

Pesquisas sobre o cotidiano da prática docente

Wagner R. Valente

Marli E. D. A. André

O lugar da pesquisa sobre o cotidiano escolar

Pesquisar o cotidiano das escolas insere-se em que contexto da pesquisa em educação hoje? É Warde (1992) quem realiza uma síntese da pesquisa em educação e nos dá um quadro em que poderemos localizar o lugar da pesquisa do cotidiano escolar.

Diz a autora:

De meados da década de 80 para cá, três tendências emergem, mas ainda sob a forma de um traçado tênue. Não as afirmo nem novas nem velhas, possivelmente atualizadas sob um linguajar novo, porque, além de ainda emergentes, não merecem agrupamentos apriorísticos. O que parece unificá-las é tão somente o fato de que não se dirigem ao Estado como destinatário e como objeto preferencial, o que não encaminha necessariamente a uma interlocução orgânica e intencional com a comunidade científica.

Refiro-me: à produção teórica e às pesquisas relativas aos movimentos sociais, sob um recorte de natureza sociológica; às investigações históricas e historiográficas que retomam a história da educação brasileira e operam a crítica sobre as cristalizações nelas e por elas engendradas; e aos trabalhos que se debruçam sobre o cotidiano escolar e sobre a questão da produção do conhecimento no âmbito da escola. (p. 25)

Então, ao lado das pesquisas relativas aos movimentos sociais, que investigam a entrada de novos personagens na cena histórica, está também o movimento da crítica epistemológica de como vem sendo construída a história da educação e ainda a pesquisa educacional, que se volta para o que

ocorre no dia-a-dia da instituição escolar. Portanto, a pesquisa sobre o cotidiano escolar insere-se num contexto particularmente fértil para o estudo das ações, relações e práticas que constituem a experiência escolar diária e, mais especificamente, para investigar o processo de produção de conhecimento.

Da mesma maneira que se evidencia o potencial da pesquisa sobre o cotidiano escolar, torna-se também necessário acentuar seus problemas.

É Warde também que nos alerta para a problemática da pesquisa do cotidiano escolar hoje:

Quanto à terceira tendência (a da pesquisa sobre o cotidiano escolar), manifesto boas expectativas, dado que ela nasce com o intento de se reportar à escola sem a mediação do Estado. No entanto, nela vem se desenvolvendo algo que imputo vicioso e que pode torná-la presa fácil da velha e sempre florescente característica das teorizações e das pesquisas em educação. Refiro-me a um certo menosprezo aos rigores conceituais, que a deixam um tanto sujeita ao empirismo (melhor seria dizer, sujeita a um certo confucionismo entre sujeito e objeto da investigação); isso de um lado, porque de outro percebo também um certo menosprezo a questões epistemológicas de fundo, quando do trato do processo de construção do conhecimento no âmbito da escola. (1992, p. 26)

Azanha (1992) também trata dos problemas da pesquisa sobre o cotidiano escolar. Do mesmo modo que Warde, ele ressalta que, nas pesquisas sobre o cotidiano:

(...) a ausência reiterada de esforços teóricos na análise da educação e, até mesmo um ostensivo desinteresse por eles, reduz extraordinariamente o alcance da investigação educacional, pois sem teorias a pesquisa empírica opera de modo desordenado, incidindo sobre fragmentos do processo educativo. (1992, p. 11)

As considerações anteriores são importantes, pois nos permitem contextualizar, a partir do movimento histórico, qual o significado da entrada do cotidiano na temática das pesquisas. Além disso servem para situar o debate que vem sendo travado com relação às pesquisas sobre o cotidiano escolar. No entanto, tais considerações, sendo absolutamente necessárias, não são, de modo algum, suficientes para que se possa dar um passo adiante na inves-

tigação do conhecimento sobre o cotidiano escolar. O que fazer então? Esses questionamentos se tornaram ponto de partida para um grupo de pesquisas da Faculdade de Educação da USP, que assumiu o desafio de analisar trabalhos que investigam o cotidiano da prática escolar.

Um grupo de pesquisa para estudo dos trabalhos sobre o cotidiano escolar

A partir do Projeto “Produção de Conhecimento e Cotidiano Escolar” (FEUSP-CNPq), constitui-se um grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Marli André, com mestrandos e doutorandos interessados na investigação da produção de conhecimento a partir do cotidiano das escolas.¹

O grupo de pesquisa considerou que a análise minuciosa das produções sobre o cotidiano escolar poderia, ao trazer para o debate as contribuições desses trabalhos, fazer avançar o conhecimento da vida cotidiana nas escolas.

Quando o grupo indagou sobre como inventariar o conhecimento que vem sendo produzido a respeito do cotidiano escolar, muitas dúvidas surgiram. Uma primeira foi sobre o recorte a ser feito. Uma primeira alternativa foi pensar em inventariar *todos* os estudos que, da década de 80 em diante, se autotransferem dentro dessa categoria, mas o grupo ponderou que se poderia chegar a uma massa considerável de trabalhos e o critério de pertinência aos objetivos do grupo poderia ficar muito prejudicado. Decidimos, então, escolher um texto que de certa maneira inaugurou uma linha de trabalhos sobre o cotidiano da prática docente, que é “Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares”, de Sônia Kramer e Marli André (in Lüdke e André, 1986). Num momento em que as pesquisas sobre educação são em grande parte dominadas pelas deduções macro-sociológicas da escola,

