



CULTURA ESCOLAR: REVISANDO CONCEITOS

SCHOOL CULTURE: REVIEWING CONCEPTS

CULTURA ESCOLAR: REVISANDO CONCEPTOS

Lindamir Cardoso Vieira Oliveira

Doutora em Educação pela Unimep. Professora do Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo

• Resumo

Este texto é parte da discussão teórica vinculada ao projeto de pesquisa intitulado *Gestão democrática e inovação da prática pedagógica das escolas*, financiado pelo FUNDAC/UMESP. Busca-se contribuir com as análises da organização escolar que vão além da racionalidade técnica de inspiração funcionalista, constituindo-se em uma racionalidade político-cultural, como apontou Nóvoa. Tendo como ponto de partida o entendimento da cultura escolar como um sistema comum de significados, aceitos, com conteúdos implícitos e explícitos e que são, deliberadamente ou não, aprendidos e participados pelos atores sociais implicados na construção cotidiana da vida de cada escola, pretende-se rever diferentes leituras sobre sua produção, seus movimentos e suas diferenciação. Num primeiro momento, são retomados diferentes autores que trataram da temática, finalizando com um detalhamento de algumas contribuições de Pérez Gómez.

Palavras-chave: Gestão escolar. Organização escolar. Políticas públicas.

• Abstract

This text is part of the theoretical discussion related to the research project called *Democratic management and innovation of pedagogical practice in schools*, funded by FUNDAC/UMESP. An attempt is made to contribute to analyse the school organisation, beyond the technical rationale of functionalist inspiration, turning into a political and cultural rationale, as pointed out by Nóvoa. Having as baseline the understanding of the school culture as a common system of meanings, accepted with implicit and explicit contents and that are, whether intentionally or not, learnt and played by the social players involved in the day-to-day construction of life in every school, we intend to review different approaches on its production, movements and differentiation. At first, different authors who have dealt with this theme are reviewed, and this text ends with a breakdown of some contributions made by Pérez Gómez.

Keywords: School management. School organisation. Public relations.

• Resumen

Este texto es parte de la discusión teórica vinculada al proyecto de investigación llamado *Gestión democrática e innovación de la práctica pedagógica de las escuelas*, financiado por FUNDAC/UMESP. Se busca contribuir con los análisis de la organización escolar que van más allá de la racionalidad técnica de inspiración funcionalista, la que pasa a ser una racionalidad político-cultural, como lo indica Nóvoa. Teniendo como punto de partida la idea de que la cultura escolar es un sistema común de significados aceptados, con contenidos implícitos y explícitos y que deliberadamente son o no aprendidos y participados por parte de los actores sociales involucrados en la construcción cotidiana de la vida de cada escuela, se pretende revisar las distintas interpretaciones sobre su producción, sus movimientos y su diferenciación. En un primer momento se retoman diferentes autores que trataron el tema, finalizando con una exposición detallada de algunas contribuciones de Pérez Gómez.

Palabras-clave: Gestión escolar. Organización escolar. Políticas públicas.

Na antropologia, a cultura é vista como um sistema comum de significados, aceitos com conteúdos implícitos e explícitos, que são, deliberadamente ou não, aprendidos e participados pelos membros de um grupo social. Assim, é parte da cultura de um grupo tanto o que é instituído por meio de códigos, normas, sistemas de ação, como o instituinte, ou seja, as diversas pressões de mudanças ou acréscimos ao existente que ainda não se institucionalizaram. Assim, a cultura vive um processo ativo, contínuo, vivo, por meio do qual as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem.

São muitos os estudos voltados para a administração geral que procuram compreender a cultura da organização escolar. Alguns procuram relacioná-la com a dificuldade de implementar mudanças. Por isso, vale a pena enfatizar algumas aproximações da literatura disponível, retomando revisões já procedidas (Cf. OLIVEIRA, 2003), para aprofundarmos, subseqüentemente, algumas das concepções de Pérez Gómez que nos interessam mais de perto.

O conceito de cultura escolar foi trazido para a área da educação no Brasil na década de 70. A principal contribuição foi a possibilidade de uma análise da organização escolar que vá além da racionalidade técnica e da racionalidade organizacional, constituindo-se em uma racionalidade político-cultural, como apontou Nóvoa (1995).

