

A Cultura e a Cultura Escolar

Marilsa de Paula Casagrande¹

RESUMO: Este artigo apresenta considerações acerca da cultura e da cultura escolar, na busca de elucidar um pouco do todo que envolve estes complexos e significativos temas, sobretudo, a significação da cultura para os conteúdos escolares em nossa sociedade atual. Em contribuição ao debate, o diálogo aqui apresentado envolve cinco autores que, ao se debruçarem sobre esses domínios epistemológicos, apresentam contribuições significativas. O tema cultura se apresenta a partir da obra de Terry Eagleton (2005); a visão de mundo moderno é perspectivada em Zygmunt Bauman (2001); já Antonio Gramsci (1985), Jean Claude Forquin (1993) e José Gimeno Sacristán (2003) se apresentam como fundamentais para a temática da cultura escolar.

Palavras-chave: Cultura; Cultura escolar; Educação.

The Culture and school culture

ABSTRACT: This article presents considerations about culture and about school culture in search to elucidate a bit of everything involved in these complex and significant issues. Mainly the significance of the culture for school contents in our current society. In contribution to the debate, the dialogue presented here involves four authors, to dwell on these epistemological domains, with substantial contributions. The subject culture is presented from the work of Terry Eagleton; the vision of a modern world is envisaged in Zygmunt Bauman; Antonio Gramsci, Jean Claude Forquin and José Gimeno Sacristán are presented as grounds for the subject school culture.

Keywords: Culture; School Culture; Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo contribuir para o debate acerca da cultura e da cultura escolar, circundando, sobretudo, o eixo da modernidade como desafio aos conteúdos escolares. O que, do todo que compreende a cultura se apresenta como construto de conhecimento, no contexto escolar, considerando o atual modelo de sociedade? Nossa intenção não é a de responder a uma pergunta que envolve uma constelação de significações deste

¹ Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em História e Sociedade pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) Sob orientação da Professora Doutora Marlene Cainelli.

ou daquele modo de ser e de existir de um ou de mais povos, temporalidades, espacialidades entre tantos outros aspectos a serem considerados do ponto de vista da cultura. A intenção é a de buscar um prescrutar, um rerverberar sobre esta temática, a nosso ver, profícuo e fulcral para a sociedade como um todo, e de forma especial, para a escola.

Quando o assunto é definir cultura (seu grau de significação e abrangência), parece não haver muito consenso entre os estudiosos desse campo de investigação, isto porque a ideia de cultura vem sendo entendida e apresentada sob os fundamentos mais variados. Uma apresentação que consideramos pertinente e bastante plausível esta contida na obra de Terry Eagleton (2005) *A Ideia de Cultura*. As palavras do autor demonstram grande preocupação quando ele discorre que: “Minha tese neste livro é que estamos presos, no momento, entre uma noção de cultura debilitantemente ampla e outra desconfortavelmente rígida, e que nossa necessidade mais urgente nessa área é ir além de ambas” (EAGLETON, 2005, p. 51). Neste caso, levaremos em consideração a fala do autor, o rigor ou a falta dele entre um modelo de cultura e outro.

Eagleton aponta, ainda, ao longo de sua obra como a ideia de cultura é elaborada em abordagens mais e menos contemplativas do ponto de vista de sua abrangência e significação, como, por exemplo, definir-se cultura “funcionalmente em vez de substantivamente”, abarcando nesse ensaio conceitual um fazer e um existir comuns a uma sociedade ou a um grupo social, construídos a partir de suas necessidades, que passam a se tornar hábitos e escolhas. Ou, então, a ampliação do conceito de cultura para culturas “O que aconteceu é que uma noção local e bastante limitada de cultura começou a proliferar universalmente” (EALGETON, 2005, p. 58). Ainda de acordo com o autor:

Se a cultura já foi uma noção por demais rarefeita, ela agora tem a flacidez de um termo que deixa de fora muito pouco. Mas, ao mesmo tempo, ela se tornou super especializada, refletindo obedientemente a fragmentação da vida moderna em vez de, como no caso de um conceito mais clássico de cultura, procurar consertá-la (EAGLETON, 2005, p. 59).

