

A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira

Luciano Mendes de Faria Filho
Irlen Antônio Gonçalves

Universidade Federal de Minas Gerais

Diana Gonçalves Vidal
André Luiz Paulilo

Universidade de São Paulo

Resumo

A preocupação com a problemática da cultura escolar despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais e de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de história, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. O artigo representa uma síntese das investigações que vêm sendo realizadas pelos pesquisadores e pretende apreender como cultura escolar vem sendo apropriada pela área da História da Educação brasileira enquanto categoria de análise e campo de investigação. Para tanto foi dividido em três partes. Na primeira, aborda as definições de cultura escolar mais utilizadas. Trabalhos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago são visitados, procurando-se estabelecer similitudes e diferenças entre as concepções dos autores. Discorre, também, sobre a disseminação desses textos no Brasil. Na segunda parte, sem pretender realizar uma revisão bibliográfica completa nem um exaustivo levantamento de títulos e autores, chama a atenção para algumas das dimensões da realidade educacional brasileira às quais os pesquisadores têm buscado entender com o concurso da noção de cultura escolar. Ao final, aponta alguns dos desafios que precisam ser levados em conta para o prosseguimento das investigações e para o aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas que utilizam os arcabouços aqui discutidos.

Palavras-chave

Cultura escolar História da Educação – Práticas escolares.

Correspondência:
Luciano Mendes de Faria Filho
Rua Francisco Proença, 195/202
31255 800
Belo Horizonte – MG
e-mail: lucianom@ufmg.br

School culture as an analysis category and as a field of study in the History of Brazilian Education

Luciano Mendes de Faria Filho
Irlen Antônio Gonçalves
Universidade Federal de Minas Gerais

Diana Gonçalves Vidal
André Luiz Paulilo
Universidade de São Paulo

Abstract

The concern with the issue of school culture has arisen in the context of a turn taken by the works in the history of education and of an ever so fruitful confluence with the discipline of History, be it for the practice of gathering, organization and expansion of the documental mass of data to be used in the analyses, be it by the acceptance of legitimacy protocols from the historiographic narrative. The article represents a synthesis of the investigations that have been conducted by researchers, and intends to apprehend how school culture has been taken on board by the field of History of Brazilian Education as a category of analysis and as a topic of study. To such purpose, the paper is composed of three parts. The first part deals with the most commonly used definitions of school culture. Works by Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin and Antônio Viñao Frago are focused here in an attempt to establish similarities and differences between the ideas of the various authors. The dissemination of these texts in Brazil is also discussed in this first part. The second part of the article, without any intention of representing a complete bibliographic review or a comprehensive listing of titles and authors, draws attention to some of the dimensions of the Brazilian education reality, which the researchers have been trying to understand with the aid of the notion of school culture. Finally, the article points out some of the challenges that have to be faced in carrying on these studies and in strengthening the theoretical-methodological foundations of the studies that use the general framework discussed here.

Keywords

School culture – History of Education – School practices.

Contact:
Luciano Mendes de Faria Filho
Rua Francisco Proença, 195/202
31255 800
Belo Horizonte – MG
e-mail: lucianom@ufmg.br

Nos últimos trinta anos, as discussões em torno da crise dos sistemas educacionais, impulsionadas por Bourdieu e Passeron, no famoso livro *A reprodução*, editado no Brasil em 1975 pela Francisco Alves,¹ ou por Ivan Illich, no não menos famoso *Sociedade sem escolas*, saído a lume em 1973 pela Vozes, têm colocado como desafio ao campo educacional brasileiro não apenas a reflexão sobre as reformas educativas (em geral tomadas na dimensão do seu fracasso), como também a busca de novos referenciais teóricos para interpretar o universo da escola. Nesse sentido, uma renovação de métodos vem alterando as práticas de pesquisa na área, como, por exemplo, o recurso à investigação etnográfica e aos estudos de caso na tentativa de se aproximarem aos fazeres ordinários da escola; bem como os vários sujeitos da educação vêm sendo valorizados em suas ações cotidianas, o que se explicita no aumento de interesse pelas trajetórias de vida e profissão e no engajamento que observa em análises organizadas em torno de questões de gênero, raça e geração.

A emergência desse debate nos anos 1970 se entreteceu à preocupação crescente com a tópica da cultura, disseminada inicialmente no seio de uma intelectualidade marxista, que cada vez mais se interrogava sobre as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas. Manifestava-se, para citar dois exemplos, tanto em um viés sociológico, como o fez Raymond Williams, no conhecido *Cultura e sociedade*, publicado em português no ano de 1969 pela editora Companhia Nacional; quanto em um viés histórico, como o de Edward Palmer Thompson, em *A formação da classe operária inglesa*, traduzido apenas em 1987, pela Paz e Terra, mas que circulou no Brasil na versão espanhola desde a década anterior. A problemática espalhava-se pelos vários campos de conhecimento, sensibilizando lingüistas, filósofos, historiadores e sociólogos e abarcando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que, no âmbito deste artigo, não

serão abordadas. Foi apropriada pelo campo educacional também de maneira variada, incitando os educadores a reconhecer a existência de uma cultura escolar que demandava investigação.

O artigo de José Mário Pires Azanha, “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”, publicado em 1991 na *Revista da USP*, se situava no campo de recorrência dos textos acima. Partia de uma interrogação sobre a crise em educação e propunha um inventário das práticas escolares, de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social. Interrogava-se sobre a eficácia das reformas educativas, considerando que era no interior da sala de aula que se decidia o destino das políticas públicas, pelas resistências oferecidas por professores às mudanças e pelas alterações efetuadas nos padrões de trabalho vigentes. O artigo dava corpo a um Programa de Pesquisa desenvolvido pelos professores da Faculdade de Educação da USP,² no âmbito de acordo celebrado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a reitoria. Explicitava as problemáticas que vinham mobilizando a equipe, concedendo destaque à função cultural da escola em face da diversidade da clientela, às relações entre saber teórico e saber escolar e às conexões entre vida escolar e reformas educativas. Demonstrava a proficuidade do conceito na operacionalização de análises sobre a instituição escolar a partir de diferentes vertentes do conhecimento pedagógico.

Ao mesmo tempo, a revista *Teoria & Educação* publicava a tradução dos artigos de André Chervel, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, em

1. Afrânio e Denice Catani e Gilson Pereira, em estudo sobre a apropriação de Bourdieu no campo educacional, realizado pela análise de periódicos da área, afirmam que *A reprodução* é o texto mais citado do autor, presente em 67% dos artigos pesquisados (Ver Catani et al., 2001, p. 65).

2. Eram eles: Marta Carvalho, Maria Cecília C. C. de Souza, Cynthia Pereira de Sousa, Helena C. Chamlian, Denice B. Catani, Waldir Cauvilla, Maria Malta Campos, Belmira Bueno, Denise Trento R. de Souza, Zilma de Oliveira, Marta Kohl de Oliveira, Maria Tereza F. Rocco, Marli André, Mary Julia Dietzsch, Elizabeth Mokrejs e Tizuko M. Kishimoto.

