

Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar

Iêda Viana (Doutora)

Curso de História – Universidade Tuiuti do Paraná

Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo (Doutora)

Curso de Pedagogia - Universidade Tuiuti do Paraná

Resumo

A cultura escolar como objeto de pesquisa começou a interessar aos investigadores por volta de 1980, mas os projetos de investigação, nesta área, só se consolidaram a partir dos anos de 1990, apresentando abordagens variadas e interlocução de diferentes disciplinas científicas, notadamente a História da Educação, a Antropologia, a Sociologia, a Gestão Educacional. O diálogo das ciências humanas e sociais tem trazido contribuições profícuas para a compreensão das diferentes dimensões da cultura escolar. Este artigo teve como objetivo situar o contexto teórico-metodológico em que surge a noção, especialmente na perspectiva da Historiografia da Educação e elencar algumas possibilidades investigativas neste campo com um olhar voltado para os saberes, as práticas escolares, e os processos comunicacionais. Metodologicamente, procurou-se realizar uma revisão da literatura, com ênfase nos textos originais que deram início à discussão sobre a cultura escolar no país e localmente, destacando a produção do Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. A renovação neste campo de investigação contribuiu para uma melhor qualidade da pesquisa, principalmente com o exercício da atividade empírica, proporcionado pelo interesse renovado em arquivos e fontes; pela curiosidade por novos objetos e novas abordagens; pela capacidade de interlocução com outras ciências e pela problematização dos objetos e documentos.

Palavras-chave: cultura escolar; saberes; práticas escolares; processos comunicacionais; professores.

Abstract

The school culture as an object of research began to interest scientific researchers in the eighties, but the research projects in this field consolidated only in the nineties, following different approaches and the conversation between different sciences, mainly the Education History, the Anthropology, the Sociology, the Educational Management. The dialogue between Human and Social Sciences, have brought profitable contributions to the understanding of the diverse dimensions of the scholar culture. The objectives of this article are to situate the theoretical context of emergence of the concept, especially in the perspective of the Education History and to present some research possibilities in this field, taking as a basic reference the knowledge, the school practices and the communication process. The methodology includes a review of the literature, giving special attention to the original texts that have introduced the discussion about school culture in Brazil, particularly the production of the graduate program in Education in Universidade Federal do Paraná. The renewal of this field of investigation has contributed to improve the research, mainly in regard to the practice of empirical investigation, provided by the renewed interest in archives and sources; by the inquisitiveness for new objects and new approaches; by the possibility of interaction with other sciences and by rendering objects and documents problematic.

Key words: school culture; knowledge; school practices; communication process; teachers.

Introdução

As instituições escolares têm chamado a atenção dos investigadores da educação, constituindo-se em objeto de estudo cada vez mais frequente, sob o impulso das renovações paradigmáticas e temáticas resultantes dos debates teóricos ocorridos no âmbito da pesquisa histórica, principalmente, a partir das últimas décadas do século passado. Esta área de conhecimento aproxima-se pela primeira vez efetivamente do campo específico da História, especialmente da História Cultural.

A mudança se deve a fatores diversos, mas principalmente ocorre devido às exigências da vida moderna que estabelecem um universo crescentemente fragmentado, o que contribui também para a especialização com relação à produção do saber. A História se especializa, dividindo-se: História Econômica, História Social, História Cultural, História das Mentalidades, História do Imaginário, etc. Entretanto, a vida humana e a realidade social, embora analisadas em diferentes campos, não permitem o “enquadramento” do “fato histórico” somente em um destes nichos, exigindo por parte do historiador a realização de articulações possíveis entre os diferentes enfoques da História, entre a teoria e a evidência, em oposição às tendências abstratas que dominaram determinado tempo o campo investigativo.

O historiador também dialoga com outros cientistas sociais e quando o faz com o educador, com o antropólogo, com o sociólogo contribui para a criação de uma rede de saberes que permite observar o objeto de investigação de diferentes perspectivas, abrindo-se possibilidades de caracterizar melhor suas diferentes faces. A Antropologia e a Sociologia, assim como a História, oferecem contribuições inestimáveis, pois estudam a cultura como fruto de interações sociais.

Num primeiro momento, interessa destacar as mudanças ocorridas no campo da História, com a emergência da História Cultural, como resultado do encontro da História e Antropologia, apresentando as contribuições de diferentes pensadores para os estudos culturais e, posteriormente, indicar os efeitos dessas transformações na produção historiográfica da educação, com a emergência da noção de cultura escolar.

