

# Cultura e Educação – uma instância de análise de discursos

Rosa Maria Hessel Silveira<sup>1</sup>

## Resumo

No presente trabalho, com base nos Estudos Culturais, proponho analisar as formas como questões de concursos para magistério, por todo o Brasil, abordam a “cultura” e a dimensão “cultural”. O corpus selecionado para a pesquisa compõe-se de mais de 2000 questões coletadas e cadastradas em base de dados, provenientes de concursos públicos dos anos de 2003 a 2007. Desse corpus, foram selecionadas 30 questões de 24 diferentes certames, do âmbito estadual e municipal (com predominância deste último), pertencentes a 13 diferentes estados brasileiros, de todas as regiões. Foram elas selecionadas por conterem explicitamente o substantivo *cultura* ou o adjetivo correspondente *cultural*.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais, concursos para magistério, discurso.

## Culture and Education - an instance of discourse analysis

### Abstract

Based on Cultural Studies, I propose to analyze in this paper the ways in which public examinations carried out throughout Brazil in order to hire teachers approach the concepts of "culture" and "cultural dimension". The selected corpus for the research consists of over 2000 questions collected and registered in a database, going back to the years 2003-2007. I selected, from this corpus, only 30 questions of 24 different examinations that occurred in state and local levels (with a predominance of the latter), belonging to 13 different Brazilian states, from all regions. Only questions that explicitly contained the word “culture” or its correspondent adjective “cultural” were analyzed.

**Keywords:** Cultural Studies, public examinations for teachers, discourse.

Os textos – mesmo os que se atribuem a característica da novidade e originalidade – não escapam às regras da constituição dos discursos. Refletem, rebatem, refratam, repelem, repetem e transformam discursos anteriores; são confluência e polifonia. São arranjos novos (ou nem tão novos assim) de

---

<sup>1</sup> Professora no PPGEDU da ULBRA e da UFRGS. Este trabalho foi produzido no contexto da pesquisa “Selecionando os melhores: o discurso dos concursos públicos e a produção de identidades docentes”, apoiado pelo CNPq com Bolsa de Produtividade em Pesquisa. O apoio da FAPERGS (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul) se concretiza através de concessão de Bolsa de Iniciação Científica. O apoio da ULBRA se concretiza através de horas para realização do projeto e de concessão de Bolsa de Iniciação Científica.

Textura	Canoas	n.19-20	p.32-50	2009
---------	--------	---------	---------	------

enunciados anteriores. E, se podemos olhá-los por este viés da repetição e tradução, podemos atentar também para a sua matéria prima, a linguagem, considerando-os sob o ponto de vista da chamada virada lingüística. É uma atitude que pode ser difícil para nós, formados dentro das metanarrativas iluministas da verdade, do progresso, da evolução. Nesse sentido, relembremos o alerta de Veiga-Neto (2007, p. 32):

Como já nascemos mergulhados no mundo da cultura, tomamos a linguagem como um recurso natural e de modo não problematizado, ignorando as regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam. A virada lingüística se constitui exatamente na mudança para um novo entendimento sobre o papel da linguagem, a saber, o de que os enunciados têm suas regras próprias, de modo que não temos, sobre os discursos, o controle que pensávamos ter.

Assim, se já não vemos a linguagem como um reflexo do real (ou como sua deturpação, a ser corrigida), também não a consideramos como “livre”, solta no mundo social e cultural, produto da criatividade e de uma vontade íntima e individual de expressão, mas, ao contrário, governada por regras, constrações, limites, contextos. Pois bem: o destrinchamento de “regras *segundo* as quais os discursos se formam e se articulam” não é tarefa fácil; tal análise e seu resultado se constituem, por sua vez, se colocados em palavras, em um outro discurso. Mas, mesmo desafiando-nos, de certa forma é esta a tarefa a que nos lançamos neste trabalho. Nele procuramos, especificamente, lançar nosso olhar para uma instância localizada de ocorrência dos discursos da área educacional: as questões de concursos públicos para ingresso no magistério público. Tomando como material de pesquisa este gênero textual, pretendemos analisar e interpretar as formas como os discursos sobre “cultura” nele emergem – pontuando as temáticas preferenciais e os significados com que são utilizados os termos *cultura* e *cultural*.

## QUESTÕES DE CONCURSOS E A TEMÁTICA “CULTURA”

Por que questões de concursos públicos para magistério? Trata-se, por um lado, de um gênero textual de pouca expressão acadêmica (quem, na arena pedagógica legislativa ou universitária se preocupa com o que eles dizem?), mas, por outro, de um tipo de texto amplamente difundido, que se torna leitura obrigatória para milhares de professores e professoras brasileiras de ensino fundamental e médio, de norte a sul do Brasil, anualmente. E é preciso lembrar que não apenas no momento em que se apresentam ao certame, os/as docentes tomam contato com questões de concurso, pois o evento é o motor de

