

ESCOLA E CULTURA ESCOLAR DURANTE E PÓS-PANDEMIA

CAMINHOS PARA REFLEXÃO

SCHOOL AND SCHOOL CULTURE DURING AND POST-PANDEMIC

Paths for reflection

ESCUELA Y CULTURA ESCOLAR DURANTE Y POSPANDÉMICA

Caminos de reflexión

Wiara Alcântara

(Universidade Federal de São Paulo)

wrr.alcantara@unifesp.br

Recibido: 18/11/2021

Aprobado: 29/01/2022

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre três momentos de inflexão, na história da escola, que ajudam a pensar desafios que vimos enfrentando, nos seus modos de organização e funcionamento, durante a pandemia iniciada em 2020. Chamo de *momentos de inflexão* os períodos históricos nos quais se nota uma condensação de acontecimentos e propostas que tenderam a alterar a cultura escolar, em seus modos de funcionamento e organização. O primeiro momento situa-se na passagem do século XIX ao XX, quando se observa um processo de institucionalização da escola pública, obrigatória e de massa. O segundo, envolve o ingresso massivo das camadas populares na escola pública, sobretudo no ensino secundário, na segunda metade do século XX. Já o terceiro, tem a ver com o impacto das tecnologias de informação e comunicação na cultura letrada. Do ponto de vista metodológico, a análise se desenvolveu a partir do exame, da crítica e do cotejamento da literatura especializada em história da educação sobre o que denominamos momentos de inflexão. Como resultado, argumenta-se que é profícuo e indispensável analisar os desafios atuais a partir de uma compreensão histórica da escola.

Palavras-chave: escola pós-pandemia. cultura escolar. história da educação.

ABSTRACT

This article aims to reflect on three moments of inflection in the history of the school that help to think about challenges that we face in the ways of organization and functioning of the school during the pandemic of the year 2020. I call moments of inflection periods when there is a condensation of events and proposals that tended to alter the school culture, in its modes of functioning and organization. The first moment is delimited in the passage from the 19th to the 20th century, when a process of institutionalization of the public, compulsory and mass schools is observed. The second moment involves the massive entry of the popular classes into public schools, especially in secondary education, in the second half of the 20th century. The third moment has to do with the impact of information and communication technologies on literate culture. From a methodological point of view, the analysis was

developed from the examination, criticism, and comparison of production in the area of history of education on what are called moments of inflection here. As a result, it is evident that it is fruitful and indispensable to analyze the current challenges from a historical understanding of the school.

Keywords: post-pandemic school. school culture. history of education.

RESUMEN

Este artículo pretende reflexionar sobre tres momentos de inflexión en la historia de la escuela que ayudan a pensar en los desafíos que enfrentamos en las formas de organización y funcionamiento de la escuela durante la pandemia de 2020. Eventos y propuestas que tendieron a cambiar la cultura escolar, en sus modos de funcionamiento y organización. El primer momento se delimita en el paso del siglo XIX al XX, cuando se observa un proceso de institucionalización de la escuela pública, obligatoria y masiva. El segundo momento implica el ingreso masivo de las clases populares a las escuelas públicas, especialmente en la educación secundaria, en la segunda mitad del siglo XX. El tercer momento tiene que ver con el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la cultura alfabetizada. Desde un punto de vista metodológico, el análisis se desarrolló a partir del examen, crítica y comparación de la producción en el área de historia de la educación sobre lo que aquí se denominan momentos de inflexión. Como resultado, se evidencia que es fructífero e indispensable analizar los desafíos actuales desde una comprensión histórica de la escuela.

Palabras clave: escuela pospandémica. cultura escolar. historia de la educación.

Introdução

A pandemia de Covid-19 trouxe um conjunto de desafios e questionamentos para a humanidade, no ano de 2020. Colocou grande parte do mundo em isolamento social; e, em consequência, foi preciso, (re)inventar, repentinamente, novos modos de sobrevivência, de manutenção do trabalho e da própria escola.

Não poucas escolas públicas e privadas optaram pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC'S) como meio de manutenção da relação entre professores e alunos e de suas atividades de ensino. Os dilemas e as inseguranças decorrentes da adoção aligeirada de novos modos de se fazer a escola geraram um conjunto de questionamentos sobre o presente e o futuro da instituição.

Tanto os especialistas da área da educação quanto a sociedade de modo mais amplo levantaram indagações sobre a escola que temos e novas possibilidades de organização e funcionamento escolar:

Qual a função social da escola em um contexto de pandemia e isolamento social? Como garantir o direito à educação de todos, considerando as pessoas com deficiência¹? Como garantir o direito à educação de todos, considerando as pessoas em maior vulnerabilidade social e econômica, em um modelo que se vale das TIC'S, às quais nem todos têm acesso? O modelo escolar que temos já se esgotou e a pandemia só deixou isso mais evidente? Quais e como têm sido utilizadas as TIC'S?

Voltará a escola a funcionar no espaço doméstico, como ocorria até o século XIX? Pode a educação básica se realizar de modo integral, em uma modalidade à distância? Que tipo de educação à distância é possível, para a educação infantil? Qual o papel do professor e das famílias, nesse tipo de educação à distância que associa ao trabalho da instituição escolar o suporte das famílias? Como (re)pensar

¹ Conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU, "pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Artigo 1).

avaliação, currículo, tempos e espaços de ensinar e aprender? Como tem se caracterizado as práticas pedagógicas na educação à distância associada ao ensino doméstico?

Todas essas questões apontam para as diferentes preocupações que temos, ao buscar alternativas para a escola. Diversas áreas do conhecimento e, sobretudo, as áreas dedicadas ao estudo e à pesquisa da educação escolar, podem trazer diferentes e importantes contribuições para pensarmos o presente e o futuro dessa instituição mundial que é a escola.

