

CULTURA(S): APONTAMENTOS PARA REFLEXÕES SOBRE A CULTURA ESCOLAR

Fernando Xavier Silva¹
fernando_xs@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, de caráter ensaístico, são apresentadas algumas reflexões sobre cultura o conceito de cultura, a partir disso foram desenvolvidas algumas idéias com base no pensamento de Pérez Gómez, Félix Guattari e Pierre Bourdieu. Ao colocar aspectos do pensamento destes autores em diálogo, buscou-se, a despeito de suas perspectivas epistemológicas distintas, destacar em que aspectos as contribuições dos autores corroboram para uma compreensão da dinâmica de funcionamento da escola e seu papel formativo. Considerou-se o(s) conceito(s) de cultura e suas implicações na formação das culturas escolares, destacando as especificidades destas.

Palavras-chave: Cultura. Culturas Escolares. Educação.

1 INTRODUÇÃO

Neste ensaio, são apresentadas algumas reflexões sobre culturas escolares como contribuição aos debates relativos às especificidades da instituição escolar e seu caráter socializador. Diante de discussões recentes sobre a escola como espaço de dominação ideológica, ou de doutrinação, como querem alguns, é interessante pensar sobre como as culturas escolares se formam num entrelaçamento com a(s) cultura(s) geral(is) e concorrem para a formação dos estudantes no atual contexto socioeconômico.

Na busca pela compreensão da linha tênue que, em tese, tornaria diferente a(s) cultura(s) escolar(es) de outras circundantes, discute-se como essa particularidade aparece no pensamento de alguns autores que tratam a temática. Eles foram escolhidos em decorrência de algumas de suas obras discutirem diretamente o tema da cultura escolar e de terem perspectiva distintas. Guatarri (2000), Bourdieu (2007) e Gómez (2001) trazem elementos diferentes ao debate e, ao mesmo tempo, muito ricos em complexidade. Os argumentos destes autores foram confrontados, de modo a verificar o que significa a especificidade da(s) cultura(s) escolar(es) e suas relações com a(s) cultura(s) externa(s) à escola. Mas qual a particularidade dessas obras que permitiu que, mesmo com perspectivas epistemológicas diferentes, elas oferecessem elementos para a reflexão que se propõe neste artigo?

¹ Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo.

Guattari (2000), em seu trabalho sobre o conceito de cultura o põe à prova e tenta deslegitimá-lo argumentando que ele não dá conta dos processos constantes de criação de subjetividades, assim, ele seria colonizador ou na melhor das hipóteses limitador de mudanças culturais, um bloqueio de fluxos criativos. E nisso consiste a importância deste autor para o debate.

Mas, considerando a possibilidade da(s) cultura(s) escolar(es) como determinante de certos hábitos, cabe averiguar quais as estruturas que fazem com que esses mecanismos sejam geracionais, ou melhor, passados de geração em geração, de modo que os indivíduos encontrariam sistemas, regras e hábitos considerados como “naturais”. Cândido (1971) tratou disso de forma pioneira, trazendo elementos de ordem sociológica a um campo aparentemente antropológico. Mas o que seriam os hábitos e os costumes que permanecem na instituição escolar no decorrer de muitas décadas de escolarização de diversas gerações?

Nesse sentido, Bourdieu (2007) contribui com aspectos interessantes, como a delimitação do conceito de *habitus* e as implicações da estrutura social para a estrutura escolar, tal como o capital cultural adquirido fora do contexto escolar. Com essa discussão, preparou-se o terreno para a apresentação da noção de que a escola é um espaço onde há um entrecruzamento de culturas (GÓMEZ, 2001). O propósito foi o de buscar a apreensão da relação das funções sociais da escola com o contexto neoliberal e suas implicações para a formação de *habitus* não criado unilateralmente pela instituição escolar, mas também pelos outros âmbitos da (re) produção social.

O texto está dividido em cinco tópicos: 1) A noção de cultura; 2) A estrutura da escola; 3) A escola e suas culturas; 4) O conceito de *habitus* em Pierre Bourdieu; e 5) À guisa da conclusão: Perez Gomes, Pierre Bourdieu e Félix Guattari: aproximação a partir da reflexão sobre culturas escolares.

