

PESQUISAS SOBRE A ESCOLA E PESQUISAS NO COTIDIANO DA ESCOLA

Marli E. D. A. de André

Professora do Programa de
Pós-Graduação em Psicologia
da Educação – PUC-SP.
São Paulo – SP [Brasil]
marliandre@pucsp.br

1 Um ponto de partida: pesquisas sobre a escola brasileira

Para iniciar a discussão, recorro a dois estudos do tipo “estado do conhecimento”, que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica sobre a escola. O material que serviu de base para os dois estudos é diferente: em um deles são analisadas as dissertações e teses dos pós-graduandos; no outro, os projetos de pesquisa financiados pelo CNPq, cujos autores são professores-doutores, em sua maioria orientadores nos programas de pós-graduação em educação. Se é na pós-graduação que se produz grande parte da pesquisa no país, creio que, dessa forma, ter-se-á uma visão bastante representativa da produção acadêmica sobre a escola brasileira.

No artigo “Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/ 1998”, Marin, Bueno e Sampaio (2005) analisam as tendências das teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação em educação, que procuraram investigar a escola contemporânea por meio de quatro entradas: escola, saberes, professores e alunos. Os autores usaram um protocolo de 17 questões que permitiu mapear, organizar e analisar o

conteúdo, o campo empírico e as características das investigações. A base de dados foi o CD ROM da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 1999) que contém os resumos das dissertações e teses defendidas no período de 1981 a 1998.

Os autores constituíram uma equipe de pesquisa integrada por professores e pós-graduandos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que, num primeiro momento, realizou um estudo-piloto de 100 resumos que tinham como objeto a escola contemporânea e abrangiam os quatro campos temáticos: escola, professores, alunos e saberes. O nível priorizado foi a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). O ensino superior só foi considerado quando tinha clara vinculação com a educação básica, como a prática do ensino nos cursos de formação de professores.

Os pesquisadores relataram que do total de 8.687 dissertações e teses, contidas no CD-ROM da ANPEd, 3492 (40,2%), tinham como objeto de estudo um dos quatro elementos selecionados. Acrescentaram que quatro instituições foram responsáveis por 36% da produção, três delas localizadas no estado de São Paulo e uma no Rio de Janeiro. A produção de 74% desses estudos se concentrou no eixo Sul-Sudeste, em 14 universidades. O restante da produção (25,8%) distribuiu-se por outras 14 Instituições de Ensino Superior (IESs). Os autores encontraram pesquisas sobre a escola em 32 instituições públicas e 6 privadas, essas de cunho profissional. Segundo eles, essa proporção mostra a contribuição das instituições públicas e profissionais para o campo de pesquisa.

O número de pesquisas sobre escola cresceu muito no período, acompanhando o crescimento dos programas e do número de alunos de pós-graduação. Da mesma forma, a proporção de pesquisas sobre escola em relação à produção total ficou sempre acima de 30%, o que indica que esse é um objeto privilegiado ao longo do período.

Na análise do conteúdo das 3.492 dissertações e teses, foram identificadas 1.408 sobre professores; 1.313, sobre saberes; 1.171, sobre alunos, e 928,

sobre escola. Os autores comentam que a escola é mais estudada pelos seus componentes do que em termos globais. Isso porque entre os quatro componentes o menor é o que toma a escola como um todo.

Quando considerados os temas principais das dissertações e teses, os autores encontraram quatro com maior incidência: componentes curriculares (17,9%), organização do trabalho escolar (16,1%), prática docente (14,6%) e formação docente (12,4%). Notaram que esses dois últimos se referem ao professor, totalizando 27%. Os componentes curriculares foram subdivididos em dois grupos: um relativo à escola básica (1061) e outro aos cursos de formação de professores (63). Entre os componentes curriculares da escola básica, os mais investigados são matemática (250), português (168), ciências (150), educação física (110), educação artística (72), história (68), física (56), geografia (46) e química (39). Já nos cursos de formação de professores, os componentes mais estudados são: didática (21), psicologia (16), estágio (9), prática de ensino (7). Os componentes mais investigados, os que realmente preocupam os pesquisadores são as disciplinas fundamentais da educação básica ou as disciplinas pedagógicas dos cursos de formação docente.