Todavia, o enfrentamento de questões como essas não deve se dar apenas sob um olhar técnico e burocrático, voltado para o presente e, portanto, para questões relacionadas a aplicativos, plataformas e ferramentas tecnológicas mais apropriadas para as diferentes faixas etárias; limites e possibilidades da ação docente em tempos de isolamento social; níveis de aprendizagem em educação presencial e à distância. Embora inevitáveis, essas questões pouco ajudam a pensar um contraponto central: a escola que temos e a escola que queremos. Pouco conseguiremos avançar nesse debate se não olharmos para o passado, se não atentarmos para as contribuições dos estudos e das pesquisas desenvolvidos no âmbito da história da educação. Esse olhar histórico é fundamental para a compreensão da escola que temos, de sua constituição e institucionalização, de sua cultura.

O tema da cultura escolar já está bem desenvolvido no âmbito da História da educação. O aspecto que se destaca aqui é o quanto o conhecimento dessa cultura ajuda a pensar a escola durante e pós-pandemia. Assim, embora o foco deste artigo não seja uma discussão acerca da cultura escolar, é preciso lembrar que esta é uma categoria polissêmica, já abordada por autores como Juliá (2001), Chervel (1998) e Viñao Frago (1995), conforme estudo desenvolvido por Vidal et al. (2004).

Para Juliá (2001: 10), a cultura escolar diz respeito ao "conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos". Já Chervel (1998), defende que a escola produz uma cultura específica, singular e original. É uma cultura que só pode ser entendida pela mediação da escola e que extravasa para o social.

Viñao Frago, por sua vez, prefere falar de culturas escolares, no plural. Para ele,

la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido que son elementos organizadores que la conforman y definen. Dentre ellos elijo dos a lo que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado (Viñao Frago, 1995: 69).

Atentar para a cultura escolar, seja quando se considera as normas e as práticas, as operações internas da escola, seja quando a lente se volta para outros elementos organizadores, como os usos do espaço e do tempo, será possível ver para além da *gramática* (Tyack e Cuban, 1999) e da *forma* escolares (Vincent, Lahire e Thin, 2001), permitindo uma aproximação do interior dessa instituição.

Em outras palavras, como já desenvolveu Vidal (2009), usar as lentes da cultura escolar favorece não apenas a percepção dos “elementos perenes da cultura escolar”, da *gramática* e da *forma* escolares, mas também “as mudanças, as mais sutis, introduzidas no cotidiano da escola” (Vidal, 2009: 29). Desse modo, nestes tempos de pandemia em que a escola tem sido chamada a se reinventar, o olhar histórico sobre a cultura escolar ajuda a refletir acerca de questões como a resistência às mudanças, as práticas docentes, o uso das TIC’S nas mediações pedagógicas, as novas propostas e os novos usos dos tempos e espaços escolares.

A ausência dessa lente, de um lado, dificulta compreender permanências e mudanças na escola (Vidal, 2009); de outro, não permite captar as pequenas ou grandes alterações que, historicamente, foram sendo introduzidas nos saberes, nas práticas e na organização escolares. Nesse sentido, os estudos da cultura

escolar favorecem uma aproximação crítica do interior da escola e permitem ver para além do óbvio ou do senso comum. Por isso, eles são tão fundamentais na reflexão acerca da escola que temos e na construção da escola que queremos, mais democrática e inclusiva.

Os modos de operar, os saberes e as práticas escolares se tornam naturais nas sociedades escolarizadas. Tem-se a ilusão de que essa instituição sempre foi assim e, portanto, assim vai continuar a ser. A cultura constituída nesses termos tem o efeito de naturalizar processos sociais e históricos; o que pode levar ao equívoco de, mesmo em tempos de pandemia, quereremos manter a qualquer custo uma certa forma escolar. Daí a importância de compreendermos como historicamente se constituiu o modelo hegemônico que conhecemos hoje. Desnaturalizar esses processos nos libera para pensar alternativas.

Para tanto, o texto aborda três momentos de inflexão na história da escola que, na compreensão aqui desenvolvida, ajudam a pensar essa instituição durante e pós-pandemia. Chamo de momentos de inflexões os períodos nos quais se nota uma condensação e intensificação de propostas que tenderam a alterar a concepção de escola, seus modos de funcionamento e sua organização. Assim, o texto está organizado em três partes. Na primeira, discorro sobre um primeiro momento de inflexão, delimitado na passagem do século XIX ao XX, quando se observa um processo de institucionalização da escola pública, obrigatória e de massa. A seguir, trato de um segundo momento, que envolve o ingresso massivo das camadas populares na escola pública, sobretudo no ensino secundário, na segunda metade do século XX. Por fim, abordo um terceiro momento, que tem a ver com o impacto das tecnologias de informação e comunicação na cultura letrada. Analisar estes três momentos ajuda a desnaturalizar processos e a perceber a historicidade da escola e o seu modo próprio de operar, entre permanências e mudanças. Todos esses aspectos mostram-se relevantes para (re)pensar-se a escola, seus saberes e práticas durante e pós-pandemia.

A institucionalização de um modelo escolar

O primeiro momento de inflexão aqui considerado é o da institucionalização, em que o modelo de escola moderna se legitima no Ocidente e ela se firma como instituição social de passagem obrigatória da infância. As perguntas que muitas vezes se dirigem a uma criança pequena, tais como: quem é a sua melhor amiga na escola? Qual o nome da sua professora? apontam um pressuposto claro, o de que todas as crianças frequentam uma escola.

Mas é só a partir das últimas décadas do século XIX que “o modelo escolar se desenvolveu com relativa homogeneidade no plano mundial” (Nóvoa e Schriewer, 2000: 9). No caso do Brasil, é também a partir das últimas décadas do século XIX que se publicam as primeiras leis de obrigatoriedade da frequência escolar (Vidal, Sá e Gaspar, 2013) e que se observa um processo de expansão da escola pública, obrigatória e de massa.