No primeiro retoma-se o conceito de cultura, sua filologia básica, algumas implicações e mudanças ao longo dos séculos. No segundo buscou-se compreender os mecanismos que permanecem na escola independentes dos indivíduos que a frequenta, quais são os fatos sociais que, profundos, gerenciam alguns aspectos da vida dos alunos, professores e demais funcionários. Na sequência, para um entendimento da especificidade da escola e sua cultura acadêmica e quais os pontos de toque com outras culturas como a experiencial e a neoliberal dialogou-se com a obra de Pérez-Gómez. No penúltimo tópico volta-se novamente para a sociologia ao ultrapassar a estrutura escolar colocando-a como uma estrutura-estruturante-estruturada, ou seja, um sistema social

complexo que funciona de modo a abarcar todo o conteúdo. A escola e suas estruturas seriam partes inerentes do sistema capitalista e os capitais individuais, tanto o econômico, como o cultural, social e global seriam determinantes para os diferentes *habitus*. Por fim, procurou-se reaproximar as análises expostas dos três principais autores e dos demais para problematizar à questão central do ensaio, a existência de cultura(s) escolar(es) e sua implicação na formação de crianças, jovens e adultos.

2 A NOÇÃO DE CULTURA(S)

A ideia de cultura como uma rede de significados transmitidos historicamente por diversos meios de socialização, dentre eles a família, a escola, a comunidade e as mídias foi trabalhada por Geertz (1989) que entendeu essa conformação como formas simbólicas constituindo redes nas quais os seres humanos baseiam suas existências. Desse modo, os sentidos dos atos humanos são dados pela nossa localização numa teia de significados socialmente legitimados.

O conceito de cultura, assim como todos os conceitos, é construído e desconstruído constantemente, não sendo possível fixá-lo como um axioma. Não é isento da própria interferência que a cultura pode acarretar na configuração desse termo. Em 1958, Tylor (1981, p. 8) a definiu como “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

O conceito então viria atrelado a parâmetros de cultura nos quais as nações ocidentais seriam mais complexas por terem supostamente acumulado mais desses elementos citados pelo autor, tomando-se como superiores aos povos africanos e ameríndios, os quais teriam que passar por diversos estágios de desenvolvimento para alcançarem tamanha complexidade. O uso do conceito como meio de exercício do etnocentrismo viria respaldado por outras áreas da ciência, além da antropologia, como a biologia e as ciências médicas, que realizariam diversos experimentos buscando comprovar a hipótese de que a cultura “inferior” dos primitivos derivava também da insuficiência de estrutura física corporal para complexificar as suas relações sociais. Nesse ínterim, caixas cranianas e maxilares eram medidos e comparados aos de ocidentais.

O conceito foi reformulado e ressignificado a partir das comprovações de que as diferenças corporais não interferiam na complexidade social dos povos colonizados. E, além disso, alguns autores questionaram veementemente a ideia de que as diversas

culturas representariam estágios numa linha evolutiva. Dentre eles, Strauss (1976) em seu artigo Raça e história problematiza a concepção de que haveria um só caminho para as culturas se desenvolverem. O autor afirma que não há razões ou provas concretas de que o “progresso cultural” deva ser entendido como virtude de tais e quais nações visto que as culturas se desenvolvem exatamente quando entram em contato com outras.

Não estaremos perante um estranho paradoxo? Tomando os termos no sentido de que lhes atribuímos, vimos que todo o progresso cultural é função de uma coligação entre as culturas. Esta coligação consiste no pôr em comum (consciente ou inconsciente, voluntário ou involuntário, intencional ou acidental, procurado ou obrigado) das possibilidades que cada cultura encontra no seu desenvolvimento histórico; finalmente admitimos que esta coligação era tanto mais fecunda quanto se estabelecia entre culturas mais diversificadas (STRAUSS, 1976, p. 23)

O conceito tomou outros rumos, tanto no senso comum quanto na literatura e no meio acadêmico. Cultura passou a ser sinônimo de *status*, uma atividade nobre que diferenciaria as classes sociais a partir de seus hábitos. Conforme Eagleton (2005), esse termo que é sinônimo de cultivo da terra² é confundido com refinamento, auto cultura, indicando supostamente graus de realização da potencialidade do eu, individualizando o que é produzido socialmente. Nesse caso, também é cultivo, mas do indivíduo, que está indissociavelmente localizado em um período histórico específico, em um meio social onde a trama de significados é a condição para que determinadas ações façam sentido. Por isso, tomar sopa antes das refeições, como é costume em muitas partes do Japão pode não fazer sentido no Brasil.

