

2.

Estudo de Instituições Escolares

Esse capítulo aborda a forma como entendemos que a escola em estudo constitui-se como objeto sócio-histórico e como dessa compreensão resulta a definição de uma categoria que norteia os estudos historiográficos: a cultura escolar, tornando-se necessário distingui-la entre os muitos conceitos que assume nos estudos historiográficos e de instituições escolares, para evidenciar sua adequação a esse estudo, e as bases para as pesquisas sobre instituições escolares.

2.1.

Sobre a escola como objeto de estudo

A definição de escola como objeto social e construção histórica contemporânea da revolução industrial e liberal, compartilhada por Canário (2002) Nóvoa (1992) e Magalhães (1999), trouxe três novidades: o aprender tornou-se objeto de uma instituição especializada ficando o fazer para um momento posterior; estabeleceu-se uma nova relação social e pedagógica: professor-classe; e a socialização foi repassada para esse espaço com aceitação hegemônica.

Com essa compreensão da escola, Canário (2002) propõe a distinção analítica desse espaço, que não é um todo uniforme, em três níveis, quais sejam: forma escolar, organização escolar e instituição escolar. A *forma escolar* institui que o tempo de aplicar se sucede ao tempo de aprender, portanto a prática é uma aplicação da teoria. O saber é entendido como revelação que se acumula e se constrói numa relação que é externa as pessoas e que carece de atribuição de sentidos que advém das experiências vividas. A forma escolar é o alvo mais comum das críticas à escola.

A *organização escolar* tem como base a relação do professor com a classe, os modos de seu trabalho escolar, a forma como organiza os tempos, os espaços e a distribuição de conteúdos. Pode ser contraditória à forma escolar e em geral é o aspecto menos polemizado nas críticas à escola. O autor destaca que, quanto à organização, o maior problema é que ela foi tornada natural a tal ponto que a crítica e as alternativas à escola ficam inviabilizadas, uma vez que nossas mentes não conseguem conceber outras possibilidades além dessas que temos.

A *instituição escolar* é a dimensão que congrega os valores escolares e teve um papel fundamental para a constituição dos Estados-nação uma vez que nela os indivíduos foram forjados cidadãos e preparados para inserção na sociedade que se assenta na divisão social do trabalho.

Os aspectos da forma, organização e instituição escolar não apenas colaboraram com a inculcação de valores que fortaleceram o surgimento do Estado enquanto aparelho, como também trabalharam para esse fim e assim se deu início à modernidade, em uma escola dos *tempos da certeza*¹.

Os estudos sobre escola foram intensificados nos últimos 25 anos, conforme Nóvoa (1992), primeiro na perspectiva das desigualdades que a escola produz tomando para isso, teorias com enfoque individuais. A partir de 1970, surge conforme Canário (1994), Nóvoa (1992) e Magalhães (1999), um nível meso de análise e também de intervenção sobre a escola, um novo espaço de pesquisa e atuação que se situa entre os estudos micro e macro que também é chamado por Nóvoa de movimento de renovação científica e de mudança das políticas educativas.

Assim surge o movimento que se apoia numa pedagogia centrada na escola segundo Nóvoa (1992), e gera uma renovação da investigação educacional motivada por três fatores: reivindicação política e ideológica; necessidade técnica e questão científica e pedagógica. A meso abordagem a que se refere deve tratar aspectos gerais e particulares pelas lentes do trabalho interno das instituições escolares. Integrar essas dimensões no estudo da escola torna-o mais interessante

¹ Trata-se de uma categorização diacrônica da escola que Canário (2002) propôs nos seguintes níveis: a Escola das Certezas (fim do séc.XVIII a 1918), a Escola das Promessas (1945 – 1975, chamados 30 anos gloriosos) e a Escola das Incertezas (1975 até hoje). Ver mais detalhes na referida obra.

e afasta-o do risco de esvaziar-se cultural e simbolicamente de um lado ou da assimilação tecnocrática de outro.