1 O grupo é coordenado pela Profa. Marli André, uma das pesquisadoras pioneiras a utilizar a etnografia como procedimento de pesquisa do cotidiano escolar. Participam também do grupo: Pura Lúcia O. Martins, que em seu trabalho de mestrado procurou inventariar, através de uma pesquisa-ação, a *Didática Prática* trabalhada no interior das escolas; Wagner Rodrigues Valente, que através de pesquisa etnográfica procurou em sua dissertação caracterizar o *Saber Docente*, elemento fundamental utilizado pelo professor em sua tarefa pedagógica; Laurizete F. Passos, doutoranda que investigou, no mestrado, as *Representações e práticas do professor de Didática da HEM* e Maria de Fátima Chassot, que vem realizando pesquisas sobre o *Trabalho Coletivo na escola*.

do professor, o texto mencionado salienta, logo ao princípio, que um de seus aspectos relevantes é:

(...) o registro de práticas pedagógicas desenvolvidas na primeira série da escola pública, onde o professor esteja realmente conseguindo alfabetizar crianças das classes populares, apesar das limitações objetivas de suas condições de trabalho e formação.

Isto é, a busca da compreensão do que ocorre no cotidiano escolar não se contenta com o inventário das condições objetivas francamente adversas. Condições essas que, ancoradas em conceitos e categorias oriundos das macroteorias sociológicas, *determinariam* previamente o fracasso da escola, da alfabetização para as classes populares. O texto revela o interesse no conhecimento da dinâmica do cotidiano escolar, ou seja, conhecer como podem ocorrer, nesse cotidiano, práticas pedagógicas bem-sucedidas.

A partir daí pareceu razoável ao grupo centrar atenção nos estudos das práticas docentes bem-sucedidas no cotidiano escolar.

O objetivo principal do trabalho a ser realizado ficou então, inicialmente, definido como: Investigar quais as contribuições trazidas à melhor compreensão da prática pedagógica a partir da análise das produções acadêmicas que tomaram por foco o estudo dos “professores bem-sucedidos”.

Assim é que foram distribuídos, pelos elementos do grupo, teses e dissertações que estudaram a prática pedagógica daqueles professores. Para análise dos trabalhos fixou-se, previamente, as seguintes categorias:

- critérios utilizados para definir o “professor bem-sucedido”;
- abordagem metodológica utilizada;
- problemas e dificuldades citados;
- aspectos privilegiados no estudo;
- contribuições que o trabalho trouxe para a prática docente.

Os textos inicialmente apreciados pelo grupo deram origem a inúmeras questões. Talvez a mais significativa e importante tenha sido aquela que pôs em cheque o quanto o grupo estava ou não suficientemente teoricamente

preparado para construir a crítica de trabalhos que intentam estudar o cotidiano escolar. Assim, foram interrompidas as análises e optamos pela revisão da base teórica que trata do estudo do cotidiano.

Os novos textos, objeto de estudo, foram os trabalhos de Heller (*O cotidiano e a história* e *Sociología de la vida cotidiana*) e Geertz (*A interpretação das culturas*).

As discussões sobre os textos de Heller e Geertz, de certo modo, permitiram clarear pontos como:

– proceder a uma investigação utilizando *vida cotidiana* como categoria teórica implica, necessariamente, em portar já uma concepção de história², de indivíduo, etc. Isto é, a categoria vida cotidiana já traz consigo um modo de abordar o real, a empiria. Neste caso é fundamental que não seja confundido o *locus* da empiria (vida cotidiana) com a categoria teórica (vida cotidiana).

– a etnografia, tomada nas pesquisas em educação, deve ser considerada como um procedimento de pesquisa, uma estratégia de abordagem do real. O procedimento etnográfico, então, não porta uma teoria. A estratégia etnográfica, por si só, não explicita um método. É o referencial teórico que ancora a investigação que enseja uma epistemologia, um método.

É também importante considerar que não é a coleta de dados que define o método. É, antes, o suporte teórico que contém uma epistemologia, o orientador do caminho a percorrer na construção do objeto de estudo.

Por essa altura, foram retomados os estudos das teses e dissertações cujo tema é o *professor bem-sucedido*.

As discussões que a retomada da base teórica permitiu fizeram-nos rever o objetivo principal da pesquisa, que ficou assim definido: Em que sentido cada trabalho contribuiu para o desenvolvimento teórico dos estudos sobre o cotidiano escolar dentro da temática do professor bem-sucedido.

Colocado nesses termos o objetivo principal, as discussões passaram então a serem orientadas por outros eixos de análise, por outras categorias de

2 Heller escreveu uma obra intitulada *Teoria da História* em que encontramos mais claramente uma concepção de história que possibilita e dá significado à abordagem do cotidiano. O título de um dos capítulos é sugestivo nesse sentido: “La conciencia histórica cotidiana como fundamento de la historiografía y de la filosofía de la historia”. De qualquer forma, em *O cotidiano e a história* já temos muito bem caracterizado como deve ser tomado o conceito de história para a construção de teorias que pretendam abordar o estudo da vida cotidiana.

análise. Agora, por exemplo, não é mais relevante como cada texto analisado define *a priori* o professor bem-sucedido, relevante é investigar se o estudo permitiu alguma iniciação à construção teórica do *professor bem-sucedido no cotidiano escolar*.

As novas categorias de análise passaram a ser:

- a base teórica, para o estudo do cotidiano, utilizada em cada trabalho;
- a utilização da categoria de *cotidiano*;
- a definição da categoria de *cotidiano escolar*;
- as contribuições que cada texto trouxe, no sentido da ampliação do conhecimento dos elementos presentes no cotidiano das escolas.