Rui Gomes (In: BARROSO, 1996, p. 87ss), nas suas teses para uma agenda de estudo da escola, é bastante crítico na incorporação do planejamento estratégico empresarial, orientado por uma racionalidade técnica e não político-cultural, para

É parte da cultura de um grupo as diversas pressões de mudanças ou acréscimos ao existente

projetos educativos. Na sua visão, a perspectiva empresarial realiza quatro grandes separações do trabalho, que comprometem a qualidade dos projetos educativos: *o pensamento é separado da ação enquanto forma de ultrapassar a incapacidade da escola de pensar seu trabalho; o estratégico separado do operacional; os pensadores separados dos concretizadores; os estrategas separados das estratégias.*

Teixeira realizou um dos poucos trabalhos nacionais que fogem da idéia de conhecer a cultura de uma organização para poder manipulá-la em direção a uma maior produtividade, tendo se fundamentado nos princípios da gestão democrática. Procura estudar as mudanças impostas pelo governo estadual ao ensino básico de Minas

Gerais e nos diz que:

A cultura, não importa qual seja, delinea o caráter da organização, mais que isso, as organizações podem ser consideradas, na sua essência, como realidades socialmente constituídas que se constituem mais na cabeça e nas mentes de seus membros, do que em conjuntos de regras e regulamentos (ANPED, 1998).

Lembra a autora que, se consideramos apenas os aspectos racionais da organização, deixamos de lado sua vida profunda, espontânea, resultante da integração de seus membros. Para ela, a *cultura organizacional é constituída na sua base por um conjunto de valores, crenças e pressupostos que definem os modos pelos quais a organização conduz seus negócios. Esse núcleo de crenças e pressupostos básicos está expresso nas estruturas, sistemas, símbolos, mitos e padrões de recompensa dentro da organização. Esta não nasce como cultura, mas se transforma em cultura ao longo de sua história (...)*

A partir de autores como Morgan (1996), Torres (1997), Schein (1991), Sarmiento (1994), dentre outros, aponta que

A função básica da cultura da organização é resolver os problemas fundamentais do grupo, assegurando sua sobrevivência e adaptação ao ambiente externo e a integração de seus processos internos, para preservar a capacidade de continuidade e sobrevivência do mesmo. Ao fazer isso, a cultura reduz os níveis de ansiedade no interior da organização, proporcionando maior segurança aos atores em ação. É essa segurança que se vê ameaçada diante de propostas inovadoras. Por isso, o processo de mudança cultural requer tempo para a construção compartilhada de valores e crenças novos. (SARMENTO, 1994)

Os estudos sobre a cultura organizacional de instituições diversas apontam que ela é tecida na trama das relações internas e externas da organização e a mudança, mesmo que motivada, não se faz por imposição. Assim é que somente modelos compatíveis com o modo de ser da cultura organizacional são aceitos e absorvidos como propostas de modificações.

Sobre a possibilidade e o processo de mudança cultural, Teixeira aponta que esta apenas acontece quando os membros de um grupo cultural sentem-se insatisfeitos de fato com aquela vivenciada. Assim:

Isso significa que as mudanças têm que se basear em razões intrínsecas, em novos valores e crenças para o que é necessário que as pessoas sejam levadas a perceber o valor daquilo que está sendo proposto e a sentir que seus pressupostos já não estão mais sendo confirmados pela realidade. O sentimento de ansiedade, perda de autoconfiança que isso provoca gera a motivação interna necessária para a adoção de um novo comportamento e a cons-

trução de uma nova cultura. (...) A resistência depende da relação entre a cultura da escola e a proposta de mudança. Ou seja, a mudança é recebida com suspeição e relutância quando a expectativa de comportamento contida na nova proposta não coincide com a concepção existente no modo de vida adotado na escola. Essas concepções variam de intensidade com a qual são sustentadas. Algumas, embora enraizadas, podem ser alteradas, enquanto outras são quase "sagradas", tornando a mudança praticamente inconcebível. Ligadas inseparavelmente à razão de ser da instituição e à identidade profissional dos professores, essas normas, crenças e valores constituem a cultura escolar, esse modo de fazer as coisas na escola, por meio do qual se processa a reapropriação e a reinterpretação de normas, regras e estatutos gerados e impostos pelos sistemas de ensino, que são relativizados e adaptados à realidade de cada escola. Esse é um processo dinâmico e permanente de aprendizagem coletiva que se dá no âmbito da organização escolar. (ANPED, 1998, s/p)

Embora a citação seja longa, as palavras de Teixeira deixam entrever a complexidade de mudar uma cultura escolar ou de inovar a prática pedagógica e administrativa.

Em um trabalho posterior, Teixeira (2002) reforça os limites do uso dos referenciais oriundos da área da administração de empresas no contexto educacional na temática cultura organizacional. Observa que esses trabalhos orientam-se no sentido de conhecer a cultura organizacional para manipulá-la em direção de melhorar a produtividade, eficácia, eficiência das empresas. Com esse objetivo em algumas abordagens são escamoteadas as contradições e os conflitos sociais, omite-

se a questão do poder, intrínseca aos sistemas simbólicos, deixando de incorporar a dimensão política inerente ao fenômeno educacional. Aponta para a necessidade de “politizar o conceito de cultura organizacional, para que sua capacidade explicativa possa abranger os comportamentos, as decisões, os processos e as relações que constituem a dinâmica organizacional” (TEIXEIRA, 2002, p. 34).