A sociologia dos estabelecimentos escolares é fortalecida nos EUA/Inglaterra desde o fim dos anos de 1960, em função da crise dos paradigmas hegemônicos nas Ciências Sociais e Educação e pelo aumento da utilização das abordagens qualitativas. Com isso crescem os estudos sobre estabelecimentos escolares nos anos 1980/1990 em especial no enfoque sociocultural segundo Mafra (2003).

As abordagens mais utilizadas para estudo da escola foram, de acordo com a mesma autora, as funcionalistas e estruturalistas as quais dominaram o cenário dos estudos sobre escola até final dos anos de 1980². Os primeiros referenciais funcionalistas/quantitativos voltaram-se à compreensão das desigualdades produzidas na sociedade e dos processos de ensino-aprendizagem. As abordagens estruturalistas (etnometodológica, interacionista e etnográfica) procuraram seu espaço nesse campo nos anos de 1970, embora esses não tenham sido anos de muita produção de estudos sobre escola, para, finalmente, nos anos de 1980, surgirem abordagens socioculturais, também chamadas por Barroso (2005) de interacionistas.

As abordagens socioculturais na sociologia dos estabelecimentos escolares tornam-se prevalentes nos anos 1980/1990 e tentam superar os impasses teórico-metodológicos que prevalecem nesse campo até então. Elas fortalecem a ideia de que a escola deve ser analisada em seu tempo e lugar e que cumprem funções sociais, mas também se modificam pela ação de seus agentes.

Nesse movimento crescente de estudos sobre a escola os temas da cultura escolar e instituições escolares se fortalecem cujas bases teóricas procedem da nova história, história cultural e sociologia francesa segundo Nosella e Buffa (2008). O estudo sobre cultura escolar tornou-se central na pesquisa sobre escola nos dias atuais e possibilitou ganhos que fortaleceram a pesquisa sobre essa

² Barroso (2005) confirma as idéias de Mafra (2003) ao indicar que é preciso elucidar as diferentes dimensões da cultura escolar, suas diferentes sustentações teóricas e quais práticas permitem que ela seja visualizada. Ele apresenta as três abordagens vistas em Mafra (2003) e seus usos: a) a funcionalista, em que a cultura escolar é aquela que a escola veicula através de seus saberes e que serve para aculturar crianças e jovens; b) a estruturalista, em que a cultura escolar se relaciona com a forma escolar, com a mobilização de forma e estrutura que caracteriza seu funcionamento; e c) a interacionista, em que “a cultura escolar é a cultura organizacional da escola” (p.42), aquilo que produzem nas relações locais que as caracterizam.

temática nos anos de 1980 e pode-se reconhecer que do aproveitamento dos processos socioculturais na constituição histórica dessas escolas é possível apreender o significado social e participação na constituição da vida dos professores e alunos (MAFRA, 2003).

As diferentes perspectivas teóricas para apreensão da cultura escolar também nos revelam que se podem ter diferentes concepções acerca dela, além do processo de constituição histórica desse objeto o que será tratado nos itens seguintes desse capítulo.

2.2.

Cultura Escolar: a definição de uma categoria de estudo

O termo cultura escolar passou a ser usado como categoria no âmbito da história da educação na segunda metade dos anos de 1990, mas não vem sendo utilizado com o mesmo significado, embora a apropriação mais comum tenha sido a forma como se dá a transmissão das práticas escolares que se mantém ao longo do tempo numa certa instituição formando sua cultura escolar institucionalizada.

Atendendo a recomendação de Cardoso (2005) é importante fazer algumas delimitações uma vez que o desenrolar de estudos nessa área nos últimos dois séculos e meio mostram que a noção de cultura pode constituir-se como um “conceito-obstáculo” (p.259) quando é tomado de forma autoexplicativa, dado tratar-se de um conceito excessivamente polissêmico.

Com o avanço dos estudos nessa área ou tomando seus referenciais, Cardoso (2005) julga necessário que se discuta a adoção da categoria cultura em detrimento da categoria sociedade, ou a preferência por essa categoria quando outras delimitariam melhor o foco do estudo.

