

Práticas escolares e política educacional: considerações a partir de uma investigação-ação

*Eliana Póvoas Pereira**
*Lígia Cardoso Carlos**

Resumo

O presente trabalho apresenta-se como discussão de uma pesquisa em andamento que objetiva promover um processo de reestruturação escolar. A mesma estrutura-se tendo como abordagem metodológica a investigação-ação e toma como centro de análise os movimentos experienciados pela escola como efeitos provenientes das múltiplas estratégias governamentais presentes na atual política educacional.

Palavras-chave: investigação-ação, política educacional, cotidiano escolar.

Abstract

This work can be identified as an ongoing study that aims to promote a process of educational restructuring. The same study is based on the action research methodological approach, and uses as its principal analysis the changes experienced by a school undergoing the main effects of the multiple government strategies present in modern educational policy.

Key words: action research, educational policy, everyday schooling.

* Professoras do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação/UFPEl

As escolas brasileiras vêm sofrendo uma série de impactos político-pedagógicos provenientes das múltiplas estratégias governamentais, utilizadas no decorrer do processo de implantação das metas e diretrizes da atual política educacional, que englobam desde programas de âmbito nacional - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Plano Nacional de Educação - até projetos e programas que vêm sendo desenvolvidos pelas esferas estaduais.

Especificamente, na rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Sul as escolas não vêm sofrendo um processo diferente. Em consonância com as propostas nacionais, a Secretaria de Educação vem desenvolvendo estratégias político-pedagógicas que alteram, não somente o cotidiano das escolas, como também a vida profissional dos/as professores/as que nela atuam. Basta lembrar a distribuição dos Padrões Referenciais de Currículo (PRC), elaborados a partir dos PCN, e a exigência de que cada núcleo escolar elabore e se organize a partir de um Plano Integrado de Escola (PIE) onde devem estar contempladas as orientações presentes nos atuais programas de governo.¹

Em decorrência desse fluxo e diante das dificuldades encontradas para dar conta das demandas administrativas e pedagógicas a que são submetidas, diversas escolas têm feito à Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) solicitações de trabalhos de assessoria que possibilitem a compreensão desses projetos políticos e de suas implicações nos cotidianos escolares. Muitas delas têm sido encaminhadas ao Grupo Interdisciplinar de Estudos e Práticas Pedagógicas (GIEPPE)², no qual coordenamos o Grupo de Trabalho “Currículo e Reestruturação da Escola Pública”.

É nesse contexto que surge o primeiro contato com a escola onde estamos desenvolvendo nosso trabalho de pesquisa e extensão. Diante das questões manifestadas pela equipe diretiva, explicitamos que nossa atividade não seria de assessoria que adaptasse a escola às normas prescritas pela Secretaria de Educação, mas, através da participação e reflexão coletiva, que inspirasse um processo de reestruturação a partir de exigências e desejos locais. Desse modo, esse trabalho vem sendo utilizado pela escola como uma forma alternativa de preencher os espaços instituídos

¹ Utilizaremos as siglas PCN, PRC e PIE para designarmos Parâmetros Curriculares Nacionais, Padrões Referenciais de Currículo e Plano Integrado de Escola respectivamente, visto que já são de uso corrente entre os professores. No que se refere ao PIE, trataremos mais detalhadamente no último tópico deste texto.

² O GIEPPE vem sendo coordenado pela FaE/UFPel e tem por objetivo possibilitar a qualificação da prática pedagógica dos professores da rede pública articulando, nessa atividade, escola e universidade. É composto por distintas modalidades de ação, tais como: sessões de estudo, palestras, oficinas e assessorias.

legalmente pelas atuais políticas de governo³. Nesse sentido, participar dessa “prestação de contas”, realizada pelas escolas junto à Secretaria de Educação, tem nos permitido perceber que: por um lado é preciso ocupar esses espaços sem nos deixar capturar pelos seus mecanismos de controle e, por outro, buscar, a partir dessa inserção, possibilidades concretas de contribuir na definição e elaboração de um contexto escolar mais significativo para os sujeitos que dele fazem parte. Assim, na escola aqui discutida, está sendo realizada uma investigação-ação, enquanto proposta feita por nós e adotada pelo coletivo das professoras. Ela conta, além da nossa participação, com as vinte e duas professoras que compõem o quadro docente e a equipe diretiva e com três alunas do curso de pedagogia da UFPel. Essa escola pertence à rede pública estadual, localiza-se na periferia urbana de Pelotas-RS e recebe cerca de trezentas crianças provenientes de uma população de baixa renda onde a principal fonte de subsistência encontra-se ancorada na chamada economia informal. Nela são atendidas as cinco primeiras séries do ensino fundamental, sendo que as três primeiras compreendem o currículo por atividades e as quartas e quintas constituem o currículo por disciplina.

