CHRISTINE ESCALLIER
E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)

EDUCAÇÃO E CULTURA

UNIVERSIDADE da MADEIRA

Departamento de Ciências da Educação

CHRISTINE ESCALLIER E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)

EDUCAÇÃO E CULTURA

EDUCAÇAÕ E CULTURA

CHRISTINE ESCALLIER E NELSON VERÍSSIMO (ORG.)

Educação e Cultura

II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

e

VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
2008

Educação e Cultura: Actas do II Colóquio do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira e VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação

Organização: Christine Escallier, 1957- e Nelson Veríssimo, 1955-

Edição: Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira

Apoio: Fundação para a Ciência e Tecnologia, FCT.

Impressão: Grafimadeira, Funchal.

Depósito Legal:

ISBN:

Da cultura escolar à cultura de escola

Renato Gil Gomes CARVALHO
Direcção Regional de Educação da Madeira (Portugal)

Resumo

O desenvolvimento de estudos em cultura organizacional, a descentralização e preocupação com o nível *meso*, conduz a uma dimensão epistemológica de análise que remete para a consideração das idiossincrasias locais. De facto, a Educação envolve o desenvolvimento do indivíduo nas atitudes e capacidades exigidas pela sociedade, mas também pelo seu meio em particular. Sublinha-se, portanto, a importância das especificidades contextuais face a uma cultura global de cariz homogeneizante e salienta-se a escola enquanto organização idiossincrática, com capacidade de reinterpretação e adaptação da cultura *macro*. Aborda-se o conceito de cultura organizacional como aplicável à realidade escolar, para, por fim, enfatizar a importância do nível *meso*, designadamente o papel activo das escolas na geração de uma cultura própria e diferenciada, em relação ao qual o conceito de projecto se mostra relevante.

Résumé
De la culture scolaire à la culture de l'école

Le développement des études dans la culture d'organisation, la décentralisation et le souci avec le niveau *meso*, mènent à une dimension épistémologique de l'analyse qui renvoie à la considération des idiosyncrasies locales. En fait, l'éducation englobe le développement de l'individu dans les attitudes et les capacités exigées par la société, mais également par son environnement particulier. Il est souligné, par conséquent, l'importance des spécificités conceptuelles face à une culture globale d'apparence homogénizante. L'article met également en avant l'école, en tant qu'organisation idiosyncratique, à la capacité de réinterprétation et adaptation de la *macro* culture.

Le concept de culture d'organisation est abordé sous l'angle de son application possible à la réalité scolaire, pour, plus tard, souligner l'importance du niveau *meso* de l'intervention, autrement dit le rôle actif que les écoles assument dans la génération d'une culture propre et différenciée, qui justifie parfaitement le concept du projet.

A escola transmissora de cultura

Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De facto, como afirma Parsons (cit. in Forquin, 1995), a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001).

A educação tem como finalidade promover mudanças desejáveis e estáveis nos indivíduos; mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade. Ora, não havendo educação que não esteja imersa na cultura e, particularmente, no momento histórico em que se situa, não se podem conceber experiências pedagógicas e metodologias organizativas, promotoras dessas modificações, de modo "desculturalizado" (Gomes Carvalho, 2006).

Cultura escolar e homogeneização

A estas circunstâncias associa-se também a ideia de que ao Sistema Educativo está subjacente uma determinada cultura, isto é, a perspectiva de que a Escola encerra um conjunto de elementos que reflectem a sociedade e o contexto sociocultural em que se insere.

Trata-se, porém, de uma cultura que pode não ser assumida por todos, já que tende a uma homogeneização, contemplando e referindo-se ao todo e não às realidades locais específicas. No fundo, a imposição de um arbítrio cultural, socialmente discriminatório (Bourdieu, 1987). Isto é, são os próprios valores e o património cultural da sociedade que não são consensuais, o que relativiza o determinismo social sobre o individual, situação que vem mostrar como existem relações entre aquilo que a escola valoriza e ensina e a educação dos grupos sociais com maior poder cultural e social – a questão do arbítrio cultural da escola (Caria, 1992). Ou seja, é a própria socialização que poderá enviesar-se por uma "homogeneização condicionada" e tender para uma reprodução social específica.

