



## CULTURA ESCOLAR: SILENCIAMENTOS E INTENCIONALIDADES

### SCHOOL CULTURE: SILENCING AND INTENTIONALITY

### CULTURA ESCOLAR: SILENCIAMIENTO E INTENCIONALIDAD

Júlia Cristina de Almeida Braz<sup>1</sup>  
Amanda Paiva de Freitas<sup>2</sup>  
José Henrique Rodrigues Machado<sup>3</sup>  
Heitor Abadio Vicente<sup>4</sup>  
Marcelo Vinicius Costa Amorim<sup>5</sup>  
Dayeli Francisca Ferreira da Silva<sup>6</sup>  
Ilka Mendes Fernandes<sup>7</sup>  
Jerline da Silva Rocha<sup>8</sup>

DOI: 10.54751/revistafoco.v16n11-056

Recebido em: 05 de Outubro de 2023

Aceito em: 09 de Novembro de 2023



#### RESUMO

O objetivo do artigo é refletir sobre silenciamentos e intencionalidades nas narrativas sobre a cultura escolar. Pela pesquisa bibliográfica se pretende relevar a intersecção entre cultura escolar, enquanto categoria de análise e a produção historiográfica como análise narrativa, modo de pensar a escola e o cotidiano escolar. Fundamentam esta reflexão os teóricos Dominique Julia, Forquin, Viñao Frago e os apontamentos de Michel de Certeau. Por esta intersecção foi possível depreender a advertência comum aos

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – campus Catalão. Faculdades Integradas da América do Sul, Rua Presidente Geisel, quadra 180, Lotes 01 e 02, St. Lagoa Quente, Caldas Novas - GO, CEP: 75692-532.

E-mail: [brazjc@gmail.com](mailto:brazjc@gmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Sul-Americano (UNIFASAM). Faculdades Integradas da América do Sul, Rua Presidente Geisel, quadra 180, Lotes 01 e 02, St. Lagoa Quente, Caldas Novas - GO, CEP: 75692-532. E-mail: [amandapaivapsi@gmail.com](mailto:amandapaivapsi@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Performances pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Faculdades Integradas da América do Sul, Rua Presidente Geisel, quadra 180, Lotes 01 e 02, St. Lagoa Quente, Caldas Novas - GO, CEP: 75692-532.

E-mail: [jhenrique\\_20@hotmail.com](mailto:jhenrique_20@hotmail.com)

<sup>4</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Faculdades Integradas da América do Sul, Rua Presidente Geisel, quadra 180, Lotes 01 e 02, St. Lagoa Quente, Caldas Novas - GO, CEP: 75692-532.

E-mail: [heitor.abadio@hotmail.com](mailto:heitor.abadio@hotmail.com)

<sup>5</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Faculdades Integradas da América do Sul, Rua Presidente Geisel, quadra 180, Lotes 01 e 02, St. Lagoa Quente, Caldas Novas - GO, CEP: 75692-532.

E-mail: [m.viniciuh@gmail.com](mailto:m.viniciuh@gmail.com)

<sup>6</sup> Doutoranda em Estudos Psicanalíticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdades Integradas da América do Sul, Rua Presidente Geisel, quadra 180, Lotes 01 e 02, St. Lagoa Quente, Caldas Novas - GO, CEP: 75692-532.

E-mail: [dayelifferreira@gmail.com](mailto:dayelifferreira@gmail.com)

<sup>7</sup> Mestre Interdisciplinar em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. Faculdades Integradas da América do Sul, Rua Presidente Geisel, quadra 180, Lotes 01 e 02, St. Lagoa Quente, Caldas Novas - GO, CEP: 75692-532.

E-mail: [ilkamfernandes66@gmail.com](mailto:ilkamfernandes66@gmail.com)

<sup>8</sup> Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Faculdades Integradas da América do Sul, Rua Presidente Geisel, quadra 180, Lotes 01 e 02, St. Lagoa Quente, Caldas Novas - GO, CEP: 75692-532.

E-mail: [rochajerline@gmail.com](mailto:rochajerline@gmail.com)

autores quanto aos sentidos evocados pela prática, do educador, do historiador-pesquisador, ou seja, de que estão mediados pelas demais culturas, contextos. Nas palavras de Dominique Julia (2001, p. 10), “esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular”. Desse modo, depreende-se que as escolhas da narrativa, a interpretação dos dados obtidos pelas fontes e o silêncio que as perpassa evidenciam as intencionalidades. Portanto, circunstanciar o não-dito na interpretação ou articulação dos dados ao tomar a cultura escolar enquanto categoria de pesquisa compõe uma investigação atenta e crítica que, se amplia às práticas escolares.