1990, e de Jean Claude Forquin, “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais”, em 1992. Dava-se início a uma reflexão que atingiria uma gama variada de pesquisas educacionais. Um balanço de toda essa produção, que chega aos dias de hoje, seria impossível no limite exíguo de um artigo. Os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática, entre outras. E, apesar de partilharem referências comuns, traduzem os modos próprios de lidar com o arsenal teórico, de assegurar procedimentos de validação das pesquisas e de legitimar análises, constitutivos de cada área disciplinar, espelhando as múltiplas especialidades do saber pedagógico e seu diálogo com campos de conhecimento afins, como a psicologia, a sociologia e a filosofia. Nesse sentido, de maneira a restringir o *corpus* do estudo e garantir-lhe uma certa homogeneidade, optamos por cingir a reflexão acerca da *cultura escolar*, como categoria de análise, aos estudos em história da educação, ainda que reconheçamos que as fronteiras entre as áreas do conhecimento educacional sejam tênues e que a interdisciplinaridade é uma das marcas do exercício em educação.

No que tange à historiografia educacional, há aproximadamente dez anos, a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises históricas e assumindo visibilidade na estruturação propriamente dita de eventos do campo. A conferência de encerramento do XV ISCHE (International Standing Conference for History of Education), realizada em Lisboa, em 1993, por Dominique Julia, tinha por título “A cultura escolar como objeto histórico”. O III Congresso Luso-Brasileiro, ocorrido em Coimbra em 2000, trazia uma mesa-redonda sobre “Culturas escolares”. O periódico *Cadernos Cedes* n. 52, editado em 2000, foi todo dedicado à temática “Cultura escolar: história, práticas e representações”, realçando os estudos sobre o

livro e textos didáticos como fontes. Na XII Jornadas Argentinas de História da Educação, acontecida em Rosário, em 2001, havia entre seus painéis um dedicado a “Perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa sobre Cultura escolar”. O II CBHE, em 2002, organizou a mesa-redonda “Cultura escolar: questões de historiografia”. Em 2003, foi organizado por Rosa Fátima de Souza e Vera Valdemarin o I Seminário sobre Cultura escolar, estendendo-se por três dias e envolvendo um número significativo de pesquisadores da área.

A preocupação com a problemática da cultura escolar despontou no âmbito de uma viragem dos trabalhos históricos educacionais decorrentes, por um lado, do cenário descrito no início deste artigo e, por outro, de uma aproximação cada vez mais fecunda com a disciplina de história, seja pelo exercício de levantamento, organização e ampliação da massa documental a ser utilizada nas análises, seja pelo acolhimento de protocolos de legitimidade da narrativa historiográfica. Para tanto contribuíram o surgimento e consolidação de grupos de pesquisa, no âmbito de sociedades científicas, como o GT História da Educação, criado na ANPEd em 1984, e no de instituições acadêmicas, com maior ou menor distribuição nacional,³ mas também o investimento na constituição de Centros de Documentação e Referência, visando acolher, preservar e socializar a documentação localizada. Contribuíram, ainda, a circulação e a incorporação de uma bibliografia que transitava da história social da cultura, emergente nos anos 1960, a uma história cultural da sociedade, presente desde os anos 1990.⁴

Para compreender os modos como a categoria foi apropriada pelos historiadores

3. Como apenas um exemplo do primeiro caso, podemos citar o HISTEDBR, coordenado por Dermeval Saviani.

4. Sobre a conformação do campo da história da educação no Brasil, vários trabalhos já foram publicados, dentre eles Carvalho (1998, 2000), Nunes (1996), Lopes (1986), Lopes e Galvão (2001), Warde (1984), Saviani (1998), Monarcha (1999), Vidal e Faria Filho (2003) e Faria Filho e Vidal (2003).

brasileiros da educação, dividimos o artigo em três partes. Na primeira, abordamos as definições de cultura escolar mais utilizadas pelo campo. Trabalhos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago são visitados, procurando-se estabelecer similitudes e diferenças entre as concepções dos autores. Discorre-se, ainda, sobre a difusão das idéias desses autores no Brasil. Na segunda parte, sem pretender realizar uma revisão bibliográfica completa nem um exaustivo levantamento de títulos e autores, chamamos a atenção para algumas das dimensões da realidade educacional brasileira às quais os pesquisadores têm buscado entender com o concurso da noção de cultura escolar. Ao final, apontamos alguns dos desafios que, a nosso ver, precisamos levar em conta ou enfrentar para o prosseguimento das investigações e para o aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas que utilizam os arcabouços aqui discutidos.

Cultura escolar: significados concorrentes

Talvez por ter sido enunciado no prestigioso fórum do ISCHE; talvez por ter sido difundido no Brasil nos programas de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e da PUC-SP, ainda na versão mimeografada; ou talvez porque situasse a cultura escolar como um objeto da investigação em história; o artigo de Dominique Julia, “A cultura escola como objeto histórico”, publicado em 1995 na *Paedagogica Histórica* e traduzido para o português somente em 2001, pela *Revista Brasileira de História da Educação*, servindo de artigo de abertura ao primeiro número do periódico, tem sido insistentemente citado tanto nas investigações estrangeiras quanto nacionais. Entre o texto pronunciado na Conferência de encerramento do ISCHE e o editado nos periódicos algumas diferenças são perceptíveis. Apesar da proximidade das formulações, um interesse pelas culturas infantis como integrantes da cultura escolar apare-

ceu na segunda versão, matizando a ênfase conferida anteriormente ao que poderíamos chamar “culturas docentes”, sem o aval, entretanto, do próprio Julia.

A definição vinha já no segundo parágrafo do artigo:

Para ser breve, poder-se-ia descrever 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; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas 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. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela *schooled society* que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (Julia, 2001, p. 10-11)

Partindo do diagnóstico que desde a década de 1970 a história da educação havia refinado suas problemáticas de investigação, a proposta de Julia almejava acrescentar ao excessivo peso das *normas* a atenção às *práticas*.

Era esse o argumento fundamental. Criticando as análises que, na esteira de Bourdieu e Passeron, pretendiam ver na escola apenas o lugar de reprodução social, e as que, em virtude das comemorações dos cem anos de obrigatoriedade escolar na França, percebiam a instituição como um triunfo técnico e cívico (ambas excessivamente apoiadas na idéia de uma pujança da ação da escola, que identificava intenção com resultados), Julia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. A metáfora aeronáutica da “caixa-preta” adquiria valor de argumentação. Recusando estudos essencialmente *externalistas*, como a história das idéias pedagógicas, das instituições educativas e das populações escolares, que tomavam como fontes privilegiadas os textos legais, propunha uma história das disciplinas escolares, constituída a partir de uma ampliação das fontes tradicionais. A defesa de uma viragem nos estudos históricos em educação não se fazia acompanhar por um desdém às análises macropolíticas. Pretendia, ao contrário, a aproximação entre estas e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino.