Porém, essa separação de um elemento da cultura é um erro cometido por diversos autores, dentre eles, Ruth Benedict em o Crisântemo e a Espada (1998), pois esse elemento não pode ser interpretado isoladamente, tampouco sua constituição pode ser desconectada da totalidade de signos daquela cultura. A autora citada tornou exótico o que era comum para os nativos, para os praticantes de tais hábitos, e o seu erro foi não considerar a cultura como algo que não pode ser a-histórico e que perpassa todos os âmbitos da vida, do pensamento à ação, do hábito de se casar em certa idade ao de cozinhar de certa maneira. Os indivíduos podem transgredir certos hábitos culturais, mas eles são referência para outros, mesmo que de forma negativa, pois o sentido do

² No Dicionário completo da Língua Portuguesa Editora Melhoramentos (1992) o termo está definido como: 1) Ação, efeito, arte ou maneira de cultivar a terra ou certas plantas. 2) Terreno cultivado 3) Bio. Propagação de microrganismos ou cultura de tecido vivo em um meio nutritivo preparado. 4. Bio. Produto de tal cultura. 5) Aplicação do espírito a alguma coisa; estudo 6. Adiantamento, civilização. 7) Apuro, esmero, elegância.

conjunto de signos legitimados é socializado pelas diversas instituições, e essa reprodução é que possibilita certa garantia de manutenção de configurações sociais. As transgressões existem, mas convivem com os hábitos estabelecidos em busca de hegemonia, por meio da qual podem tornar-se novos constituintes da trama de significados legitimada socialmente.

Já a cultura escolar pode ser definida 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 (GÓMEZ, 2001, p.10)

A cultura escolar pode ser objeto de estudo histórico ao emergir-se um conjunto de informações acerca dos espaços escolares, os diferentes currículos implementados ao longo do tempo, o desenvolvimento da profissão docente, entre outros (JULIA, 2001). A escola se desenvolve historicamente como um espaço de ensino-aprendizagem com uma estrutura organizacional básica que permite o desenvolvimento de certos hábitos como veremos no corpo deste texto.

Numa compreensão de que as culturas escolares se constituem a partir do entrelaçamento das diversas culturas presentes num determinado contexto histórico, social, político e econômico, num movimento em que reflete e refrata³ o contexto mais amplo na construção de suas especificidades, adentrar-se-á na sequência destas reflexões numa análise da escola a partir de sua estrutura e culturas.

3 A ESTRUTURA DA ESCOLA

Antônio Candido, em sua obra *A estrutura da escola* (1956), sugere que os cientistas sociais otimizem as investigações acerca da instituição escolar a partir da constatação de que ela possui uma dinâmica própria. Sua estrutura administrativa é regida pelo poder público, mas ela seria apenas um dos componentes da estrutura total da escola, na qual o autor inclui uma vida social interna singular, pois constitutiva de relações específicas oriundas do contexto escolar. Com isso, a estrutura administrativa de uma escola

Exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma

³ No sentido atribuído por Bakhtin (1997).

escola é, todavia, algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente, mas ainda todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social (CANDIDO, 1974, p. 107).

A interação e a cooperação entre os membros da escola produziriam normas e regras que, não obstante as derivadas de outros grupos externos à escola, produziria formações específicas a partir da própria sociabilidade construída internamente. Um exemplo dessa especificidade é o fato de que a sociabilidade interna é regida por uma dupla corrente: a que envolve o “ajustamento do imaturo aos padrões do adulto e a que exprime as suas necessidades e tendências ao mundo adulto” (CANDIDO, 1974, p. 115). A prática pedagógica seria mais “satisfatória quanto melhor conseguisse atenuar a tensão das duas correntes” (CANDIDO, 1974, p. 118). Esse fator idade seria uma variável importante na análise do contexto escolar, porque o grupo dos professores possuiria uma experiência de cultura representante dos padrões dominantes.

A instituição escolar tenta tolher os elementos pessoais do educador e dos educandos, as aulas são o ponto de encontro entre a sociabilidade do imaturo, os estudantes, com a ordenação racional da legislação escolar, por meio da mediação do professor (CANDIDO, 1974).

Em estudo que investiga as relações educandos e professores, os conflitos delas decorrentes, as construções de identidades, a conformação de elementos constituintes da escola e suas funções na manutenção do *status-quo* escolar, Dayrell (1996) afirma que essa instituição, assim como vários espaços de convívio do aluno, é polissêmica. Sendo assim, dentro da gama de horas disponíveis para os indivíduos produzirem sua própria identidade, a escola se configura como apenas mais um espaço público onde ocorre o encontro de elementos culturais distintos que são adquiridos, transformados ou reproduzidos.