**Palavras-chave:** Cultura escolar; história cultural; intencionalidade; silêncio.

### ABSTRACT

The objective of the article is to reflect on silencing and intentionalities in narratives about school culture. Through this bibliographical research, we intend to highlight the intersection between school culture, as a category of analysis, and historiographical production as a narrative analysis, a way of thinking about school and everyday school life. The theorists Dominique Julia, Forquin, Viñao Frago and the notes of Michel de Certeau support this reflection. Through this intersection, it was possible to infer the common warning to authors regarding the meanings evoked by the practice, of the educator, of the historian-researcher, that is, that they are mediated by other cultures and contexts. In the words of Dominique Julia (2001, p. 10), “this school culture cannot be studied without the precise analysis of the conflicting or peaceful relationships that it maintains, at each period of its history, with the set of cultures that are contemporary to it: religious culture, political culture or popular culture”. In this way, it can be inferred that the narrative choices, the interpretation of the data obtained by the sources and the silence that pervades them highlight the intentions. Therefore, circumstantializing the unsaid in the interpretation or articulation of data when taking school culture as a research category makes up an attentive and critical investigation that extends to school practices.

**Keywords:** School culture; cultural history; intentionality; silence.

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre el silenciamiento y la intencionalidad en las narrativas sobre la cultura escolar. A través de la investigación bibliográfica, se pretende poner de manifiesto la intersección entre la cultura escolar, como categoría de análisis, y la producción historiográfica como análisis narrativo, una forma de pensar la escuela y la cotidianidad escolar. Esta reflexión se basa en los teóricos Dominique Julia, Forquin, Viñao Frago y las notas de Michel de Certeau. De esta intersección se pudo deducir la advertencia común de los autores respecto a los significados evocados por la práctica, del educador, del historiador-investigador, es decir, que están mediados por otras culturas, contextos. En palabras de Dominique Julia (2001, p. 10), “esta cultura escolar no puede estudiarse sin un análisis preciso de las relaciones conflictivas o pacíficas que mantiene, en cada período de su historia, con el conjunto de culturas que le son contemporáneas: la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular”. Así, se puede inferir que las elecciones de la narrativa, la interpretación de los datos obtenidos por las fuentes y el silencio que las impregna evidencian las intencionalidades. Por lo tanto, circunstanciar lo no dicho en la interpretación o articulación de los datos al tomar la cultura escolar como categoría de investigación compone una investigación atenta y crítica que se extiende a las prácticas escolares.

**Palabras clave:** Cultura escolar; historia cultural; intencionalidad; silencio.

## 1. Introdução

Denegar o silêncio à sombra, reservá-lo ao aparente esquecimento, subtrai-lhe a potência de sua existência e as intencionalidades que denotam é prover-lhe de permeabilidade fantasmática em nossas práticas, ou seja, sem acessar os sentidos que em si resguardam. Neste sentido, pensar a história (da educação) entrevedo os silêncios que a permeiam é buscar compreender os sentidos e as práticas no presente.

A pesquisa científica no âmbito da Educação se mostra ampla e diversificada, no que concerne aos campos de investigação: políticas educacionais, história das instituições, práticas pedagógicas sendo que, cada um destes campos se desdobra em pluralidades de abordagens, categorias e fontes. Nesta ampla perspectiva, instauram-se os estudos da História da Educação, inscrita como campo recente de investigação que, pensa sobre si enquanto percurso – contextos, sentidos, intenções e contradições – constituindo a sua historiografia com contornos epistemológicos próprios.

Ao analisar a historiografia educacional brasileira, Marta Carvalho (1998) percorre seus primórdios; Identifica que, a história da educação inicialmente foi submetida à hierarquização de um grupo de intelectuais – os renovadores da educação. Naquele momento, anos 1930, foi apartada da investigação histórica e secundarizada ao campo da Educação, como disciplina de formação aos professores, com a finalidade não de explicar e/ou interpretar, mas de oferecer justificativas para o presente (Warde, *apud* Carvalho, 1998).