A decisiva questão das fontes emergia como problema, ao qual Julia contornava sugerindo a capacidade do historiador em fazer “flecha com qualquer graveto” e lembrando o inusitado das surpresas dos arquivos, reveladas apenas àqueles que se deixavam sensibilizar por novos objetos, a despeito de reconhecer as dificuldades inerentes a uma investigação sobre as práticas culturais, uma vez que elas não costumam deixar traços. Alertava, por fim, para a necessidade de se recontextualizarem as fontes, suspeitando que a “grande inércia que percebemos em nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema” (Julia, 2001, p. 15). Externava sua crença, assim, nas inovações pedagógicas, espousando uma concepção de cultura escolar como inventiva.

Para demonstrar as possibilidades de um estudo acerca das práticas que se originasse da análise de textos normativos, debruçou-se sobre o *Ratio Studiorum*. Na versão de 1586, Julia identificava-o como um programa de lições e exercícios graduados de teologia à gramática. Na versão de 1591, percebia-o como uma descrição da hierarquia de funções e poderes especializados da Companhia de Jesus. Para Dominique Julia, a comparação dos dois documentos evidenciava que o colégio deixara de ser apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo” que transcendia e dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares.

Embora o artigo de Julia apareça como seminal em vários estudos a partir da década de 1990, o debate em torno da cultura escolar lhe era anterior. Em texto publicado no Brasil, no ano de 2002, mas propagado em língua espanhola em 2000, fruto do Seminário organizado pela Universidade Complutense de Madrid em 1997 (Berrio, 2000, p. 15), Dominique Julia chamava a atenção para trabalho de André Chervel no qual havia se inspirado (Julia, 2002, p. 42), referindo-se particularmente ao artigo “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, editado pela revista *Histoire de L'Éducation*, em 1988, e publicado no Brasil em 1990.

Contraopondo-se à noção de transposição didática defendida por Yves Chevallard (1985), André Chervel advogava a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original. Ao discorrer sobre a construção das disciplinas escolares, em particular sobre a ortografia francesa, Chervel criticava os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como um saber inferior ou derivado dos saberes superiores, fundados pelas universidades; e a noção da escola como simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela, lugar portanto do conservadorismo, da rotina e da inércia. Para ele, a instituição escolar era capaz de produzir um saber específico cujos

efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, e que emergia das determinantes do próprio funcionamento institucional.

Linguísta, Chervel produziu uma série de estudos no âmbito da história das disciplinas escolares sobre o ensino do francês. A ortografia (1969), a gramática (1977), o ditado (1989) e a composição francesa (1999), nos séculos XIX e XX, estiveram sob suas lentes e fundaram sua compreensão da dimensão histórica da *cultura escolar*: tanto no que ela se apropriava das circunstâncias sociais, quanto no que interferia na sociedade. O estudo sobre a ortografia foi a base da interpretação. Partindo da interrogação sobre os efeitos que a instituição escolar produzia, por sua existência, na sociedade e na cultura e recorrendo a um conjunto documental localizado nos Archives Nationales e às primeiras estatísticas sobre as escolas primárias, procurou averiguar o estado real dos conhecimentos ortográficos dos professores primários franceses em 1830 e a importância do sistema de formação inicial e contínua, instalado pela Lei Guizot de 1833, na configuração dos saberes docentes a partir de então (Chervel, 1998, p. 188). Constatou que se, em 1829, 63% dos professores desconheciam a gramática, em 1850 essa porcentagem caíra a níveis insignificantes. Com a criação das escolas normais masculinas e a obrigação de sua freqüência por parte dos mestres em exercício, em vinte anos, todo o corpo docente primário havia adquirido o saber da gramática.

As conseqüências sociais e políticas dessa transformação levaram à substituição do padre pelo professor nos cargos da administração municipal, abrindo as portas para a escola laica francesa. A esse efeito mais conhecido da historiografia, Chervel acrescentou outros três, mais propriamente concernentes à cultura escolar. O primeiro, considerado como lingüístico, se referia a uma cristalização da ortografia. No momento em que todos os mestres aprenderam a grafar as palavras da mesma maneira, a ortografia havia deixado de evoluir. O segundo efeito, de cunho cultural, concernia ao estatuto

que a ortografia alcançou na opinião pública a partir da segunda metade do Oitocentos francês. Seu prestígio levou a identificar como inculto o indivíduo que não soubesse escrever corretamente. O terceiro efeito, que incidia sobre a gramática propriamente dita, era também o que sustentava a argumentação de Chervel acerca da originalidade da *cultura escolar*. Para o autor, o difícil aprendizado da ortografia deu origem à elaboração de uma *teoria das funções*, puramente escolar e operatória, constituída no intramuros da escola por mestres em atividade (e não por eruditos), que respondia às urgências do ensino.

Acrescentava, ainda, a esses um efeito indireto, ligado à economia das relações disciplinares: as dificuldades inerentes à ortografia da língua francesa fizeram com que permanecesse a soletração como método de leitura privilegiado a despeito das mudanças metodológicas posteriores. Sua conclusão sobre a cultura que a escola legava à sociedade destacava dois aspectos. Por um lado, ela traduzia os resultados esperados pelo programa oficial. Por outro, revelava efeitos imprevisíveis, engendrados independentemente pelo sistema escolar (Chervel, 1998, p. 190). Esse duplo escopo e a importância que para ele assumiam as disciplinas escolares na conformação da cultura escolar fizeram Chervel (1990, p. 184) afirmar:

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel “estruturante” à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e por-

tanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.

Apesar de próximos e da influência que o trabalho de Chervel exerceu sobre Julia no que concerne à discussão em torno da constituição das disciplinas escolares e dos efeitos sociais da escolarização, havia diferenças nas duas acepções de cultura escolar enunciadas pelos pesquisadores. Chervel parecia afirmá-la de maneira mais contundente como original e se interessava principalmente pela construção dos saberes escolares. Julia fazia a ênfase da análise recair particularmente sobre as práticas escolares, o que o levava a distinguir entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária.

Sensibilizado também pelas questões relativas à constituição das disciplinas escolares, mas atuando na intersecção com os estudos sobre currículo, Jean Claude Forquin, em artigo publicado pela *Teoria & Educação*, em 1992, e no livro *Escola e cultura*, fruto de sua tese de doutorado, saído a lume em português, no ano seguinte, caracterizava a cultura escolar como seletiva, no que concerne à cultura social, e derivada, no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências fonte. Quanto ao primeiro aspecto, asseverava:

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer

diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da *bricolage* (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. (Forquin, 1993, p. 15)

Era como efeito de um trabalho de reinterpretação e reavaliação contínua do que devia ser conservado, ao lado de um movimento de esquecimento de parcelas da experiência humana, que se operava a seleção, na herança cultural, de conteúdos tidos por imprescindíveis à educação do homem e fundamentais à perpetuação da sociedade, incluídos no currículo escolar. Essa seleção decorria de fatores sociais, políticos e ideológicos que, de acordo com o autor, comportavam algo de arbitrário e de constante questionamento da escola legada pelos antepassados, e se realizava pelo entrecruzamento de ações institucionais (currículo oficial), docentes (currículo real) e discentes (currículo aprendido). Fazia-se acompanhar, ainda, de uma transformação do conhecimento produzido pela academia. E, nesse sentido, não apenas recortava saberes e materiais culturais disponíveis em um dado momento na sociedade, mas efetuava a reorganização e reestruturação desses saberes, perante a necessidade de *transposição didática*.

