



ReLePe

II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa

18, 19 e 20 de agosto de 2014 - Curitiba - Paraná - Brasil

A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS: POSSÍVEIS ITINERÁRIOS

LA INVESTIGACIÓN EN POLÍTICAS EDUCATIVAS: POSIBLES ITINERARIOS

THE FUTURE OF RESEARCH ON EDUCATION POLICIES: POSSIBLE DIRECTIONS

Miguel Henrique Russo
Universidade Nove de Julho - Brasil
E-mail: mhrusso@uninove.br

Celso Carvalho
Universidade Nove de Julho - Brasil
E-mail: cpfcarvalho@uol.com.br

Eixo Temático 1: Problemas e limitações no desenvolvimento da pesquisa sobre política educacional

Resumo: Nosso intento nesse texto é apresentar um possível itinerário de pesquisa em políticas educacionais, suas nuances e dificuldades. Entendemos que as categorias de cultura e prática escolar podem revelar como tem se dado a apropriação das políticas educacionais na instituição escolar e, principalmente, como tem se realizado esse processo. Permitem verificar se as resistências às políticas educacionais decorrem de posições ideológicas, delas divergentes no debate pedagógico, ou se originam em razão das mudanças que elas produzem no cotidiano e na prática escolar já estabelecida. Podem permitir, também, a compreensão dos diferentes aspectos da implementação das reformas a partir dos documentos oficiais produzidos no processo de sua elaboração e aplicação, realizando-se, neste último caso, observações das atividades desenvolvidas pela escola e entrevistas com agentes das atividades pedagógicas. A análise daquelas categorias permite compreender as modificações que a reforma está produzindo no projeto pedagógico, bem como quais critérios e fundamentos orientam essas modificações e como elas se realizam no cotidiano marcado pela cultura escolar. De maneira geral, o itinerário aqui discutido pode mostrar o quanto os conceitos orientadores das políticas educacionais são incapazes de dar conta das dimensões que moldam o cotidiano e a prática escolar.

Palavras-chave: Educação. Metodologia. Cotidiano escolar. Cultura escolar. Prática escolar.

Resumen: Nuestra intención en este artículo es presentar una posible ruta de investigación en las políticas educativas, los matices y dificultades. Entendemos que las categorías de cultura y la práctica escolar pueden revelar cómo se ha dado la apropiación de las políticas educativas en la institución escolar, y principalmente cómo se ha llevado a cabo este proceso. Estas categorías posibilitan verificar si la resistencia a las políticas educativas se deriva de las posiciones ideológicas, de las divergencias en el debate pedagógico, o surgen debido a los cambios que estas



mismas políticas educativas producen en la vida cotidiana y en la práctica escolar ya establecida. También pueden permitir la comprensión de los diferentes aspectos de la implementación de las reformas por medio de los documentos oficiales producidos en el proceso de elaboración y aplicación, realizándose, en este último caso, observaciones de las actividades desarrolladas por la escuela y entrevistas con agentes de las actividades pedagógicas. El análisis de estas categorías nos permite comprender los cambios que la reforma está produciendo en el proyecto pedagógico, así como cuáles son los criterios y fundamentos que rigen estos cambios y cómo se comportan en el cotidiano marcado por la cultura escolar. En general, el itinerario discutido aquí puede mostrar cómo los conceptos rectores de las políticas educativas no son capaces de dar cuenta de las dimensiones que conforman la vida cotidiana y la práctica escolar.

Palabras clave: Educación. Metodología. Cotidiano escolar. Cultura escolar. Práctica escolar.

Abstract: The article presents a possible direction of research on educational policies. Categories of school culture and school practices have the potential to expose the process of implementation of educational policies inside the schools. These categories enable the study of whether the resistance to educational policies from schools stem from ideological positions in pedagogical debates, or arise because of changes these policies end up producing in already established school practices. These categories can help the understanding of different aspects of reform implementations with the study of official documents produced in the process of elaboration, and the process of implementation via observations of activities developed by the school and interviews with the agents of school activities. The analysis of these categories allows us to understand the changes that these reforms are producing on the pedagogical project, as well as the criteria and rationale governing these changes. In general terms, the direction of research discussed here can show how the guiding concepts of educational policies are unable to account for the dimensions that shape the everyday lives and school practice.

Keywords: Education. Methodology. School culture. School practices.

