

A TRAMA DA CULTURA: FUNDAMENTOS, PRÁTICAS E O ECOSSISTEMA

ESCOLAR. Danieli Assunção Cardozo. Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Câmpus de Marília, danieli.cardozo@unesp.br.

Eixo Temático: Política Educacional, Gestão Escolar e Currículo

THE WEB OF CULTURE: FOUNDATIONS, PRACTICES, AND THE SCHOOL ECOSYSTEM

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar os argumentos teóricos discutidos no campo da História da Educação, articulando suas contribuições aos elementos constitutivos da cultura escolar. A pesquisa metodológica fundamenta-se em uma análise bibliográfica e historiográfica, apoiando-se nos pressupostos teóricos de Dominique Julia, Viñao Frago e Bruno Latour. O estudo foca na ruptura epistemológica ocorrida entre as décadas de 1970 e 1990, movimento que exigiu a abertura da "caixa-preta" da escola para deslocar a análise macroestrutural em direção à internalidade e às práticas do cotidiano. Os resultados evidenciam que a instituição educacional atua não como reprodutora passiva de políticas estatais de vertente top-down, mas como uma rede dinâmica e autônoma, capaz de gerar produtos culturais originais, a exemplo do currículo e das disciplinas. Constata-se também a agência ativa dos elementos materiais, que operam como mediadores estruturantes que disciplinam a experiência pedagógica. Conclui-se que o currículo transcende a mera transposição didática de saberes científicos, consolidando-se como um código disciplinar autêntico. Apreender a complexa trama da cultura escolar pressupõe integrar o potencial inventivo dos atores educacionais, a resiliência histórica da gramática da escolaridade e a força organizadora da cultura material.

Palavras-chave: cultura escolar; currículo; história da educação.

Abstract: This paper aims to present the theoretical arguments discussed in the field of the History of Education, articulating their contributions to the constituent elements of school culture. The methodological research is founded on a bibliographic and historiographical analysis, supported by the theoretical assumptions of Dominique Julia, Viñao Frago, and Bruno Latour. The study focuses on the epistemological rupture that occurred between the 1970s and 1990s, a movement that demanded the opening of the school's "black box" to shift macrostructural analysis toward its internal dynamics and everyday practices. The results evidence that the educational institution acts not as a passive reproducer of top-down state policies, but as a dynamic and autonomous network capable of generating original cultural products, such as the curriculum and school subjects. Furthermore, the active agency of material elements is observed, as they operate as structuring mediators that discipline the pedagogical experience. It is concluded that the curriculum transcends the mere didactic transposition of scientific knowledge, consolidating itself as an authentic disciplinary code. Understanding the complex web of school culture requires integrating the inventive potential of educational actors, the historical resilience of the grammar of schooling, and the organizing force of material culture.

Key words: school culture; curriculum; history of education.

1. A CULTURA COMO ESTRUTURA DA EXPERIÊNCIA SOCIAL

Este estudo propõe-se a sistematizar as reflexões teóricas no campo da História da Educação, tencionando integrar as contribuições dessa vertente analítica aos pilares que estruturam a cultura escolar. Distante de representar um palco inerte, a dimensão cultural consolida-se por meio de tessituras intrincadas no cotidiano da instituição. Alinhado a esse entendimento, Boivin (2008 *apud* Vidal; Alcântara, 2024) postula que analisar os arranjos culturais exige “compreender como as propriedades do mundo material moldam a experiência, a mente, a sociedade e a história humanas”, configurando a materialidade e a cognição se fundem em múltiplas configurações na práxis social. Portanto, que a cultura escolar opera como uma rede vibrante e polissêmica, que disciplina a vivência dos atores e refuta concepções funcionalistas sobre o ecossistema educativo.

O entendimento dessa teia cultural é indispensável para apreender o processo formativo discente, uma vez que a cultura molda tanto a cognição individual quanto as estruturas que organizam a pedagogia. De modo que Prosser (1999) conceitua a cultura como “uma força invisível e não observável atrás das atividades escolares, um tema unificador que fornece significado, direção e mobilização para os membros da escola”, sobre esse pensamento, o autor aponta: “A cultura escolar é uma força invisível e não observável atrás das atividades escolares, um tema unificador que fornece significado, direção e mobilização para os membros da escola.” Contudo, sob a literatura de Dominique Julia (2001), as normas e finalidades que regem a escola atravessam o desempenho do trabalho do educador, e os conteúdos ensinados nas práticas escolares.