Forquin identificava três imperativos na conformação da *transposição didática*. O primeiro, a transposição propriamente dita, provinha do reconhecimento da diferença entre arte de ensinar e a arte de inventar. Cabia ao professor levar o aluno a redescobrir um conhecimento já inventado pela ciência, tendo em

conta o estado do conhecente, do ensinado e do ensinante, sua posição respectiva com respeito ao saber e a forma institucionalizada da relação entre um e outro, em cada contexto social. O segundo, a interiorização, decorria do uso dos dispositivos de repetição e exame como formas de assimilação. O terceiro, os imperativos institucionais, referiam-se ao tempo de aula, à divisão do conhecimento por séries, aos ritmos de exercícios e aos mecanismos de controle. Eram essas três ordens de questões que faziam Forquin afirmar a cultura escolar como uma cultura segunda:

A cultura escolar apresenta-se assim como uma *cultura segunda* com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções. (Forquin, 1992, p. 33-34; grifos do autor)

Cabe destacar que tanto na tese, defendida em 1987, em que a reflexão de Chevallard (1985) sobre a *transposição didática* predominava, quanto no artigo publicado inicialmente em 1991, no qual o texto de Chervel, “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, já apontado por Julia como emulador de sua escrita, emergia na bibliografia, Forquin parecia transitar da apreciação da cultura escolar como uma cultura derivada de sua percepção como uma cultura original. Alertava, no artigo, que a *transposição didática* ou *rotinização acadêmica* não permitia a compreensão de certos aspectos mais específicos do funcionamento escolar, como práticas internas às salas de aula, competências operatórias de curto alcance e de função puramen-

te adaptativa, rituais, rotinas e receitas, indagando-se se a escola não poderia ser pensada como “verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*” (Forquin, 1992, p. 35). Tentava, assim, conciliar duas vertentes analíticas que se produziam como opostas.

Antônio Viñao Frago, no artigo “Historia de la educación e historia cultural”, saído a lume na *Revista Brasileira de Educação* (Viñao, 1995) e em outros dois materiais, a conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação, proferida em 2000 e publicada em 2001, pela Sociedade Brasileira de História da Educação, e um texto, intitulado *Culturas escolares*, cedido pelo autor em sua viagem ao Brasil em 2000, também discorria sobre essa categoria de análise.

Para o autor, cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, englobava tudo o que acontecia no interior da escola.

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

Tempo e espaço escolares seriam retomados no ensaio incluído em *Currículo, espaço e subjetividade* (Viñao, 1998). Nele, o autor destacava que nem os espaços, nem os tempos

escolares eram dimensões neutras da educação. Ao contrário, constituíam corporeidades dos sujeitos escolares, impondo por sua materialidade uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como disseminavam símbolos estéticos, culturais e ideológicos. As tecnologias e modos de comunicação, por outro lado, já haviam sido tematizados anteriormente no livro *Alfabetização na sociedade e na história*, publicado no Brasil em 1993. Nele, o autor defendia que sociedades largamente escolarizadas tendiam a valorizar o conhecimento da escrita e conferir maior prestígio social aos indivíduos que demonstrassem capacidade em organizar o pensamento pela lógica escritural. Os sujeitos que, apesar de conviverem socialmente com a escrita, faziam dela precário uso eram denominados, pelo autor, analfabetos secundários, por oposição ao que chamava de analfabeto primário, encontrável apenas em comunidades nas quais ler e escrever não eram saberes partilhados. Utilizando-se de um arcabouço teórico interdisciplinar, incluindo antropologia, história e psicologia, Viñao Frago alertava que o estigma dos analfabetos na sociedade ocidental era resultante da absorção pelo corpo social de um critério de julgamento puramente escolar.

Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, preferia a acepção *culturas escolares*. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quanto instituições de ensino.

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares. (...)

No hay dos escuelas, colegios, institutos de enseñanza secundaria, universidades o faculda-

des exactamente iguales, aunque puedan establecerse similitudes entre ellas. Las diferencias crecen cuando comparamos las culturas de instituciones que pertenecen a distintos niveles educativos. (Viñao Frago, 2001, p. 33)

Enquanto Dominique Julia concebia a existência de duas culturas escolares (primária e secundária), Viñao Frago estendia o conceito a todas e a cada uma das instituições escolares. Isso permitia atribuir a cada escola, colégio e universidade uma singularidade, o que concorria para ampliar as possibilidades de estudos no campo da história das instituições. Ao mesmo tempo, impunha um limite à operacionalidade analítica da categoria quando confrontada com a necessidade de abarcar o conjunto das maneiras de escolarização do social na época moderna, como o queria Julia.

Ao lado da insistência no sentido lato de *cultura escolar*, Viñao Frago a identificava com as continuidades e persistências. Utilizada para entender o relativo fracasso das reformas educativas a partir do enfrentamento, diferença e divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, a categoria cultura escolar emergia como resistência a mudanças.

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas – formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos – sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –

por exemplo, las disciplinas escolares – que la configuran como tal cultura independiente. (Viñao Frago, 2000, p. 2-3)

Ao aproximar cultura escolar e continuidade, António Viñao Frago construía uma acepção diversa da enunciada por Dominique Julia, que recorria ao conceito para romper com a “grande inércia que percebemos em nível global” e se deixar sensibilizar pelas “mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema”, como citado anteriormente.

Embora tenham pontos de partida semelhantes, como a ênfase na constituição histórica e o reconhecimento do espaço e tempo como princípios conformadores da *cultura escolar*, as acepções da categoria sob a pena dos autores apresentam especificidades. No que concerne ao estudo sobre os professores, Viñao Frago e Forquin valorizam a diferença entre saber docente e técnico. Julia e Chervel vêem o professor como aquele que põe em funcionamento os dispositivos escolares de maneira criativa respeitando às normas estabelecidas. Se essa concepção está implícita em Viñao, a ênfase da interpretação não recai sobre a positividade da ação docente, mas sobre a falha ou falta das reformas.

No que tange às mudanças, Viñao Frago reafirma a pouca permeabilidade da cultura escolar às transformações, enquanto Julia parece preocupar-se com as inflexões e, assim, acolher as rupturas, ainda que em pequena escala. O mesmo transparece em Forquin, quando se interroga sobre o contínuo processo de seleção e esquecimento da cultura promovido pela instituição escolar, e em Chervel, quando atribui um papel *estruturante* à função educativa da escola na história do ensino, no que demonstra seu acolhimento às lições de Pierre Bourdieu.⁵

No que se refere ao impacto da escolarização sobre a sociedade, Viñao aborda os hábitos e comportamentos, as experiências cognitivas que a escola proporciona e que se

estendem ao corpo social, como as noções de tempo e espaço. A aquisição da linguagem apresenta-se como importante na constituição dos sujeitos e na produção de seu lugar social, seja pela depreciação do analfabeto, como sugere Viñao (1993), seja pelo estigma àquele que não escreve corretamente, como induz Chervel. Julia remete à preocupação com a *schooled society*.

