

**Impressões probatórias: cultura x progressão escolar
em duas escolas públicas de comunidade**
*Evidence impressions: culture x school progression
in two community public schools*

Glauco Cunha CAZÉ¹

Resumo: O presente artigo – fruto de uma experiência docente – tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa sobre cultura e educação, realizada em duas escolas públicas ditas *de comunidade*, na GRE Metro Norte, no estado de Pernambuco. Respaldados por uma fundamentação teórica amparada nas ideias de Roque Laraia, Gilles Lipovetsky, Terry Eagleton, entre outros pensadores, os números resultantes da pesquisa qualitativo-descritiva corroboram a força cultural (tantas vezes retroativa) exercida pelo ambiente comunitário no comportamento escolar de alunas e alunos pertencentes às escolas observadas. Os resultados, ainda, consideram urgente o fortalecimento da tríade professor/professora, gestão escolar/poder público e família, na construção de uma vida escolar mais ampla de oportunidades, que possibilite o contato com uma *cultura mundo* capaz de sensibilizar os estudantes a possibilidades profissionais futuras para além de suas próprias raízes comunitárias.

Palavras-chave: Escola Pública. Educação. Cultura. Comunidade.

Abstract: This article - the result of a teaching experience - aims to present the results of a research on culture and education, carried out in two community public schools, at the GRE Metro Norte, in the State of Pernambuco. Supported by a theoretical foundation supported by the ideas of Roque Laraia, Gilles Lipovetsky, Terry Eagleton, among other thinkers, the numbers of the qualitative-descriptive research confirm the cultural force (often retroactive) exerted by the environment belonging to the schools observed. The results also examine the urgent need to strengthen the triad teacher / teacher, school management / government and family, in the construction of a broader school life of opportunities, which enables contact with a world culture capable of sensitizing students to future professional possibilities beyond their own community roots.

Keywords: Public Schools. Education. Culture. Community.

DOI: <http://dx.doi.org/10.24024/23585188v14n1a2021p52066>

1. Sobre cultura, campo e caminhos

Cada cultura segue seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou.

(Roque de Barros Laraia)

No período relativo ao estágio probatório para a devida efetivação no cargo de professor da rede pública de ensino, no estado de Pernambuco², vivenciei a oportunidade de lecionar em duas instituições cognominadas por *escolas de comunidade*. Tal designação, oficiosa que seja, dá conta de escolas que, geograficamente mais afastadas de algum centro urbanizado, matriculam alunos e alunas majoritariamente de seu entorno físico/social, atraindo, assim, um número bem menos significativo de estudantes de outras e diversas áreas da cidade onde estão localizadas.

As escolas que serviram de *campo/caminho* para estas impressões fazem parte de gerências regionais de educação distintas, a saber: Escola Estadual Joaquim Xavier de Brito

¹ Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco | UFPE | Professor de Língua Portuguesa na Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco e da Faculdade Frassinetti do Recife | FAFIRE | E-mail: glaucocaze@gmail.com .

² Período referente aos meses de março de 2017 a março de 2020.

(GRE Recife Sul), localizada no bairro da Iputinga (abrangências da Comunidade do DETRAN), na cidade do Recife; e a Escola Estadual São José (GRE Metro Norte), localizada no bairro do Janga (Comunidade do TURURU - *Justiça e Paz*), na cidade do Paulista (Região Metropolitana do Recife), ambas de ensino regular.

O distanciamento espacial entre as instituições observadas somente fortalece a hipótese de que as chamadas escolas *de comunidade*, ainda que geograficamente distantes umas das outras, abrigam um ritual escolar semelhante que particulariza o comportamento e as expectativas (ou a falta delas) da comunidade discente que essas escolas comportam. Tal ritual reflete e pereniza posições subalternas nos destinos socioculturais de seus estudantes, ainda que o esforço das escolas seja o de construir valores que apresentem, aos seus indivíduos, outras e tantas possibilidades de futuro por meio da educação.

Como tentativa de corroborar tal hipótese, estudantes das duas escolas campo foram convidados a responder um questionário³ voltado à extração de informações sobre suas relações com a escola, com os pais ou responsáveis, com a comunidade da qual fazem parte, e sobre suas expectativas quanto ao porvir profissional. Num total de sessenta questionários, divididos em trinta para cada escola (correspondendo à média de uma turma por escola), a distribuição se deu de forma aleatória, em turmas do ensino médio⁴, sem que fosse feita a identificação do estudante, ou distinções de gênero, cor, raça, idade⁵.

As considerações que se seguem, realizadas subjetivamente por experiências empíricas e objetivamente por aplicação do questionário, fazem referência à cultura comunitária/escolar do corpo discente, analisando de que maneira essa cultura interfere (ou não) na construção acadêmica dos estudantes, no tocante a estudos mais aprofundados sobre educação pública, ou outro tema de igual valia. Longe de dar conta de um arcabouço amplo e definitivo sobre cultura, pensar a praxe estudantil nessas escolas, refletindo sobre a posição que o sujeito ocupa em sua estrutura social, torna-se objetivo primeiro deste estudo.