cursinhos preparatórios (onde se repisam questões de concursos anteriores) e de uma produção bibliográfica específica – apostilas onde se reproduzem questões e não apenas sínteses dos temas apontados pelos programas. De forma geral, secretarias municipais e estaduais de educação, ao decidirem fazer concursos para seus quadros de magistério, contratam firmas especializadas que elaboram, inicialmente, programas e bibliografia correspondente (imagina-se que de comum acordo com as secretarias referidas) para, depois, elaborar questões objetivas<sup>2</sup> que contemplem os tópicos do programa. Numa percentagem muito alta, os concursos que se realizam no Brasil para professores e/ou pedagogos contemplam os chamados “conhecimentos pedagógicos”, ao lado ou em conjunto com questões de legislação educacional. É neste campo – o das questões objetivas sobre conhecimentos pedagógicos - que fomos buscar material para nossa análise, amparando-nos em seu vasto poder de mobilização de docentes em todo o país. Raros, raríssimos, até, poder-se-ia dizer, são os professores brasileiros em exercício que nunca fizeram ao menos um concurso público e não se prepararam para ele, o que faz desse tipo de texto um material de leitura compulsória para centenas de milhares de professores brasileiros.

Mas são necessárias mais algumas considerações sobre o gênero textual em causa. Em se tratando de questões fechadas, os formuladores das mesmas são constrangidos a estabelecer um *certo* VERSUS um *errado* de maneira inequívoca – ao menos na superfície textual – estabelecendo tais verdades como exigência de seleção do “bom professor”. Mais do que em publicações acadêmicas, onde as controvérsias podem ser exploradas e discutidas, as questões não são o espaço textual da discussão teórica, mas da assunção de conhecimentos tidos como verdadeiros e de recomendações de ação tidas como as “certas” para o professor. Relembre-se, ainda, que as formulações das alternativas erradas podem tanto estar “erradas” apenas por detalhe (um adjetivo incongruente, por exemplo) quanto ser globalmente conflitantes com as verdades estabelecidas. Nesse sentido, mesmo de posse de um gabarito que indique a alternativa certa, a motivação da incorreção das alternativas excluídas só pode ser identificada/atribuída em uma leitura interpretativa nossa, o que, evidentemente, pode não coincidir nem com a intenção do elaborador, nem com a de outros leitores. Por outro lado, é preciso reconhecer que, mormente em concursos realizados por empresas de maior porte e

---

<sup>2</sup> Raríssimos são os concursos que incluem questões discursivas, possivelmente devido às dificuldades de avaliação das mesmas e o custo adicional que isto representa ou, mesmo, por uma certa tradição de uso de questões objetivas.

tradição no mercado (e o uso da palavra “mercado” não é, aqui, gratuito), observa-se um certo cuidado em fazer repousar as “verdades” em determinados autores e/ou em excertos trazidos às questões, coincidindo tais autores possivelmente com as indicações bibliográficas do edital. Também a alusão a documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, constitui um recurso comum de legitimação da verdade.

Se brevemente apontamos para as restrições do gênero discursivo, não podemos, entretanto, deixar de assinalar os regimes de verdade embutidos em tais textos, textos que – é preciso assinalar – são escassamente contestados nas arenas públicas em que se confrontam discursos. Eventualmente, algum concurso público chega aos noticiários dos jornais, geralmente porque alguma(s) de suas questões, ao tomarem como verdades afirmações que divergem das assim entendidas por outras esferas de poder (estas, com suficiente respaldo para fazerem ouvir sua voz na mídia), são criticadas como “ideologizadas”, “tendenciosas”, etc. Sem dúvida, estamos frente a lutas de poder pelo “estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”, para relembrarmos Foucault (1979, p.12), ao discutir os regimes de verdade de cada sociedade. O autor ainda pontua a existência de “mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos” e a “maneira como se sanciona uns e outros” e parece que podemos interpretar as questões de concursos públicos como mecanismos eficientes dessa distinção e de tal sanção, na área do discurso pedagógico.

Voltemo-nos, agora, para outra face do nosso trabalho. Por que a escolha da temática “cultura”? Entendemos, em primeiro lugar, que é uma temática que foi agregada aos discursos pertinentes à área da educação apenas recentemente. Moreira (2005, p.123), em estudo no qual examina as tendências mais recentes no campo do currículo, observa que “a partir de 1995, o interesse dos pesquisadores [de currículo] deslocou-se de questões referentes a *Currículo e Ensino de...* e *Currículo e Conhecimento* para questões relativas a *Currículo e Cultura* e para as teorizações *pós*.” Observa, ainda, o autor, que

Essa tendência acompanhou um movimento de âmbito internacional (...). No processo de renovação de temas, objetos de estudo e influências teóricas, ficou patente a predominância de preocupações com a cultura e com as novas teorizações (pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, pós-colonialismo, etc.) (p. 123-124)

Entende o autor, e o citamos apenas como um exemplo entre outros, que tal panorama teria sido influenciado pela “virada cultural” e “instigado pelo inegável caráter multicultural de nossa sociedade”. A essas dimensões, podemos agregar várias outras, tais como - desde a segunda metade do século XX - as lutas sociais de grupos específicos que, apoiados também na erosão de discursos das ciências biológicas, desconstruíram (ou buscam desconstruir) a suposta “naturalidade” e inatismo de certas diferenças, como as de raça e gênero. Mesmo que a tradicional antinomia *natureza-cultura* esteja, atualmente, sendo posta em questão, tal forma dicotômica de classificar e caracterizar eventos e fenômenos persiste; assim, o deslocamento de determinadas diferenças desde um âmbito natural – que as dotaria de uma essencialidade e submissão ao biológico – para um entendimento cultural (e este é o caso da questão da etnia, em grande parte) favoreceu a crescente ênfase no “cultural”.