O que o autor chama de “fragmentação da vida moderna” é entendida por Zygmunt Bauman (2001) como fluida ou líquida, em que a tradução que

nos parece mais apropriada para se definir o mundo moderno seria a de *transitoriedade*, ou seja, nada está posto. Referenciados na perspectiva de Bauman, observamos uma prática cultural que, segundo ele, persegue a sociedade desde o início da modernidade, o chamado *adiamento da satisfação* ou a *procrastinação*. No entanto, ainda segundo Bauman, esta “procrastinação” no estado líquido da sociedade atual toma um novo sentido. Ou seja:

Na sociedade dos produtores, o princípio ético do adiamento da satisfação costumava assegurar a durabilidade do esforço do trabalho. Na sociedade dos consumidores, por outro lado, o mesmo princípio pode ainda ser necessário na prática para assegurar a durabilidade do desejo. Muito mais efêmero e frágil que o trabalho, e, ao contrário do trabalho, não reforçado por rotinas institucionalizadas, o desejo não tem chance de sobreviver se a satisfação for deixada para as calendas gregas. Para se manter vivo e fresco, o desejo deve ser, algumas vezes, e frequentemente satisfeito – ainda que a satisfação signifique o fim do desejo. [...] A procrastinação serve à cultura do consumidor pela sua autonegação. A fonte do esforço criativo não é mais o desejo induzido de adiar a satisfação do desejo, mas o desejo induzido de encurtar a duração da satisfação quando ela chega (BAUMAN, 2001, p. 103).

Se não nos parece claro a definição de cultura em uma sociedade “inconsistente”, tanto mais difícil se torna a compreensão do que seja pertinente aos conteúdos escolares, tomando como base os elementos culturais por ela fornecidos; a olhos vistos, um tanto paradoxal. Jean-Claude Forquin (1993, p. 10), no capítulo introdutório da obra *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*, faz a seguinte afirmação “existe, entre educação e cultura uma relação íntima, orgânica”.

Essa “relação íntima” a que Forquin se refere não é senão a atribuição que damos de maneira genérica à educação formal nos espaços escolares. Ainda que em alguns momentos históricos, modelos oriundos de órgãos de representação institucional submetam educando e educadores a experiências sucessivas, o que se percebe é o reflexo de valores e necessidades dos espaços sociais a que esses grupos estão submetidos. Nosso entendimento parte da seguinte consideração: carece de os sujeitos sociais, envolvidos no pensar acerca da cultura e da educação, estarem dispostos a buscar significado no mote cultural a ser contemplado nos espaços escolares a partir das experiências social, espacial e temporalmente pensadas.

CULTURA E O TEMPO

Segundo Eagleton (2005), não se pode afirmar que a ideia de cultura seja uma crise do nosso tempo, já que, para esse autor, ela nunca esteve fora da crise. Para o autor, a cultura passou por uma mudança importante na sua significação tomando como referenciais a transição de Cultura para cultura. Nesse sentido, apresenta um alargamento da cultura para além dos privilégios elitistas da alta cultura e para uma significação também “mundana”, não havendo, no entanto, uma incorporação ou substituição dessa, mas sim uma coexistência nem sempre pacífica. De acordo com Eagleton (2005, p. 84):

Do ponto de vista da Cultura, a cultura apodera-se perversamente dos particulares acidentais da existência – gênero, etnicidade, nacionalidade, origem social, inclinação sexual etc. – e os converte nos portadores da necessidade. [...] A Cultura é em si mesma o espírito da humanidade individualizando-se em obras específicas; e o seu discurso liga o individual e o universal, o âmago do eu e a verdade da humanidade, sem a mediação do historicamente particular. De fato, nada poderia assemelhar-se mais estreitamente ao universo do que aquilo que é puramente ele mesmo, sem nenhuma relação externa. O universal não é apenas o oposto do individual, mas o próprio paradigma dele.

As considerações desse autor apontam contradições e perigos nos extremos desses dois modos de apreensão cultural, tanto no que chama de “universalismo vazio” quanto no seu “particularismo estreito”. Se existe um modelo tentando se impor e fazer ver aos olhos de todos, existe o outro na ânsia de manter sua “identidade”. O primeiro aparece como predador, objetivando sucumbir o que não lhe é reconhecidamente entendido como satisfatório do ponto de vista da significação cultural; o outro, um combatente igualmente perigoso no sentido de assegurar a manutenção de sua cultura.