A correlação analítica entre escola e cultura revela que a pedagogia contemporânea concebe a educação e os fenômenos culturais como instâncias imbricadas e mutuamente constitutivas. Nessa condição, a ação material e a mente humana partem da premissa de que o ambiente institucional é socialmente fabricado, visto que, como postulam Latour (2005 *apud* Dussel, 2014), a cultura não deve ser compreendida como um cenário inerte ou um pano de fundo passivo, mas como uma rede intrincada que disciplina a experiência humana. Desse modo, valida-se o argumento de que as diretrizes escolares e pedagógicas são construídas na própria historicidade das relações humanas, conferindo concretude à memória e à reprodução social.

Ao analisar a historicidade de longa duração, constata-se que a sobrevivência humana e o processo de hominização demandaram a arquitetura de complexas redes de organização, regramentos e táticas de subsistência alicerçadas na transmissão geracional de condutas. Sob esse prisma, a sedimentação de costumes ressignificados através dos tempos consolida-se como o pilar

estruturante do desenvolvimento social (Neira; Nunes, 2014). Alinhado a essa leitura macroestrutural, Alexander (2000 *apud* Dussel, 2014) argumenta que a apreensão da dimensão cultural constitui um imperativo analítico para decifrar as engrenagens da coletividade e da pedagogia, operando, conforme postulam Prosser (1999) e Boivin (2008), como uma força motriz da cognição e da sociedade (*apud* Dussel, 2014; *apud* Vidal; Alcântara, 2024). Depreende-se, portanto, que a constituição de uma identidade cultural funciona como um núcleo unificador, provendo legitimidade às crenças e valores que disciplinam as diretrizes educativas desde a gênese das civilizações.

2. GÊNESE HISTÓRICA E A GUINADA TEÓRICO-METODOLÓGICA (1970-1990)

Conforme apontam Vidal e Alcântara (2024), esse rearranjo teórico foi impulsionado pela eclosão da "virada cultural" nas ciências sociais, cujos fundamentos em Michel de Certeau, Michel Foucault, E. P. Thompson e Carlo Ginzburg promoveram o deslocamento do foco das macroestruturas sistêmicas em direção às minúcias das práticas diárias, aos sentidos simbólicos e às táticas subjetivas. Desse modo, a reabilitação da cultura como vetor interpretativo faculta o reconhecimento da agência inventiva e das dinâmicas de apropriação dos atores institucionais. No cenário das transformações epistemológicas, os elementos da "cultura escolar" como objeto científico independente ocorreu na década de 1990, instaurando, em definitivo, um novo paradigma de pesquisa para a historiografia da educação. Esse marco teórico e institucional é evidenciado por Vidal e Alcântara (2024) ao resgatarem que, em 1993, Dominique Julia apresentou a conferência "A cultura escolar como objeto histórico" durante o XV ISCHE em Lisboa, texto que assumiu "lugar de referência obrigatória na historiografia internacional da educação". A importância capital desta formulação fundamenta-se no deslocamento do foco analítico, chancelando as discussões pioneiras de André Chervel no *Institut National de Recherche Pédagogique*. Sob esse ponto de vista, o autor apresenta que a cultura escolar não pode ser estudada sem análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que mantém. Cada período da história atribui um conjunto das culturas contemporâneas que atravessam o cotidiano escolar. A esse exemplo temos as culturas e modos de relacionar-se implicando em diferentes formas; e nessas condições vemos a cultura religiosa, a cultura política e a cultura popular que podem interferir na cultura escolar, definidas em um conjunto de normas e práticas, na disseminação do conhecimento. Nesse contexto, a cultura escolar passou a ser definida de forma orgânica e dinâmica, compreendida como um conjunto de teorias,

normas, rituais, rotinas, modos de pensar e práticas sedimentadas ao longo do tempo no interior das instituições educacionais, conforme postula Viñao Frago (2008). Entende-se, portanto, que a escola não é um espaço vazio preenchido por determinações externas, mas um ambiente dotado de uma gramática própria, fabricada na vivência diária e na sedimentação de seus processos históricos e relacionais.

A compreensão institucional demonstra que as dinâmicas internas são capazes de orientar comportamentos e de gerar produtos culturais originais, a exemplo das próprias disciplinas de ensino. Alinhado a essa perspectiva, Dominique Julia (2001) descreve a cultura escolar como um “conjunto de normas que definem o conhecimento a ensinar e as condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Nesse sentido, o autor argumenta que para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e agir definidos no interior da sociedade, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização.