Bourdieu e Passeron (1978) propõem mesmo o conceito de violência simbólica, definindo-o como uma pedagogia destinada a impor dissimuladamente um duplo arbítrio cultural. Por um lado, no sentido de que a cultura de qualquer grupo social não se fundamenta em nenhum princípio lógico-racional, mas somente num processo histórico que originou transformações sociais (Caria, *op. cit.*). Por outro lado, arbítrio no sentido em que "a cultura que a escola ensina é apresentada como universal e neutra, dissimulando o facto de ser um conjunto de obras tendencialmente homogéneas, produto de uma operação de selecção, reorganização e institucionalização de manifestações e conteúdos culturais diversos, plurais e contraditórios, realizado pelos grupos e fracções de classes sociais com poder simbólico e cultural" (p. 177).

De resto, Barroso (2004) menciona que o princípio da homogeneidade (das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação) constitui uma das marcas mais distintivas da cultura escolar. A organização da escola, nos diversos níveis de ensino, constituiu-se em torno de uma estrutura que tem por referência a classe, enquanto grupo de alunos que recebiam simultaneamente o mesmo ensino. 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. Trata-se, deste modo, de um processo de racionalização associado à imposição a todas as escolas de um mesmo modo de organização pedagógica que se consubstancia no princípio de "ensinar a muitos como se fossem um só" (Barroso, *op. cit.*), que durante séculos constituiu o paradigma vigente e que, apesar das modificações que se têm vindo a implementar, continua amplamente difundido.

Com efeito, desde que o ensino deixou de ser individualizado e intercalado pelo recreio, como inicialmente ocorria, e passou a assumir uma complexificação e burocratização crescentes, tem persistido a filosofia do tratar todos como iguais ou um

só. Esta circunstância redundou, por exemplo, na necessidade dos professores terem de trabalhar para uma média e para um aluno médio, que representa somente uma construção. As práticas pedagógicas, o nível de exigência e modo global como o docente lida com a turma passou a centrar-se nessa média, o que, por um lado, é insuficiente e desmotivante para quem está acima dela, e frustrante e complicado de gerir para quem está abaixo. Pelas suas características, a cultura de homogeneidade acabou por ser conducente a fenómenos de exclusão e de dificuldades acrescidas (Gomes Carvalho, 2006).

No entanto, uma série de factores, em que se destaca o desenvolvimento de um corpo sustentado de conhecimentos relativos à sociologia das organizações, ao aprofundamento do conceito de cultura organizacional, bem como um incremento no interesse pela instituição escola e pelo nível *meso* de intervenção, fez com que os processos de mudança e de inovação educacional passassem pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade (Nóvoa, 1995).

A estas circunstâncias associaram-se novas tendências e modificações no âmbito do Sistema Educativo, designadamente, uma progressiva autonomia das escolas, aos níveis pedagógico, curricular e profissional, que proporcionaram um maior enfoque ao nível da escola enquanto unidade específica e única. De facto, progressivamente, passou-se de um sistema escolar para um sistema de escolas e de uma política educativa nacional para políticas educativas locais.

Cultura da escola

Nos finais dos anos 70 desenvolveu-se um interesse notório pelo estudo da cultura organizacional. Assiste-se à tomada de consciência, por parte dos teóricos e práticos, da importância dos factores culturais nas práticas de gestão, e a crença no facto da cultura constituir um factor de diferenciação das organizações (Ferreira, 1996). É justamente ao adquirir o estatuto de técnica ao serviço dos objectivos educacionais, que o conceito de cultura organizacional ganha um sentido político-ideológico marcante, apresentando consideráveis potencialidades heurísticas na perspectivação e na problematização da organização escolar actual (Lima Torres, 2000).