Contexto teórico-metodológico das investigações sobre cultura e cultura escolar

A História Cultural ao tratar de uma diversidade de objetos (ciência, cotidiano, literatura, etc.) e considerar os sujeitos produtores e receptores de cultura (sistema educativo, imprensa, meios de comunicação, etc.), abordando práticas, processos e padrões, enriqueceu-

se significativamente, abrigando em seu seio diferentes formas de tratamento destes objetos e ampliando as possibilidades de análise pela incorporação de noções de seu universo como *linguagens, representações, práticas* (Barros, 2005), e *acrescentem-se, os processos comunicacionais*.

Muitos historiadores passaram a se interessar pela História Cultural no século XX. A Escola Inglesa do Marxismo (Thompson, Hobsbawm e Christopher Hill), por exemplo, articulando a História Cultural, a História Social e a História da Política, repensou o materialismo histórico, passando a examinar o mundo da cultura “como parte integrante do ‘modo de produção’, e não como mero reflexo da infra-estrutura econômica de uma sociedade” (Barros, p.62). A Escola de Frankfurt (Adorno, Marcuse, Benjamin, Horkheimer) abriu possibilidades reflexivas para a cultura de massas, o papel da ciência e da tecnologia no mundo moderno, entre outras questões ligadas ao sujeito e à sociedade industrializada.

Contribuições significativas que ampliam a abrangência dos trabalhos sobre cultura estão também nas obras de Mikhail Bakhtin e Todorov, para os quais se deve, respectivamente, as noções de *circularidade cultural* e de *choque de cultura*.

Outro grupo de historiadores que se agrega às discussões sobre cultura é liderado por Roger

Chartier e Michel de Certeau. As noções de *práticas* e *representações* são explicitadas por Chartier como dois pólos fundamentais na história da cultura: “Tanto os objetos culturais seriam produzidos entre práticas e representações, como os sujeitos produtores e receptores circulariam entre estes dois pólos, que de certo modo corresponderiam respectivamente aos ‘modos de fazer’ e aos ‘modos de ver’” (Barros, 2005, p.76).

Para Chartier (1990, p. 174), a nova história cultural parte de uma dupla recusa à antiga história das ideias: não acredita na liberdade absoluta de criação do sujeito, desligada das condições históricas de possibilidade; e não aceita a existência autônoma das ideias descoladas dos sujeitos históricos. Propõe-se a compreender, como Foucault, a racionalidade dos discursos na historicidade de sua produção e das relações que estabelece com outros discursos (Chartier, 1990, p. 70). Os objetos históricos, para ambos, são afirmados na sua historicidade e na desmistificação do real como uma totalidade a ser restituída.

Outra noção fundamental para Chartier é a de *apropriação* – uma herança certeaniana, concebendo-a como “uma história social dos usos e das interpretações, referidos a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que a produzem” (1991, p.180). Seu significado indica as duas dimensões: a ênfase nas *interpretações*, remetendo ao conceito de *representações*

sociais; e o realce aos *usos*, orientando a investigação para as *práticas*.

Por *representações*, ele compreende os “esquemas ou conteúdos de pensamento que, embora enunciados de modo individual, são de fato os condicionamentos não conscientes e interiorizados que fazem com que um grupo ou uma sociedade partilhe, sem que seja necessário explicitá-los, um sistema de representações e um sistema de valores” (1990, p.41). Assim, as *representações* constituem-se em *práticas culturais* em que se posicionam os agentes e que constituem o social de modo ordenado, hierarquizado, classificado. Como *práticas culturais*, elas são sempre históricas e constantemente objeto de disputa entre os diferentes grupos sociais.

Desse modo, o conceito de *luta de representações* adquire operacionalidade. As representações inserem-se em “um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” – isto é, são produzidas verdadeiras lutas de representações, que geram inúmeras apropriações possíveis de representações, de acordo com os interesses sociais, as imposições e resistências políticas, as motivações e necessidades que se confrontam. (apud Barros, p.87-88)

A atenção para as práticas impõe o reconhecimento acerca da distribuição dos bens na sociedade, colocando

o desafio dos seus usos, vistos por Chartier na esteira da concepção de Certeau, como *consumo criativo*. É esta concepção que faz Chartier recusar uma história social da cultura que enfatiza análises a partir de oposições sociais dadas anteriormente, como os binômios povo e elite, dominante e dominado, e defender uma história cultural da sociedade que tenha como foco os objetos e os códigos, na busca dos significados e dos grupos sociais que partilham destes códigos e usam estes objetos.

As *práticas culturais* são configuradas nas estruturas de poder, que lhes asseguram um espaço próprio de existência. Assim obedecem geralmente às leis desse lugar. No entanto, nem sempre respondem aos constrangimentos que lhe são impostos. Aproveitando-se das lacunas de poder, produzem usos criativos dos bens culturais, como argumenta Certeau (1994) quando define estratégias e táticas.

