

CULTURA, CULTURA ESCOLAR, CULTURA DE ESCOLA

João Barroso

Professor Catedrático da Universidade de Lisboa, tem como área de investigação e ensino Políticas de Educação e Formação e como grupo de investigação Política e Administração Educacional

O conceito de cultura escolar tem sido utilizado para pôr em evidencia a função da escola como transmissora de uma cultura específica no quadro do processo de socialização e integração nacional das crianças e dos jovens. No presente texto procuro ampliar esse sentido relacionando a “cultura escolar”, por um lado, com a própria forma escolar de educação e, por outro, com a cultura organizacional da escola. Será dada particular ênfase a uma descrição da gênese e evolução da organização pedagógica do ensino coletivo para mostrar a sua influência na produção de uma “cultura da homogeneidade” própria deste modelo escolar. Adota-se, assim, uma perspectiva simultaneamente histórica e sociológica com o fim de mostrar que a mudança em educação tem de ser, sobretudo, uma mudança cultural o que significa, neste caso, ter em conta:

- A impossibilidade de introduzir mudanças substanciais, no funcionamento das escolas, sem pôr em causa o “núcleo duro” da sua organização pedagógica que continua a ser a “classe”, enquanto modalidade de pedagogia coletiva cujo objetivo é “ensinar a muitos como se fossem um só”.

- As influências determinantes que o “modo de trabalho pedagógico, específico das situações educativas, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores.

A CULTURA ESCOLAR

Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral quer numa dimensão mais específica. em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.

Torna-se por isso necessário analisar as diferentes dimensões da cultura escolar tendo

em conta, entre outros fatores, a diversidade de abordagens teóricas utilizadas na sua definição e a identificação das práticas que a materializam.

De um modo esquemático, podemos dizer que é possível identificar três tipos de abordagens:

- ★ Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é, definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens.
- ★ Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc.
- ★ Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

No presente capítulo, irei referir-me, de maneira necessariamente breve, a cada um destes tipos de abordagens ilustrando, nos dois últimos casos, com exemplos da investigação que realizei sobre a organização e administração dos liceus, em Portugal, no período entre 1836 e 1960 (BARROSO, 1995).

A ESCOLA TRANSMISSORA E PRODUTORA DE CULTURA

Numa obra publicada em França, o historiador André Chervel (1998, p. 5) interroga-se, deste modo, sobre o sentido a dar ao conceito “cultura escolar” cujo uso se tem divulgado ultimamente quer no domínio da História da Educação quer das Ciências da Educação em geral.

A noção de cultura escolar (...) comporta uma ambiguidade de princípio

trata-se da cultura que se adquire na escola, ou da cultura que só se pode adquirir na escola? Dito de outro modo, por “cultura escolar” queremos significar a parte da cultura global que é difundida pela escola às novas gerações, ou, pelo contrário, uma cultura especificamente escolar, não só no seu modo de difusão, mas também na sua origem, na sua gênese e na sua constituição?.

No primeiro caso, estaríamos perante uma perspectiva funcionalista, para utilizar o quadro de análise atrás referido, de que um dos exemplos mais significativos é a definição que Dominique Julia (1995) dá de ‘cultura escolar’:

conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)

Nesta definição estamos em presença de dois elementos constitutivos desta “cultura escolar” as normas e as práticas. Numa perspectiva funcionalista e determinista poderemos dizer que as segundas (as práticas) se limitam a ser uma consequência das primeiras (as normas), e que umas e outras se limitam a ser uma tradução escolar de finalidades sociais gerais.

Está subjacente a esta definição a ideia, muito divulgada na opinião pública, de que a escola tem como finalidade transmitir os princípios de uma “cultura geral” duma geração para outra, através de um processo de aculturação específico que permite passar de uma cultura familiar e de grupo, para uma cultura global e social. Neste sentido, a “cultura escolar” não seria mais do que uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral. A escola é reduzida aqui ao papel de simples transmissora de uma “cultura” definida exteriormente, no quadro de um aparente consenso nacional sobre as finalidades da educação e os meios de as realizar. A sua função é de simples “mediadora” entre a sociedade (isto é, os poderes instituídos) e os alunos, estando excluída, à partida, qualquer hipótese de ela produzir uma “cultura própria” à margem, ou em oposição, da cultura social dominante.

Na verdade, a ideia que a escola não era simplesmente reprodutora, mas também produtora (já evidenciada entre outros por PETITAT, 1982, no seu livro “Production de l’école - Production de la société”), era algo impensável até há bem pouco tempo.

Como se interroga Chervel (1998, p. 7), com ironia, a este propósito:

Como seria possível que a escola ou a Universidade tivessem a audácia,

sob o olhar do público e a autoridade do “Grande Mestre”, de ensinarem o falso, quando o verdadeiro lhes era servido no prato pela própria ciência? Como poderiam ensinar o inútil quando a sociedade esperava que elas produzissem classes de alunos solidamente preparados? Como poderiam deformar os espíritos, quando a sua tarefa era exatamente o contrário, ou seja dar às crianças e aos jovens que lhes são confiados, uma “formação geral preparatória para o exercício das funções que os esperam na sociedade onde vão entrar”.

Ora é contra esta visão funcionalista da escola que, na História da Educação, como em outras “Ciências da Educação”, se manifestam hoje pontos de vista diferentes. Na verdade, adotando uma perspectiva mais estruturalista, muitos autores, põem em evidência o fato de que a instituição educativa não se limita a reproduzir uma Cultura que lhe é exterior, mas produz, ela própria uma cultura específica.