Burke (2005) atribui a uma virada cultural o movimento que trouxe para dentro de disciplinas como a história, antropologia, psicologia, política, geografia o interesse nos “valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos” (p.8). Fora do âmbito acadêmico também o termo cultura passou a ser mais genericamente utilizado e aí concorda com Cardoso (2005) quando

afirma que nos últimos 20 a 30 anos o termo cultura foi utilizado para situações que antes mereceriam o substantivo sociedade.

As noções de sociedade e cultura muito se aproximam e se vinculam, mas não se trata da mesma coisa. O estudo de ambas as noções não é consensual, no entanto, ficamos ao lado de Cardoso (2005) quanto ao entendimento de que o conceito de cultura não se opõe ao de sociedade e uma das formas de relacionamento entre elas é a complementaridade. A cultura é produzida na vida social por isso carece das relações que se estabelecem para estruturar os sistemas sociais ou a sociedade.

Finalizando o debate que estabelecemos entre Burke e Cardoso concluímos pela adoção da categoria cultura para o estudo das tradições escolares atentando para a recomendação de Cardoso (2005) de selecionar as concepções sobre cultura que não desprezem “o vínculo indissolúvel entre o cultural e o social”, nem o laço entre sociocultural e natural, assim como aquelas que não tentam suplantam com essa noção, ou alguma de suas partes, a totalidade das dimensões sociais.

O estudo da cultura escolar foi tomado dos trabalhos de Mafra (2003), Barroso (2005), Gonçalves e Faria Filho (2006), Vinão (2006), Vidal (2005) e Souza (2005) que mapeiam as produções sobre a cultura escolar. E com apoio deles vamos estabelecer os contornos dessa possibilidade de estudo da escola.

Souza (2005) afirma que o termo cultura escolar vem sendo utilizado quando o objetivo é conhecer o funcionamento interno das escolas tanto na área da história como na educação em geral. Nessa mesma perspectiva Gonçalves e Faria Filho (2006) abordam a cultura escolar como categoria para estudar a cotidianidade do espaço interno das práticas escolares, uma vez que entendem que os processos educativos se inserem em processos culturais mais amplos e que há uma cultura singular que se relaciona com práticas culturais mais amplas da sociedade em que está inserida.

Para Gonçalves e Faria Filho (2006), a definição de cultura escolar apresentada por Julia (2001) é a mais amplamente usada nos estudos da área no Brasil, embora antes Forquin e Chervel já viessem trabalhando com o conceito.

Julia (2001) afirma que o estudo da cultura escolar requer o estudo das relações conflituosas ou pacíficas mantidas com as demais culturas em cada tempo histórico, pelo que conceitua a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um

conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p.10).

Para conhecer tais normas e práticas é preciso aproximar-se dos profissionais que obedecem ou não a essas normas e também olhar para fora da escola e observar como a sociedade percebe essas normas/práticas e o seu cumprimento (JULIA, 2001).

Vidal (2005) considera que Julia acrescenta com seu estudo e proposições a necessidade de que as práticas se liguem ao estudo das normas, uma vez que ele revisava os estudos externalistas e propunha, então, o estudo da história das disciplinas como forma de ampliar fontes tradicionais sem, contudo, desprezá-las. Como exemplo das possibilidades de fontes e também da dificuldade em consegui-las e analisá-las, a autora apresenta a própria análise de Julia sobre a *Ratio Studiorum*. Julia, de acordo com Vidal (2005), inspirou-se em André Chervel, que defende a escola como produtora criativa de cultura e não apenas reprodutora de saberes “superiores” produzidos na academia; além disso, o autor entende que esses saberes teriam ação e efeito na sociedade.

O conceito de cultura escolar também faz interseção com outras formas de interpretar a escola, como o conceito de gramática escolar trazido por Tyack e Cuban (1999 in SOUZA, 2005), os quais, por sua vez, se aproximam do entendimento de forma escolar de Vincent, Lahire e Thin, autores que compreendem a forma escolar como um modo de socialização (GONÇALVES e FARIA FILHO, 2006). A forma escolar se inaugura quando surge a demanda de massas pela escola, abordada no item anterior, e traz um processo de socialização dominante e novas configurações para o cenário educativo; por isso se torna um importante viés quando se quer apreender as práticas escolares.