Segundo a autora, será apenas na década de 1950 que, a então disciplina alçará à condição de conhecimento histórico pelo viés pragmatista dos renovadores da educação. Neste fazer-se história da educação desdobram-se possibilidades, pois a mesma emerge contiguamente à ampliação, renovação no fazer da própria História, como salienta Justino Magalhães:

No âmbito da Nova História (um movimento renovador da historiografia europeia que marcou as décadas de 70 e 80 do século XX), a história da educação aberta à interdisciplinaridade, associada à sociologia,

tendeu a evoluir de uma história institucional (centrada na educação como sistema, como instituição) para uma história problema aberta às relações da educação e das instituições educativas, na sua diversidade sociocultural e pedagógica, com a sociedade, pelo que a historiografia apresenta uma panóplia de conceitos e temas inovadores. (apud Carvalho; Carvalho, 2010, p. 81).<sup>9</sup>

Nesses termos, Diana Vidal (2005), na obra *Culturas escolares. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*, discorre no primeiro capítulo, Cultura e Práticas Escolares – a escola como objeto de pesquisa, sobre o percurso e modos da problematização da cultura escolar enquanto categoria de investigação para a Educação e História da Educação.

A autora identifica que, desde a década de 1990 o tema, cultura escolar, vem subsidiando as análises historiográficas e assumindo visibilidade nos eventos da História da Educação Brasileira. Neste sentido, pondera quanto às motivações para esta visibilidade e enumera que, nesses eventos os trabalhos apresentados citam amplamente o artigo de Dominique Julia, A cultura escolar como objeto histórico (2001)<sup>10</sup>, cujo conceito traduz-se em

[...] 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; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Na mesma obra, Cultura e Práticas Escolares, ao delinear as *Matizes do debate na historiografia da educação brasileira*, Vidal (2005) percorre a problematização das categorias forma e cultura escolar na área da história da educação brasileira. Situa, em 1991, o texto de José Mário Pires Azanha, “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”, no qual se indaga sobre a crise em educação propondo um inventário das práticas escolares num mapeamento cultural da escola, atento a constituição histórico-social.

Em 2004, por meio de levantamento e análise em periódicos educacionais, na vertente da pesquisa institucional, Denise Catani e Cynthia P

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gd000037.pdf>.

<sup>10</sup> Publicado em 1995; com tradução para o português em 2001 pela Revista Brasileira de História da Educação.

de Souza identificaram temas pouco explorados pela História da Educação, mas amplamente presentes nos periódicos, tais como “iniciativas locais, institucionais, e socioprofissionais”; indicando a potencialidade dessas fontes para o entendimento das configurações específicas da vida e da cultura escolar (Catani; Sousa, 2001 *apud* Vidal, 2005, p. 48).

Por caminho diverso ao das outras autoras, Maria Marta Carvalho se propôs a uma interlocução mais direta com o campo histórico pelo aprofundamento e releitura de autores como: Jean Hébrard, Anne Marie Chartier e Roger Chartier, M. Foucault e M. Certeau, em direção à “uma história cultural dos saberes pedagógicos”.

Em sua análise, Vidal (2005, p. 52) compreende que as autoras Denise Catani e Cynthia P. de Souza e Marta Carvalho incidiram suas pesquisas sobre a cultura escolar, seja como “pano de fundo das interpretações históricas” pelo levantamento das temáticas empreendido pelas primeiras; seja “sem constitui-la como fundante da interpretação”, mas tangenciando-a ao tratar dos saberes pedagógicos pelo viés da história cultural como o fez Marta Carvalho.

De modo geral, percebe-se que em ambos os caminhos se intui um deslocamento da pesquisa, ou seja, da história das ideias para as práticas educacionais. Nas palavras de Warde e Carvalho (2000),

[é] assim que a antiga história das ideias pedagógicas – uma das zonas mais frequentadas pela produção historiográfica anterior – é reconfigurada, pois perde terreno o interesse pelo estudo de ideias desencarnadas da materialidade dos dispositivos que as põem em circulação e das práticas dos agentes que as produzem ou que se apropriam delas. É assim também que começa a se configurar o campo de uma história cultural dos saberes pedagógicos, interessada na materialidade dos processos de produção, circulação, imposição e apropriação desses saberes. (Warde e Carvalho, 2000).

Nesta esteira de desdobramentos para a História da Educação Brasileira que, tomamos do enlace com a História (Nova) outra importante contribuição: a compreensão sobre ofício do historiador, e mais, do historiador sobre si.

Portanto, trata-se, em primeira instância, de reconhecer as categorias de análise enquanto construções históricas, discursivas - invenções de um tempo, de um espaço - para depois percebê-las inclusas, no visgo do olhar do próprio

pesquisador também constituído pelos contextos e discursos.

Encontramos nas argumentações de Michel de Certeau (1982) contidas na obra *A Escrita da História* no capítulo referente à *Operação Historiográfica* a reflexão o peso dos interesses das instituições nos trabalhos históricos e outros fatores aos quais os historiadores são submetidos em sua produção historiográfica.