Por outro lado, a escola seria um dos poucos espaços públicos dedicados à reflexão e ampliação dos projetos individuais dos alunos. Como afirma Dayrell (1996), a escola tenta sufocar a prática da relação intersubjetiva. Tenta, mas em vão, porque há transgressões.

A resignificação do espaço escolar pelos próprios estudantes vem de encontro a toda uma bibliografia que afirmava o caráter quase inescapável da capacidade de formação do indivíduo pela estrutura. As transgressões descritas e analisadas por Dayrell (1996) permitem a constatação de que a escola não é apenas resultado de estruturas externas localizadas fora dos muros escolares, mas também produz hábitos,

transgressões e modos de resolução de conflitos, espaços de superação de tramas estruturais não considerados por autores de orientação estruturalista.⁴

A escola aparece como um espaço físico e simbólico que é constantemente modificado, reconstruído e ressignificado. O papel social hegemônico atribuído à escola no âmbito do senso comum parece ser o de tornar as crianças e os adolescentes cômicos de seus papéis na *polis*, serem cidadãos participantes ativamente da política, essa entendida como conceito amplo perpassando todos os âmbitos do mundo da vida (DAYRELL, 1996).

Outra função seria a de ingressar as crianças e os adolescentes no mercado de trabalho. Este caráter utilitarista não deve ser descartado. Aliás, o conteúdo que é repassado nas escolas é uma ferramenta ainda para a ascensão social, a escola não deve sufocar a potencialidade das relações que acontecem em seu interior, o aluno reduzido a sujeito cognoscente de forma mecânica pode não condizer com o que os curriculistas humanistas almejam, mas reflete o indivíduo esperado pelos elaboradores de políticas públicas que apenas são influenciados pelos papéis sociais construídos pela sociedade, que nesse momento vive uma construção de significados predominantemente orientados pela lógica neoliberal.

Estabelecer o limite da linha tênue que divide a liberdade de construção da autoimagem pelo aluno e sua construção heterodeterminada pelo professor ou pelos outros funcionários da escola é tarefa instigante, e pode ser buscada por meio da pesquisa empírica aliada a uma teorização que fundamente qualitativamente os conceitos de forma a não os solidificar em concepções consolidadas.

4 A ESCOLA E SUAS CULTURAS

Pérez Gómez (2001) discute a escolarização de modo geral e também considera, assim como Dayrel (1996) e Candido (1971), a escola como ambiente formador específico que é modificado e reconstruído a partir de estruturas de funcionamento próprias.

Mas ele introduz elementos novos para esta análise, o mais importante deles é o de que a escola é entrecruzada por diversos tipos de culturas.

Considero cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual

⁴ Nos referimos principalmente aos livros de Louis Althusser (1998).

facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Nesse sentido, o que está em jogo é a apreensão do processo de reprodução/produção da função social da escola pela própria instituição educacional, assim como a simbiose conflitiva do encontro de diversos tipos de produção de semiótica. O autor considera a escola

Como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar seu desenvolvimento educativo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17)

Mas quais culturas são essas que o autor se refere? Para Pérez Gómez (2001), a escola produz e busca conservar condicionantes de vivência institucionalizados e rituais que somente ela pode produzir. Esses condicionantes dizem respeito à sua rotina, ao *locus* formador de estruturas que é o ambiente escolar. Por outro lado, essa instituição e suas relações sociais, intrínsecas são inteiramente influenciadas pelas políticas de desenvolvimento profissional, pela cultura docente e a organização escolar. Esses fatores, apesar de serem desenvolvidos no âmbito governamental ou em suas ramificações (Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino etc.) alteram ou são alterados nos intercâmbios que ocorrem dentro da instituição escolar.

A análise do que realmente acontece na escola e dos efeitos que tem nos pensamentos, nos sentimentos e nas condutas dos estudantes requer descer aos intercâmbios subterrâneos de significados que se reproduzem nos momentos e nas situações mais diversas e inadvertidas da vida cotidiana da escola. As diferentes culturas que se entrecruzam no espaço escolar impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo. (PÉREZ GÓMEZ, 2001. p. 17)

Esse campo também é afetado pelo conteúdo acadêmico, o qual é legitimado como um dos cabedais específicos da instituição escolar, delimitando e criando linhas tênues a partir das quais os conteúdos que medeiam a relação professor-educando não ultrapassam sem pelo menos um dos envolvidos transgrida a rotina pré-estabelecida. Como ambiente científico, a escola é o local onde o acúmulo de conhecimento da

humanidade deve ser utilizado como ponto de partida, e não de chegada, para novos questionamentos e paradigmas (PÉREZ GÓMEZ, 2001). Para o autor, o currículo acadêmico é composto pelos conteúdos selecionados externamente à escola, mas também há aquele que é construído conjuntamente com os educandos. Esse currículo coloca um problema fundamental, que é o fato de que a escola é uma entidade “artificial”, distanciada da vida, que tem como um dos objetivos propiciar aprendizagem relevante, mas cujos conteúdos se relacionam abstratamente com os intercâmbios da vida cotidiana.