O próprio Chervel (1998, p. 193), como conclusão do seu trabalho sobre a história das disciplinas em França, reconhece que “apesar de vinculada à sua tarefa de formação, de educação e de instrução, a escola funciona como um sistema autorregulado e largamente autônomo”. E, mais adiante, acrescenta (CHERVEL, 1988, p. 194):

É o próprio sistema educativo, esse imenso corpo de dezenas, e depois de centenas de milhares de profissionais, que toma a seu cargo a concretização dos grandes objetivos de que foi incumbido. Para isso, ele põe de pé, métodos, exercícios, progressões, teorias, que, após confrontação com outros concorrentes, acabam por sobreviver, através de um processo de seleção natural, num oceano de tentativas individuais. Ora é precisamente neste processo que os decisores políticos e a administração educativa apostam. Longe de o contrariarem para imporem, arbitrariamente, as soluções didáticas da sua preferência, a administração prefere favorecer todas (ou quase todas) as iniciativas, porque sabem que é a economia íntima do sistema educativo que está em jogo. Enquanto os grandes objetivos não forem postos em causa, o ministério, a administração, a inspeção abstêm se de intervir.

A ideia de que os sistemas educativos não são (nem foram) sistemas inteiramente regulados do exterior, também já tinha sido expressa por Maurice Halbwachs (1938) na sua Introdução à obra de Durkheim “L'évolution pédagogique” (DURKHEIM, 1938, Introduction):

Como todas as grandes funções sociais, o ensino tem um espírito, expresso

nos programas, nas matérias ensinadas, nos métodos, e um corpo, uma estrutura material, que, em parte, exprime esse espírito, mas que, por vezes, reage a ele, colocando-lhe a sua marca própria e impondo-lhe, temporariamente, os seus limites. Das escolas catedrais às universidades medievais, destas aos colégios dos jesuítas, depois aos nossos liceus, houve, certamente, muitas transformações. E isto porque os órgãos de ensino estão, em cada época, em relação com as outras instituições do corpo social, com os costumes e as crenças, com as grandes correntes de ideias

Mas eles têm também uma vida própria, uma evolução que é relativamente autónoma, no decorrer da qual eles conservam muitos dos traços da sua estrutura antiga. Eles defendem-se, por vezes, contra as influências que se exercem sobre eles, do exterior, apoiando-se sobre o seu passado.

E esta “vida própria” é “este apoiar-se sobre o passado” que explica, igualmente, que as tentativas de mudança normativa da instituição escolar, determinadas pelo poder político através de reformas, tenham tido tão pouco sucesso.

Cuban (1990) no seu estudo sobre as reformas que, nos EUA, desde o século XIX, têm tentado melhorar o funcionamento do sistema educativo americano afirma (CUBAN, 1990, p. 75):

Não é de estranhar que muitas reformas que se propuseram alterar as estruturas fundamentais do processo de escolarização tivessem tido, se é que chegaram a ter, tão pouco sucesso. É o caso, por exemplo, do ensino baseado no aluno, das escolas de “área aberta”, das escolas não graduadas, do “team-teaching”, da ampla utilização da tecnologia audiovisual, do ensino programado, dos horários móveis, e outras erráticas reformas. Algumas destas reformas conseguiram alterar o vocabulário dos decisores políticos e dos práticos. Algumas influenciaram de maneira significativa o conteúdo de jornais e de agendas de conferências. Algumas chegaram mesmo a levar à alteração de currículos. Mas raramente estas reformas se radicaram nas salas de aula e nas escolas do país.

Como se percebe, o reconhecimento da “autonomia relativa” do sistema educativo e de cada escola em particular (largamente ilustrada pelos exemplos citados) tem consequências evidentes sobre o próprio conceito de “cultura escolar”.

Na verdade, esta forma escolar de educação a que David Tyack e Larry Cuban (1995) chamam de “gramática da escola”, constitui um elemento estruturante de uma cultura própria da escola (enquanto instituição educativa), construída na longa duração do processo histórico que lhe deu origem e que se traduz em valores, imagens, símbolos, normas, estruturas,

rotinas, processos, por ela produzidos e por ela conservados.

É para ilustrar este fato que irei apresentar, de seguida, um exemplo retirado da minha investigação sobre a história da organização pedagógica dos liceus em Portugal (Barroso, 1995), relativo à construção do modo de organização pedagógica intrínseco à forma escolar de formação (a cultura da homogeneidade).

A FORMA ESCOLAR COMO CULTURA DA HOMOGENEIDADE

O princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar”.

A adoção deste princípio é visível desde a gênese da organização pedagógica da escola primária pública e estendeu-se às escolas de outros graus de ensino, através de um processo complexo e de longa duração que é possível sintetizar do seguinte modo:

- Quer a organização da escola primária, quer a organização do liceu, constituíram-se a partir de uma estrutura nuclear que tinha como referência a “classe”, enquanto grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino.

- A classe surgiu da necessidade de adaptar ao ensino coletivo, as modalidades de ensino que eram tradicionalmente adoptadas no ensino doméstico, baseadas na relação face a face entre um mestre e o seu discípulo.

GÊNESE DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

A evolução da organização pedagógica do ensino primário público é elucidativa das características estruturais que a escola tem hoje enquanto organização.

