

Artigos Originais
A ESCOLARIZAÇÃO, CULTURA ESCOLAR E SOCIEDADE:
ALGUMAS REFLEXÕES

Original Articles
SCHOOLING, SCHOOL CULTURE AND SOCIETY: SOME REFLECTIONS

Vânio Cesar Seemann*
vanio1971@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/6324973289307179>

Raquel Regina Zmorzenski Valduga Schöninger**
raquelvalduga.pmf@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/7465589718745097>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 -
está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)    

RESUMO

Este artigo tem como objetivo sistematizar as discussões sobre o processo de escolarização e o conceito de cultura vigente no âmbito dos currículos escolares e os aspectos que influenciam a forma, a cultura escolar, as práticas e a construção de conhecimentos. O estudo é pautado nas formulações teóricas da argentina Inés Dussel (2014) e do espanhol J. Gimeno Sacristán (1997). A partir das concepções crítica e pós-crítica de currículo tecemos ao longo do texto compreensões acerca da cultura curricularizada e damos pistas para que pesquisadores e profissionais da educação possam problematizar o sentido da escola, o trabalho desenvolvido e o conhecimento sistematizado em forma de conteúdo curricular. Concluimos que, para captar o que acontece na escola em suas múltiplas relações e interações sociais, é preciso pensar o processo de escolarização como um todo, a partir de seu caráter social e histórico, bem como, as maneiras pelas quais os sujeitos se apropriam da sua forma e fazem as suas representações próprias.

Palavras-chave: escolarização. currículo. cultura. escola.

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como diretor na diretoria de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: vanio1971@yahoo.com.br – Telefone 48 999689720.

** Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como gerente na diretoria de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis. E-mail: raquelvalduga.pmf@gmail.com – Telefone 48 998502831.

ABSTRACT

This article aims to systematize the discussions about the schooling process and the concept of culture in the scope of school curricula and the aspects that influence the form, the school culture, the practices and the construction of knowledge. The study is based on the theoretical formulations of the Argentine Inés Dussel (2014) and the Spanish J. Gimeno Sacristà (1997). From the critical and post-critical conceptions of curriculum we understand throughout the text comprehensions about the curricular culture and give clues for researchers and education professionals to problematize the sense of the school, the work developed and the systematized knowledge in the form of curricular content. We conclude that, in order to capture what happens in school in its multiple relationships and social interactions, it is necessary to think about the schooling process as a whole, based on its social and historical character, as well as the ways in which subjects appropriate their form and make their own representations.

Keywords: schooling. curriculum. culture. school.

INTRODUÇÃO

Como observamos, a ideia de currículo está associada à trajetória histórica dos sistemas escolares, ou seja, à ordenação dos sistemas, à dinâmica de progressão, à busca da eficácia, à doutrinação e uma série de rituais escolares, fortemente influenciados na modernidade pela “Didática Magna” de Comenius e a “Ratio Studiorum” dos jesuítas. O currículo surge “[...] como instrumento regulador da prática de estudantes, professores e instituições: do ritmo escolar, da avaliação dos alunos, da normalização cultural [...]” (GIMENO SACRISTÀ, 1997, p. 36) e, como tal, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar. Nessa perspectiva, o currículo vai muito além dos fins que declara explicitamente possuir, sobretudo, a partir do instante em que os sistemas educacionais tornam-se mais completos, complexos e universalizados.

Desse modo, discutir o currículo implica em capturar e compreender um largo espectro de decisões, negociações e definições que se materializam através de práticas sociais, políticas, econômicas, culturais, didáticas, de relacionamentos e interações humana, de produção de meios de difusão do conhecimento escolar, de controle das aprendizagens, entre outras, operando de formas muito singulares em cada sistema educacional, assim como, em seus níveis, etapas e modalidades constitutivos.

Assim, é possível inferir que o currículo real traduza usos e significados diferentes das intenções curriculares explícitas, já que os professores são atores/intérpretes de uma cultura pedagógica recebida que é o currículo, o qual será configurador das instituições (afetando professores e estudantes). O pensamento sobre o currículo, no que se refere à cultura escolarizada, pode ser concebido como instrumento e receptáculo de comportamentos institucionais e profissionais. Isso posto, o currículo é (re)interpretado como um fato legítimo das condições da escolarização, a partir das pautas de funcionamento institucional e profissional. Para aprofundar tais discussões esse artigo traz reflexões que insurgem por parte de Gimeno Sacristà (1997), no que diz respeito à cultura na escolarização e do currículo nas práticas escolares, e por Dussel (2014, p. 252) sobre a escolarização numa “[...] abordagem histórica e antropológica de cultura escolar; e, segundo, a conceitualização derivada da teoria do ator-rede de Bruno Latour e seu conceito de redes e montagens.”