Para Michel De Certeau (1982), o historiador é aquele que, confere sentido a um determinado acontecimento, mas o faz mediante o *Lugar*<sup>11</sup> que ocupa; coligado aos interesses e regras das instituições (de pesquisa), estando seu discurso submetido ao contexto social no qual se encontra.

Logo, para o autor decorre um recorte consciente (ou não) que, ilumina um acontecimento e por contraponto afasta outro à sombra. Certeau nos científica que, a escrita histórica ora evidencia as conjunturas que permeiam o discurso histórico ora subtraí ou silencia tantas outras,

Hoje em dia conhecemos a lição na ponta da língua, os “fatos históricos” já se encontram constituídos pela introdução de um sentido na “objetividade”. Enunciam, na linguagem da análise, “escolhas” que lhe são anteriores, que não resultam, portanto, da observação – e que não são “verificáveis”, mas somente “falsificáveis” graças a um exame crítico. A “relatividade histórica” compõe desta forma um quadro onde, sobre o fundo de uma totalidade da história, se destaca uma multiplicidade de filosofias individuais, as de pensadores que se fazem passar por historiadores. (Certeau apud Le Goff; Nora, 1988, p. 19).

Portanto, é na intersecção entre os apontamentos e argumentos tecidos por Certeau quanto ao ofício do historiador e à busca por revelar uma cultura escolar em suas diversas faces<sup>12</sup> que, se concebe a questão condutora da presente reflexão, quais implicações dos silenciamentos na escuta (investigação) e/ou escrita (elaboração) sobre a cultura escolar pelo ofício de

---

<sup>11</sup> A noção de Lugar para Certeau é uma posição ocupada pelo historiador, ou seja, um lugar de produção socioeconômico, político e cultural, não estando livre de uma circunscrição com determinações próprias, que o submetem a imposições enraizadas em muitas particularidades. Sendo em função desse lugar que se instauram métodos e se delinea uma topografia de interesses, pela qual os documentos e as questões que lhe serão propostas se organizarão.

<sup>12</sup> No artigo “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”, Faria Filho e colaboradores (2004) apontam três perspectivas, provisoriamente, definidas como saberes: conhecimentos e currículos; espaços-tempos e instituições escolares e, materialidade escolar e métodos de ensino, nas quais estão compreendidos os objetos de interesse os mais diversificados: como livros e leituras, uniformes escolares, materiais didáticos entre outros.

historiador da educação?

Neste sentido, a presente reflexão no primeiro momento retoma os conceitos de cultura escolar utilizados pelos autores Dominique Julia (2001), Forquin (1992, 1993) e Viñao Frago (2005). Posteriormente, a partir do movimento historiográfico da História Cultural nos apontamentos de M. Certeau busca-se compreender as nuances e as implicações subjetivas a que estão submetidos objeto, fontes e pesquisador. Demonstrando na interseção entre os estudos a necessidade de considerar o conceito de cultura escolar de forma ampla, de modo que, mediante a singularidade de cada instituição escolar se alcance, criticamente, os entrelaçamentos com os mais diversos contextos, apreendendo e discutindo os lapsos e intencionalidades do silêncio nas narrativas.

## **2. Cultura Escolar – Percurso Conceitual**

O termo cultura de modo geral indica a relação estabelecida entre indivíduos e seu tempo histórico de caráter dinâmico, historicamente constituído. Para Vidal (2006) constitui-se em um termo fluído, ora em contraste à natureza ou à civilização; ora percebida como própria da expressão humana (fato intelectual, artístico ou religioso); ora compreendida como modo de vida. Neste sentido, para compreender o conceito de cultura escolar se faz necessário remontar à noção à qual ela se refere: a escola.

Tomemos o estudo de Diekel e Demenech (2016, p.25) sobre os efeitos da universalização do ensino e as estratégias adotadas pelas escolas para atender a este princípio. As autoras apontam que, o processo de universalização delegou à escola não somente a escolarização, mas o disciplinamento, a padronização de comportamentos aceitáveis socialmente. Para elas a escola “tornava-se um instrumento idôneo para o controle, com o intuito de dominar e dar forma aos comportamentos da população, principalmente a subalterna”, pois pelo propósito da escolarização “entram em cena” novos<sup>13</sup> sujeitos, presença

---

<sup>13</sup> As autoras esclarecem que o termo “novo” no referido estudo constitui-se uma analogia ao uso feito por Sader (1988) na obra *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980*. Trata-se, portanto, de um substantivo e não adjetivo, designando um sujeito social historicamente constituído e originário

das massas.

Nesta perspectiva, a escola é requisitada no confronto entre forças sociais e políticas, a acolher esses novos sujeitos, tornando-se um espaço no qual se antagonizam o velho – a minoria atendida que, concebera práticas dirigidas aos grupos sociais economicamente favorecidos – e o novo, aqueles que passaram a se fazer presentes e rejeitam a condição de invisibilidade.