Essas semelhanças e diferenças na construção conceitual reenviam às práticas de pesquisa e aos objetos históricos investigados pelos autores: o que serve de alerta à sua incorporação nos estudos no Brasil, pela atenção às diversidades culturais, sociais e históricas da escolarização entre os diferentes países. Oferecem, entretanto, um repertório analítico que, confrontado pelos embates nos arquivos, possibilita discorrer sobre as invariantes estruturais da escola, mas indagar-se acerca das transformações, insistindo no entendimento das práticas escolares e dos aspectos diferenciados do cotidiano, nas múltiplas apropriações do espaço e do tempo escolar.

O recurso aos artigos e livros citados e às diferentes acepções de cultura escolar tem propiciado a produção de vários trabalhos em história da educação no Brasil, demarcando apropriações que se concentram em torno de três perspectivas, provisoriamente definidas como *saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares e materialidade escolar e métodos de ensino*. Nelas estão compreendidos objetos de interesse os mais diversificados como livros e leituras, uniformes escolares, materiais didáticos entre outros. Correndo o risco de que não se possam

5. Aqui, é necessário um esclarecimento. O diálogo com Bourdieu aparece tanto nas reflexões que se ocupam em criticar os estudos centrados na estabilidade das práticas culturais, em que o conceito de *habitus* se entrelaça ao de estrutura estruturada e reafirma a reprodução social (como foi o caso de Julia); quanto nas que almejam identificar as mudanças, quando *habitus* assume função na estrutura estruturante e acena com a possibilidade de improvisações reguladas (acepção que toma em Chervel). O conceito de *habitus*, como concebido por Bourdieu, permite acolher as duas vertentes de análise, segundo a ênfase recaia sobre o caráter estruturado ou estruturante da categoria.

distinguir abordagens concentradas exclusivamente em apenas uma das vertentes relacionadas anteriormente, há, nos estudos, ênfases que permitem perceber algumas inclinações ao tratamento mais detalhado de um ou outro aspecto por parte dos historiadores brasileiros da educação. Os autores, aqui discutidos, são, assim, chamados a auxiliar as análises de diversas maneiras.

O artigo de Dominique Julia é possivelmente o que se abre mais amplamente às várias gamas de estudo. Apesar de o exercício de interpretação do autor estar vinculado ao surgimento e desenvolvimento das disciplinas escolares, o que lhe franquearia a incorporação por parte da investigação que tematiza saberes escolares e currículo; o destaque que efetua as práticas e a abrangência da reflexão permite ser acolhido por pesquisadores que se dedicam a todas as questões mencionadas. António Viñao Frago também vem sendo amplamente estudado pelos investigadores brasileiros. No entanto, parece-nos, tem auxiliado mais detidamente os estudos sobre espaços e tempos escolares, o que lhe permite, também, ser citado em análises sobre o currículo das escolas, os saberes e a materialidade escolar e métodos de ensino. André Chervel e Jean-Claude Forquin aparecem mais frequentemente nos trabalhos voltados para discussão sobre currículo, e, igualmente, naqueles em que o tema dos saberes escolares organiza a narrativa.

Cultura escolar: pequeno mapa de investigações

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros que tomam como referência a noção de cultura escolar — seja como categoria de análise, seja como campo de investigação — têm significado, reconhecida-mente, uma renovação dos estudos em história da educação brasileira. Tais estudos, no entanto, não significam apenas uma “aplicação” *ad limina* das teorias ou definições produzidas por pesquisadores estrangeiros. Lon-

ge disso, o que se observa aqui é uma grande riqueza de elaboração e uma criatividade acentuada nos processos de apropriação, havendo, inclusive, tentativas de se propor definições alternativas àquelas trazidas pelos textos anteriormente analisados (Nunes, 1992; Faria Filho, 2003).

Assim, o que nos propomos aqui é efetuar um pequeno inventário das pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática, agrupando-as de maneira bastante aberta, como afirmado anteriormente, em três grandes eixos norteadores: *saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino.*

Um das áreas da história da educação que mais direta e fortemente tem se utilizado dos diversos arcabouços teóricos subjacentes às diversas acepções de cultura escolar e, portanto, das tradições historiográficas que lhes dão suporte, é aquele que se volta para a investigação acerca dos saberes e conhecimentos escolares. Aqui, de forma interessante e criativa, as pesquisas se debruçam pelo menos sobre três grandes focos interdependentes. De um lado, há aqueles que se dedicam a investigar principalmente os impressos pedagógicos e sua importância como estratégia de difusão de modelos e idéias pedagógicos, analisando também as práticas de apropriação a que tais objetos culturais estão sujeitos (Carvalho, 1991, 1998; Bicas, 2001; Souza, 2001; Catani; Bastos, 1997).

Há, por outro lado, pesquisadores que se voltam mais especificamente para a análise das práticas da leitura e da escrita, sejam estas escolares ou não, interrogando desde o seu ensino e disseminação social, até a presença desses saberes e competências na constituição de subjetividades, nos modos de vida e nas diversas maneiras de estruturação dos saberes e poderes em nossa sociedade (Vidal, 2002; Esteves, 2002).

Outra vertente de estudos nesse campo refere-se à história do currículo e das disciplinas escolares (Souza, 2000; Bittencourt, 2003).

Um esforço importante tem sido feito para, de certa forma, retirar os estudos a respeito da história do currículo e dos programas de ensino da formalidade e do idealismo a que os mesmos foram submetidos pela tradição historiográfica educacional brasileira. De um lado, ao mostrar o currículo como um campo de forças e ao focar os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos das escolhas efetivadas pelos agentes que intervêm continuamente no processo de escolarização, tais estudos têm contribuído para que tenhamos uma clara visão do quão é dinâmica a cultura escolar. De outra parte, ao lançar luzes sobre as práticas de apropriação das quais, de alto a baixo, os saberes escolarizados são produto, tais investigações nos permitem perceber os constrangimentos sociais e escolares a que os sujeitos escolares estão submetidos e, por outro lado, as artimanhas criativas postas em ação por estes mesmos sujeitos para dar conta de dar sentido às suas ações e, de uma forma mais geral, à própria escola.

Noutra vertente de pesquisas, os investigadores têm, cada vez mais, posto o acento sobre as práticas escolares, a materialidade e formalidade da cultura escolar. Nessa direção, ganha relevo um número significativo de trabalhos que tem renovado de forma marcante os estudos sobre os métodos escolares ou pedagógicos no Brasil (Camargo, 1997; Bastos e Faria Filho, 1999; Valdemarin, 1998; Barra, 2001; Inácio, 2003; Schelbauer, 2003; Gonçalves, 2004).

De uma forma geral, os estudos que se concentram nesta vertente, em íntimo diálogo com outros desenvolvidos na área, têm afirmado o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Tais práticas, no entanto, não visam apenas a operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações. Tais práticas são

entendidas, nesses estudos, como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico.