³ Ainda que realizada com o amparo de registros numéricos, trata-se de uma pesquisa qualitativo-descritiva (considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia científica. 25 ed. São Paulo: Cortez, 2012.), uma vez que se presta a conferir hipóteses, analisar fatos, avaliar um assunto conforme suas principais variáveis. Foram apresentadas quinze questões de tipos: aberta, de múltipla escolha e questões dicotômicas. O questionário foi enviado e recebido por meio de um link, em plataforma remota/virtual.

⁴ Privilegiando turmas dos terceiros anos (uma turma para cada escola), constituídas por estudantes que foram acompanhados no período probatório em questão.

⁵ Ainda que para Terry Eagleton, "uma das mais destacadas conquistas da teoria cultural tenha sido estabelecer gênero e sexualidade como legítimos objetos de estudo, como questões de persistente importância política" (2005, p.16).

É com o antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917) que o termo *cultura* é empregado pela primeira vez, em 1871⁶, para referir-se a manifestações do comportamento humano. Cultura como sendo todo um costume apreendido, independentemente de uma transmissão genética. Desde então, outros pensadores, outras teorias, vêm pavimentando caminhos possíveis para se examinar termo tão polissêmico e, por isso mesmo, não exatamente unânime.

Franz Boas (1858-1942) defendia que cultura é tudo aquilo que os grupos humanos passam para seus descendentes. Claude Lévi-Strauss (1908-2009) considerava a cultura como uma maneira de ver o mundo e, por conseguinte, de entendê-lo. Pierre Bourdieu (1930-2002)⁷ entendia a cultura como um sistema de práticas mediadas pela sociedade, envolvendo indivíduos e instituições. O professor Roque de Barros Laraia (1932)⁸, referência maior nos estudos sobre cultura no Brasil, faz um apanhado das várias teorias que tratam do conceito de cultura, alertando que "desde a antiguidade, foram comuns as tentativas de explicar as diferenças de comportamento entre os homens, a partir das variações dos ambientes físicos" (LARAIA, 1986, p. 13), e apresenta a ideia de cultura como uma espécie de guia de comportamento vivenciado em cada uma das muitas sociedades do mundo.

Assim sendo, o estudo de cultura - areia movediça - possibilita elencar, entre outros, temas como arte, estilo de vida, grau de estudo, moral, leis, costumes, etc. "... O conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado de natureza. Um de seus significados originais é lavoura ou cultivo agrícola" (EAGLETON, 2005, p. 09). O homem é o único ser possuidor de cultura: um sistema de símbolos e de significados. Estudar a cultura é, desta feita, estudar um código de símbolos cultivados e partilhados pelos membros de uma determinada comunidade. E "se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz [...]" (EAGLETON, 2005, p. 11).⁹

É, pois, sobre cultura, representada por comportamentos humanos em ambientes físicos (escolares), fundamentalmente na esteira de Laraia, de que trata este estudo, consubstanciado

⁶ A cultura ou civilização, entendida no seu sentido etnográfico mais amplo, é o conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume e toda a demais capacidade ou hábito adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade (TYLOR, *Primitive Culture*, 2012).

⁷ Foi uma das grandes figuras da sociologia do século XX. Sua obra se caracteriza por burlar fronteiras disciplinares e empreender estudos em diferentes campos das ciências sociais. Bourdieu teve o mérito de formular, a partir de 1960, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. No presente artigo, trabalhamos os pensamentos do estudioso francês por meio dos estudos de Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira.

⁸ Que assim como Pierre Bourdieu, demonstrou-se contrário à ideia do determinismo biológico ou geográfico. Para Laraia, comportamento cultural não é genético; antes, cópia, imitação.

⁹ Outra citação importante, na esteira de Terry Eagleton, é a de que, "se cultura originalmente significa lavoura, cultivo agrícola, ela sugere tanto regulação como crescimento espontâneo. O cultural é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem sua própria existência autônoma [...]" (2005, p. 13). Reflexão importante para a ideia de mudança cultural, que será tratada como fundamental para o sucesso escolar.

que foi das muitas anotações e pesquisas realizadas no período probante da experiência docente em duas *escolas de comunidade*, no estado de Pernambuco.

2. Cultura-Mundo X Cultura-Comunidade

Como ponto de partida para as reflexões aqui tratadas está a contraposição entre os termos *cultura-mundo* e *cultura-comunidade*. Este, um termo particularizado, convocado às ideias deste estudo; aquele, um termo cunhado pelos pesquisadores Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, no livro *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada* (2011), e que também se justapõe às concepções que se seguem.

O percurso argumentativo, a partir de então, será trilhado de conceitos - e exemplos - que se mostram alargados por antagonismos que bifurcam posições distintas. De um lado, a *cultura-mundo*, marcada por uma mundialização de aspectos colaborativos; de outro, a *cultura-comunidade*, representada por um retardamento ou recusa a uma integração mais absoluta de sociedade.