Eagleton apresenta ainda o caráter universal da cultura ocidental. Nessa perspectiva, ele chama a atenção para o não reconhecimento da cultura ocidental para com as demais culturas, entendendo-as como “alienígenas”. Tudo o que está fora do modo ocidental de conceber o mundo causa estranhamento e, portanto, torna-se passível de ser ignorado ou concebido como exótico. Nesse caso, Eagleton atenta para uma empatia não legitimada do ponto de vista do respeito ao outro, contudo, uma imaginação pretensiosa

de ser mais. Em suas palavras: “A imaginação tem, assim, uma promiscuidade que faz com que ela seja menos do que uma identidade estável, mas tem também uma multiformidade volúvel a que essas identidades estáveis não podem se alçar” (EAGLETON, 2005, p. 70). O autor refere-se ao caráter impositivo da cultura ocidental para com as demais culturas, nas quais os mecanismos de camuflagem para intervenção ou subtração das identidades, por vezes, passam por uma falsa empatia.

Ao se referir a gama de problemas pelos quais atravessamos em ordem mundial, o autor supracitado deixa claro os limites da cultura. Segundo Eagleton, esses problemas possuem características culturais, mas não são determinados pela cultura, ou seja,

Os problemas básicos com que nos defrontamos no novo milênio – guerra, fome, pobreza, doenças, endividamento, drogas, poluição ambiental, o desenraizamento de povos – não são em absoluto especialmente “culturais”. Eles não são basicamente uma questão de valores, simbolismo, linguagem, tradição, pertinência ou identidade, e muito menos uma questão das artes. Os teóricos culturais têm muito pouco para contribuir para a sua resolução. No novo milênio, surpreendentemente, a humanidade encara quase os mesmos tipos de problemas materiais de sempre, com alguns poucos novos de acréscimo, como endividamento, drogas e armamentos nucleares. Como quaisquer outras questões materiais, esses assuntos têm um lado cultural: são associados a crenças e identidades, e cada vez mais emaranhados em sistemas doutrinários (EAGLETON, 2005, p. 183).

Falando do senso comum, essas visões da alta cultura e da cultura nos parece estar socialmente estratificadas. A quem historicamente foi conferido o direito de divagar e transpor essa divagação para uma obra seja ela literária ou iconográfica ou imagética? Estaria a alta cultura intimamente ligada aos privilégios do ócio? O autor ainda nos coloca um entrelaçamento entre cultura de massa, identidade cultural e indústria cultural resultante de uma “necessidade cultural”, que atende a diversos interesses. Ora se utilizando da cultura como instrumentos de persuasão, ora de coerção.

A CULTURA ESCOLAR

A compreensão do que venha a ser educação escolar nos parece estar diretamente ligada ao que, de uma maneira geral, entende-se por transmissão

da cultura apreendida por um povo, por uma sociedade. A estreita relação entre conteúdo escolar, cultura e as escolhas educativas a partir de elementos culturais como norteadores dessas escolhas, aparecem nas preocupações de Forquin (1993, p. 10), que traz uma passagem relevante nesse sentido quando diz:

Compreende-se certamente que, num mundo onde a ideia de cultura tende a se tornar ao mesmo tempo pletórica e inconsistente, a função de transmissão cultural da escola seja cada vez mais difícil de identificar e, *a fortiori*, de ser assumida. Entretanto, o pensamento pedagógico contemporâneo não pode se esquivar de uma reflexão sobre a questão da cultura e dos elementos culturais dos diferentes tipos de escolhas educativas sob pena de cair na superficialidade.

Situados nesses dois pressupostos, de uma instabilidade, inconsistência no campo conceitual da cultura, e da estreita vinculação entre cultura e educação, partimos para as dificuldades e as assertivas nas especificidades da cultura escolar. Quiçá de expectativas ou perspectivas futuras para com esse espaço. Iniciamos essas considerações citando uma passagem em que, inspirado em Hannah Arendt, Forquin (1993) nos fornece um elemento substancial sobre as nuances que envolvem a formação educacional escolar. Em suas palavras:

O fato de que os seres humanos nascem num mundo que preexiste a eles, que não é naturalmente o seu, e no interior do qual se tem a responsabilidade absoluta de introduzi-los e de acolhê-los como sucessores imprevisivelmente novos, cegos, no entanto, enquanto não lhes é dado ver o visível, paralíticos enquanto não lhes é dado percorrer aquilo que é percorível. (FORQUIN, 1993, p. 13).