Isto é, tais categorias de análise acabam por permitir verificar em que medida o conhecimento sobre o cotidiano escolar vem sendo expresso por uma de suas mais significativas objetivações: o trabalho docente. O *professor bem-sucedido no cotidiano escolar* acabou por representar uma espécie de partição desse cotidiano. A partir do estudo dessa “parte” é possível melhor caracterizá-lo.

Aproximadamente dez trabalhos foram analisados. Tais trabalhos representaram uma amostra significativa, dada a época de produção (1986-1992) e origem: PUC-RJ, UFRGS, UFMG, IP-USP, UFPE, UNICAMP, UFSCAR.

O que a análise dos trabalhos sobre a prática cotidiana das professoras bem-sucedidas revelou

Nas análises dos textos o grupo procurou encontrar elementos que pudessem fazer avançar a construção da teoria do cotidiano escolar. Foi ficando cada vez mais nítida a preocupação de encontrar dados que pudessem melhor caracterizar o cotidiano escolar como um cotidiano diferenciado de outros, a ponto de constituir uma cultura específica, uma *cultura escolar*. Aos problemas colocados anteriormente, com respeito às investigações do cotidiano escolar, de que elas estariam abandonando a teoria e escorregando para um empirismo vulgar, é possível, pela análises dos trabalhos, precisar que em todos eles o que ocorre é a falta de articulação entre o referencial teórico enunciado a princípio e o trabalho de campo realizado. Sem exceção, o referencial teórico

utilizado não dá conta, não permite avançar no manejo dos dados coletados. Não raro o referencial teórico utilizado não constitui base para estudo do cotidiano. De que adianta utilizar macroteorias sociais que não têm como tema de estudo o cotidiano? Teorias que tomam o cotidiano como lugar da pura alienação? Por sua vez, os dados coletados nos vários estudos, muitas vezes, acabam levando a descrições estéreis, muito próximas do discurso do senso comum.

Procurando as razões desses resultados, o GP (grupo de pesquisa) ponderou que:

O que leva à não articulação pode ser explicado pelo fato de que os trabalhos analisados não têm clareza da base teórica que manejam. Essa falta de clareza acaba permitindo a confusão entre procedimento de pesquisa e método. Os textos acabam “esperando” que a simples coleta de dados construa uma teoria. Especificamente tratando dos estudos sobre o cotidiano, *vida cotidiana* não é tomada como *categoria teórica*, vida cotidiana acaba sendo enunciada como elemento de referência teórica a ser manejado, porém, vira sinônimo de empiria escolar.

Há necessidade de construir teoricamente a categoria *cotidiano escolar*. Sem ela, ao que parece, corre-se o risco de utilização das teorias do cotidiano de modo dedutivo para análise da escola. Isto é, há necessidade de investigar as especificidades do cotidiano da escola, do cotidiano escolar, que, necessariamente não é sinônimo de “cotidiano em geral” dado pelos estudos sociológicos do cotidiano. A construção do conceito de *cotidiano escolar* se coloca como um dos elementos fundamentais que pode permitir a articulação entre a base teórica dos estudos do cotidiano e o processo de coleta de dados, via etnografia, na vida cotidiana escolar³.

Abarcar o cotidiano escolar é, na perspectiva cultural, antropológica, abarcar uma espécie de totalidade cultural, uma cultura específica. Por isso é que está posta a necessidade de construção da categoria de cotidiano escolar. Se esta categoria não parametrizar os estudos da empiria escolar não deve-

3 Vale a pena atentar para o que diz Azanha (1992): “(...) o objeto da investigação empírica ‘não é um objeto em geral, mas um objeto determinado’, embora a concepção do objeto em geral seja essencial para conduzir a investigação científica” (p. 54). Com isso o autor parece estar querendo nos dizer que a concepção de cotidiano em geral é fundamental para conduzir a investigação na escola, porém há necessidade de construir teoricamente o cotidiano escolar.

remos estranhar o fato de muitas investigações virem a realizar críticas a, por exemplo, rituais que encontramos na escola. O cotidiano caracteriza-se pela presença desses rituais. Os estudos do cotidiano ganhariam um novo fôlego e não escorregariam, para o que Azanha (1992) já advertiu que vem ocorrendo, a exemplo dos estudos macroteóricos, para a denúncia, em vez da construção e entendimento de uma “cultura diferente”⁴.

Tentar estabelecer a categoria teórica *cotidiano escolar* não é uma tarefa de construção de um conceito sozinho. Um conceito sempre está inserido na teia de outros tantos. Esses outros tantos são, justamente, originários daquilo que informa a pesquisa: a base teórica. Assim é que o conceito de cotidiano escolar é devedor dos conceitos de história, totalidade, indivíduo, etc.

Há muitos elementos presentes no cotidiano escolar que representam suas objetivações. Isto é, o cotidiano escolar expressa-se por inúmeras objetivações. Poder-se-ia ainda melhor dizer que a cultura escolar objetiva-se por elementos como: o trabalho docente, as disciplinas escolares, os métodos de ensino, a relação professor-aluno, etc. Tais elementos são, de longa data, conhecidos como pertencentes à cultura escolar, ao seu cotidiano. Porém, apesar de conhecidos não são *reconhecidos como produtos dessa mesma cultura escolar e que têm significado justamente no âmbito dela*. Por exemplo, a análise empreendida anteriormente, que buscou discutir em que medida os trabalhos avançaram na direção de melhor compreender o *professor bem-sucedido no cotidiano escolar*, quis verificar o quanto foi possível, no âmbito do cotidiano escolar, isto é, *no interior da cultura escolar*, perceber o que significa ser um professor bem-sucedido. Os resultados foram desalentadores.