A cultura escolar também seria constituída por uma cultura experiencial, configurada pela construção de significados e comportamento a partir da indução que o próprio contexto educacional favorece acrescida dos

Intercâmbios espontâneos com o meio familiar e social que rodeiam sua existência. A cultura do estudante é o reflexo da cultura social de sua comunidade, mediatizada por sua experiência biográfica, estreitamente vinculada ao contexto. A cultura experiencial do indivíduo é o reflexo incipiente de uma cultura local, construída a partir de aproximações empíricas e aceitações sem elaborar criticamente (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 205).

Essa cultura experiencial seria de suma importância para a constituição do universo escolar, pois ela traria conhecimentos práticos que inevitavelmente confrontar-se-iam com os conhecimentos trabalhados nas instituições escolares.

Em sua tipologia de culturas o autor indica que há uma cultura social que, mais abrangente que as citadas anteriormente, contribui para a composição da cultura escolar. Ele partiu da produção de semiótica no contexto escolar com base na cultura institucional, analisou o acúmulo experiencial dos educandos para logo em seguida considerar a reprodução macroestrutural de significados e comportamentos que trazendo formas de comportamento e significados hegemônicos da realidade contemporânea globalizada teriam como duas principais características: serem veiculados pelos meios de comunicação de massa e serem “regidas pelas leis do livre mercado” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 84).

A incidência lógica do livre mercado, transmitida pela globalização, tem causado o que o autor chama de patologias como o consumo exagerado e a limitação da democracia. O panorama revela a cultura social como reflexo da crise da pós-modernidade. A crise produziu, segundo Pérez Gómez (2001), efeitos na *psique* das novas gerações. Ele enfatiza o papel dos meios de comunicação de massa na veiculação

de novos valores e hábitos, fragilizados pela inconstância e perenidade. O processo da socialização na época pós-moderna seria derivado da lógica do livre mercado globalizado, com todas suas consequências para as relações sociais. Nela há uma obsessão pela eficiência, tornando rentáveis instituições que produzem resultados em sua grande parte não mensuráveis, como a escola e a universidade. Nesse mundo fragmentado tudo é perene, os fatos são a-históricos, as mudanças são efêmeras e a sociedade funciona cada vez mais em torno da imagem, da informação e de um hedonismo insustentável.

É interessante relacionar essas ideias com o fato de que nos últimos decênios tem-se visto uma dilaceração de grandes obras literárias com o fim de tornarem-se acessíveis à leitura para crianças e adolescentes. A escassez de tempo, substancialidade e qualidade são sintomas que indicam a lógica do capital como contexto das transformações culturais decorrentes da expansão da acumulação capitalista.

Gómez (2001) contribui para a compreensão da perspectiva de que a cultura escolar é atravessada por diversos outros tipos de culturas. Afirma que as relações sociais são interpassadas pela lógica do capital, a qual priva os trabalhadores da produção de si mesmos, tornando as mercadorias meras matérias abortivas da subjetividade de uns poucos trabalhadores especializados. O capital transforma tudo em mercadoria, inclusive o que antes era presumivelmente irrentável como a água, o ar, o nascimento, a morte e os sentimentos.

Na especificidade deste diálogo sobre os intercâmbios entre culturas e culturas escolares, Guattari (2000) também contribui para as reflexões acerca das consequências de a produção de mercadorias atingirem todos os âmbitos da existência, para tudo que produz semiótica. Mas o autor vai além, entende que o movimento de produção capitalístico⁵ torna mercadorias também modos de andar, de se relacionar, de apresentar telejornais, de cumprimentar os colegas de trabalho etc. Nesse modo de produção de subjetividades, tudo pode ser resgatado para tornar-se mercadoria, ou seja, ser serializado, modelado e registrado. Para Guattari (2000) os indivíduos estão sujeitos a