A principal linha de pensamento de Lipovetsky e Serroy é a de que os modelos restritos e espaçados de cultura, de outrora, que se prestavam à clarificação dos costumes de determinadas comunidades estão superados pelo comportamento globalizante de se entender e ser entendido no mundo moderno. "A cultura-mundo designa a era da ampliação do universo da comunicação, da informação, da midiaticização [...]. Eis a era do mundo, do ciber mundo, da comunicação-mundo, estágio supremo, mercantilizado, da cultura" (LIPOVETSKY 2011, p. 10).

Através da exorcência dos produtos, das imagens e da informação, nasceu uma espécie de **hipercultura universal** que, transcendendo as fronteiras e confundindo as antigas dicotomias, reconfigura o mundo em que vivemos e a civilização por vir. [...] Terminaram, igualmente, as grandes épocas de oposição entre cultura popular e cultura erudita, entre civilização das elites e a barbárie do populacho (LIPOVETSKY, 2011, p. 07 e 08, grifo nosso).

A cultura (imediatamente tecnológica) passa a ser, consoante os autores, a responsável por uma ordenação totalizante do mundo, identificada por um ideal ético, em que o amor pela humanidade é superior ao amor pela cidade. "Cultura-mundo significa o fim da heterogeneidade tradicional da esfera cultural e a universalização da cultura mercantil, [...] da quase totalidade das atividades humanas" (LIPOVETSKY, 2011, p. 09).

Exemplo dessa totalidade é a utilização, imperante, de aparelhos celulares no dia a dia do ambiente escolar. Tanto em comunidades mais pobres, quanto em centros urbanos econômicos

mais organizados, "jamais na história da humanidade os jovens tiveram tanta possibilidade de estar conectados uns com os outros pelas redes de comunicação e jamais tiveram um sentimento tão forte de isolamento" (LIPOVETSKY, 2011, p. 56). Fenômeno já discutido por Zygmunt Bauman (1925-2017) e, agora, reverberado nos argumentos da *cultura-mundo*.

A relação com o universo virtual é intensa e profunda, responsável direta por sintonizar o estudante com um mundo para além de suas fronteiras comunitárias, sobretudo pelas inesgotáveis possibilidades de informações disponibilizadas em status *on-line*. As diversas redes sociais (re)visitadas diuturnamente são as principais fontes de leitura e de informação para a maior parte dos estudantes entrevistados, conforme 73,33% dos que responderam ao questionário¹⁰.

Afora a presença do aparelho celular como objeto comum à vida estudantil em todas as escalas sociais¹¹ - e, por isso, metáfora dessa totalidade das atividades humanas -, a ideia de "transformações que permitem falar de um novo regime de cultura, o da hipermodernidade, em que os sistemas e valores tradicionais que perduraram no período anterior não são mais estruturantes, verdadeiramente operantes" (LIPOVETSKY, 2011, p. 13) parece não se sustentar quando analisados outros e tantos significativos comportamentos culturais dos estudantes das escolas ditas *de comunidade*.

Tal afirmação pode ser auferida quando confrontadas as respostas dadas pelos estudantes, no questionário, e o efetivo comportamento desses mesmos estudantes nas bancas escolares trabalhadas, o que acaba descortinando a bifurcação já anteriormente mencionada, fazendo surgir dois modelos distintos de aluno: o ideal e o real¹². Tanto um quanto outro desconectados da hipercultura universal, quando desmerecendo outros horizontes.

As primeiras perguntas realizadas, e que já revelam certa dicotomia, procuravam saber se a profissão para o futuro já havia sido escolhida (SIM, para 91,66%) e qual seria essa profissão. Muitas foram as áreas mencionadas: medicina, direito, engenharia, psicologia, enfermagem, educação física, biologia marinha, jogador de futebol. São opções que revelam desejo por um futuro que extravase a realidade vivenciada. Outras profissões mencionadas - e quando relacionadas com outra pergunta do questionário¹³ - parecem denotar o desejo, do aluno, da aluna, de seguir a ocupação profissional de membros da própria família, como, por exemplo,

¹⁰ Questão número 09 (anexo).

¹¹ Muito comum, também, o uso do aparelho celular para registro de brigas e posterior postagem nas redes sociais.

¹² Distinção empírica e metafórica: aluno ideal - o que mostra interesse para com o estudo, o aprendizado e o futuro profissional; aluno real - o que se configura pela indisciplina e desinteresse escolar. O aluno ideal seria, então, aquele percebido nas respostas dadas aos questionários apresentados na pesquisa; ao passo que o aluno real, o extremo oposto, indiferente quanto a um futuro por meio da educação. As respostas dadas propõem um exemplo de aluno; a vivência docente diária faz perceber um outro exemplo (claro que há exceções). Discurso que difere da prática, do cotidiano escolar. Eis a distinção empírica e metafórica entre o ideal e o real. Mais diagnóstico que juízo de valor.