Pode-se dizer que o trabalho de investigação-ação resultou do tensionamento produzido pelas práticas escolares que vêm sendo realizadas hoje e aquelas previstas pela atual política educacional. Foi diante de questões elaboradas a partir das exigências governamentais que surgiu a busca de assessoria que desse conta do cumprimento dessas imposições legais que, para as professoras, aparecem no cenário escolar com um caráter autoritário.

Fica explícita, então, uma forte discordância entre aqueles que fazem educação escolarizada e aqueles que pensam como torná-la útil à regulação da sociedade que temos. Essa ausência de integração entre os profissionais da educação e os que produzem essas políticas traduz o já histórico silenciamento das vozes das comunidades escolares. Descobrir “brechas” que possam ser utilizadas como espaços de construção de práticas escolares condizentes com as expectativas e necessidades locais se constitui no desafio que vem mobilizando a investigação-ação, que tem como objetivo reestruturar a escola pelo viés das necessidades, expectativas e anseios dessa comunidade. Desse modo, pensar sobre tudo aquilo que se faz tem levado as professoras à discussão coletiva acerca dos rituais escolares que hoje celebram através das práticas que realizam, bem como tem acirrado o

³ Exemplo disso são as Jornadas Pedagógicas que vêm sendo realizadas nas escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul desde 1996 por determinação da Secretaria de Educação, como estratégia de atualização e formação permanente do quadro docente. Constam de, no mínimo, 40 horas anuais de estudos, organizados a partir de cada unidade escolar e previstos no PIE. É esse espaço que temos ocupado para desenvolvermos a investigação-ação.

debate a respeito das prováveis **mudanças** que terão que realizar a partir da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 - no contexto escolar.

No entendimento das professoras, essas mudanças na escola devem residir na possibilidade de torná-la acolhedora das necessidades e das expectativas de sua comunidade. Nesse sentido, “mudar” requer romper com um cotidiano de trabalho que vem sendo organizado e estruturado a partir de determinações exteriores à essa realidade. Embora palavras como “autonomia”, “democracia”, “reconstrução” permeiem os discursos governamentais acerca da educação, elas sentem dificuldade em concretizá-los, na medida em que encontram-se inseridas numa complexidade de relações marcadas por precárias condições de trabalho, baixíssima remuneração salarial, extensa jornada de trabalho e ausência de uma política de qualificação docente que possibilite novas práticas na escola.

Demarcando a metodologia de pesquisa

Diante desse contexto de pesquisa, nossa escolha metodológica encaminhou-se na busca de um processo que permitisse e desencadeasse a participação coletiva. Assim, a opção pela investigação-ação se fundamentou no fato de ela centrar-se na reflexão crítica sobre a prática social e educativa, exigindo a participação do investigador no contexto em que se estuda e a conversão de todos os participantes em investigadores (CARR & KEMMIS, 1988; ELLIOTT, 1990; SERRANO, 1990).

Para atender esses propósitos a investigação-ação utiliza como procedimento a “espiral auto-reflexiva” (CARR & KEMMIS, 1988), formada por ciclos sucessivos de planejamento, ação, observação e reflexão. Esses ciclos sucessivos fazem com que o processo esteja constantemente sendo repensado e reorganizado a partir de suas estruturas internas, possibilitando que o mesmo permaneça em sintonia com os interesses dos sujeitos envolvidos.

Nessa trajetória os participantes adquirem elementos que podem levá-los a perceber que condições objetivas e subjetivas limitam as situações vivenciadas e o que seria necessário para ressitua-las de acordo com suas intenções, opções e decisões. Isso implica um processo participativo e cooperativo de reflexão que pode se materializar em comunidades que pretendem ser autocríticas e investigativas.

Assim, podemos dizer que a intenção da investigação-ação, quando utilizada em educação, consiste em aprofundar a compreensão que os professores ou a comunidade escolar possuem de sua vivência prática e que essa compreensão não impõe nenhuma resposta específica, mas orienta e indica possíveis caminhos. Como afirma ELLIOTT (1990, p.24), “la

comprensión no determina la acción adecuada, aunque la acción adecuada deba fundar-se en la comprensión”. Para tanto, é adotada uma postura exploratória frente às definições e às interpretações iniciais que os participantes têm de sua própria situação na busca do diagnóstico e não da prescrição para a ação, sendo que este diagnóstico – legítimo quando construído coletivamente e reflexivamente – é que possibilita a deliberação prática.