De fato, tais práticas produzidas pelos sujeitos no seu dia-a-dia escolar, também os produzem. Essas práticas têm sido concebidas por muitos pesquisadores (Carvalho, 1998; Faria Filho, 2000; Vago, 1999; Paulilo, 2002) como maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar. Mas esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido enquanto um lugar próprio e, sim, como um lugar onde desenvolvem táticas, isto é, ações calculadas que são determinadas pela ausência de um próprio, como convém a Certeau (2000, p. 100), que tem sido citado por muitos desses estudiosos das práticas escolares.

Percebe-se que os estudos a respeito dos métodos de ensino têm se concentrado sobre a divulgação e apropriação efetuadas pelos sujeitos educacionais brasileiros e por políticos e intelectuais a respeito dos métodos mútuo – a partir da segunda década do século XIX – e intuitivo – a partir dos anos 1960. Tais estudos têm demonstrado a imensa criatividade dos sujeitos em suas práticas de apropriação e, por outro lado, a inserção do Brasil no processo de internacionalização da educação e dos sistemas de ensino.

Relacionado aos métodos, importante faceta dos estudos é o fato de eles revelarem os constrangimentos e as possibilidades trazidos pelos materiais à prática escolar. Investigações como aquelas que estudam as práticas de ensino da leitura e da escrita (Vidal; Gvirtz, 1998; Inácio, 2003) estão a nos revelar que a materialidade da escola é fator às vezes preponderante na constituição de determinadas práticas escolares e, sobretudo, constrangem ou estimulam a disseminação social de certos conhecimentos ou competências.

Entre as novas temáticas enfocadas pelos estudiosos da cultura escolar brasileira, aquelas relacionadas aos tempos e espaços escolares são, sem dúvida, algumas das mais

relevantes. Entre nós é muito recente o interesse por essas dimensões da dinâmica escolar e foi, sem dúvida, com a emergência dos estudos sobre a cultura escolar que elas se constituíram como objetos dignos de atenção por parte dos pesquisadores em história da educação no Brasil.

Nesses estudos os pesquisadores buscam jogar luz sobre aspectos das relações dos espaços e tempos escolares com outros aspectos intrínsecos da experiência escolar e, ao mesmo tempo, buscam articulá-los com os tempos e espaços sociais mais amplos (Souza, 1998; Faria Filho; Vago, 2001; Faria Filho; Vidal, 2000). Interessante articulação é feita por alguns estudos entre as culturas escolares e as culturas urbanas, tendo os tempos e espaços escolares como fios condutores da investigação (Nunes, 1992; Bencosta, 2001; Veiga, 2002; Faria Filho, 2002; Silva, 2004).

Ao enfocarem a multiplicidade dos projetos, das projeções e dos sentidos instituídos ou apropriados pelos sujeitos escolares em torno dos tempos e espaços escolares e, sobretudo, ao colocarem estas dimensões em íntima relação com as representações e práticas sociais a respeito destas mesmas dimensões estruturantes da vida social e cultural, tais pesquisas têm contribuído para uma desnaturalização da própria instituição escolar no Brasil. Isto não é pouco se considerarmos que até bem pouco tempo as reflexões e pesquisas desenvolvidas em várias áreas da educação, inclusive na história da educação, acabavam por trabalhar e produzir uma representação da escola como uma instituição estática e acabada desde os tempos coloniais.

É nessa linha de preocupação que se insere, pelo menos em parte, os diversos estudos que têm sido realizados sobre as relações entre culturas e instituições escolares. Tais estudos (Hilsdorf, 2001; Gatti, 2001) têm demonstrado não apenas que o espaço e o tempo são elementos estruturantes das instituições e experiências escolares, mas também que sujeitos sociais os mais diversos se mobilizam –

e mobilizam conhecimentos e experiências de diversas áreas – na pretensão de dotar as instituições escolares de racionalidades ora semelhantes ora distintas de outras instituições e formas de socialização tais como a família, a Igreja e o mundo do trabalho.

Uma das facetas mais instigantes desses estudos sobre as culturas escolares é que eles buscam articulá-las a várias outras categorias de reconhecido potencial analítico, dotando as investigações de importantes ferramentas – inclusive discursivas – para dar uma maior e melhor inteligibilidade aos estudos históricos realizados. Assim, os trabalhos que se debruçam sobre os sujeitos escolares (professores, alunos, diretores, inspetores, etc.) e suas ações conformadoras e instituidoras das culturas escolares têm crescentemente utilizado as categorias de *gênero*, *classe*, *raça*, *geração*, *etnia*, entre outras, como instrumental teórico-metodológico para entender as ações e os lugares ocupados por esses sujeitos nas teias que envolvem e fabricam as culturas escolares (Vidal; Carvalho, 2001; Rosa, 2001; Peres, 2000; Vieira, 2002; Villela, 2000). Nessa mesma linha, é importante ressaltar o trabalho desenvolvido por alguns estudiosos da história da infância, os quais têm demonstrado o grande vínculo existente entre a cultura escolar e o processo de escolarização com a produção da moderna noção de criança no Brasil, e, ainda, chamam a atenção para a importância de se debruçar especificamente sobre os processos de transformação das crianças em alunos no âmbito do pensamento educacional brasileiro (Gouvêa, 2003; Carvalho, 1997).

Ainda no que se refere às categorias mobilizadas por aqueles que atuam nesse campo de estudo que estamos discutindo, cabe chamar a atenção para o esforço de alguns grupos de pesquisa em articular à noção de cultura escolar as de *escolarização* (Faria Filho, 2003) e *forma escolar* (Vincent, 1980; Vidal 2004). Para Faria Filho, a noção de *escolarização* remete a dois sentidos que se relacionam: o estabelecido

mento de processos e políticas de “organização” de uma rede de ensino e a paulatina produção de referências sociais em que a escola se torna eixo articulador de sentidos e significados. Para Guy Vincent, é a emersão da escola como um lugar específico e separado das outras práticas sociais, por meio do qual se constituem saberes escritos formalizados, produzem-se efeitos duráveis de socialização sobre os estudantes, dissemina-se a aprendizagem das maneiras de exercício de poder e propaga-se o ensino da língua na construção de uma relação escritural com a linguagem e o mundo, que configura a *forma escolar*.

Nas duas articulações, a noção de cultura escolar ocupa um lugar de particular importância. Isso pelo fato de ela “permitir articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõem o fenômeno educativo” (Faria Filho, 2003, p. 8), dentro de uma história concreta e particular, isto é, a cultura escolar como uma categoria para se estudar o processo de escolarização que se dá num momento determinado. E, por ela possibilitar a

apreciação das mudanças, manifestas não apenas como uma cultura conformista ou conformadora, mas como rebelde ou subversiva, resultante de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em suas práticas. (Vidal, 2004, p. 42-43)

Busca-se, com isso, interrogar os processos de constituição, no Brasil, de uma sociedade escolarizada, bem como os diversos fatores intervenientes, os limites e as possibilidades e, finalmente, os estrangulamentos sociais, culturais, políticos e econômicos postos em funcionamento, ou impostos, sobretudo aos grupos subalternos, pela generalização de uma cultura escolar e, portanto, da escrita na sociedade brasileira.