Primeiro, as crianças eram ensinadas pelo “modo individual”. O espaço e o tempo da “escola” eram simultaneamente um espaço e um tempo de lazer, de trabalho e de ensino. O professor só controlava diretamente este último, chamando um a um os alunos ao pé de si, para a lição. A organização da “escola” era fluida, sem sistemas de coordenação entre os seus elementos, sem especialização de funções, sem compartimentações rígidas quer de alunos, quer de matérias, quer de espaço, quer de tempo. A própria escolarização era vista como um processo contínuo, e os alunos abandonavam a escola quando “estavam prontos” (na própria terminologia utilizada na época).

Este modo de ensino foi posto em causa com a adoção do “ensino simultâneo” (de

que um dos primeiros difusores, no ensino das primeiras letras, foi J.B.- La Salle, no século XVIII), mas acabou por sobreviver até ao século XX, principalmente nas escolas de professor único, associado a práticas mais estruturadas introduzidas por outros modos.

A adoção do “modo simultâneo” (século XVIII) e do “modo mútuo” (século XIX) corresponde à introdução de critérios de racionalidade no trabalho pedagógico que são ditados por duas ordens de razão. Por um lado, o próprio crescimento de efetivos que eram escolarizados em conjunto, como resultante da difusão do ensino das primeiras letras. Por outro, a necessidade de fazer da organização da escola um instrumento de inculcação de valores e normas sociais que enquadrem o próprio processo de escolarização das classes populares e a sua preparação para o trabalho fabril (com os primórdios da revolução industrial).

Num e noutro caso, a solução adoptada passou pela divisão do trabalho dos alunos, pela especialização de funções docentes (com recurso a monitores ou a auxiliares do professor), pela seriação do espaço (ainda que no interior de uma mesma sala), do tempo (horários detalhados), dos saberes (compartimentação das matérias), com a divisão em “classes” e secções, no ensino simultâneo, ou de “monitorias”, no ensino mútuo.

O processo de racionalização surge deste modo associado à imposição a todas as escolas primárias de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só” (BARROSO, 1995).

Este princípio é claramente visível na defesa que Feliciano de Castilho faz, em 1854 das vantagens do “ensino simultâneo”, no quadro da “querela dos métodos” que marcou a evolução da organização pedagógica da escola primária, no século XIX, em Portugal como em outros países (CASTILHO, 1854, p. 54):

O ensino individual, isto é, um Mestre todo para um só discípulo, seria (a não faltar aí o estímulo da emulação) o mais proveitoso modo de ensino; mas como se aspiraria a ter tantas pessoas que ensinassem, quantas são as que devem aprender?

Uma vez chegado aqui o raciocínio, apresenta-se naturalmente ao espírito um desiderandum; qual é: fazer dos alunos todos de uma classe um só indivíduo moral e entregá-lo à imediata vigilância e doutrinação de um Mestre idôneo, isto é, que saiba, possa e queira.

O aumento do número de alunos, principalmente nas escolas urbanas, permitiu fazer evoluir a organização pedagógica no sentido de alcançar uma “maior homogeneidade” das divisões, fazendo corresponder a cada “classe”, um conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos.

Para isso procedeu-se a uma minuciosa divisão dos programas e conseqüentemente dos alunos, primeiro em cursos (elementar, complementar; ou inferior e superior), que depois se dividem em classes e estas em divisões. Com esta arquitetura curricular, a “classe” torna-se o agrupamento nuclear da organização pedagógica da escola primária e a “classificação” dos alunos transforma-se numa das funções organizativas essenciais para o seu bom funcionamento. Paralelamente, foi necessário evoluir para a construção de “programas concêntricos” (a leitura, a escrita, a aritmética deixaram de ser dadas sucessivamente e passaram a ser dadas simultaneamente com aprofundamentos sucessivos) ajustando tudo isto a um correto emprego do tempo, com horários semanais e diários

Era este o modelo da “escola graduada” (que em Portugal se chamou de “escola central”) e que aparece, pela primeira vez, em Lisboa nos finais do século XIX.

A classe, que era inicialmente uma simples divisão de alunos, transforma-se progressivamente num “padrão” organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar. Simultaneamente, adquire o valor de “medida” na progressão dos alunos (passar de “classe”) e na divisão temporal do percurso escolar (o termo “classe” vai tornando-se sinônimo de “ano” de escolaridade).

Como se vê nesta breve síntese, a organização pedagógica da escola primária evolui, principalmente a partir do século XVIII, de uma organização sincrética, debilmente acoplada, com estruturas rudimentares de tipo “unicelular”, para uma organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular que exige que os seus elementos estejam fortemente acoplados (entre si e com os objetivos finais), com o fim de garantir a concentração do plano de estudos, a continuidade na progressão dos alunos, e a unidade da ação educativa.

Esta evolução que obedece a princípios claros de racionalização (do modo de ensino, cujo paradigma continua a ser a relação face a face de um mestre com o seu discípulo) e de eficiência (procurando ensinar ao maior número com o menor dispêndio de meios), faz com que, desde cedo, a escola primária, enquanto organização, adquira um conjunto de características “burocráticas” (temporalmente “pré-burocráticas” se atendermos ao “ideal tipo” de organização definido, mais tarde, por Weber). É o caso, por exemplo, da existência de uma hierarquia de autoridade (entre o professor e os alunos, entre os diversos escalões de alunos-monitores e os alunos menos adiantados, entre os professores das últimas e das primeiras classes, entre o diretor e os professores), assente numa divisão funcional do trabalho (diretor, professores de cada classe, alunos), prescrita através de regulamentos que possam ser postos em prática, qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor.