Assim, a escola com seu currículo, seus tempos, sua disciplina – pela imposição de regras próprias da cultura escolar – institui-se e constitui-se por meio das relações de poder, numa tendência à homogeneização e eliminação dos movimentos, pensamentos e ações do heterogêneo causando uma diversidade de tensões e contradições no ambiente escolar.

Para Vidal (2009) aliam-se à esse tipo constatação, da escola como aparelho ideológico do Estado, as interrogações sobre o funcionamento interno da escola, com o objetivo de perceber como os sujeitos traduziram e traduzem as regras legais, as normas pedagógicas e os imperativos políticos em práticas escolares, evidenciando por outro lado, as decorrências. Nas palavras da autora (2009, p. 26),

Invadir a “caixa-preta” da escola, máxima reiterada nas investigações recentes, tem significado também perscrutar as relações interpessoais constituídas no cotidiano da escola, seja em função das relações de poder ali estabelecidas, seja em razão das diversas culturas em contato (culturas infantis, juvenis e adultas, culturas familiares e religiosas, dentre outras). Nessa perspectiva, a percepção de tensões e conflitos no ambiente escolar e nas formas como a escola se exterioriza na sociedade vêm matizando a visão homogeneizadora da instituição escolar como reprodução social. (p. 26).

É na perspectiva da metáfora aeronáutica utilizada por Dominique Julia (2001), “caixa-preta” que, é possível identificar alguns autores que se debruçaram por dimensões diferentes sobre o objeto *cultura escolar* no intuito de investigar as práticas cotidianas e o funcionamento interno da escola a partir de fontes não tradicionais. Pretendia-se uma aproximação entre as análises da macropolítica e os estudos voltados para o interior das instituições de ensino (Faria Filho *et al.*, 2004).

Knoblauch et al. (2012) resgatam dois estudos das décadas de 30 e 50 que, já apontavam para uma cultura e dinâmicas próprias das escolas. O primeiro de Willard Waller na década de 30 que, propunha a ideia de que a escola

---

de mudanças nos cenários econômicos e sociais.



tem uma cultura que se diferencia de outras instituições, tendo em vista seus valores e seu sistema simbólico. E, no Brasil, desde os anos 1950 Antônio Cândido advertia para uma dinâmica própria da escola a qual seria resultado da integração entre seus membros e a relação mantida com a estrutura social externa, sendo que cada instituição apresenta características únicas para desenvolver de maneira singular suas sociabilidades.

Mas, segundo Vidal (2005) será na década de 1990 que o tema será recorrente nas pesquisas historiográficas no Brasil e, neste sentido, situa em 1990, as publicações dos textos de Jaen Hébrad e André Chervel como problematizadores de elementos importantes para a história das disciplinas escolares.

O artigo de André Chervel (1990), “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, aponta a cultura escolar como conformadora das representações sociais; entende que, a escola produz uma cultura específica, singular e original e que, lega à sociedade dois aspectos, o primeiro que retrata os resultados esperados pelo programa oficial e o segundo que revela efeitos imprevisíveis, engendrados pelo sistema escolar independentemente (Chervel apud Vidal, 2004, p. 26).

Dominique Julia reconhece no autor forte inspiração ao seu trabalho (Vidal, 2005, p. 26), mas depreende-se diferenças nas acepções de cultura escolar, tendo em vista que o interesse de Chervel está na constituição dos saberes escolares enquanto o de Julia versa sobre as práticas escolares (Faria Filho et al., 2004)

Knoblauch et al. (2012) apontam, ainda, o artigo de José Mário Pires Azanha (1990 - 1991) como outra importante referência, para o qual

o que interessa é descrever as “práticas escolares” e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, “resultados escolares”, etc.). Somente o acúmulo sistemático dessas descrições permitirá compor um quadro compreensivo da situação escolar, ponto de partida para um esforço explicação e reformulação. (Azanha, apud Knoblauch et al., 2012, p. 38).

Para Azaranha (*apud* Faria Filho et al., 2004), o interior da sala de aula,

as resistências dos professores às reformas educativas, é que indicavam o destino das políticas públicas. Reconhecia, portanto, uma conexão entre vida escolar e reformas educativas, saber teórico e saber escolar.

Ainda na década de 1990, Forquin (1992) discute os modos como a sociedade e escola selecionam os aspectos culturais para a transmissão de conhecimentos; ou seja, a seleção dos conteúdos a serem ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural – resultando em uma cultura própria, a cultura escolar. Para o autor a escola é “o local por excelência das sociedades modernas”, de gestão, transmissão de saberes e símbolos (Forquin, 1992, p. 28).

