

A ESCOLA PÚBLICA COMO UM ESPAÇO SÓCIO-CULTURAL¹

A PUBLIC SCHOOL AS A SOCIAL AND CULTURAL SPACE

João Batista Martins²

RESUMO: Este trabalho tem como perspectiva estabelecer uma reflexão caracterizando a escola como um espaço sociocultural. Pautando-nos sobre as discussões estabelecidas nos campos da antropologia, da psicologia e da educação, entendemos o espaço escolar como um “palco de contradições”, onde se efetivam as disputas ideológicas relativas aos fins e objetivos da educação. Entendemos que tal compreensão nos permite identificar a escola como uma das principais instituições sociais onde podemos exercitar os princípios democráticos em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Democracia. Abordagem sociocultural. Contexto. escolar.

ABSTRACT: This work has as perspective to establish a reflection featuring the school as a socio-cultural space. Basing on the discussions established in the fields of anthropology, psychology and education, we understand the school space as a “stage of contradictions”, where ideological disputes relating the purposes and objectives of education are effectuated. We believe that such understanding allows us to identify the school as one of the main social institutions where we can exercise democratic principles in our society.

KEYWORD: School. Democracy. Sociocultural approach. School context.

1 CARTA DE RETIFICAÇÃO DE CRÉDITOS DE DIREITO AUTORAL

Uberlândia, 10 de agosto de 2012.

De: Prof^a. Luciana Beatriz de Carvalho

Prof. Carlos Henrique de Carvalho

Para: A comissão editorial do periódico Ensino em Re-Vista

Vimos a público para retificar que o artigo intitulado Os significados das dimensões culturais no espaço escolar, publicado no periódico Ensino em Re-Vista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia Volume 12 – Número 01 – Ano jul.2003/jul.2004, não é de nossa autoria. O autor deste texto é o prof. Dr. João Batista Martins, professor da Universidade Estadual de Londrina. O artigo já havia sido publicado originalmente na revista ADUEL-SINDIPROL Ano 2, n. 2, p. 5-11, 1997 e, posteriormente, disponibilizado pela internet no endereço: <http://www.geocities.com/Athens/AAegean/5389>. Reiteramos mais uma vez o nosso pedido de desculpas ao prof. Dr. João Batista Martins, pelos transtornos causados e solicitamos a comissão editorial do periódico Ensino em Re-Vista que republique o referido artigo dando os créditos autorais ao prof. Dr. João Batista Martins. Colocamo-nos à disposição para prestar todos e quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Prof^a. Luciana Beatriz de Carvalho

Prof. Carlos Henrique de Carvalho

² Doutor em Educação. Professor do Departamento de Psicologia Social e Institucional e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL. E-mail: jbmartin@sercomtel.com.br

Em tempos de globalização, muitos são os problemas que se colocam para serem discutidos e rediscutidos. Uma das facetas desta discussão passa pela questão da diferença, ou seja, como pensar tal processo sem considerar a diversidade que marca o mundo moderno?

Como tivemos a oportunidade de assinalar (MARTINS, 1995), a expansão do capitalismo e o estabelecimento de uma ordem econômica de dimensões globais fortalecem, ainda mais, a soberania dos países desenvolvidos sobre os países periféricos (principalmente no que se refere ao domínio e desenvolvimento da tecnologia), de tal modo que aqueles determinam a inserção dos países periféricos dentro do mercado internacional.

No entanto, o caráter colonizador e imperialista que tem marcado as atuais relações entre “países desenvolvidos” x “países periféricos” não se baseia exclusivamente no domínio da tecnologia e do capital, mas também no controle da informação e do marketing, o que estabelece novas bases para estas relações.

Hoje, o caráter transnacional do sistema se afirma através da reorganização eletrônica da informação e da comunicação. A distância e a dependência dos países periféricos das metrópoles se pauta pelos múltiplos usos de computadores e satélites na investigação científica; mediante o domínio da comunicação (vide CNN - empresa de telecomunicação norte-americana que teve exclusividade na transmissão da guerra Irã/Quait em 1991) e da difusão cultural; e pela informatização dos processos produtivos e do controle social.

Por outro lado, entre as várias e complexas consequências desse processo de internacionalização do capital, está a que diz respeito aos mecanismos de incorporação da periferia do mundo ao sistema mundial.

Para Barbero (1987), essas tecnologias representam uma nova etapa de um processo contínuo de aceleração da modernidade, processo do qual nenhum país pode estar ausente, sob pena de morte econômica e cultural.