Introdução

Os processos históricos de longa duração permitem aos historiadores captarem tendências e perspectivas que nem sempre são possíveis para o olhar sociológico. Esse, ao procurar respostas para processos em andamento, cujos contornos e nuances não se manifestam ainda em sua totalidade, pode não permitir a compreensão dos fatos e de suas contradições, bem como pode não permitir a leitura correta de suas razões e de seus desdobramentos. São os dilemas e riscos que corremos ao tentarmos explicar o real que ainda não se materializou totalmente ou, fazendo uso das palavras de Marx, o velho que ainda não desapareceu diante do novo que não se faz ainda totalmente presente. Cremos que essa situação se aplica ao processo de crise que afeta



o capitalismo nas últimas décadas. Em que pese as palavras otimistas dos defensores de um capitalismo fundado na lógica do *trabalho imaterial* e da *sociedade do conhecimento*, não existem elementos concretos que permitam qualquer afirmação no sentido de que os processos de reprodução do capital estariam ensejando novas relações sociais e modificando os processos de apropriação da riqueza fundados na exploração do trabalho abstrato¹, assim como não há elementos consistentes a corroborar a tese de que a *reestruturação produtiva* que gerou a denominada *acumulação flexível*, estaria a se constituir em um novo processo de regulação do capital. O olhar sociológico desse processo, construído principalmente a partir da sociologia do trabalho nas décadas de 1980 e 1990, tem se mostrado frágil em grande parte de suas argumentações². Reiteramos aqui nossa perspectiva de que o processo social em curso ainda demanda tempo e, principalmente, pesquisa, para que possamos ter uma melhor compreensão dos impactos que a crise do capital estaria produzindo no contexto das relações sociais.

Não é objeto desse texto fazer a problematização dessa questão. Mas, ao chamamos a atenção para ela, o fazemos na perspectiva de mostrar como certas características desse processo tem permeado de forma significativa os debates sobre as políticas educacionais e a intenção dos reformadores de moldarem a educação e a escola às demandas postas pela assim chamada *sociedade do conhecimento*. Mencionamos como elemento a ser destacado a tese de que as relações sociais de produção estariam sendo profundamente modificadas em razão das transformações produzidas pela *revolução tecnológica*³ em curso. Um dos resultados desse processo seria a transformação do *trabalho imaterial* em elemento central a balizar as relações sociais. A defesa dessa tese tem criado as bases para o discurso de que o conhecimento teria se tornado a essência dos processos de valorização do

¹ Para o aprofundamento do debate que envolve essa questão ver o texto de LESSA (2007).

² Conferir KATZ (1992, 1995).

³ A tese de que a chamada revolução tecnológica em curso estaria transformando a ciência em força produtiva não é nova. Para uma melhor compreensão dessa tese ver RICHITA (1972). A crítica marxista à essa tese pode ser encontrada em KATZ (1996).



capital, alicerces dos que sustentam a emergência da chamada *sociedade do conhecimento*⁴.

Acreditamos que essa forma particular de compreender os processos metabólicos do capital levou categorias como trabalho e formação e conceitos como *conhecimento*, aprendizagem, *informação* e *saber* a se transformarem em lugar comum no discurso reformista e nas propostas de políticas educacionais produzidas e efetivadas. Disseminados de forma ampliada por meio de diversos documentos produzidos pelas agências multilaterais nas décadas de 1980 e 1990⁵ o clamor pelo conhecimento é alçado à condição de meio para se resolver problemas os mais diversos, notadamente aqueles derivados das necessidades postas pela crise do capital, agora denominada de *reestruturação produtiva*. Fechava-se, assim, o discurso a justificar a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais. Sendo o conhecimento o fundamento maior a ser buscado, o que passa a ser mais valorizado no discurso reformista é a necessidade de possibilitar o acesso a esse conhecimento. O problema a ser superado pela educação passa então a ser o de criar as condições para que as pessoas tenham condições de se apropriar desse conhecimento, agora disponível a todos, a todo o momento. Na chamada *sociedade do conhecimento* o importante passa a ser *aprender a aprender*, pois o que deve ser aprendido está a todos disponíveis. Sabemos que essa argumentação tem sido a base dos que sustentam e defendem a chamada *pedagogia das competências*, assim como também tem sido essa a argumentação que fundamenta o discurso dos que criticam a chamada escola conteudista.

A palavra *aprendizagem* tornou-se a pedra filosofal em qualquer documento ou programa educacional. O império da exclusividade cognitivista se construiu, possibilitando o aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas por meio da naturalização das condições sociais. A educação, esfera formativa privilegiada do

⁴ Para o aprofundamento desse debate e dos limites da tese da sociedade do conhecimento ver DUARTE (2003).

⁵ Conferir, por exemplo, os documentos UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial (1990) e CEPAL/OREAL (1992).



ser social, passa a expressar o novo paradigma político centrado no epistêmico e na busca do consenso, tomando a realidade social e natural como dada. Tais realidades se tomadas como natural, seriam, dessa forma e por alguma razão, de ordem metafísica e qualquer conflito deve ser superado num consenso produzido através da democracia comunicativa, sem questionamentos das contradições que produzem nossa realidade social por meio de relações sociais que se materializam em práticas sociais de qualquer tipo. (FERRETTI, SILVA JÚNIOR, 2004).