O professor bem-sucedido no cotidiano escolar é aquele que é reconhecido como tal no âmbito da cultura escolar, isto é, aquele que é reconhecido como bom pelos seus pares, pelo diretor, pelos alunos, pelos pais dos alunos, etc. Neste caso, na escolha dos professores bem-sucedidos para a investigação, alguns trabalhos caminham inicialmente bem: inventariam as opiniões dos sujeitos da cultura escolar. No entanto, a falha em que incorrem tais trabalhos ocorre no próprio processo de análise dos dados. Algo que tem a ver com aquilo que já foi ressaltado, como a falta de articulação da base teórica. Es-

4 É novamente Azanha (1992) que alerta: “(...) na verdade, já se pode perceber que os estudos do cotidiano rapidamente vêm também incorporando mais a preocupação denunciatória do que a descritiva ou explicativa” (p. 14).

colhidos os professores bem-sucedidos, os trabalhos, em geral, tentam enquadrar as práticas dos mesmos na teoria macrossociológica. Assim é que não raro as conclusões sobre o professor bem-sucedido inventariam que suas qualidades são: engajamento político, criticidade, clareza de sua posição de trabalhador no sistema capitalista, grande alicerce teórico, boa formação universitária, etc. Dificilmente é dada vez a elementos próprios da cultura escolar para caracterizar o bom profissional. Seus critérios são exteriores, há sempre a tentativa do enquadramento. Práticas bem-sucedidas estão sempre sendo investigadas para que se possa encontrar alguma teoria pedagógica de fundo marcadamente sociológico, já pronta, que as justifiquem. É desse modo que a investigação empírica perde sua razão de ser e os dados coletados passam a constituir um amontoado de elementos que de nada servirão.

As considerações acima sofrerão, evidentemente, muitas críticas porque dão margem, como estão, a serem interpretadas como se devêssemos deixar a escola “se virar”. Como se fosse possível a qualquer integração social, a qualquer cultura particular do século XX ser autônoma e independente. Para tanto vale a pena citar o que diz Forquin (1992) em seu alerta àqueles que vêm trabalhando com a perspectiva de caracterização da cultura escolar:

Isto não quer dizer que se deva considerar a escola como “um império dentro de um império” ou como a matriz onde a cultura das sociedades modernas encontraria uma espécie de começo absoluto, mas que é preciso ao menos reconhecer a autonomia relativa e a “eficácia” própria da dinâmica cultural escolar com relação às outras dinâmicas que coexistem no campo social (...) p. 37

Para que não se fique “patinando” no âmbito da cultura escolar, é preciso discutir o *significado do contágio entre culturas diferentes*. Mais ainda, o significado de elementos aparentemente comuns, como o saber, mas que resultam de processos históricos-culturais distintos. Tal discussão remete ao estudo das relações universidade-escola. E, de modo mais amplo, entre educação escolar e sociedade. Universidade e escola têm muitos elos que precisam ser redefinidos no âmbito próprio de cada um de seus cotidianos: o saber, o professor, o aluno, etc. É aqui que parece ganhar sentido um novo campo de investigação, mencionado por Jean Hébrard em sua síntese feita na palestra na FEUSP dia 28 de junho/95: a via da História Cultural. Hebrard distin-

guiu-a de outras searas. Em particular, seu tema é a escolarização dos saberes elementares, mais especificamente ainda a leitura e escrita. E é dentro da leitura e escrita que Hébrard distinguiu as searas, para que notássemos o que vem a ser esse campo de pesquisas. Distinguiu-o, em relação ao estudo da leitura-escrita, de campos como o da Lingüística, da Psico-lingüística, do Construtivismo, da Sociologia, etc. Um exemplo elucidativo parece ser aquele de verificar, segundo a história cultural, que a questão da *compreensão* deve ser vista como um processo dado pela história cultural e não como algo a atingir de forma invariável. Mais do que pensar que a *compreensão* tenha um significado histórico é pensá-la como algo que é definido no âmbito de uma necessidade cultural. Tomemos, de modo mais detalhado, um outro exemplo, agora tirado do texto *A escolarização dos saberes elementares na época moderna* (Hébrard, 1990): poderíamos nos indagar das razões que levaram à substituição do latim nos currículos pelas línguas nacionais. A resposta poderia ser que, dadas as transformações econômicas e sociais, o latim não mais tem significado. Hébrard nos dá explicações dentro do âmbito da história cultural. Tomemos o texto:

(...) a trilogia do ler-escrever-contar é (...) uma figura histórica complexa e que se constitui no entrecruzamento instável de heranças heterogêneas ou conflituosas.

Duas culturas profissionais antigas parecem constituir sua base: a dos clérigos, centrada na prática de uma escrita tendo a vocação de modelar um língua erudita cujo caráter "escrito" vai se acentuando com o tempo, de uma escrita que se tornou o modo privilegiado da leitura dos textos proporcionados por essa língua; a dos mercadores, apoiada ela também numa prática da pena mais prioritariamente dedicada ao registro e à transmissão de informações verbais ou cifradas. Em suma, um escrever/ler ao qual se contrapõe um escrever/contar.