De acordo com Vidal (2005), Vincent, mais que Tyack e Cuban, se dedica ao estudo das instituições escolares com base nas invariantes, com excessivo olhar sobre as normas. A questão dele era que contradições escolares se manifestam quando se efetivam ou não as reformas – seu foco eram as permanências na organização da escola.

As categorias forma e cultura escolar nascem e dirigem-se a motivações distintas; a forma visa disseminar saberes elementares e relações mestre-aluno num espaço específico escolar. Nos EUA, Tyack e Cuban trabalham com a noção de gramática da escola que se apoia na divisão do tempo e do espaço, na

classificação dos alunos e na escolarização dos conteúdos. A gramática da escola refere-se ao seu jeito, àquilo que ela é e tem; é aquele funcionamento percebido como corriqueiro (VIDAL, 2005).

Vários exemplos de novas tentativas curriculares que não avançaram são apresentados nos estudos desses autores, e, segundo eles, essas mudanças não tiveram êxito porque alcançavam a gramática escolar – propunham alterações no espaço e no tempo escolar – dimensões das mais cristalizadas nesse ambiente, o que demonstra sua importância e a necessidade de ser estudada.

Para o estudo de tempos históricos mais longos, o conceito de forma pode se casar ao de cultura para revelar as mudanças nos processos de socialização escolar em comparação aos demais processos socializadores da sociedade, segundo Gonçalves e Faria Filho (2006). São ângulos distintos para o estudo da cultura escolar, mas que podem dialogar e colaborar para melhor estudar a prática escolar.

Estivemos até agora tentando mostrar o panorama que se ergue com algumas das possibilidades de compreender a escola por meio da categoria cultura escolar, bem como demonstrar como vem sendo entendida e aplicada nos diferentes estudos que hoje sustentam a produção de pesquisas nesse campo no Brasil.

Contudo Vinão (2005) é o autor cujas contribuições acerca da cultura escolar mais tem nos ajudado. Ele a compreende como composta por um “conjunto de efeitos culturais, não previsíveis, engendrados pelo sistema escolar em boa parte independente” (p. 49) que age sobre os elementos culturais que se define que a escola deva passar a certa geração.

Suas construções sobre a cultura escolar aplicam-se aos estudos sobre sistemas escolares e reformas educacionais que se operam num meio em que se combinam continuidades e mudanças. A sua definição de cultura, descrita a seguir, resulta de aspectos essenciais citados pelos autores que vinham fazendo uso dessa categoria, já descritos nesse item, procurando estabelecer uma síntese deles e não implicando que se deva trabalhar com todos esses aspectos.

(...) a cultura escolar, assim entendida, estaria constituída por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras do jogo não postas em questão, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições (VINÃO, 2005, p.50).

De acordo com esse autor *tradições, regularidades e regras do jogo* passam de geração a geração e geram *estratégias* que permitem que os atores escolares: a) integrem-se e interatuem; b) executem tarefas com suas exigências ou limitações, especialmente aquelas referentes à aula; e c) *sobrevivam a sucessivas reformas reinterpretando-as e adaptando-as*.

Para Vinão (2006), todas as práticas do interior da escola compõem a cultura escolar. Em seu entendimento, há várias culturas escolares, dependendo de que instituição se investiga. Isso levanta a questão relativa à existência de uma cultura escolar ou de culturas escolares. Há tantas culturas quanto escolas? Nisso Vidal (2005) distingue Vinão de Julia, que admite duas culturas (da escola primária e da secundária), enquanto Vinão estende a cada instituição uma singularidade.

Bem interessante é nos darmos conta de que o conceito de cultura escolar surge como forma de reação resistente às mudanças, estendendo seu compromisso com a continuidade.

Além das contribuições destacadas de Vinão acerca da *cultura escolar* e no esforço de sintetizar a forma como nos propomos a utilizar essa categoria ainda reunimos as definições de Barroso (2005), que a compreende como “expressão *sui generis* dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinados exteriores” (p.56) relativizados pela cultura da escola; e a definição de Mafra (2003), que a conceitua como “transformações e impregnações à vida escolar através da reconstituição da trajetória histórica e social de instituições escolares”, partindo de um recorte temporal definido.