Neste contexto de pandemia, em que é fundamental refletirmos sobre o que é a escola e qual é a sua finalidade social, se há um tema que é preciso debater é o da constituição e institucionalização da escola pública, obrigatória e de massas. Isso, porque se, no século XX, a escola vai se legitimando como lugar de passagem obrigatória da infância, entender como se deu esse processo é fundamental para pensarmos os seus rumos e as suas possibilidades de mudança.

Até o século XIX, havia uma variedade de concepções sobre como a escola poderia se organizar. Isso não significa que, a partir do século XIX, teremos um modelo único, universal e homogêneo de escola. Mas, sim, que o modelo de escola moderna passa a circular internacionalmente e vai se consolidando como forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 2001) hegemônica ao longo do século XX.

Via de regra, até o século XVIII, o ensino dos rudimentos da leitura e da escrita era uma tarefa desenvolvida em contextos e formatos bastante diversos. Não se estabelecia uma relação idade/série para os alunos, nem frequência obrigatória ou um espaço de funcionamento específico. O espaço da escola poderia ser a casa do professor, a casa da própria família ou as igrejas (Hilsdorf, 2012). Eram as

chamadas escolas de improviso. Improvisava-se qualquer lugar para ser uma escola ou para ensinar os rudimentos da leitura e da escrita (Faria Filho e Vidal, 2000).

É no século XIX que se cria o modelo de escola como a conhecemos hoje. O século XIX é conhecido, no âmbito da História da Educação, como o século da difusão mundial da escola, o momento em que praticamente todos os países do Ocidente começaram a organizar seus sistemas públicos de ensino. É só no século XIX que os Estados passam a assumir a educação escolar não como um direito, ainda, mas como um serviço público. Aí vamos ter a gênese da escola pública, obrigatória e de massas. Mas sob que modelo os países estruturaram seus sistemas de ensino? A partir do modelo que ficou conhecido como *escola moderna* ou *escola graduada*.

A ideia da escola moderna implicava a existência de um lugar fixo, de um lugar próprio e adequado para a realização de atividades didáticas. A escola vai saindo do espaço privado das famílias e das igrejas, para se tornar um espaço público, uma instituição pública. Nesse modelo, há uma definição não apenas de como deve ser o prédio da escola, mas também o espaço da sala de aula, com a definição de lugares para o aluno sentar-se e para o professor se posicionar. É nessa segunda metade do século XIX que vamos ter, em todo o Ocidente, pela primeira vez, a fabricação das carteiras escolares, instrumentos para disciplinar os corpos dos alunos na ocupação do espaço que lhes era devido. A partir de então, as discussões sobre os espaços de ensinar e aprender vão se tornar uma constante, na história da educação. A sala de aula é o único lugar em que é possível aprender? Em alguma medida, as questões relativas à escola em tempos de isolamento social, que tanto nos inquietam, no momento, passam também pelas discussões sobre o espaço.

Nas últimas décadas do século XIX, quando a escola está em processo de institucionalização, a construção de prédios próprios passa a ser uma responsabilidade do poder público. Segundo os ditames da escola moderna, fundamentados nos discursos de educadores, médicos e higienistas, os prédios deveriam ser ventilados, arejados e iluminados, para evitar a proliferação de doenças comuns, nas cidades em franco crescimento. Há uma racionalização não apenas do espaço, mas também dos tempos escolares (Gallego, 2008). No modelo da escola graduada, cada minuto que o aluno passa no interior da escola é planejado. Há uma definição de tempo para tudo, tempo para aprender, tempo em que se pode conversar, tempo de ir ao banheiro, tempo de recreio, tempo de brincar. Define-se, também, um tempo da infância em que a frequência à escola passa a ser obrigatória.

O debate sobre os tempos escolares também será uma constante, na história da educação. A primeira lei de obrigatoriedade escolar, em São Paulo, por exemplo, é de 1874. Quantas horas a criança deve permanecer na escola? E a escola em tempo integral? E a definição da idade a partir da qual a matrícula na escola torna-se obrigatória? Mais uma vez, em alguma medida, as questões que nos inquietam no momento passam também pela discussão sobre os tempos de aprender.

Vidal e Faria Filho (2000) vão dizer, acertadamente, que espaço e tempos escolares se constituíram em dois grandes desafios, no Brasil, para a criação de um sistema de ensino primário. Na definição do tempo de permanência da criança em seu espaço, a escola precisou negociar com outros tempos sociais, sobretudo com os tempos de organização da vida das famílias. Conforme os autores citados, a escola ao mesmo tempo cedeu e se impôs, nesse processo de negociação. Impôs, por exemplo, o tempo escolar sobre o tempo social, porque hoje temos um período do ano conhecido como férias escolares. Muitas famílias organizam parte de suas vidas, de suas férias, levando em conta o funcionamento ou não da escola. Hoje, isso nos parece óbvio, mas essas definições se deram em meio a muitas negociações entre escola e família; e é possível supor que essas discussões sobre tempo e espaço também serão necessárias para repensarmos novas organizações para a escola.

Assim, o modelo de escola que se tornou hegemônico e chegou até nós, esse modelo da escola moderna, da escola graduada, estabelece tempos e espaços rigidamente definidos. Isso forjou uma cultura escolar que perpassa o imaginário de todos nós. Se formos pensar em uma sala de aula, o mais provável é que venha à nossa mente um espaço fechado, com carteiras para os alunos se sentarem, janelas, uma única porta, uma lousa, a mesa do professor à frente. Este é o modelo de espaço de ensinar e aprender que

permeia o nosso imaginário; e a força dessa cultura escolar se impõe, quando pensamos alternativas. Nas escolas de improviso, não há definição de tempos nem de espaços próprios. Os professores não têm uma formação específica; e o ensino é, geralmente, individualizado. O professor ensina cada aluno de acordo com o que ele já aprendeu, de acordo com o que ele sabe.