Forquin (1992) estabelece diferenciação entre a cultura da escola e cultura escolar, vincula-se à primeira a vida própria da escola, ritos, linguagem, imaginário, enquanto a segunda refere-se ao

[...] conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (Forquin, 1992, p. 167).

Neste sentido, para Dickel e Demenech (2016), os pesquisadores da cultura da escola buscam o Ethos cultural da escola, sua marca ou identidade cultural, focalizando os processos mais particulares e contingentes da escola, privilegiando análises culturais do cotidiano: os acontecimentos, as interações sociais e culturais, as relações de poder e os saberes (re)produzidos.

Mas, será a partir do conceito de cultura escolar de Dominique Julia em seu artigo “A cultura escolar como objeto histórico” (2001) que, segundo Vidal (2005) os elementos desta categoria passam a povoar os eventos mais recentes da História da Educação. Nas palavras do autor, cultura escolar é

um conjunto de normas que definem conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (Vidal, 2005, p. 10).

Segundo Faria Filho et al. (2004), o artigo de Julia Dominique possibilita a diversidade de estudos, sejam aqueles sobre saberes escolares e currículos, que

estão diretamente vinculados ao exercício de interpretação do autor quanto ao surgimento e desenvolvimento das disciplinas escolares, mas também àquelas que versem sobre as práticas escolares tendo em vista a abrangente reflexão realizada autor. Sendo possível perceber no texto de Julia (2001) a ênfase na constituição histórica, ou seja, na crença numa concepção de cultura escolar como invenção.

Outra abordagem conceitual à cultura escolar é proposta por Viñao Frago (1995) a qual engloba tudo que acontece no interior da escola (*apud* Faria Filho *et al.*, 2004), referindo-se

[...] a um conjunto de aspectos institucionalizados – incluindo práticas e condutas, modos de vida hábitos e ritos – a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função uso distribuição no espaço, materialidade física simbólica, introdução transformação e desaparecimento... –, e modos de pensar assim como significados ideias compartilhadas. (1995, p. 68-69). (tradução minha).

Ou dito de outra forma,

Trata-se de série de normas, ritos, ritmos, hierarquias, critérios de ordenamento e classificação, linguagem entre outros elementos, que se constituiu como objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas e tendência aumente refratária a transformações sociais e culturais, às gerações que lhe acedem e as políticas que visam interferir em sua lógica. (Viñao Frago *apud* Dickel; Demenech, 2016, p. 28).

Nesta perspectiva, os conceitos propostos por D. Julia e Viñao Frago apresentam diferenças, mas guardam similitudes quando apontam a necessidade de abarcar os modos de escolarização na constituição histórica.

Para a reflexão que aqui se pretende, sobre os silenciamentos e as intencionalidades nas narrativas sobre a cultura escolar, nos apoiaremos no entrelaçamento conceitual entre vários autores apresentado por Faria Filho (2002),

“Assim, situando-se no plano das mesoabordagens, a noção de cultura escolar, entendida não apenas como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses conhecimentos” (Julia, 2001, p. 10), mas que incorpora também, como afirmam o próprio Julia, e noutra definição

bastante utilizada entre nós, o pesquisador espanhol Viñao Frago (1995), os espaços, os tempos e a materialidade da escola, nos permite articular, também, duas outras dimensões importantes do fenômeno educativo escolar e, conseqüentemente, de suas perspectivas de investigação: o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização com os tempos curtos e a dimensão micro das práticas escolares. (Faria Filho, apud Vidal 2005, p. 52).

Como salienta Vidal (2005), este entrelaçamento, “criativo”, compreende que, as práticas e a relação da escola com a sociedade também estão em relevo e repercutem “a discussão sobre a internalidade dos processos educativos na conformação do corpo social e dos corpos individuais de professores e alunos e tomando forma e cultura escolares como conceitos operatórios para análise” (2005, p. 52).

Portanto, considera-se cultura escolar como um espaço complexo composto por um conjunto de interseções dinâmico e inventivo, do ponto de vista cultural.

### **3. Alertas da História Cultural – Lugar, Intencionalidades e Silêncios**

A História Cultural firmou-se como principal herdeira do movimento de renovação do campo historiográfico, amplia as fontes de pesquisa e, por conseguinte provoca uma revisão de métodos de análise, traz a particularização de lugares e significados.