Paula e Silva (2001) analisa as concepções de autoridade, hierarquia e participação enquanto componentes da cultura escolar. Mostra que as concepções que os diferentes segmentos das escolas têm da autoridade, da hierarquia e da participação vão criar culturas diferenciadas em cada estabelecimento de ensino em termos de organização. O tecido das relações cotidianas é marcado pelo embate e pela negociação constante, pela legitimação ou supressão da autoridade. A relação de desigualdade, que está embutida no conceito de autoridade, é um dos elementos desse embate. Nas organizações escolares, o que se observa é uma legitimação da autoridade baseada no cargo ocupado. No caso do professor, tem sido o diploma do qual ele é portador a habilitá-lo para ser detentor de um saber e, no caso do diretor, são o cargo e a responsabilidade legal que o acompanham que legitimam a autoridade. Há cada vez maior resistência nas escolas hoje no reconhecimento das autoridades escolares. Quando a legitimação da autoridade se dá meramente pelo cargo burocrático ocupado, ocorre uma centralização das decisões formais nas mãos da direção escolar e um individualismo exacerbado nas práticas ocorridas na sala de aula, que são compartilhadas pelo grupo

O tecido das relações cotidianas é marcado pelo embate e pela negociação constante, pela legitimação ou supressão da autoridade

como um todo por receio de represálias. No que se refere ao reconhecimento da autoridade do professor pelo aluno, a autora aponta a necessidade de construção de projetos comuns que favoreçam a modificação da realidade e novos parâmetros na subjetividade dos envolvidos, seu efetivo envolvimento e sentimento de pertença. Afirma a importância de a escola pensar sua cultura de relações e das concepções de autoridade e hierarquia que estão sendo compartilhadas.

Candau (2000) contribui com a nossa reflexão ao sintetizar outros estudos existentes sobre a cultura escolar. Lembra que as análises da organização escolar tendem a desprezar o estudo da cultura organizacional por vê-lo sempre sob o viés da possibilidade de manipular e controlar ideologicamente o coletivo escolar e por ela ser usada largamente como estratégia administrativa escapando a natureza peculiar do fenômeno educativo.

Entendemos, como lembra Candau (2000), que não podem ser negadas as inter-relações entre cultura, política, ideologia e economia, e é equivocado “reduzir o componente cultural a um mero subproduto ou reflexo da estrutura social vigente na nossa sociedade (...) a dimensão cultural é configuradora do humano, em níveis profundos, em nível pessoal e coletivo” (2000, p. 62).

A expressão ‘cultura da escola’ é entendida por alguns autores de forma diferenciada de ‘cultura escolar’. Forquin (1993) explicita que *cultura escolar* refere-se aos conhecimentos, saberes, materiais culturais (cognitivos, simbólicos) que uma comunidade define como objetos de estudos, de ensino, para seus membros, num determinado momento histórico e social. Está, portanto, ligada

aos conhecimentos trabalhados na sala de aula, selecionados, organizados, rotinizados, didatizados. Além disso, desses saberes que são, geralmente, incorporados pelo indivíduo na forma de esquemas operatórios ou *habitus*, existem outros, diferenciados destes, que se prendem ao aprendizado do “mundo social”. Como diz o autor em pauta:

A escola é também um mundo social, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por cultura escolar...” (FORQUIN, 1993, p. 167, apud CANDAU, 2000, p. 67).

A “cultura escolar” e a “cultura da escola” na vida cotidiana da organização escolar estão interpenetradas tendo momentos de tensão, conflitos e rupturas. E essas culturas vivem as mesmas e complexas relações com a “cultura social de referência” dos indivíduos que integram a vida escolar.

Para que se possa compreender tais relações, nos reportamos à política cultural mais abrangente, assumindo um olhar possível sobre esta, por situar-se num plano macro, constituindo-se quase um pano de fundo onde se interpenetram as culturas das diversas organizações sociais.

Apple (2000) estuda uma determinada política cultural emergente, com força notória, no final dos anos 80 e início dos anos 90, em diversos países e estreitamente vinculada às formas de reprodução do capital, à ideologia neoliberal e aos novos processos de reestruturação produtiva, que se fundamentam em inovações tecnológicas e incluem a globalização da economia e dos

mercados. Embora este autor não se refira especificamente à cultura organizacional escolar, suas colocações configuram um pano de fundo cultural que tem implicações imediatas e diretas na cultura escolar de nossas escolas. Para esse autor, a partir desta política cultural foi criada uma agenda ideológica norteadora do que ele intitula ‘*restauração conservadora*’ ou nova aliança hegemônica das classes política e economicamente dominantes.