Contrapondo-se a toda essa indefinição, o modelo de escola moderna é graduado. Cada sala de aula deve abrigar crianças com uma mesma faixa etária, pressupondo que alunos com 7 anos de idade, por exemplo, devem dominar os mesmos conhecimentos. Criamos aí a relação idade/série. Para cada série, uma idade específica e um conjunto de conhecimentos que deveriam ser ensinados de forma graduada, uma sequência de coisas a aprender (Souza, 1998). Para que isso fosse possível, o ensino individualizado foi substituído pelo ensino simultâneo: um único professor posicionado à frente da sala ensina, ao mesmo tempo, a todos os alunos, esperando que todos aprendam simultaneamente. Essa ideia, que compõe fortemente a cultura escolar, é mais um desafio que temos de enfrentar, ao repensar a escola.

A concretização do ensino simultâneo, na passagem do século XIX ao XX, dependeu da introdução de outra novidade: os objetos, ou os nossos conhecimentos materiais, e os recursos didáticos. A defesa para a aquisição ou introdução de objetos destinados ao ensino das mais variadas matérias fundamentava-se nas ideias do método intuitivo. Contrapondo-se à memorização e ao ensino puramente verbal e expositivo, o método intuitivo afirmava que a aprendizagem só poderia se dar pelo uso dos cinco sentidos. Então, o aluno deveria ver, observar, tocar, para adquirir um conhecimento abstrato por meio de objetos concretos.

As escolas, ao menos aquelas que receberam mais investimento do poder público, foram invadidas por um conjunto significativo de objetos e materiais específicos, para o ensino das mais variadas matérias. Temos aí a gênese de outra discussão, que atravessa o século XX e chega até nós: a relação entre o uso de objetos e recursos didáticos, e a qualidade do ensino. Essa introdução dos objetos na rotina das aulas provocará uma alteração na cultura escolar, porque a partir de então se cria uma relação quase que necessária entre qualidade de ensino e uso de recursos didáticos. Os recursos didáticos se tornarão indispensáveis para a consecução do ensino simultâneo.

Nas últimas décadas, a escola tem sido chamada a responder sobre a adoção ou não de um objeto muito específico, as TIC's. Mas esse é o terceiro e último ponto do texto. Assim, se queremos pensar o futuro da escola, é preciso desnaturalizar os processos históricos em meio aos quais, ou por meio dos quais, a escola se constituiu e se institucionalizou.

No Brasil, o modelo da escola graduada/seriada vai ficar mais conhecido com o nome de Grupos escolares e funcionará, do ponto de vista legal, até o início da década de 1970. Entretanto, do ponto de vista da cultura escolar, é o modelo que se torna hegemônico, entre nós, no que se refere ao estabelecimento de espaços e tempos escolares próprios, à adoção do ensino simultâneo, à organização da sala de aula por faixa etária, à distribuição seriada dos conteúdos, à existência de uma materialidade própria da escola, dentre outros aspectos.

É com esta cultura escolar que estamos lidando, ao pensarmos e discutirmos alternativas para a pandemia e o pós-pandemia. Fomos obrigados a repensar o ensino simultâneo, pois, se no ensino presencial a premissa de que é possível ensinar o mesmo conteúdo a todos ao mesmo tempo é uma ilusão, no ensino à distância a definição dos tempos de aprender passa também pelas famílias das crianças. Se, historicamente, a sala de aula se consolidou como espaço hegemônico de ensino e aprendizagem, agora, com parte da população infantil e juvenil isolada em casa, estes espaços voltam a ser móveis e, não raro, improvisados. Se a instituição escolar controlava e organizava minuciosamente cada minuto do tempo em que as crianças nela permaneciam, agora, os tempos de aprender são fluídos, e voltam a ser negociados entre escola e famílias.

Por fim, se o uso que se faz do tempo e do espaço na escola são aspectos centrais para a compreensão da cultura escolar, a concretização do direito à educação — em tempos de pandemia, ou não — passa

pelas dimensões do tempo e do espaço. Daí a relevância de se compreender a historicidade da escola e de se desnaturalizar seus modos de operar.

A escola pública e a luta pela democratização do ensino

O segundo momento de inflexão da escola tem a ver com o ingresso das camadas populares, sobretudo no ensino secundário. Embora muitas leis de obrigatoriedade escolar no Brasil datem do fim do século XIX (Vidal, Sá e Gaspar, 2013), é somente na segunda metade do século XX que se observará um aumento significativo do ingresso das camadas populares na escola, sobretudo, no ensino secundário.

O processo de democratização do ensino se desenvolveu de formas diferentes, no território brasileiro. Todavia, perdurou, em nosso sistema educacional, o que alguns autores chamam de “dualidade de sistemas” (Azevedo, 1963; Silva, 1969; Antunha, 1971). De modo que

a educação se repartia efetivamente em estruturas independentes e com reduzidos pontos de contato e de relacionamento efetivo, a federal, preocupada basicamente com a formação das elites e constituída por estabelecimentos de ensino superior e secundários; e as estaduais (diversas e separadas por sua vez uma das outras), com possibilidades legais de instituir escolas de todos e graus e tipos, mas na realidade, por força dos limitados recursos econômicos estaduais, especializando-se na manutenção da educação das camadas populares (Antunha, 1971: 101).

É desse modo que, no Brasil, se manterá, de modo mais preponderante, o ensino profissionalizante para os jovens das camadas populares e o propedêutico para os provenientes de famílias que podiam arcar com as despesas de um ensino secundário, público ou privado. Nas palavras de Sposito (2002: 15), “a concretização do modelo único de estruturação do ensino só foi possível, no plano legal, com a LDB n. 5.692, de 1971, que estabeleceu a escolaridade elementar e obrigatória de 8 anos”. Como esclarece a autora, isso se deu porque, em termos de acesso e permanência, a luta para que uma parcela significativa dos jovens provenientes das camadas populares concluísse o ensino médio ainda se arrastaria pela segunda metade do século XX.