AS CONTRIBUIÇÕES DE J. GIMENO SACRISTÀ PARA DISCUSSÃO DA ESCOLARIZAÇÃO

A cultura escolar é uma reconstrução da cultura a partir das condições nas quais a escolarização produz suas pautas de comportamento, pensamento e organização. Desse modo, a cultura diz respeito a conteúdos, processos e tendências externos à escola e o currículo a conteúdos e processos internos à escola. Por sua íntima relação, é preciso compreender os identificadores e mecanismos escolares pelos quais a “cultura curricularizada” passa a ser um componente especial com sentido próprio. Por conta disso, a prática educativa deve ser incorporada como elemento constituinte para se compreender a cultura escolar¹, sob a ameaça das reformas educacionais serem ingênuas e idealistas e não lograr os resultados desejados em termos de promoção do

¹ As mudanças culturais chegam às escolas através dos currículos, mas na medida em que se plasmam com as práticas concretas, criando assim a materialidade necessária para se decodificar as condições da escolarização e de transformá-las, construindo outra alternativa de projeto cultural. Sem isso, as possibilidades de mudanças curriculares ou culturais tornam-se claudicantes, já que o currículo e a estruturação das instituições escolares estão intimamente relacionados.

aprendizado na escola. Ao compreender a “cultura curricularizada” pensaremos não apenas o currículo, mas geraremos teoria curricular (GIMENO SACRISTÀN, 1997).

Nesse construto, como destaca J. Gimeno Sacristàn (1997) existe uma diferença qualitativa entre conhecimento escolar e a cultura que eles dizem representar. Indo além, argumenta que de um lado as perspectivas “progressistas” renegaram a cultura herdada para alimentar a experiência escolar no intuito de negar a experiência cultural historicamente acumulada e assentada nos usos escolares. De outro lado os “conservadores” que se levantam contra essa pouca valorização ou crítica do conhecimento escolar e a cultura que lhes é imanente, buscando restaurar uma cultura tradicional que face à crise social existente buscam recolocar à escola o papel político da “redenção” da sociedade. Assim, para orientar o debate cultural na escolarização, o autor propõe três orientações basilares:

- 1) O “conhecimento escolar vai além das matérias ou áreas escolares”, indo além da dimensão meramente intelectual;
- 2) O currículo representado em formatos diversos não é a mesma coisa que o currículo vivenciado no processo ensino-aprendizagem, portanto é preciso distinguir entre a representação do conhecimento escolar e os processos de desenvolvimento que levam ao currículo real. As chamadas “matérias escolares” são construções. Os conteúdos escolares devem ser valorados em função daquilo que podem se converter quando se traduzir em conhecimento escolar de acordo com as condições da prática em que ela se desenvolverá. Assim as mediações desenvolvidas na escola devem ser consideradas não pelo que a linguagem, a arte ou a gramática dizem de forma abstrata, mas por aquilo que elas são de fato dentro do ensino;
- 3) Em sendo o currículo uma seleção de conteúdos da cultura, é preciso definir o que é cultura.

Nesse sentido, a cultura é abordada por Gimeno Sacristàn (1997) a partir de duas acepções: a cultura antropológica e a alta cultura. A cultura na acepção antropológica é entendida como o conjunto de significados,

informações e comportamentos de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico e mítico que caracterizam um grupo social do qual se diz que tem uma determinada cultura (desde a popular até a mais alta cultura). Nessa perspectiva se colocam os debates dos pensadores que tratam sobre “a educação alienante” e o ensino “bancário”. Nesse sentido, a escola “pela vida e para a vida” assume lugar de relevo e a relativização decorrente coloca que a escola tradicional se nutre da cultura acadêmica (arremedo da alta cultura) e a escolaridade progressista se nutre da cultura do meio próximo. Essa perspectiva vem sendo tensionada na atualidade, sobretudo com o advento de novas formas de comunicação, a emergência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as reconfigurações no âmbito da economia e a própria globalização. Neste cenário, não seria mais pertinente “pensar” ou “falar” de identidades culturais à margem da globalização do conhecimento, da cultura e da informação, mas sim pensar a “mestiçagem cultural”, reconsiderando a ilustração típica da modernidade e suas consequências para um currículo universalizador do conhecimento e que, concomitantemente, respeite a identidade subjetiva e coletiva voluntariamente assumida.