Para este autor, tanto na racionalidade que materializam como em seu modo de operação, estas tecnologias colocam em crise, e em certos casos dissolvem a “ficção de identidade” que na maioria dos países latino-americanos se configuram como a “identidade nacional” (BARBERO, 1993).

Considerando tal situação, Canclini nos alerta: “é muito distinto lutar por independentizar-se de um país colonialista no combate frontal com esse poder geograficamente definido a lutar por uma identidade própria dentro de um poder transnacional, difuso, completamente inter-relacionado e interpenetrado. Se trata do início de uma nova configuração cultural, de uma rearticulação das identidades a partir de uma racionalidade tecnológica que se constitui em motor de um projeto de nova sociedade.” (CANCLINI apud BARBERO, 1987, p. 206). No entanto, não há como resistir à expansão da economia capitalista, pois a lógica capitalista penaliza as economias que não agem no sentido da maximização dos lucros. Ou seja, cedo ou tarde todas as regiões do globo serão incorporadas na divisão mundial do trabalho, numa posição central ou periférica. Ao lado desse processo econômico, temos o fato de que a incorporação de uma nova região periférica no sistema traz como consequência política imediata a submissão de suas estruturas tradicionais de poder a uma lógica colonial.

Além disso, esses processos (políticos, econômicos etc) se enfatizam através de mecanismos culturais: os estados hegemônicos procuram garantir suas vantagens de produtores e legitimar seu papel no sistema interestados pela imposição de sua dominação cultural sobre o mundo.

Nesse sentido, a repressão dos particularismos culturais e a criação de uma única cosmologia têm sido a moeda de troca da edificação das ideias de universalismo, progresso e civilização.

Universalismo, progresso e civilização, nos aponta Fortuna (1991, p. 272)

São [...] uma construção cultural que acompanha, descreve e justifica a edificação de uma economia que hoje abrange todo o globo. São construções culturais que se mostram unificadoras face ao global e repressoras e distintivas face aos elementos identitários particulares.

Em função destas tendências, aumenta a dificuldade individual de situar e definir uma identidade e uma subjetividade pessoais. Somos universalistas ou particularistas? Guiados por um espírito global ou fiéis a uma crença identitária de interconhecimentos? Podemos dizer que vivemos num mundo em que o particular se universaliza e o universal se particulariza? O nosso local pode ser universal e o universal pode ser local, na certeza que nem um nem o outro vivem sem o seu oposto?

Sem dúvidas vivemos num tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, em direção a uma sociedade da informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política.

A questão da globalização se revela sob duas dimensões aparentemente independentes: sua expressão mundial e sua expressão local. No que tange esta última, ele tem nos apontado para alguns aspectos de nossa realidade educacional que tem passado ao largo em nossas discussões, que é a questão da diversidade cultural de nossas escolas, especialmente nas escolas públicas.

Neste tempo de estagnação - e da possibilidade técnica - vemos a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, a repetição de novos fascismos transnacionais públicos e privados que, sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão criando um *apartheid* global, a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação dos recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na Terra. Num plano micro - o de nossas escolas, por exemplo - tais problemas se revelam através dos índices cada vez maiores de exclusão, analfabetismo, evasão, pobreza, discriminação social e racial, etc.

Tais problemas, por sua vez, não são exclusivamente políticos, mas também pedagógicos (GIROUX, 1992). Isto é, como as relações políticas - em suas variadas expressões - posicionam de maneira desigual os indivíduos com relação ao acesso de riqueza e poder. Da mesma forma, elas também os posicionam frente às oportunidades para a produção e aquisição de conhecimentos. Em outras palavras, as relações políticas que se estabelecem no seio (e nas margens) de nossa sociedade expressam uma disputa entre os segmentos que a compõe com relação às estratégias para a superação dos problemas que vivenciamos cotidianamente³. O sentido pedagógico destas relações se vincula à produção de significados no que tange a interpretação de nossa realidade, o que expressa as contradições implícitas em nossa organização social - uma sociedade que se estrutura a partir da diferença (seja social, econômica, política, sexual, cultural, etc).

Isto significa dizer que qualquer discussão sobre a escola pública deve contemplar as realidades políticas, econômicas, culturais e sociais que construíram (e constroem) os contextos que a produziram (e produzem) como uma instituição pública; assim como explicitar as condições sociais que circunscrevem as experiências dos segmentos sociais que a frequentam - sejam elas intra ou extra escolares.