Os estudos que, de alguma forma, trataram dos saberes de alunos e professores (componentes curriculares, organização do trabalho escolar, alfabetização, leitura/ escrita, recursos didáticos, avaliação e livro didático) corresponderam a 48,7% dos trabalhos. As questões que de alguma forma se referiam ao rendimento escolar (aprendizagem, desempenho escolar, desenvolvimento psicológico e avaliação) representaram 14% do total de trabalhos.

Os autores também classificaram as dissertações e teses quanto ao nível de ensino para o qual estavam voltadas e concluíram que 36,7% se referiam ao ensino fundamental; 16,3%, ao ensino médio; 8,4%, à educação infantil; 6%, ao ensino superior, e 32,6% não especificaram. Com relação à modalidade de ensino, 87% dirigiam-se ao ensino regular; 4,6%, à educação especial; 3,8%, ao ensino profissional; 3,5%, à educação de jovens e adultos, e 0,3 %,

à educação a distância. É a escola básica fundamental que concentra o maior número de estudos.

Na tentativa de caracterizar o tipo de investigação, os autores constataram que em 2.318 resumos (66%) não havia qualquer alusão à modalidade de pesquisa, o que mostra que os próprios pesquisadores têm dificuldade de caracterizar seu estudo. Nos 1.180 trabalhos que indicaram o tipo de pesquisa, os mais utilizados foram estudo de caso (278), qualitativa (204), etnográfica (134) e fenomenológica (101). Foram encontrados ainda estudos do tipo experimental (94), exploratório (74), quantitativo (57), descritivo (47) e participante (45).

A mesma limitação quanto ao tipo de pesquisa também pôde ser notada nos procedimentos, que não foram identificados em 43,5% dos estudos. Nos resumos em que foram mencionados os procedimentos de coleta de dados, destacou-se como o mais freqüente a entrevista (778); segue-se a observação (447), o questionário (340), a análise documental (254) e o depoimento (181).

O levantamento mostrou ainda que a fonte de coleta de dados privilegiada pelos pós-graduandos foi o professor, em 1.291 trabalhos, e os alunos, em 1.228. As demais fontes distribuíram-se de forma bastante dispersa, destacando-se os documentos pedagógicos (182), família (139), diretor (117) e especialista (109).

Apenas 317 resumos fizeram referência às bases teóricas, entre os quais se destacou o construtivismo (45), afirmaram os autores. Com relação à fonte teórica, a dispersão foi maior: só 384 resumos indicaram sua fonte e, mesmo assim, foram citados 267 diferentes autores, entre os quais os mais incidentes foram Piaget (121), Vigostsky (74), Wallon (24), Emília Ferreiro (19), Ausubel (13), Luria (9) e Leontiev (7). Como se pode notar são autores que discutem fundamentos psicológicos ou socio-históricos da educação. Com menor número foram indicados autores que tratam de temas da educação (Paulo Freire, Freinet e Giroux), da Filosofia (Bakhtin, Gramsci, Habermas, Marx e

Morin), da Sociologia (Bourdieu, Lefèbvre e Bernstein), ou das representações sociais, como Moscovici.

O estudo constatou que não havia grande variedade de orientadores: 13 professores foram responsáveis pela orientação de mais de 20 trabalhos cada um. Professores que orientaram de dez a vinte trabalhos foram 56; outros 162 professores orientaram de cinco a dez trabalhos. A variedade dos temas encontrados nas pesquisas não parece ser reflexo da variedade de orientadores, comentaram os autores.

Na conclusão do artigo, foi assinalado que 40% das dissertações e teses defendidas no período de 1981 a 1998 tomaram a escola, seus professores, suas práticas e seus alunos como objeto de estudo, o que evidencia um interesse em conhecê-la internamente.

A distribuição das investigações por campos temáticos revela, segundo os autores, que a escola é preferencialmente estudada em seus elementos constitutivos. Esse dado é reforçado pela análise dos temas principais em que a categoria mais incidente se refere a um conteúdo específico: “os componentes curriculares”. No entanto, o segundo tema mais investigado é “organização do trabalho escolar”, que evidencia tendência a uma abordagem mais ampla e geral da escola. Parece haver aí uma oscilação entre abordagens mais específicas e mais gerais. Outro tema que se destaca é o da docência (formação e prática docente), que na interpretação dos autores evidencia uma preocupação dos pesquisadores.