A cultura na acepção de “alta cultura” ou erudita se relaciona ao “melhor da condição universal humana” o que é problemático na contemporaneidade quando se negam ou se rejeitam as meta-narrativas ou os discursos generalizantes. O desafio, segundo o autor, é reconciliar a “cultura antropológica” e a “alta cultura”. Neste respeito, aponta que quando se analisa a “prática cultural curricularizada”, a partir de um interesse epistêmico-pedagógico, o conceito mais útil é o antropológico. Quando se trata de decidir sobre a cultura que fará parte do currículo, escolhe-se um sentido mais estrito e acadêmico. Ademais, alerta que a cultura popular como fundamento de uma educação para o povo é mitificada de forma romântica - na medida em que é vista como um produto genuíno, anônimo e coletivo não adulterado, desconsiderando que ela própria é tensionada e perpassada pelas contribuições culturais mais elaboradas, e vice-versa, o que representa um olhar míope sobre a essa dimensão da vida humana.

A CRÍTICA CONSTRUTIVISTA DO CONHECIMENTO

A ciência e todo conhecimento é considerada pelo construtivismo como um saber provisório onde a meta da empresa científica é refutar as teorias existentes em processo de permanente construção “auto-renovadora”. Assim, os conteúdos (tradição cultural) a serem transmitidos perdem seu sentido nesta epistemologia atual relativista porque a tradição é vista como uma falsa imagem. Nessa tessitura, os estudantes devem ser colocados frente a esta provisoriedade e na condição de um permanente devir. Desse modo, em sendo o conteúdo provisório a tendência pedagógica está em refugiar-se no desenvolvimento de processos formais e em habilidades intelectuais transferíveis, sem conteúdos fixos para que elas sejam utilizáveis em diferentes situações onde o “aprender a aprender” e adquirir técnicas de acesso ao conhecimento vigente são hipervalorizadas. Perde-se a referência no conteúdo como objeto de conhecimento e assenta-se no processo de adquiri-lo sem a compreensão do que isso consiste. Para o autor, colocar-se frente a essa provisoriedade só é possível para aqueles que dominam os conhecimentos em um certo nível, sendo que os demais ficam no vazio cultural, comprometendo a qualidade no ensino e, conseqüentemente, alimentando e proliferando desigualdades.

A crítica progressista ao academicismo, desde o século XIX, apontou para o problema da inadequação da forma de conhecimento solidificado como saber escolar para adequar-se às necessidades dos estudantes, para se conectar com seu desenvolvimento e fazer dos estudantes cidadãos responsáveis e capazes de entender a vida tal como vemos em Claparède, Decroly, Dewey, Neill, e outros. Assim, a centralidade deslocou-se muito mais para a aprendizagem do que para o conteúdo, deixando os professores sem a referência para saber qual cultura transmitir. O discurso psicologizante, assim, contribuiu não com um discurso libertador, mas de apoio técnico a serviço de uma legitimação compensatória, pois um discurso libertador só assim será se for feito à luz da ética da compreensão e da análise da viabilidade de uma

determinada cultura para o desenvolvimento dos sujeitos (GIMENO SACRISTÀN, 1997).

CRÍTICA AO CONHECIMENTO DISCRIMINADOR E OCULTADOR DE SUJEITOS, CULTURAS E DISCURSOS ESQUECIDOS

O novo contexto marcado pela diversidade étnica, de gênero, de orientação sexual, de origem, entre outros, colocou em dúvida a ideia de bem comum. Com isso, não apenas reavaliou-se os produtos intelectuais e os valores assentados nos currículos escolares como também se fez a revisão da “narrativa” que constituía a cultura que deveria ser transmitida. Assim, ao estabelecer a exigência de uma democracia que respeite a multiplicidade, a pluralidade e a linguagem do cotidiano “desterritorializou-se” o mapa de compreensão cultural dominante.