Esse breve registro nos serve de alerta para as dificuldades postas na construção de um itinerário de pesquisa sobre as políticas educacionais pautado pela lógica do conhecimento, da aprendizagem, da informação e do saber. Não que essas questões não permeiem o cotidiano da escola, pelo contrário, elas estão presentes em grande parte dos processos de construção dos sistemas escolares. Mas é justamente por estarem presente no cotidiano escolar e, portanto, elementos centrais da cultura e da prática escolar, que necessitamos nos questionar: Vivemos mesmo em uma época que pode ser caracterizada como a do conhecimento e da informação? É o conhecimento uma categoria abstrata, a-histórica, efêmera e instável, como afirmam os teóricos da pós-modernidade⁶ ou o que vivenciamos é uma época marcada por certas ilusões acerca da construção do conhecimento e da informação? Eis uma das problemáticas que, a nosso ver, tem pautado os caminhos a serem trilhados na construção de possíveis itinerários de pesquisa sobre as políticas educacionais e seus possíveis impactos nas instituições escolares. Ao encerrarmos essa introdução uma longa citação se faz aqui necessária:

Se quisermos compreender como as políticas educacionais contemporâneas e sua lógica centrada na aprendizagem e no conhecimento estão impactando o trabalho dos professores, o currículo, as instituições escolares e outros elementos que permeiam a escola, penso ser necessário considerarmos a hipótese de que as práticas sociais dos profissionais que nela atuam não se guiam

⁶ Os limites desse texto impedem que façamos as devidas considerações ao uso e significados do conceito de pós-modernismo e pós-modernidade. A expressão pós-modernidade constitui um questionamento aos postulados básicos da modernidade: verdade, razão, identidade, objetividade, progresso, as grandes narrativas e a ciência. A pós-modernidade compreende o mundo de forma diversa, instável, imprevisível, de forma cética à idéia de ciência, de objetividade e de história. A expressão pós-modernismo procura refletir no plano da cultura esses processos por meio de uma arte superficial, efêmera e infundada, aquilo que JAMESON (1997) chamou de a lógica cultural de um capitalismo tardio. Para uma análise crítica dos limites teórico-conceituais de pós-modernismo e pós-modernidade conferir EAGLETON (1996).



predominantemente pela concepção de conhecimento e aprendizagem que estrutura e organiza as propostas de reformas educacionais, notadamente no âmbito da educação básica, mas por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de uma determinada instituição escolar. Isso implica considerar que a instituição escolar na modernidade deveria ser o lugar de difusão da ideologia e cultura liberais, na sua modalidade democrática. No entanto, a heterogeneidade da vida cotidiana põe o ser humano em movimento através de suas práticas sociais sem que ele consiga estabelecer os necessários vínculos entre todos os fenômenos da vida cotidiana escolar, impedindo-o, em certa medida, de fazer da escola um lugar de formação na direção da ampliação do ser social. Assim, a concretização das reformas educacionais deve ter em conta a esfera ineliminável da cotidianidade, isto é, sem a investigação dessa esfera da vida humana, será impossível saber que reforma, de fato, realizaram os elaboradores. (FERRETTI, SILVA JÚNIOR, 2004).

A experiência do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais do PPGE da Uninove

Ao privilegiarmos em nossas pesquisas as diferentes dimensões que organizam a concretização das reformas na escola, mediadas pela cultura e pela prática escolar, entendemos ser necessário darmos conta dos elementos que compõem a historicidade, a totalidade e as contradições que permeiam tal caminho. O exame das práticas escolares, entendidas como prática social, implica investigar os conhecimentos e valores que orientam a realização destas, assim como as formas pelas quais aqueles valores e conhecimentos, que estão presentes nas reformas, se materializam, ou não, nessas práticas. Assim, cremos que a pesquisa sobre políticas educacionais e seus impactos nas instituições escolares se depara com um duplo desafio. Em um primeiro momento compreender como conceitos como conhecimento, aprendizagem, informação e saber se transformaram em referências no debate educacional contemporâneo e qual o sentido a eles atribuído no processo normativo em curso. Em um segundo momento compreender como tem se dado a apropriação desse movimento reformista nas instituições escolares. Esses dois movimentos não podem se dar separados, pois compreender a centralidade que os conceitos que orientam as políticas educacionais adquiriram não se descola da forma como eles tem sido apropriados na instituição escolar. O que



queremos afirmar é que não se trata de realizarmos pesquisas somente embasadas na análise documental ou pesquisas com dados empíricos. Não que isso não possa ser feito. Mas entendemos que o processo de compreensão dos impactos das políticas educacionais nas instituições escolares implica em compreender a forma como seus conceitos centrais são compreendidos pelo professor. Implica em entender a forma como ele se apropria do debate conceitual e como transforma sua compreensão em prática escolar.