Para este historiador, estas noções estão relacionadas a *lugar* e *espaço*. Ele compreende a noção de *estratégia* como a arte dos fortes, implicando no cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito que detém o *querer* e o *poder* é isolado em um *lugar próprio*, que o distingue do outro, como totalidade visível. Lugar capaz de servir de base para a gestão das suas relações com a exterioridade de alvos a

serem atingidos. Este lugar permitiria o acúmulo das conquistas e o domínio dos espaços pela visão panóptica oferecida em sua posição. Além disso, proporcionaria um saber produzido pelo poder e responsável por sua legitimação, constituindo os *lugares de poder* (sistemas e discursos totalizantes).

A noção de *tática* é entendida como a arte dos fracos operada como um cálculo que não pode contar com um lugar próprio. Ela só tem como lugar o do outro, mas aí se insinua sem apreendê-lo por inteiro. A *estratégia* do “próprio”, segundo Certeau, “é uma vitória do lugar sobre o tempo” e, ao contrário, por ocupar um *não-lugar*, “a *tática* depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho” (1994, p. 47). A *tática* tem sempre que jogar com os acontecimentos para aproveitar as ocasiões. Ela o consegue em momentos oportunos, onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese não tem necessariamente a forma de um discurso; ao contrário, ela se materializa na sua própria decisão, no ato ou maneira de aproveitar a ocasião. Muitas práticas cotidianas (ler, falar, circular, fazer compras, preparar refeições, morar, aprender etc.) constituem-se como *táticas* e como *artes de fazer*, vitória dos mais fracos sobre os mais fortes (Viana, 2006, p.2-3).

O que teria contribuído efetivamente para que os investigadores educacionais se sentissem

atraídos por esta vertente culturalista da História? Algumas respostas vêm sendo ensaiadas para esta questão: primeiro, os investigadores da educação teriam encontrado, afinal, um espaço adequado para acomodar os sujeitos, os objetos, as práticas e as instituições educacionais – o lugar da cultura; segundo, assim como na História, os historiadores da educação foram estimulados a buscar novos objetos, novos problemas, novas abordagens para a História da Educação, a qual se encontrava em crise, e a história cultural abriu-lhes um campo inesgotável de fontes; terceiro, para alguns a história cultural pode ter servido de antídoto ao marxismo predominante nos trabalhos das décadas anteriores (1970 -1980).

Assim, sob a influência da História Cultural e, particularmente da Antropologia, o olhar investigativo voltou-se para a *internalidade da escola*, iniciando um processo de desvelamento de questões e *práticas escolares* até então inusitadas. A metáfora da aviação passou a ser utilizada por alguns estudiosos, no sentido de que é preciso abrir a “caixa preta” da escola, procurar compreender os seus mecanismos, relações e funcionamentos internos.

Nessa perspectiva, não é suficiente estudá-la apenas a partir da análise da sua *externalidade*, através das políticas e legislações produzidas num *lugar próprio*, do ponto de vista daqueles que detêm um

poder e saber pan-ópticos. Muito mais que isso, é necessário deslocar o olhar investigativo para o *lugar praticado*, revelar as práticas cotidianas dos atores escolares – os alunos, os professores, os gestores e os familiares –, tentar saber como estes sujeitos atuam, reagem, se comunicam, negociam, resistem, transformam as imposições externas e produzem criativamente saberes e práticas no ambiente escolar.

Isto significa pensar que a escola em sua trajetória (re) elabora, segundo sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma nova configuração, mas sem se desligar de forma completa da cultura social mais ampla.

Assim, os pesquisadores educacionais têm reconhecido a especificidade da cultura da instituição escolar. Ela não é apenas reprodutora das culturas plurais externas a ela; ela é perpassada por estas, mas produz uma cultura própria, com uma prática social específica.

Propõe-se discutir a seguir a noção de *cultura escolar*, a partir das primeiras contribuições intelectuais que a disseminaram em nosso país, na perspectiva da História e Historiografia da Educação, assim como em algumas outras disciplinas científicas, e apresentar certas possibilidades investigativas que têm sido encaminhadas.

A cultura escolar e algumas tematizações possíveis

A cultura escolar como objeto histórico de pesquisa no Brasil tem sido analisada em enfoques diferenciados e profícuos: os saberes e disciplinas escolares, as práticas escolares, o espaço e o tempo escolar, os agentes educacionais, os processos comunicacionais, dentre tantas outras abordagens e problematizações do objeto.