Existe uma tradição em nosso meio que afirma ser a escola uma instituição relativamente neutra, cujo discurso⁴ e relações sociais espelham o princípio da oportunidade igualitária, própria das sociedades democráticas. Atualmente, tal perspectiva emerge no campo educacional através de uma releitura do ideário liberal - denominada de neoliberalismo⁵ - onde se afirma a crença de que os estudantes têm tido acesso ao conhecimento e que o Estado vem cumprindo as suas responsabilidades, a medida que garante as condições para tanto. No entanto, apesar de o Estado garantir o acesso à escola (ampliando frequentemente o número de vagas e/ou carteiras nas escolas), não está garantindo a permanência dos alunos no sistema escolar, isto se revela pelos altos índices

³ As recentes eleições nos deixaram muito clara tal disputa.

⁴ A noção de discurso aqui não é linguística onde a preocupação se centra no estudo da estrutura da linguagem. O foco aqui está centrado no conteúdo, nos sentidos e nos contextos da linguagem.

⁵ Para uma discussão crítica da relação entre educação e modelo neoliberal, ver Azevedo, 1995; Gentili, 1996.

de reprovação e de exclusão que se observa em nossas escolas públicas tão amplamente discutidos em nossa literatura (LEITE, 1988, PATTO, 1990).

As teorias educacionais desenvolvidas no campo da sociologia da educação ao longo dos últimos anos (BOURDIEU, FOUCAULT, GIROUX, SNYDERS, etc), no entanto, têm explicitado os constrangimentos - tanto os de ordem social como os de ordem política - presentes no contexto escolar, como também têm nos proporcionado uma leitura de como o discurso escolar opera através de uma rede de hierarquias, proibições, etc - seja através das relações de exclusão que ali se estabelecem (DORNELES, 1987), seja através da elaboração de propostas curriculares (SILVA, 1995). Tal perspectiva se torna mais clara quando se observa no contexto escolar formas de discriminação quanto a raça, gênero, classe, etc..., que tentam silenciar as vozes de grupos subordinados e cujo capital cultural⁶ é ou marginalizado ou recusado pela cultura dominante (GRIGNON, 1995, SACRISTÁN, 1995).

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem que se estabelece no contexto escolar não pode ser abordado desconsiderando-se os conflitos presentes em nossa vida social (e vice-versa), pois a historicidade destas contradições se objetiva no cotidiano escolar.

Tais considerações nos aproximam do caráter político implícito na instituição escolar, pois o discurso institucional posiciona os sujeitos dentro de sua estrutura social conferindo-lhes, *a priori*, um capital cultural e, é a partir desta posição, que os sujeitos negociam “seus sentidos”: tanto de si como da realidade social em que estão inseridos. Apesar da escola - geralmente através de sua direção - buscar uma certa hegemonia - “homogeneizando as diferenças” - através do estabelecimento de certos rituais (como filas, notas, regras disciplinares, currículos, organização dos ritmos e tempos, etc (McLAREN, 1991]), ela não consegue apagar as contradições implícitas nas práticas sociais, o que possibilita àqueles que vivenciam tal contexto buscarem novas formas de conhecimento e de relações, lhes proporcionando novas leituras da história e da cultura, bem como a reconstrução de suas identidades. Tal possibilidade, por sua vez, engendra novos campos de relação, permitindo ao coletivo escolar reconstruir as condições através das quais histórias, desejos, vozes e lugares são experienciados e vividos.

A escola como palco de contradições

As considerações acima nos sugerem que a complexidade de nossa sociedade - complexidade que se circunscreve a partir da divisão social do trabalho e da distribuição de riquezas - delinea categorias sociais distinguíveis com continuidade histórica, sejam classes sociais, estratos, castas, etc. Por outro lado, tal complexidade também implica no reconhecimento de uma heterogeneidade cultural que deve ser entendida como a coexistência, harmoniosa ou não de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas, etc. (VELHO, 1987).

Tal caracterização nos revela uma sociedade marcada pela diferença e pela diversidade. Esta heterogeneidade, por sua vez, encontra expressão no interior da escola. Nesse sentido, entendemos o contexto escolar como um “palco de contradições” onde estão em confronto diversos interesses sociais, “os quais podem ser resumidos numa polaridade: de um lado os conservadores, buscando utilizá-la para a manutenção do *status quo*, e de outro os setores progressistas, que veem a educação como um instrumento importante para as transformações sociais” (LEITE, 1988, p. 514). Tal confronto se caracteriza por uma “disputa de sentidos” (reconhecida ou não, democrática ou não) entre aqueles que participam do cotidiano escolar - alunos, pais, professores, direção, etc.