Essas práticas culturais, dissociadas durante muito tempo, dispõem de seus próprios modos de transmissão, amplamente endógenos, forte ou fracamente escolarizados (mas uma escola continua então uma estrutura de formação profissional). A agregação dessas duas tradições dá-se, entre o fim da Idade Média e o Renascimento, nesses laboratórios que são as cidades mercantis com suas pequenas ou grandes burguesias, talvez mesmo com algumas de suas corporações de ofícios. Aí, a divulgação do escrever/ler parece advir de uma preocupação de distinção sempre renovada, da qual a escola, nesses momentos de mutação cultural rápida, é um instrumento obrigatório. A conquista do escre-

ver/ler/contar remete antes à complexificação dos processos de produção e de circulação das mercadorias, à progressiva ingerência, nessas atividades privadas, de administrações locais ou distantes. Num ou/e noutro caso, trata-se de uma forte demanda de cultura escrita que se insinua nas malhas da rede de escolas de finalidade profissional ou de dispositivos de formação mercantis e se apropria de suas estruturas, seus modos de funcionamento e, definitivamente, de seus saberes específicos.

Hébrard conclui, mencionando diretamente o que nos interessa: compreender qual é o significado histórico-cultural da retirada do latim das escolas. Além disso, e isso é fundamental, suas conclusões nos permitem entender melhor o significado do campo de investigação da História Cultural e, também, mostrar-nos um exemplo daquilo que mencionamos com *contágio entre culturas*. Mais ainda, podemos com isso ampliar a compreensão daquilo que menciona Santos⁵ quando se refere à utilização da *perspectiva metodológica etnográfico-histórica*. Conclui Hébrard (1990) que:

A junção dessas duas culturas e sua escolarização supõem, entretanto, para se tornar efetivas, uma transformação profunda da herança clerical (a língua latina deve ser substituída pelas línguas nacionais) e uma transformação não menos radical do papel da escola e de sua utilização. (pp. 101-102)

Valeria a pena, agora, iniciar uma reflexão sobre a perspectiva etnográfico-histórica. Ao que parece, o pouco folêgo dos trabalhos sobre o cotidiano escolar revela-se por sua fragilidade teórica. Sobre isso já discutimos anteriormente. Essa fragilidade é dada, principalmente, pela não articulação de um referencial teórico que tenha os estudos sobre o cotidiano como preocupação. A tentativa de articular referenciais macro-sociológicos com achados da empiria escolar em nada resulta.

A análise etnográfica busca inventariar os elementos significativos. De nada adianta ir à escola e ler o que ocorre como sendo o caos. O levantamento dos elementos que têm maior significado é o que vale. Por outro lado, ao

5 Essa perspectiva teórico-metodológica, segundo Santos (1990), deve utilizar uma "(...) combinação do trabalho histórico e etnográfico (...)", p. 24.

procedimento etnográfico soma-se a investigação histórica, que permite perceber a gênese e o desenvolvimento deste significado.

Como já mencionamos também anteriormente, o suporte teórico para o trabalho frutífero com o cotidiano escolar deverá portar concepções sobre história, mundo, homem, etc. diferentes daquelas concepções dadas pelas macroteorias sociais.

Cotidiano escolar e saber escolar

Procuramos mostrar, até aqui, que o tema do *professor bem-sucedido no cotidiano escolar* não vem sendo pesquisado de modo a fazer avançar a teoria do cotidiano escolar. O tema do *saber escolar*, diferentemente das investigações sobre o professor bem-sucedido, parece vir produzindo elementos muito significativos para construção teórica do cotidiano escolar. O tema do saber escolar, amparado em bases teóricas que permitem reconhecer o cotidiano escolar como um cotidiano diferenciado e produtor de significados culturais, parece estar trazendo possibilidades férteis para melhor conhecermos a *cultura da escola*.

O tema do saber escolar busca o entendimento de como se dá a didatização do conhecimento, de como ocorre a sistematização do saber para o ensino. Tal tema vem sendo investigado a partir da pesquisa de como se constituíram historicamente as disciplinas escolares.

A construção do saber para o ensino se dá pela constituição das disciplinas escolares. E é através delas que o saber escolar se expressa:

Uma das características morfológicas essenciais do saber escolar é sua organização sob a forma de matérias (ou disciplinas) de ensino dotadas de uma forte identidade institucional e entre as quais existem fronteiras bem nítidas. (Forquim, 1992, p. 37)

Então, ao investigarmos a história da constituição das diferentes disciplinas estaremos investigando o *saber escolar*.

A análise macroteórica vem abordando o saber escolar, expresso nas disciplinas escolares, sob duas perspectivas: uma filosófica e outra sociológica (Santos, 1990). A primeira considera que: “uma disciplina acadêmica é criada

por uma comunidade de intelectuais, geralmente trabalhando em uma universidade, e é então “traduzida” como um conteúdo escolar”.

A perspectiva sociológica leva em conta que: “as disciplinas ou conteúdos escolares são estruturados de acordo com os interesses dominantes daqueles que têm o poder na sociedade”.