Possivelmente, este campo de estudo encontrou um estímulo inicial no Brasil com as pesquisas realizadas sobre os saberes escolares e pedagógicos, situados no âmbito de uma história das disciplinas escolares e do currículo (este último objeto com origem nas discussões da Sociologia do Currículo), que tiveram sua primeira publicação através da revista *Teoria & Educação*, com os trabalhos de Jean Hébrard (1990), “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”; e de André Chervel (1990), “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”.

Hébrard discute a inclusão dos saberes elementares – ler, escrever, contar – no corpus de análise de uma história das disciplinas escolares, demonstrando as trocas estabelecidas entre a sociedade e a escola e que foram responsáveis pela transposição de saberes sociais

em saberes escolares no período que corresponde aos séculos XVI e XVIII.

Chervel defende as disciplinas escolares como um objeto específico da história do ensino, com problemas próprios e que merecem análise por revelar a originalidade e criatividade da *cultura escolar*. O autor argumenta que o estudo das disciplinas escolares indica um duplo papel social da escola: formar indivíduos e uma cultura “que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Chervel, 1990, p.185). Assim, entende a *cultura escolar* como uma cultura não apenas transmitida na/pela escola, mas que nela tem sua origem. O modo como a escola se organiza contribui para reforçar os mecanismos geradores de adaptação e dominação, os quais informam os processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola. Modos de organização que vão além das normas e legislações emanadas da entidade mantenedora e/ou do poder público, pois a escola ao se apropriar destas normas e valores os reelabora conforme os interesses e códigos culturais próprios.

O artigo de Jean Claude Forquin (1992) – “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais” – foi publicado na mesma revista. O autor destaca que a escola e a sociedade selecionam elementos da cultura para a transmissão escolar e conseqüentemente

questiona a originalidade da cultura escolar – uma seleção na tradição cultural mais ampla. Sendo assim, realça os procedimentos da transposição didática na aplicação dos saberes curriculares.

Estas publicações e outras sobre a questão da cultura e escola, segundo Vidal (2005), são resultado do esforço de um grupo de professores do Rio Grande do Sul, empenhados em problemáticas do currículo e cultura, aglutinados na Linha Estudos Culturais e Educação, da UFRGS.

Além destes, devem ser destacados outros artigos, publicados naquela revista, como o de David Hamilton (1992), “Sobre as origens dos termos *classe* e *curriculum*”; o de Thomaz Popkewitz (1992), “Cultura, pedagogia e poder”; o de Ivor Goodson (1992), “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”; e Michael Apple (1992), “Educação, cultura e poder”. Estes textos passaram a ser referência nas análises de investigação sobre a cultura escolar.

A iniciativa destes pesquisadores foi acompanhada por outras, como a atuação de pesquisadores paulistas, com publicações principalmente na Revista da USP, que já em 1991, publicou o artigo de José Mario Pires Azanha, “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”. A referência sempre presente ao Service

d’Histoire de l’Éducation (SHE-INRP, França) nos projetos que compunham o programa, ligados aos professores da área de História da Educação da Graduação da FEUSP, colaborava para a difusão que posteriormente tiveram os trabalhos de André Chervel, Anne-Marie Chartier, Dominique Julia e outros, segundo Vidal (2005).

Outros trabalhos importantes foram os de Denice Cattani e Cynthia P. de Souza, realizando a análise dos *periódicos educacionais* e também o de Circe Bittencourt, constituído a partir da Faculdade de Educação da USP e da interlocução com o campo da história. Seu interesse para estudo sobre o ensino de história aproximava-o da *história das disciplinas e dos saberes escolares*.

Uma abordagem mais recente é a dos estudos sobre as *práticas escolares* na constituição da cultura escolar. Surgiu pela curiosidade dos investigadores em desvelar o cotidiano escolar e seus fazeres ordinários, sendo estimulados pela divulgação da conferência de Dominique Julia, em 1993, no encerramento do XV ISCHE¹. Ainda relacionado às práticas escolares, os estudos acerca dos métodos são importantes por revelarem os constrangimentos e as possibilidades trazidos pelos materiais à prática escolar. Investigações sobre as práticas de ensino da leitura e da escrita,

1 JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. Palestra proferida na Conferência do XV ISCHE (International Standing Conference for the History of Education), Lisboa, julho, 1993.

por exemplo, revelam que a materialidade da escola pode ser fator preponderante na constituição de determinadas práticas escolares, além de contribuir para constranger ou estimular a disseminação de certos conhecimentos.