A dificuldade, sob este prisma, está em acolher a “diferenciação” sem recair em um relativismo que encerre cada um em seu gueto de procedência pelo que não poderão ascender à alta cultura com facilidade (GRIGNON, 1991 e 1994 apud GIMENO SACRISTÀN, 1997), sendo que para as classes dominadas ou vulneráveis a diversidade é frequentemente uma desvantagem, uma deficiência. Assim, a educação universalizadora está convocada “[...] a construir seu próprio público, um público com base comum enquanto espaço de diálogo, gerando um discurso cultural universal perdido que vale a pena criar.” (GIMENO SACRISTÀN, 1997, 51). Contudo, o que grande problema está em que o “mundo educacional” não possui muita capacidade para gerar esse discurso cultural.

O SABER A SERVIÇO DA FORMAÇÃO HUMANA

Na verdade, o que se reivindica são novos formatos curriculares, diferentes matérias escolares, mudanças metodológicas nas tarefas acadêmicas e uma contextualização das escolas nas comunidades em que estão imersas (GIMENO SACRISTÀN, 1997). Daí deriva a necessidade de

cuidado para não estabelecer matérias clássicas para uns e conhecimento próximo da realidade para outros, já que a escola tem a missão de se situar os estudantes diante do mundo para compreendê-lo.

Assim, o “saber-fazer pedagógico” é importante para que se propicie a elaboração da cultura transmissível para que seja assimilável e compreensível pelos estudantes, tal como já discutia Comenius. Desse modo, a ciência e o saber exigem uma elaboração didática para serem transmitidos de forma eficaz, rompendo com as caricaturas persistentes sobre o que se entende por saber e conhecimento escolar. Além disso, é mister reconhecer que entre a cultura mais elaborada e a recepção do saber, existem agentes culturais mediadores (professores, livros, entre outros). Nesse caso, tanto os professores com seus valores e posturas como os manuais didáticos impõem determinados conteúdos de onde pode se derivar a referida qualidade, assim como, a organização dos tempos e espaços educativos, as relações e interações com o meio externo, as tarefas acadêmicas que mantêm os estudantes como indivíduos e a escola como instituição (GIMENO SACRISTÀN, 1997).

Diante disto, é necessário “decodificar os textos curriculares” para perceber os códigos culturais e educacionais que eles propagam e as forças sociais, políticas, econômicas, entre outras, que lhes engendraram por terem significados próprios, por carregarem valores e potencialidades simbólicas, estabelecendo, desse modo, linguagens que criam realidade - ocultando determinados discursos e alternativas pedagógicas em detrimento de outras. Sua função é, por conseguinte, criar um consenso de percepções que substituem procedimentos disciplinares ou de socialização mais diretos e mais visíveis, sendo veículos de ideologia pedagógica através de um discurso que se propaga por múltiplos e potentes canais. Não por acaso, os manuais didáticos tendem a repetir os termos empregados pelos textos curriculares legais. Nessa complexa tarefa, concomitantemente, é necessário também investigar as práticas reais já que elas são decorrentes de (re)interpretações e traduções dos textos curriculares e, como tais, ora aproximam-se destes, ora distanciam-se (GIMENO SACRISTÀN, 1997).

O fato é que a universalização do acesso ao sistema educativo escolar, sobretudo na atualidade, possibilitou que uma grande diversidade de estudantes tivesse acesso à cultura escolarizada. Com isso, a questão de quais conteúdos são mais adequados para essa nova escolaridade se presentificou. Pois, ao se alterar a composição social de um determinado nível, reformulam-se os conteúdos que historicamente lhe eram atribuídos, explicitando conflitos culturais que se ocultavam como a formação intelectual *versus* a formação profissional, o cuidar e o educar no âmbito na Educação Infantil, a ampliação da jornada escolar, entre outras, o que exige a busca de uma cultura compartilhada.