Tal agenda não se limita a remover as escolas do controle burocrático e do Estado, com incentivo à privatização das escolas, à flexibilização dos processos de trabalho, mas quer fazer valer um verdadeiro “guarda-chuva ideológico” na leitura e nas soluções vislumbradas para os problemas educacionais. O eixo de reflexão do autor é a política cultural norte-americana, muito embora faça algumas incursões por outros países. O autor insiste em dizer que as estruturas opressivas existem e que o poder opera de forma complexa na cultura, na política e na economia, assumindo, por vezes, ares renovadores, mas que a análise mais acurada evidencia um caráter conservador e discriminatório.

A problemática da implementação de gestões democráticas nas escolas, como parte de política pública estatal instituída (e não num movimento inverso, das bases para as secretarias estaduais ou municipais de educação) parece poder ser entendida nesse pano de fundo. Aponta o autor que a retração dos recursos do Estado nas escolas não significa desinteresse pelos caminhos destas. É uma mudança estratégica que orienta para um controle mais profundo por meio da fixação de currículos nacionais e das avaliações nacionais. E não se trata apenas de fixação de conteúdos escolares, como diz o autor:

Para que possamos entendê-las (finalidades de um currículo e de uma avaliação

nacionais), contudo, devemos pensar relacionadamente e conectar estas finalidades ao programa mais amplo da restauração conservadora. (APPLE, 2000, p. 62)

Acrescenta que quatro tendências têm caracterizado a restauração conservadora nos EUA e na Grã-Bretanha: privatização, centralização, profissionalização e diferenciação. Nessa perspectiva, o Estado em uma sociedade democrática e eficiente é fraco, a mão invisível do mercado deve guiar as formas de interação social. Uma vertente neodireitista quer um Estado forte em algumas áreas como aquelas que envolvem relações raciais, especificação dos conhecimentos que devem ser transmitidos às futuras gerações. De um lado estaria, portanto, a hierarquia de classes do mercado e, de outro, a hierarquia do conhecimento e seus suportes de classe. Essa divergência cria uma contradição no movimento direitista. Essas contradições são resolvidas na *modernização conservadora*, política esta que procura fortalecer um tipo de escola para as crianças de melhor nível econômico, crescentemente privatizadas e pouco regulamentadas. Para a maioria da população, uma escola pobre e bastante controlada. As escolas são hierarquizadas segundo sua aproximação com o currículo mínimo nacional. Essa classificação apenas expõe publicamente as diferenças sociais, de gênero, de raças e a distância da cultura marginalizada em relação àque-

A escola é um espaço de cruzamento de culturas

la eleita como válida. Há uma limitação estrutural do sistema para vencer estes problemas. Há até um sucesso e um fracasso aceitáveis. A escola tem de ser discriminatória. Seu fracasso muitas vezes é uma forma de sucesso. A ênfase neoliberal nas iniciativas de mercado e na privatização, em reduzir questões políticas à economia, ao princípio de mercado, transforma o mundo, segundo o autor, “num vasto supermercado”. E, em assim sendo, *fica atrofiada a idéia de uma educação como parte de uma esfera política pública* que deve ter seus meios e fins publicamente debatidos. Pode aqui ser estabelecida uma conexão fundamental com os problemas da eleição dos diretores nas escolas.

Essa política cultural, apropriadamente analisada por Apple, perpassa a cultura escolar, deságua e se alimenta nela e pode transformar mecanismos importantes de implementação da gestão democrática, como o processo eletivo adotado hoje por muitos

Estados, numa disputa mercadológica e pela hegemonia, escamoteando a dimensão política e pública da ação educativa, que está subjacente ao processo.

A suposição que fazemos é a de que ao lado da política cultural a organização burocrática estatal é também estruturadora e participante da construção da cultura da escola e tem grandes contribuições no sentido de minar as possibilidades de implantação da gestão democrática, seja nas escolas estaduais, seja municipais.

CULTURA ESCOLAR: AS CONTRIBUIÇÕES DE PÉREZ GÓMEZ

Talvez seja Pérez Gómez (1990, 1991, 1992, 1994a, 1994b, 1995, 1998, 2001) quem mais detidamente tenha estudado a ques-

tão da cultura escolar numa vertente sociocultural. O que se pretende aqui é retomar algumas das suas considerações, sem

a pretensão de expor todos os pontos centrais levantados ou de resenhar suas obras sobre a temática.

O autor parte da escola e do sistema educativo como “instâncias de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e do desenvolvimento particular das novas gerações” (1998, p. 11). Ressalta a importância de ampliar a interpretação culturalista para a compreensão da vida da escola e seu cotidiano. Para o autor, não se pode separar cultura, política e economia. Para entender os fenômenos culturais, é preciso situá-los dentro do conflito das relações sociais nas quais adquirem significação. Cultura e poder encontram-se casados de forma indissolúvel na vida cotidiana. Sustenta, portanto, a partir de Geertz (1993), que existem relações de interdependência e de autonomia entre a cultura (tecido de significados que os homens dão às suas ações) e a estrutura social (rede de relações sociais). Se a cultura é um tecido de significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes, compartilhados por um grupo, é preciso compreender o caráter flexível e plástico do seu conteúdo e vê-la como um “texto ambíguo, inacabado, metafórico, que requer constante interpretação” (1998, p. 15). Essa rede de significados constitui-se em marco útil e presente nos processos de comunicação. Os significados se objetivam em comportamentos, rituais, artefatos e “formam a pele do contexto institucional que é previamente assumido pelos agentes escolares” (Ibidem, p. 16).