⁵ O autor utiliza esse termo para diferenciar o conceito de produção capitalista dos autores marxistas. Para Guattari o modo de produção capitalístico vai além da produção de mercadorias e consequentemente das implicações que este termo traz para a análise das relações sociais. A produção de subjetividade que resulta do atravessamento do capitalismo em todos os âmbitos da existência permite ao autor fundar esse outro termo que indica seu entendimento que a estruturação do *modus viventis* é constituído pela conformação dos corpos, gestos, hábitos, modos de se vestir, andar, colher, pela produção de significados que o capitalismo traz e que são subjetivados pelos diversos modos de proliferação dessa semiótica.

diversos mecanismos de agenciamentos de subjetividade, mas há um mais amplo que o autor intitula produção de subjetividade capitalística.

Portanto, a escola seria apenas mais uma das instituições perpassadas pelo movimento de produção capitalístico. Mas ao considerarmos a escola como um espaço público onde a ascensão social e a socialização seriam as duas principais funções, é necessário tomar como fatores de suma importância os mecanismos que podem produzir transgressões ao movimento capitalístico e quais favorecem a reprodução de subjetividades capitalísticas que, aliadas aos padrões sociais de seleção, podem ajudar a manutenção do *status quo* intra e extra escolar, se é que ainda podemos fazer essa separação.

Aqui, o conceito de *habitus* de Bourdieu (2007) contribui para avançarmos na leitura da escola como espaço estrutural estruturante. Em outras palavras, a partir de funções e mecanismos particulares, a cultura experiencial citada por Pérez Gómez (2001) encontra no contexto escolar uma estrutura de reprodução de *habitus* que privilegia os educandos possuidores de maior capital cultural. Nisso reside uma das principais especificidades da instituição escolar que serve como órgão selecionador de indivíduos com maior capital cultural. O sistema escolar funciona de modo a classificar aqueles que detêm capitais culturais desiguais. Sendo o capital cultural herdado principalmente do seio familiar, essa seleção não deixa de manter também as desigualdades sociais, pois está estreitamente vinculado ao capital econômico, desse modo, o sistema escolar:

[...] produz efeitos dos quais não poderemos dar conta a não ser abandonando a (perigosa) linguagem mecânica. A instituição escolar institui fronteiras sociais análogas àquelas que separavam a grande nobreza da pequena nobreza, e esta dos simples plebeus (BOURDIEU, 2007, p. 36).

Esses efeitos são frutos das disposições a partir das quais os indivíduos geram e reproduzem *habitus*, que como externalizações destas contribuirão para a desigualdade de capital cultural e assim reproduzir o *status quo*. Veremos a seguir como os *habitus* são geridos e quais suas consequências para estas reflexões sobre o intercâmbio entre culturas escolares e as demais.

5 O CONCEITO DE *HABITUS* EM PIERRE BOURDIEU

O conceito de *habitus* se refere à capacidade de uma estrutura social ser interiorizada pelos indivíduos e ser reproduzida por meio de práticas culturais. Ele é um “[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto de escolas, de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 22).

Bourdieu (2007) afirma que no ambiente escolar há estruturas que criam e reproduzem práticas e representações que podem tornar-se regras a partir de certa regularidade dessas ações, que fixam esquemas funcionais que resolveram problemas em experiências anteriores e que se tornam referências de apreciações, gestos, percepções e ações. Dessa forma, tornam-se práticas coletivas reproduzidas sem que seus próprios executores tenham total consciência desse mecanismo (BOURDIEU, 2007).

O *habitus* é uma posição num sistema disposicional em que modos de existência levam a determinadas formas de agir, pensar, andar, ouvir música etc., conquanto, essas disposições não são deterministas. Elas permitem o agir sem pensar. São ações inconscientes que somente podem ser esclarecidas se observadas e analisadas pelo investigador, que as classifica a partir da realidade fazendo recortes metodológicos com o fim de que as ações não sejam mais vistas como atos desinteressados ou interessados *per se*, mas localizados em uma estrutura que permite a flexibilização e a elasticidade das ações.

Bourdieu (2006), em seu artigo intitulado *O camponês e seu corpo* (1962), faz um estudo sobre a interiorização de costumes pelos camponeses de uma cidade no interior da França. Ele descreve como esses costumes são externalizados através das expressões de seus corpos nas festas em que frequentam, em que são introvertidos, inseguros e se acham inferiores. Diferentemente dos cidadãos que conseguem relacionar-se mais facilmente com as camponesas porque são mais despojados, seus corpos são soltos, dançam de forma mais desinibida. O autor pretende também mostrar um choque cultural entre o campo e a cidade e a consequência das trocas que são produzidas entre eles. Essa pesquisa é importante para o entendimento de como a interiorização de costumes por meio das relações sociais pode causar transformações na estrutura da família e na dinâmica da sociedade.