Em artigo que já se tornou um clássico para as teorizações de cunho culturalista, Hall (1997) explora a centralidade que o entendimento da cultura adquiriu na segunda metade do século XX, observando, entretanto, que só mais recentemente se integraram estudos mais tradicionais, como o das chamadas humanidades, linguagens, literatura, artes, idéias filosóficas, sistemas de crenças morais e religiosos, num “conjunto diferenciado de significados – uma cultura” (p.16). O autor pontua a importância da questão dos “significados” para o entendimento atual de “cultura”, reivindicando para a mesma um papel constitutivo ao invés de dependente, dentro da análise social, como era corrente do ponto de vista marxista. Em especial, quando focaliza os aspectos epistemológicos da “virada cultural”, afirma que “nas ciências humanas e sociais, concedemos agora à cultura uma importância e um peso explicativo bem maior do que estávamos acostumados anteriormente — embora a mudança nos hábitos de pensar sempre seja um processo lento e desigual” (p.27).

Hall observa, ainda, como decorrência da expansão da idéia de cultura, a aplicação da palavra a uma gama mais extensa de instituições e práticas. Afirma o autor:

Então, falamos da “cultura” das corporações, de uma “cultura” do trabalho, do crescimento de uma “cultura” da empresa nas organizações públicas e privadas (du Gay, 1997), de uma “cultura” da masculinidade (Nixon, 1997), das “culturas” da maternidade e da família (Woodward, 1997b), de uma “cultura” da decoração e das compras (Miller, 1997), de uma “cultura” da desregulamentação (nesta obra), até mesmo de uma “cultura” do

*em forma*, e — ainda mais desconcertante — de uma “cultura” da magreza (Benson, 1997). O que isto sugere é que *cada* instituição ou atividade social gera e requer seu próprio *universo* distinto de significados e práticas — sua própria cultura. Assim sendo, cada vez mais, o termo está sendo aplicado às práticas e instituições, que manifestamente *não* são parte da “esfera cultural”, no sentido tradicional da palavra. De acordo com este enfoque, *todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão “cultural” (p.32).

A citação, embora longa, sumariza impressões presentes também em outros analistas culturais. Assim, a polissemia e a amplitude semântica do termo são freqüentemente referidas em trabalhos mais recentes sobre cultura. Forquin (1992, p.9), em sua introdução aos estudos sobre cultura e educação, refere várias acepções do termo e afirma que podemos encontrar nelas uma tensão entre “uma faceta individual e uma faceta coletiva, um pólo normativo e um pólo descritivo, uma acentuação universalista e uma acentuação diferencialista”<sup>3</sup>. Já Certeau (1993), em livro sugestivamente nomeado “Culturas no plural”, observa, a partir da extensão da problemática da cultura a toda a vida social, a impossibilidade de impor uma definição conceitual aos termos “cultura” e “cultural”, devendo suas significações ser buscadas nas diferentes ideologias e sistemas em que eles ocorrem.

Costa, Silveira e Sommer (2003), ao historiarem o surgimento e a expansão do campo de estudos denominado Estudos Culturais, focalizam o principal deslocamento de eixo ocorrido nos significados da palavra *cultura*, na segunda metade do século XX. Observam os autores:

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* - e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (p. 36)

É dentro desse panorama brevemente desenhado, com as ressignificações e a proliferação de uso do termo “cultura”, com a sua adjetivação também crescente, que nos propomos a examinar as formas como questões de concursos para magistério, por todo o Brasil, abordam a “cultura” e a dimensão “cultural”.

---

<sup>3</sup> Todas as traduções para o presente texto são nossas.

Especificamente para a presente análise, dentro de um corpus de mais de 2000 questões coletadas e cadastradas em base de dados, provenientes de concursos públicos dos anos de 2003 a 2007, selecionamos 30 questões de 24 diferentes certames, do âmbito estadual e municipal (com predominância deste último), pertencentes a 13 diferentes estados brasileiros, de todas as regiões. Foram elas selecionadas por conterem explicitamente o substantivo *cultura* ou o adjetivo correspondente *cultural*. Ainda que a busca não tenha sido exaustiva, sua longa extensão nos permite dizer que a alusão a “cultura” ou “cultural” é infreqüente nas questões de concursos, se a compararmos, por exemplo, com temáticas como avaliação, construtivismo, planejamento, mais bem aquinhoadas. Parece-nos plausível supor que, como temática mais recentemente incorporada ao campo da educação, ainda decorra um espaço de tempo para que adquira um status de “conhecimento necessário”, diferentemente dos temas acima citados, recorrentes na educação brasileira ou há várias décadas (caso da avaliação e planejamento) ou há, no mínimo, vinte anos (o construtivismo).