No que se refere ao ensino liceal, esta “cultura da homogeneidade” não só está presente na organização do tempo, dos espaços e dos alunos (como na escola primária), mas também na homogeneização dos professores e das disciplinas, a partir da instauração do “regime de classes” com a reforma de Jaime Moniz, em 1895 (ver BARROSO, 1995).

As principais características deste tipo de organização curricular (que se opunha ao “liceu das disciplinas” que vigorara anteriormente) consistem na “concentração das disciplinas”, na “coordenação dos professores” e na “conexão do ensino”. Com o “regime de classes” pretende-se combater o “atomismo disciplinar” e desenvolver, a partir da articulação das diferentes disciplinas que compõem o plano de estudos (em cada ano e nos anos do mesmo ciclo), “educação integral”, a “formatura do espírito” e a “ordem e a unidade do ensino”.

A integração horizontal das disciplinas (para combater a sua heterogeneidade) constitui assim um instrumento privilegiado para desenvolver o valor formativo da aprendizagem e a dimensão moral do ato educativo.

A “classe” liceal completa deste modo o sentido homogeneizador que esteve na base da sua instauração no ensino primário (“classe de alunos”) para se tornar igualmente numa “classe de professores e de saberes”.

DA HOMOGENEIDADE VIRTUAL À HETEROGENEIDADE REAL

O relato sucinto que fiz da gênese da organização pedagógica da escola pública, e do papel que desempenhou a “classe” como forma de homogeneizar os alunos, tornou claro o paradoxo que atualmente existe entre as estruturas que regulam o trabalho do professor e dos alunos na escola e a necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas, em função da diversidade dos alunos. Ou, por outras palavras, o paradoxo que existe entre a “homogeneidade cultural” imposta pela escola e a heterogeneidade das “culturas” dos alunos.

Na verdade, este modo “escolar” de estruturar o trabalho pedagógico constitui uma manifestação de violência simbólica sobre os alunos e professores. Se muitos alunos conseguem superar este constrangimento, por terem aprendido bem “o seu ofício” (ver PERRENOUD, 1995), ou se muitos professores conseguem ultrapassar estas dificuldades, pelo seu poder de persuasão, ou de inovação, o certo é que a manutenção desta forma de organização é responsável por muitos fenômenos de exclusão de alunos e de professores, e de uma tensão permanente nas relações que estabelecem entre si.

É importante assinalar que grande parte das críticas que se fazem hoje ao ensino por classes e à “escola graduada” é contemporânea da criação desta forma de organização pedagógica. Estas críticas são constantes em todos os movimentos pedagógicos alternativos que

foram aparecendo ao longo dos séculos XIX e XX e estão subjacentes a muitas das reformas que a partir dos anos 1960 procuraram, sem êxito, responder à “crise da escola”.

Eis um exemplo dessas críticas originais proferida por E. White, numa conferência pronunciada em Ohio (E. U A), em 1874, na Associação Nacional de Educação e que resume muitas das críticas que ao longo dos tempos foram proferidas contra esta modalidade de organização pedagógica:

Como pode ensinar-se aos alunos em classes de um sistema graduado sem sacrificar as suas formas e necessidades individuais? Como submeter os resultados da instrução escolar a exames sem estreitar ou canalizar tal instrução? Como submeter um corpo de professores a uma supervisão eficaz sem reduzi-los a simples operacionais? Como realizar a devida adaptação do sistema à necessidade dos alunos que podem dedicar somente uma parte do seu tempo aos deveres escolares? (Citado por FABER; SHEARRON, 1974).

Um dos movimentos pedagógicos que desde o início procurou uma alternativa para esta forma de organização foi a “Educação Nova” Um bom exemplo dessa alternativa encontra-se neste texto de Faria de Vasconcelos (1921, p. 162-163), um dos seus principais divulgadores em Portugal:

As classes ou cursos são rígidos, hirtos, os alunos encontram-se uniformemente distribuídos nos ramos correspondentes ao curso ou classe em que entraram.

Dentro de um tal sistema ou organização não se tomam em conta o nível intelectual dos alunos, os seus conhecimentos e as suas aptidões especiais. Por maiores que sejam estes e aqueles, num ou noutro ramo, o aluno permanece inflexivelmente no curso em que entrou e tem que seguir com o mesmo rigor implacável a fileira através dos cursos ou classes anualmente sucessivos. (...)

No regime de classes rígidas, dada a heterogeneidade da população escolar, o professor não pode individualizar o ensino, adaptá-los às necessidades intelectuais e pedagógicas dos alunos; as lições têm de ser feitas para uma média ideal, nem delas se aproveitam os alunos atrasados (...), nem os mais adiantados.

A citação ilustra com clareza prática o diagnóstico realizado pela generalidade dos pedagogos do movimento da Educação Nova (em diferentes países) que mostravam a inadequação da organização pedagógica tradicional para adaptar o ensino às características individuais das crianças e dos jovens, bem como o sentido das propostas alternativas que eram

ensaiadas (como por exemplo, os métodos Montessori ou Decroly, ou o método dos projetos de John Dewey entre outros).