Dada a grande dimensão que uma pesquisa com esse itinerário comporta entendemos que, para fins didáticos e de organização, torna-se prudente estabelecer dois amplos eixos de investigação complementares.

O primeiro deles tem como objetivo a compreensão e análise dos pressupostos e fundamentos que subsidiam as políticas públicas e as propostas de reformas educacionais em curso. Esse caminho implica em extensa análise documental e bibliográfica produzida, e em produção, à medida que a reforma é implantada. Esse eixo adquire grande relevância na medida que as propostas de políticas educacionais em curso tem como fundamento premissas que estão presentes em todo o processo reformista dos anos 1990. Outro elemento importante a justificar tal preocupação diz respeito ao fato de que grande parte dessas propostas reformistas terem sido produzidas na década de 1990, nos governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Aos dez anos desses governos devem ser somados os oito anos da gestão de Luis Inácio Lula da Silva. A análise dos pressupostos e fundamentos das políticas educacionais em curso nos permite verificar rupturas e continuidades nesse processo. Uma hipótese a ser verificada é a de que a existência, ou não, de continuidade nas políticas educacionais nesse período pode ser entendida como resultado de uma lógica política em que a mudança de governo não significou necessariamente mudanças na estrutura geral das políticas educacionais. O fato de que as propostas atuais de políticas educacionais estão sendo gestadas e implantadas por diferentes agentes políticos não é um fato a ser secundarizado, mas também não pode ser visto como caracterização de rupturas. Tal condição nos obriga a compreender se o



que está sendo proposto agora é diferente e, nesse sentido, em que, daquilo que foi apresentado na década de 1990. Estamos diante de uma nova compreensão de conhecimento, da aprendizagem, de informação e de saber? As políticas educacionais em curso são um processo de atualização e complementaridade do processo iniciado na década de 1990? São questões que para serem respondidas implicam na análise documental e bibliográfica, tanto no intuito de compreender o que está sendo proposto, como para se estabelecer relações com os documentos da década de 1990.

O segundo eixo tem como objetivo apreender a materialização das reformas educacionais, entendidas como as modificações na estrutura jurídica dos espaços em que efetivamente elas se dão, ou seja, nas escolas. Nesse sentido entendemos que o processo de efetivação das reformas somente ocorrerá se for assumido por aqueles que fazem a escola no seu cotidiano. Esta concepção, a nosso ver, justifica a necessidade de realização de pesquisas com o intuito de verificar a concretização, ou não, das reformas educacionais no espaço escolar. Tal itinerário nos obriga a pensar em pesquisas que não se caracterizam por grandes levantamentos de dados. Assim, entendemos que se impõe a necessidade de centrarmos os estudos em uma pequena quantidade de unidades escolares.

Cultura e prática escolar: as categorias de análise

A fim de pensar as políticas educacionais e as reformas educacionais em termos das categorias teóricas que nos ajudam a compreendê-las como vontade política das autoridades do Estado, pode-se dizer que as idéias centrais da proposta de reforma se apresentam aos agentes da escola como o “por teleológico” (cf. LUCKACS, 1981), isto é, o fim a ser realizado pela sua prática escolar, ou seja, as metas estabelecidas por aqueles que conceberam as mudanças devem, em tese, guiar as ações práticas dos agentes responsáveis pela consecução da reforma. É claro que esta é somente a análise daquilo que se apresenta no plano das idéias. A ação concreta dos



agentes da prática é determinada, também, por outros fatores que dirigem essa ação, tanto os de natureza objetiva quanto os de natureza subjetiva.

Assim, a suposta teleologia do Plano de Ação governamental não tem sobre a prática educativa uma determinação automática e linear porque ela depende, também, dos fatores que advém das dimensões aludidas.

Os fatores objetivos determinantes da prática escolar têm origem nas condições materiais nas quais se dá aquela prática. Assim, as condições gerais de trabalho e remuneração, a formação inicial e continuada recebida pelos docentes, as características sócio-econômicas dos usuários etc. estão dentre as determinações da prática escolar. É importante, neste ponto, adicionar que dentre os determinantes objetivos estão aqueles que derivam do plano de vivência cotidiana da escola, ou seja, da maior ou menor possibilidade que aquela vivência cria de os sujeitos da prática escolar superarem a alienação da cotidianidade.