Entretanto, este não é o ponto que se pretende destacar aqui. Isso já está devidamente abordado pela produção acadêmica. A partir dessas considerações, o que se pretende destacar é que essa mudança no público da escola causou abalos na instituição, no entendimento de suas práticas, de seus modelos de avaliação, de suas finalidades. Se no modelo da escola moderna esperava-se um aluno que “chegasse pronto e disposto para aprender” — devidamente uniformizado, calçado, com material organizado, seguindo as normas de higiene estipuladas, alimentado, um aluno cujas vivências culturais se aproximavam da cultura valorizada pela escola —, com o acesso progressivo das camadas populares todos esses pressupostos foram questionados e abalados. A escola pública da segunda metade do século XX foi cada vez mais “invadida por pobres”.

Este pode ser considerado um momento de inflexão importante, pois um conjunto de elementos sob os quais a escola se constituiu e se institucionalizou, desde as últimas décadas do século XIX, foram colocados em xeque. A escola pública estava fundamentada em uma lógica da homogeneidade. Seja uma certa homogeneidade social, relativa ao público que a frequentava, seja uma homogeneidade pedagógica. Segundo essa lógica, todos chegam à escola nas mesmas condições e podem aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo. Nesse modelo, os alunos constituem uma massa homogênea. Em uma mesma sala, estão alunos com a mesma faixa etária; portanto, deveriam saber as mesmas coisas e estarem prontos para aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo. As diferenças interindividuais e as idiosincrasias são apagadas ou desconsideradas.

Mas havia nessa escola uma outra lógica, a da exclusão. A escola pública da segunda metade do século XX ainda legitima mecanismos internos de exclusão, para aqueles que “não se adaptam”. Se um aluno “não consegue aprender”, repete sucessivamente de ano, até a família, ou ele mesmo, entender que não serve para escola, e ele acabar por abandoná-la.

Vai se constituindo a ideia de que o fracasso escolar, assim como “a repetência e a evasão ocorrem porque as crianças não estariam suficientemente preparadas para tirar proveito da escola” (Paulilo, 2017: 1263). Essa percepção, que atribui ao aluno supostamente desinteressado a culpa do fracasso escolar é rechaçada por Paulilo (2017), quando propõe que a mobilização popular por escolarização nas décadas de 1970 e 1980 é um elemento explicativo relevante da noção de fracasso escolar. Em outras palavras: a ideia do fracasso escolar resulta muito mais da forma de escolarização do que de uma condição *a priori* dos sujeitos/alunos. Assim, é porque o modelo de escola que se institucionaliza no Brasil é homogeneizador e exclui tudo e todos que a ele não se adaptam, que se constrói a ideia do fracasso escolar. Ou seja, o fracasso escolar só existe como uma classificação própria do modelo que o gestou, que o criou como realidade.

Essa lógica da exclusão se sustentava não porque os professores eram maus, mas porque não fazia parte daquela cultura escolar, daquela forma de escolarização, pensar alternativas diferentes para os alunos que não aprendiam ao mesmo tempo que os outros. A naturalização do ensino simultâneo bloqueia a reflexão sobre a construção de outros modos de ensinar, aprender e avaliar, fora do modelo de escola que construímos e herdamos.

Todavia, foi ficando cada vez mais evidente a heterogeneidade da escola pública; e a homogeneidade naturalizada foi se evidenciando como uma ilusão que só se sustentava em um modelo de escola para poucos. Nas últimas décadas do século XX, dois discursos passaram a ser recorrentes. Um, o discurso de que a escola pública do passado era melhor que a atual. Outro, o discurso de que ela está em crise. A afirmação “a escola do passado era melhor” não faz sentido para a maior parte dos brasileiros e dos jovens que não tiveram direito à educação, seja pela inexistência da escola, seja pela legitimidade escolar e social dos mecanismos de exclusão empregados.

Quanto à ideia de crise da escola pública, um aspecto importante a compreender é o descompasso entre as finalidades sociais de uma escola que vai lutando para ser mais democrática e diversa e o modelo da escola graduada, da escola seriada, com seus mecanismos homogeneizadores e excludentes. Se o ingresso das camadas menos favorecidas da população não foi capaz de alterar na totalidade a cultura escolar, contribuiu para colocar em xeque significados, modos de fazer e conhecer institucionalizados e naturalizados na história da escola. A ideia de que todos com a mesma faixa etária podem aprender a mesma coisa, ao mesmo tempo; a avaliação como verificação e medida; as ideias sobre prontidão e adaptação escolar são alguns exemplos.

Mas, de que maneira esse segundo momento de inflexão ajuda a pensar a escola em tempos de isolamento social ou uma escola pós-pandemia? Será preciso atentar para as finalidades dos modelos de realização do ensino e da aprendizagem propostos durante e após a pandemia para que eles favoreçam o direito à educação e não se constituam em novos mecanismos de exclusão e perpetuação de desigualdades.

Compreender a historicidade e desnaturalizar o ensino simultâneo como via única na relação professores e alunos é um importante caminho. Esse olhar histórico sobre a cultura escolar e os modos como ela cria limites e possibilidades para uma escola mais inclusiva e democrática não tem o condão de oferecer respostas prontas e generalizantes que podem ser adotadas indiscriminadamente pelas diferentes escolas do País. O olhar sobre a cultura escolar se presta mais a desnaturalizar saberes e práticas, evidenciando como se constituíram historicamente um formato e um modelo de escola que poderiam ser repensados para atender a novas finalidades sociais. Em outras palavras, esse movimento de desnaturalização libera educadores, gestores, alunos e toda comunidade escolar para considerar alternativas possíveis e, muitas vezes, desejáveis, para as relações de ensino e aprendizagem.

Assim, se a feição da escola foi mudando, a partir da segunda metade do século XX, se a cultura escolar sofreu alterações, com o ingresso das camadas populares, vale pensar que novas mudanças podem ocorrer, em um contexto de isolamento social e pós-pandemia. Nesse sentido, talvez seja o caso de se apostar numa maior ênfase na pesquisa, na autonomia do estudante, numa relação mais estreita da escola com a comunidade, em espaços de educação não formais, em novos ambientes de estudos, em modos de

avaliação não presenciais. Esses novos modos e caminhos não estão prontos; mas serão construídos coletivamente, no interior de cada escola, considerando as necessidades e peculiaridades de cada região da cidade e do País. O importante é que as opções adotadas não sejam produtoras de novas exclusões, nem perpetuem desigualdades sociais.