Vale ressaltar que os aspectos culturais - em suas mais variadas dimensões - envolvidos neste processo são de vital importância, pois a partir deles temos condições de desvelar as políticas de construção de identidade que circunscrevem o cotidiano escolar. Nesta perspectiva, entendemos cultura não como algo monolítico, estático e imutável, mas sim como um lugar de fronteiras

⁶ Sobre este conceito, ver Bourdieu, 1989.

múltiplas e heterogêneas, onde diferentes histórias, linguagens, vozes e experiências combinam-se com diversas relações de poder e privilégios. Além disso, entendemos que a questão das diferenças (seja no âmbito social ou escolar) implica no reconhecimento de que as subjetividades se constroem no contexto da multiplicidade, ou seja, as subjetividades e identidades são construídas por caminhos diversos e contraditórios⁷.

Estas últimas considerações nos sugerem que a dinâmica da escola se circunscreve por diversas histórias - as histórias daqueles que participam de seu cotidiano; trata-se de

uma trama em permanente construção que articula histórias locais - pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo do real em nossas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p.11).

Apesar do Estado, através de um emaranhado de leis, resoluções, portarias, regulamentos, etc, estabelecer no interior das escolas um aparato burocrático através do qual tenta controlar os ritmos de aprendizagem, tempos, enfim, a organização do trabalho (transformando o educador em mero executor de normas e exigências), o cotidiano escolar se materializa a partir de outra dimensão. Nesse sentido, Ezpeleta & Rockwell (1986, p. 12-13) assinalam:

A escola é, na teoria tradicional, uma instituição ou um aparelho do Estado. Tanto na versão positivista (Durkheim) como nas versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal. A escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal, a qual destaca sua existência homogênea. Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, não documentada, através da qual a escola toma forma material, ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presença civis de variadas características. A homogeneidade documentada decompõe-se em múltiplas realidades cotidianas. Nesta história não documentada, nesta dimensão cotidiana, os trabalhadores, os alunos e os pais se apropriam dos subsídios e das prescrições estatais e constroem a escola.

Tal perspectiva nos sugere que a escola se realiza de um modo diverso e diferenciado daquele previsto pelo poder estatal. Olhando o movimento social implícito no contexto escolar, a partir das situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a escola, podemos dizer que a realidade de cada escola é uma construção social: a construção de cada escola, mesmo circunscrita por um movimento histórico de longo alcance (como é o caso do capitalismo), é sempre uma versão local e particular. Dessa expressão local tomam forma internamente as correlações de forças, as condições trabalhistas, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as tradições docentes, etc., que constituem a trama real em que se realiza a educação escolar.

Esta dinâmica, além de apontar para o caráter heterogêneo do contexto escolar - que se expressa pelas diversidades social e cultural, também nos revela a existência de alguns mecanismos⁸ utilizados pelos segmentos sociais que participam do cotidiano escolar na superação ou "esvaziamento"⁹ das contradições inerentes a esta heterogeneidade.

Arroyo (1992) reforça tal perspectiva analítica do contexto escolar ao afirmar que esta

⁷ A identidade é vista como uma construção social e histórica, considerada como parte de um processo contínuo de transformações e mudanças, ou seja, ela é relacional.

⁸ Os mecanismos a que me refiro são tanto expressões sociais (na medida que são construídos socialmente e tem efeitos sociais) quanto culturais (na medida que organizam e regulam os processos produtivos simbólicos através dos quais os significados são reconhecidos, compreendidos, aceitos, contestados, ampliados, etc.)

⁹ Este termo refere-se ao mecanismo de não reconhecimento por parte de algum segmento da escola, das contradições inerentes ao seu cotidiano.

instituição é uma expressão sociocultural, inserida num processo histórico. Para ele, escola se caracteriza

[...] como uma instituição sócio-cultural. Está organizada e pautada por valores, concepções e expectativas. Está perpassada por relações sociais na organização do trabalho e da produção. Em outros termos, os alunos, os professores, a direção, os pais e a comunidade não são meros recursos e materiais. São sujeitos históricos, culturais. A própria instituição escolar é um produto histórico cultural que age e interage numa trama de complexos processos sócio-culturais. A escola é uma organização socialmente construída e reconstruída, em uma dinâmica cultural. (ARROYO, 1992, p. 48).