A complexidade inerente ao ambiente escolar pode ser compreendida a partir de divisões estruturais que delimitam a atuação e os saberes dos sujeitos que compõem a instituição. Benito (2000) conceitua a existência de três culturas distintas no ecossistema escolar: a cultura científica, produzida por acadêmicos e especialistas; a cultura política, emanada dos gestores e administradores; e a cultura empírico-prática, que consiste no saber artesanal e cotidiano forjado pelos docentes no exercício de sua profissão (Escolano Benito, 2000 *apud* Viñao Frago, 2008). Essa percepção dialoga com a Teoria do Ator-Rede, de Latour (2005 *apud* Dussel, 2014), segundo a qual a cultura deixa de ser percebida como uma força etérea que age sorrateiramente por trás dos atores, passando a ser compreendida como algo materialmente fabricado, montado e mantido em redes e locais específicos. Assim, depreende-se que as práticas pedagógicas não dependem apenas de intenções abstratas, mas resultam da articulação concreta entre os discursos políticos, o saber docente e as amarras materiais da própria instituição.

A partir do reconhecimento da fabricação material da cultura, os elementos físicos e estruturais da escola passam a desempenhar um papel ativo na mediação das relações educativas. Nesse sentido, componentes como a arquitetura, a distribuição dos espaços, o mobiliário e os artefatos de ensino deixam de ser cenários inertes e passam a ser analisados como elementos dotados de agência causal, os quais condicionam os corpos, moldam ativamente a experiência

humana e definem as rotinas pedagógicas (Dussel, 2014; Vidal; Alcântara, 2024; Viñao Frago, 2008). Configura-se, dessa forma, um cenário em que as dimensões sociais, físicas e estruturais se entrelaçam, transformando o espaço escolar em um locus dinâmico, atravessado e constituído por múltiplos contextos externos e internos.

No contexto acadêmico francês, as reflexões sobre as dinâmicas internas da escola ganharam tração em centros de pesquisa especializados, impulsionando a investigação sobre a gênese das disciplinas. A obra de Vidal e Alcântara (2024) aponta que, no lastro dessas discussões, destaca-se o trabalho do linguista André Chervel no *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP), o qual já havia se valido da fórmula "cultura escolar" em publicações da revista *Histoire de l'Éducation*. As autoras complementam que o segmento histórico voltado aos currículos e às disciplinas escolares foi amplamente beneficiado com o uso das categorias de cultura e prática (Vidal; Alcântara, 2024). Com isso, as investigações pioneiras na França já apontavam para a necessidade de compreender as engrenagens internas da escola como matrizes ativas e formadoras do conhecimento a ser ensinado.

Para reforçar essa articulação, Viñao Frago (2008) assevera que uma das características mais destacadas pela historiografia educacional francesa é a "relativa autonomia em relação a fatores ou aspectos externos a ela e sua capacidade de gerar produtos culturais próprios, entre os quais se encontram as disciplinas escolares". Com efeito, as disciplinas não são meras simplificações de saberes científicos, mas sim invenções autênticas, forjadas pelas práticas, regras e necessidades pragmáticas inerentes ao próprio espaço educativo. O amadurecimento dessas investigações sobre a autonomia disciplinar e as lógicas cotidianas pavimentou o caminho para a consolidação internacional do conceito de cultura escolar na década subsequente.

Sob os aspectos da "cultura escolar" como um objeto científico independente ocorreu na década de 1990, instaurando, em definitivo, um novo paradigma de pesquisa para a historiografia da educação. Esse marco teórico e institucional é visto por Vidal e Alcântara (2024) ao resgatarem a já referida conferência de Dominique Julia em 1993, texto que, ao ser traduzido para vários idiomas, assumiu "lugar de referência obrigatória na historiografia internacional da educação". A importância capital desta formulação conceitual fundamenta-se no deslocamento do foco analítico, que abandona a tradição de examinar quase exclusivamente as legislações vigentes e os discursos abstratos, voltando-se rigorosamente para a materialidade e as práticas internas da escola.

A necessidade de superar abordagens analíticas restritas aos aspectos legais e teóricos impulsionou a urgência de investigar as dinâmicas reais que operam no interior das instituições de ensino. Para descrever essa ruptura, Viñao Frago (2008) aponta a premência de abrir a "caixa-preta" da escola, visto que, historicamente, os pesquisadores da educação se dedicavam "mais às teorias, às propostas, ao aspecto normativo e regulamentador do que ao que realmente acontecia nas salas de aula e nos centros de ensino". Soma-se a isso o fato de que essa nova perspectiva metodológica reconhece a insuficiência das análises tradicionais, a complexidade da internalidade dos fazeres e do cotidiano escolar. Com base nas diferentes perspectivas, configurou-se como uma resposta direta às limitações históricas das intervenções estatais.