¹³ Questão número 15 (Anexo).

cozinheira, barbeiro, empreendedor de reciclagem, dono de mercadinho, que são profissões igualmente justas e legitimamente exercidas, notadamente, no entorno das escolas. Para o professor Roque Laraia, a imitação, no intento de perpetuar um trabalho realizado por membros da comunidade da qual faz parte, muito se justifica pelas influências culturais imantadas, desde sempre, na formação do jovem aprendiz.

Tudo o que o homem faz, aprendeu com seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura. [...] Através da comunicação oral, a criança vai recebendo informações sobre todo o conhecimento acumulado pela cultura em que vive. [...] Muito cedo, tudo o que fizer não será mais determinado por instintos, mas sim pela imitação dos padrões culturais da sociedade em que vive (LARAIA, 1986, p. 50 e 51).

Além de outros ofícios, também mencionados na pesquisa, como comissária de voo, recepcionista e gerente de banco, chamou atenção o número de escolhas para a profissão de policial militar¹⁴. Em conversas oficiosas, para além dos registros objetivos, a justificativa dada para tal escolha vinha quase sempre da disposição em *dar porrada*. Reflexo, por certo, de situações pontuais vivenciadas por esses estudantes, que corroboram as palavras de Paulo Freire (1921-1997), para quem, *quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é virar opressor*¹⁵. Arroubos de brutalidade podem ser percebidos, ainda e como exemplo, no entusiasmo pelo jogo *free fire*, preferido e muito mencionado, por suas cenas de notória violência, nas rodas de conversas sobre *games*¹⁶.

Uma possível dubiedade pode ser caracterizada nas respostas dadas à questão de número três, do questionário. Para a pergunta: *Quando terminar os estudos, você pretende continuar vivendo e trabalhando em sua comunidade? Ou pretende sair para viver e trabalhar em outro local, em outra cidade?* a) 48,3% responderam *sair*; b) 36,6% responderam *continuar*; e c) 15% não souberam responder. É de se considerar uma diferença muito pequena entre lançar-se a outros caminhos e permanecer em seu *locus amoenus*, principalmente se somadas as informações b+c, o que corresponde a 51,6% das respostas conferidas. É a força do ambiente imantando até mesmo os desejos profissionais *avant-garde*. "O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam" (LARAIA, 1986, p. 45).

¹⁴ Total de sete, correspondendo a pouco mais de 10% das respostas.

¹⁵ Citado em *Começando Bem. Frases e Pensamentos*, página 66, Carlos H. Biagolini, Clube de Autores, 2009. Frase das mais conhecidas do autor, disposta no livro *Pedagogia do oprimido* (1987).

¹⁶ Não que a referência a jogos violentos seja uma prerrogativa da escola pública. Trata-se, apenas, de um registro factual percebido nas escolas trabalhadas.

Um bloco sequencial de perguntas traz, por meios das respostas, a promessa de estudantes comprometidos com o amanhã, na apresentação de perfis engajados e prósperos. Fazem parte desse bloco as seguintes perguntas e suas respectivas respostas mais mencionadas:

Pergunta: *Nesta Escola você espera...* (Resposta: *Ser preparado para, no futuro, ter uma profissão - 50%*); P: *Ser Estudante desta escola significa para você...* (R: *Ter mais possibilidade de ser aprovado no Enem - 30%*); P: *Na escola você...* (R: *Nunca mato aula e em geral presto atenção - 58,33%*); P: *Você vai à escola porque...* (R: *Acho que é importante para minha vida - 98,33%*); P: *Em geral o que você tem aprendido na escola...* (R: *Tem tudo a ver com o que eu necessito para o futuro - 55%*); P: *O que é mais importante para você numa escola?* (R: *Que ofereça condições para que eu realize meu sonho - 50%*).¹⁷

O contato diário com os estudantes que responderam ao questionário proposto, entretanto, revela procedimentos, observados ao longo do tempo, que vão de encontro às respostas tão prontamente apresentadas às enquetes. São comportamentos que estão muito associados à velocidade de uma vida pouco atenta às vantagens do estudo como progressão acadêmica ou sucesso profissional.

A despeito de todo esforço das gestões escolares e do corpo docente com relação à disciplina e a uma melhor condução das atividades escolares, é muito comum o/a estudante chegar à escola já perguntando *a hora em que vai "largar"; copiar a "tarefa" do quadro com rapidez e fechar o caderno; escrever em uma só lauda de cada página, para preencher logo a matéria; reclamar de exercícios de leitura ou oralidade em sala de aula; "chutar" as questões revelando pouco caso na feitura das avaliações internas e/ou externas; ouvir músicas durante explicações; "matar" aulas com desculpas diversas; estimular brigas nos corredores da escola;* tudo isso para citar apenas alguns exemplos de descompasso entre o comportamento escolar vivenciado e as respostas dadas à pesquisa¹⁸.