Também é importante dizer que não trabalhamos com questões que abordavam temáticas que pudessem ser consideradas como atinentes ao campo da *cultura*, mas que não explicitaram tal pertencimento; é o caso de questões (bem poucas) sobre diferenças e/ou identidades. Tal decisão pautou-se pela conveniência de se manter a uniformidade de critérios. É importante lembrar que tais provas procedem de várias empresas elaboradoras – desde as mais conhecidas, com atuação nacional e responsáveis por grandes certames, até instituições de atuação bastante restrita. Ainda que não nos tenhamos proposto tal objetivo, é possível ver em ação (ou, nos produtos) distintos níveis de competência e habilidade para a produção textual do gênero, num exame que pode ser feito pelo próprio/a leitor/a. Para isso, ainda que não identifiquemos a origem geográfica dos concursos, nossa transcrição é *ipsis literis*.

## **O ESCRUTÍNIO DAS QUESTÕES – UM PRIMEIRO OLHAR**

Uma primeira explicitação deve ser feita de forma a tornar mais claros, aos nossos leitores, os formatos correntes das questões. Assim, uma primeira tendência é a de focalização no conhecimento de terminologias, classificações e/ou conceituações, às vezes de acordo com autores citados. Observe-se que, no caso de não haver referência a autor, o pressuposto discursivo é de que o conhecimento é considerado, se não universal, como consensual na arena pedagógica. Evidentemente, uma leitura mais atenta, por parte do candidato, de alguns indícios textuais das alternativas pode dispensar o conhecimento

mais aprofundado do tema, mas as estratégias de identificação da resposta correta não estão em questão na nossa análise.

Trazemos três questões exemplificativas<sup>4</sup> dessa tendência.

(12) Segundo Xavier, os conhecimentos representativos das culturas infantil e juvenil negligenciados pela escola são denominados  
(b) saberes não escolares

(27) O que significa o termo intercultural:  
(c) Interação entre as diferentes culturas

(30) Anísio Teixeira, ao analisar objetivamente as características assumidas pela imitação de modelos de cultura intelectual importados, e que marcam a nossa herança cultural, principalmente no que diz respeito àquela parte transmitida pela ação das nossas escolas (incorporando modelos estrangeiros de pensamento e ação pedagógicos), chama a atenção para o que se denomina:  
(b) valores reais e valores proclamados;

Poderíamos ler essas questões como focalizando conhecimentos que – possivelmente em função de um programa e de uma bibliografia proposta para o concurso – se postula o professor dever ter, independentemente de sua aplicabilidade para o exercício docente (e fique claro que não estamos aqui defendendo o pragmatismo imediato dos conhecimentos docentes!). Eventualmente se reportam elas ao pensamento de autores e devemos registrar uma grande dispersão dos nomes citados, desde Anísio Teixeira, principalmente evocado na História da Educação, no caso acima, até autores atuais como Sacristán, Jurjo Santomé, Snyders, César Coll, Nilma Gomes, Candau, Cortella, Xavier, Dalla Zen, Davini, etc. A grande dispersão de autores citados (e trabalhamos apenas com 30 questões!) pode ser entendida de várias formas; podemos entender que não haja autores que alcancem um consenso ou um prestígio unificado no Brasil em se tratando de questões de cultura e educação, mas também, como veremos adiante, tal dispersão pode estar ligada à própria dispersão temática dos contextos em que a referência a “cultura” é feita. Registre-se que, em outros temas abordados nos concursos,

---

<sup>4</sup> Por questões de sigilo, a origem das questões não será dada, sendo elas numeradas apenas pela ordem crescente, de 1 a 30, em que foram inseridas no corpus para o presente artigo. Também por questões de limites de tamanho do artigo, por vezes as questões não serão transcritas na íntegra, mas, se o forem, a alternativa correta, conforme gabarito oficial, virá sempre marcada em negrito. No caso de aparecer apenas uma alternativa, esta é a correta.



como *avaliação* ou *construtivismo*, acontece uma maior concentração de autores, na totalidade de provas, independentemente da distribuição geográfica. Mas, em síntese, questões desse tipo remetem a uma espécie de cabedal de conhecimentos pedagógicos, a uma “cultura pedagógica” (e já estamos, ironicamente, usando o termo cujo uso examinamos) que se pressupõe deva ser dominada pelos docentes.

Já outras questões têm um caráter mais diretivo e apontam explicitamente para a prática docente ou escolar. São questões que versam sobre uma “condução da conduta”, constituindo, de certa forma, a indicação de uma “ação sobre ações”, para usarmos uma análise de cunho foucaultiano. Dentro de tal enfoque, a prescrição de determinadas atitudes e ações é vista como operando, nas nossas sociedades, também através das chamadas *tecnologias do eu*, que, atuando sobre “sujeitos livres”, os subjetivam com “verdades” que, incorporadas, passam a governar de dentro os próprios sujeitos<sup>5</sup>.