Desse modo, esse foi um instrumento adequado a ser proposto às professoras, na medida em que possibilita que o grupo, discutindo suas próprias vivências e experiências, adquira uma maior compreensão de seu trabalho docente e das implicações e possibilidades dele decorrentes.

Até o momento, a investigação-ação de que estamos tratando vem se desenvolvendo a partir de reuniões periódicas com todas as professoras da escola, onde são socializadas informações, percepções, novas propostas e alternativas em relação ao trabalho pedagógico e à gestão da escola. Entretanto, caso esse processo aponte para a necessidade de informações e de formas de encaminhamento que ultrapassem o espaço coletivo das reuniões, serão utilizadas outras formas de aproximação com o objeto investigado. Quanto a este aspecto, cabe lembrar que outra característica da investigação-ação, segundo ELLIOTT (1990) é de que nela adota-se uma postura teórica segundo a qual a ação empreendida para reorientar determinada situação deve ser suspensa temporariamente até que se atinja uma compreensão mais profunda do problema prático em questão. Este nível de compreensão é alcançado a partir do ponto de vista de quem atua na situação problema e, nesse processo, podem ser utilizados vários instrumentos: pesquisa bibliográfica, história de vida, entrevistas abertas etc. O que sucede disso deve ser descrito, discutido e problematizado a partir da linguagem utilizada pelo conjunto dos participantes da investigação, não tendo como referência única o padrão formal acadêmico. Estas informações poderão e, necessariamente, deverão ter livre fluxo entre os participantes para serem interpretadas através de situações de diálogo que validarão a retomada e a redefinição da ação.

Torna-se necessário, ainda, algumas considerações quanto às diferentes posições dos sujeitos presentes na investigação-ação. No caso em questão, não podemos mascarar o fato de que nós, enquanto “agentes facilitadoras” (ELLIOTT, 1990) e professoras ligadas à universidade, possuímos uma compreensão mais conceitual das questões escolares, enquanto que as professoras – demais componentes – possuem uma compreensão fortemente pautada na prática docente com o ensino fundamental. Isso não significa diferenças hierárquicas quanto a competências, mas sim, quanto a discursos legitimados no meio social.

Mesmo que todas tenhamos como objetivo questões comuns, as propostas de encaminhamento partem de entendimentos diversos do meio escolar e, devido ao discurso acadêmico ser o de maior legitimidade, somos privilegiadas na definição de propostas e na avaliação do processo. Nesse contexto, tentamos manter uma discussão permanente acerca de nossa própria prática e de nossa relação com a atividade que orientamos/facilitamos na tentativa de minimizar o risco de definir isoladamente o rumo do processo, deformando-o ao invés de facilitá-lo.

Tendo em vista essa preocupação, ELLIOTT(1990, p.80) explicita determinadas precauções de pesquisa que devem orientar a ação dos “agentes facilitadores” e que, segundo ele, permitirão que todos participem da definição dos problemas e das questões específicas a serem investigadas. Nesse sentido, nossa atuação tem sido de: contribuir para que fiquem explícitos os interesses comuns dos sujeitos que compõem o grupo e que desses interesses se definam os objetivos da investigação; auxiliar as professoras a elaborarem suas propostas pedagógicas centrando suas atenções no contexto em que essas serão praticadas; socializar os apoios teóricos que vão ao encontro das questões que surgem das reflexões coletivas e, por último; proporcionar oportunidades de intercâmbio de idéias e opiniões e de inter-relação entre diferentes experiências educativas.

A partir dessas considerações, podemos dizer que a investigação-ação se constitui em uma metodologia traçada por pressupostos teóricos onde, através da ação e da participação dos/as componentes do grupo, são identificados problemas e desenvolvidas estratégias que possam recolocá-los a partir de interesses locais. Sua ênfase está na ação associada à reflexão, tornando-a adequada a atividades que tenham como propósito a participação e a democracia.