A escola é um espaço de cruzamento de culturas cuja responsabilidade específica “é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações para facilitar seu desenvolvimento educativo” (Ibidem, p. 17).

O autor propõe-se analisar aspectos das diferentes culturas que interagem no espaço escolar e cujo conhecimento pode clarear o que intitulamos *currículo oculto* ou os influxos latentes que constituem uma rede simbólica da vida escolar de forma subterrânea, tácita, imperceptível. Diferencia, então, as culturas que perpassam a vida escolar como: **crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica**. Nosso objetivo é apenas retomar alguns tópicos da exaustiva análise de cada cultura feita pelo autor.

Cultura crítica, para ele, designa a racionalidade que se modifica continuamente e se aloja nas disciplinas científicas, nas produções artísticas e literárias, na especulação filosófica, na narração histórica, como um dos eixos da vida da escola. Esta se transforma e é diferente para os diferentes grupos humanos. Vivendo um momento de transição paradigmática - do moderno para o pós-moderno -, podemos perceber que o exagero unilateral da razão instrumental, que supõe a submissão e a dependência do homem a uma verdade universal, com a busca crítica dos seus limites e das contradições, vem esmorecendo diante das diferentes razões que sustentam interesses diferentes e frequentemente contraditórios entre si. Na racionalidade que se constrói, a existência de rupturas e de discontinuidades, não significa, na visão do autor, a negação do nosso legado histórico, mas a possibilidade de sua utilização de maneira irreverente e heterodoxa. Vivemos num momento onde nos movemos num fluxo permanente entre a negação e a afirmação do sentido e da funcionalidade das construções sociais. O autor percebe e discute, pois, os vazios e as contradições do pensamento pós-moderno que tem soprado fortemente nas articulações teóricas das diferentes ciências. Sustenta que a perda dos fundamentos

clássicos da racionalidade modernista nos deixa sem orientadores das práticas sociais. Ao discutir as interpenetrações entre o relativismo cultural, o etnocentrismo e a universalidade, aponta para uma aliança entre **a razão e a ética** como possibilidade de se encontrar caminhos para uma nova racionalidade da representação e da ação. Analisa a pluralidade de posições éticas e a possibilidade de uma ética procedimental que estimule o consenso argumentado e, por último, o dilema liberdade-igualdade, como expoentes das opções de valor que percorrem a vida dos indivíduos e dos grupos humanos.

De suas reflexões exaustivas sobre a *cultura crítica*, que são de ordem filosófica, epistemológica, parece interessante evidenciar que a crise paradigmática provoca uma situação de perplexidade e de sentimento proveniente da falta de fundamentos teóricos mais precisos por parte dos docentes para orientar suas práticas cotidianas.

Quais valores e conhecimentos da cultura crítica atual merecem ser trabalhados na escola?

No curso de suas reflexões mais relevantes, o autor em foco questiona quais valores e conhecimentos da cultura crítica atual merecem ser trabalhados na escola, como se identificam e quem os definem. Isto porque, na sua visão, os docentes e a instituição escolar encontram-se diante do desafio de construir outro marco intercultural mais amplo e flexível, não se limitando a um único modo de pensar as realidades naturais e sociais, a verdade, o bem e a beleza. Um outro marco *que permita a integração de valores, idéias, tradições, costumes e aspirações e que assumam a diversidade, a pluralidade, a reflexão crítica e a tolerância* (2001, p. 77).

A *cultura social* refere-se à ideologia cotidiana que perpassa e se instala no cotidiano da escola e corresponde às condições

econômicas, políticas e sociais da pós-modernidade. Diferencia-se da cultura crítica porque os significados que se cruzam não sofreram um tratamento sistemático, crítico e reflexivo, ao contrário, são difundidos, assimilados muito mais por via da sedução, da persuasão ou da imposição. Define as bases da sociedade pós-moderna como: o livre mercado, enquanto regulador da produção, da distribuição e do consumo, a busca de democracias formais reguladas por constituições e estados de direito; a onipresença dos meios de comunicação de massa. A partir daí analisa temáticas das dimensões econômicas, políticas e ideológicas focando com atenção as temáticas da democracia, da participação e do influxo dos meios de comunicação na socialização e na construção de

esquemas de referência nos cidadãos. Diferencia e discorre sobre os valores e as tendências que, de maneira sutil, ambígua e anônima, derivam desse marco socioeconômico e político que se impõe nos processos de socialização das novas gerações, quais sejam: o ecletismo acrítico e amoral que fundamenta