Os fatores subjetivos da prática derivam das dimensões pessoais e políticas que permeiam o processo escolar. As avaliações de mérito que os professores, e demais trabalhadores da escola, fazem da reforma são axiologicamente determinadas, ou seja, são dependentes dos valores que aqueles agentes têm sobre a sociedade, a educação, a escola etc., e que fazem com que eles adiram ou rejeitem as mudanças pretendidas pela reforma. Em especial, é preciso levar em conta aqueles valores que se referem ao papel do magistério, enquanto categoria, e dos professores no exercício da sua ocupação, ambos construídos historicamente e constituintes da cultura escolar.

A combinação desses fatores produz as situações concretas nas quais, consciente ou inconscientemente, os trabalhadores da escola, especialmente os professores, tem maior ou menor facilidade de se apropriar das idéias da reforma e das novas práticas delas decorrentes. Estando a apropriação que cada unidade escolar faz da reforma dependente dos seus agentes, fica sua realização concreta (objetivação) condicionada a esta.

Assim, entendemos que as categorias cultura e prática escolar podem se constituir nos elementos que nos ajudarão a iluminar nosso objeto de pesquisa e a analisar os dados empíricos coletados na pesquisa. Estas



categoriais têm sido objeto de construção de alguns autores. Silva Júnior e Ferretti têm pautado sua reflexão na perspectiva analítica de procurar compreender essas categorias partindo da esfera da cotidianidade, pois:

a heterogeneidade da vida cotidiana põe o ser humano em movimento através de suas práticas sociais (que os forma), sem que ele consiga estabelecer os necessários vínculos entre todos os fenômenos da vida cotidiana escolar, impedindo-o, em certa medida, de fazer da escola um lugar de formação na direção da ampliação do ser social. Assim, a concretização das reformas educacionais deve ter em conta a esfera ineliminável da cotidianidade, isto é, sem a investigação dessa esfera da vida humana, será impossível saber que reforma, de fato, realizaram os elaboradores. (SILVA JÚNIOR, FERRETTI, 2005).

Assim, na cotidianidade da escola, ainda que existam diversas culturas entrecruzando-se, produzindo uma especificidade para a cultura escolar, a esfera da vida cotidiana, e sua estrutura, é mediação imprescindível para entender-se a concretização das reformas educacionais, que nos propomos investigar. Nas diversas escolhas em cada prática social, realizada por todos que produzem concretamente a escola no seu cotidiano, pode-se apreender como as reformas educacionais se concretizam ou não na prática do pragmático cotidiano.

Entendemos que a prática escolar se constitui historicamente a partir de circunstâncias marcadas pela cultura escolar, pela luta política, pelos interesses e trajetórias dos educadores e não somente pelas imposições da legislação. Segundo Enguita (1993) tal processo se acentua à medida que o trabalho escolar é submetido a um maior controle do capital, seja por meio da mercantilização do espaço escolar, seja por meio de práticas de controle em que o trabalho educativo passa a refletir esse processo.

Ao privilegiarmos em nossas pesquisas a cultura e a prática escolar entendemos ser esse um fértil caminho para a compreensão de como os conceitos de conhecimento, aprendizagem, informação e saber estão sendo apropriados nas instituições escolares. Entendemos que tal itinerário pode revelar para além da aparência não somente como tem se dado a apropriação das políticas educacionais, mas, e principalmente, como tem se realizado esse processo. Pode permitir verificarmos se as resistências a essas políticas



decorem de posições ideológicas divergentes no debate pedagógico, ou se elas manifestam traços de resistência que se originam em razão das mudanças que tais políticas produzem no cotidiano e na prática escolar estabelecida. Pode permitir compreendermos os diferentes aspectos da implementação das reformas a partir dos documentos oficiais que têm sido produzidos no processo de elaboração e aplicação da reforma (análise de conteúdo), realizando observações das atividades desenvolvidas pela escola e entrevistas com os que se envolvem com as atividades pedagógicas (direção, coordenadores, professores); verificando as modificações que a reforma está produzindo no projeto pedagógico, que critérios e fundamentos orientam essas modificações, e como elas se realizam no cotidiano marcado pela cultura escolar, por meio das práticas escolares. Assim, o exame das práticas escolares implica, na perspectiva teórica adotada, investigar os conhecimentos e valores que as orientam, a realização destas, assim como as formas pelas quais aqueles valores e conhecimentos que estão presentes nas reformas se materializam, ou não, nessas práticas.

Entendemos cultura escolar tendo como referência Dominique Julia. Segundo ele:

[...] poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta 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). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Tal definição nos remete a consideração de que o destino das políticas públicas em educação está nos acontecimentos que se dão na instituição escolar e, mais precisamente, no espaço em que o trabalho educativo se materializa – a sala de aula. Assim, mais do que buscar a compreensão do trabalho educativo nas normas é necessário dar maior atenção às práticas



educativas. Na perspectiva de Julia torna-se necessário abrir a “caixa-preta” da escola.