Com esse real comportamento demonstrado¹⁹, todo um protagonismo juvenil possível de ser projetado para além das fronteiras da comunidade volta-se, como refluxo intermitente, para o interior da mesma comunidade, num raciocínio cíclico de um determinismo encarregado de inviabilizar todo e qualquer salto que proporcione enxergar outras *culturas-mundo* possíveis. O discurso percebido nas respostas dadas ao questionário revela o entendimento do caminho apropriado a se seguir, orientação de professores, de professoras e da gestão escolar. A vivência

¹⁷ Questões 04, 05, 06, 07, 08 e 10 do questionário (modelo anexo).

¹⁸ Cabem aqui, ainda, a falta de respeito com a fala do professor; o uso de palavras de baixo calão; a bagunça dentro e fora de sala de aula; o ímpeto de destruição de objetos da própria escola; a sujeira produzida nos espaços escolares; a violência contra os próprios colegas; e que não representam - tão somente - uma prerrogativa das *escolas de comunidade*. São situações que, embora enfrentadas pela gestão escolar e pelo corpo docente, acontecem com alguma frequência.

¹⁹ Comportamento, importante ser dito, que se estabelece *a revelia* da gestão e da docência, nas duas escolas trabalhadas. O empenho das autoridades escolares sempre foi o de manter a disciplina e as boas atitudes em ambientes de estudo.

diária, no entanto, segue na contramão de um crescimento educativo e de um sucesso profissional que se pretenda alcançar.

Quanto mais o mundo se globaliza, mais um certo número de particularismos culturais aspira afirmar-se nele. Outros, entretanto, parecem alheios à essa uniformização de entendimentos e comportamentos plurais.

3. Sobre o costume de casa que vai à... *Escola*

O desacordo para com as normas educacionais, a falta de disposição para com os estudos e a não valorização do saber como bem imaterial - por parte significativa dos estudantes - perpetuam uma indefectível estagnação para a própria comunidade, que sequer presume suas potencialidades, mantendo um histórico cultural marcado pelo simplório, se comparado ao histórico da cultura dominante²⁰. "[...] as chamadas sociedades simples dão realmente uma impressão de estaticidade" (LARAIA, 1986, p. 94).

Não que as expressões culturais da comunidade devam ser preteridas, não vivenciadas em sua plenitude e legitimidade no espaço da escola. Pelo contrário. Para Pierre Bourdieu (*apud* NOGUEIRA, 2017), numa concepção antropológica, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Para o estudioso marxista Terry Eagleton, "outro ganho histórico da teoria cultural foi estabelecer que a cultura popular também merece ser estudada. [...] o pensamento acadêmico tradicional ignorou, durante séculos, a vida diária das pessoas comuns" (EAGLETON, 2005, p. 17). Nossa cultura é aquilo de que somos feitos. "Se homens e mulheres necessitam de liberdade e mobilidade, também precisam de um senso de tradição e pertencimento. Não há nada retrógrado a respeito de raízes" (EAGLETON, 2005, p. 38).

Contudo, e em consonância com Roque Laraia, é possível, necessário e saudável que exista uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico. E é isso o que, de fato, se faz urgente: que o ambiente escolar possa vivenciar a cultura local e apresentar tantas outras manifestações culturais possíveis, para que consiga criar, no estudante da escola/comunidade, conhecimento, estranhamento, dúvida, questionamentos e crescimento quanto ao entendimento de mundo.

Quando distantes deste estranhamento operante, os alunos e alunas transformam a escola num *entre-lugar*, não exatamente de encontros entre significados e significantes, mas num palco de continuísmos culturais pontuais, onde desfilam o *estilo musical ouvido*, as *letras e*

²⁰ Referência aos estudos sobre classe dominante e classe dominada, na esteira de Pierre Bourdieu, segundo estudos de Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2017).

coreografias erotizadas, os comentários sobre as festas (sociais), a romantização das gravidezes, o achincalhamento da merenda (chamada sarro) e as provocações bairristas, a exemplo das farpas trocadas entre membros do DETRAN e membros do CAIARA, na escola Estadual Joaquim Xavier de Brito. São expressões comportamentais que devem ser respeitadas em suas intenções e existências, mas que, ainda assim, não deixam de representar um tipo monolítico de cultura em ambiente que se quer plural. E a perpetuação obtusa de atitudes que se negam a outras possibilidades culturais faz com que, num universo escolar com essas características, a percepção de crescimento, de melhora social, de construção profissional, por meio dos estudos, quase inexistam.

Como, então, modificar um cenário em que os estudantes concordam com a teoria, mas, em grande medida, pouco se esforçam para uma prática escolar produtiva? É preciso inquietar esses indivíduos para que eles vivam um alargamento de experiências culturais, sem que isso represente renúncia aos seus próprios costumes. Afinal de contas, "[...] os homens, ao contrário das formigas, têm a capacidade de questionar seus próprios hábitos e modificá-los" (LARAIA, 1986, p. 95)²¹.