De acordo com Schein (1992), a cultura de uma organização pode ser definida como um padrão de pressupostos básicos, inventados, descobertos ou desenvolvidos por um grupo, à medida que aprendeu a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou bem o suficiente para ser considerado válido. A cultura organizacional é composta por numerosas variáveis relacionadas entre si e modelada com o somatório das cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégias e psicossociais, que justapõem factores humanos individuais, relacionamentos grupais, interpessoais, formais e informais (Torquato, 1991).

Bilhim (1996) considera que a cultura distingue cada organização das restantes e agrega os membros da instituição em torno de uma identidade partilhada, facilitando a sua adesão aos objectivos gerais da organização. Remete, portanto, para a ideia de identidade, de distinção, ou seja, daqueles caracteres que tornam particular e distinguem uma organização da outra (Rebelo, Gomes e Cardoso, 2001).

Ora, as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham (Nóvoa, 1995). As organizações educacionais, como afirma Brunet (1995), apesar de estarem integradas

num contexto cultural mais amplo, relacionado com a cultura nacional, produzem uma cultura interna que as diferencia umas das outras.

Trata-se, de acordo com Viñao Frago (cit. *in* Souza, 2001), do conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o quotidiano da escola, ou, como refere Stolp (1994), de um sistema de padrões de significado, que incluem as normas, valores, crenças, cerimónias, rituais, tradições e mitos, variando nos graus, partilhados pelos membros da comunidade escolar e específicos de cada uma.

A cultura de escola remete, assim, para a existência, em cada escola, de um conjunto de factores organizacionais e processos sociais específicos que relativizam a cultura escolar (enquanto expressão dos valores, hábitos, comportamentos, transmitidos pela forma escolar de educação a partir de determinações exteriores) (Barroso, 2004) e que, por isso, demonstram que não se trata de um receptáculo passivo de instruções exteriores, mas um elemento activo na sua reinterpretação e operacionalização.

A este propósito, é de referir o estudo de Barroso (Barroso, 1995), que analisa os relatórios dos reitores dos liceus em Portugal entre 1836 e 1960. No contexto sociopolítico que conhecemos, é curioso verificar que, mesmo nesse período histórico, em que se proclamava a unicidade e a normatividade, ocorreram reinterpretações e práticas específicas, adequadas aos contextos em que ocorriam. É interessante constatar os desvios que introduziam no modelo organizacional e administrativo, por sua iniciativa e força das circunstâncias ou a relativização da influência centralizadora de uma administração burocrática, autoritária e fortemente ideologizada.

No fundo, outras racionalidades que imprimiam um carácter distintivo à organização do liceu ou às modalidades utilizadas na sua administração. O que demonstra a existência de um duplo registo em que, por um lado, se aplicam instruções *macro*, e, por outro, se efectua uma adaptação e reinterpretação das mesmas. Além disso, este trabalho evidencia ainda a diversidade de situações existentes e mesmo uma construção progressiva de uma organização pedagógica divergente da que estava consagrada num quadro legal. Quer no domínio da organização de horários, constituição das turmas e da distribuição dos espaços, foi notória a diferença entre estrutura formal e informal.

A escola é, deste modo, essencial na aplicabilidade e eficácia das reformas. Contudo, a sua cultura e o seu contexto são muitas vezes ignorados pelas mesmas. Sem se considerar as pessoas que estão na escola, os seus interesses e a cultura da instituição, em suma, deixando de lado a opinião das pessoas que irão operar com as directrizes emanadas da reforma, não é possível o total êxito dos objectivos por esta propostos (Souza, 2001).

Como classifica Viñao Frago (cit. *in* Souza, *op. cit.*): o relativo fracasso das reformas educacionais e o messianismo dos sucessivos reformadores, que ignoram o peso das tradições e práticas escolas, ou seja, as lições da história sobre as continuidades e as mudanças no âmbito da educação.