Esse tipo de questão – que ocorre também com outras temáticas contempladas pelas questões dos concursos – freqüentemente lança mão de expressões modalizadoras do tipo “deve”, “é necessário”, “faz-se necessário”. Por vezes, como é o caso da questão abaixo, bastante sofisticada, na medida em que procura desenhar um contexto que justifique o governo da conduta, o sujeito gramatical é abstrato – o “currículo”; em outros casos, entretanto, se imputa diretamente ao professor a necessidade de uma determinada atitude.

2. Existem textos escolares sobre heróis nacionais que contêm narrativas acerca de diferenciações raciais e étnicas. Quase sempre, os alunos são levados a assimilá-los como simples informação, podendo ser produzidos sentimentos de inferioridade, subordinação e de preconceito em relação ao papel histórico desempenhado por certos heróis. Admitindo-se que uma visão multicultural e crítica requerem a desconstrução e uma nova leitura de tais textos, um currículo que se configure nesse sentido deve, essencialmente, contemplar:

- (a) a difusão de informações sobre outras culturas e identidades, privilegiando as categorias discriminadas.
- (b) a organização de atividades que celebrem, especificamente, datas significativas para cada grupo étnico e racial.

---

<sup>5</sup> A esse respeito, ver Ramos do Ó (2005) e Veiga-Neto (2003).

- (c) a análise das diferenças culturais quanto às representações desses heróis nacionais e de suas relações de poder.
- (d) a realização de atividades priorizando textos escolares que valorizem heróis das minorias.
- (e) a identificação e valorização dos heróis nacionais representativos dos grupos majoritários.

Observe-se que, em algumas questões, se lança mão de uma narrativa pontual que concretiza, dá vida e ilustra o princípio geral. Às vezes com nome, outras vezes apenas caracterizadas, as personagens imaginadas dessas narrativas tornam as questões mais vívidas: é possível, então, usar verbos do plano narrativo (*veio, foi*) e, até, atribuir discursos diretos (falas...) a tais personagens. Foge-se então ao modelo prescritivo geral, mas não se escapa do tom de certeza com que se interpreta a situação e se indica o caminho pedagógico adequado. Isso está claramente exemplificado na questão abaixo.

22. Uma professora que veio do sul do Brasil para o nordeste, foi trabalhar em uma escola pública. Levando em consideração todos os fatores que concorrem para a articulação entre processos de ensino e aprendizagem, a primeira providência desta professora em relação a seus alunos, deve ser:

- a) Apresentar a seus alunos todos os aspectos culturais de sua região de origem, a fim de que eles se identifiquem com a professora.
- b) Conhecer a cultura local, o meio social de seus alunos, suas formas de linguagem, pois a aprendizagem tem vínculo direto com esses fatores.**
- c) Iniciar logo com os conteúdos programáticos, previstos pela Supervisão para aquela série.
- d) Aplicar um teste de sondagem para verificar o nível de aprendizagem e estabelecer a partir daí um planejamento sistêmico.
- e) N.R.A.

Ainda que, numericamente, o primeiro tipo de questões – aquelas em que se questionam conceitos, terminologia, conhecimentos não “pragmatizados”, não transformados em regras de conduta pedagógica – predomine em relação às abertamente prescritivas, há questões onde as duas modalidades estão misturadas, considerando, principalmente, a existência das diferentes alternativas de resposta.

## O ESCRUTÍNIO DAS QUESTÕES - DE QUE CULTURA(S) ELAS FALAM?

Chegando às questões através de estratégias de adaptação ao gênero textual e aos objetivos do concurso, sem falar nas leituras e entendimentos dos elaboradores das provas, os termos “cultura” e “cultural” apresentaram-se em diferentes contextos e com diversos significados. A multiplicidade de sentidos que vários autores já apontaram também se repete nas questões, mas com algumas tendências que agruparemos, para efeitos de análise e comentário.

Assim é que a predominância de uso é do adjetivo “cultural” aplicado a diversos substantivos abstratos, como abaixo exemplificamos (optando por apenas citar a frase imediata em que a palavra ocorre e grifar a expressão), ou, mesmo, do advérbio “culturalmente”:

6. A discussão de temas que sejam do interesse do aluno e que envolvam valores, atitudes e posições culturais deve ser promovida na escola para que se possa construir uma relação de harmonia entre alunos, professores e funcionários.

16. A educação e, mais concretamente, as práticas educativas – entendidas como o conjunto de atividades sociais mediante as quais os grupos humanos ajudam seus membros a assimilarem a experiência organizada culturalmente e a se converterem em agentes de criação cultural – desempenham um papel chave para compreender como se articulam em um todo unitário a cultura e o desenvolvimento individual.

15. Com efeito, praticamente todos os conteúdos que a educação tenta veicular – desde os sistemas conceituais e explicativos que configuram as disciplinas acadêmicas tradicionais até os métodos de trabalho, técnicas, habilidades e estratégias cognitivas e naturalmente valores, normas, atitudes, costumes, modos de viver etc – são formas culturais que tanto os professores como os alunos já encontraram em boa parte elaborados e definidos antes de iniciar o processo educacional.

17. e) Do saber popular e do saber científico que estão na base da formação cultural humana.