o vale-tudo (desde que sirva ao objetivo da rentabilidade pessoal, grupal ou nacional); a importância da informação como fonte de riqueza e poder que conduz a uma saturação de informações fragmentadas, que não se estruturam em esquemas de pensamento para os sujeitos que as recebem; a promoção do individualismo exacerbado e do conformismo social; a obsessão pela eficiência; a concepção a-histórica da realidade; a primazia da cultura da aparência; o império do efêmero no paraíso da mudança; a mitificação do prazer e da pulsão; culto do corpo e a mitificação da juventude; a emergência e consolidação dos movimentos alternativos. Para o autor essa "complexa, sutil e onipresente cultura social penetra tan-

to os ritos e os costumes grupais como os interesses, as expectativas, os rendimentos e as formas de comportamento dos indivíduos que interagem na escola” (Ibidem, p. 126-127). É identificando suas influências que podemos facilitar o desenvolvimento autônomo dos sujeitos que interagem no cotidiano escolar.

Sobre a *cultura institucional* o autor analisa as políticas educativas dos anos 90 voltadas para a educação escolar, aspectos da organização da instituição escolar e a cultura dos docentes e o seu desenvolvimento profissional. Ao refletir sobre a escola, como organização social, desnuda as fragilidades das propostas das instituições consideradas e divulgadas nos anos 80 como eficazes, eficientes e modelos a serem seguidos pela racionalidade que orienta essas avaliações. Relativiza as macroavaliações que permeiam e angustiam a cultura escolar hoje. Argumenta que:

A incidência real dos fatores identificados como requisitos do funcionamento eficaz da escola somente pode ser determinada e compreendida na análise de sua específica intervenção em cada contexto singular, em cada cenário particular de interação entre os indivíduos, as estruturas organizativas, as expectativas coletivas e os propósitos educativos e curriculares combinados. (Ibidem, p. 154-155)

Os resultados pontuais das avaliações escolares internas e externas devem ser discutidos e entendidos enquanto elementos parciais e provisórios de um longo processo. O valor do produto pontual tem sentido se consideramos as características, a natureza e a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem ocorridos. No seu entendimento a organização escolar deve caminhar de uma *racionalidade instrumental* para uma *racionalidade sociocultural*. As equipes escola-

res concebem a função, a estrutura e a vida da escola, como ela deve funcionar de uma forma peculiar, própria, e são esses significados que devem ter canais de exposição, discussão e amadurecimento em direção ao cumprimento das funções da escola. A organização institucional deve facilitar, condicionar, mediar os processos de comunicação e os compromissos experienciais dos seus membros. Uma instituição organizada para o desenvolvimento sociocultural de seus integrantes estabelece relações de continuidade entre os diversos contextos onde ela está inserida (tem canais flexíveis para a comunidade, para o trabalho integrado, para a associação de alunos, para o trabalho interdisciplinar, para as associações científicas...), extraíndo deles apoios e recursos materiais, pessoais e simbólicos para enriquecer as vivências escolares. Para o autor:

A instituição escolar facilitará melhor o intercâmbio cultural reflexivo, aberto e plural requerido se a estrutura e o funcionamento de sua organização dispuserem de uma quantidade de variedade interna (complexidade ou diversidade de opções alternativas) que possa aceitar e incorporar, não sem conflito, a quantidade de variedade e de complexidade que manifesta o contexto exterior. (Ibidem, p. 163)

Ao tratar da cultura docente como a que está presente entre os professores enquanto grupo social, como associação profissional, distingue nesta os valores, as crenças, as atitudes, os hábitos, os pressupostos de vida compartilhados e seus componentes ligados às formas como se dão as relações e interações na vida escolar. Para o autor, as características que definem de maneira prioritária as relações dos docentes com seus colegas não podem ser consideradas categorias fechadas, pois

a vida dentro das escolas é complexa, confusa, indeterminada e freqüentemente contraditória, de modo que nem os professores, nem os alunos se comportam de forma consistente com as prioridades da instituição, a definição social do currículo ou as expectativas sociais majoritárias. Sempre existe uma margem de liberdade para expressar a autonomia, a resistência, a diversidade e a discrepância. (Ibidem, p. 167)

Com relação aos programas de desenvolvimento e formação profissional dos docentes, a partir de Zeichner (1993), observa que seus objetivos devem se orientar para reorientar o pensamento prático cotidiano, reconstruindo as situações em que se produz a ação, a si mesmos como docentes e os pressupostos do ensino aceito como básico (Ibidem, p. 194). Além de sugerir a necessidade de convocar a reconstrução do pensamento pedagógico vulgar e empírico dos docentes (que predomina no dia-a-dia escolar), discute, a partir do conceito de profissionalidade, quais são os limites da chamada autonomia dos docentes. De forma interessante argumenta que:

A relativa autonomia profissional do docente e da escola, tal como aqui a entendemos, faz parte deste fundamental e delicado equilíbrio de poderes que constituem a forma democrática de convivência humana.(...) A reflexão individual é condição necessária mas não suficiente. O professor isoladamente considerado é uma vítima fácil de suas próprias deformações, insuficiências e interesses, assim como das pressões institucionais e sociais, deformações que se mantêm com facilidade, alimentadas pela própria inércia da pressão, institucional e grupal. (Ibidem, p. 196)

Na cultura da escola, aqueles que a compõem têm uma plataforma particular de interpretação

Essas questões são parte da rede complexa de intercâmbios sociais en-contráveis na escola e onde têm lugar o acordo e a discrepância, a divergência de alternativas, o surgimento de conflitos, a tolerância, a colaboração convergente, presenças necessárias numa prática cotidiana democrática. Trabalhar a capacidade de conviver com essa diversidade pode contribuir para que a profissão de docente deixe de ser vista no âmbito escolar como ícone da posse individual de uma determinada área ou disciplina para situar-se como uma prática profissional marcada pela ação, pela reflexão individual e cooperativa, pela experimentação, pelos estudos, pelas dúvidas e pelos conflitos, mais condizentes estas características com os princípios da gestão democrática e com uma nova epistemologia das ciências.

Com relação à *cultura experiencial*, o autor analisa o que denomina de plataforma cognitiva, afetiva e comportamental de onde partem os alunos para assentar as explicações que têm ao contatar os conhecimentos (fatos, conceitos, procedimentos, atitudes) sobre a vida natural e social no ambiente escolar. Procura entender, em grandes linhas, o processo de construção de significados nos sujeitos, buscando captar a formação da cultura experiencial dos indivíduos e apontando seu caráter ambíguo, incerto, contraditório. Ressalta, dentre outros tópicos, a importância, na vida escolar, de dar atenção n o cotidiano da escola e da sala de aula, ao estilo semântico de cada aluno, tendo consciência da penetração ideológica que interfere na organização semântica destes conteúdos e na estrutura sintática com a qual se expressam. Observa que, na cultura da escola, aqueles que a compõem têm uma plataforma particular de interpretação, com graus diferen-

tes de flexibilidade, descentração e tolerância para as plataformas semânticas alheias.

Por *cultura acadêmica*, o autor entende a seleção de conteúdos que são trabalhados na escola. Sua preocupação maior é com a virtualidade destes conteúdos para provocarem aprendizagens relevantes. Na sua perspectiva, a escola pode e deve cumprir três funções complementares: uma função socializadora, uma função instrutiva e uma função educativa. Quando são analisadas, emerge uma indagação do autor, cogitando se é possível que todos os estudantes tenham acesso de forma relevante ao conhecimento disciplinar.

Em trabalhos anteriores, Pérez Gómez (1992) procura entender a relação entre o que considera aprendizagem relevante e a configuração dos distintos contextos de *produção, aplicação e reprodução* do conhecimento. O autor discute (2001, p. 165ss) a difícil articulação ou conexão entre os contextos de produção de conhecimentos para a vida social - e não apenas para a escola - como eles são aplicados e reproduzidos na forma de tarefas acadêmicas. Observa o autor ser lamentável que as atividades das tarefas acadêmicas acabem tendo um sentido, significado e intencionalidade só para a vida acadêmica. Esta é uma questão complicada, porque a utilização cotidiana do conhecimento é, geralmente, movida por interesses e preocupações pragmáticas imediatas e, neste âmbito, não tem sentido contar com procedimentos de investigação mais complexos e exaustivos. Isto certamente não coincide com os objetivos da chamada *cultura crítica*.

O contexto pedagógico de reprodução do conhecimento, que configura a própria cultura acadêmica, situa-se como *um território intermediário, mediador e artificial, cujos propósitos implícitos e explícitos se confundem e mesclam em função dos interesses políticos, econômicos, sociais de cada*

comunidade em cada época histórica (Ibidem, p. 271). Mesmo percebendo isto, o autor defende que a atividade acadêmica tem uma finalidade compensatória importante com relação às diferenças de origem social, ao possibilitar contato com representações subjetivas mais elaboradas. Isto ocorre por permitir-se que *a cultura experiencial se reproduza sem mais nem menos na escola, com o único argumento de estar adaptada ao meio, é a melhor estratégia para legitimar e perpetuar a reprodução da desigualdade* (p. 272).

Para que a escola se mantenha como espaço democrático de vivência cultural é necessária a existência, de forma adequada, interdependente e com relativa autonomia, de dois subsistemas: uma *estrutura de tarefas acadêmicas* e uma *estrutura social de participação*.

