

A Cultura Escolar e o Ambiente Educativo em diferentes contextos -Brasil e Estados Unidos

School Culture and the Educational Environment in different contexts - Brazil and the United States

Cláudia Sebastiana Rosa da Silva¹

Evelise Maria Labatut Portilho²

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar elementos da cultura escolar de duas escolas, sendo uma brasileira e outra americana, ambas na etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Os elementos da cultura escolar foram interpretados por meio das características dos ambientes educativos e das estratégias de ensino eleitas pelos professores no cotidiano escolar de cada uma delas. A pesquisa, de enfoque fenomenológico hermenêutico, apoiou-se nos seguintes instrumentos: protocolo de observação das salas de aulas, entrevista com professores e análise do Projeto Político Pedagógico das duas escolas. Percebeu-se que as duas instituições têm estrutura física e organização do cotidiano escolar distintas, tanto pela quantidade de recursos pedagógicos quanto materiais de papelaria, como também, pela organização do ambiente educativo, bases legais de funcionamento e apoio de uma universidade. Suas similaridades são reveladas por permanecerem coadunadas ao sistema de avaliação de suas mantenedoras, e o processo ensino-aprendizagem encontra-se centralizado no professor como detentor do conhecimento e no aluno enquanto receptor passivo. Compreendeu-se que, as duas escolas são portadoras de uma identidade e uma prática social singular, expressas na cultura escolar.

Palavra-chave: Aprendizagem; Ambiente Educativo; Cultura Escolar; Estratégias de Ensino; Ensino Fundamental.

Abstract: The article aims to present elements of the school culture of two schools, one Brazilian and one American, both in the Elementary School - Early Years stage. The elements of the school culture were interpreted through the characteristics of the educational environments and the teaching strategies elected by the teachers in the school routine, in a hermeneutic phenomenological research. The research, with a phenomenological hermeneutical approach, was based on the following instruments: classroom observation protocol, interview with teachers and analysis of the Pedagogical Political Project of both schools. It was noticed that the two institutions have different physical structure and daily school organization, both due to the amount of pedagogical resources and stationary materials, as well as the organization of the educational environment, legal bases of operation and support of a university. Their similarities are revealed by remaining in line with the evaluation system of their sponsors, and the teaching-learning process is centered on the teacher as the holder of the knowledge and on the student as the passive receptor. It was understood that both schools have a unique identity and social practice, expressed in the school culture.

Keywords: Learning; Educational Environment; School Culture; Teaching Strategies; Elementary School.

1 Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Mestre e Doutoranda em Educação (PUCPR). Professora do curso de Pedagogia do UNINTER. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente. Curitiba – PR - Brasil. clausers@gmail.com

2 Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia. Mestre (PUCPR), Doutora (Universidade Complutense de Madrid) e Pós Doutora (Universidade do Porto) em Educação. Professora Titular do Curso de Pedagogia e do Programa Stricto Sensu em Educação da PUCPR. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente. Curitiba, PR, Brasil eveliseportilho@gmail.com

Introdução

Ao concordar com Nóvoa (1995), que a cultura escolar não é imposta ao ambiente, mas é algo que se constrói e se desenvolve na interação social dos membros que o compõe, este artigo se propôs a apresentar os elementos da cultura escolar de dois ambientes educativos, considerando a observação *in loco* nos anos de 2016 e 2018, respectivamente. Para tanto, questiona-se quais são as similaridades e diferenças entre as duas escolas que emergiu por meio de observação das salas de aula, entrevista com professores e análise do Projeto Político Pedagógico.

A realidade brasileira foi pesquisada em uma escola do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no município de Curitiba, Paraná – Brasil, na qual 12 professores participaram, em 2016, de um programa de formação continuada.

Por meio da participação de um programa de formação continuada de professores no Brasil, e da experiência de um intercâmbio nos EUA, decorreu a possibilidade de pesquisar similaridades e diferenças na cultura escolar de duas escolas. A observação do cotidiano escolar de uma escola americana de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, bem como as características e as estratégias eleitas pelo professor para atingir seus objetivos educacionais, aconteceram por meio do estágio doutoral realizado na *Flórida International University* (FIU) em Miami, FL – EUA, realizado em 2018.

O conceito de ambiente educativo utilizado neste artigo é uma expressão adotada pelo grupo de pesquisa no qual este estudo encontra-se vinculado. Grupo este intitulado Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente e, mais especificamente, vinculado à Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada da Pontifícia Universidade Católica (PUCPR), Brasil. Pesquisadores integrantes desse grupo, como Barbosa, Farah e Carlberg (2007), apresentam o conceito de ambiente educativo como o local onde a aprendizagem se processa e ocorre subjetivamente por aquele que apreende. Ao reconhecer os princípios interativos entre sujeito e meio, o ambiente educativo se constitui em espaço construído com a finalidade de promover a aprendizagem. Contudo, sendo a aprendizagem um processo interativo, qualquer ambiente, em tese, pode ser educativo. Portanto, o conceito de ambiente educativo envolve possibilidades instrutivas pelo formato como as interações são estabelecidas, o que permite aprendizagens diferenciadas, representação própria, e ainda, constantes transformações.