21. [...] a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações e adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

22. Apresentar a seus alunos todos os aspectos culturais de sua região de origem, a fim de que eles se identifiquem com a professora.

Parece-nos claro que o uso de “cultural” nesses contextos, adjetivando substantivos de significado bastante amplo, aponta para o reconhecimento de uma instância cultural, às vezes ligada a uma estrutura social (21) ou à questão regional (22) (alinhando-se à idéia de cultura regional, de tradição) ou, no caso da questão 15, ao entendimento da dimensão cultural da escola (ainda que, como ainda veremos, a expressão “cultura escolar” esteja quase ausente). A leitura dos exemplos acima nos remete ao registro de Certeau (1993, p.167), que analisa a proliferação do adjetivo em uma série de expressões usuais: “ação cultural, atividade cultural, negócios culturais, agentes culturais, campo cultural, discurso cultural, cadeia cultural, desenvolvimento cultural, engenheiro cultural, lazeres culturais...” e mostra como por vezes o mesmo adjetivo remete a significados diferentes de cultura..

Também a referência a “cultura” – já não como adjetivo - pode entrar em enumerações, como um elemento a mais que, em conjunto com outros, esgote uma determinada realidade.

18. O trabalho da escola deve permitir ao aluno uma melhor compreensão de si, do outro, do mundo natural e social, das artes, da cultura, da tecnologia e dos sistemas de produção da sociedade contemporânea.

23. Considerando que a ética trata de princípios, que os valores diferem de sociedade para sociedade e que, em todos os tempos e lugares, a educação – mesmo a informal – socializa a cultura, o conhecimento e os valores, assinale a opção que melhor traduz o papel da ética na escola contemporânea.

As enumerações sempre possibilitam análises instigantes, na medida em que seus elementos são colocados como itens que se somam e, portanto, como unidades distintas. Nos dois casos acima, parece que a intenção é, justamente, a de atribuir à educação um poder totalizante e, para tanto, se fazia mister citar, também, a cultura, sem nenhuma preocupação com as eventuais superposições dos elementos (artes não está compreendido em “cultura”? o conhecimento é algo distinto da “cultura”?).

Os exemplos que acima citamos são representativos do tipo mais comum de ocorrência, em que o significado de “cultural” e de “cultura” pode remeter tanto à idéia de um conjunto de práticas e significados de uma dada

comunidade ou instituição, como, simplesmente, fazer uma referência a algo que se opõe ao “inato” e ao “natural” e que possui um traço semântico de “coletividade”, em oposição ao “individual”.

Entretanto, há outros matizes no uso do adjetivo, sugerindo-se às vezes a conexão de “cultura” com “tradição” e/ou com “popular”. Vejamos as duas questões onde tais conotações emergem.

13. A parceria entre as famílias, a comunidade e as instituições escolares é favorável à construção do universo cultural e das condições de bem-estar. Com relação às parcerias escolares, assinale (F) Falso ou (V) Verdadeiro.

I- Convidar moradores do bairro para falarem da história do lugar onde vivem.

II- Organizar uma tarde de brincadeiras e convidar os pais para participarem.

III- Convidar os familiares para trabalhar na organização da festa junina, retribuindo com uma pequena ajuda financeira.

IV- Pedir aos responsáveis que trabalham com algum ofício específico para participarem de uma aula com as crianças.

V- Dar oportunidade às crianças de visitarem uma oficina de marcenaria, em que também poderão usar as ferramentas.

A seqüência correta é:

a) V V F V F

11. A professora Norma sistematizou um estudo sobre a história e a vida na comunidade onde as crianças de sua turma moram, envolvendo brincadeiras, músicas, histórias, jogos, culinárias e danças tradicionais. Com essa atividade, a professora pretende

c) Favorecer a ampliação e valorização da cultura de seu grupo de crianças, abordando elementos da história local.

De forma explícita, entretanto, encontramos a **referência a “cultura erudita”** em apenas uma (1) questão e é interessante examinar toda a sua formulação.

10. Com relação ao acesso das crianças à cultura, podemos afirmar que:

a) Os textos para crianças devem ser resumidos e sempre com supressões.

- b) As crianças podem e devem ter acesso à cultura erudita desde cedo.
- c) Só a partir dos 14 anos pode haver uma assimilação satisfatória de manifestações artísticas e culturais.
- d) Levar crianças a exposições de arte costuma ter efeito contrário: as crianças por não compreenderem se desestimulam.

É interessante observar como o pressuposto do uso de “cultura”, no comando, é de que a “cultura” é algo que necessita de uma iniciação específica, o que parece apontar para a idéia mais tradicional de cultura – dos bens de excelência do gosto, do espírito cultivado, mormente os artísticos. Isso fica evidente pelas respostas erradas (c) e (d), mas parece que o elaborador se deu conta dessa conotação e preferiu adjetivar a “cultura” na alternativa (b).

Além desse uso primeiro, de caráter mais amplo e, de certa forma, “neutro”, foi encontrada, em quatro questões, a associação de cultura/cultural a etnia, geralmente com referências à questão histórica, inclusive na sua abordagem escolar. Isso se torna claro no comando da questão 1 e na questão 2 (esta última já reproduzida nas páginas 8 e 9).