Contudo, como salienta Gimeno Sacristà (1997), a análise sobre os processos de escolarização na prática projeta a imagem de uma pirâmide escolar que se alarga na base e se estreita no seu cume, revelando a persistência da seleção social e cultural no interior dos sistemas educativos. Assim as rupturas entre as etapas e níveis não são apenas uma questão técnica de conexão, mas uma repartição social dos tipos de cultura, produzindo uma pressão dos níveis superior sobre os inferiores, nivelando a seleção daqueles que irão ascendendo a níveis cada vez mais elevados. Nesse cenário, o fracasso e a evasão escolar explicitam o efeito/resultado negativo do ideal moderno e ilustrado na educação no que se refere à sua não universalização de fato.

O interesse pela utilização técnica do saber é inerente à produção industrial e pós-industrial onde o domínio da informação é parte da produtividade, fator acrescentado aos componentes clássicos do capital e do trabalho (GIMENO SACRISTÀ, 1997). Assim, a ciência se tornou alheia à formação humana e onde houver uma atividade produtiva ou uma atividade social qualquer se desenvolverá uma disciplina científica para regulação desta atividade onde o “eficientismo” assume lugar de relevo (HABERMANS, 1987 apud GIMENO SACRISTÀ, 1997). O lema de que a escola deveria preparar para a vida sofre uma inflexão, pela pressão do sistema produtivo sobre o sistema escolar, passando agora a transmitir os saberes que lhes são úteis, ou seja, a “vocacionalização” dos currículos levou a seleção de

conteúdos pelo seu valor de aplicação, articulando assim o sistema educacional ao mercado.

A consequência disso, segundo o autor, foi o desprestígio da cultura clássica e das ciências sociais e a valorização das ciências exatas e naturais, o conhecimento aplicado e os idiomas mais generalizados. Desse modo, “[...] quanto mais escasso for o mercado de trabalho, menos se aceitará que a educação faça outra coisa que não seja preparar para o mercado de trabalho.” (GIMENO SACRISTÀN, 1997, p. 54). Contudo, diante das mazelas sociais, da destruição ambiental e da fragilidade da ciência e da técnica, marcadamente destituídas de moral, descortina-se o desafio lutar pelo ressurgimento de outros valores, conhecimentos e outra ideia de qualidade de vida e de bem-estar, que implica em não sucumbir ideologia do produtivismo e do mercado, mas colocar o conhecimento a serviço da sustentabilidade que salvasse os valores da solidariedade, sobretudo com as gerações futuras.

AS CONTRIBUIÇÕES DE INÉS DUSSEL PARA A ESCOLARIZAÇÃO

A partir da questão central “A pesquisa educacional precisa de uma teoria de escolarização?”, Inés Dussel busca discutir a escolarização retomando inicialmente três conceitos-chaves: a “gramática da escolarização” (TYACK; CUBAN, 1995 apud DUSSEL, 2014, p. 252), a “forma escolar” (VINCENT et al., 1994 apud DUSSEL, 2014, p. 252) e a “cultura escolar” (PROSSER, 1999 apud DUSSEL, 2014, p. 252). Esses conceitos surgem em 1980 e 1990, quando as mudanças nos estudos educacionais deslocaram-se da compreensão e promoção da mudança para a análise do por que as escolas eram tão difíceis de transformar-se, evocando a ideia de Bernstein (1990 apud DUSSEL, 2014, p. 255) de que o temos que explicar sobre os sistemas educacionais e as práticas educacionais não são as diferenças estabelecidas, mas sim as semelhanças existentes. Falaremos a seguir sobre cada um desses conceitos buscando estabelecer suas possibilidades e limites, segundo a autora.

A gramática da escolarização

A “gramática da escolarização”, proposto por Tyack e Cuban (1995 apud DUSSEL, 2014, p. 252) é mais um argumento histórico do que um conceito teórico que surgiu a partir da experiência da escolarização nos Estados Unidos da América. Segundo Dussel (2014, p. 255): “Essa é uma metáfora poderosa, mas suas consequências heurísticas têm ainda que ser exploradas de forma mais sistemática.” Tyack e Cuban (1995 apud DUSSEL, 2014, p. 255)

[...] identificam quatro regras desta estrutura básica da escolarização que se mantiveram praticamente inalteradas, apesar de várias tentativas de reformá-las, e que são consideradas como o “núcleo” ou o “coração das escolas”. Estas quatro regras são: como as escolas dividem o tempo e o espaço; como classificam os alunos e os alocam em grupos (turmas graduadas); como dão forma a qual conhecimento que deve ser ensinado em disciplinas escolares; e como eles estruturam a promoção e o sistema de créditos dos alunos (sistema de unidades Carnegie).