Influencia as histórias especializadas, de outras áreas de saber, especialmente, na esteira do ofício do historiador: no cuidado com a construção e tratamento dos dados, na adequação entre a narrativas e o objeto histórico e no cuidado com as fontes documentais, pela percepção acurada de suas temporalidades, operações técnicas e aportes teóricos inscritos no campo historiográfico. Neste sentido para Carvalho e Carvalho (2010, p.80)

[...] pensar, então, no “fazer da história” é, antes de tudo, olhar para o ofício do historiador, ou seja, como este desenvolve seu trabalho nesse campo científico, como ele lida com as “leis” da história e as “transformam” em ciência, a partir dos fatos e dos personagens históricos (econômicos, políticos, sociais, educacionais, culturais, etc), sem que caia nas “armadilhas” de “produzir” meros narrativos generalizados dos acontecimentos do passado (próximo ou distante). (Carvalho e Carvalho, 2010, p.80)

Neste campo historiográfico tomemos o argumento de Michel de Certeau

(1982) que, afirma:

[que] “em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos antes distribuídos de outra maneira”[...] o historiador produz os seus documentos “mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto” (Certeau, 1982, p. 81).

Portanto, para Michel Certeau (1982), a escrita da história se constitui em uma operação historiográfica, é uma forma de construção, ou seja, um fazer e não simplesmente uma descrição, sendo norteadas por três elementos: o lugar social de produção, os procedimentos de análise, os aspectos literários da construção do texto.

De modo geral, o lugar social baliza os limites do discurso, definindo o que pode ser dito e aquilo que será interdito, ou seja, “a escrita da história se constrói em função de uma instituição” (CERTEAU, 1982, p. 66). Os procedimentos de análise – ou seja, a disciplina, a teoria – definirá a produção da pesquisa pelo estabelecimento de fontes, documentos e dados que trarão consigo as marcas dos possíveis ditos de um momento. E, a escrita estabelece uma clivagem de textos, sua organização e orientação, fazendo-os passar da — desordem à uma inteligibilidade. Certeau (1982) nos explica

Esta instituição [o Lugar] se inscreve num complexo que lhe permite apenas um tipo de produção e lhe proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar. Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. Sem dúvida, esta combinação entre permissão e interdição é o ponto cego da pesquisa histórica e a razão pela qual ela não é compatível com qualquer coisa. (Certeau, 1982, p.77)

Por esta compreensão da escrita da história compreende-se a ausência de neutralidade, e a implicação de algumas intencionalidades, do lugar, da disciplina/teoria e dos modos de organização dos textos, atendendo às indagações de uma determinada sociedade num momento específico. Portanto, evidencia-se o jogo do claro-escuro, à medida das intencionalidades e interditos. O que se pretende analisar, identificar, quais os delineamentos da narrativa e sob quais signos e significantes se tecem a escrita?

Sobre os silêncios e a escrita como operação histórica nos esclarece  
Ferreira (2016)

escrever e pesquisar História ou engendrar-nos na operação historiográfica consagrada por Certeau (1982) significa empreender esforços investigativos na tentativa de ler os enredos sócio-político-culturais estruturantes das sociedades em diferentes tempos e lugares, bem como compreender suas intrigas, arranjos e ordenamentos. [...] é enxergar aquilo que não está posto, reconfigurar objetos, redirecionar os silêncios e as obscuridades em função das perguntas a serem feitas, "pois os textos ou documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los." (Certeau, 1982, p.79)

Por outra faceta deste mesmo prisma, REIS (2000) ao pautar a discussão sobre a história e a verdade, é afirmativo quanto aos propósitos e saberes do historiador:

O que o historiador faz quando faz história? É um olhar que olha e sabe de onde olha e o que olha! Sabe que seleciona, constrói, defende posições e interesses, propõe e reproduz um "regime de verdade". E sabe que o universal e o global são uma impossibilidade cognitiva. A história é uma fabricação do historiador. Ele a fabrica a partir de um lugar particular inegável. Esta marca é indelével. [...] A verdade histórica não se refere a um além filosófico, exterior a um lugar-tempo determinado. Esse lugar-tempo é uma sociedade, uma política, uma instituição. A pesquisa histórica é uma prática enredada nesses lugares.

Le Goff (2003) adverte que cabe ao historiador a problematização do documento/monumento e que deve superar a credulidade em um significado aparente daquilo que o passado deliberadamente, ou não, projetou de si. Ou seja,

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante os quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser o primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta de um esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe

ao historiador não fazer o papel de ingênuo (Legoff, apud Ferreira, 2016).

#### 4. Considerações Finais

Os teóricos da área educacional no campo da história da educação identificaram que elementos intraescolares podem revelar sobre a vida escolar, pois as instituições escolares se constituem em territorialidade e cultura próprias que, situam-se “*entre meios*”, entre o macro e o microssistema, constituindo o que se denomina cultura escolares.