A escola na sociedade da informação e comunicação

O terceiro momento de inflexão em que a escola é chamada a repensar seus saberes e suas práticas relaciona-se com a difusão das TIC'S. Nas últimas décadas, tem sido crescente a pressão para o uso das tecnologias digitais na escola. A discussão acerca da relação da escola com as TIC'S é bem anterior à pandemia, mas o isolamento social potencializou o debate, pois forçou a adoção urgente de outros modos de se fazer a escola, outros modos de concretizar o ensino e a aprendizagem, que não no espaço físico da sala de aula. Em um curto lapso de tempo, escolas públicas e privadas, da educação infantil ao ensino superior, precisaram discutir formas de oferecimento do ensino: remoto, à distância, online. Nesse contexto, as TIC'S, irremediavelmente, ganharam espaço. Discussões que pareciam adiadas pela força de uma gramática da escola, fundamentada no ensino simultâneo, no controle do tempo e dos espaços escolares, foram aceleradas pelas urgências impostas no contexto do isolamento social. Mais ou menos entre fevereiro e abril de 2020, escolas públicas e privadas, em diversas partes do mundo, estavam debatendo as melhores formas de ofertar o ensino em uma modalidade não presencial.

Na ocasião, muitas discussões giravam em torno de aspectos pedagógicos e técnicos burocráticos, como as melhores plataformas para as diferentes etapas da etapa educação básica; os diferentes níveis de escolaridade; a realização de aulas de modos síncronos ou assíncronos; o (des)preparo do corpo docente para lidar com as TIC'S, fazer videoaulas, acompanhar o desenvolvimento dos alunos; dentre outras. Além dessas, questões como a garantia do direito à educação de pessoas com deficiência ou maior vulnerabilidade social ganharam destaque. Isso porque o acesso às TIC'S se tornou um requisito indispensável no desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem.

Para ajudar a pensar os aspectos pedagógicos e técnico-burocráticos da educação escolar na era digital, é possível afirmar que já há um conjunto significativo de pesquisas e produções, mas nenhuma delas se interroga sobre a relação entre a introdução das TIC's nas instituições de ensino e a cultura escolar. Isto é, não há uma abordagem histórica sobre o tema. Gómes (2015), por exemplo, discute mais a inserção da escola na era digital e menos as tensões da inserção das tecnologias digitais na rotina escolar. A ausência de um olhar histórico e cultural sobre essa relação corrobora a perpetuação de discursos antagonísticos entre a inovação educacional e a resistência da escola à mudança.

Esse antagonismo infrutífero fica evidente quando o autor afirma:

Tenho a impressão de que estou me movendo sobre uma plataforma um tanto instável, sem forma, irregular e mutável, mas, de qualquer modo, bipolar; por isso não é fácil manter o equilíbrio. Um dos meus pés se encontra no território das ideias e práticas inovadoras, nas pesquisas em e sobre educação, psicologia, sociologia e neurociência cognitiva, assim como nas experiências pedagógicas cheias de esperança e sentido, marcando uma orientação e uma tendência complexa, porém rastreável, de otimismo com relação às surpreendentes possibilidades que se abrem para o desenvolvimento criativo e solidário de todos e cada um dos seres humanos. O outro pé se apoia em um território mais rochoso, firme, embora com rachaduras, de uma realidade escolar obsoleta, superada e criticada por todos, mas resistente à mudança e aferrada na defesa das tradições e dos modelos pedagógicos que, se alguma vez tiveram sentido, para mim pelo menos, questionável, certamente hoje já não têm. (Gómes, 2015: 11).

A longa citação tem a finalidade de colocar em destaque uma concepção que se perpetua na análise das práticas escolares: a de uma oposição estanque entre aqueles que defendem práticas inovadoras e os que se agarram a práticas tradicionais, no interior da escola. Essa leitura evidencia uma parca compreensão da constituição histórica da escola, bem como da cultura escolar.

Na leitura do antagonismo infrutífero há, de um lado, um conjunto de práticas inovadoras, acessíveis, à disposição das escolas, com “surpreendentes possibilidades” para o desenvolvimento dos alunos; de outro, uma escola acusada de resistir à inovação, às reformas e às mudanças. Tal antagonismo faz parecer que a solução para a escola em uma sociedade da informação e comunicação se reduz à adoção adequada das TIC’S, isto é, à relação da escola com um novo objeto ou recurso didático. Essa ressalva não tem o condão de desqualificar a obra de Gomes (2015). O autor traz contribuições importantes para a reflexão acerca dos novos desafios educacionais na era digital. E propõe, ainda, uma nova racionalidade para a escola, fundamentada na empatia como fundamento da tarefa educativa; uma nova cultura curricular; novas formas de ensinar, aprender e avaliar; novos cenários e ambientes de aprendizagem; novas competências para o professor, com foco na natureza tutorial da função docente.

Embora relevantes, falta a essas discussões uma compreensão histórica acerca de duas questões. Uma, é a da relação da escola com os objetos ou recursos didáticos; a outra, é a da relação entre permanência e mudança, na escola. Quanto ao primeiro aspecto, mais uma vez, a discussão remete ao fim do século XIX e início do século, pois é aí que podemos encontrar a gênese da discussão sobre a relação entre os objetos, os materiais e recursos didáticos e a qualidade do ensino (Souza, 2013). Naquele momento de institucionalização da escola, a introdução ou o uso de um conjunto de objetos e materiais na escola, como a lousa (Barra, 2001), o museu escolar, o livro didático, os materiais individuais de escrita, favoreceram a adoção do ensino simultâneo. Em outras palavras, a adoção desses materiais foi essencial para o estabelecimento e hegemonia de uma nova maneira de ensinar e aprender, o ensino simultâneo. Do ensino individual, preponderante nas escolas de improviso (Faria Filho e Vidal, 2000) até o século XIX, o ensino simultâneo vai se consagrando na cultura escolar como o modelo mais usual nas relações professor-aluno e de ensino aprendizagem, ao longo do século XX.