Mas, apesar das “inovações” propostas e das experiências iniciadas, a organização pedagógica formal e legal generalizada com a criação dos sistemas escolares estatais manteve-se constante. Por isso, não admira que, cerca de 50 anos depois (nos finais da década de 60), o movimento de contestação às estruturas da escola oficial se faça nos mesmos termos, ainda que com argumentos não exclusivamente retirados à psicologia experimental (como aconteceu com a Educação Nova), mas agora reforçados por considerações de tipo sociológico.

Desde as propostas radicais de Illich (1971), às tentativas reformadoras encetadas, por exemplo, em França (à semelhança de outros países) no início da década de 80, é mais uma vez o ataque às chamadas “invariantes estruturais” da escola de que a “classe” é o núcleo essencial - que está em causa.

Se para Illich a alternativa a estas estruturas passa pela própria “desescolarização” da sociedade, outros pretendem mostrar que o problema não está na escola em si mesma, mas num conjunto de características formais, vindas do passado, que impedem a sua adaptação às necessidades do presente. Em França, o “Colóquio d’Amiens” promovido em 1968, pela Association d’Étude pour l’Expansion de la Recherche Scientifique que dedica uma secção específica à organização do estabelecimento de ensino, levanta o seu dedo acusador em direção à organização da escola em classes (1974, p. 92):

A escola não pode ser uma coleção de classes justapostas. Este modelo tradicional revela-se incapaz de responder às novas exigências e de integrar as inovações que, em consequência, aparecem.

É esta também a convicção de Hassenforder que, no seu estudo sobre a inovação no ensino, em diversos países, no início da década de 70, afirma

Ora a classe, elemento principal do sistema tradicional, revela-se agora um grande obstáculo à evolução provocada pela transformação das mentalidades e pelo desenvolvimento das novas técnicas de comunicação. Na classe, um único professor assegura a difusão da informação, assim como suscita, organiza e controla o processo segundo o qual esta informação é explorada. Esta forma de trabalho torna difícil qualquer individualização do ensino. A informação difundida no mesmo momento e nos mesmos termos para todos os alunos, não pode responder à variedade das suas preocupações no instante dessa comunicação, nem à diversidade dos níveis individuais. Sem dúvida que o processo não é assim tão rígido e tem numerosas variantes, mas este é, no entanto, o ‘modelo’ geral.

Mas para Hassenforde, essas variantes (como “os métodos ativos”, a não-directividade”. “as classes Freinet”) “não põem em causa a própria classe e, sem isso, não há uma verdadeira transformação pedagógica” (idem, p. 96).

Um das tentativas de operacionalizar uma transformação global do sistema de ensino que incorporasse esta reconceptualização da escola vai ser desencadeada em França, no quadro da reforma dos “collèges”, no início dos anos 80, e no seguimento de uma experiência de mais de 10 anos realizada em estabelecimentos piloto, conduzida por Louis Legrand.

No relatório que apresentou, em 1982 (p. 92), ao Ministro da Educação francês sobre a reforma dos “collèges”, Louis Legrand elege o tema do “agrupamento dos alunos” e as ações conexas para o pôr a funcionar, como uma das questões centrais da renovação pedagógica:

Não se muda um sistema educativo modificando somente as suas estruturas. Mas, sem modificação de estruturas não será possível atingir as finalidades e os objetivos. (...) A ruptura da compartimentação atual em divisões fixas e níveis de classes é a condição necessária duma transformação da vida escolar e da individualização do ensino. Mas não é, de modo algum, uma condição suficiente.

Um dos estudos mais interessantes sobre os efeitos que esta organização pedagógica em classes exerce sobre a “fabricação da excelência escolar” e sobre os processos de avaliação, no ensino primário, deve-se a Perrenoud (1985). Também aqui o autor procura explicar por que razão um sistema de avaliação formal tão contestado pelos especialistas de docimologia e que não faz a unanimidade dos pais, dos professores e da administração, subsiste durante tanto tempo. Perrenoud mostra a íntima relação que existe entre o sistema de avaliação formal em vigor e o sistema de divisão do currículo em programas anuais (definido no século XIX), bem como o serviço que apesar da sua racionalidade limitada presta à medida “objetiva” da excelência escolar” (p. 166).

Por tudo isto, não admira que Philippe Meirieu (1989) interrogando-se sobre a dicotomia da classe enquanto “lugar de progresso” e “lugar de obstáculo” à inovação afirme:

Um dos obstáculos maiores à mudança nos estabelecimentos de ensino, é a própria existência da classe ... Eu tenho a consciência que estou a colocar a barra demasiado alta. A classe representou, há cento e cinquenta ou duzentos anos, quando foi construída (Foucault explica a sua gênese em “Surveiller et punir”), um progresso considerável. Mas aquilo que foi um progresso num determinado momento histórico, pode tornar-se um freio e um obstáculo noutra altura.

Em Portugal, as tentativas de alterar esta organização pedagógica baseada na divisão dos alunos em classes anuais, com um sistema de classificação que através do mecanismo da repetência procura manter a “homogeneidade” dos agrupamentos para que todos os alunos possam ter, simultaneamente, o mesmo ensino, com o mesmo professor, num mesmo espaço, também falharam.

É o caso das escolas primárias de “área aberta” tipo P3 que procuravam atingir esse objetivo pela descompartimentação do espaço da sala de aula e pelo trabalho em equipa dos professores. Foi, ainda, o caso da criação das “fases” no ensino primário que suprimiu a seleção dos alunos no final do 1º e 3º anos de escolaridade, substituindo a divisão anual dos programas por uma divisão bianual.