O interesse científico pelas práticas reais foi despertado, de forma decisiva, pela constatação do esgotamento e da ineficácia das macropolíticas educacionais impostas verticalmente, de cima para baixo (*top-down*). Conforme a literatura aponta, essa mudança de foco derivou do fracasso das reformas promovidas a partir do final dos anos 1960, argumento corroborado por Dussel (2014) ao afirmar que a incapacidade de alterar profundamente o trabalho docente exigiu uma nova conceituação teórica, reconhecendo que as salas de aula "mediam mensagens e exigências que vêm de cima e acrescentam alguns dos seus próprios". Entende-se, a partir disso, que a escola atua como uma instituição autônoma, mas que dialoga com os diferentes contextos sociais ressignificando, ou mesmo resistindo, às diretrizes elaboradas externamente pelas esferas governamentais. Para compreender a origem dessas tensões estruturais, faz-se imperativo analisar a natureza das instâncias gerenciais que formulam essas normativas centralizadoras.

A formulação de diretrizes elaboradas de cima para baixo reflete a atuação de uma esfera específica de poder dentro do amplo ecossistema institucional. Sob essa ótica, as políticas educacionais *top-down* derivam intrinsecamente do que Escolano Benito (2000, *apud* Viñao Frago, 2008) define como "cultura política", uma vertente engendrada por gestores e administradores encarregados de elaborar centralizadamente as regras do sistema de ensino, atuando como tentativas de impor inovações sob a égide exclusiva dos poderes públicos. Em decorrência dessa imposição externa, estabelece-se um distanciamento entre as normativas oficiais e a realidade do chão da escola, o que explica divergências históricas, políticas e ideológicas com o saber empírico e prático construído cotidianamente pelos professores. Contudo, com o embate entre a imposição burocrática e a realidade das salas de aula torna-se necessário examinar como a agência dos sujeitos escolares reconfigura o currículo na prática.

A perspectiva sociocrítica desmistifica a concepção de que as políticas educacionais estabelecidas de forma vertical atuam como ferramentas neutras de progresso, passando a analisá-las criticamente como engrenagens estruturais de governamentalidade. Com bases na perspectiva foucaultiana, o autor Cuesta (2005) descreve a formação dos sistemas nacionais de ensino como um autêntico projeto de intervenção biopolítica concebido de cima para baixo. Percebe-se, assim, que a instituição escolar não se limita à transmissão de saberes, mas funciona como um aparelho estatal, já mencionado por Althusser, em que o papel do estado é impor suas ideologias, moldar as condutas da população em larga escala. Nesse sentido, a reconfiguração das técnicas de controle exige, contudo, que os mecanismos de submissão deixem de ser impostos exclusivamente pela força e passem a ser assimilados pelos próprios indivíduos em seu processo formativo.

O êxito dessa engenharia social depende, portanto, da capacidade do sistema educacional de transformar a coerção explícita em uma disciplina interiorizada pelos sujeitos escolarizados. Para ilustrar essa transição, Cuesta (2005, p. 106-107 *apud* Viñao Frago, 2008, p. 49-50) esclarece que

[...] a história do Estado moderno é a história de um crescente deslocamento das relações de poder verticais (Estado-indivíduo), baseadas na coação física, para formas de governamentalidade cada vez mais interiorizadas voluntariamente pelos sujeitos.

O autor complementa que é dessa forma que o Estado cria o sujeito não apenas como objeto de biopoder, mas também como um indivíduo que se autodisciplina. Com base nessas informações, partimos de que as políticas educacionais atuam segundo ideologias que podem intervir e oprimir, operando para além da mera instrução, integrando uma rede de condução das populações que visa internalizar a submissão e a autodisciplina de modo voluntário pelos sujeitos escolarizados.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E A NOÇÃO CONTEMPORÂNEA DE CULTURA

A noção contemporânea de cultura rompe com visões sinônimas e abstratas, consolidando-se a partir de pilares plurais e concretos que estruturam o ambiente educativo. Sob essa ótica, Latour (2005 *apud* Dussel, 2014) afirma que a cultura não atua como uma força que age sorrateiramente por trás dos atores, mas consiste em uma produção fabricada materialmente em redes e instituições específicas. Concomitantemente a essa materialidade, reconhece-se a inexistência de uma cultura escolar monolítica, evidenciando-se o atrito contínuo entre as culturas científica, política e empírico-prática, conforme categorizado por Escolano Benito (2000 *apud*

Viñao Frago, 2008). Observa-se, assim, que a realidade escolar é ativamente construída pela intersecção de diferentes saberes atravessados pelo meio acadêmico, pela burocracia do estado e pelo sistema artesanal. Materializados no cotidiano da instituição, as redes de interações atuam, na prática escolar, diante das imposições macropolíticas que tentam regular o espaço educativo.