1. A cultura escolar, historicamente, configurou-se na ênfase da questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental européia e a ausência no currículo e em outras práticas educativas, de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do Continente, à cultura negra e de outros grupos étnicos marginalizados de nossa sociedade.

Nesse tipo de ocorrência, sem dúvida sentimos a força do deslocamento que, nas últimas décadas, buscou desconstruir a idéia de raça com base biológica e questionar o eurocentrismo das narrativas históricas tradicionalmente trazidas pela escola. Sintonizadas com novos discursos, tais questões, entretanto, pertencentes a concursos de dois municípios de regiões distintas, mais se configuram como casos isolados do que sinalizam uma inspiração de maior alcance nas questões que aludem a cultura.

E, já que entramos na seara da adjetivação de “cultura”, cabe-nos arrolar brevemente outras ocorrências, pontuando, entretanto, que nenhuma dessas adjetivações teve ocorrência expressiva no corpus. Assim é que encontramos, em três questões, uma referência – mais ou menos clara – a “cultura infantil” e/ou “juvenil”.

Em especial, as culturas juvenis têm sido foco de vários estudos na área antropológica, dos Estudos Culturais e da educação. Vale lembrar, neste sentido, Garbin (2003, p. 119), que, baseando-se em Feixa, define culturas juvenis “como um conjunto de formas de vida e valores característicos e distintos de determinados grupos de jovens, como a maneira como tais experiências são expressas coletivamente mediante a construção de seus estilos de vida distintos, localizados fundamentalmente em seu tempo livre ou em espaços de interstício profissional”. Constituindo a juventude um importante segmento do público da escola, a escassez de sua referência nas questões pode tanto indicar uma falta de atenção à problemática, como o fato de não se atribuir a tais estudos consistência e relevância suficientes para integrarem os conhecimentos pedagógicos merecedores desse nome.

Além da questão 12, já transcrita na página 7, vejamos outra questão que, de uma forma um pouco excêntrica, aborda tal tema.

28. “A cultura ocupa um espaço central na vida dos adolescentes e jovens brasileiros.” Podemos citar como cultura produzida, exceto:

Música  
Dança  
**Inovação Social**  
Grafite  
Estilos Visuais

Outra adjetivação de “cultura” que vem ocorrendo e dando origem a um corpo discursivo de relevo é a que integra o sintagma “cultura da violência”. Vamos nos valer de Rocha (1999, p.85-86), para precisar um pouco o que vem sendo abordado sob essa denominação.

Tomando o exemplo de Freire Costa (1993), a "cultura da violência", na nova feição assumida no Brasil, é aquela que, "no vácuo da lei", "segue regras próprias", tornando a violência um padrão de referência familiar, corriqueiro, cotidiano: "A violência torna-se um item obrigatório na visão de mundo que nos é transmitida. Cria a convicção tácita de que o crime e a brutalidade são inevitáveis. (...) A imoralidade da cultura da violência consiste justamente na disseminação de sistemas morais particularizados e irredutíveis a ideais comuns, condição prévia para que qualquer atitude criminosa possa ser justificada e legítima.

Pois bem: encontramos em duas questões, sintomaticamente de dois concursos de diferentes anos de uma mesma metrópole brasileira, a abordagem da “cultura de violência”, contrapondo-se a uma “cultura de direitos humanos”. Reproduzimos abaixo as seqüências em que a expressão ocorre.

8. Nos dias atuais, a vida é marcada por uma cultura de violência. Esta deve ser enfrentada com uma cultura de direitos humanos fundamentada:

9. A violência urbana é uma realidade que atinge de maneira perversa a todo o cidadão e cidadã, em especial, à criança e ao jovem. Para a escola enfrentar a cultura da violência, faz-se necessário promover uma educação em direitos humanos, que se realiza, segundo Candau (2001), quando...

“Cultura” também foi adjetivada, em uma questão, com um epíteto já histórico e dificilmente contestado: trata-se do gentílico “brasileira”, o que evoca a concepção, tradicional, de que às nações corresponde globalmente uma “cultura”. Entretanto, a questão apenas cita, de forma descontextualizada, a expressão “cultura brasileira”, diferentemente da questão 1, em que se faz uma exploração específica e desenvolvida de culturas em sua conexão com questões geográficas e étnicas. Vejamos esta última, que nos ensinará outros comentários (grifamos todas as expressões em que aparece a palavra “cultura”).

1. A cultura escolar, historicamente, configurou-se na ênfase da questão da igualdade, o que significou, na prática, a afirmação da hegemonia da cultura ocidental européia e a ausência no currículo e em outras práticas educativas, de outras vozes, particularmente referidas às culturas originárias do Continente, à cultura negra e de outros grupos étnicos marginalizados de nossa sociedade.