Uma consideração bastante pertinente, a nosso ver, sobre cultura e educação encontra-se no texto “A Organização da Escola e da Cultura”, parte da obra de Antonio Gramsci *Os intelectuais e a organização da cultura* (1985). O autor apresenta uma explanação cuja pertinência cabe ser considerada, desta forma, apontamos um excerto aqui exposto.

Na realidade, toda geração educa a nova geração, isto é, forma-a; a educação é uma luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e de criar o homem “atual” à sua época. Não se leva em conta que o menino, desde quando começa a “ver e tocar”, talvez poucos dias depois do nascimento, acumula sensações e imagens que se multiplicam e se tornam complexas com o aprendizado da linguagem. A “espontaneidade”, se analisada, torna-

se cada vez mais problemática. Outrossim, a “escola” (isto é, a atividade educativa direta) é tão somente uma fração da vida do aluno, o qual entra em contato tanto com a sociedade humana quanto com a *societas rerum*, formando-se critérios a partir destas fontes “extra escolares” muito mais importantes do que habitualmente se acredita (GRAMSCI, 1985, p. 142).

As crianças e o jovem são inseridos no mundo dos adultos, e deles é exigida a permanência e a mudança. E, nessa relação intrínseca entre educação e cultura, cabe ao adulto ainda a definição do que deve permanecer e o que deve mudar. Mas até que ponto se pode reconhecer isso ainda como legítimo nos tempos atuais? Tais afirmações e indagações nos remetem às considerações de José Gimeno Sacristán, em sua obra *O Aluno como Invenção* (2005), em uma passagem na qual trata da transitoriedade entre a criança e o jovem para chegar ao mundo adulto, faz a seguinte afirmação:

Desde o final da década de 1960, a sensação de que está ocorrendo uma mudança radical nas crianças, nos adolescentes e nos jovens é muito evidente nos adultos. Curiosamente, o fenômeno coincide com o aparecimento da denominada *crise da educação* (SACRISTÁN, 2005, p. 51).

A crise a que Sacristán (2005, p. 51) se refere diz respeito, segundo ele, a “obsolescência e o autoritarismo dos sistemas educacionais”. Se o questionamento existe e o sujeito (aluno) resiste, temos aí um sinal claro de mudança na apreensão dessa cultura ditada pelos adultos. Por mais que o adulto tenha a pretensão de continuar sendo quem determina, seleciona e regula o conteúdo da cultura a ser assimilado pelos mais jovens, os quais parecem não mais estar mais dispostos a corresponder. Sacristán (2005) enumera, com muita propriedade, oito razões que, segundo ele, explicam a crise das relações entre os “menores” e os adultos. A primeira delas diz respeito a um fator que gera bastante polêmica, mas que nos parece irreversível: a autoridade. O autor ainda expõe que o fato de os mais velhos acumularem em seus tempos vividos mais experiência já não conta na atual sociedade, porque os “menores” foram promovidos a um grau de significação maior enquanto os mais velhos rebaixados. Em suas palavras:

Os pequenos vêm sendo progressivamente mais valorizados pelos adultos, ao mesmo tempo em que a posição dos mais velhos foi desvalorizada na família e na sociedade em geral. Estes últimos deixaram de ser membros veneráveis da família e sujeitos respeitados na comunidade para fazer parte da terceira (e última) idade; de serem

depósito da experiência no trabalho e em qualquer outro âmbito para serem simples pensionistas da previdência social (no melhor dos casos) e ficarem reclusos em instituições assistenciais (SACRISTÁN, 2005, p. 51).

Outra questão muito significativa esta ligada ao que poderíamos denominar de “Livre Acesso” ou livre trânsito por um universo anteriormente restrito aos adultos. Segundo Sacristán (2005, p. 57):

A experiência adulta conseguida com a passagem do tempo biológico é cada vez menos importante para abordar os desafios do presente, um mundo com um presente fugaz e mutável que parece estar lançado constantemente para o futuro.