Diante das normativas influenciadas por outras instâncias estatais superiores, as escolas assumem uma postura tradutora, afastando-se das condições passivas. Nesse sentido, Alexander (2000 *apud* DUSSEL, 2014) concebe as escolas e as salas de aula como verdadeiras "microculturas" com direito próprio, as quais filtram, traduzem e mediam as diretrizes elaboradas de cima para baixo (*top-down*), acrescentando a elas as suas próprias características locais. Importante considerar que as prescrições oficiais são inevitavelmente ressignificadas, de modo que a eficácia de qualquer reforma estrutural depende da assimilação, resistência e adaptação realizadas ativamente pelos sujeitos escolares. Para além das relações políticas e interpessoais, essa capacidade de agência e mediação estende-se, de maneira contundente, aos elementos organizacionais e físicos que compõem o ambiente de ensino.

Contudo, a estruturação da cultura escolar perpassa diretamente a dimensão organizacional e a agência da materialidade, rompendo com a dicotomia passiva entre o sujeito e o mundo dos objetos. Conforme argumenta Boivin (2008 *apud* Vidal; Alcântara, 2024), as propriedades do mundo material moldam ativamente a experiência social, de modo que artefatos, arranjos arquitetônicos e objetos atuam como agentes na rede, condicionando concretamente as práticas diárias (Dussel, 2014). Somado a isso, Prosser (1999 *apud* Dussel, 2014) define a vertente organizacional da cultura como um núcleo unificador que fornece direção, mobilização e significado por meio de normas de comportamento, jargões e rituais implicitamente mantidos. Entende-se, com isso, que tanto o espaço físico quanto o clima institucional operam não como meros cenários ilustrativos, mas como forças pedagógicas estruturantes que disciplinam a experiência escolar.

A perspectiva da antropologia histórica e da nova história cultural promove um deslocamento analítico das grandes estruturas em direção à multiplicidade das práticas e táticas cotidianas. Fortemente alicerçada nas visões de Michel de Certeau e Roger Chartier, essa vertente rompe com a noção funcionalista de uma cultura abstrata e homogênea, concebendo-a a partir de sua qualidade essencialmente dinâmica e histórica (Julia, 1995 *apud* Dussel, 2014). Desse modo, o ambiente escolar passa a ser compreendido como um território empírico constituído por

apropriações situadas, no qual os sujeitos exercem sua criatividade e capacidade de reinvenção frente às imposições normativas e aos quadros regulatórios vigentes (VIDAL; ALCÂNTARA, 2024; ROCKWELL, 2009 *apud* DUSSEL, 2014). Em contrapartida a essa ênfase na agência e na liberdade inventiva dos atores, outras abordagens teóricas postulam que o peso das amarras institucionais atua de maneira excludente e determinista sobre a conduta.

Na vertente dos pressupostos da sociologia, a compreensão da instituição afasta-se das táticas individuais livres para focar no peso sistêmico do que se convencionou chamar de "forma escolar". De acordo com Guy Vincent, a escola deve ser entendida "como uma forma, tomando o conceito de Gestalt da forma como uma marca na consciência", lógica sob a qual "a estrutura ou o sistema se impõe aos indivíduos", demandando uma ênfase analítica nos princípios que produzem hierarquias e organizam o espaço e o tempo (Vincent *et al.*, 1994 *apud* Dussel, 2014, p. 256-258). Sob esse pensamento o sistema escolar funciona em condições estruturantes que moldam e controlam as ações de maneiras de viver e aprender ao longo do tempo. Para além desse clássico debate analítico entre a liberdade humana e a rigidez sistêmica, a complexidade do cotidiano escolar exige a incorporação de um terceiro elemento à capacidade de ação dos próprios objetos.

A incorporação dos elementos físicos ao debate educacional encontra denso amparo na Teoria do Ator-Rede (ANT), que atribui uma agência ontológica aos artefatos na estruturação do ambiente. Contestando as visões macrosociológicas que tratam a cultura, Latour adverte que "a cultura não age sorrateiramente por trás dos atores" (2005 *apud* Dussel, 2014, p. 267), consistindo em uma produção fabricada em locais e instituições específicas. Adicionalmente, ao adotar a "noção heideggeriana de *Das Ding*, a Coisa, como um ajuntamento", evidencia-se que os elementos materiais não são inertes, mas atuam ativamente na rede educativa (Dussel, 2014, p. 265). Diante disso, a materialidade escolar abandona o status de cenário para produzir ações concretas nos seres humanos, o que exige do pesquisador o mapeamento empírico contínuo de suas associações e translações do espaço e do meio social onde a mesma escola está inserida.