Ainda vale apontar algumas ponderações dos autores quanto às características das dissertações e teses. Eles concluíram que os resumos são pouco precisos, pois a maioria não explicita o tipo de pesquisa, os procedimentos e as bases teóricas utilizadas. Além disso, há grande dispersão de procedimentos e de fundamentos.

Outro balanço de pesquisas sobre a escola brasileira foi o de Meirice Carvalho (2004) ao desenvolver a sua tese de doutorado. A autora analisou 162 projetos e relatórios de pesquisa apoiados pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), no período de 1985 a 2003, tendo como objeto de estudo a escola pública de ensino fundamental.

Uma constatação inicial da pesquisadora é que, de todos os pesquisadores (187) com projetos financiados pelo CNPq, 43% tomaram a escola pública de ensino fundamental como objeto de análise, um dado muito significativo se levarmos em conta os múltiplos objetos carentes de investigação na área de educação. Esse índice também está muito próximo do das pesquisas realizadas pelos pós-graduandos: ambos são bastante significativos e criam expectativas sobre suas reais contribuições à educação brasileira.

O exame ano a ano, ao longo do período, mostrou que houve um crescimento mais ou menos regular no número de projetos financiados nos 10 anos iniciais, porém em 1996 eles dobraram e continuaram aumentando até 2002, quando começaram a cair. Provavelmente esses dois últimos anos foram atípicos. Será necessário acompanhar essa evolução.

Outro achado importante na revisão de Carvalho foi a distribuição regional dos pesquisadores e projetos apoiados: dos 162 projetos que investigaram a escola pública fundamental, 112 (69%) foram propostos por pesquisadores da Região Sudeste; 15%, do Nordeste; 14%, do Sul, e 2%, do Centro Oeste. Não houve pesquisadores da Região Norte. Os dados mostraram uma disparidade muito grande, ou como diz a autora, a “desigualdade acadêmica brasileira”. Deve-se perguntar: por que a pesquisa está concentrada no Sudeste? Parte da explicação pode estar no fato de que é nessa região que se encontra o maior número de programas de pós-graduação em educação que, de forma geral, congrega os pesquisadores da área. Pode-se também levantar a hipótese de que um grande percentual de pesquisadores dessa região submete seus projetos de pesquisa ao órgão financiador.

Outro aspecto que merece destaque no estudo de Carvalho (2004) é o que diz respeito às temáticas. A autora identificou oito grandes temas e 26 subtemas nas pesquisas sobre a escola. Os temas são: concepções e práticas (39), professor (34), história do ensino fundamental (28), políticas públicas (26), educação e comunicação (13), aluno (9), fracasso escolar (8) e educação de jovens e adultos (5). Seus dados mostraram que a escola públi-

ca fundamental é investigada em suas partes, o que a levou a concluir que “[...] é recortada em fatias investigativas que podem encobrir a verdadeira natureza do objeto de estudo em questão – a escola pública fundamental” (CARVALHO, 2004, p. 112). Esses dados também corroboram os das pesquisas dos pós-graduandos: deixa-se de conhecer a escola como um todo.

No levantamento dos autores que fundamentaram as pesquisas, Carvalho constatou uma imensa dispersão teórica: apenas 20% das citações são de autores brasileiros, e de cada cinco referências teóricas citadas, quatro são de autores estrangeiros. Os autores mais citados foram: Nóvoa (27), Bourdieu (21), Chartier (17), Lüdke (16), Benjamin (16), Schon (13), Perrenoud (12), Bakhtin (12), Vygotski (11), Giroux (11), Gatti (11), Zeichner (9), Foucault (9), Certeau (8), Prigogine (8), Morin (7), Forquin (7), Paulo Freire (7), Arroyo (7), Rockwell e Ezpeleta (6), Piaget (6), Castoriadis (5), Patto (5), Hall (5), Dias da Silva (5), Teberosky (4) e Candau (4). Essa prioridade às referências estrangeiras e a autores que tratam da educação em termos gerais, em conjunto com a fragmentação das temáticas, causa preocupação porque, segundo a autora, parece afastar a possibilidade de uma compreensão abrangente da escola pública brasileira.