O autor aponta em suas considerações que os espaços de socialização de crianças e jovens já não são, há muito, determinados ou controlados pelos adultos, deixando esses sujeitos vulneráveis a qualquer tipo de orientação. Desses mecanismos de persuasão, e porque não dizer de sedução, os meios de comunicação e sua estreita vinculação com interesses comerciais figuram entre os de maior peso. Existe para Sacristán (2005) uma indefinição dos papéis antes atribuídos à infância e à juventude. Neste contexto, o autor aponta a fragilidade da escola e seu formato atual. De acordo com ele:

A infância-juventude se torna mais longa, a vida produtiva mais curta. Nessas condições a proposta de postergar satisfações presentes por um futuro incerto é um investimento que não tem rentabilidade visível. O presente não merece ser sacrificado pelo futuro. As etapas não-adultas se transformam em uma sala de espera em que vale a pena ficar. Para que ter constância na preparação, se sacrificar, renunciar ao imediato quando o presente é atraente e a esperança de futuro é cada vez menos segura? [...] A escola, se for sentida como impulsão, terá cada vez menos capacidade de se autolegitimar diante dos jovens como uma experiência que faz parte de seu projeto de vida. Se também não é aceitável para estar no presente, o que resta a ela para se manter? (SACRISTÁN, 2005, p. 60)

Numa sociedade em que a preocupação se encontra centrada no presente em detrimento do passado e do futuro realmente faz-nos pensar no lugar da escola enquanto transmissora de saber e de cultura. Ainda mantemos a noção de linearidade nos tempos históricos não só sobre um quadro socialmente observado, mas, inclusive, sobre as nossas próprias vidas. Portanto, do ponto de vista do adulto, a criança e o adolescente estariam submetidos a um estágio de transição, de amadurecimento. Esse processo, que nos sugere, enquanto adultos, características de uma evolução, parece

não mais fazer sentido no escopo de mundo perspectivado sob a visão dos jovens.

A escola parece despontar como um local de obsolescência frente às mudanças presentes na sociedade. Mudanças essas que exercem um poder de sedução e persuasão principalmente sobre crianças e jovens. Esses sujeitos, até por um *status* biológico de constante mutação, veem-se mais propensos a se sentir atraídos por tudo que simbolize velocidade, movimento, transitoriedade. As mudanças ocorrem numa velocidade tal que sentimos dificuldade em processá-las e atribuir-lhes significado.

Seguindo uma abordagem da sociedade atual, ancorados em Zygmunt Bauman (2001), se, num dado momento, o sujeito era referenciado e definido a partir dos grupos sociais, étnicos a eles pertencentes, no novo modelo de sociedade a responsabilidade do ponto de vista da autonomia, da vida, recai totalmente sobre o indivíduo. O peso já não é o de correr para se enquadrar nesse ou naquele grupo sócia, ou mesmo de se reconhecer como pertencente a um deles, mas sim um movimento constante e incessante de se renovar não para chegar, mas para o direito de continuar a caminhar.

Um pensar as mudanças tomando a educação e a escola como pontos referenciais, conduz-nos à obrigatoriedade da busca por respostas. Jean-Claude Forquin (1993), em suas formulações, bastante pertinentes a esse respeito, apresenta um argumento substancial. Ele escreve que:

A concepção da cultura como acumulação e cristalização de toda a experiência humana, à concepção da educação como recepção das novas gerações no interior do mundo “sempre já velho”, tradição ativa e transmissão de uma herança, a consciência moderna opõe sua experiência e sua exigência históricas da mudança. Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas, para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela se tenha tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas (FORQUIN, 1993, p. 18).

Uma consideração bastante relevante, e que certamente contribui para que não acreditemos que estamos vivendo sob o império do caos, e que, portanto, nada mais nos resta enquanto educadores, é a de que as mudanças sempre existiram. No entanto, um olhar mais atento sobre a velocidade dessas mudanças requer uma atenção mais demorada, por assim dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizer que a humanidade carece de sentido em tudo o que faz, parece-nos pretender deliberar sobre o óbvio. No entanto, entendemos que a cultura, no seu caráter mais abrangente, com seus traços identitários, possui em sua essência essa intenção; a intenção de nos situar social e historicamente enquanto sujeitos. Quando tratamos da cultura como elemento substantivo nos conteúdos escolares, passamos a entender esse espaço (a escola) como instrumento de representação da nossa visão de mundo. Supondo ainda que exista uma expectativa dos sujeitos, na sua mais variada faixa etária, para com esses locais, no sentido de correspondência com o que se espera deles. Um grande desafio está posto, haja vista que sequer o formato estrutural da escola mudou.