No âmbito da historiografia e da sociologia da educação, o currículo transcende a condição de saberes externos, configurando-se como um campo de produção ativa e intrínseca à realidade institucional. Ao investigar essa dinâmica, Viñao Frago (2008) postula que a escola atua a partir de uma "autonomia relativa", afastando-se da condição de mero reflexo de fatores macroestruturais. O autor afirma que as disciplinas e o currículo figuram entre os principais "produtos culturais próprios" gerados por essa independência organizacional. Depreende-se, sob esse prisma, que a

escola se constitui como uma matriz geradora de uma cultura própria, conforme postulado por Silva (2006). Nesse ecossistema, os componentes fundamentais dessa teia cultural emergem de dinâmicas que interconectam diversos sujeitos da trama social – como famílias, docentes, gestores e discentes –, perpassando linguagens, códigos de comunicação e estruturas organizacionais. Assim, as práticas sedimentadas no cotidiano e os arranjos do sistema educativo consolidam-se, ao longo da historicidade institucional, como padrões de comportamento e normas compartilhadas.

A validação da escola como um espaço inventivo promove uma ruptura epistemológica com a noção clássica de "transposição didática", rejeitando a premissa de que os saberes escolares são meras reproduções de instâncias superiores. Ancorada nas contribuições nos estudos do linguista André Chervel (1991 *apud* Dussel, 2014), a literatura científica adverte para a "especificidade do conteúdo escolar", rechaçando enfaticamente a ideia de que as matérias sejam simplificações ou "transmutações didáticas de saberes produzidos fora do mundo escolar". A pedagogia tem entendido que a educação e a cultura são duas instâncias sobrepostas, com isso a escola enquanto uma instituição social está inserida nas relações sociais e dialoga constantemente com a realidade que podem gerar construções significativas como também pode refletir as desigualdades, entendida assim como palco primário dos conflitos sociais.

Com base nas condições curriculares, passa a ser apreendido como a materialização histórica da convivência e do fazer escolar. Nessa direção, os postulados de Vidal e Alcântara (2024), em convergência com Viñao Frago (2008), estabelecem que o currículo emerge, concretamente, como um conjunto inédito de regras, práticas e conhecimentos que são histórica e sistematicamente inventados no seio das instituições educativas. Evidencia-se, sob esse prisma, que a formulação curricular atua não apenas como uma listagem de conteúdos a serem ministrados, mas como um intrincado código de organização que estrutura o tempo, valida os saberes docentes e forja a identidade dos atores escolares. Sob a ótica de Silva (2006), a função social da escola transcende a mera prestação de serviços educacionais, distanciando-se de uma concepção puramente organizacional. Essa visão burocrática, pautada no gerenciamento de tempos e espaços específicos, entra em contradição com os fundamentos que alicerçam o papel social da instituição e sua inserção na realidade como matriz de uma cultura própria. Uma vez compreendida a gênese interna do currículo e sua potência estruturante, torna-se imperativo examinar como tais regramentos inventados se articulam com as demais rotinas, sujeitos e políticas vigentes na contemporaneidade.

Dando continuidade na operacionalização curricular no interior das instituições de ensino, processa-se como uma engrenagem dinâmica que transcende as perspectivas estáticas e as meras formalidades burocráticas. Sob esse prisma, os estudos de Viñao Frago (2008) afirmam que a cultura escolar, valendo-se de sua autonomia relativa, consolida o currículo através do chamado "código disciplinar", concebido não como um artefato inerte, mas como um corpo orgânico que "nasce, evolui, se transforma ou desaparece" na historicidade das relações pedagógicas. Essa percepção dialoga com as formulações de Bourdieu e Passeron (2014), as quais reforçam que a instituição escolar atua na manutenção das condições necessárias à reprodução cultural e social, fabricando padrões de conduta e estruturas cognitivas voltadas à resolução de problemáticas cotidianas. Depreende-se, portanto, que a compreensão desse sistema em constante metamorfose exige o escrutínio dos variados componentes teóricos e empíricos que integram a sua complexa arquitetura interna.

