busca de referenciais de análise.

O estudo das questões em pauta caracteriza-se como um retorno de aprofundamento de pesquisas anteriores<sup>2</sup> desenvolvidas por seus autores, desta vez abordando a análise da racionalidade do saber docente e da interação ou do confronto entre o saber da prática social do estudante e este saber docente no contexto da comunidade escolar sob o ângulo da produção cultural e da construção de uma cultura de resistência. Assim privilegiaram-se os dois atores centrais da prática pedagógica.

Mantendo a concepção etnometodológica de investigações anteriores, o espaço empírico escolhido se prendeu a três escolas públicas de ensino fundamental pesquisadas anteriormente e localizadas em áreas rurais do Ceará e áreas da periferia da cidade de Fortaleza. Esta medida permitiu o reencontro de algumas das docentes já observadas e a utilização de informações básicas já sistematizadas em banco de dados. A construção do novo objeto de investigação apoiou-se nos estudos e nos conhecimentos ‘inacabados’ dos referidos estudos.

Os locais escolares foram escolhidos por serem espaços, de um lado, mais propícios à presença de comunidades e grupos que dão suporte à práxis social base de uma cultura de resistência, e, por outro lado, onde se manifestam com mais espontaneidade os saberes de práticas sociais singelas e menos afetadas pelos determinantes da cultura da modernidade, conforme evidenciado nas observações realizadas em estudos anteriores.

---

<sup>2</sup> Ver os estudos: Damasceno, M.N.e Therrien, J. - *Educação e hegemonia: o trabalho e as práticas sócio educativas no campo*, Relatório CNPq, UFC. 1992, e Therrien J., Damasceno, M.N. e Outros – *Saber e prática social do educador*, Relatório CNPq, UFC. 1996.



Aceitando o desafio de dar conta do movimento e da dinamicidade que as relações sociais expressam, foram abordados os vários atores sociais do contexto escolar (educadores, estudantes, técnicos, funcionários) nas diferentes situações e espaços onde atuam. Em cada local de pesquisa foram observadas sistematicamente classes do 2º ciclo do ensino fundamental (3ª e 4ª séries - ensino convencional) e do 4º ciclo (7ª e 8ª séries – telensino). Desenvolveu-se um esforço consciente para apreender e compreender estes sujeitos nas suas múltiplas ações e relações, enquanto agentes produtores de saber.

A postura adotada para a apreensão do real, visto através de atores sociais enquanto parte e totalidade deste, determinou os procedimentos metodológicos usados na investigação, a definição do papel do pesquisador, as formas de inserção e participação deste no cotidiano dos sujeitos investigados, bem como as análises e as conclusões do estudo.

É oportuno sublinhar que a realidade concreta e viva da investigação na perspectiva de apreensão e compreensão do real proposta, impõe a adoção de procedimentos distintos nas diversas situações que se apresentam ao investigador. Isto torna possível captar o movimento dos sujeitos pesquisados em situações diferenciadas, fornecendo elementos para uma análise seguramente mais aproximada da realidade onde se reproduz e constrói o saber. Desse modo, face às múltiplas facetas do real, empregou-se uma gama de procedimentos visando apreender as atividades cotidianas dos atores envolvidos com o complexo processo de produção cultural subordinada e do saber docente. Entre estas destaca-se: o registro da observação participante na forma de anotações e filmagem vídeo, a gravação de entrevistas individuais e grupais particularmente de explicitação dos fundamentos de suas práxis, o relato de história de vida, o grupo de discussão temática, e o estudo da documentação.

Em função dos objetivos do projeto e das questões básicas formuladas inicialmente, a investigação teve início com um trabalho conjunto da equipe refletindo sobre a compreensão da pesquisa como uma construção coletiva, onde se aprende a compartilhar e a ter compromisso com a realidade social. Passou-se, então, para a discussão e o detalhamento do projeto de pesquisa; realizando-se estudos teóricos visando à definição das categorias de análise e as temáticas como condição para iniciar a pesquisa de campo. Todo o processo contribuiu para uma maior clareza e organização dos conteúdos no pensamento, além de uma melhor leitura do concreto social.

Na parte referente ao trabalho de campo os procedimentos utilizados visaram dar conta da cultura docente e da cultura discente definidas como eixo da investigação. A construção do estudo em torno destas duas vertentes centrais de abordagem do espaço sócio-cultural da escola exigiu, para dar conta das especificidades da realidade abordada, a definição de procedimentos específicos para a compreensão de cada dimensão da cultura e dos saberes que a caracterizam. Quatro momentos principais caracterizam o trabalho de campo.