Considerações sobre o caminho percorrido

Nossa reflexão nesse tópico é norteada a partir de duas dimensões complementares: a primeira diz respeito aos textos administrativos que compõem o quadro das políticas para a educação no Estado do Rio Grande do Sul – mais especificamente as regras administrativas voltadas à gestão da escola pública no que tange a sua autonomia pedagógica. A segunda dimensão trata da especificidade empírica extraída do trabalho de investigação-ação. Nosso interesse reside em poder apontar algumas problematizações que vêm sendo realizadas pelo grupo de pesquisa, enquanto efeitos e conseqüências produzidas pelas políticas educacionais no cotidiano escolar.

Situando o panorama das políticas públicas para a educação no Estado do Rio Grande do Sul, é preciso dizer que as escolas da rede

estadual de ensino encontram-se, desde 14 de novembro de 1995, regidas pela Lei nº 10.576 que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e traça linhas gerais de orientação para a promoção da autonomia dos estabelecimentos de ensino nas esferas administrativa, financeira e pedagógica. Uma das dimensões previstas pela referida lei é a definição de um Plano Integrado de Escola (PIE), conjuntamente com o aperfeiçoamento do profissional da educação (cap.III, art. 75, inciso I e II).

A elaboração do PIE traz, como norma governamental, a inclusão da proposta pedagógica da escola elaborada com base em um outro dispositivo legal que são os PRC(s). De forma rápida, pode-se dizer que esse mecanismo trata do currículo escolar enquanto “centro da atividade escolar (...) na verdade, um instrumento através do qual a escola terá oportunidade de concretizar sua responsabilidade educacional em relação aos alunos e à própria sociedade”(Documento introdutório, 1998, p.12). Estrategicamente montado para produzir a padronização social, os PRC(s) se constituem em um dos critérios fundamentais para o processo de avaliação a que serão submetidos todos os estabelecimentos de ensino da rede pública. Esse processo de avaliação será coordenado e executado pela Secretaria de Educação e realizado anualmente (seção III, art.78).

Nesse intrincado e contraditório jogo discursivo, formado pelas dimensões governamentais acima relacionadas, uma das questões que marcaram as preocupações das professoras envolvidos nesse trabalho de investigação-ação dizia respeito às possibilidades e às dificuldades que concretamente encontrariam em construir uma proposta pedagógica que seguisse as orientações previstas pelos documentos legais. Nesse percurso, alguns temas foram abordados a partir do objetivo central de reestruturação escolar, tais como: a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, os significados culturais dos alunos e o currículo escolar. Todos eles podem ser pensados enquanto desdobramentos tanto das exigências legais como das necessidades locais da comunidade escolar. Enfatizaremos aqui as reflexões iniciais sobre o currículo, ocorridas pela leitura dos PRC(s), visto que as professoras o entenderam como um padrão tanto para orientar as práticas escolares quanto para a avaliação externa. .

Esse exercício de leitura e discussão coletiva trouxe diferentes entendimentos acerca das definições educacionais abordadas. Algumas professoras entenderam que os PRC(s) não passam de “belos discursos colocados no papel” e que, embora os textos legais anunciem o aperfeiçoamento do profissional da educação, na realidade ainda não foram oferecidos “programas de educação continuada para os docentes dos diversos níveis de ensino”(seção II, art. 77, inciso II) que os capacitem para trabalharem de acordo com os princípios e fundamentos teóricos

apresentados como eixos norteadores das práticas escolares. Segundo o entendimento desse grupo, enquanto não forem exercidas políticas voltadas à qualificação e aperfeiçoamento docentes que concretamente traduzam suas dificuldades em novos entendimentos, os problemas educacionais persistirão nos cotidianos escolares e as reformas educacionais não alcançarão seus objetivos.

Outras professoras entenderam que as mudanças propostas são possíveis de serem alcançadas e que a ressignificação da escola pública é um processo que depende muito mais do comprometimento individual, do engajamento político e da consciência profissional do que propriamente de programas governamentais.

Um terceiro grupo manifestou que os PRC(s) são a escrita daquilo que já vem sendo realizado em suas práticas. Essas professoras entenderam que eles apenas contemplam uma série de propostas que já vêm sendo realizadas em debates, seminários, cursos e jornadas pedagógicas ligadas ao campo da educação.