Para o autor, a estrutura social de participação, por afetar a conduta e os sentimentos dos indivíduos e dos grupos, situa-se como um importante fator mediador das mensagens e os significados que intercambiam na aula. Ela pode ser anunciada por quatro dimensões:

As formas de governo e as estratégias de poder que regem os intercâmbios na sala de aula; o clima psicossocial que se estabelece e que define as relações horizontais e verticais; os padrões culturais que determinam os hábitos, geralmente inconscientes, de conduta; a definição de papéis e estereótipos individuais e grupais, em torno dos quais se estabelecem as expectativas e os comportamentos próprios e alheios. (Ibidem, p. 279)

Ao desenvolver uma tarefa educativa deve-se ter presente a existência de uma complexa rede de influxos que tanto na estrutura das tarefas acadêmicas como na estrutura de participação social vão mediar, potenciar ou impedir a intencionalidade educativa proposta.

OBSERVAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo no presente estudo foi realizar uma aproximação, em termos aprofundados, da questão da cultura escolar, a partir de um olhar para a escola enquanto organização social e na perspectiva sócio-cultural, no sentido de apontar possibilidades de análise, destacar aspectos para estudos e pesquisas na linha de política e gestão educacionais, facilitar a indagação e a compreensão da complexidade da vida da escola, ao invés de buscar ‘fechar questões’.

Temos clareza de que estas dimensões do cotidiano escolar não podem ser vistas como determinantes isolados e exclusivos das dificuldades de travessia das práticas clientelísticas, hoje predominantes, para uma gestão pública, participativa, cidadã ou de avanços de gestões democráticas na escola, mas, sem dúvida, são estruturadoras destas gestões de forma tal que, por intermédio de sua análise, podemos desvendar seu formato, em diferentes escolas, o que nos parece um desafio importante e passível de enfrentamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARROSO, J. **Fórum escola, diversidade e currículo**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.
- _____. (Org.) **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed, 1996.
- BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade** – para uma teoria geral da política. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- CANDAU, V. (Org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CARBONELL, J. **A aventura de inovar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COUTINHO, C. N. **A democracia com valor universal e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.
- DOURADO, L. F.; COSTA, M. **Escolha de dirigentes escolares no Brasil**. Relatório final de pesquisa. Brasília: ANPAE, 1998.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FULLAN, M. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. São Paulo: Zahar, 2001.
- _____. **O saber local**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GRACINDO, R. V. “Democratização da educação e educação democrática: duas faces de uma mesma moeda”. In: **Ensaio**, Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 3, nº 7, p. 149-156, Abr./Jun., 1995.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- HARGREAVES, A. e FULLAN, M. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNANDEZ, Fernando *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- KEINERT, T. M. M. **Administração pública no Brasil**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2000.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, L. C. V. “Práticas clientelísticas e gestão democrática: a difícil travessia”. In: **RBPAAE**, v. 18, nº 1, p. 53-66, jan./jun., 2002.
- _____. “Gestão do trabalho pedagógico, novas tecnologias e inovações na cultura escolar: uma intersecção a ser estudada”. In: **Novas tecnologias no contexto educacional: reflexões e relato de experiências**. VIGNERON, J.; BAROTTTI, E. São Bernardo do Campo: UMESP, 2003.

- PARO, V. **Por dentro da escola pública**. 2ª ed., São Paulo: Xamã, 1996.
- _____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública fundamental**. Caxambu: ANPED – Gt 05, 2002.
- PAULA E SILVA, J. M. A. “Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação”. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 125-135, mai./2001.
- PAZETTO, A. E.; WHITTMAN, L. C. **A produção de pesquisas em políticas e gestão da educação no Brasil**, de 1991 à 1997. Brasília: ANPAE, 1999.
- PEREZ GOMES, A. L. **La cultura escolar en la sociedad posmoderna**. Barcelona: Morata, 1998.
- _____. “La cultura escolar en la sociedad posmoderna”. In: **Cuadernos de pedagogía**, n. 225, p. 80-86, 1994a.
- _____. **La función social de la escuela**. 1994b, Mimeo.
- _____. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. “La formación del profesor ante la reforma del sistema educativo”. In: **Cuadernos de pedagogía**, n. 181, p. 84-88, 1990.
- _____. “Cultura académica e aprendizaje escolar”. In: **Educación e sociedad**, n. 8, p. 59-72, 1991.
- ROLDÃO, M. C. “A mudança anunciada na escola”. In: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. ALARCÃO, I. (Org.) Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto, 1994.
- THURLER, M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- TEIXEIRA, L. H. “As eleições de diretores em escolas estaduais e municipais de Juiz de Fora: o curso de um processo de democratização da gestão escolar”. In: **Anais do III Seminário ANPAE-Sudeste**. Vitória/ES, ago./2000.
- _____. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas**. São Paulo: Cortez/ANPAE, 2002.
- TORRES, L. **Cultura organizacional escolar**. Oeira/Portugal: Celta, 1997.