Conforme aponta a historiografia a partir dos postulados de Raimundo Cuesta (1997 *apud* Viñao Frago, 2008), esse núcleo articulador não abrange apenas os conteúdos formalmente sequenciados, mas engloba, de modo intrínseco, às práticas profissionais de ensino, os exercícios, os trabalhos discentes e, sobretudo, os discursos que legitimam o valor formativo e a utilidade social e acadêmica desses saberes. Fica evidente, portanto, que a disciplina escolar se sustenta não apenas pela teoria que é ensinada, mas pela forma como é transmitida, pelas rotinas que impõe aos corpos em sala de aula e pelas justificativas morais que a validam perante a sociedade. Essas correntes de pensamento, ao associar as rotinas de ensino com fortes discursos de legitimação, postulam que a disciplina transcende a sua função didática para assumir um papel de influência e disputa no cenário institucional.

A resignificação da malha curricular como uma teia intrincada de saberes e narrativas valida disciplinas como matrizes dinâmicas de autoridade e delimitação espacial no ecossistema formativo. Nesse contexto, os estudos de Viñao Frago (2008) reiteram que os componentes curriculares rompem com a concepção de simples transposições científicas externas e neutras; inversamente, consolidam-se como produções originais e "campos de hegemonia acadêmica e social" dotados de autonomia, os quais portam os traços constitutivos da cultura institucional. Depreende-se, portanto, que a organização dos conhecimentos funciona como um autêntico território de tensões, no qual a sedimentação de saberes, ordens hierárquicas e identidades dos docentes é forjada para assegurar a perenidade da gramática escolar que a produziu. Uma vez

compreendida a natureza das disciplinas como engrenagens biopolíticas e espaços de disputa, torna-se premente delimitar as estratégias de investigação aptas a analisar tais fenômenos na concretude deste estudo.

Dessa forma observa-se que a operacionalização dessa matriz estrutural alcança diretamente as instâncias avaliativas e os fluxos de progressão que ordenam a vida discente dentro dos muros da instituição. Como demonstram Tyack e Cuban (1995 *apud* Dussel, 2014), essa mesma gramática da escolaridade é a força responsável por estruturar o sistema de créditos acadêmicos e as regras de promoção dos alunos, cristalizando um quadro organizacional inquestionado que delimita as práticas cotidianas. Constata-se, com isso, que as rotinas de aprovação, reprovação e seriação operam como engrenagens naturalizadas, condicionando as expectativas e os comportamentos de alunos e professores sem que a sua validade estrutural seja frequentemente colocada à prova. A resiliência temporal dessas práticas naturalizadas expõe, contudo, uma lacuna analítica nas discussões históricas e nas políticas de mudança educacional.

A resiliência temporal dessas estruturas organizacionais, que atravessam décadas quase incólumes, desvela uma robusta força de continuidade que comumente transborda o campo de visão da historiografia centrada em rupturas reformistas. O entusiasmo teórico pelas proposições oficiais de inovação acaba por eclipsar a densidade da tradição, obstaculizando uma apreensão fidedigna acerca das inércias burocráticas e culturais que operam como âncoras do labor docente. Uma vez constatada a solidez dessa gramática da escolaridade e a densidade material que lhe confere suporte, torna-se imperativo traçar o percurso investigativo destinado a apreender tais sedimentações no âmbito deste estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de efetivação do currículo escolar transcende a abstração das normativas e dos códigos, consolidando-se de forma concreta por meio de suas interações com as estruturas físicas do ambiente de ensino. Nessa perspectiva, Viñao Frago (2008, p. 29) postula que o currículo se materializa no contato com os "elementos extrassomáticos de natureza material", movimento corroborado por Vidal e Alcântara (2024), que evidenciam como as prescrições e as disciplinas ganham substância física, histórica e econômica por meio de artefatos específicos, a exemplo de manuais, tecnologias e cadernos escolares. Compreende-se, portanto, que as diretrizes pedagógicas dependem intrinsecamente de suportes físicos para se estabelecerem, convertendo discursos e

teorias em ferramentas palpáveis que viabilizam o trabalho educativo cotidiano. Ao assumirem esse papel central na viabilização do ensino, tais ferramentas físicas demandam um olhar analítico que ultrapasse a sua mera utilidade instrumental e passiva.