Com a intenção de identificar o aporte do tema proposto, bem como analisar e buscar novas perspectivas no bojo em que se insere, o acesso a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BTDT foi realizado. Ao inserir as palavras-chave: “escola brasileira” e “escola americana”, com filtro na área de Educação, nenhum resultado foi encontrado. Ao realizar nova busca, na mesma biblioteca e com as palavras-chave “escola brasileira e americana”, um trabalho foi encontrado, sendo que o objetivo proposto visava investigar as percepções sobre as línguas portuguesa e inglesa, e as respectivas culturas em um grupo de imigrantes moradores na Região Centro-Oeste do Brasil. No catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, inserindo as palavras-chave: “Brasil Estados Unidos”, nenhum resultado foi encontrado.

A busca no Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto, com as mesmas palavras-chave, filtro na área da Educação, um trabalho foi encontrado, o objetivo proposto era investigar a educação inclusiva como um discurso que engendra formas de estabelecimento do laço social, em três experiências educacionais: a brasileira, a norte-americana e a italiana.

Percebe-se, portanto, que há carência de pesquisas e produções científicas referentes a cultura e ambiente educativo nos dois países, Estados Unidos e Brasil, o que justifica a importância deste artigo ao apresentar elementos da cultura escolar destes contextos.

Pelo exposto, enseja-se com a análise que segue, a partir da epistemologia fenomenológica hermenêutica, lançar um olhar analítico-crítico e sem adotar critério de prevalência de uma escola sobre a outra, mas sim, que o olhar acerque-se das realidades analisadas e, a partir delas, outras visões sobre o tema sejam lançadas.

Cultura escolar – contextos e contornos

A instituição escolar tem se tornado objeto de estudo recorrente nas pesquisas desenvolvidas no âmbito educacional e, reconhece-se nela a existência de um lugar com uma cultura própria, vista de uma maneira muito particular e com uma prática social singular.

A cultura escolar apresenta características similares entre as instituições, como por exemplo, o uso de livros e cadernos, calendários, tecnologias, organização linear respeitando a faixa etária das crianças, preocupação com o tempo e o espaço, entre outras. Porém, há uma infinidade de diferenças que estão relacionadas aos modos de fazer e experienciar esse cotidiano. Observa-se essas diferenças na maneira como os materiais escolares são utilizados, no acesso e na utilização dos recursos tecnológicos, a forma como ocorre a organização pedagógica, e os rituais que são estabelecidos em cada escola, que estão relacionados com os hábitos dos locais em que estão inseridas. Elementos esses que reforçam a concepção de que, como já mencionado, a escola é uma instituição com uma cultura própria (VIÑAO FRAGO, 2001).

E mais, a cultura escolar é também constituída pelos atores da instituição, que são, famílias, professores, gestores e alunos; pelos discursos e linguagens próprios dos modos de comunicação que ali acontecem; pela organização do sistema educativo e pelas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. E ainda, são organizadas com o intuito de contribuir com a formação de crianças, jovens e adultos em relação aos conhecimentos historicamente produzidos, com o desenvolvimento humano. Tem-se, nesse sentido, a escola como resultado do fazer pedagógico e dos significados construídos pelos indivíduos, e mais, é campo de expressão e produção humana, receptora e formadora de cultura (VIÑAO FRAGO, 2001).

Entende-se assim que, a cultura compõe o conteúdo essencial da educação considerando que é nela, no trabalho realizado pelos docentes, que a cultura se perpetua e se organiza, é algo que perdura e, ao mesmo tempo, se modifica pois, a cada renovação pedagógica, heranças e memórias escolares são revistas, algumas permanecem, outras são abandonadas (VIÑAO FRAGO, 2001).

Nesse prisma, a cultura pode ser considerada como uma matriz, no entanto, está submetida às simbologias e conflitos de interpretação, bem como sujeita aos modos de transmissão e perpetuação, que acontecem nas rotinas que permeiam o seio em que se inserem. Por isso, pode ser tomada como empréstimo, ou ser abandonada ou rejeitada, mantida a salvo ou cair no esquecimento. Um exemplo disso é o que está atualmente presente no fazer pedagógico, o início da cultura digital nas instituições de ensino. Alunos e os atores das escolas convivem no ambiente externo ao espaço escolar com os recursos tecnológicos e que, adequados aos modos da cultura, foram inseridos no espaço escolar, o qual está marcado pelo uso do celular e dos computadores, considerados elementos da cultura escolar contemporânea. Cabe ressaltar que, há escolas que fazem uso desses instrumentos tecnológicos nas práticas pedagógicas com maior abertura, outras resistem a inseri-los nas mesmas práticas. Pode-se considerar que, ambas se encontram em tempos

diferentes em relação à adaptação e modificação em suas matrizes culturais. Tem-se aqui a questão cultural inserida no ambiente escolar, ou vice-versa.

Refletindo sobre a complexidade do termo cultura, Pérez Gómez (2001, p. 17), considera a escola como um “espaço ecológico de cruzamento de culturas” devido às propostas curriculares, aos valores sociais predominantes, às pressões do cotidiano escolar presente nas normas, rotinas e ritos próprios da escola, e às características da cultura individual dos sujeitos que ali transitam e são adquiridas por meio das experiências com o meio social de origem.

Vale ressaltar que, as culturas escolares produzem tradições que lhes são próprias, as quais expressam valores e crenças que, para Nóvoa, são os membros da organização que compartilham, através do trabalho realizado pelos atores envolvidos naquele espaço escolar (NÓVOA, 1995). Portanto, pode-se compreender que, a cultura escolar não é algo imposto à escola, mas sim, que se constrói e se desenvolve na interação social dos sujeitos que ali interagem.