A perspectiva filosófica, que podemos resumir dizendo que assume a postura de que os saberes escolares são traduções do saber acadêmico, produz, como decorrência, a idéia de que a história do ensino seja a história da ciência acadêmica. Isto é, que o saber que se ensina na escola é produzido na academia. Então, inventariar a história do ensino desse saber é inventariar o que ocorreu em seu desenvolvimento na academia. Cabe aqui trazer um exemplo significativo: a disciplina Geografia, uma das mais novas disciplinas escolares. No *Histórico sobre o ensino da Geografia no Brasil*⁶ logo no início está mencionado que:

Este relato terá como preocupação mostrar como desenvolve-se o ensino de Geografia na escola de 1º e 2º graus e sua relação com a Universidade, após a fundação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (...)

O texto, marcado nitidamente pela perspectiva filosófica, ressalta muito mais em seu desenvolvimento aquilo que o ensino *poderia ter sido*, em vez daquilo que foi. É sempre a manifestação do constante desagrado àquilo que ocorre na escola que *insiste* em não seguir os ditos da academia. Um exemplo: em vez do estudo sobre os livros didáticos que eram de fato utilizados no ensino, fica a menção da exceção:

Pasquale Petrone em sua palestra proferida a 13 de agosto de 1990, na FFLCH da USP, destaca, como exceção para a época os livros de Delgado de Carvalho: *Geografia do Brasil* de 1920 e *Geografia Regional do Brasil* da década de 1940, autor de livros didáticos, *mas também de livros científicos importantes* (grifo nosso) como o caso de *O Brasil Meridional* publicado na França. Petrone ainda destaca

6 Texto xerox cuja procedência é preciso verificar. Tudo indica que seja o documento “Visão de área em Geografia”, produzido pela PMSP-1991.

como autor que foge à regra, representando uma mudança, o historiador Alfredo Ellis Junior que também escreve livros de Geografia. (idem, p. 2)

A importância da exceção está dada, pois ela se descola do didático, aproxima-se ou é a expressão do científico na escola. É a fala da academia para a escola, posta em livro didático. Porém é forçoso admitir que, para a escola, tais exceções de excelência do trabalho didático em Geografia não tiveram êxito. Pior ainda é a justificativa do fracasso: “No entanto, os livros desses autores não tiveram muita aceitação, considerados muito difíceis para os professores e alunos das décadas de 20 e 30” (idem, p. 3).

A partir daí o texto vai contar uma história do ensino que é a história das marchas e contramarchas do desenvolvimento da Geografia no interior da Universidade de São Paulo. Desse modo ficamos sabendo que os cursos de Geografia foram inaugurados pelo Prof. Pierre Deffontaines (1934), etc. Em seguida um breve relato da Geografia na Alemanha, a afirmação da Geografia francesa e sua influência no Brasil, via USP. Tudo muito importante e interessante. O que falta então? Falta a história das práticas do ensino de Geografia. Falta o reconhecimento para estudo do tema história do ensino da Geografia no cotidiano escolar. Falta o *reconhecimento de uma cultura escolar* e como ela sofre influência e se apropria de outras culturas, particularmente a influência da academia reflete-se no contar de uma história que não é a da escola. Contar uma história que não é a do ensino de Geografia, mas daquilo que deveria ter sido o ensino da Geografia pela tradução e vulgarização da discussão geográfica no interior da universidade. E se caso isso “não bate” a discussão macrosociológica é fértil no fornecimento de argumentos: a indústria do livro didático, o sucateamento do ensino, o papel das classes dominantes em não permitir que o saber seja divulgado, etc. Aqui talvez retomemos as idéias iniciais, de que ao trabalho etnográfico deve incorporar-se o histórico. Algo como uma história etnográfica ou etnografia histórica. Por quê? Compreender o significado do ensino da Geografia, hoje, através somente das análises sociológicas é deixar de lado muita coisa. O artigo de Goodson é revelador. O exemplo didático de Geertz das “piscadelas”, neste caso, pode ser tomado como ilustrativo: não basta compreender o que está por trás das piscadelas, é preciso compreender como foi historicamente construído esse *estar por trás*, como esse significado foi sendo historicamente construído. A cultura escolar tem a universidade como um interlocutor privilegiado, porém

este não é o único. E, ainda, é preciso frizar o papel do interlocutor. Diálogo. Diálogo não é determinação. A cultura acadêmica precisa investigar a apropriação de sua fala pela escola. É preciso estudar esse diálogo. Para estudar o diálogo é preciso reconhecer o outro. É preciso que se abandone muitas vezes posturas demagógicas do *nós, professores*, quando quem fala é o acadêmico. Reconhecer o outro é reconhecer a existência de uma cultura escolar. Da história de uma cultura escolar. Da história de suas objetivações.

É necessário ultrapassar as análises de fundo macro, sejam elas de cunho filosófico ou sociológico, para que seja possível melhor construir os elos de ligação entre o cotidiano escolar e a realidade social. Assim, "(...) os estudos no campo da "história das disciplinas escolares" precisam estar baseados no dia-a-dia da escola, diferentemente dos estudos fundamentados em amplas categorias sociológicas" (idem, p. 22).

Por outro lado, o saber escolar não deve ser visto como mera "tradução" de saberes produzidos em outras instâncias:

Para Chervel, estas configurações cognitivas não podem ser consideradas, propriamente falando, nem como o reflexo nem como o substitutivo de "saberes de referência" em uso na vida social ou elaborados pelos profissionais do conhecimento científico ou erudito, mas constituem entidades culturais próprias, criações didáticas originais, que levam a recusar "a imagem de uma escola fechada na passividade, de uma escola receptáculo de subprodutos culturais da sociedade". (Forquim, 1992)

A construção da história das disciplinas deve voltar-se para o cotidiano escolar. Deve abordá-lo através de uma perspectiva teórico-metodológica que o tome como objeto de estudo. Tal perspectiva precisa levar em conta o *cotidiano* presente em qualquer prática humana. Desse modo será possível considerar a *positividade* do cotidiano escolar a partir das suas objetivações e criações. Uma delas é o saber escolar. Então, o estudo do cotidiano escolar permite investigar o saber que ele produz. Por outro lado, o saber escolar expressa uma das formas de objetivação desse cotidiano e, com isso, coloca-nos a possibilidade de compreendê-lo e caracterizá-lo.