Enquanto coordenadoras da investigação-ação buscamos, nos diferentes discursos presentes nas falas das professoras, problematizar os diversos entendimentos obtidos diante da leitura e discussão dos textos que compõem os PRC(s) e seus desdobramentos para as práticas docentes daquela comunidade escolar. Inicialmente, colocamos que, segundo a nossa escuta, as diferenças de compreensão entre as professoras não estavam relacionadas à legitimidade ou não dos pressupostos teórico-práticos que sustentavam a linguagem usada pelos documentos, visto que não houve nenhum argumento que buscasse tensionar conceitos utilizados pelos discursos governamentais. A escola que acreditam ser necessária para a comunidade que atendem é muito próxima da descrição feita pelos PRC(s) quando afirmam que “a escola que se almeja e que se luta para construir, é aquela que viceja na mutabilidade e na multiplicidade do mundo contemporâneo, uma escola que seja um centro de aprendizagens compartilhadas, que tenha seu projeto de vida, que reflita a sua intenção com a comunidade e com o seu tempo”(Documento Introdutório, 1998, p.12).

Aqui, questionamos que o uso dos pressupostos que nortearam a forma e o enfoque desses documentos têm muito a dizer sobre as metas e aspirações dos sujeitos ao qual os documentos são dirigidos. Inspiradas pelos estudos que vêm sendo realizados sobre as reformas educacionais norte-americanas pelo sociólogo Thomas S. Popkewitz (1997), argumentamos que a linguagem utilizada pelos PRCs, pode ser entendida como uma eficaz estratégia de controle e regulação social. Ao fazer uso de uma linguagem universal de escola que fala das aprendizagens, das

competências e da avaliação, escondem-se sutis e poderosas estratégias de poder que têm por finalidade produzir “os sistemas de categorias que nos permitem ou impedem de pensar, ver e dizer certas coisas”(Silva, 1994 p.254). Desse modo, o tensionamento produzido pelos discursos das professoras não ultrapassou a crítica ao modo como essas políticas chegaram aos cotidianos escolares. Denunciar seu caráter arbitrário e autoritário não levantou questões acerca da visão de mundo e de escolarização que qualificam os discursos presentes nesses documentos. Nesse sentido, as professoras entendem – mesmo que expressando diferentes formas de aceitação – que a grande dificuldade está em operacionalizar a reforma prevista em suas práticas cotidianas.

Um argumento utilizado por Popkewitz (1997) em sua análise a respeito das regras que compõem o programa de certificação para credenciamento de professores nos Estados Unidos é o de que ao se utilizarem de uma “linguagem universal homogeneizam as distinções e o conflito, moldando-os como categorias de procedimento”(idem p.207). Servindo-nos dessa possibilidade de entendimento é possível compreendermos algumas das razões pelas quais as falas das professoras não incidiram sobre questões morais, éticas e políticas que mostrassem enfrentamentos entre as condições sociais em que vivemos e as responsabilidades atribuídas aos processos escolares pelos documentos legais.

Na verdade, as professoras mostram-se preocupadas muito mais em adequarem os processos escolares às demandas e supostas necessidades sociais, do que questionarem **que necessidades são essas, quem as expressa ou a quem favorecem**. Nesse sentido, ficou evidente que, para essas professoras, reforma e progresso social são correlatos, tanto que, “já que a sociedade evoluiu é preciso que a escola também o faça.”

Nesta direção, temos buscado intervir na discussão trazendo elementos que promovam debates sobre as reformas educacionais contemporâneas de modo a favorecer a reflexão acerca das diferenças sociais e diversidades culturais existentes nas escolas e nos grupos sociais. Nosso esforço tem residido na possibilidade de tornar relevantes algumas questões que anunciem a necessidade de identificar os valores e os conflitos sociais vivenciados por essa comunidade escolar em suas especificidades. No entanto, esse exercício de discussão acerca dos tensionamentos sociais que se inter-relacionam com as mudanças nos processos de escolarização não tem se mostrado uma tarefa fácil para o grupo. Essas dificuldades vêm se constituindo em desafios permanentes, porém, responsáveis pela continuação/renovação do trabalho que está sendo realizado.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, p.27833-27841, 23 dez. 1996.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- ELLIOTT, John. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.
- LEWIS, Ian. Encouraging reflexive teacher research. **British journal of sociology of education**, v. 8, n. 1, 1987.
- POPKEWITZ, Thomas S.. **Reforma educacional - Uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 10 576**, de 14 de novembro de 1995. Gestão democrática do ensino público.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Padrão Referencial de Currículo: 1º versão**, documento introdutório, ensino fundamental. Porto Alegre, 1998.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 4, 1997.
- SERRANO, Maria da Glória P.. **Investigación-acción**. aplicaciones al campo social e educativo. Madrid: Dykinson, 1990.
- SILVA, Tomaz T..O adeus as metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T.(org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.