No *primeiro momento*, a equipe empenhou-se num trabalho conjunto objetivando o estudo do cotidiano dos atores investigados (observacional e etnográfico) mediante a observação sistemática do ambiente da escola e das atividades pedagógicas realizadas na sala de aula (práticas e falas docentes e discentes), do registro das conversas informais e do estudo da documentação, visando obter o máximo de informações acerca das atividades e dos sujeitos investigados. Procedeu-se igualmente ao estudo do perfil dos docentes e discentes envolvidos mediante a

aplicação de questionários preparados para estes fins. Esta etapa possibilitou a organização de um importante acervo de informações disponíveis para toda a equipe de pesquisa.

Considerando a opção da pesquisa de proceder à apreensão da cultura docente e da cultura estudantil no ambiente escolar mediante a análise de suas manifestações tanto nas falas em contexto dos sujeitos como nas suas práticas cotidianas, optou-se, por prosseguir a investigação através de um estudo “discursivo,”. Para isso objetivou-se levar os atores a falarem acerca das razões dos motivos, que fundamentam suas ações e seus discursos; tratava-se de levá-los a justificar seu agir ou desvelar os saberes que justificam suas falas. Entendeu-se que para se Ter acesso ao saber dos atores sociais, sua cultura, o caminho consistiria em interrogá-los, provocá-los, enfim levá-los a explicar as razões, ou seus argumentos, a respeito das suas decisões de ação e das falas que as justificam, buscando atingir - o “episteme cotidiano”.

Para tanto, o *segundo momento* consistiu em preparar as entrevistas de explicitação, construídas a partir das observações realizadas na sala de aula e no ambiente da escola, no momento anterior. O procedimento consistiria em apresentando aos interlocutores (docentes e discentes) ações, falas, práticas, situações e temáticas identificadas nas sessões de observação, solicitando que explicitassem os ‘porquês’ destas e assim desvelassem os saberes e as racionalidades fundantes do seu agir.

Considerando que as práticas pedagógicas da sala de aula são condicionadas a determinados fatores característicos daquele contexto, tais como o tempo, o espaço, a disciplina, as atividades curriculares, as interações e a ‘convivialidade’ entre pares e não pares (discentes e docente), convencionou-se que para o encaminhamento das sessões de entrevistas de explicitação estes elementos constituiriam temáticas centrais de análise adequadas à organização dos dados de observação coletados no momento anterior. Este havia propiciado a realização de um mínimo de seis sessões de observação em cada uma das salas de 2º e 4º ciclos das três escolas selecionadas.

Os pesquisadores julgaram necessário dividir a equipe em dois segmentos de modo a elaborar procedimentos específicos para a realização das entrevistas de explicitação de cada vertente da pesquisa: docentes e discentes. Para as entrevistas com os docentes foram escolhidas, para cada sujeito, situações e falas identificadas no decorrer das observações e representativas das temáticas centrais de análise, na expectativa de desencadear falas que explicitassem os motivos e as razões de sua ocorrência, ou seja, o desvelamento dos saberes e das racionalidades que as justificassem. Em relação aos estudantes foi possível identificar um conjunto de situações observadas no primeiro momento (anexo 1) e suficientemente significativas para nortear as entrevistas de explicitação despertando as falas ou discursos destes através de entrevista ou discussões grupais, dramatizações e teatro debate<sup>3</sup>.

O *terceiro momento* caracterizou-se pela realização das entrevistas de explicitação. Com cada docente e cada turma discente foram desenvolvidas e gravadas quatro sessões de explicitação. Enquanto alguns pesquisadores entrevistavam a(o) professor(a) em local adequado, outros realizavam atividades de explicitação junto aos estudantes na sala de aula.

Com cada docente foram apresentadas, por escrito e de viva voz, situações e falas de sua autoria. Na primeira sessão focalizou a organização do tempo e do espaço assim como o controle disciplinar. Na Segunda foi abordada a gestão das atividades curriculares, sendo que a terceira sessão foi dedicada a explicitação das interações docentes/discentes e entre discentes ou á conviviabilidade. Finalmente, aspectos da história de vida docente a temática da sessão final.

---

<sup>3</sup> Teatro Debate é uma técnica de dramaturgia, utilizada por Augusto Boal em o Teatro do Oprimido.