A cultura escolar, conforme Viñao Frago (2001), é conceituada como um conjunto de princípios, normas, hábitos e práticas que são compartilhadas entre os atores das instituições. Esses elementos proporcionam, aos integrantes, estratégias para integrar-se naquele ambiente, tanto nas tarefas cotidianas quanto nas exigências legais e limitações. A opção pelo conceito de cultura escolar a partir de Viñao Frago (2001) se deve ao fato desse autor considerar as práticas pedagógicas como elementos culturais a partir de estudos contemporâneos, ou seja, manifestações recentes sobre/da escola.

O estudo do ambiente educativo e das estratégias de ensino eleitas pelos professores, são elementos culturais relevantes. Entende-se que, os modos de fazer e de organizar o cotidiano, os rituais, as vivências das escolas brasileira e americana, contam a história da cultura de cada uma das instituições, naquele momento vivido e observado. De acordo com Falsarella (2018, p. 623):

Escolas são instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional. Ao mesmo tempo, cada escola é território diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local.

Apesar da homogeneidade das normas que fazem parte da organização de cada escola, salvo especificidades legais aqui consideradas por se tratar de diferentes países, a atuação e as experiências compartilhadas pelos sujeitos refletem-se em singularidades, reforçando o pressuposto que existem diferentes culturas escolares, pois as mudanças não dependem apenas da legalidade, mas também dos sujeitos que nela atuam.

Segundo Falsarella (2018, p. 623) “os membros de uma instituição escolar partilham experiências de condutas, crenças, emoções, valores, formas de compreensão e, também, conflitos e desacordos, que os caracterizam como grupos”. Sendo assim, as ações compartilhadas entre os sujeitos produzem padrões sociais, que geram a cultura da escola e refletem na continuidade, ao longo do tempo e, portanto, são operadas e replicadas para os novos membros que venham a fazer parte daquele grupo, perpetuando e, ao mesmo tempo, modificando a cultura escolar.

Diante do exposto, retoma-se o escopo inicial, conhecer os modos de fazer e as particularidades de ambientes educativos nos dois países – Brasil e EUA. A experiência vivenciada possibilitou compilar, analisar e interpretar os diferentes elementos das culturas escolares e seus respectivos contextos.

Escola de ensino fundamental anos iniciais: Brasil e Estados Unidos

Com o intuito de contextualizar os ambientes educativos de Ensino Fundamental Anos Iniciais, em escolas do Brasil e dos Estados Unidos, torna-se significativo elucidar aspectos relacionados aos seus respectivos sistemas de ensino.

Escola Brasileira

O sistema de ensino brasileiro apresenta em sua Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a definição do conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos nas diferentes modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e apresenta conhecimentos e competências a serem desenvolvidos pelos alunos ao longo da escolaridade. A BNCC pretende contribuir com a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. A etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais se encontra incluída nesse documento e valoriza a ludicidade da aprendizagem e uma articulação necessária entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco do trabalho pedagógico deve ser a alfabetização, sendo que o objetivo é garantir a apropriação do sistema de escrita alfabética, de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, e também ao envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica:

os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo (BRASIL, 2013, p. 121).

De acordo com a BNCC, no final dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pretende-se que os alunos tenham suas aprendizagens consolidadas e as práticas de linguagem e experiência estética e intercultural ampliadas. Objetiva também maior autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, que os alunos sejam capazes de relacionar-se consigo mesmo e com o outro, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2010).

O processo de alfabetização e letramento no Brasil é marcado por conceitos distintos em que a alfabetização é entendida como a aquisição do ler e escrever os sinais gráficos do seu idioma. O sujeito alfabetizado lê com dificuldades e é capaz de escrever um texto simples, como um bilhete ou uma lista de compras. Já o sujeito letrado não somente lê e escreve, mas usa seus conhecimentos em práticas sociais de leitura e escrita.

A escola brasileira pesquisada, segundo o seu Projeto Político Pedagógico, foi fundada em 1978 e seu início decorreu da necessidade de sua edificação, pois as crianças, anteriormente a esse período, percorriam 2 a 3 km em estrada de terra, sendo que não havia rede de esgotos naquela região. As atividades desenvolvidas pelos pais eram do setor econômico secundário, tais como pedreiros, carpinteiros etc., enquanto as mães se dedicavam ao trabalho doméstico. Estas famílias não possuíam o hábito da leitura, exceto a Bíblia, sendo que as religiões predominantes eram a Católica e a Evangélica.

Atualmente a formação dos pais, conforme dados do Projeto Político Pedagógico da escola é, na maior parte, o Ensino Médio Completo, porém, um número expressivo de familiares maiores de 40 anos

não concluiu o Ensino Fundamental. Há muitas pessoas desempregadas, grande parte trabalha no comércio e um número significativo é autônomo. Algumas mães continuam se dedicando ao trabalho doméstico, não desempenhando atividades fora de suas casas.