História das culturas escolares: alguns desafios

A noção de cultura escolar tem significado, sem dúvida, um refinamento metodológico e analítico de nossas pesquisas e tem possibilitado o fortalecimento do diálogo, por um lado, com a historiografia e, por outro, com as demais áreas e ciências da educação. No entanto, esse refinamento, geralmente acompanhado pela produção de objetos cada vez mais específicos e que demandam estudos cada vez mais verticalizados, traz, também, alguns problemas. O primeiro e, a nosso ver, mais sério, é a ausência de pesquisas de base no âmbito da história da educação. Acreditamos que a passos largos, muito largos, passamos de uma história das políticas, da organização e do pensamento educacionais, para uma história das culturas escolares sem que, no entanto, tenhamos produzido uma cultura historiográfica e pesquisas de base que dêem suporte a esta passagem.

Em países como a França, por exemplo, a investigação sobre objetos cada vez mais específicos, seja na área da história do livro, da leitura ou da educação, foi antecedida e, em boa parte, possibilitada por investimentos de peso na pesquisa de base na área da editoração, da circulação de livros e de localização e organização de fontes, às quais se relacionam, também, a uma cultura historiográfica bastante consolidada.

Já no Brasil, estas mesmas condições não se verificaram (e não se verificam) no momento em que, no fecundo e criativo diálogo com a historiografia e com a produção de outras ciências, em âmbito nacional e internacional, os historiadores propuseram-se a recortar objetos específicos e efetuar estudos cada vez mais verticalizados. Se a este elemento, adicionarmos a diminuição dos prazos de formação dos novos pesquisadores, a pressão por publicação advindos de órgãos financiadores e avaliadores e a precarização de nossas condições de trabalho, temos ingredientes mais que suficientes para grandes discussões sobre a dinâmica da pesquisa em nossa área e a qualidade dos produtos.

Na mesma linha de argumentação, cremos que os estudos sobre cultura escolar têm permitido desnaturalizar a escola e empreender estudos sobre o processo mesmo de sua emergência como instituição de socialização nos tempos modernos. Articulada aos estudos do processo de escolarização, tal perspectiva traz, desde logo, a necessidade de pensar a relação da escola com as outras instituições responsáveis pela socialização da infância e da juventude, principalmente com a família, a Igreja e o mundo do trabalho. É aqui que se encontra um dos grandes limites à realização de nossas investigações: são poucos os estudos historiográficos sobre essas instituições que nos oferecem subsídios para pensarmos a relação com a cultura escolar.

Todos sabemos que uma das dimensões fundamentais dos estudos sobre as culturas escolares é aquela que enfoca as práticas escolares. Aliás, para alguns de nós, o estudo das práticas é a *pedra de toque* da renovação dos estudos históricos em educação. No entanto, também sabemos o quanto é difícil realizar a pesquisa histórica que pretenda ter acesso às práticas escolares. Nos últimos anos, o diálogo estabelecido pelos historiadores da educação com a historiografia e com outras áreas das ciências humanas e sociais (antropologia, sociologia, lingüística, entre outros), muito tem contribuído para uma melhor delimitação teórico-metodológica das pesquisas sobre as práticas e para uma discussão do próprio estatuto epistemológico deste objeto.

Pode-se argumentar, por um lado, que nosso olhar e perguntas devem nos levar a perceber, nos indícios, nos sinais, na materialidade, as práticas de que os objetos são portadores ou que formalizam. Se temos avançado muito nessa direção, isto, no entanto, não pode esconder o fato de que, em boa parte das vezes, estamos lidando com exercícios de *prescrição* de práticas, ou seja, em boa parte estamos lidando mais com culturas escolares prescritas do que com culturas escolares praticadas no interior das escolas. Por outro lado,

esta pode ser uma das pistas para o aumento expressivo dos trabalhos com fontes orais em nossa área pois, para muitos, os relatos orais parecem oferecer a ilusão de que abordam (diretamente) práticas.

Não por acaso a emergência e consolidação do tema cultura escolar nas pesquisas em história da educação se dá ao mesmo tempo em que se amplia o diálogo com a chamada história cultural francesa. Uma das explicações para isso é que tanto a temática – a cultura escolar – quanto a abordagem – a história cultural – contribuam para a criação de lugar confortável para a educação no terreno da cultura, não mais ancorado nos estudos sociológicos, mas historiográficos.

No entanto, a unanimidade, pelo menos aparente, não tem propiciado o debate e o aprofundamento crítico. Virou lugar-comum na história da educação brasileira, sobretudo nos textos publicados em congressos, a explicitação de que se trabalha com história cultural, com práticas e representações. Também virou lugar comum o entendimento que história cultural significa a de tradição francesa, proposta e realizada por Roger Chartier.

Tal unanimidade discursiva acaba, algumas vezes, por esconder procedimentos de pesquisas muito diversos e, ainda, apropriações muitos diferentes do referencial teórico em questão. Mas, o mais importante, é que aquilo que poderia representar uma abertura para novos e instigantes diálogos com tradições historiográficas já estabelecidas – como a marxista, por exemplo – corre o risco de converter-se em camisa-de-força para as investigações.

Ainda sobre a história cultural francesa, se, por um lado, precisamos aprofundar sua substantiva contribuição para nossos estudos, devemos também reconhecer que temos sido muito tímidos na explicitação de seus limites para os trabalhos no campo da história da educação e da cultura escolar.

O que possibilitou, em parte, a renovação dos estudos historiográficos no século XX foi, entre outros aspectos, a tomada de cons-

ciência por parte dos historiadores da relação dinâmica entre o passado e o presente. De outra parte, no âmbito da história da educação, não há dúvida de que a renovação dos estudos esteve (e está) intimamente atrelada à possibilidade de uma nova história das instituições escolares e a pretensão de se produzir uma história do cotidiano escolar – a famosa assertiva acerca da possibilidade de entrar na *caixa preta* da escola proposta pela sociologia – e de dar visibilidade aos diversos sujeitos que participam da cultura escolar, notadamente aos professores.

Tal virada, aliada a processos já explicitado por outros trabalhos (Carvalho, 2000; Faria Filho; Vidal, 2003), possibilitou a constituição de um outro lugar para a história da educação dentro das “ciências da educação” bem como tem contribuído para o crescente prestígio de nossa disciplina dentro do campo da educação.

Como parte deste novo cenário, mais e mais os historiadores são chamados a participar do debate sobre os problemas atuais da educação. Das reformas à formação de professores, passando pela problemática dos tempos e dos espaços, os historiadores sempre têm o que dizer! (Pelo menos é o que imaginamos e no que fazemos nossos colegas acreditarem!)

Além disso, o diálogo estabelecido significa, cada vez mais, a possibilidade de participação em projetos de reforma e de extensão universitária, além de uma atividade mais intensa no mercado editorial, seja aquele mais restrito à produção acadêmica para os pares, seja para o imenso mercado da divulgação científica, sobretudo para professores.

Apesar desta mudança, em muito poucas oportunidades discutimos sobre este novo (?) lugar ocupado pelos historiadores da educação, bem como sobre as respostas teóricas e políticas que temos dado às demandas do presente. Talvez esteja na hora de refletirmos sobre este novo lugar e sobre as nossas respostas às exigências do presente sob pena de estarmos alimentando perspectivas teóricas e políticas que, no campo da historiografia, estaríamos combatendo.