Como estratégia indiscutível para o enfrentamento deste desalinhamento estão a participação direta e efetiva da gestão escolar, o compromisso de professoras e professores para com a escola pública, e, principalmente, a participação direta e fundamental da família de cada educando(a).

Cabe à gestão prezar pelo cumprimento do currículo escolar e, entre outras diretrizes, cobrar do Governo do Estado uma estrutura física que privilegie todo o corpo discente, não permitindo que haja desperdício de talentos, uma vez que o desempenho na escola não depende, unicamente, dos dons individuais, mas também da estrutura operacional ofertada. "Não basta a natureza criar indivíduos altamente inteligentes, isto ela o faz com frequência, mas é necessário que coloque ao alcance desses indivíduos o material que lhes permita exercer a sua criatividade de uma maneira revolucionária" (LARAIA, 1986, p. 46).

Ao corpo docente cabe o compromisso de ministrar aulas e orientar seus estudantes, criando ferramentas que seduzam e despertem alunos e alunas para cada uma das atividades vivenciadas em sala (e mesmo na execução do currículo oculto), de maneira a transformar as aulas num ambiente de interesses recíprocos e fecundos. Impossível pensar redobramentos de desempenhos escolares sem o entusiasmo e a convicção de educadoras e educadores.

Por fim, e mais importante, cabe a participação primordial da família no incentivo, no apoio emocional e na orientação exemplar. É significativo o peso das relações familiares sobre

²¹ Modificação, aqui, aconselhada ao comportamento escolar pouco produtivo, e não às raízes culturais legitimamente vivenciadas.

os destinos escolares. Cada indivíduo é caracterizado, nas ideias de Laraia, em termos de uma bagagem socialmente herdada. A posse do capital cultural transmitido pela família é fundamental para o êxito ou para o fracasso escolar.

Ao chamar a responsabilidade da instituição família, em tom maior, não se pretende atenuar obrigações dos agentes imediatos da aprendizagem. O propósito é apresentar, conforme registros do questionário trabalhado, o desserviço de uma desestruturação familiar na vida dos que frequentam as bancas escolares²².

Quando perguntados sobre o que consideram mais importante para serem felizes, alternativas como *ter uma família unida* e *viver com quem se ama*, correspondem a 53,33% das respostas²³. Para além de uma provável carência afetiva, a falta de apoio em momentos de decisão para a vida futura também pode ser percebida em outras respostas dadas no questionário. *Se você já decidiu sobre seu futuro, o que mais influenciou nessa decisão?* 71,66% responderam: *É o meu ideal de trabalho*. Em outra pergunta: *Na sua decisão de escolha profissional, quem mais o influenciou foi:*, para 50% dos entrevistados a resposta foi *ninguém*²⁴. Importante registrar que as alternativas que mencionam a ajuda de *pai, mãe* ou *os dois juntos* não chegam a 25% das respostas.

Na pergunta, *Você resolve os seus problemas com a ajuda de quem?*, ainda que 56% tenham afirmado contar com a ajuda dos pais, para 44% a ajuda vem de amigos, namorados(as) ou da igreja²⁵. Quase metade dos entrevistados confessa receber apoio externo a seus lares, para o enfrentamento de problemas pessoais. E essa falta de apoio pode ser constatada, sem esforço, nos *encontros família/escola* ou em momentos de *entrega de boletim*. Muito da resistência, ou do desinteresse pelo estudo como promoção a uma nova perspectiva de vida, tem respaldo na mentalidade dormente de pais ou responsáveis. Alguns depoimentos colhidos reforçam a ideia de que os adultos da família não percebem a necessidade do estímulo como parceria para o progresso escolar de seus filhos e filhas.

A comunicação estabelecida entre pais e filhos remete a uma acumulação de pessimismos. "A comunicação é um processo cultural. Toda experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, criando assim um interminável processo de acumulação" (LARAIA, 1986, p. 52). - *Eu estudei até a quarta série, professor, ele está no ensino médio, já está bom demais*. É um exemplo de discurso dito por um pai, em uma dessas reuniões *família/escola*. Para Pierre

²² Entenda-se como *desestruturação familiar* os relatos vivenciados no ambiente da escola que dão a saber sobre o pouco ou quase nenhum incentivo aos estudos por parte dos pais e/ou responsáveis; os desentendimentos que não raro descambam para a violência verbal e física dentro do lar; o abandono parental; a falta de estrutura física mínima necessária aos estudos no interior das casas; dentre outras dificuldades averbadas por representantes do conselho tutelar da cidade, ou mesmo por membros da própria família dos estudantes, quando em reuniões escola/família.

²³ Questão número 11 (anexo).

²⁴ Questão número 13 (anexo).

²⁵ Questão número 15 (anexo). Deste total, 1,66% dos que responderam à pergunta mencionou contar com a ajuda dos professores.