Quanto ao marco teórico dos estudos, Carvalho (2004, p. 104) constatou que

[...] observa-se no material empírico recebido do CNPq uma ‘virada teórica’ importante: uma secundarização da *matriz psicológica* – que há muitos anos influencia fortemente as pesquisas sobre escola – e uma ênfase maior na *matriz sociológica e sócio-histórica* no modo de pensar a educação fundamental no Brasil. (grifos nossos).

O que será que essa virada teórica revela? Estarão os pesquisadores em busca de um conhecimento mais denso e abrangente da escola ou estarão alinhados a um certo modismo do momento?

Quando a autora analisou os “resultados” das pesquisas, para o que consultou não só os 154 projetos, mas também 152 relatórios e 28 artigos dos pesquisadores, num total de 334 documentos, concluiu que “[...] o conhecimento produzido é escasso” (p.121). Segundo ela, apenas 1/3 das 162 pesquisas mencionou resultados que representaram um avanço no conhecimento sobre a escola pública fundamental brasileira. O que explicaria esse resultado tão surpreendente? Entre as conjecturas da autora estaria a complexidade do objeto: a escola pública fundamental é extremamente complexa e, para entendê-la, há que se recorrer a múltiplos referenciais, explorar muitos ângulos, utilizar uma multiplicidade de instrumentos e técnicas, o que demanda muito fôlego teórico e muito tempo de pesquisa. Grande parte dos pesquisadores não dispõe de condições como tempo e recursos financeiros, para desenvolver estudos de longo prazo. Além disso, ainda não existe na comunidade acadêmica uma cultura de trabalho coletivo que estimule a formação de equipes locais e interinstitucionais que permitiriam um aprofundamento nos estudos.

O que esse balanço de pesquisas elaborado por Carvalho mostra é que, de modo geral, a escola é investigada em partes e não em sua totalidade. Mostra ainda que os autores que servem de referência aos estudos tratam de questões gerais de educação e de realidades muito diferentes das de nossas escolas. Conseqüentemente, grande parte das pesquisas não traz resultados que fazem avançar o conhecimento sobre a escola pública brasileira. Isso nos leva a reforçar a importância dos estudos sobre o cotidiano escolar numa perspectiva de totalidade e de complexidade.

2 Como desenvolver estudos sobre o cotidiano escolar

A pesquisa etnográfica parece ser uma das alternativas mais adequadas para investigar o cotidiano escolar. Por meio das técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas e de um contato direto do

pesquisador com a situação pesquisada, torna-se possível reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Esse tipo de pesquisa permite documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico. Além disso, ajuda-nos a chegar mais perto da escola para tentar entender como opera, no seu dia-a-dia, os mecanismos de dominação e resistência, de apropriação e rejeição ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conteúdos, atitudes, valores, modos de ver e sentir a realidade e o mundo.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho pedagógico e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional em que ações são – ou não – implementadas, e relações, estabelecidas e modificadas.

Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se produzem e se reelaboram conhecimentos, valores e significados, vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, segundo Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes.

Nesse sentido, o estudo da prática escolar não pode restringir-se a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições e recuperando a força viva que nela está presente. Para isso é necessário definir uma perspectiva teórica que ajude a captar esse dinamismo e que oriente sua análise e interpretação.

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la a partir de pelo menos quatro dimensões intimamente ligadas: a) subjetiva/pessoal, b) institucional/organizacional, c) instrucional/relacional e d) sociopolítica. Essas dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, por meio das quais se procura compreender as relações sociais expressas no cotidiano escolar.

A dimensão subjetiva abrange a história de cada sujeito, manifesta no cotidiano escolar, por suas formas concretas de representação social, por meio das quais ele age, posiciona-se, aliena-se e comunica-se. Daí a importância de estudar o indivíduo numa dada situação socializadora, isto é, verificar como se concretizam, no dia-a-dia escolar os valores, sentidos e significados produzidos pelos sujeitos.