Isso leva a pensar que os diferentes objetos e recursos têm o potencial de alterar a relação professor-aluno, bem como as competências e habilidades acionadas no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, é possível considerar as TIC’s, por um lado, como um instrumento, um recurso didático a mais. Por outro, elas podem ser muito mais que isso, pelo potencial que têm de alterar a relação professor – aluno, as definições de uso dos tempos e dos espaços escolares e a divisão curricular dos conteúdos em áreas fragmentadas. Todavia, é importante considerar que, assim como o ensino simultâneo foi produtor de desigualdades no interior da sala aula, o uso indiscriminado das TIC’S tem o potencial de ser produtor de novas desigualdades, tendo em vista os alunos das escolas públicas. O mesmo se pode dizer das universidades que não têm acesso a internet de banda larga e/ou que não possuem condições objetivas e subjetivas de acompanhar o ensino à distância.

Acerca da relação da escola com os recursos didáticos, Souza (2013) analisa o papel dos objetos de ensino nas proposições de renovação da escola primária, durante o século XX. Para tanto, a autora examina três momentos de implantação de inovações na escola elementar: a virada do século XIX para o século XX, quando, atendendo a proposições do ensino intuitivo, pela primeira vez na história a escola é “invadida” por um conjunto de objetos; as décadas de 1930 a 1950, devido às proposições da Escola Nova; e a renovação representada pela Tecnologia Educacional, nas décadas de 1960 e 1970. A autora demonstra como, nesses três momentos, há uma compreensão de que os objetos são capazes de modificar as práticas pedagógicas, bem como a relação professor-aluno, no interior da escola e da sala de aula.

No caso das TIC’S, na virada do século XX ao XXI, a inflexão que se pontua aqui vai além de alterações nas práticas pedagógicas e na relação professor-aluno. As propostas de adoção das TIC’S nas relações de ensino e aprendizagem têm o potencial de alterar a própria concepção de escola, assim como suas formas de organização e funcionamento, tanto internas, como na relação com a sociedade. Se o ensino simultâneo, por exemplo, vai se legitimando ao longo do século XX como modo de organização do trabalho na sala de aula, o uso das TIC’S propicia não apenas interações síncronas, mas assíncronas, na relação professor-aluno. O que, por si só, já sinaliza a emergência de outras competências, habilidades e conhecimentos, para o professor e para os alunos.

Se, na organização escolar atual, os tempos e os espaços são rigidamente controlados, o uso das TIC'S, no modo como se deu no contexto do isolamento social em 2020, introduz outras lógicas. O tempo de aprender, sobretudo nas modalidades assíncronas, se estabelece em um tempo diferente daquele em que o ensino se dá. É o tempo de disponibilidade dos alunos, das famílias. Nesse sentido, a perspectiva do ensino simultâneo é flexibilizada, para dar lugar a diferentes tempos de aprender, não mais rigidamente controlados pela instituição escolar, mas pelos alunos e pelas famílias. Novamente, escolas e famílias entram em negociação quanto à dimensão do tempo.

Quanto à segunda questão, mais do que um rígido antagonismo entre as propostas de inovação e as acusações de resistência da escola à mudança, é fértil refletir, na perspectiva da cultura escolar, sobre como se operam as permanências e mudanças na escola. Nessa reflexão, o texto de Vidal (2009) oferece chaves importantes de leitura, para uma superação do antagonismo infrutífero. A autora propõe uma reflexão acerca da conservação e inovação, demonstrando como olhar para a escola e para as práticas escolares, a partir de uma perspectiva da cultura escolar, permite perceber, de um lado, os elementos perenes e a permanência dessa cultura; mas de outro lado, “as mudanças, as mais sutis, introduzidas no cotidiano da escola (...) evidenciando o espaço escolar como permeável à inovação”. (Vidal, 2009: 29).

Desse modo, é o estudo histórico e cultural da escola que nos permite ver as mudanças inseridas no cotidiano escolar. Se o antagonismo infrutífero buscar as práticas puras, ou seja, a inovação, as reformas e as mudanças como práticas puras, não as encontrará. Olhar com as lentes da cultura escolar, no entanto, permite conceber as práticas escolares como “práticas híbridas, fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais” (Vidal, 2009: 30). Entre a “força dos elementos estruturantes da escola” (Vidal, 2009: 30) e a permeabilidade da cultura escolar à mudança, as TIC'S podem não impactar a escola como práticas puras. Todavia, as experiências vivenciadas com o uso das TIC'S, no contexto do isolamento social, sinalizam que a escola pós-pandemia não será a mesma. Análises das práticas escolares poderão evidenciar as mudanças, as mais sutis, ou não, introduzidas no interior da sala de aula, da escola e de sua relação com a sociedade.

É urgente compreender que o que passou não é coisa do passado (Depaepe e Simon, 2014). Os modos como foram se estruturando os tempos e os espaços escolares, a relação professor-aluno, o ensino simultâneo, as formas de avaliação, os usos dos recursos didáticos, ao longo do processo de expansão e institucionalização da escola constituíram uma cultura escolar que compõe um imaginário social de práticas escolares e pedagógicas arraigadas, mas também concepções sobre o que é escola e suas finalidades sociais.