Ou então, num passado mais recente, a opção por tentativas setoriais de quebrar esta modalidade de agrupamento (de alunos, de professores, de programas e de tempos), como a “área-escola”, ou o sistema de “progressão contínua”, com a proposta de supressão da seleção no interior do 1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade, ou a introdução de “currículos flexíveis”.

Na verdade estas e outras inovações não passaram de “enxertos”, pretensamente totalizantes, que não “pegaram” devido a fenômenos de rejeição não controlados.

Num livro recente, David Tyack e Larry Cuban (1995, p. 85) analisam a ocorrência de fenômenos semelhantes nos Estados Unidos através do conceito de “gramática da escola” (que corresponde à organização pedagógica que tenho vindo a utilizar):

As bases da gramática da escola, como a própria configuração da classe, têm permanecido estáveis ao longo das últimas décadas. Poucas têm sido as mudanças na maneira como as escolas dividem o tempo e o espaço, classificam os alunos e os distribuem pelas classes, agrupam os conhecimentos em disciplinas e concedem graus e “créditos” como evidências da aprendizagem. (...) A continuidade na gramática da instrução frustrou gerações de reformadores que sonharam alterar estas formas standardizadas.

Para estes autores a falência das reformas que têm sido tentadas, em vários domínios da educação, resultou, essencialmente, de elas terem ficado de fora deste “núcleo central” que é a sala de aula. Isto ficou a dever-se, muitas vezes, à adopção de uma perspectiva a-histórica, por parte dos políticos e dos reformadores que os leva a ignorar o carácter construído das instituições escolares e a origem das suas especificidades. É esta aliás uma das razões da própria externalidade e voluntarismo, com que os reformadores abordam a educação e as escolas.

Como dizem Tyack e Cuban (1995, p. 135):

Trazer o desenvolvimento ao cerne da educação - a instrução na sala de aula, cuja forma é definida por esta “gramática” constitui a mais difícil espécie de reforma, e ela resultará, no futuro, mais de mudanças internas criadas pelo conhecimento e perícia dos professores do que de medidas tornadas por decisores políticos externos.

Como se vê, a solução para este problema tem de passar por uma alteração radical das estruturas. Mas esta alteração não pode ser feita de cima para baixo. Ela tem de ser construída nas escolas pelos próprios professores e alunos. Para isso é importante que do ponto de vista formal-legal existam mecanismos que incentivem e promovam essas mudanças. Mas o lugar central cabe à formação. Formação que auxilie os professores a desconstruir as suas práticas e a reconhecer nelas o peso destas estruturas. Formação para sugerir práticas alternativas. Mas, acima de tudo, formação para dar segurança às pessoas que encetam um processo de mudança que não se limite à alteração das estruturas mas que pressupõe, igualmente, a transformação da cultura escolar.

A CULTURA ORGANIZACIONAL DE ESCOLA

As visões funcionalista e estruturalista da escola têm vindo a ser questionadas, em diversos domínios das Ciências da Educação (da análise social da educação, aos estudos organizacionais e administrativos sobre a escola, do currículo à didática). Assiste-se a uma mudança de paradigma que se traduziu no desenvolvimento recente dos “estudos da escola” (BARROSO, 1996) e tem expressão mais direta no aparecimento de novas áreas disciplinares, como seja, a “sociologia do estabelecimento ensino” (DEROUET, 1987, 1996), ou de objetos de pesquisa específicos, como por exemplo, o estudo dos “efeitos de escola”, ou do seu sucedâneo, “das escolas eficazes”. Do mesmo modo, nas políticas e na ação pública da educação, a escola enquanto unidade pedagógica, organizativa e de gestão, tem hoje uma importância acrescida, com o reconhecimento da sua autonomia e com a aplicação de medidas de “gestão centrada na escola”, passando-se, neste contexto, de um sistema escolar” para um “sistema de escolas” e de uma “política educativa nacional”, para “políticas educativas locais”.

Esta maior visibilidade social da escola enquanto organização e, conseqüentemente, este acréscimo de pertinência do seu estudo (CANÁRIO, 1996), está na origem, igualmente, do desenvolvimento dos estudos sobre as culturas organizacionais de escola.

Não sendo aqui o momento de aprofundar esta temática, importa referir, contudo, que estamos perante um campo de investigação e análise extremamente promissor para a compreensão da escola (individualmente considerada) enquanto organização e instância de socialização, nomeadamente em Portugal, sendo de destacar neste caso, as obras de Rui Gomes (1993), Manuel Sarmiento (1994) e Leonor Torres (1997, 2003).

Embora não exista uma definição consensual desta “cultura de escola” e ela dependa da postura teórica dos seus autores, é possível dizer que ela corresponde a uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.

Para Leonor Torres (1997, p. 27), na linha de Smirch (1983) é necessário distinguir entre a concepção de cultura como “variável independente e externa” e como “variável dependente e interna”. No primeiro caso, a cultura organizacional é vista como

o reflexo dos traços culturais da sociedade, isto é, as práticas organizacionais tendem a ser determinadas e niveladas pela cultura societal, assumindo na perspectiva de alguns autores, um decalque da cultura nacional” (Torres, 1997, p. 15). No segundo caso, “a cultura é construída no interior da organização, não se rejeitando, porém, a existência de influências do exterior na modelização dos seus contornos. Sendo algo que a organização tem e que dentro dela se desenvolve, a cultura tende a adquirir traços idiossincráticos, conferidores de uma identidade organizacional própria. Neste sentido, as relações entre a cultura societal e a cultura organizacional parecem ser menos intensas e, conseqüentemente, de mais difícil percepção o grau de influência que a primeira poderá exercer sobre a segunda.