O *habitus* é uma espécie de regra do jogo, cujos jogadores não sabem ou pelos menos não atentam que estão jogando. O conceito de *habitus* somente pode ser entendido se considerar o indivíduo como participante de uma racionalidade prática compartilhada por um grupo de pessoas que detém graus muitos próximos de capital cultural e econômico. Como afirmado anteriormente, para Bourdieu (2006) a disposição de cada um desses capitais dentro do capital geral é mais importante do que a quantidade de cada um isoladamente quando se busca entender a configuração da estruturação de organizações de ações (BOURDIEU, 2006).

Essa categoria de Bourdieu (2006) pode ser entendida também como uma segunda natureza, que diferentemente da primeira, instintiva, que seria a mesma em todos os seres humanos, a última diferencia-os entre si e é construída historicamente e permite ao indivíduo agir em seu meio ambiente de modo que seus atos, suas falas, seu pensamento façam sentido dentro da trama de significados.

Seu modo de agir é intencional, mas provém de uma intencionalidade inconsciente. Bourdieu (2006) critica os teóricos que supõem o ser humano como calculista e praticante racional de ações autodeterminadas para conseguirem o maior lucro possível. As teorias que buscam a explicação da origem das ações com base na categoria *homo economicus* não coadunam com o ponto de vista do autor porque para ele as intenções são aprendidas através das diversas instituições que compõem a trama de significados disponíveis para a construção do processo de socialização.

Mas os *habitus* são não apenas resultados de estruturas e/ou disposições que reproduzem práticas, são também geradores de formas de existência, modo de agir, falar, andar. Eles reproduzem e são reproduzidos. São estruturas estruturadas estruturantes, ou seja, são condicionadas e condicionantes (BOURDIEU, 1980).

6 CONCLUSÃO

Pérez Gómez (2001) é um dos muitos autores que setorializam tipos de cultura para utilizá-los como pressupostos analíticos. O autor entende que a escola tem a função de mediação de diferentes tipos de cultura, tais como a cultura crítica, a cultura social, a cultura institucional, a cultura experiencial e a cultura acadêmica. Para esse autor, esses diversos tipos de cultura são mediados no processo de escolarização e os envolvidos nesse processo são produtores e assujeitados de elementos dessa cultura.

Guattari (2000), por seu turno, questiona o conceito de cultura e de identidade cultural afirmando que eles são reacionários porque segmentam níveis de subjetividade, classificando metodologicamente as múltiplas facetas das relações dentro dos grupos sociais. Para o autor, estes conceitos tendem a solidificar características de subjetivação que estão sempre em pleno processo de criação, formando com isso uma personalidade de base, um modo “correto” de executar rituais, de se vestir etc. Ao reificar a identidade cultural, esses grupos deixam de dar espaço suficiente para o desenvolvimento do processo de singularização, tornando-se normalizados e enquadrados, não apresentando novas formas de existência que poderiam contrapor a subjetividade capitalística.

Para Guattari (2000), o conceito de cultura e o de identidade cultural direcionam em si o resultado das análises sobre os contextos sociais específicos. Setorializam o modo de autoprodução da existência, trazem algo tão falacioso quanto afirmar que existem modos de produção de mercadorias desprovidos da produção de subjetividade capitalística: “no fundo, só há uma cultura: a capitalística. É uma cultura sempre etnocêntrica e intelectocêntrica (ou logocêntrica), pois separa os universos semióticos das produções subjetivas” (GUATTARI, 2000, p. 30).

Um das dificuldades em investigar a construção da trama de significados na e para a escola reside na aceção que muitos autores têm em suas metodologias de que o econômico colonizaria o terreno cultural ou ao contrário, que bastaria focos de resistência através de métodos pedagógicos, em uma mudança de *práxis* repentina que toda a estrutura social sucumbiria. Com na compreensão de que a relação entre a estrutura econômica, ou seja, as forças produtivas e seus tipos de relações sociais é dialética e histórica, a realidade e sua complexidade exigem que o investigador “se situe em uma perspectiva que utiliza melhor o capital de conceitos, métodos, de técnicas acumulado por seus predecessores” (BOURDIEU, 2006, p. 35). Por isso, as noções de cultura não podem ser reduzidas à produtos da estrutura decorrente do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção.