Na interseção, entre Cultura Escolar e a História Cultural, mediada pelos apontamentos de Michel De Certeau depreendeu-se que o ofício do historiador é problematizar os objetos e, que estes e o próprio historiador estão referenciados a um lugar social, a uma narrativa de intencionalidades; decorrendo, portanto, a transitoriedade dos saberes e a multiplicidade de possibilidades.

Ao tomarmos o texto emblemático de D. Julia (2001) se percebe a ênfase na constituição histórica, ou seja, na crença numa concepção de cultura escolar como invenção. O autor promove a capacidade do historiador em fazer “flecha com graveto” pela possibilidade de sensibilizar-se com novos objetos a despeito de reconhecer as dificuldades inerentes a uma investigação sobre práticas culturais uma vez que elas não costumam deixar traços. Produz, ainda, o alerta para necessidade de se contextualizar as fontes suspeitando de que a grande inércia que se percebe em nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente no interior do sistema (Faria Filho et al., 2004).

Neste sentido, para Vidal (2005) a cultura escolar particularmente na acepção que lhe conferiu Dominique Júlia ampliada pelos alertas a corporeidade do sujeito e aos ditames dos tempos e espaços enunciados por Escolano e Viñao Frago pode conduzir a apreciação das mudanças, manifestos não apenas como cultura conformista ou conformadora, mas como rebelde ou subversiva, resultante de apropriações docentes e discentes do arsenal disponibilizado pela escola no seu interior, evidenciadas em suas práticas (p. 45).

Nesta perspectiva, em estudo recente de levantamento de pesquisas no

Banco de Teses Capes, 1987 a 2007, sobre cultura escolar no Brasil (Knoblauch et al., 2012) a partir da noção de cultura escolar indicou aumento dos estudos sobre cultura escolar, correlatos ao ensino fundamental que tratam da formação de professores, organização escolar, por meio de ciclos, gestão escolar, política educacional, currículo e metodologias de ensino.

Por outro lado, os(as) pesquisadores(as) também identificaram silêncios e ausências em termos de pesquisa, por exemplo, quanto à inexistência de palavras-chave relacionadas a família e a comunidade. Analisam que as discussões proporcionadas pela cultura escolar podem ter provocado mais um olhar para aquilo que ocorre no interior da escola e menos para a relação da escola com seu entorno/contexto.

E, neste sentido indagam: “será que isso pode ser indício de uma interpretação restritiva da própria noção?”. A indagação soa como provocação e alerta sob a hipótese de perda de potencialidade e criticidade se o conceito de cultura escolar não operar de forma abrangente, relevando um contexto social mais amplo.

Acreditamos que, pensar um elemento da vida escolar significa pensá-lo numa reorganização cotidiana, que se faz e refaz, entre *estratégias e táticas cotidianas* (Certeau, 1994) que, se reconstrói a cada dia, a cada momento, considerando o conjunto das relações que se apropriam dele, com uma representação oficial, mas que também se apresenta em sua materialização cotidiana de cada escola.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, M. M. C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M. C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 329-354.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DICKEL, Adriana; DEMENECH, Flaviana. A cultura escolar e a produção da cultura da escola com a entrada/permanência do “novo” na escola: um ensaio sobre os seus efeitos. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 23, n. 1, 2016. Disponível



em: <https://doi.org/10.5335/rep.v23i1.6337>.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *A cultura escolar* como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan.-abr. 2004.

FERREIRA, Silva Danielle. Um silêncio historiográfico: O livro didático regional e as pesquisas acadêmicas. *História & Ensino*. 22. 109. 10.5433/2238-3018.2016v22n1p109.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. 1992. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod\\_resource/content/1/T2%20-%20Forquin\\_saberes\\_escolares.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KNOBLAUCH, Adriane et al. Levantamento de gestos sobre cultura escolar no Brasil. *Educ. Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 557-574, setembro de 2012. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300002&lng=en&nrm=iso)>. acesso em 22 dez. 2018. Epub 26 de junho de 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000015>.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Dir.) *História novos problemas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. p. 17-48.

REIS, José Carlos; História e Verdade – posições. *Revista Síntese*, v. 27, n.89. Belo Horizonte, 2000. p. 321-348. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/734>

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *História da Educação*, v. 25, p. 153-171, 2006. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/download/11177/11599>.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares*. Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1/articles/2-vidal.pdf>.

WARDE, Mirian Jorge; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. *Contemporaneidade e Educação*, São Paulo, ano V, nº 7, 2000.