A maior alteração que efetivamente ocorreu nas escolas foi o aumento de atribuições a elas conferidas. A olhos vistos, essa problemática vem sendo foco de diversas pesquisas e produções textuais mais ou menos significativas, e contribuindo sobremaneira para o mercado editorial, ao passo que muito pouco tem sido feito efetivamente para modificar este quadro. Evidencia-se mais uma absorção dos fazeres e uma reacomodação dos saberes escolares do que propriamente uma resistência sobre o que, *grosso modo*, parece inevitável. A resistência se expressa, no entanto, nas novas configurações de linguagens e narrativas educacionais, sobretudo quando se trata de recursos midiáticos.

Em muitas situações, principalmente em escolas públicas, muitas vezes os profissionais da educação não dispõem de equipamentos necessários para inserir esses recursos em seus planejamentos. Nesses casos, as restrições estão além das competências e domínios das novas mídias por parte daqueles que atuam diretamente na relação de ensino-aprendizagem. De qualquer modo, se existem campos de resistência ao novo, certamente as instituições escolares estão, de longe, entre os seus maiores representantes. Quando muito, o que se apresenta é uma tentativa pirotécnica de assimilar as mudanças, sem um amadurecimento das bases em que se pretende sustentá-

las. Ainda assim, há que se reconhecer grandes méritos em meio a esta complexa realidade envolvendo a educação em nossa sociedade.

Faz-se necessário um urgente repensar sobre tais espaços, suas necessidades de mudança e suas permanências. Aqui, sentimos a pertinência da passagem de Jean-Claude Forquin (1993, p. 09) sobre aqueles a quem ainda confere a competência do saber, quando diz:

Se não há realmente ensino possível sem o reconhecimento por parte daqueles a quem o ensino é dirigido, de certa legitimidade da coisa ensinada, corolário da autoridade pedagógica da professor, é necessário também, e antes de tudo, que este sentimento seja partilhado pelo próprio professor. Toda pedagogia cínica, isto é, consciente de si como manipulação, mentira ou passatempo fútil, destruiria a si mesma: ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos.

Se desejamos que a escola enquanto instituição permaneça, precisamos pensá-la e dinamizá-la a partir da sociedade em que ela se encontra inserida. É preciso que tenhamos substanciado o que queremos ensinar, que acreditemos em nosso trabalho, legitimando-nos enquanto educadores. Temos que contemplar, inclusive, os construtos indiscutivelmente inerentes aos próprios formuladores desse ou daquele fundamento pedagógico, dentre eles o medo das mudanças. Ainda seguindo uma formulação fundamentada em Forquin, toda forma de educação é substanciada a partir da cultura, cabe à escola selecionar conteúdos tomando o modelo de sociedade. No entanto, em suas palavras:

É necessário reconhecer, com efeito, que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe jamais de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos, que ela esta submetida aos acasos das “relações de forças simbólicas” e a eternos conflitos de interpretação [...] Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. [...] Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo e da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993, p. 15).

Isso significa dizer, também, que não carece sermos subservientes às expressões, muitas vezes momentâneas, do moderno, do mais atual, do tempo presente. O que é necessário que os alunos entendam é que somos uma sociedade de mudanças e de permanências. E a escola não deve se apresentar de mero receptáculo ou depositário das manifestações culturais alheias ao seu espaço de domínio; mas, sim, existir como instrumento de interação e integração com a sociedade. Esse fazer-se que compreende a cultura escolar necessita de constante reflexão sobre suas bases, quase uma metacognição que se estende do olhar para o aluno ao olhar sobre a própria instituição escolar, ou seja, o entender os porquês da existência da escola, num campo permanente de autoconhecimento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. Currículo e cultura. In: FORQUIN, Jean-Claude. (Org.). *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.