As pesquisas nessa área tentam apreender a memória escolar de uma época, usando como fonte materiais diversos, tais como fotografias, poesias, exercícios e deveres escritos, cadernos de notas dos alunos, cópias de exames escolares ou concursos, diários e biografias escolares, arquivos escolares, atas de reuniões escolares, correspondências e revistas da escola, discursos e saudações, notícias sobre a vida da escola em jornais locais ou arquivos públicos e pessoais, práticas escolares reunidas em documentos, artefatos reunidos em museus de educação, manuais e textos escolares, história oral e na memória viva de professores e profissionais da educação.

A maior tarefa nesses estudos é de organização, triagem e coleta do material adequado ao estudo, e a questão mais importante para essas pesquisas é:

(...) como conhecer a trajetória de uma escola, perceber a dinâmica de seus ciclos de vida, caracterizar suas identidades e seu papel social no movimento da sociedade em que se insere, das políticas públicas e das idéias pedagógicas que orientam a formação e a prática docente em um determinado momento histórico (MAFRA, 2003, p.130).

E é exatamente esse o desafio desta pesquisa, que lança o olhar para a Escola Técnica Estadual do Pará reconhecendo sua autorregulação e autonomia. Desejamos observá-la como objeto histórico, em que aspectos normativos e seus dispositivos interagem com práticas diferentes dos seus agentes, para, assim, procurar estudar os processos de produção, imposição e apropriação de modelos em suas diversas atuações.

Por meio da história das transformações dessa escola, a presente pesquisa objetiva estudar essa trajetória, o projeto educacional da Escola Técnica Estadual, suas mudanças e permanências, o que faremos observando suas concepções, práticas e organização do trabalho escolar, e ainda sistematizando informações quanto à política educacional do Estado para este nível de ensino.

2.3.

História de instituições escolares

As escolas são, para Gatti Junior (2002), fontes e **detêm** informações privilegiadas para o estudo delas mesmas e dos sistemas educacionais, que permitem análises do passado ou do presente de grande importância para a história da educação. Estudar as instituições escolares é uma tendência contemporânea da historiografia capaz de conferir relevância epistemológica ao estudo de singularidades que vinham sendo tratadas por meio de análise macrossociológicas que pouco abordava as evidências.

Barroso (2007) e Magalhães (1999) esclarecem que a abordagem dos processos de formação e evolução das instituições educativas não só é um novo domínio da historiografia, como um domínio renovado. Essa renovação foi trazida com a adição da perspectiva de estudo do processo histórico que lhe confere

identidade, usando para essa análise informações que se cruzam dos tipos: oral, arquivístico, museológico, arquitetônico, de fontes originais e secundárias, num movimento de idas e vindas entre memória e arquivo.

Tal movimento de renovação resulta das tradições francesa e inglesa da história que no tempo presente é marcado pela tendência ao uso dos aportes teóricos e das evidências que nesse caso deixam de ser tão somente leis e documentos para incluir fontes orais e iconográficas. Quer dizer, as interpretações hoje devem ser fruto da conversa que nossas ideias devem manter com os indícios (GATTI JUNIOR, 2002).

A pesquisa educacional brasileira também foi influenciada por essa movimentação paradigmática e metodológica do campo da história. A história da educação nasceu ligada a pedagogia e só nos anos de 1980 ela passa a se posicionar na órbita da história, pelo menos quanto aos paradigmas segundo Gatti Junior (2002). É no ano de 1997 que a Associação de História cria um GT específico para a temática, demonstrando quão recente é o movimento de superação dos estudos prescritivos e justificadores da história da educação brasileira em favor daqueles que tratam o passado educacional em bases mais concretas assentados nas fontes, bem mais ampliadas, primárias e secundárias.

De acordo com Nosella e Buffa (2008) a pesquisa educacional no Brasil atravessou três fases até os dias atuais. O estudo de instituições escolares só passa a se avolumar na 3ª fase. Trata-se do início dos anos de 1990, período em que também se consolida a pós-graduação no Brasil.