Até que ponto, por exemplo, não estamos produzindo um conhecimento historiográfico demandado pelas constantes reformas educacionais do presente? Até que ponto o presentismo e o pragmatismo das políticas educacionais estão atingindo nossas pesquisas? Até que ponto estamos aparelhados (ou nos aparelhando) para um diálogo fecundo e crítico com os nossos colegas das demais áreas da educação e com os responsáveis pelas políticas educacionais?

Referências bibliográficas

- BERRIO, J. R. Presentación. In: _____ (Org.) *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000. p. 11-15.
- CARVALHO, M. M. C. L'histoire de l'éducation au Brésil: traditions historiographiques et processus de rénovation de la discipline. *Paedagogica Histórica; Gent*, v. 36, n. 3, p. 909-933, 2000.
- _____. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M. C. (Org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 329-353.
- CATANI, A. et al. As apropriações da obra de Bourdieu no campo educacional brasileiro através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p. 63-85, maio/ago. 2001.
- CERTEAU, M. de *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

- FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo e sua configuração atual. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, 2003.
- LOPES, E. M. T. *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: Ática, 1986.
- LOPES, E. M.; GALVÃO, A. M. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MONARCHA, C. *História da educação brasileira: formação do campo*. Ijuí: Ed. Unljuí, 1999.
- NUNES, C. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 1, p. 67-79, jan./abr. 1996.
- _____. História da educação brasileira: novas abordagens e velhos objetos. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 151-182, 1992.
- SAVIANI, D. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) *História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. p. 7-15.
- VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.
- WARDE, M. J. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*, Brasília, ano 3, n. 23, set./out. 1984.

Obras analisadas

- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990-1991.
- BARRA, V. M. Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX. 2001. Dissertação (Mestrado)– Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdUPF, 1999.
- BENCOSTA, M. L. A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar em Revista*, Curitiba, n. 18, jul./dez. 2001.
- BICCAS, M. de S. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*. 2001. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.) *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança: Ed. Univ. São Francisco, 2003. p. 9-39.
- CAMARGO, M. A. J. G. *Coisas velhas: um percurso de investigação sobre cultura escolar no Instituto de Educação Joaquim Ribeiro de Rio Claro (1928-1958)*. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- CARVALHO, M. M. C. Saber teórico/saber escolar: perspectiva de pesquisa no campo da história cultural. São Paulo: FEUSP, 1991. (*Estudos e Documentos*, v. 30)
- _____. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 269-287.
- _____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, C. P. de; CATANI, D. B. (Orgs.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998. p. 31-40.

- CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. (Org.) *A educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- CHERVEL, A. *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot, 1977.
- _____. *La dictée: les français et l'orthographe (1873-1987)*. Paris: INRP/Calmann-Lévy, 1989.
- _____. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- _____. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- _____. *La composition française au XIXe. siècle dans le principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*. Paris: Vuibert/INRP, 1999.
- ESTEVES, I. de L. *As prescrições para o ensino da caligrafia e da escrita na escola pública primária paulista*. 2002. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- FARIA FILHO, L. M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e cultura urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UFP, 2000.
- _____. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas de pesquisa em História da Educação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. Não publicado.
- _____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. de L. e F. (Orgs.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/CNPq, 2003. p.77-98.
- _____. Scolarization, cultures et pratiques scolaires au Brésil: éléments théoriques et methodologiques d'un programme de recherche. *Paedagogica Historica, Gent*, v. 38, n. 6, p. 779-799, 2003.
- FARIA FILHO, L. M.; VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história dos tempos escolares em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. (Orgs.) *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 117-136.
- FARIA FILHO, L.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p.19-34, 2000.
- FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.
- _____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GATTI JR, D. Reflexões teóricas sobre a história das instituições educacionais. *Revista Ícone*, Uberlândia, v. 6, n. 2, p. 131-147, 2001.
- GONÇALVES, I. A. A produção da cultura escolar em Minas Gerais: práticas de professoras/es e alunas/os da escola primária. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, 2004.
- GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da meninice nas Minas oitocentistas: a individualização do aluno. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. de L. e F. (Orgs.) *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/CNPq, 2003. p.189-226.
- HILSDORF, M. L. S. Cultura escolar/cultura oral em São Paulo (1820-1860). In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. (Orgs.) *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p.67-96.
- INÁCIO, M. S. *Processo de escolarização e ensino das primeiras letras em Minas Gerais (1825-1952)*. 2003. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- _____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (Org.) *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-72.

- PAULILO, A. Saberes bandoleiros: indisciplina e irreverência na produção escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 3, p. 27-46, jan./jun. 2002.
- PERES, E. T. *Aprendendo formas de ensinar de pensar e de agir: a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- ROSA, W. M. *Instrução Pública e profissão docente em Minas Gerais (1825/1852)*. 2001. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- SCHELBAUER, A. R. *A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870-1889)*. 2003. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SILVA, J. C. S. da. *A reforma Fernando de Azevedo: tempos escolares e sociais (Rio de Janeiro, 1927-1930)*. 2004. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- SOUZA, R. de C. O impresso como estratégia de formação de professores(as) e conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940). 2001. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- SOUZA, R. F. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M. V. *Ideário e imagens da educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- _____. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T.; ALMEIDA, J.S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998.
- VAGO, T. M. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1897-1920). 1999. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, 1998.
- VEIGA, C. G. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Bragança: Ed. USF, 2002.
- VIDAL, D. G. O estudo do fracasso: a estenografia e as práticas escolares de escrita no fim do século XIX. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, 15 p., Natal. Não publicado.
- _____. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária – Brasil e França, final do século XIX*. 2004. Tese (Livre Docência)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- VIDAL, D. G.; GVIRTZ, S. 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, 1998.
- VIDAL, D. G.; CARVALHO, M. P. Mulheres e magistério primário: tensões, ambigüidades e deslocamentos. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. (Orgs.) *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 205-224.
- VIEIRA, D. A. *História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950/1980)*. 2002. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- VILLELA, H. de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.
- VIÑAO FRAGO, A. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- _____. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.0, p. 63-82, set./dez.1995.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, B. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

_____. *Culturas escolares*, 2000, 8 p. Mimeografado.

_____. Fracasan las reformas educativas? In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 21-52.

VINCENT, G. *L' école primaire française*. Lyon et Paris: Presses Universitaires de Lyon et Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1980.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p. 7-48, jun. 2001.

Recebido em 22.02.04

Aprovado em 16.04.04

Luciano Mendes de Faria Filho é doutor em Educação, professor de História da Educação na UFMG e pesquisador bolsista do CNPq.

Diana Gonçalves Vidal é doutora em Educação, professora de História da Educação na USP e pesquisadora bolsista do CNPq.

Irlen Antônio Gonçalves é doutorando em educação na UFMG e professor de História da Educação da Universidade Fumec.

André Luiz Paulilo é mestre em Educação pela Feusp.