Esta escola funciona em período Integral³, das 8h às 17h, com aproximadamente 575 estudantes. As salas de aula têm capacidade para 30 estudantes, porém, recebem cerca de 35 a 38, possuem carteiras para os alunos e mesa para o professor, armários, estantes, ventilador, quadro de giz, televisão, computador, caixas de som, calendário e as letras do alfabeto na parede. Observou-se neste ambiente luzes que não funcionam, cortinas caindo dos trilhos e paredes e carteiras danificadas, o que pode-se supor descuido ou falta de suporte financeiro do órgão que mantém a instituição. Em relação à funcionalidade da sala de aula observou-se que, o espaço não é amplo, tanto para o número de alunos como para atividades realizadas e ocorre barulho externo, fatores que poderão prejudicar o rendimento escolar.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, uma boa escola é aquela que tem como princípios e pressupostos fundamentais a equidade e a democracia, concretizadas na ação pedagógica da autonomia e do trabalho coletivo, que emergem da compreensão e do respeito pelo espaço público. Considera importante organizar as rotinas pedagógicas da escola, para que estejam centradas no aprendizado e em altas expectativas de desempenho dos estudantes necessitando assim, um trabalho coletivo, com clareza na definição do que é essencial focado em objetivos concretos, em detrimento das inúmeras tarefas que se desviam do projeto educativo escolar. O estudante é desta forma, o foco principal de todas as ações, segundo esta mantenedora brasileira.

De acordo com o Índice de Dados do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – 2017, a escola brasileira atingiu a meta prevista, cresceu e alcançou 6,0 pontos na avaliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O foco desta escola deve ser manter a situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Escola Americana

Nos EUA a educação está, atualmente, sob as diretrizes do Estado, e na Flórida é o Departamento de Educação que estabelece as diretrizes curriculares para todos os cursos, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental.

A constituição deste Estado, revista em 1968, em seu artigo IX prevê a educação das crianças como valor fundamental, que deve ser feita por um sistema uniforme, eficiente, seguro e de alta qualidade em escolas públicas gratuitas. Para afirmar estas questões, a legislação assegura que o número máximo de alunos para cada professor em sala de aula, com crianças de 9 a 12 anos, não exceda a 25 alunos.

De acordo com o Departamento de Educação da Flórida, a alfabetização é compreendida como a capacidade de usar a linguagem para comunicar e interpretar o conhecimento, as ideias associadas à leitura e escrita, e os educadores encontram-se engajados em apoiar o aprendizado da alfabetização de forma mais intensa, com o objetivo de aprofundar a aprendizagem, desenvolver o pensamento crítico, o raciocínio e a capacidade de comunicação do aluno de forma eficaz, preparando-o para a vida acadêmica e profissional.

3 De acordo com os dados do Censo Escolar 2019, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a proporção de matrículas em tempo integral nas escolas públicas de ensino fundamental representa 10,9% do total (BRASIL, 2020).

Segundo as Normas da *Language Arts Florida* (LAFS) a instrução de alfabetização deve ocorrer em todo o currículo (FLORIDA, 2018).

A escola americana pesquisada é bilíngue, tendo 60% do seu conteúdo ministrado em Inglês e 40% em Espanhol. O desenvolvimento profissional conta com o apoio da *Flórida International University* e está classificada em 3º lugar entre as escolas do Título I⁴ e, em 5º lugar entre 156 escolas primárias do Distrito, para o ano letivo 2016-2017. Fato que se dá devido ao corpo docente eficaz, equipe exemplar e compromisso com o desempenho dos alunos, segundo o site da instituição (PUBLIC SCHOOL REVIEW). A escola tem como missão colaborar com alunos, pais, professores, a *Flórida International University* e a comunidade, no intuito de oferecer uma educação bilíngue de alta qualidade, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos responsáveis e produtivos numa sociedade global.

Atualmente a escola americana possui 548 alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental Anos Iniciais, numa proporção de 15 alunos por professor. Seu funcionamento ocorre em período integral das 8:30 às 15h e a professora pesquisada trabalha somente nesta escola. Este fato pode contribuir para a qualidade de vida deste profissional e maior rendimento acadêmico dos alunos.

Em relação à caracterização do ambiente educativo, a sala de aula tem mesas, cadeiras, armários, *Flip Chart*, *Smart Board*, geladeira, despertador para alertar o tempo que a atividade se encerra, impressora, pia, telefone, relógio de parede, televisão, forno micro-ondas, bandeira do país, banheiro privativo e vasto material de papelaria. Parte da sala foi organizada pela professora com uma minibiblioteca, um minilaboratório de Ciências e um minilaboratório de Informática com três computadores. As paredes são decoradas com uma listagem de regras, alfabeto com letra manuscrita, rotina da semana, vocabulário trabalhado em cada disciplina, textos curtos sobre o que aprenderam, conteúdos nos dois idiomas. A quantidade de materiais pedagógicos e de papelaria disponíveis e de fácil acesso para o desenvolvimento do trabalho educativo era parte integrante da rotina de classe, não havendo interrupção de atividades por falta de material adequado.

Tem-se, assim, cenários inseridos na cultura escolar local, o plano pedagógico que direciona o desenrolar letivo, os atores escolares em suas respectivas funções, o alunado como fundamento objetivo para as práticas que são desenvolvidas, e todos compõem os quadros culturais que poderão ou não ser mudados, mantidos, esquecidos ou fomentados. Tudo a seu tempo e contexto cultural.

Metodologia

O caminho metodológico construído para a pesquisa está pautado na epistemologia fenomenológica hermenêutica, iluminada pelos pressupostos de Paul Ricoeur (2013), no sentido de descrever e interpretar os dados obtidos.

Toma-se como pressuposto que a cultura escolar e a prática docente – nos dois contextos analisados – estabelecem uma relação recíproca, uma vez que os professores que transitam na escola produzem cultura, influenciam e recebem influência da cultura extraescolar instituída naquele contexto.