Para Dussel (2014), existe uma lacuna teórica nesta formulação, na medida em que não se explicita em seu construto que tipo de gramática ela se refere, ou seja, se ela é tradicional, gerativa, ou funcional no que se refere à escolarização. Pressupondo que existem “regras”, contra-argumenta a autora, como poderia se compreender os casos de escolarização que “não se encaixam” na regra ou se desenvolvem de forma marginal a elas? Para tanto, cita Julis Ferri (1880 apud DUSSEL, 2014, p. 256) ao afirmar que para o ensino de leitura, da escrita e do cálculo, na França da época, era preciso incluir “acessórios” porque eles faziam as crianças amar as escolas e a escola assumia seu caráter liberal.

Para Ferry e Buisson, a escolarização inclui muito mais do que uma lista de conteúdos; [o que era importante era como essas matérias e] ‘detalhes’ que moldaram a educação das sensibilidades, [a ligação da comunidade], o conhecimento corporal. (apud DUSSEL, 2014, p. 256).

Práticas que poderiam não ser percebidas como centrais, e no entanto foram concebidas como tais durante a organização dos sistemas nacionais de ensino.

Portanto, a centralidade nestas regras para a compreensão da escolarização precisa ser examinada, sendo que se faz necessário compreender como a escola se disseminou pelo mundo em diferentes formas, como a organização dos tempos e espaços tem se realizado, considerando os movimentos das potências imperiais e da ocidentalização, bem como das negociações que se efetuaram com os agentes e contextos locais.

FORMA ESCOLAR

“Guy Vincent afirma que a escola deve ser entendida como uma forma, tomando o conceito de Gestalt da forma como uma marca na consciência.” (1994 apud DUSSEL, 2014, p. 257). De maneira “[...] similar ao conceito de gramática, o conceito de forma escolar também salienta que as escolas partilham uma configuração básica, embora, no caso da forma escolar, isto seja pensado como uma estrutura, com conexões com a sociologia estruturalista.” (DUSSEL, 2014, p. 258). A estrutura, nesse caso,

[...] se impõe aos indivíduos; os agentes executam determinadas ações, porque a forma faz com que eles efetuem isto. A ênfase é colocada em uma organização coerente, em salientar princípios que produzem hierarquias e organizam o espaço e o tempo. (DUSSEL, 2014, p. 258).

“A forma escolar é uma noção que aponta para a especificidade dos modos escolarizados de socialização” (Lahire, 2008, p. 230 apud DUSSEL, 2014, p. 257), pautando-se nos “[...] debates teóricos sociológicos franceses sobre a escolarização, ou dos estudos pedagógicos das disciplinas e currículos escolares como de Chervel.” (VIDAL, 2005 apud DUSSEL, 2014, p. 258).

Desse modo, a escola é entendida como a “[...] constituição de um universo separado para as crianças [...], [onde há] a organização racional do tempo [...]”, prevalecendo a importância das regras para a aprendizagem e a

multiplicação de atividades/exercícios cuja função essencial “[...] é a de aprender e aprender de acordo com regras, [isto é], tendo como fim seus próprios objetivos.” (VINCENT et al., 1994 apud DUSSEL, 2014, p. 257).

CULTURA ESCOLAR

O conceito de “cultura escolar” “[...] foi muito mais livremente utilizado em pesquisas” e “[...] não foi cunhado por um único autor ou trabalho [...]”, diferentemente dos conceitos anteriores. “Uma das abordagens mais importantes e populares para o conceito de cultura escolar identificou-o com a cultura organizacional da escolarização.” (DUSSEL, 2014, p. 258). Nesta perspectiva, os estudos Jon Prosser são considerados pela autora uma referência fundamental. Segundo Prosser (1999 apud DUSSEL, 2014, p. 258), “[...] a tradição anglo-americana começou a pensar sobre a dimensão cultural do ensino [como forma de analisar o clima organizacional das instituições, a partir das] décadas de 1960 e 1970 [...]”, sendo que no final da década de 1970, esta linha de pesquisa se enrobusteceu sob a alegação de que o *ethos* ou atmosfera geral da instituição impactava sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido,

A cultura escolar é uma força invisível e não observável atrás das atividades escolares, um tema unificador que fornece significado, direção e mobilização para os membros da escola. Tem tanto representação concreta na forma de artefatos e normas de comportamento, quanto jargões, metáforas e rituais implicitamente mantidos. (PROSSER, 1999, p. 14 apud DUSSEL, 2014, p. 259).