Mas o que se entende por *cultura escolar*? Embora existam polêmicas com relação à noção, a referência mais freqüente é a de Julia. Tal noção vem sendo reiteradamente citada nos textos sobre pesquisa educacional brasileira, servindo tanto à reflexão sobre a história *das disciplinas escolares* quanto às abordagens sobre as *práticas*, os quais nem sempre são estudados de forma isolada. Ao contrário, muitas pesquisas enfatizam as práticas como um desdobramento da investigação acerca dos saberes escolares². No artigo publicado no Brasil, em 2001, pela Revista Brasileira de História da Educação, em seu primeiro número, Julia definia a *cultura escolar*, estabelecendo relações entre as *normas* e as *práticas escolares*. Assim, compreende:

a cultura escolar como um 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; [...] que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de

socialização). [...] que não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (Julia, 2001, p. 10-11).

Outro autor que também tem contribuído para a discussão da noção de *cultura escolar* é Viñao Frago, que a concebe como:

modos de pensar e atuar que proporcionam a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas – no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico – e integrar-se na vida cotidiana das mesmas. (...) modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Viñao Frago, 2000, p.100).

Para ele, a compreensão da cultura escolar passa pela análise dos modos de pensar e de fazer dos agentes escolares. Desse modo, os discursos, as

2 Em estudo realizado para a tese de doutorado sobre o ensino de história nos anos de 1970, no Paraná, abordando num estudo de caso a implantação dos Estudos Sociais na rede municipal de ensino de Curitiba, uma destas autoras analisou os saberes escolares determinados pelo currículo normativo, confrontando-os justamente com as práticas dos professores nas escolas municipais, concluindo que os saberes prescritivos são apropriados e praticados de forma diversa pelos receptores, conforme os códigos culturais pessoais e institucionais. (Viana, 2006).

linguagens, os processos comunicacionais presentes no cotidiano escolar constituem aspectos essenciais da sua cultura, contribuindo para a compreensão dos seus significados.

No que concerne às abordagens sobre as *práticas escolares*, estas também têm sido estimuladas pelos trabalhos de Roger Chartier acerca das práticas de leitura e de escrita, contribuindo tanto para a produção de pesquisas no campo da história como no âmbito da história da educação. Tais estudos aproximam-se especialmente do quadro conceitual da história cultural, fazendo uso principalmente das categorias de *representação* e *apropriação* de Roger Chartier e de *estratégias* e *táticas* de Michel de Certeau.

Para Vidal (2005), a realização de um estudo que tome como objeto de investigação a *cultura escolar*, com ênfase na análise das *práticas escolares* enquanto *práticas culturais*, impõe um duplo investimento: identificar os lugares de poder constituídos, inventariando estratégias; e dar visibilidade às ações dos indivíduos, nas relações que estabelecem com os objetos culturais que circulam no cotidiano escolar, detalhando as táticas e observando a formalidade das práticas. Atentar para as duas dimensões pressupõe considerar que os sujeitos internalizam representações produzidas em situações concretas dos seus fazeres ordinários. Deve-se, desse modo, considerar as permanências e

mudanças operadas no interior da escola em contexto de conflitos e (re) construções constantes.

O papel dos cursos de pós-graduação, no processo renovador do campo investigativo tem sido considerável. Como centros irradiadores de cultura para o país, as universidades ao contribuírem para a formação docente acabam por estimular a produção do conhecimento e as direções do campo investigativo, irradiando novas *dimensões* (enfoques), *abordagens* (modos de fazer) e *domínios* (áreas de concentração e objetos possíveis), conforme classificação de Barros (2005).

Assim, no Paraná, alguns cursos de pós-graduação estabeleceram linhas investigativas com enfoque sobre a história e historiografia da educação. Destaca-se, neste momento, o caso da Universidade Federal do Paraná, com a publicação de professores na área das disciplinas escolares, como Serlei Maria Fischer Ranzi e Marcus Aurélio Tabora de Oliveira (2003) com a publicação do livro *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*, coordenado por ambos; e *Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*, de autoria de Oliveira (2003).

Na área do espaço escolar tem sido mais destacada a temática da arquitetura escolar apresentando-se a contribuição de Marcus Levy Albino Bencosta, com o texto: “Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do

processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba” (1903-1928), 2001, publicado na revista *Educar*; e o livro *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*, 2005, organizado por ele.

Com relação ao papel dos intelectuais na educação, destaca-se a contribuição de Carlos Eduardo Vieira, principalmente com os textos: “Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci”, 2005; “Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927)”, 2007; “Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual”, 2008; e o livro: *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)*, 2007, como organizador.

Outro enfoque de estudos sobre a cultura escolar que tem chamado a atenção dos investigadores escapa ao campo da disciplina de História e Historiografia da Educação, realizando a interlocução com as disciplinas de Gestão, de Sociologia e de Antropologia, dentre outras – a temática é a dos processos comunicacionais no interior da instituição escolar.