De resto, quando se abordam, por exemplo, as questões da autonomia, administração e gestão escolar, democratização do ensino, participação activa da comunidade educativa, ou envolvimento de pais e encarregados de educação na vida da escola, é necessário ponderar sobre como todas essas novas dinâmicas serão enquadradas nos modelos organizacionais que actualmente pontificam nas escolas (Silva, 2005).

A questão da autonomia das escolas e da importância das manifestações específicas e decisões locais assume um papel preponderante, se se pretender uma real eficácia das reformas e, em última instância, o sucesso do Sistema Educativo. A

sucessiva autonomia atribuída às escolas e a descentralização de decisões e, consequentemente, do poder, associada a uma maior abertura à diferenciação pedagógica e às reinterpretações locais dos *curricula*, revela uma evolução e demonstra a importância da dimensão local. Ou, como menciona Barroso (1996), a descentralização é um processo, um percurso, construído social e politicamente por diversos actores (muitas vezes com estratégias e interesses divergentes) que partilham o desejo de fazer do "local", um lugar de negociação, uma instância de poder e um centro de decisão.

A educação e o sistema educativo, como fenómenos que assumem grande complexidade, dada a intervenção de diversas variáveis, requerem uma perspectivação e uma postura que contemplem os seus diversos níveis de intervenção. Apesar de inicialmente ter existido um maior enfoque aos níveis *micro* e *macro* (Nóvoa, 1995), tem-se registado uma evolução no sentido da valorização do nível *meso* de intervenção, o que se traduz numa maior preocupação com o estudo da escola e dos traços que a caracterizam enquanto sistema e organização.

Ao contrário de posições funcionalistas (e.g., Barroso, 2004), que consideram a escola como mero veículo transmissor da cultura exterior, da sociedade em que se insere, é necessária e curial uma perspectiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interacção social (Santos Guerra, 2002).

Não se poderá, portanto, esquecer que, face a uma cultura escolar global de tendência homogeneizante, deve também ser considerada uma realidade local e particular diversa, que frequentemente intervém activamente sobre as orientações e directrizes provenientes do nível *macro*. E é nesta perspectiva que, ao se questionar a eficácia de reformas, normas e medidas legislativas, se deve não esquecer que a sua verdadeira implementação decorre, também, de uma reinterpretação e de uma adaptação a contextos diversos e idiossincráticos, com uma acção decisiva.

É por isso que, como menciona Nóvoa (*op. cit.*), a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado.

Identidade e o trabalho por projecto

O projecto é um símbolo da modernidade e os projectos uma das marcas da sociedade contemporânea nas mais diversas áreas de actividade (Costa, 2003), tendo essa noção assumido uma sucessiva importância nas organizações. Se se encarar a escola como organização dotada de autonomia e identidade própria, com capacidade criativa e construtora de actividades que lhe sejam significativas, naturalmente que o trabalho por projecto se revela muito útil. Além de que sustenta uma ideia de planificação e identificação de um caminho a seguir, mais do que uma mera execução de tarefas.

Pelo seu carácter estratégico e potenciador de idiossincrasias, o projecto é um elemento curial na verdadeira constituição da identidade de uma organização, designadamente das escolas, o que significa que a sua construção não pode obedecer a uma lógica burocrático-administrativa, uniforme e pouco participada. Como Boutinet

menciona, o projecto pretende sempre ser uma resposta inédita a uma situação, ela própria singular e, portanto, não pode pertencer à categoria do universal.

Ao projecto subjaz uma concepção sobre a realidade em relação à qual ele se refere, pelo que, também em contexto educativo, esse traço ocorrerá. É, portanto, necessário privilegiar o seu carácter adaptado e contextualizado; cada projecto justifica e é justificado por uma realidade específica sobre a qual se incide, constituindo tal aspecto um contributo para a constituição de uma identidade própria.