Bourdieu, esse tipo de pensamento se dá pelo fato de que "os indivíduos iriam aprendendo desde cedo, na prática, que determinadas estratégias ou objetivos são possíveis ou mesmo desejáveis para alguém com uma posição social e que outros são inalcançáveis" (*apud* NOGUEIRA, 2017, p. 46).

Aplicada à educação, esse raciocínio indica que grupos sociais, com base nas experiências e nos exemplos de sucesso e de fracasso no sistema escolar vividos por seus membros, formulam uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, inconscientemente, seus investimentos a essas chances. [...] Diante disso, as aspirações escolares desse grupo seriam moderadas. Esperar-se-ia dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter (o que, normalmente, dados os avanços nas taxas de escolarização, já significa, de qualquer forma, alcançar escolarização superior a dos pais) ou se elevar ligeiramente em relação ao nível socioeconômico alcançado pelos pais (NOGUEIRA, 2017, p. 55 e 62).

Seria preciso, então, para desmistificar pensamentos atrofiados pelo tempo, pelo espaço e pelo sistema, despertar viabilidades na consciência dos próprios tutores, para que pensamentos positivos passassem a ser vivenciados em casa e cheguem a frequentar a escola. Infelizmente, alternativa que escapa aos educadores.

Como resultado da ausência de educação *lato sensu*, a realidade que muitos estudantes vivem em seus lares é a de impaciência e violência gratuita e intermitente. Muitas vezes essa violência é transferida para a sala de aula, no contato com o outro, seja esse outro um colega de turma, seja um professor ou professora, vítimas eventuais de agressões verbais ou físicas. E não parece justo que educadores passem mais tempo administrando desentendimentos que ministrando aulas.

No âmbito da desconstrução escolar está, ainda, a postura de pais ou responsáveis ligados à cultura de alguma religião mais conservadora. "O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural [...]" (LARAIA, 1986, p. 72). Foi possível conhecer, durante as atividades de Língua Portuguesa, nas escolas trabalhadas, alunos que eram proibidos de frequentar as bibliotecas (aguardando no corredor o retorno dos colegas) porque os pais ou responsáveis não permitiam que esses alunos lessem outra coisa que não fosse a Bíblia Sagrada.

Toda e qualquer religião deve ser respeitada e ter trânsito assegurado nas bancas da educação básica. O que fatalmente não colabora para uma educação mais libertadora é a postura limitadora e/ou tendenciosa (em alguns momentos, extremista) das autoridades familiares. "É extremamente difícil introduzir qualquer mudança no fundamentalismo [...]" (EAGLETON, 2005, p. 80). O bloqueio para o contato com outras letras que possibilitem a construção de pontes para o saber somente concorre para uma situação de estancamento que já vem sendo

pontuada desde o início deste estudo, com relação à *cultura-comunidade*. "[...] os ritos religiosos situam-se entre as partes de uma sociedade que parecem ter menor velocidade de mudança" (LARAIA, 1986, p. 95).

4. Considerações finais

A educação é dever do Estado e - **também** -²⁶ da família²⁷. O espaço familiar é o *start* em direção à Escola. E se educandos e educandas não têm em suas casas o apoio emocional de direito, a estadia no ambiente escolar será, tão somente, de reprodução de carências, de presenças simbólicas e de pouco caso com o saber, ainda que o esforço da equipe pedagógica seja o de estender mãos.

Ao final, pensar uma colaboração multidisciplinar dos poderes públicos, como tentam os projetos sociais estabelecidos nas comunidades, que oriente as células familiares quanto à necessidade do apoio afetivo e efetivo aos estudos, se mostra um caminho urgente. Uma evidente estratégia tautológica para negritar que o sucesso escolar depende, em muito, do capital cultural herdado da família, responsável por abrir espaços outros na formação dos jovens estudantes da comunidade.

Sim. Um constructo final que possa, de forma efetiva, contribuir para o processo de aprendizagem de estudantes com as características históricas e culturais detectadas nas escolas observadas, passa, inequivocamente, parafraseando Ana Mae Barbosa e sua teoria da abordagem triangular, pelas relações construtivas e operantes entre professores/professoras (estratégias didáticas/motivacionais), gestão escolar (estrutura e operacionalização) e família (apoio afetivo e permanente), para que o entendimento sobre futuro passe a ser amplo e desejoso no universo particular de alunas e alunos imantados em comunidades retroativas.

Adquirindo uma cultura ampla, o estudante passa a depender muito mais do aprendizado do que a agir por meio de posições historicamente determinadas. É preciso imaginar novas formas de pertencimento que tendam a ser múltiplas, em vez de rígidas. E assim, concretizar o que 68,33% dos estudantes responderam quando perguntados sobre o mais importante na escolha profissional: *sentir-se realizado*²⁸.

²⁶ Grifo nosso.

²⁷ Diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

²⁸ Questão número 14 (anexo).