Embora seja de fundamental importância para a compreensão do trabalho educativo a definição de cultura escolar de Julia não oferece todas as possibilidades de compreensão das práticas escolares. Se a cultura escolar mantém ao longo do tempo a capacidade de orientar as práticas escolares, ela não nos ajuda a compreender aquilo que é próprio da cultura de determinada instituição escolar. Segundo Silva Jr. e Ferretti (2004) a compreensão das práticas escolares é possível a partir das orientações e finalidades que constituem, de forma contraditória, o institucional, a organização e a cultura da escola, mas em um contexto marcado por diferentes temporalidades históricas.

Assim, o referencial teórico que orienta nossas pesquisas nos direciona para o trato da cultura escolar como resultado da cultura socialmente disseminada, mas também daquela que é própria de cada instituição escolar, o que nos impõe a necessidade de considerar a história dos processos e sujeitos que pretendemos compreender. Significa entender as reformas educacionais como um fenômeno ontológico, que somente se concretizam por meio de sujeitos que são históricos, que constroem seu cotidiano como instante da constituição do ser social e da materialidade.

A vasta literatura produzida acerca da elaboração dos projetos de reforma educacional tem como elemento comum a compreensão de que as instituições escolares não podem ser analisadas e compreendidas como espaços em que apenas se reproduz as expectativas presentes nos processos de reforma. Reafirmamos aqui, em concordância com essa literatura, nossa compreensão de que cada instituição escolar, em sua condição histórica, realiza dialeticamente um processo de incorporação daquilo que socialmente é instituído, como valores e normas e, ao mesmo tempo, elabora e constrói procedimentos que orientam sua conduta e que se tornam referência para incorporar, modificar ou rejeitar o que é proposto por meio das reformas educacionais.



O projeto de pesquisa “A reforma da educação no estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestonária e laboral”⁷

O contexto do projeto

O intenso processo de mudanças na legislação educacional produzida na década de 1990 apontava, no plano legal, para profundas transformações na organização e realização do trabalho educativo. Assim, no contexto de elaboração das reformas, diferentes dimensões da prática escolar foram profundamente modificadas à medida que as reformas iam normatizando novas formas de se estruturar o currículo, de se pensar o processo de avaliação, de se organizar a gestão educacional, dimensões que propunham uma nova forma de se conceber o trabalho educativo. A *sanha* reformista foi apresentada como condição necessária para o processo de *modernização* da educação e do país.

Passados pouco mais de uma década e já no contexto do governo Lula, a manutenção quase que total dos princípios norteadores das reformas de FHC é um indicativo de que, em que pese o discurso oposicionista de anos passados, presente em grande parte da burocracia oficial que hoje ocupa o MEC, a hipótese de que ela apresenta elementos consensuais para o conjunto das forças políticas que ocuparam os espaços de poder no Brasil contemporâneo não pode ser descartada. Entretanto, em que pese esse consenso, as avaliações realizadas pelo MEC e pela Secretária de Estado da Educação de São Paulo tem mostrado que os resultados dessas reformas não alteraram a situação de forte comprometimento do ensino-aprendizagem. Os resultados apresentados pelos alunos nessas avaliações mostram que a educação pública em São Paulo pouco ou quase nada melhorou nesse período.

⁷ Projeto de pesquisa financiado pelo CNPQ e sob a responsabilidade dos professores Celso de Carvalho e Miguel Henrique Russo do PPGE da Uninove.



Uma década após esse processo ocorre no estado de São Paulo um novo capítulo dessa saga reformista. No governo Serra, e contando com grande parte dos quadros orgânicos que sustentaram as ações educacionais no governo FHC, tem início um novo ciclo reformista assentado na mesma tese: a redenção social por meio da redenção da educação. A partir de 2007 a Secretaria de Estado da Educação lança o projeto “São Paulo faz escola”. O objetivo, mudar o perfil e os indicadores da educação paulista, que se encontram entre os piores do país. A pesquisa em tela tem como objetivo maior procurar compreender esse processo no sentido político, enquanto política educacional, a partir de quatro eixos, por nós delimitados, e que formam a base da reforma: as dimensões avaliativa, curricular, gestonária e laboral. Dessa forma cremos poder, a partir dos fundamentos que sustentam no plano pedagógico a proposta de reforma, entender o seu significado político e seu impacto no cotidiano, na cultura e na prática escolar.

O primeiro eixo da pesquisa: o que revelam os documentos

Tendo em vista nossa perspectiva analítica de trabalhar a pesquisa a partir de dois eixos investigativos realizamos uma primeira incursão e análise documental da proposta curricular para dar suporte às metas do Programa de Ação que compõe um projeto denominado “São Paulo faz escola”, que será objeto de análise deste texto.