Por isso, a “cultura escolar” enseja princípios e crenças que são compartilhados pelos membros da escola e que definem uma visão da instituição e de seus ambientes. Indo além, a autora cita a discussão de Robin Alexander (2000 apud DUSSEL, 2014, p. 259) que tem o propósito de “[...] discutir o que os sistemas de ensino e as formas de ensino têm em comum e o que não têm [...] [nos] cinco países que ele estudou (Reino Unido, Estados

Unidos, França, Índia e Rússia) [...]”, onde a cultura figura em primeiro plano como “cultura nacional” que de forma homogênea influencia a pedagogia e a organização escolar em um cada dos países analisados. Contudo, aponta que tanto as escolas como as salas de aula configuram-se como microculturas onde as mensagens e exigências que vêm de cima são mediadas e também são incluídas as suas próprias mensagens e exigências. Segundo Latour (2012) a cultura não age disfarçadamente ou de maneira fraudulenta pelas costas dos atores, pelo contrário, essa produção sublime é produzida e manufaturada em instituições e locais específicos, como em escritórios dos advogados, museus, laboratórios e nas escolas. Desse modo, a cultura é concebida como uma amálgama que tanto une como dá traços distintivos.

Por fim, Dussel ressalta a relevância da teoria do ator-rede (conhecida como ANT – *actor-network theory*) de Bruno Latour para o estudo da escolarização. A autora aponta que a escolarização tem muito a ganhar com pesquisas voltadas ao método da ANT, pois a teoria de Latour traz a sua compreensão da “montagem social” a partir das interações entre atores, artefatos e redes. Ou seja, não se pode explicar o que algo é sem olhar para a rede em que está inserido já que é o conjunto das relações que definem seus atributos. As redes que Latour nos ensina a seguir são ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como o discurso e coletivas como a sociedade, e ainda são remontadas a todo instante conforme as interações entre os atores que dela fazem parte ora como intermediários e ora como mediadores.

Ademais, nesta abordagem, atribui-se “ação” para as coisas ou objetos que não são necessariamente humanas. Assim, os

Objetos são elementos da rede que interagem com outros elementos. Tomemos, por exemplo, as fotografias como objetos-atores em uma determinada rede. As fotos não são apenas pedaços de papel, mas são investidas de significados simbólicos que lhes dão outros atributos e acabam “fazendo coisas”, produzindo ações em nós seres humanos (nós podemos chorar, rir, sorrir, tornar-nos nostálgicos ou felizes quando olhamos para fotos). (Latour apud DUSSEL, 2014, p. 266).

Nesta perspectiva, a teoria de Latour está interessada em como o social foi e está sendo produzido, montado, coletado e mantido num movimento constante, já que o social se reconstitui permanentemente.

A partir disto, podemos inferir que é a partir “[...] da descrição histórica e etnográfica detalhada que um objeto ou coisa atinge à especificidade, [distanciando-se, portanto, de uma ideia apriorística] que pode ser aplicada universalmente [...]” (Latour apud DUSSEL, 2014, p. 266), mas pelo contrário, no caso da escolarização, pensá-la a partir dos processos de “tradução”, “mediação” e “reorganização” de pessoas, eventos e objetos. Indo além, a autora destaca que Latour sugere duas maneiras de olhar em teoria social: 1) a “oligóptica” que implica o olhar de perto, vendo apenas algumas coisas, mas muito bem; e 2) a “panorama” que implica numa visão ampla e global que precisa ser interrogada como uma imagem onde a coerência é, concomitantemente, seu forte e seu fraco (Latour apud DUSSEL, 2014, p. 270).