Na tentativa de atingir o jovem/estudante, que se constituiu num desafio para os pesquisadores, foi desenvolvida uma metodologia respaldada na experiência do teatro. Para aprofundar as questões do estudo uma situação seria apresentada aos alunos, e a seguir desenvolvia-se dinâmicas através da dramatização ou do teatro debate, para finalmente desencadear o debate com o grupo envolvendo a situação e o assunto. O fato de que alguns alunos já tinham vivência neste campo, possibilitou encontrar receptividade para este tipo de atividade. Assim, nas primeiras sessões empregamos a dramatização, e a seguir usamos o teatro debate. Para orientar tais sessões foi elaborado um conjunto de cenas contendo as situações mais significativas observadas (anexo 2).

Esta técnica foi desenvolvida numa seqüência de quatro fases: a) a preparação, quando foi explicada aos alunos; b) o ensaio, utilizando-se os grupos da classe, cada grupo ficando encarregado de uma cena; c) a encenação, quando cada grupo representou a cena que ficou sob sua responsabilidade, ao final da qual o dinamizador apresentou a questão central; d) e o debate, desencadeado a partir da questão central.

A metodologia de investigação usada nesta etapa, aproxima-se daquela empregada por Dubet e Martucceili (1996) em *L'école: sociologie de l'expérience scolaire*, na qual foi desenvolvido um estudo em profundidade, de cada tipo de ator, mediante o trabalho de grupo, considerado pelos autores, como a parte principal da pesquisa. O referido método foi utilizado com o propósito de “*extraire les dimensions et les mécanismes de l'expérience sociale, levantant les acteurs non seulement à témoigner de leur expérience, mais également à produire une analyse de leurs problèmes*”.

No *quarto e último momento*, buscou-se, com o auxílio do quadro teórico, uma síntese compreensiva e explicativa dos saberes estudados; com ênfase na articulação entre a empiria e a teoria que dava suporte à pesquisa. Após a transcrição das entrevistas de explicitação, procedeu-se inicialmente à transcrição dos textos de cada docente ou grupo discente, ou seja, à organização das falas de modo mais seqüencial em torno das temáticas centrais. Posteriormente, na análise, a ênfase incidiu não apenas sobre o discurso, mas sobre o significado e o fundamento das ações dos atores.

Todo esforço foi realizado para resgatar as histórias de vida, objetivando possibilitar o desvelamento dos elementos constitutivos do espaço sócio-cultural da escola privilegiando a cultura docente e a cultura estudantil nas suas expressões como “cultura de experiência” dos grupos investigados e sua articulação com as outras formas de expressão cultural existente na sociedade. A análise do significado e do fundamento das ações e dos discursos dos atores, registrados nas observações e nas entrevistas de explicitação, bem como a reconstituição das histórias de vida das lutas coletivas, possibilitou o desvelamento dos elementos constitutivos do processo de gestação da cultura ou do saber da prática social dos grupos investigados, bem como a apreensão das identidades sociais e das formas de sociabilidade expressas através das relações entre não pares e entre pares, no ambiente escolar.

O trabalho final apresenta-se na forma de temáticas desenvolvidas como um conjunto de artigos que dão conta dos objetivos da investigação. Destes participaram quatro docentes/pesquisadores, uma doutoranda, mestrandos e bolsistas CNPq. Importa salientar a contribuição da experiência de pesquisa para a formação dos novos pesquisadores que compõem a equipe. Deve ser enfatizada uma dimensão que diz respeito às mudanças operadas na visão de

mundo dos estudantes (iniciação científica), sobretudo por tratar-se de atividade que problematiza a realidade, que relaciona fatos e debruça-se sobre a interpretação dos mesmos, que busca a articulação entre empiria e teoria. Toda a experiência vivida proporciona, seguramente, um rico aprendizado.

Uma das premissas do trabalho realizado consistiu na tentativa de articulação entre pesquisa e ensino. Segundo a avaliação dos participantes, as atividades desenvolvidas possibilitaram um amadurecimento dos estudantes, resultando na melhoria do seu desempenho acadêmico. Essa contribuição é destacada na relação entre a experiência na pesquisa e as disciplinas do curso: maior participação nas discussões e com mais fundamentação teórica, melhoria no rendimento escolar e nos trabalhos escritos, desenvoltura na elaboração dos trabalhos das disciplinas bem como de monografias, e, posicionamento mais fundamentado nas diversas atividades que participam. O convívio com os atores sociais é assinalado como fonte singular de aprendizagem.