A questão apresenta-se como bastante rica, na medida em que traduz vários dos discursos mais recentes sobre as lutas entre culturas, incluindo a única referência, em todos nosso corpus, à “cultura escolar”. Frago (2007) nos informa que a expressão “cultura escolar”, de introdução recente no âmbito histórico-educativo, foi cunhada na segunda metade da década de noventa do século XX, através dos trabalhos de historiadores da educação. Ao analisar o conceito, observa que se pretendia mostrar “o poder gerador da cultura escolar e o seu caráter relativamente autônomo em relação às disciplinas escolares” e, em especial, a sua continuidade. Afirma ele que a cultura escolar seria “algo que permanece e dura; algo que as sucessivas reformas só arranham de leve,



que a elas sobrevive, e que constitui um sedimento formado ao longo do tempo” (2007, p.86).

Pois bem: por que um tema que nos parece tão interessante e produtivo não aparece nas questões? A resposta mais óbvia e imediatista – e observem que o uso de “cultura escolar”, acima reproduzido, parece se alinhar pouco a essa idéia da “caixa-preta” do ensino escolar – seria de que não se trata de um item prestigiado no conhecimento pedagógico brasileiro, ou, mesmo, pouco abordado nos cursos de formação de professores, onde prossegue a preocupação com questões de aprendizagem ou de eficiência, com especial ênfase nos campos *psi* e/ou da metodologia.

As duas últimas adjetivações que nos cabe citar – também emergindo com uma (1) ocorrência cada uma – são as de “cultura escrita” e “cultura universitária”. A escassez de referência a “cultura escrita”, conceito que imediatamente nos traz à lembrança os estudos de Roger Chartier e que foi incorporado com vigor por vários estudos de letramento no Brasil, convive com uma expressiva quantidade de questões, na base de dados, em que se focaliza a psicogênese da escrita de Emília Ferreiro, por exemplo, mostrando, mais uma vez, o quanto a arena pedagógica se constitui num espaço de lutas de discursos pelo status da relevância e da cientificidade. Vale a pena citar parte da questão do nosso corpus:

5. Um grupo de crianças ouve atentamente uma história de contos de fadas. A professora conta com entusiasmo, e a entonação de voz é diferenciada para cada situação e/ou personagem da história. Com essa atividade, a professora pretende

a) proporcionar a inserção da criança na cultura escrita e ser modelo de ações, de expressões, de atitudes, de leitura e de leitora

Por outro lado, a controvérsia que, em outros espaços de produção de literatura pedagógica, tem havido entre “multicultural”, “intercultural”, “transcultural” não chegou a se delinear nas questões. Em três delas apenas, já citadas, foram encontrados os termos “multicultural” e “intercultural”, sem que fosse tematizada alguma diferença ou confronto.

## **BREVES PALAVRAS COMO FECHO**

Para fechar nosso percurso, retomamos o início do texto, em que procuramos apontar a importância não de ver o novo, mas de entender as

“regras segundo as quais os discursos se formam e se articulam”. Como podemos analisar nossos achados, neste sentido?

A ocorrência predominante de significados gerais e imprecisos de “cultura” e “cultural” parece apontar para uma incorporação cautelosa e não aprofundada dos discursos da área pedagógica em que tais conceitos têm recorrentemente aparecido. Se as oposições entre “inato”, “natural” versus “adquirido”, “cultural” parecem estar subjacentes a alguns dos usos mais comuns, também se encontraram ressonância dos conceitos tradicionais de “cultura” como “produção erudita” ou como “usos e costumes de um grupo social”, em especial com um contorno geográfico ou político (no velho sentido).

Já a utilização tímida de discursos que emergiram mais recentemente, como é o caso dos estudos sobre “culturas juvenis” e, mesmo, sobre “cultura escolar”, pode ser explicada de diversas formas. Ou se pode postular que o gênero textual em questão – “questões de concursos públicos” – tem como regra a adoção de cautela com discursos emergentes da área pedagógica, preferindo se ancorar naqueles que há décadas se instauraram nos cursos de formação de professores, ou se pode postular que os discursos sobre “cultura”, quando se deslocam de seus significados tradicionais, tendem a ser dissonantes, contendo em si o germe desconstrutivo dos próprios ideais modernos da educação escolarizada, na medida em que apontam para o relativismo e o caráter construído de nossas práticas, conceitos e verdade. E, seguramente, não se espere que a tônica dos concursos públicos seja a ousadia teórica.

## REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. *La culture au pluriel*. Paris: Éditions du Seuil, 1993.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: n. 23, ago 2003. p.36-61.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1992
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- FRAGO, Antonio Viñao. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangalde-Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

GARBIN, Elisabete Maria. Culturas juvenis, identidades e Internet: questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: n. 23, ago 2003. p. 119-135.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: v. 22, n. 2, 1997. p 15-46.

MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, R M Hessel (org.) *Cultura, poder e educação – um debate sobre Estudos Culturais em educação*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2005.

RAMOS DO Ó, Jorge. *O governo de si mesmo*. Lisboa: Educa, 2003.

ROCHA, Rosamaria L. de M. Uma cultura da violência na cidade? Rupturas, estetizações e reordenações. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo., Set 1999, vol.13, no.3, p.85-94.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) *Caminhos Investigativos I – novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. 3ª. Ed.