O processo de produção de subjetivação capitalística não isenta as culturas citadas por Pérez Gómez (2001) de submeterem os educandos no processo de escolarização à criação de valores produtivos dentro do sistema capitalista. Em outras palavras, as culturas são também “mercadorias” desse ponto de vista, já que o sistema capitalístico busca a expansão de signos, modos de articular o pensamento, a meritocracia, a premiação, o gosto pela competitividade, o utilitarismo, a perversão da

busca de ascensão social quando aliada a uma alienação estéril dos processos de criação, tanto pela educação bancária⁶ quanto em uma educação humanista setorial, desenvolvida apenas em algumas disciplinas, como a Sociologia, a História e a Geografia.

Bourdieu (1996) entende essa relação entre a escola e o contexto mais amplo de produção capitalista com outras ferramentas metodológicas. A relação entre família, educando e escola é afetada diretamente de acordo com a quantidade e disposição do capital cultural e do capital econômico. A família tende a se reproduzir, mas seu investimento na educação escolar varia tanto quanto aqueles dois tipos de capital. As famílias

Investem tanto mais na educação escolar [...] quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação ao seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução, particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis (BOURDIEU, 1996, p. 36).

O *habitus* adquirido pela herança cultural da família favorece a manutenção dos mecanismos de seleção dos educandos bem sucedidos. O processo de seleção teria a escola como instituição participante na valorização do capital cultural, que aliado ao capital econômico faz perpetuar uma forma de funcionamento. Essa cultura escolar pode ser entendida como parte de um processo global que favorece a desigualdade na distribuição de capital cultural e capital econômico. Essa desigualdade perpassa todos os âmbitos sociais, se entendermos a realidade como um sistema em que a trama de significados é construída e reconstruída pelos indivíduos, pois nenhum deles está dispensado do processo de produção capitalístico. Portanto, podem considerar que essas estruturas de funcionamento fazem parte de uma cultura capitalística que busca a valorização do capital em todos os âmbitos da vida.

Esse conceito de Guattari (2000) tem a vantagem de não separar metodologicamente o processo de produção de mercadorias do processo de produção da existência em todos seus aspectos, no falar, no vestir, no andar. A superestrutura está articulada à estrutura.

Ao tratar do conceito de cultura escolar e suas implicações, buscou-se problematizar a ideia de que a escola tem uma sociabilidade própria, com mecanismos de reprodução de hábitos consolidados em uma estrutura escolar, como um fato social,

⁶ Termo utilizado por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* (1974).

para citar um conceito durkeiminiano, em diálogo com a ideia de que a cultura como conceito prejudica a compreensão do mundo real. Uma vez que o agenciamento de subjetividade no âmbito escolar não seria territorializado, pois os indivíduos perpassam diversas instituições. Trata-se de um exercício de reflexão com a finalidade de contribuir com o debate.

CULTURE (S): NOTES FOR REFLECTIONS ON SCHOOL CULTURE

ABSTRACT

134

In this essay, of an essayistic nature, some reflections on culture and the concept of culture are presented. From this, some ideas were developed based on the thinking of Pérez Gómez, Félix Guattari and Pierre Bourdieu. By putting aspects of these authors' thoughts into dialogue, it was sought, despite their different epistemological perspectives, to highlight in what aspects the authors' contributions corroborate an understanding of the dynamics of the school's functioning and its formative role. The concept (s) of culture and its implications for the formation of school cultures were considered, highlighting their specificities.

Keywords: Culture. School Cultures. Education.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Editora Vozes. Petrópolis. Rio de Janeiro.2007.

_____. **Razões Práticas**. Sobre a teoria da ação. 8º edição. Tradução Mariza Corrêa. Papirus Editora. Campinas-Sp, 1996.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. Tradução Sandra Castello Branco. Editora UNESP. São Paulo, 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1. ed., reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Vol. 10, nº1 jan./jun. 2001

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. **Porto Alegre: Artmed**, 2001.

GUATTARI, F. Cultura: Um conceito reacionário? In: GUATTARI, F. e ROLNIK, S (org). **Micropolítica**: cartografias do desejo. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

LÉVI-STRAUSS, C. “**Raça e História**” in Antropologia Estrutural II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

TYLOR, E. B. The Origins of Culture. New York, **Harper Torchbooks**, 1981.

Recebido em 09 de setembro de 2020. Aprovado em 20 de janeiro 2021.

135

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011.