Segundo se pode ler na apresentação do projeto:

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está assumindo a liderança na formulação dos currículos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e de todo o Ensino Médio visando aprimorar o trabalho pedagógico e docente na rede pública de ensino, em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, 2008).

As ações do “Projeto São Paulo faz escola” compreendem um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos



didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destas últimas foram produzidos materiais instrucionais que orientam o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Há, também, uma logística informacional de apoio à implementação da proposta e um cronograma de eventos para difusão e acompanhamento da mudança.

Professor Coordenador: para onde convergem as responsabilidades

Um dos pilares do projeto é a atribuição de responsabilidade ao Professor Coordenador para planejar como as escolas cumprirão as metas de desempenho e como elevarão o nível de aprendizado dos alunos. Em fase das novas expectativas do Estado em relação aos ocupantes da função de Professor Coordenador, foi elaborado um documento denominado “Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola” (MURRIE, 2008) para subsidiar a atuação deste agente no processo de implementação da nova proposta.

Na apresentação do volume 1 a Secretária da Educação afirma que o ano de 2008 será um “divisor de águas” para a educação paulista. Ainda que os gestores escolares não tenham sido chamados a colaborar com a construção da proposta curricular é a eles atribuída a missão de divulgá-la e implementá-la.

Já a coordenadora geral da proposta curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, Profa. Maria Inês Fini, destaca, no mesmo documento, que “a Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política com o objetivo de:

Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação;

Intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;



Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho.” (MURRIE, 2008, p. 6).

Assim, o Professor Coordenador é alçado à condição de principal protagonista da implantação da nova proposta curricular, ou seja, a ele caberá na esfera escolar “anunciar a Proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na Proposta.” (MURRIE, 2008, p. 6)

No estágio inicial de nossa pesquisa realizamos uma reflexão sobre os aspectos centrais da proposta de reforma, manifestamente polêmicos e reveladores de intencionalidades não explícitas no discurso dos seus formuladores. A seguir destacamos alguns daqueles aspectos:

a) Adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar.

Parece discutível essa decisão em face do estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Anunciada como uma lei flexível, a LDB regulamenta princípios constitucionais para a educação nacional como o da “pluralidade de concepções pedagógicas”, da autonomia da escola para produzir sua proposta pedagógica, da gestão democrática, da participação dos professores e da comunidade (colegiados) na concepção do projeto político-pedagógico.

b) Utilização de material instrucional padronizado e conseqüente uniformização dos conteúdos e procedimentos em todas as escolas da rede e padronização do trabalho docente.

Em face de tudo o que se escreveu anteriormente, parece ser questionável essa disposição. E mais, por impor uma sistemática empobrecedora do trabalho docente subtrai deste a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo o professor a reproduzidor de uma proposta concebida e desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola.

c) Uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores docentes e gestores da escola.



É o uso explícito do incentivo monetário, típico das formas de remuneração por produção das empresas capitalistas, na motivação do trabalho escolar. Com isso introduz-se uma variável estranha ao processo de produção pedagógico escolar e que pode produzir distorções graves nos resultados finais, ou seja, é possível um desvirtuamento da função avaliativa no processo escolar que pode, assim, perder sua função pedagógica e assumir um papel mercantil.

d) A adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos.

Foi um retrocesso somente explicável pelo interesse de acompanhar, controlar e comparar o desempenho das escolas da rede. Desde a metade da década de 1970, no processo de implantação da Lei 5692/71, a rede pública estadual de São Paulo havia abandonado a escala numérica para expressar o resultado da avaliação substituindo-a por menções, às quais corresponderiam graus diferentes de realização de objetivos educacionais estabelecidos para cada área, disciplina e atividade do currículo, mais adequados para avaliar o processo educativo escolar.

Ainda que na prática os professores, na sua maioria, nunca tenham aplicado adequadamente a escala de menções, na medida em que associavam-na a uma escala numérica, matematizando o raciocínio como ocorre na medição de uma grandeza física, o retorno à escala numérica é um retrocesso na compreensão da natureza do ensino-aprendizagem.

Além disso, a justificativa apresentada pela Secretaria da Educação para a padronização foi a de que havia na rede 23 escalas diferentes sendo utilizadas, após a concessão de autonomia para as escolas elaborarem seus Regimentos Escolares. Ora, tal constatação deveria ser tomada como auspiciosa e reveladora de certo experimentalismo enriquecedor da rede e superadora da esclerosada homogeneidade burocrática.