4 Título 1 é o maior programa educacional financiado pelo governo federal americano. O programa fornece fundos suplementares aos distritos escolares para ajudar as escolas com as maiores concentrações de estudantes de baixa renda a atingir as metas educacionais da escola. As escolas devem fazer um progresso anual adequado nos testes estaduais e se concentrar nas melhores práticas de ensino para continuar recebendo fundos.

Para a hermenêutica, todas as ações – falas entre os sujeitos, bem como circunstâncias do local, condições físicas e emocionais dos envolvidos – são consideradas a partir do olhar do pesquisador. Os dados colhidos são interpretados como fenômenos que se apresentam num dado momento e contribuem para interpretar a dinâmica dos acontecimentos por meio de valores, posicionamentos, crenças, atitudes e intenções, fruto das relações intersubjetivas humanas.

A abordagem fenomenológica hermenêutica propõe uma reflexão contínua sobre a importância, a validade e a finalidade dos questionamentos e respostas obtidas na pesquisa. Apresenta-se como de natureza exploratória, sendo uma interpretação aberta à outras interpretações, buscando ver, sem pré-julgamento, aquilo que se apresenta aos possíveis encontros com o inesperado. É uma epistemologia, pois comporta os significados contextuais, da historicidade e da comunicação do conhecimento das ciências humanas. Na atitude interpretativa, o sujeito e o objeto só podem ser compreendidos por meio da linguagem, que é fruto tanto do pensamento, como das experiências práticas que se mostram no discurso.

Para compor a pesquisa utilizou-se como instrumentos os protocolos de observação das salas de aula de duas escolas de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, da rede pública estadual, sendo uma escola no Brasil e outra nos Estados Unidos, a entrevista com os professores das respectivas escolas e análise do projeto político e pedagógico por meio de pesquisa no site institucional.

No protocolo de observação foi feito o registro escrito da temática (o que é verbalizado) e da dinâmica (descrição corporal ou movimentos). Por meio desse protocolo absorveu-se os três modos de ser do fenômeno como ele se apresentou a partir da mente, do corpo e do mundo exterior (PICHON-RIVIERE, 1986). As entrevistas eram compostas de perguntas semiestruturadas sobre a formação acadêmica e docente, formação continuada e prática pedagógica. A investigação do Projeto Político Pedagógico objetivou identificar a história e características sociais e culturais do bairro em que as escolas estão inseridas, características das famílias, estudantes e comunidade escolar e informações sobre quantidade e perfil dos profissionais e estudantes.

De acordo com Minayo (2012), a observação pode ser considerada parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, pois permite a compreensão da realidade. A observação é, segundo a autora, “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2012, p. 70).

Aspectos relacionados à cultura escolar foram interpretados procurando captar os sentidos que esses sujeitos apresentaram e responderam, assim, ao objetivo deste artigo, sendo que, para tanto e a fim de descrever e interpretar os dados pesquisados, elegeu-se elementos que caracterizam a cultura escolar e que se constituíram em duas categorias de análise: o estudo do ambiente educativo e as estratégias de ensino, interativas e centralizadoras (SILVA, 2014).

A categorização é um procedimento que ocorre por meio de agrupamento de dados, levando-se em consideração a parte comum existente entre eles. De acordo com Gomes (1994, p. 70) “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso”. Esse agrupamento deve comunicar uma síntese com relação aos aspectos mais importantes que se deseja comunicar e facilitar a análise do dado e, nesta pesquisa, foi estabelecido a partir da sua coleta.

As estratégias de ensino denominadas interativas apresentam a construção do conhecimento a partir das atividades que envolvem tanto o sujeito como o objeto, e a ação do sujeito nunca está isolada,

encontra-se articulada com outras ações. As estratégias centralizadoras são aquelas marcadas por práticas pedagógicas em que o docente é o eixo central do processo, o ensino é pautado no verbalismo do professor e na memorização do aluno.

Os participantes da pesquisa da escola brasileira são mulheres, na sua totalidade com média etária de 40 anos, tempo de atuação na escola entre 2 a 9 anos, graduadas em Pedagogia.

A professora da escola americana tem 38 anos, trabalha há 5 anos na referida escola e é graduada em *Elementary Education* e *Reading Education*, cursos que têm grades curriculares similares a Pedagogia e Letras aqui no Brasil.

A pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (CAAE nº 87390517.8.0000.0020).

Diante do exposto, adentra-se na análise do estudo proposto, tendo sempre por base os parâmetros descritos.

Descrição e interpretação dos resultados

As observações das aulas possibilitaram conhecer como as estratégias de ensino foram colocadas em prática, bem como descrever os elementos presentes nos diferentes ambientes e ilustrar cada categoria.

Para ilustrar a categoria ambiente educativo foi observado que a cultura escolar presente na escola brasileira apresenta um modo de organização que objetiva atender as necessidades educativas das crianças, porém, tenta adequar-se às condições de superlotação das salas de aula e formação profissional precária do professor, bem como excesso de carga horária de trabalho. Para exemplificar, entre 12 professores pesquisados, 6 trabalham em duas escolas, às vezes em cidades diferentes, fato que exige tempo para deslocamento e enfrentamento de contextos e realidades escolares distintas, como ilustra-se nos excertos das entrevistas:

Na parte da manhã sou Pedagoga na Rede Estadual e na parte da tarde sou Professora na Rede Municipal (professora 1).