O cotidiano escolar aponta para um número variado de papéis assumidos por seus sujeitos enquanto institucionalmente definidos como “professor”, “aluno”, “coordenador pedagógico”, “diretor”, “assistente de direção”. Entretanto, é sabido também que numa interação efetiva nem sempre o que parece ser o é realmente. Há situações de dominação claras e legitimadas, reprodutoras do conjunto de determinações sociais, mas existem também as vivências subjetivas. Isso quer dizer que, ao assumirem determinados papéis, os sujeitos podem representá-los num nível e, em outro, podem ser elementos de denúncia e o próprio motor da dialética.

O estudo da dimensão subjetiva vai requerer um contato com os sujeitos, em situações formais ou informais de entrevistas – individuais ou coletivas – de modo que lhes permitam expressar opiniões, pontos de vista, concepções e representações. A dimensão subjetiva tem estreita relação com os aspectos institucionais e instrucionais, e sua análise estará sempre voltada a uma ou outra dessas dimensões.

A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de decisão, níveis de participação de seus

agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais; enfim, toda a rede de relações que se forma e transforma no acontecer diário da vida escolar.

A configuração que vai assumir o contexto escolar é decisiva, pois afeta diretamente a forma de organização do ensino na sala de aula. Por outro lado, essa configuração será grandemente afetada por determinações do social mais amplo, com o qual esse contexto se articula. Por exemplo, pode haver influências mais indiretas como as políticas educacionais, as pressões e expectativas dos pais e da população com respeito à educação escolar, ou mais diretas como a posição de classe, a bagagem cultural e os valores da cada sujeito que faz parte desse contexto. A dimensão institucional age, assim, como um elo entre a práxis social mais ampla e aquilo que ocorre no interior da escola.

Seu estudo vai exigir, então, um contato direto com a direção da escola, com o coordenador pedagógico e com os demais técnicos, com o pessoal administrativo, com os docentes, alunos e com o pessoal de apoio, por meio de entrevistas individuais ou coletivas ou mesmo de conversas informais, um estudo das representações dos atores escolares, além de um acompanhamento das reuniões e atividades escolares. Exigirá também uma análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola.

A dimensão instrucional ou pedagógica abrange as situações de ensino, nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento. Nessa dimensão, estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem.

O encontro professor-aluno-conhecimento se define, por um lado, pela apropriação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos, pela mediação exercida pelo professor e, por outro, por todo um processo de interação em que entram componentes afetivos, morais, políticos, éticos, cognitivos, sociais etc.

O estudo da dinâmica de sala de aula precisa levar em conta, pois, a história pessoal de cada indivíduo que dela participa, assim como as condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos. Isso significa,

por um lado, considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extra-escolar). Por outro lado, significa analisar os conteúdos e as formas de trabalho em sala de aula, pois só assim se poderá compreender como a escola vem concretizando sua função socializadora e educativa.

O processo de investigação da sala de aula se fará basicamente por meio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno.

Outra dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a sociopolítica, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. Tanto as políticas educacionais definidas no âmbito federal quanto as gestadas pelos governos locais afetam diretamente a vida da escola. Além das políticas, as mudanças que ocorrem na sociedade, nas mídias, nas relações e práticas sociais têm de ser consideradas porque afetam os valores, as representações, os sentimentos e emoções dos atores escolares.

É um nível mais profundo de explicação da prática escolar que leva em conta sua totalidade e suas múltiplas determinações e não pode ser feita, nem abstrata, nem isoladamente, mas a partir das situações do cotidiano escolar, num movimento constante da prática para a teoria e numa volta à prática para transformá-la.

O destaque a essas quatro dimensões tem o objetivo de chamar a atenção para aspectos que não podem ser esquecidos numa investigação da prática pedagógica cotidiana. Sabe-se que há outros aspectos tão importantes quanto os que foram destacados, o que, mais uma vez, reforça a necessidade de considerar as dimensões em sua complexidade e nas suas inter-relações.

Referências

CARVALHO, M. S. *A pesquisa educacional sobre a escola pública de ensino fundamental, nos projetos e relatórios de pesquisa elaborados por docentes das universidades brasileiras*. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004, 180 f.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, 1999.

GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

Para referenciar este texto

ANDRÉ, M. D. A. de. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. *EccoS*, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 133-145, 2008.