As novas diretrizes e propostas curriculares implantadas na rede escolar mantida pelo Estado de São Paulo revelam-se conflitantes, portanto ilegais, com princípios constitucionais e legais da educação brasileira.



O segundo eixo da pesquisa: as dimensões da reforma paulista

É através do currículo que se difunde a visão de mundo (ideologia) que atende aos interesses dominantes, tanto para os alunos como para os demais sujeitos da educação. Com essa perspectiva a pesquisa na dimensão curricular da reforma tem como foco a proposta produzida no âmbito do programa “São Paulo faz escola” que ocupa posição central no conjunto de ações da reforma em estudo. Assim, identificar seus fundamentos, operacionalização e avaliar seus impactos na prática escolar (docente) constitui-se nos objetivos do sub-projeto específico.

Ao associar o resultado da avaliação escolar, especialmente a da aprendizagem, a políticas de incentivo monetário para os trabalhadores da escola o projeto da reforma promove aquela articulação de forma explícita. Essa perspectiva introduz uma nova racionalidade no funcionamento da escola e na concepção de trabalho escolar (docente) que, certamente, requer uma reconfiguração no discurso e na prática dos professores. Em outras palavras, é nessa dimensão que com mais clareza se identifica a orientação política da reforma em estudo.

Na dimensão gestonária da reforma são discutidas as características constitutivas da visão gerencial na educação que se contrapõem à visão de uma administração escolar progressista e ancorada numa proposta de transformação social. É pela via da gestão gerencialista que se tem introduzido a concepção de educação como serviço, isto é, como mercadoria (mercantilização) em substituição a sua compreensão como direito humano e social. A proposta de reforma da educação na rede estadual de ensino de São Paulo tem uma clara intenção de transformar a dimensão gestonária nas escolas.

A intensificação e a precarização do trabalho bem como o aligeiramento da formação escolar se constituem em fatores restritivos à *produtividade* da escola no seu mister de formação humana. No âmbito do Plano de Reforma do Ensino da rede pública estadual de São Paulo há inúmeras questões que são portadoras do caráter restritivo acima apontado. Dentre eles destacamos a



idéia de impor uma forma única e padronizada de trabalho aos professores e ao mesmo tempo a imposição de uma determinada formação aos alunos. Esta visão autoritária está implícita na adoção do currículo único para todas as escolas da rede escolar, ou seja, é a utilização do currículo como forma de imposição de uma visão particular e ideológica de mundo.

Considerações finais

Nosso intento nesse texto foi o de apresentar um possível itinerário de pesquisa em políticas educacionais, suas nuances e dificuldades. Os reformadores da educação, ao definirem os objetivos das políticas educacionais contemporâneas a partir de conceitos como conhecimento, aprendizagem, informação e saber o fazem com uma perspectiva que referenda a tese da sociedade do conhecimento e do trabalho imaterial. Em nosso entender tal postura apenas reforça os mecanismos do trabalho alienado, da escolarização e da formação aligeirada. A pesquisa acerca dos impactos dessas políticas pode permitir uma melhor compreensão de como nas instituições escolares esse processo tem sido apropriado. Pode com isso mostrar o quanto os conceitos orientadores dessas políticas, quando enunciados de forma meramente ideológica, podem até ajudar na construção de um simulacro que busca referendar as teses da sociedade do conhecimento e do trabalho imaterial. Mas são incapazes de dar conta das reais dimensões que moldam as relações sociais capitalistas fundadas na centralidade da categoria trabalho e seu caráter ontológico.

Referências

CEPAL/OREAL. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Santiago de Chile, Nações Unidas, 1992.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.



ENGUITA, M. F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERRETTI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Competências e Prática Social: o trabalho como organizador e estruturador das reformas educacionais brasileiras no Ensino Médio e na Educação Profissional de Nível Técnico e sua concretização nas instituições escolares nos primeiros anos do século XXI**, Projeto de Pesquisa, 2004, mimeo.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1997.

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

KATZ, C. Crítica a la teoría de la regulación. In: **Em defesa Del marxismo**, n. 3, Buenos Aires: PO, 1992.

KATZ, C. **Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 1995.

KATZ, C. O enfoque marxista da mudança tecnológica. In: **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo, Cortez, 2007.

LUKÁCS, G. **Per una ontologia dell'essere sociale**. Roma: Riuniti, 1981.

MURRIE, Z. de F. **Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola**. São Paulo: SEE, 2008. v. 1.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008 – **Proposta Curricular do Estado de São Paulo – São Paulo faz escola**. Disponível em: http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=25&SECAO_ID=595. Acesso em: 03 jun. 2008.

SILVA JUNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

UNESCO, UNICEF, PNUD, BANCO MUNDIAL. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem - Conferência Mundial sobre "Educação para Todos"**. Jontiem, 1990.