Sou Professora de manhã e Pedagoga a tarde (professora 2).

Sou professora de Arte pela manhã. Tenho uma escola de inglês e espanhol, então agora eu sou meio diretora, coordenadora, limpadora da escola, tudo! No começo tem que fazer de tudo um pouco porque é um empreendimento nosso (professora 3).

Passei no curso em Almirante Tamandaré e daí fui trabalhar lá no período da manhã e faz 4 anos que eu passei no concurso no município de Curitiba, então fiquei de manhã lá e a tarde aqui. No sábado eu dou aula particular, mas como alfabetizadora e não como professora (professora 4).

Sou professora também no outro período, no Estado (professora 5).

Pela manhã eu sou professora regente e a tarde pedagoga (professora 6).

Vale ressaltar que, mesmo esta escola tendo seu horário de funcionamento em período integral, há professores que atuam pela manhã nessa escola, e à tarde em outra instituição. Este fato é comum nas escolas brasileiras, pois o período integral acontece das 8h às 17h e, no turno vespertino, há troca de professores que, geralmente trabalham com atividades extracurriculares, fato este que não ocorre na escola americana, mesmo tendo o horário de aula / atividades também no período integral.

Outra resposta que chama atenção foi dada pela professora 4, que considera o trabalho de alfabetização que ocorre nas aulas particulares uma função antagonista à prática docente. Esta é uma concepção oposta à da professora americana, que mencionou na entrevista que, todo trabalho pedagógico realizado é voltado ao letramento dos alunos.

Com relação à estrutura da sala de aula da escola brasileira, pode-se considerar que oferece materiais básicos para o funcionamento, como livros, cadernos, quadro de giz, mesas e carteiras, recursos estes que contribuem minimamente para atender as necessidades do processo ensino e aprendizagem.

Conforme Barbosa, Farah e Carlberg (2007, p. 38):

é preciso oferecer aos aprendizes um ambiente organizado e com condições de pesquisa, análise e rico em possibilidades de aprendizagem, de maneira que os alunos possam interagir com os materiais, utilizando-os para pesquisa, leitura ou entretenimento.

As carteiras das salas de aula, geralmente encontram-se enfileiradas e, quando foram organizadas de maneira diferente, não houve relação direta com a dinâmica da aula, o que sugere um ensino experimental, pois as estratégias permaneceram tradicionais e não promoveram a interação dos alunos, como foi suposto diante da modificação. O enfileiramento das carteiras não favorece a interação entre os alunos, o compartilhamento das produções acadêmicas e trocas entre as facilidades e dificuldades de cada um. Neste prisma, essa predominância de configuração na escola brasileira, pode vir a contribuir para um ensino centrado no professor como detentor do conhecimento e do aluno como receptor passivo. Entende-se que é por meio da interação entre os estudantes e professor que a aprendizagem é potencializada, promove o desenvolvimento das pessoas envolvidas na relação, considerando que é no processo construído por meio das relações que o sujeito se constitui no contexto histórico cultural, já que a aquisição e construção do conhecimento se estabelece por meio da interação social (VYGOTSKY, 1994).

Sobre a organização do ambiente educativo, Ritchhart (2015) sugere que a disposição da mobília da sala de aula revela a abordagem pedagógica em relação a interação do grupo. O autor destaca que o conteúdo dos murais manifesta o que os profissionais da instituição consideram importante, uma vez que

é preciso pensar nas mensagens que o ambiente comunica e como as necessidades e facilidades podem nos ajudar a construir um ambiente melhor que dê suporte para a aprendizagem dos estudantes (RITCHHART, 2015 p. 9).

Portanto, a maneira como o ambiente educativo esteve organizado, e por meio da entrevista, percebeu-se que os professores reconhecem a necessidade de diversificar as práticas e configurações das carteiras em sala de aula, porém, se apoiam e repetem práticas e atitudes centradas na retransmissão da informação.

Ao observar a relação entre professor e aluno, percebeu-se que, no ambiente brasileiro é centrada na professora e na cobrança do “bom” comportamento e disciplinarização do aluno, respaldado por combinados orais. Na escola americana essa relação pauta-se em combinados orais e afixados nos murais da sala.

Na realização das atividades concernentes ao conteúdo curricular, foi observado que, as professoras brasileiras auxiliam os alunos que apresentam dificuldade para a realização das mesmas, estimula-os a uma aprendizagem reflexiva apoiando-se em uma estratégia interativa, porém, mostram-se centralizadoras quando chegam no conhecimento, pois enfatizam o erro, parecendo existir uma competição na relação professor – aluno – conhecimento. Por vezes, a comunicação chega a ser ameaçadora, irônica e impositiva, outras, tenta ser dialógica. No que concerne à execução do planejamento das aulas, foi observado que há

dificuldade na elaboração, pois não apresentavam relação entre o conteúdo, a estratégia de ensino, a faixa etária e o objetivo da aula, demonstrando assim, um ensino centrado na informação e não no conhecimento.