Assim, para Harkabus, na perspectiva da Gestão Organizacional, a definição de cultura escolar enfatiza elementos relacionados às pessoas e suas relações, isto é,

a soma de suposições (expectativas), abordagens, princípios reconhecidos, normas declaradas e relações mútuas, que

se manifestam, ao longo de um período de tempo, quer no comportamento individual, quer no colectivo das pessoas de uma organização[...]; características se manifestam como: a) princípios reconhecidos, b) percursos da Gestão, c) processos de tomada de decisão, d) uso de recursos humanos, e) no modo como os temas são tratados no meio-ambiente (Harkabus, 1997, p.2 apud Pol et alii, 2004).

Jakubíková, por sua vez, afirma que a cultura escolar é uma criação interna dessa organização que é a escola e não é imediatamente percebida e usada pelos seus participantes (empregados). Mas não são só influências internas que colaboram na sua construção, pois uma cultura externa tende também a ter influências. Pol *et alii* indicam ainda que para autores como Jakubíková, a cultura escolar manifesta indícios de aceitação ou rejeição pela comunidade escolar, como “tradição” e a “capacidade de autotransformação” (Jakubíková, 1999, p. 72 apud Pol et alii, 2004, p. 66). Nesta abordagem, procuram-se subsídios para investigar os processos comunicacionais de gestão e suas repercussões na manutenção ou transformação da cultura escolar.

Na perspectiva da Antropologia, a compreensão do termo cultura escolar implica a dimensão processual humana de formação de uma cultura e os seus aspectos inerentes de trabalho, solução de problemas, cooperação, aprendizagem, participação, etc., cujos resultados são produtos culturais. Pol et alii com base

em autores do norte da Europa, incluem entre os elementos intrínsecos da cultura escolar, as relações e as comunicações interpessoais na escola, uma série de processos interativos, entre os quais a cooperação que “contribuem para a coesão da comunidade escolar” (Pol *et alii*, 2004, p. 69).

Esses autores lembram ainda a teoria Z, criada a partir de pesquisas sobre a cultura japonesa e a cultura americana descrita como “um modelo que dá relevo à cultura em que quatro características altamente dependentes entre si (novamente processos humanos específicos) são dominantes. São elas: a lealdade (relação) das pessoas em relação à filosofia da sua organização; ênfase dada aos processos de longa duração; confiança e participação na tomada de decisões (Pol *et alii*, 2004, p. 70).

Eles também indicam que essa é uma teoria de difícil implantação nas escolas, pois, em geral, há fragmentação, não há comprometimento coletivo, falta cooperação e há pressão de cumprimento de prazos. De qualquer forma, busca-se compreender a teoria para se criar um patamar de observação para verificar como os processos comunicacionais se concretizam na cultura escolar.

A Sociologia também contribui para a compreensão dos processos comunicacionais, pois de acordo com Fainholc, “só se conhece o mundo, não em si, mas

através da prática da interação social” (2007, p. 16).

Essa autora acredita que a representação de mundo é elaborada por meio de linguagens simbólicas existentes que se veiculam em suportes como os textos escritos, as imagens, os vídeos, a música, os suportes digitais, etc. Para ela, a Sociologia estuda o que se põe em prática, que se aprende e conhece para se poder interagir na prática. Afirma que essa prática se configura em um mundo cuja concepção existe no mapa mental que se desenvolveu no período de socialização e de formação do indivíduo mediada pela linguagem (Fainholc, 2007, p. 18).

Assim, para se compreender a cultura escolar, também é necessário partir de um conhecimento sobre o objeto de investigação já autorizado pela comunidade científica; ao mesmo tempo buscar a compreensão da cultura escolar no cotidiano da escola e “desfamiliarizar o familiar”, desconstruir e questionar esse cotidiano. No que se refere à investigação dos processos comunicacionais, serve-se do enfoque interpretativo de modo a poder se caracterizar a cultura escolar em um tempo definido:

A ação manifesta ou subjetiva inclui qualquer processo que os sujeitos implicados nesses projetos os outorgam ao ressignificar significados diversos, no interior do contexto, compartilhando como outros para, em consequência, orientar sua intenção ou direção (Fainholc, 2007, p.27).

A preocupação em pensar a comunicação ou os processos comunicacionais na cultura escolar é fundamental porque a educação e a cultura que embasam a construção dos valores humanos e sociais iniciam-se em casa e são reforçados na escola. Assim, pode-se manter uma percepção do mundo sintonizada, mas se houver dois tipos de culturas, haverá dois tipos de percepção e criar-se-á uma dissonância, como indica Schoeffel (2004).