Isto remete para o processo da sua construção e desenvolvimento em que, de acordo com Costa (2003), se devem cumprir três requisitos essenciais: participação, estratégia e liderança. Participação porque só ocorrerá sucesso se os diversos intervenientes da comunidade forem chamados a contribuir; estratégia pela necessidade de identificação das opções de desenvolvimento da escola, para que o projecto seja verdadeiramente um documento orientador; liderança democrática e participativa, em que os líderes sejam facilitadores do processo de mudança.

Esta situação exige dos agentes educativos, situados ao nível *micro* e *meso*, atitudes e uma postura específica, que cumpra os desígnios da noção de projecto e diferente da que tem ocorrido com alguma frequência. Sobretudo porque a mudança não pode ser decretada e, portanto, não podem ser as imposições legais o único factor que mobiliza as organizações. Até porque a obrigatoriedade é contrária à própria noção de projecto.

Costa (2003) refere que em Portugal proclamou-se o aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino público e "encontrou-se no conceito de projecto educativo de escola um dos instrumentos privilegiados quer para a sua justificação retórica, quer para a respectiva operacionalização organizacional" (p. 1327). Mas se o único factor que mobilizar as organizações para o trabalho por projecto for a imposição legal, não existindo um real convencimento do seu valor, então as intenções que presidem ao mesmo não se irão cumprir, não sendo por isso de surpreender que o destino de muitos desses documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina (Costa, *op*. *cit*.).

Em suma, sendo os projectos (educativos) instrumentos privilegiados das escolas, também na identificação de uma identidade própria, os mesmos deverão ser encarados enquanto tal, de modo dinâmico e activo, e não numa perspectiva mecanicista ou tecnocrática, de mera resposta a uma imposição legal.

Referências bibliográficas

BARROSO, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa, Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Calouste Gulbenkian (2 volumes).

BARROSO, J. (1996). *O estudo da escola*. Porto, Porto Editora.

BARROSO, J. (2004). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa, Universidade Aberta.

BILHIM, J. F. (1996). *Teoria organizacional – Estruturas e pessoas*. Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BOURDIEU, P. (1987). Reprodução cultural e reprodução social. In MICELI (org.), *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, pp. 295-336.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. (1978). *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, Vega.

BOUTINET, J.-P. (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa, Instituto Piaget.

BRUNET, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In NÓVOA, A. (ed.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.

CARIA, T. (1992). Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias. *Sociologia – Problemas e Práticas*, n.º 12, pp. 171-184.

COSTA, J. A. (2003). Projectos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua (des)construção. *Educação e Sociedade*, vol. 24, n.º 85, pp. 1319-1340.

FERREIRA, J. M. (1996). *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa, McGraw Hill.

FORQUIN, J. C. (1995). *Sociologia da Educação*: Petrópolis, Vozes.

GOMES CARVALHO, R. G. (2006). Cultura global e contextos locais: A escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana de Educação*, n.º 39/2, Junho.

LIMA TORRES, L. (2000). Genealogia da cultura organizacional (escolar). Uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*, Coimbra, Portugal.

NÓVOA, A. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.

REBELO, T., GOMES, D. & CARDOSO, L. (2001). Aprendizagem organizacional: Relações e implicações. *Psychologica*, 27, pp. 69-89.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto, Edições Asa.

SCHEIN, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. S. Francisco, Jossey Bass.

SILVA, Rui (2005). Estrutura e dinâmica das organizações (escolares). *Revista Iberoamericana de Educação*, n.º 35/8.

SOUZA, A.R. (2001). A escola por dentro e por fora: A cultura da escola e a descentralização financeira. *Revista Iberoamericana de Educação*. In www.campus-oei.org/revista/fin_edu3.htm (02/2006).

STOLP, S. (1994). Leadership for school culture. *ERIC Digest*, 91, University of Oregon. In http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html (02- 2006).

TORQUATO, G. (1991). *Cultura, poder, comunicação e imagem – fundamentos da nova empresa*. São Paulo, Pioneira.

VALA, J. (1995). *Psicologia social das organizações: estudos em empresas portuguesas*. 2.ª ed. Lisboa, Celta.