Na escola americana há que se considerar que, somente uma sala de aula foi observada e percebeu-se que a professora bilíngue, inglês-espanhol, tinha formação profissional que atendia aos pré-requisitos necessários para a faixa etária em questão, o quarto ano do Ensino Fundamental. Observou-se que as atividades desenvolvidas por ela eram bem estruturadas, a aula era planejada e executada sem interrupções ou improvisos; o material didático estava à mão, os alunos correspondiam aos comandos dados por ela, uma sala de aula “perfeita”, num primeiro olhar. Seu grupo de alunos tinha clareza da rotina da escola: primeira atividade todos os dias, copiar a rotina do dia, em seguida, aula de leitura, seguida de aula de Música ou Matemática etc. Percebeu-se que o grupo de alunos estava controlado por estas rotinas, que pode ser invisível a um olhar desatento, pois é como se nelas estivessem subentendidas à seguinte mensagem: “é assim que fazemos as coisas aqui”.

O reforço positivo seguido de incentivo à capacidade do aluno em fazer ainda melhor também chamou a atenção nas falas da professora americana: “bom trabalho”, “você pode fazer melhor do que isso”, “está bom, mas você não usou os sinais de pontuações”, e quando o aluno cometia muitos erros na escrita, ela chama outro aluno para ajudar aquele a fazer a correção, numa tentativa de colaboração e entreajuda.

A organização das carteiras em pequenos grupos na escola americana observada sugere maior interação entre as crianças. Essa configuração propicia o convívio e trabalho em equipe, oportunidades de lidar com conflitos e cooperação, partilha, favorecendo a aprendizagem entre pares. No entanto, observou-se que a configuração das carteiras facilitava essa dinâmica, mas não necessariamente havia interação entre as crianças, pois o ensino também estava centrado na professora, que conduzia as discussões, sorteando plaquinhas com nomes para que a participação oral ocorresse, e não permitia que uma criança interferisse na realização da atividade da outra. Tal configuração das carteiras em grupo sugere interação positiva, porém, revela que este fato isolado não garante o trabalho entre pares devido a atitude do professor.

Observou-se que a prática pedagógica permaneceu vinculada à figura do professor e no destaque dado ao uso do livro didático como fio condutor do processo pedagógico, o que se depreende que os livros são o guia do trabalho docente. Desta forma, a motivação do professor da escola americana passa a ser restrita, pois o uso dos materiais predeterminados pela instituição mantenedora limita sua liberdade de criação a partir das necessidades ou interesses dos alunos, bem como não autoriza, a contento, o uso de diferentes livros de literatura que possam alicerçar e enriquecer o processo de alfabetização. A professora americana revela preocupação com os testes de avaliação aplicados na escola três vezes ao ano, fato que dificulta o uso de outros materiais ou a diversificação de estratégias de ensino. A editora que produz os livros com conteúdo educacional personalizado, software e serviços, é a mesma que produz os testes avaliativos e, por meio destes testes, a escola busca manter ou ainda melhorar sua posição nos índices de avaliação estadual. Como fator positivo tem-se o fato das lições virem prontas, podendo-se considerar um elemento facilitador para o trabalho docente, no entanto, estes materiais predeterminados não atendem as diferenças culturais dos alunos, visto que são iguais para todas as escolas.

Os cuidados com relação à segurança dos alunos, bem como de todos os atores da instituição foi um elemento que se destacou na observação da escola americana. A presença de um oficial de escola, os portões de acesso aos corredores e diferentes espaços chaveados, as salas de aula com portas que se abrem somente por dentro, a ausência de alunos caminhando desacompanhados pela escola, indicaram que esta instituição se preocupa com a segurança e segue as orientações recebidas pelo departamento de Educação da Flórida. A Lei de Segurança Pública da *Marjory Stoneman Douglas* SB 7026 foi criada devido ao trágico

tiroteio na *Marjory Stoneman Douglas High School*, que tirou a vida de 17 estudantes e educadores neste Estado. Essa legislação apresenta reformas significativas para tornar as escolas da Flórida mais seguras, incluindo a presença de um oficial de escola, avaliações de segurança escolar e financiamento para atender às necessidades de segurança escolar identificadas em cada escola pública.

Por meio da observação das aulas percebeu-se que a diversidade e riqueza de recursos e materiais pedagógicos e a carga horária de trabalho dos professores, podem ser elementos que contribuem para subsidiar as práticas pedagógicas e o bom rendimento dos estudantes nos índices de avaliação naquele contexto americano.

As observações das salas de aula nos dois países evidenciaram que o centro do processo ensino-aprendizagem permaneceu focado no professor, independente da configuração e disposição física das carteiras ou dos recursos materiais disponíveis nos dois ambientes. As estratégias de ensino, de maneira geral, manifestaram a reprodução do conteúdo e estiveram limitadas ao uso dos livros e tentativas de diversificar as estratégias de ensino, reforçando a concepção de Viñao Frago (2001), sobre as mudanças na cultura escolar, que acontecem lentamente, pois a cultura é dinâmica, ainda que demore a mudar, está acontecendo. Considera-se também que as culturas escolares estiveram marcadas pelo controle do sistema de avaliação de ensino, fato que pode limitar a criação, autonomia e liberdade docente.

Considerações finais

Com o intuito de atingir o objetivo deste artigo – apresentar elementos da cultura escolar de uma escola brasileira e uma escola americana de Ensino Fundamental Anos Iniciais – algumas considerações mostram-se pertinentes.