Se a escola é um produto e produz cultura, um processo que se constrói lentamente ao longo de suas histórias - “a documentada” e a “não documentada” - e que está em permanente interação com a realidade social mais ampla, uma questão fundamental para a compreensão da realidade escolar passa a ser a sua caracterização enquanto um lugar da heterogeneidade: seus componentes, seus mecanismos no tratamento das diferenças sociais, culturais, sexuais, religiosas, etc.

Sobre o objeto e a metodologia

“Olhar” para a escola enquanto espaço sociocultural nos levanta algumas questões: uma está relacionada com o recorte do objeto em questão, outra com a metodologia a ser implementada durante pesquisa/intervenção. Enquanto objeto, temos abordado a escola através de sua existência cotidiana, como história acumulada; buscar, no seu presente, os elementos estatais e civis com os quais a escola se construiu e se constrói.

O cotidiano escolar, assim, passa a ser o espaço privilegiado para a pesquisa, pois é aí onde se dá o encontro dos diversos segmentos que estão envolvidos com o dia a dia da escola, o que circunscreve a possibilidade ou não para a emergência das contradições inerentes às relações sociais que ali se desenvolvem. É a partir dele que podemos observar o que pode ser convergente, ou o que pode ser contraditório nas diversas formas de existir da escola.

Ao tomarmos o cotidiano escolar como espaço social de pesquisa teremos acesso as mediações que os indivíduos estabelecem para compreenderem sua realidade - as representações sociais¹⁰ - e assim, poderemos desvelar os mecanismos utilizados individual e coletivamente na construção de sentidos para a realidade escolar, ou seja, a partir da análise do cotidiano poderemos desvelar os significados (convergentes ou divergentes) que os agentes sociais envolvidos no processo educacional - pais, alunos, professores, direção, etc. - atribuem para a relação professor x aluno, para o conhecimento, para o processo ensino/aprendizagem, para o processo de avaliação, etc. enfim, para os fenômenos sociais que circunscrevem o contexto escolar.

Tal perspectiva nos sugere que as relações sociais que se estabelecem no interior da escola não estão exclusivamente relacionadas com a aprendizagem, antes disso, estamos diante de uma realidade que estrutura práticas culturais e que oferece aos que ali estão envolvidos um sentido de identidade e uma posição. Nesse sentido, sob tal perspectiva, nos aproximamos das formas pelas quais os agentes sociais que vivenciam a escola tornam-se agentes no processo histórico, como eles se singularizam diante das várias fronteiras institucionais que produzem/reproduzem/espelham as contradições culturais (cultura dominante, cultura popular, etc.) presentes em nosso contexto social.

No que tange a metodologia de pesquisa deste universo social, entendemos a observação participante como a mais adequada para apreendermos e compreendermos sua realidade. Tal método nos proporciona uma aproximação do cotidiano e das representações que ali se entrecruzam.

A observação participante se insere no conjunto das metodologias denominadas, no campo

¹⁰ “As representações sociais... são as explicações e as afirmações que os indivíduos dão sobre sua realidade. É como assimila a estrutura social na qual integram suas experiências, valores, ou seja, é a relação que se estabelece entre o homem e o meio.” (SALLES, p. 16, 1990-1991).

educacional, como “qualitativas,” e frequentemente de etnografias. André (1992), analisando a produção científica no campo da educação que se desenvolveu sob esta abordagem nos últimos dez anos, avalia:

O que se verifica (...) é que a grande maioria envolve dados de campo, sistematizados em forma de descrições que acrescentam muito pouco ao que se sabe ou conhece a nível do senso comum. É a empiria pela empiria. O autor parece satisfazer-se com o fato de coletar uma grande quantidade de dados e parece `esperar` que esses dados por si produzam alguma teoria. Mas é evidente que sem um referencial de apoio que oriente o processo de reconstrução desses dados não há avanço teórico - fica-se na constatação do óbvio, na mesmice, na reprodução do senso comum. (ANDRÉ, 1992, p. 31-32)

A proposta que ora discutimos vai à direção de superar tais limitações. Trata-se de ir além do senso comum. Trata-se da tradição etnográfica cuja essência é identificada como “documentar a realidade não-documentada” (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p. 15, n. 3). Ela se circunscreve, por um lado, pela utilização das categorias¹¹ construídas pelas ciências sociais para a compreensão da realidade (como classe social, ideologia, poder, etc.) e, por outro, pela criação de novas categorias que são construídas/reconstruídas na relação pesquisador x escola, pois

[...] heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma história acumulada durante séculos. (EZPELETA & ROCKWELL, 1986, p. 28).