No que se refere ainda aos processos comunicacionais, é importante ter muito clara a conceituação de comunicação. Entre os estudos de teoria da comunicação, Wolf trata da temática à luz da recepção da comunicação. Trabalha com a noção de “comunicação hipodérmica”, isto é, uma concepção de comunicação linear, unidirecional, a partir da consideração de que basta que as mensagens sejam “transmitidas” para os receptores passivos. Desta forma, a educação tradicional, utiliza a *comunicação transferencial*: o receptor é considerado como um elemento da “massa” composta de indivíduos “isolados, anônimos, separados, atomizados”, que são influenciados pelos meios de comunicação de forma automática. Assim, quando as mensagens chegam aos indivíduos da “massa”, a persuasão é facilmente “inoculada”. Na verdade, isso não ocorre de maneira simples, pois outros determinantes atuam nesse contexto, inclusive a história

sociocultural e relacional das pessoas. O autor ainda apresenta um outro entendimento sobre a comunicação, que incorporou o primeiro, aperfeiçoando-o, ao considerar as transformações de conteúdos semânticos entre dois pólos, o dos emissores e o dos receptores - que codificam e decodificam - esses conteúdos de acordo com as restrições de outros códigos já definidos e assimilados (Wolf, 1987).

Nos meados do século XX, o paradigma já apresenta alterações e surge um novo modelo, o de *comunicação semiótico-informacional*: “passa-se da aceção de comunicação como transferência de informação para a de transformação de um sistema em outro”. Em outras palavras, o receptor trabalha o significante e o significado e transforma-os em outros significantes-significados, mas o processo ainda é linear e unidirecional. Para Wolf, “há transformação e modelagem do significado da mensagem recebida através da sua interpretação, a ponto de mudar radicalmente o sentido da própria mensagem” (p. 42). Embora haja uma ênfase no elemento de intervenção interpretativa realizada no processo comunicativo não se levava em consideração “a dissimetria dos papéis de emissor e receptor” (p. 143). Essas abordagens são muito similares à comunicação presente na cultura escolar.

Outra obra de referência é a de Freire que, em contrapartida a uma comunicação hipodérmica, apresenta a caracterização da *comunicação como dialógica e*

dialética, o que implica uma reciprocidade que não pode ser rompida, exigindo que se compreenda o pensamento nas ações cognoscitiva e comunicativa, bem como a sua contextualização no mundo em que vivemos. “*Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, não há sujeitos passivos*”. A comunicação se realiza por meio da co-participação de emissor e receptor na compreensão da significação do significado de forma crítica, como elemento essencial da educação, comprometida com o contexto histórico (Freire, 1970, p. 67).

Essas são algumas das produções teóricas que propiciam um embasamento necessário para se buscar entender os processos comunicacionais e as suas inter-relações com os demais aspectos da cultura escolar.

Considerações finais

Embora não analisando exaustivamente toda a produção da literatura sobre a abordagem da cultura escolar em suas diversas temáticas, é possível considerar que a bibliografia consultada e a colaboração de diferentes pesquisadores nos cursos de pós-graduação

em educação de diversas universidades brasileiras têm estimulado a investigação acerca da cultura escolar. Além disso, é possível constatar nessa produção a tendência de recusa em tratar a temática de modo prescritivo e a-histórico e o empenho em abordar as questões relativas às instituições escolares e a(s) sua(s) cultura(s) de modo compreensivo.

Concluindo, as questões teórico-metodológicas estimuladas pelas pesquisas em História da Educação, atualmente, não se distinguem das pesquisas que se produzem na História. Alguns fatores positivos resultantes desta aproximação, e que colaboram para uma melhor qualidade da pesquisa nesse campo, constituem-se no exercício da atividade investigativa e empírica, proporcionado pelo interesse renovado em arquivos e fontes; pela curiosidade por novos objetos, novos enfoques e novas abordagens; pela capacidade de interlocução com outras ciências e pela problematização dos objetos e documentos; e o que é ainda mais significativo, pela tendência a recusar um viés imediatista que marcou os caminhos da pesquisa de História da Educação no país.