Considerando a teoria do ator-rede para a realização da pesquisa educacional sobre a escolarização, a autora destaca características basilares que lhe são peculiares e consideradas de grande relevância, as quais são transcritas na íntegra:

Em primeiro lugar, nesta conceitualização da rede existe uma consciência da fragilidade da rede, já que não há necessidade de relação entre os elementos, mas é o produto de uma montagem histórica de elementos distintos. Em segundo lugar, a imagem da rede torna visível o fato de que existem espaços vazios, incompletudes, entremeios, não encerramento de todo o conjunto. Em terceiro lugar, o conceito rompe com a noção de que tem que haver uma distância epistemológica: as coisas podem estar perto ou longe, dependendo de suas relações, e não se pode supor que seja apenas por sua localização em um espaço físico. Pode ser especialmente interessante considerar as escolas e a pedagogia como relações que são emolduradas pela distância, pela assimetria, por sua separação do mundo cotidiano, e por suas ligações com um mundo de conhecimento e de relações que é diferente do ambiente físico em que funcionam. A quarta característica também é relevante, e refere-se à discussão da universalidade. A rede pode ser universal apenas na medida em que é capaz de ativar uma rede. A universalidade não está embutida na rede; ela é produzida por forças históricas das quais é preciso dar conta. (DUSSEL, 2014, p. 271).

A forma ocidentalizada de ensino requereu tecnologias específicas para ser transferida aos diferentes quadrantes do planeta como:

[...] professores e treinamento de professores [...] currículo escolar como uma forma institucional de organização e de classificação do conhecimento, livros escolares, móveis escolares e a arquitetura, painéis visuais nas salas de aula, uniformes, calendários e horários escolares, rotinas, discursos pedagógicos etc. (DUSSEL, 2014, p. 271).

Contudo, as tecnologias da escolarização em seus fluxos e intercâmbios se modificaram na medida em que foram traduzidas nas práticas locais, assumindo outras configurações, relações, lugares e atributos na rede. Como exemplo disso, situa a autora a questão dos uniformes que assumiu diferentes atributos e relações se o considerarmos na França, na Itália ou na Argentina. Diante do exposto, a pesquisa sobre a escolarização implica na adoção de uma teoria que possibilite ultrapassar os meandros da multiplicidade ilegível e que seja capaz de questionar e compreender os panoramas sobre a disseminação das escolas, suas conexões e interações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de cultura vigente no âmbito dos currículos escolares foi plasmado a partir de múltiplos discursos, interesses e práticas no processo de escolarização. Compreender a cultura curricularizada implica em captar como seu deu esse processo e explicar o que tem sido essa cultura. O projeto de cultura para a escolaridade tem seu nascedouro no discurso ilustrador e moralizador do início da modernidade, concebendo-a como mecanismo de redenção social, com bases humanísticas, na moralização e socialização dos cidadãos no seu sentido mais genuíno tanto quanto para o controle e a manipulação, impondo determinados tipos de estruturas políticas, sociais e econômicas.

As concepções crítica e pós-crítica de currículo, respectivamente de Gimeno Sacristà e Dussel, contribuem para que os pesquisadores e profissionais da educação possam problematizar o sentido da escola, o

trabalho desenvolvido na escola com o conhecimento/conteúdo, o quê a escola faz e deixa de fazer, além de muitas outras questões basilares quando em tela está o compromisso com uma escolarização de qualidade, socialmente referenciado. Ao que tudo indica, a gramática e a forma escolar, por si só, não dão conta de captar o que acontece na escola em suas múltiplas relações e interações. É preciso pensar a escola culturalmente, a partir de seu caráter social e histórico e da subversão do uso dos meios, bem como, as maneiras pelas quais os sujeitos se apropriam da sua forma e fazem as suas representações próprias.

Destarte, a importância da cultura escolar abriga em seu interior os conflitos culturais assume lugar de relevo na medida em que possibilita questionar e estabelecer posições éticas e de compromisso frente à escolarização, à cultura e à sociedade. Pelo caráter vivo, inacabado e escorregadio da sociedade e da cultura e seus impactos na escolarização, o debate se faz imprescindível, pois se um consenso tranquilizante se estabelece isso pode anunciar que se está furtando à educação a possibilidade de participar de discussões e propostas importantes do ponto de vista da formação humana e, conseqüentemente, obstaculizar o repensar e o redesenhar do currículo escolar numa perspectiva mais democrática e emancipatória.

REFERÊNCIAS

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.

GIMENO SACRISTÀN, José. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Tradução de Gilson César Cardoso de Sousa. Salvador: Ed. Edulfa, 2012.