Assim sendo, a reconstrução dos processos que ocorrem na vida diária da escola nos permite integrar os numerosos momentos da observação e interpretar sua realidade cotidiana. Tais processos se expressam por meio de elementos e situações diferentes que perpassam todos os seus âmbitos. As tramas reais se estruturam a partir de pequenas histórias em que se negocia e se reordena a continuidade das experiências e a atividade escolar. As contradições e as incongruências aparentes que se encontram nos mais diversos espaços escolares (salas de aula, reuniões, na estrutura física da escola, etc.) adquirem sentido como resultado de mecanismos diferenciáveis de reprodução, de apropriação, de confrontação entre outros e mostram as diversas formas que a história - social e individual - está presente na vida cotidiana da escola.

Em defesa da escola pública

Este exercício - o de tentar colocar no papel algumas questões que tenho pensado nos últimos tempos - está relacionado com uma preocupação mais ampla que é a defesa de um projeto para a escola pública que consolide nosso ideário de democracia e qualidade.

Pensar a escola sob o ponto de vista da diversidade significa, pelo menos neste momento, afirmar a possibilidade de uma escola que atenda as necessidades de todos que a procuram, afirmar a possibilidade de construirmos uma escola que assegure a permanência de seus alunos, que respeite as diferenças, é olhar a escola como possibilidade de exercitarmos as contradições que vivenciamos em nossa realidade social, no sentido de buscar sua superação.

Nesse sentido, entendo que somente uma escola pública é que assegurará a consolidação de uma sociedade mais democrática e solidária, na medida que ali se exercite e se respeite as diferenças que marcam nossa sociedade.

¹¹ Cabe salientar que a utilização de categorias oferecidas pelas Ciências Sociais às vezes limita o “olhar” do pesquisador sobre a escola, pois não lhe permite “enxergar” outras possibilidades de análise para tal realidade.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. *Em Aberto*. Brasília. ano 11, n. 53, p. 29-38, 1992.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*. Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.
- AZEVEDO, José Clóvis de. *Educação e neoliberalismo*. Paixão de Aprender. Porto Alegre, n. 9, p. 26-39, dez. 1995.
- BARBERO, Jesus Martin. Transnacionalización tecnológica y resistencia cultural. *Anàlisi*. n. 10/11, p. 203-214, dez. 1987.
- BARBERO, Jesus Martin. Industrias culturales: modernidad e identidad. *Anàlisi*. n. 15, p. 9-20, dez. 1993.
- BOURDIEU, Pierre. O espaço social e as classes. In: BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 133-161.
- DORNELES, Beatriz V. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: SCOZ, B.J. e col. *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 251-274.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Observação Participante*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- FORTUNA, Carlos. Nem Cila nem Caridis: somos todos translocais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 32, p. 267-279, 1991.
- GIROUX, Henry A. Resisting difference: cultural studies and the discourse of critical pedagogy. In: GROSSBERG, L.; Nelson, C. & TREICHER, P. *Cultural studies*. New York: Routledge, 1992. p. 199-212.
- GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 178-189.
- LEITE, Sérgio Antonio da Silva. O fracasso escolar no ensino de 1º grau. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 69, n. 163, p. 510-540, set./dez. 1988.
- MARTINS, João B. *A escola como uma construção social: uma proposta de trabalho*. Comunicação apresentada no I Simpósio de Estudantes do CESULON, 1988.
- _____. *Cotidiano escolar: uma perspectiva para a psicologia escolar*. Comunicação apresentada no XVII International School Psychology Colloquium/II Congresso Internacional de Psicologia Escolar, 1994.
- _____. *Marolas Antropológicas: Identidades em mudança na Praia do Santinho*. Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, 1995.
- _____. *Participative obsevation: a methodological approach to shool psychology*. Trabalho apresentado no XXVI International Congress of Psychology, 1996.
- MARTINS, João B. et all. *A prática do psicólogo escolar: algumas possibilidades*. Comunicação apresentada no 3º Simpósio de Estudantes do CESULON, 1995a.
- MARTINS, João B. et all. *Cotidiano Escolar: uma perspectiva de intervenção*. Comunicação apresentada no 3º Simpósio de Estudantes do CESULON, 1995b.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 82-113.

SALLES, Leila Maria F. *Representação social e cotidiano*. Didática. São Paulo, v. 26-27, p. 11-20, 1990-1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.190-207.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

Recebido em: 04 de julho de 2012.
Aprovado em: 30 de novembro de 2012.