Como se vê, temos nestas duas perspectivas um evidente paralelismo com a distinção que fiz entre “cultura escolar” e “cultura de escola”, no quadro da sua utilização nos estudos de história da educação.

De fato, a utilização que faço de “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a “cultura escolar” (enquanto expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores).

Assim a “cultura de escola” é a expressão da própria maleabilidade organizativa que resulta do jogo dos atores na definição das suas estratégias e “sistemas de ação concreta” (para utilizar a expressão de Crozier).

Isto significa que, se queremos falar da “cultura escolar”, não nos podemos ficar pelo nível macro do sistema (o quadro formal-legal), mas temos que ir ao interior das escolas “concretas” (nomeadamente através de estudos de carácter monográfico) para detectar as suas especificidades e o campo de determinação que resulta das práticas dos seus atores.

A capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização.

Como escreve Friedberg (1993, p. 145):

a regulação que a estrutura formal opera nunca é total. Ela é constantemente ultrapassada por um conjunto de práticas que não respeitam as prescrições que ela estabelece. Através destas práticas, os participantes, em função da sua percepção dos constrangimentos como recursos da situação, procuram, e na maior parte das vezes conseguem, reduzir pouco a pouco a importância do quadro formal e deslocar ou limitar a sua validade, ou até, mesmo, inverter completamente as sequências teóricas.

Um exemplo disto mesmo encontra-se no estudo que eu fiz sobre um corpus documental de 546 relatórios dos reitores dos liceus, em Portugal, no período entre 1935 e 1960 (BARROSO, 1995) e de que se apresenta a seguir, resumidamente, alguns dos resultados obtidos neste domínio.

A ORGANIZAÇÃO INFORMAL COMO CULTURA

A análise dos relatórios anuais dos reitores permite estabelecer um contraponto ao “desenho organizacional” traçado pelo quadro legal. Esse contraponto fez-se a dois níveis:

- os “desvios” que os reitores introduziam no modelo organizacional e administrativo, por sua iniciativa, por força das circunstâncias, ou como resultado do jogo de forças que se estabelecia no interior do próprio liceu entre a sua ação e a de grupos de professores;
- a quebra da coesão interna da própria organização que era um dos pressupostos fundamentais de toda a filosofia de administração subjacente à aplicação do “regime de classes”.

No primeiro caso, os relatórios dão conta de múltiplos exemplos de “infidelidades” que fazem do liceu um «locus de produção normativa» (LIMA, 1992) e permitem relativizar a influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada, como a que vigorou no período em estudo.

Sem pôr em causa o carácter heterodirigido da administração dos liceus e a sua modelação pela política educativa do Estado Novo, foi possível utilizar os relatórios dos reitores para identificar “outras” racionalidades (mais subjetivas e definidas “a posteriori”), que imprimiam, por vezes, um carácter distintivo à organização do liceu ou às modalidades utilizadas na sua administração.

Atendendo ao papel chave que os reitores desempenhavam neste processo, a análise dos relatórios permitiu igualmente proceder a uma “análise funcional” mais fina do que a realizada a partir do quadro legal, dando conta da diversidade de estilos e de modalidades de ação que era possível encontrar.

No segundo caso, a análise dos relatórios permitiu mostrar como, contrariamente ao que uma análise da escola como burocracia levaria a supor, os liceus, no período em análise, apresentam já características que os aproximam, em certos aspectos, dos modelos de “sistemas debilmente acoplados definidos por Weick (1976) ou de “anarquias organizadas” apresentados por Cohen e March (1974).

Os relatórios dos reitores, no seu duplo registo de instrumento de ‘normalização’, (enquanto elemento de controlo externo) e de distinção’ (enquanto memória da instituição que exprime a sua identidade), permitem analisar o processo de perda progressiva da sua coesão interna que, apesar de desejada pela administração, dificilmente era concretizada. Eles tornam-se assim, por vezes, testemunhos do confronto entre a visão que a administração tinha do liceu como organização “fortemente acoplada”, não só internamente, mas entre cada liceu e os próprios serviços da Administração central, e a inevitável fragilidade das articulações que ligavam não só muitos dos seus elementos internos (professores e classes, por exemplo), mas o próprio liceu, ao sistema no seu conjunto.

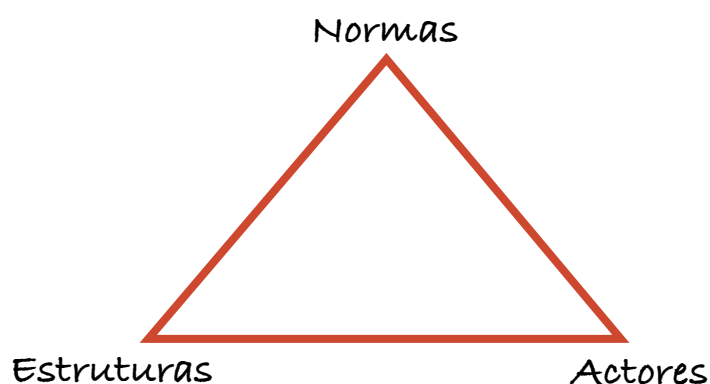
Além disso, a análise dos relatórios permitiu pôr em evidência a diversidade de situações existente (em contradição com a imagem homogênea que a retórica oficial dá do sistema), bem como da construção progressiva de uma organização pedagógica divergente da que estava consagrada no quadro legal. Tanto no domínio da organização dos horários, como da constituição das turmas e da distribuição dos espaços, é notória a distância que separa a “estrutura formal” da “estrutura informal”. É possível identificar, igualmente, um “liceu invisível”, muito menos homogêneo do que o previsto na legislação e onde as incoerências entre o modelo legislado e as suas condições de execução constituem espaços de improvisação de soluções e de tomada de decisões, ditadas por critérios de racionalidade diferente.