Referências

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.
- EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p .5, 1997.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Col. Primeiros Passos)
- TYLOR, Edward Burnett. **Primitive culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012
- VIEIRA PINTO, Álvaro. Teoria da cultura. In: **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- WHITE, Leslie; DILLINGHAM, Beth. **O conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

Anexo

QUESTIONÁRIO APLICADO: PERGUNTAS/RESPOSTAS

01. Quanto ao futuro, você já escolheu uma profissão?

a) SIM: 91,66%

b) NÃO: 8,33%

02. Que profissão você pretende seguir ao concluir seus estudos?

RESPOSTAS DIVERSAS APRESENTADAS NO ARTIGO

03. Quando terminar os estudos, você pretende continuar vivendo e trabalhando em sua comunidade? Ou pretende sair para viver e trabalhar em outro local, em outra cidade?

a) SAIR: 48,3%

b) CONTINUAR: 36,6%

c) NÃO SABE: 15%

04. Nesta Escola, você espera:

a) Ser preparado para ingressar na Universidade: 41,6%

b) Ser preparado para, no futuro, ter uma profissão: 50%

c) Ser preparado para aprender coisas práticas para o seu dia a dia: 8,3%

05. Ser estudante desta Escola significa para você:

a) Ter mais chance para aprender: 16,66%

b) Ter mais chance de conseguir um emprego no futuro: 23,33%

c) Ter mais possibilidade de ser aprovado no ENEM: 30%

d) Concluir o Ensino Médio: 26,66%

e) Aprender coisas diferentes de outras Escolas: 3,33%

06. Na Escola, você:

a) Sempre que pode, mata aula, e se assisti aula, não presta atenção:

b) Só mata aula quando o professor não é bom ou o assunto não interessa: 16,66%

c) Nunca mata aula, mas em geral não presta atenção: 20%

d) Mata aula porque sabe que a Escola não pune: 5%

e) Nunca mata aula e em geral sempre presta atenção: 58,33%

07. Você vai à Escola porque:

a) Acha que é importante para a sua vida: 98,33%

b) Seus pais obrigam:

c) Muitos dos seus amigos estudam:

d) Nunca pensou no assunto: 1,66%

08. Em geral, o que você tem aprendido na Escola:

a) É completamente inútil para a sua vida: 3,33%

b) Não tem nenhuma importância para o que lhe interessa: 3,33%

c) Tem coisas úteis e inúteis em número equilibrado: 38,33%

d) Tem tudo a ver com o que você necessita para seu futuro: 55%

09. O que você costuma ler com frequência?

a) Revistas Informativas (Veja, Época, etc.):

b) Textos de redes sociais no seu celular: 73,33%

c) Livros Literários em geral: 20%

d) Revistas em quadrinho: 3,33%

e) Jornal impresso ou digital: 3,33%

f) Outro:

10. O que é mais importante para você numa Escola?

a) Que os professores sejam qualificados: 31,66%

b) Que disponha de biblioteca com acervo e laboratórios: 18,33%

c) Que seja um ambiente para fazer amigos:

d) Que ofereça as condições para você realizar o seu sonho: 50%

11. O que você considera como sendo mais importante para ser feliz?

- a) Ter uma família unida: **30%**
b) Viver com quem ama: 23,33%
c) Se realizar financeiramente e conseguir tudo o que deseja materialmente: 18,33%
d) Se realizar profissionalmente: 25%
e) Seguir sua religião: 3,33%
f) Outro:
- 12.** Se você já decidiu sobre seu futuro, o que mais influenciou nessa decisão?
a) É o meu ideal de trabalho: **71,66%**
b) Existe mercado de trabalho favorável:
c) É o trabalho de meu pai e/ou de minha mãe: 10%
d) É uma profissão que dá dinheiro: 18,33%
- 13.** Na sua decisão de escolha profissional, quem mais o influenciou foi:
a) Seu pai: 6,66%
b) Sua mãe: 18,33%
c) Pai e mãe juntos: 23,33%
d) Amigos:
e) Professores:
f) Namorado: 1,66%
g) Ninguém: **50%**
- 14.** O mais importante para você em termos profissionais é ter um trabalho que:
a) Não exija muito e pague bem: 6,66%
b) Pague muito bem, mesmo que tenha que trabalhar muito: 25%
c) Não pague tão bem, mas que não seja exigente:
d) Permita-lhe sentir-se realizado: **68,33%**
- 15.** Você resolve os seus problemas com a ajuda de quem?
a) Dos seus amigos: 22,34%
b) De sua religião (igreja): 10%
c) Dos seus professores: 1,66%
d) Do seu namorado(a): 10%
e) Dos seus pais; **56%**

* Enviado e recebido por meio da plataforma Google Formulário.

Recebido em: 30.07.2021

Aprovado em: 18.08.2021

Para referenciar este texto:

CAZÉ, Glauco Cunha. Impressões probatórias: cultura x progressão escolar em duas escolas públicas de comunidade. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 14, n. 1, p. 52-66, jan./jun. 2021.