A realidade da escola brasileira contribui para que ela seja uma instituição central na vida dos estudantes porque apresenta desafios variados e complexos: a precariedade das instalações físicas, excesso de alunos por sala de aula, horário estendido das crianças na escola buscando atender às necessidades profissionais dos pais em caráter de ajuda ao trabalhador. Também observou-se que a responsabilidade educativa recai sobre os docentes, mesmo que tenham uma formação precária e menor qualificação. Por outro lado, mostraram-se engajados na profissão, cabendo a eles dialogar com o público que apresenta diferentes características, individuais e sociais, e diferentes trajetórias até a chegada a esta instituição. Compete, portanto, aos órgãos públicos, por meio de políticas que atendam às necessidades deste contexto, incentivar a criação de uma cultura escolar comprometida com a aprendizagem de qualidade.

A escola americana tem suas diretrizes curriculares estabelecidas pelo Estado, sob a responsabilidade do Departamento de Educação, e prevê que a educação seja de alta qualidade e atenda de maneira equitativa a educação das crianças, bem como exige formação de nível superior de seus professores atuantes no Ensino Fundamental, e contam com um diferencial que é o apoio da *Flórida International University* na formação e suporte aos profissionais desta instituição.

Considerando as duas escolas, observou-se que o sistema de avaliação é motivo de apreensão. A preocupação com o sistema de avaliação na escola americana, que acontece três vezes por ano, parece limitar o professor ao seu fazer pedagógico, pois é pressionado pelos testes externos, afinal quem produz os materiais didáticos, produz também os testes. O mesmo observou-se na escola brasileira, porém em menor proporção de tensão.

Observou-se que as duas escolas têm características aproximadas na forma de organização das práticas do cotidiano escolar, na organização do calendário, na relação professor e aluno, porém, ambas têm ambientes distintos, na primeira o ambiente é marcado pela simplicidade e oferta de um espaço físico pequeno e barulhento, pois a sala de aula era ladeada pela quadra de esportes e pátio de uso comum, na segunda é marcado pela riqueza de materiais e recursos pedagógicos. Ambas possuem uma identidade própria, a cultura da escola, que se evidencia na busca por bons índices avaliativos, por professores empenhados em exercer sua função e por ambientes organizados para serem educativos. Vale mencionar que

a unicidade e/ou as diferenças arquitetônicas denunciam classes sociais, responsabilidades, grau de interesse. Nem sempre o bom nível socioeconômico de uma escola garante um ambiente educativo integrador (SERAFINI, CARLBERG, BRUCE, MOSCHETO, 2015, p. 121).

Pode-se inferir, portanto, que as duas escolas se caracterizam como espaço de experiências formadoras e humanas e as relações ali estabelecidas produzem um contexto cultural que poderá trazer diferentes significados e promover diferentes condutas para as pessoas que ali convivem.

Compreende-se, desta forma que, o desenvolvimento, a educação integral, nos diferentes espaços culturais escolares, implica na vivência da cultura e requer que haja experiência humana vivida nestes cenários e nos tempos específicos em que a experiência se dá, vivendo assim a educação.

Embora o estudo realizado não permita aprofundar nem generalizar as observações, as duas instituições apresentam elementos distintos que revelam as culturas escolares, ora aproximam-se ora distanciam-se, mantendo em comum a prática educativa inserida no contexto cultural social em que estão inseridas.

A experiência vivida nos dois ambientes reforça a ideia de que a escola é uma instituição importante na formação da cidadania, na socialização, construção dos papéis sociais e ocorre nos dois países um ambiente oportuno para a convivência, para a construção de uma cultura acadêmica, de uma cultura entre educandos e educadores e, entre estes e a cultura social mais ampla. Sendo assim, o currículo que ampara a educação nestes países deve ser um meio de vida e de ação para a construção e reconstrução do significado de suas experiências independente de suas similaridades e diferenças físicas ou de funcionamento e legalidade.

Referências

BARBOSA, L. M. S.; FARAH, S.; CARLBERG, S. O ambiente educativo e o processo de aquisição de leitura e escrita. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 20, abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116807004>. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas no tempo integral aumentam no ensino médio**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matrículas-no-tempo-integral-aumentam-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 02 ago. 2020

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- FLORIDA Department Education. Tallahassee, 2018. Disponível em <http://www.fldoe.org>. Acesso em 15 nov. 2018.
- FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, jul./set, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302018000300618&lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2019.
- PUBLIC SCHOOL REVIEW. **Dr. Carlos J. Finlay Elementary School**. Miami, 2018. Disponível em: <https://www.publicschoolreview.com/dr-carlos-j-finlay-elementary-school-profile>. Acesso em: 27 out. 2018.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 67-80.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In. NÓVOA, Antonio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 13-43.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PICHON-RIVIERE, E. **Teoria do Vínculo**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- RICOEUR, P. **Hermenêutica e ideologias**. Tradução: Hilton Japiassu. Petrópolis: Vozes, 2013.
- RITCHHART, R. **Creating cultures of thinking**. San Francisco: Jossey-Bass, 2015.
- SILVA, C. S. R. **Cultura escolar e estratégias de ensino e aprendizagem de professores do ensino fundamental II**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2014.
- SERAFINI, A. Z.; CARLBERG, S.; BRUCE, M. B. C. S.; MOSCHETO, M. D. O ambiente educativo: é possível torná-lo extraordinário? In: PORTILHO, Evelise Maria Labatut (org.). **Formação Continuada na Educação Infantil: outros olhares sobre as crianças e as infâncias**. Curitiba: Appris, 2015. p. 113-127.
- VIÑAO FRAGO, A. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (org.). **Educação Brasileira: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados 2001. p. 21-52.
- VYGOTSKY, L. S.; COLE, M. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.