Estes espaços de improvisação constituem um dos elementos fundamentais da produção de uma “cultura de escola” distintiva da “cultura escolar” veiculada pelo quadro formal-legal, quer se fale da organização pedagógica (marcada pela “cultura da homogeneidade”, como vimos), quer se fale da administração (marcada pela “cultura burocrática”), quer se fale dos princípios e valores dominantes na socialização das crianças e dos jovens (marcados pela “cultura da ordem e da autoridade”).

EM SÍNTESE

Como breve síntese conclusiva, importa referir no final deste texto a necessidade de utilizar no estudo da “cultura escolar” (quer numa perspectiva sincrónica, quer diacrónica) o contributo das diferentes abordagens referenciadas no início deste capítulo funcionalista, estruturalista e interacionista.

Com esse fim, os estudos sobre a escola deverão ter em linha de conta as três dimensões essenciais do processo de referencialização da cultura organizacional: as normas, as estruturas e os actores, o que pode ser representado pela figura seguinte:



Este pluralismo teórico tem implicações metodológicas evidentes, nomeadamente no que se refere à construção do objeto de estudo e definição dos planos de análise, alternando entre o nível macro e nível micro, o plano das normas, o plano das estruturas e o plano da ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



BARROSO, João. **Os Liceus**: organização pedagógica e administração (1836 - 196°). Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. (2 volumes).

BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CANÁRIO, Rui. **Os estudos sobre as escolas problemas e perspectivas**. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

CASTILHO, Feliciano. **Felicidades pela Instrução**. Lisboa, 1854.

CHERVEL, André. **Le culture scolaire**. Une approche historique Paris. Belin, 1998.

COHEN, Michael D.; MARCH James G. Leadership and Ambiguity. In: **Managing Education Theory and Practice** (1989). Milton Keynes Open University Press, 1974. P. 118-130.

CUBAN, Larry. A fundamental puzzle of school reform. In: **Schools as Collaborative Cultures**: Creating the future now. New York: The Falmer Press, 1990.

DEROUET, Jean Louis. Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. **Revue Française de Pédagogie**, n.78, 1987.

- DEROUET, Jean Louis. O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França: um objeto científico em redefinição. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.
- DURKHEIM, Emile. L' **Evolution Pédagogique en France**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938.
- FABER, Ch.; SHEARRON, G. **Administración Escolar - Teoria e Prática**. Madrid: Paraninfo, 1974. (Tradução da edição americana de 1973).
- FARIA DE VASCONCELOS, (1921-1929). **Problemas Escolares**. Lisboa: Seara Nova. 2v.
- FRIEDBERG, Erhard. **Le Pouvoir et la Règle**. Dynamique de l'Action Organisée. Paris: Editions du Seuil, 1993.
- GOMES, Rui. **Culturas de Escola e Identidades dos Professores**. Lisboa: EDUCA, 1993.
- HALBWACHS. Introduction. In: DURKHEIM, Emile. **L'Evolution Pédagogique en France**. Paris: Librairie Félix Alcan, 1938.
- HASSENFORDER, Jean. **A Inovação do Ensino**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.
- ILLICH, Ivan. **Une Société sans École**. Paris: Éditions du Seuil, 1971.
- JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. In: NÓVOA, Depaepe; Johanningmeier (Eds.). **The Colonial Experience in Education**. Historical Issues and Perspectives. Paedagogica Historica, supplementary series. v.1, 1995.
- LECRAND, Louis. **Pout un Collège Démocratique**. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, 1982.
- LIMA, Licínio. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação, 1992.
- MEIRIEU, Philippe. De la classe-progrès à la classe-obstacle. **Cahiers Pédagogiques**, n.279, p. 8-9, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. **La Fabrication de l'Excellence Scolaire**. Genève: Librairie Droz, 1985.
- PERRENOUD, Philippe. **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PETITAT, André. **Production de l'École - Production de la Société**. Analyse Socio-Historique de Quelques Moments Décisifs de l'Évolution Scolaire en Occident. Genève: Librairie Droz, 1982.
- SARMENTO, Manuel. **A vez e a voz dos professores**: Contributos para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.
- SMIRCH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, n.28, p. 339-358, 1983.
- TORRES, Leonor. **Cultura Organizacional Escolar**. Representações dos professores numa escola portuguesa. Oeiras: Celta Editora, 1997.
- TORRES, Leonor. **Cultura organizacional em contexto educativo**. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. Braga Universidade do Minho, 2003. (Tese de doutoramento polico-piada).
- TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering Toward Utopia**. A Century of Public School Reform. Cambridge: Harvard University Press, 1995.
- WEICK, Karl E. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. In: **Culture and Power in Educational Organization** (1988). Philadelphia: Open University Press, 1976. p. 56-73.