Considerações finais

Os estudos desenvolvidos no âmbito da história cultural favorecem uma aproximação ao interior da escola, no sentido de uma compreensão de suas práticas, de seus modos de operar, de suas finalidades e, sobretudo, dos seus sujeitos, professores e alunos. Considerando investigações e pesquisas no âmbito da História da Educação, o entendimento aqui sustentado é o de que o enfrentamento dos desafios para a escola, decorrentes do isolamento social no ano de 2020, não pode se dar sem um olhar histórico sobre a instituição. Isso, porque, no contexto da pandemia de Covid-19, foi preciso repensar a escola; e repensar a escola exige a indagação sobre a escola que temos, sobre o que ela é e qual é a sua finalidade social, assim como qual escola queremos construir. Essas são questões que perpassam quaisquer outros desafios e preocupações que tenhamos de enfrentar nesse âmbito: quando se pensa seja em currículo ou avaliação, seja em práticas docentes, concretização do direito à educação, TIC'S, ou uso dos tempos e dos espaços escolares. Todavia, não é qualquer olhar histórico que pode ajudar nessa discussão, mas aquele que permite uma aproximação do interior da escola, das suas práticas e modos de operar. Por isso, este estudo foi articulado a partir de momentos importantes de inflexão, que funcionaram como verdadeiros pontos de viragem, perceptíveis pelas lentes da história cultural.

Assim, apontamos, como primeiro momento de inflexão, a institucionalização da escola pública, obrigatória e de massa, na passagem do século XIX ao XX. Nesse processo, foram constituídos elementos importantes do modelo escolar que temos, a partir do qual podemos engendrar qualquer reflexão. Um segundo momento foi o do ingresso das camadas populares, de modo mais intenso, na escola pública, a partir da segunda metade do século XX. Essa mudança subjetiva, relativa ao público escolar, foi forçando a instituição a repensar suas práticas, de uma escola para poucos a uma escola para todos. Isso exigiu uma análise dos elementos consolidados naquele primeiro momento de inflexão, como os modos de avaliação, a relação professor-aluno, os saberes privilegiados no currículo e a premissa de que todos aprendem ao mesmo tempo, dentre outros. Como terceiro momento, os impactos das TIC'S na cultura letrada, no âmbito de uma sociedade da informação e comunicação, desde o fim do século XX, têm forçado alterações, algumas sutis, na cultura escolar. Se o século XIX inaugura o uso massivo dos objetos na escola, agora, novos materiais e recursos, as TIC'S, introduzem novos suportes de leitura e novas formas de ler (Chartier, 2007), novas relações espaço-temporais que colocam em xeque práticas arraigadas no interior da escola.

O movimento aqui desenvolvido evidencia não só que a escola caminha entre permanências e mudanças mas, ainda, que discutir e refletir sobre a cultura escolar é fundamental para desnaturalizar processos de natureza histórica e social. É essa compreensão que nos ajudará a ir além da tentação de apenas transferir o modelo de trabalho escolar da modalidade presencial para uma modalidade à distância.

Por fim, a pandemia de 2020 e o conseqüente isolamento social atingiram a escola em três dimensões de tempo: no passado, no presente e no futuro. No passado, porque abala uma cultura historicamente sedimentada do ensino presencial, da organização da sala de aula, do ensino seriado, da segmentação curricular dos conhecimentos, das avaliações presenciais, do espaço soberano da escola, da definição dos tempos escolares de ensinar e aprender. Afeta o presente quando põe em evidência demandas que já vinham sendo gestadas e formuladas, como um maior uso das TIC'S, por exemplo. A discussão, até então, era como levar a internet para dentro das escolas. As urgências da situação que enfrentamos exigiu mais que isso. Exigiu que a escola saísse dos seus muros para encontrar a internet no mundo, na sociedade, nas casas das famílias dos alunos, nos computadores e celulares pessoais de cada professor, de cada professora. Finalmente, afeta o futuro, porque a adoção urgente de práticas de ensino à distância nos forneceu uma certa experiência, capaz de nos permitir debater e avaliar finalidades, limites e possibilidades do uso de TIC'S em uma escola que pretende ser mais inclusiva e democrática.

Referências bibliográficas

Antunha, Heládio C. G (1971). Tendências da educação brasileira durante a República. In: *Introdução ao estudo da História da Educação brasileira* – 1º Seminário de estudos brasileiros. São Paulo: IEB/USP.

Barra, Valdeniza (2001). Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX. 2001. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Chartier, Roger (2007). *Inscrever e apagar. Cultura escrita e literatura (séculos XI-XVIII)*. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira, São Paulo: Editora da UNESP.

Chervel, André (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin.

Depaepe, Marc; Simon, Frank (2014). Sobre el futuro del pasado de la educación. Museos de la Enseñanza y su relación con la Historia de la Educación – El caso de Ypres. In: Badanelli, Ana M.; Poveda, María and Rodríguez, Carmen (eds.). *Pedagogía museística: prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo* (pp.35-43). Madrid: Universidad Complutense de Madrid/SEPHE.

- Faria Filho, L. M.; Vidal, D (2000). Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n.14: 19-34, maio/ago.
- Faria Filho, Luciano Mendes; Gonçalves Irlen Antônio; Vidal, Diana G.; Paulilo, André Luiz (2004). *A Cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Educação e Pesquisa, SP. V. 30, n. 1: 139-159.
- Gallego, Rita de Cassia (2008). Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890). *Tese (Doutorado em Educação)* - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GÓMEZ, A. I. Perez (2015). *Educação na Era Digital: a escola educativa*. Trad. Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.
- Hilsdorf, M. Lucia S (2012). *O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Julia, D (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1: 9-44.
- Nóvoa, António & Schriewer, Jürgen (eds.) (2000) *A difusão mundial da escola - alunos - professores - currículo - pedagogia*. Lisboa: EDUCA.
- Paulilo, André Luiz (2017). A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166: 1252-1267.
- Silva, Geraldo Bastos. *A educação secundária: perspectiva histórica e teoria*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- Souza, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.
- Souza, Rosa Fátima de (2013). Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 49: 103-120.
- Tyack, David and Cuban, Larry (1999). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard Univ. Press.
- Vidal, D. G (2009). No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n°1: 25-41.
- Vidal, Diana; Sá, Elizabeth; Gaspar, Vera (Orgs.) (2013). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT.
- Viñao Frago, A (1995). Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0: 63-82.
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33: 7-47.