A transcendência de uma perspectiva meramente funcional sobre os suportes físicos desvela que os artefatos pedagógicos operam como forças estruturantes e mediadoras nos processos de ensino. Nesse sentido, a historiografia atual refuta a concepção desses instrumentos como simples veículos de registro, instigando a admissão da "agência dos objetos escolares", dado que a materialidade do mundo "molda a experiência, a mente, a sociedade e a história humanas" (Boivin, 2008 *apud* Vidal; Alcântara, 2024). Com base nessas informações, a cultura material não se estabelece como uma condição inerte; ao contrário, os dispositivos institucionais prescrevem ritmos, disciplinam os corpos e delimitam os horizontes cognitivos no ecossistema educativo.

Sob o prisma da historiografia educacional contemporânea, o percurso investigativo evidencia que a instituição de ensino superou a visão limitante de simples engrenagem reprodutora do Estado para consolidar-se como um lócus de produção cultural autêntica. Essa profunda ruptura epistemológica, amparada pelas reflexões de Dominique Julia (2001) e Viñao Frago (2008), demandou o escrutínio da "caixa-preta" institucional, revelando uma cultura escolar caracterizada por sua autonomia relativa. Com efeito, o ecossistema educativo rejeita a condição de receptáculo inerte de intervenções governamentais de vertente *top-down*, operando como uma microcultura vibrante que filtra, ressignifica e hibridiza as prescrições oficiais por meio das táticas forjadas no cotidiano institucional. O arcabouço curricular e a dimensão material emergem como eixos estruturantes que conferem ordem e exequibilidade ao fazer pedagógico cotidiano. Refutando a premissa de uma mera "transposição didática", a produção do saber escolar é engendrada pelo "código disciplinar" e pela resiliente "gramática da escolaridade" (TYACK; CUBAN, 1995 *apud* DUSSEL, 2014), alcançando concretude por meio da agência ontológica de artefatos e dispositivos que moldam ativamente a experiência (Vidal; Alcântara, 2024). A essa compreensão, o fenômeno educativo não se localiza em normativas etéreas ou em retóricas de modernização, mas na densidade das inércias históricas, na fragmentação do tempo e na potência disciplinadora da materialidade que governa os sujeitos no ecossistema escolar.

Em última análise, esse nexos intrínseco entre conhecimentos inventados, objetos dotados de ação e rituais sedimentados desvela a profunda envergadura política que alicerça a arquitetura do projeto educacional. Em última instância, a convergência entre os arranjos culturais, a agência

da materialidade e a organização do currículo revelam que a prática pedagógica se estabelece como um complexo mecanismo de regulação e ordenamento da vida social. Em referência à perspectiva sociocrítica e o enquadramento biopolítico (Cuesta, 2005 *apud* Viñao Frago, 2008), os componentes disciplinares, os códigos e a atmosfera da instituição operam como instrumentos de governamentalidade, orientados à subjetivação da norma e à autodisciplina dos atores educacionais.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Robin. **Culture and Pedagogy**: international comparisons in primary education. London: Blackwell, 2000.

BOIVIN, Nicole. **Material Cultures, Material Minds**: The Impact of Things on Human Thought, Society, and Evolution. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7.ed. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

CUBAN, Larry. **How Teachers Taught**. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990. Nova York: Teachers College Press, 1993. CUESTA, Raimundo. **Sociogênese de uma disciplina escolar**: a História. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. **L'École et la Lecture Obligatoire**: Histoire et Paradoxes des Pratiques d'Enseignement de la Lecture. Paris: Retz, 2007.

CHERVEL, André. L'école, lieu de production d'une culture. In: **Analyser et gerer les situations d'enseignement-apprentissage**. Actes du Sixième Colloque. Paris: INRP, 1991.

DUSSEL, Inés. A montagem da escolarização: discutindo conceitos e modelos para entender a produção histórica da escola moderna. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 250-278, jan./jun. 2014.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. **Revista de Educación**, Madri, número especial, p. 201-218, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the Social**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

PROSSER, Jon. The Evolution of School Culture Research. In: PROSSER, Jon (Ed.). **School Culture**. London: Sage, 1999.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, n. 28, p. 201-216, jul. 2006.

TERRÓN, A.; ÁLVAREZ, V. Sobre a cultura escolar e os mitos da nossa escola. **Cultura e Educação**, Madri, v. 14, n. 3, p. 237-252, 2002.

TYACK, David; CUBAN, Larry. **Tinkering toward Utopia: a century of public school reform.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves; ALCÂNTARA, Wiara Rosa. **História econômica da escola: uma abordagem antropológica em circuito transnacional (1870-1910).** São Paulo: Editora Unesp / SBHE, 2024.

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

VIÑAO, Antonio. A escola e a escolaridade como objetos históricos: Facetas e problemas da história da educação. **História da Educação**, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, maio/ago. 2008.