Conforme esses autores a produção desses estudos quase sempre se vincula a pesquisadores de grupos de pesquisa ou linhas de pesquisa de programas de pós-graduação, segundo o levantamento que fizeram com a produção acadêmica desses programas nos anos de 1971 a 2007 que lhes permite demonstrar que cresceram significativamente os estudos sobre instituições escolares, essencialmente na forma de dissertações, teses, relatórios de pesquisa, monografias e outros, totalizando 124 títulos. Contudo, sendo uma produção essencialmente acadêmica ela carrega consigo marcas próprias da pós-graduação, o que envolve do lado positivo o rigor e do lado negativo o tempo curto, a inexperiência do pesquisador e a falta de financiamento.

Apesar disso, concordamos com o entendimento de Gatti Junior (2002) que a produção brasileira tem colaborado para o delineamento de uma história da

educação mais assentada nas características regionais levando em conta especificidades locais, o que pode a curto tempo modificar por completo os estudos historiográficos em educação no Brasil.

Quando a opção de estudar a história de uma instituição escolar se consolidou, lançamos mão do trabalho de Justino Magalhães (1999), pesquisador português, para orientar as proposições quanto ao estudo histórico de uma instituição escolar, e ele afirma:

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re)escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico (MAGALHAES, 1996, p.1 apud GATTI JUNIOR, 2002).

O autor recomenda que a evolução escolar seja relacionada à evolução da comunidade e da região em que se insere num movimento a que ele chama convergência/ divergência/ convergência que pode conferir à história da vida institucional um sentido que contempla muitas dimensões e, por isso mesmo, é muito mais complexo e alargado.

O que a história das instituições educacionais pretende é colocar o foco dentro da escola, espaço que se destina aos processos de ensino e aprendizagem e abranger os atores escolares que neles se envolvem para identificar aquilo em que se constitui um sentido único que faz a escola existir no cenário social em que se situa, ainda que tenha sofrido mudanças.

De acordo com Magalhães (1999), nenhuma abordagem descritiva ou justificativa, nenhuma abordagem contextual por si só pode levar à construção da identidade escolar. A construção dos sentidos que permitem chegar à identidade escolar segundo o autor é um desafio que não se vence apenas sobrepondo ou acumulando informações, mas interrogando a relação espaço-temporal (futuro), a relação entre espaços, agentes, meios, atitudes, culturas, valores, interesses, motivações e racionalidades que revelam a ação educativa. Desse modo, um relato historiográfico se desenvolve dos produtos para os processos, sempre integrados aos contextos.

Além de Justino Magalhães também empregamos a distinção entre instituição e organização apresentada por Barroso (2007) que assim apresenta as

duas linhas que o estudo da história das instituições escolares pode assumir: uma relativa à sua dimensão institucional, que remete às relações externas da escola principalmente com órgãos normativos e reguladores aos quais se liga, e a outra dimensão, a organizacional, que se refere a como essas instituições se apropriam, reelaboram e reformulam os valores, princípios e regras que advêm do sistema educativo – como, portanto, se dá a ação local e a interação entre seus atores.

Com o suporte desses autores e da trajetória exposta até aqui localizamos nosso objeto nesse campo de estudo e encontramos os argumentos que encaminharam o estudo da proposta de educação profissional do Estado do Pará, numa perspectiva meso, observando a história da ETEPA, desde sua origem às suas concepções, práticas e organização do trabalho escolar, para conhecer um sentido que lhe confere identidade ao longo de suas transformações.

Embora a presente pesquisa não tome a categoria da cultura escolar como central, ela aqui será usada por compartilharmos da visão de Vinão que a história das instituições escolares se insere nessa temática. Tomaremos o conceito de cultura escolar, pois seu estudo contribui com a desnaturalização das funções escolares e constitui-se um importante suporte para o estudo da ETEPA.

A definição de Vinão nos parece mais adequada a essa pesquisa, ao lado das proposições de Justino Magalhães quanto ao estudo da história das instituições escolares, possibilidade analítica que acrescida dos arquivos permite abordar invariantes da escola e suas transformações para entender as práticas escolares frente às muitas formas de apropriação do tempo e do espaço escolar.