Referências

- APPLE, M. W. (1992). Educação, cultura e poder de classe: Basil Bernstein e a sociologia da educação neomarxista. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 107-132.
- AZANHA, J. M. P. (1990-1991) “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”. *Revista da USP*, nº 8, dez./jan/fev, p. 65-69.
- BARROS, J. A. (2004). *O Campo da História – Especialidades e Abordagens*, Petrópolis: Vozes.
- _____. (2005). “A História Cultural Francesa – Caminhos de Investigação”. *Fênix* – Revista de História e Estudos Culturais. vol. 2, Ano II, nº.4, out/nov/dez. Disponível em: www.revistafenix.pro.br Acesso em 03/12/2009;.
- BENCOSTA, M. L. A. (2001) “Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)”. In: *Educar*, Curitiba, UFPR (18): 134.
- _____. (Org.). (2005). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez.
- BITTENCOURT, C.. (2003). Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de; RANZI, Serlei Maria Fischer. *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Universidade de São Paulo, p. 9-38.
- BURKE, P. (Org.). (1992). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP.
- CARVALHO, M.. (1998). Por uma História Cultural dos Saberes Pedagógicos. In: Cyntia Pereira de Sousa; Denice Barbara Catani. (Org.). *Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente*. São Paulo, p. 31-41.
- CARVALHO, R. G. G. *Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria*. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponível em <http://www.rioei.org/deloslectores/1434GilGomes.pdf>. Acesso em 03/12/2009.
- CATTANI, D B.; SOUZA, C.. (Orgs.) (1999). *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): Catálogo*. São Paulo: Plêiade.
- CHARTIER, R.. (1990). *História Cultural entre Práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- _____. (1991). “O mundo como representação”. *Estudos Avançados*, vol.5, nº 11, jan/abr, p. 173-191.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano – 1. Artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- CHERVEL, A. (1990). “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*. Rio

Grande do Sul: n.2, p. 177-229.

FAINHOLC, B. (2007). *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Buenos Aires: SANTILLANA.

FORQUIN, Jean Claude. (1992). “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”. *Teoria & Educação*, n° 5, p. 28-49.

FREIRE, P (1970). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GOODSON, I. (1990). Tornando-se uma disciplina acadêmica. Padrões de explicação e evolução. *Revista Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 2, p. 230-254.

HAMILTON, D. (1992). “Sobre as origens dos termos classe e curriculum”; *Teoria & Educação*, n. 6, p. 33-52.

HÉBRARD, J. (1990). “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”. *Teoria & Educação*, n° 2, p. 65-110.

HUNT, Lynn. (1992). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes.

JULIA, D. (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan/jun, p. 09-43.

OLIVEIRA, M A T de; RANZI, Serlei Maria Fischer. (2003). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, M. A. T. de. (2003). *Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência*. Bragança Paulista, EDUSF.

POL M; HLOUŠKOVÁ, L.; NOVOTNÝ, P.; ZOUNEK, J. (2007). Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, 10, p. 63-79.

POPKEWITZ, T. (1992). “Cultura, pedagogia e poder”. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.5, p. 91-106.

SCHOEFFEL, V.e. (2004). *La communication interculturelle dans le champ scolaire*. Définir et faire vivre les valeurs d'un établissement scolaire 1/5 Intégrer la dimension multiculturelle dans ces valeurs. Journée d'étude romande du Réseau Suisse d'Ecoles en Santé. 29 septembre. Centre de Documentation en Santé Publique. Geneve. Disponível em: http://www.ecoles-en-sante.ch/data/data_295.pdf. Acesso em 03/12/2009.

SILVA, F. de C. T. “Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa”. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216.

VIANA, I. (2006). “*Artes de fazer*” na reforma escolar: o projeto de estudos sociais a partir da longa duração em Curitiba (1970-1980). Curitiba. Tese (Doutorado em Educação). Setor de Educação. UFPR.

- VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. (1998). O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 8, p. 13-30.
- VIDAL, D. G. (2004). *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária – Brasil e França, final do século XIX*. Tese (Livre Docência) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo..
- VIDAL, D. G.. (2005). Cultura e práticas escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, R. de F.; VLADEMAIN, V. T. (Orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- VIEIRA, C. E.. (2008). Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, p. 63-85.
- _____. (2007). Intelectuais e o discurso da modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba-1927). In BENCOSTTA, M. L. (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. 1 ed. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 379-400.
- _____. (Org.) (2007). *Intelectuais, educação e modernidade no Paraná (1886-1964)*, 1. ed. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná. v. 1.
- _____. (2005). Conhecimento histórico e arte política no pensamento de Antonio Gramsci. In: FARIA FILHO L. M. de. (Org.). *Pensadores Sociais e História da Educação*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, v. 1, p. 63-86.
- _____. (2001). O Movimento pela Escola Nova no Paraná: Trajetória e Idéias Educativas de Erasmo Pilotto. *Educar*, Curitiba, v. 1, n. 18, p. 53-74.
- VINÃO FRAGO, A.. (2000). “El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico”. *Contemporaneidade e Educação* (Temas da História da Educação), Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, ano 5, n. 7.
- WARDE, M. J. (1990). Contribuições da história para a educação. *Em Aberto*, Brasília, n. 46, p. 3-11.
- _____. (1998). Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. In: SAVIANI, D, et al. *História e História da Educação*. 1 ed. Campinas. Autores Associados, p. 88-97.
- WOLF, M. (1987). *Teorias da Comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.