Avançar no trabalho de desvelamento das relações entre o cotidiano escolar e o movimento social coloca o desafio de tentar desvendar as relações existentes entre a produção científica, o saber disposto para ser ensinado e o

saber utilizado pelo professor em sua prática pedagógica. Esse desafio poderá ser encarado ultrapassando as análises macro, os estudos macrosociais.

Será preciso estudar, em cada uma das áreas do conhecimento presentes no currículo escolar, como foram e vêm sendo constituídas as disciplinas escolares. Algumas questões poderão orientar inicialmente as investigações:

- De onde são tomadas as referências para os conteúdos escolares?
- Quais as relações existentes entre guias curriculares, livros didáticos e programas de conteúdos dos vestibulares?
- Como e por que vêm sendo produzidas alterações nos conteúdos escolares?
- Por que determinadas disciplinas escolares expressam conteúdos “atualizados” e outras não?
- Quais as diferenças estruturais nos conteúdos escolares ensinados em disciplinas do 1º e 2º graus?

Chervel (1990) nos informa o que investigar para a construção da história das disciplinas escolares:

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura freqüentemente abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas, relatórios de presidentes de bancas, debates parlamentares, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema. (pp. 190-191)

Por onde começar, então? Na investigação que estamos realizando decidimos começar tomando os *conteúdos escolares*. É bem verdade que disciplinas escolares não são sinônimo de conteúdos escolares. Porém, o papel destes naquelas é nuclear:

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. É esse componente que chama prioritariamente a atenção, pois é ele que a distingue de todas as modalidades não escolares de aprendizagem, as da família ou da sociedade. Para cada uma das disciplinas, o peso específico desse conteúdo explícito constitui uma variável histórica cujo estudo deve ter um papel privilegiado na história das disciplinas escolares. (Chervel, 1990, p. 202)

A partir dessa escolha inicial, surge logo a princípio uma questão central: Como vêm sendo sistematizados e construídos os conteúdos escolares?

Ao que parece, a resposta a essa questão *depende* de cada disciplina escolar. Ao que parece, disciplinas diferentes têm histórias diferentes para a constituição de seus conteúdos (Chervel, 1990).

Então, a questão inicialmente posta fica transformada em: Como vêm sendo sistematizados e construídos os conteúdos escolares de Matemática, Português, História, Geografia, Biologia, Física, etc.?

Para tentar responder a essa questão, é necessário ter presente o que consideramos conteúdo escolar em cada uma das disciplinas e saber como ele se apresenta hoje. E aí surge um problema: onde tomar sua referência? O que faz e o que não faz parte da programação de conteúdos de cada disciplina? E de que grau de ensino estamos falando?

O passo a seguir deve ser delimitar mais a investigação. E, como inicialmente nos propusemos a trabalhar com os conteúdos escolares, decidimos considerar as disciplinas do 2º grau e seus conteúdos. Ao que parece, os conteúdos assumem, no 2º grau, uma posição mais decisiva que no 1º grau. Isto é, os conteúdos no 2º grau *definem* as disciplinas escolares. E isso já é um tema importante para análise. De qualquer modo, a intenção não é restringir o estudo ao 2º grau. Essa é uma *delimitação inicial* do problema. Voltemos à questão da referência dos conteúdos escolares.

Inicialmente, parece razoável tomar as propostas curriculares como fonte para sabermos quais são os conteúdos escolares hoje ensinados em cada disciplina. Uma primeira observação dos guias revela que há um descompasso entre aquilo que é proposto e o que é tomado como referência para o ensino⁷. Mais ainda, que não são os guias curriculares a fonte principal, apesar de oficial, dos conteúdos escolares ensinados nas diferentes disciplinas⁸. Cumpre

7 O descompasso pode ser explicado, a partir do que diz Santos (1988, p. 26), considerando que os guias seguem a legislação educacional, os vestibulares não. Esse descompasso tem já uma construção histórica na educação brasileira. É Haidar (1972), que menciona que “O ensino ministrado no Colégio de Pedro II foi, (...) durante todo o Império um padrão ideal. O padrão real forneceram-no, (...) os preparatórios e os exames parcelados.” (p. 95)

8 Inúmeros são os dados empíricos que podem comprovar tal afirmação. A título de exemplo, tomemos o que diz um dos autores da Reformulação da Proposta Curricular do Ensino de Química no 2º grau no momento em que ela foi divulgada: “(...) a Fuvest já aplicou o conteúdo da proposta no seu vestibular deste ano. A Vunesp e a Unicamp seguem pelo mesmo caminho.

esse papel o programa dos grandes vestibulares das universidades oficiais⁹. Finalmente, então, encontramos um ponto de partida para a investigação da história de nossas disciplinas escolares. Esse ponto é a análise de como vêm sendo definidos os programas vestibulares. Esta análise, difícil porque transdisciplinar¹⁰, deve abrir caminho para:

- a compreensão das dinâmicas de modificação dos conteúdos escolares das diversas disciplinas;
- o desvelamento das relações entre programas vestibulares/guias curriculares/livros didáticos.

Com isto teremos dado um passo importante na construção da história de *nossas* disciplinas escolares e da compreensão do significado do *nosso* cotidiano escolar.

Com o tempo, a cobrança virá por parte dos alunos, das escolas e dos cursinhos. Só o documento não adianta.” Vieira (1991). Isso quer dizer que para se tornar referência de conteúdo escolar é preciso que haja o reconhecimento por parte dos programas vestibulares, caso contrário as propostas e guias se tornam letra morta.

- 9 A história do ensino no período imperial inicia o fenômeno dos conteúdos dos exames representarem as verdadeiras fontes dos conteúdos a serem ensinados. Ver especialmente, Haidar (1972). Porém, esta não parece ser uma característica só nossa. Em França e Inglaterra, os conteúdos fixados pelos exames finais são, igualmente, os verdadeiramente parâmetros dos conteúdos a serem ensinados. Ver especialmente artigos de Belhouste (1989) e Goodson (1990). Em Chervel (1990, p. 206), fica claro que “As necessidades de avaliação dos alunos nos exames internos ou externos engendraram dois fenômenos que pesam sobre o desenrolar das disciplinas ensinadas. O primeiro é a especialização de certos exercícios na sua função de exercícios de controle. (...) O segundo fenômeno é o peso considerável que as provas do exame final exercem por vezes sobre o desenrolar da classe e, portanto, sobre o desenvolvimento da disciplina, ao menos em algumas de suas formas. Inscrito no exame do certificado de estudos, o ditado torna-se a partir de 1880, irremovível das classes de final de estudos, e das outras, apesar das novas palavras de ordem pedagógicas que procuram privilegiar a redação”.
- 10 Nosso projeto de doutorado, que tem como tema a *história de nossas disciplinas escolares*, vem avançando nas disciplinas de Matemática e História. É preciso que encontremos professores/pesquisadores que estejam trabalhando ou que tenham interesse em iniciar o trabalho, com o mesmo tema, noutras disciplinas.

Resumo

O texto faz uma análise de diferentes pesquisas que abordam o tema do *professor bem sucedido no cotidiano escolar* e procura mostrar que esses estudos não têm feito avançar a teoria do cotidiano escolar. Sugere, como um caminho alternativo, a investigação centrada no *saber escolar*. Argumenta que o tema do saber escolar, amparado em bases teóricas que permitem reconhecer o cotidiano escolar como um cotidiano diferenciado e produtor de significados culturais, pode trazer possibilidades férteis para se conhecer a *cultura da escola*.

Abstract

This paper analyses several research reports dealing with daily school practices of successful teachers. It tries to show that those studies have been of little help to construct a theory of daily school practices. The paper indicates, as an alternative, investigations centered on school knowledge. The argument is that the theme of school knowledge, supported by theoretical bases may help to understand daily school practices as a context in which diversity and cultural meanings are produced. This line of investigation can also bring fruitful contributions for the understanding of school cultural practices

Resumen

El texto hace un análisis de diferentes pesquisas que tratan el tema del profesor bien sucedido en el cotidiano escolar y busca mostrar que esos estudios no han hecho avanzar la teoría del cotidiano escolar. Sugiere, como un camino alternativo, la investigación centralizada no saber escolar, amparado en bases teóricas que permiten reconocer el cotidiano escolar como un cotidiano diferenciado y productor de significados culturales, puede traer posibilidades fértiles para que se conozca la cultura de la escuela.

Referências bibliográficas

- Azanha, José M. P. (1992). *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo, Edusp.
- Belhouste, B. (1989). Les caractères généraux de l'enseignement secondaire scientifique – dès de la fin de l'Ancien Régime à la Première Guerre Mondiale. *Histoire de l'éducation*, n. 41, jan. Service d'Histoire de l'Éducation. I.N.R.P. Paris.
- Chervel, A. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre.

- Forquin, Jean-Claude (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, n. 5, Porto Alegre.
- Geertz, Clifford (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Goodson, Ivor (1990). Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre.
- Haidar, M. L. M. (1972). *O ensino secundário no Império Brasileiro*. São Paulo, Grijalbo.
- Hébrard, Jean (1990). A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria & Educação*, n. 2, Porto Alegre.
- Heller, Agnes (1972). *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- _____. (1977). *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- Lüdke, Menga e André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- Santos, L. L. C. P. (1990). História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. *Teoria & Educação*, n. 4, Porto Alegre.
- Santos, W. (1988). *A verdade sobre o vestibular*. São Paulo, Ática.
- Vieira, C. L. (1991). Química no 2º grau ainda ainda parte do "invisível". *Folha de S. Paulo*, 6 de abril.
- Warde, Míriam Jorge (1992). "Pesquisa em educação: entre o Estado e a ciência". In: Brandão, Zaia; Warde, Miriam Jorge e Ianni, Octávio et al. *Universidade e educação*. Campinas, Papyrus/Cedes; São Paulo, Ande/Anped (Coletânea C. B. E.).

Wagner Rodrigues Valente

Doutorando pela FEUSP e encarregou-se de sistematizar as discussões e conclusões do grupo de pesquisa constituído dentro do Projeto *Produção de conhecimento e cotidiano escolar*, coordenado pela Profa. Marli André desde o 1º sem. de 1992.

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

Professora no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, da Faculdade de Educação da USP.