

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**RESISTÊNCIA E APROPRIAÇÃO: PROFESSORES DE HISTÓRIA E A
REFORMA DO ENSINO MÉDIO.**

LADENILSON JOSÉ PEREIRA

**SÃO PAULO
2007**

LADENILSON JOSÉ PEREIRA

**RESISTÊNCIA E APROPRIAÇÃO: PROFESSORES DE HISTÓRIA E A
REFORMA DO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Doutor Celso do Prado Ferraz de Carvalho

SÃO PAULO

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Pereira, Ladenilson José

Resistência e apropriação : professores de História e a reforma de ensino médio. / Ladenilson José Pereira. 2007.

113 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2007.

Orientador: Dr. Celso Prado Ferraz de Carvalho

1. Educação 2. Reformas da educação - Cultura 4. Educação –Cotidiano escolar

CDU : 37.014.3

**RESISTÊNCIA E APROPRIAÇÃO: PROFESSORES DE HISTÓRIA E A
REFORMA DO ENSINO MÉDIO.**

POR

LADENILSON JOSÉ PEREIRA

Dissertação apresentada como exigência
parcial para o recebimento do título de
Mestre em Educação à Banca
Examinadora do Centro Universitário
Nove de Julho

Presidente: Prof. Celso José do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. – Orientador, Uninove

Membro: Prof. Miguel Henrique Russo, Dr. – Uninove

Membro: Prof. João do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. – Mackenzie

São Paulo, 20 de Dezembro de 2007

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar meu agradecimento todo especial àqueles que me ajudaram ao longo de minha vida e ao longo de minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação. As palavras me parecem insuficientes para agradecer aos meus pais, Amaro e Paula pelos sacrifícios realizados ao longo de tantos anos para que fosse chegado este momento. Agradeço também à Beatriz pela paciência, incentivo, dedicação e companheirismo.

Quero também agradecer a muitas pessoas da Uninove pelo apoio para a realização do curso, aos professores do Programa, amigos e colegas de sala de aula.

Por fim, quero agradecer de forma especial ao professor Celso pela orientação, atenção e observações marcadas por sua precisão e objetividade.

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu compreender como as reformas educacionais para o Ensino Médio, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se concretizam nas escolas públicas estaduais paulistas. O problema investigado pode ser apresentado da seguinte forma: As escolas paulistas de ensino médio concretizam as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) como conceitos como a centralidade do conhecimento, a pedagogia das *competências* e do *aprender a aprender* e a educação de qualidade? Se o fazem, como tais questões se apresentam na cotidianidade do trabalho educativo desenvolvido na instituição escolar? Verificou-se se as orientações /recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio foram responsáveis por modificações na organização e concretização do trabalho educativo; se tais recomendações implicaram em modificações nos planos de ensino, nos procedimentos de avaliação, nos diários de classe e na organização das aulas; como tais recomendações se expressaram nos encontros de HTPC entre professores e coordenadores pedagógicos e; como tais recomendações se materializaram no projeto político pedagógico de uma unidade escolar.

Palavras-chave: Reformas da Educação; Cultura, Prática; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

This research intended to understand how the Educational Alterations for High School Education, seen in the “Parâmetros Curriculares Nacionais “ (National Syllabus Standard) as well as in the “Diretrizes Curriculares Nacionais” (National Education Directions) for high school education, are experienced in public schools in Sao Paulo. The research may be presented as follows: Do the high schools in SaoPaulo use the proposals included in the “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)” as concepts such as centralization and knowledge, the pedagogy of competency and the pedagogy of learn how to learn and quality education? If so, how such matters are seen and showed in the day by day of schools? It was noticed if the orientations?recommendations observed in the “ Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) “ and in “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) “, were responsible for changes in organization or accomplishment of educational work, if such recommendations really brought some changes in different levels of education, evaluation procedures, in the organization of classes, class books, how these recommendations happen during “HTPC” among teachers and coordinators and finally how such recommendations materialize themselves in the Pedagogical Political Project of a School.

Key-words: Educational Alterations; Culture; Practice; School quotidian.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alunos promovidos, retidos e evadidos – 1º ano do Ensino Médio...	38
Quadro 2 – Alunos promovidos, retidos e evadidos – 2ºano do Ensino Médio....	38
Quadro 3 – Alunos promovidos, retidos e evadidos – 3º ano do Ensino Médio...	38
Quadro 4 – Alunos promovidos, retidos e evadidos – Total.....	39
Quadro 5 – Resultados dos alunos da EE Toufic Julian no ENEM 2006.....	39
Quadro 6 – Relação de professores de História e suas classes em 2006.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CENP – Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas

CPTM – Companhia Paulista de Trens Metropolitanos

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EE – Escola Estadual

EEPG – Escola Estadual de Primeiro Grau

EEPSG – Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus

EMR – Ensino Médio em Rede

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura (atual Ministério da Educação e do Desporto)

OFA – Ocupante de Função Atividade

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEB – Professor de Educação Básica

PEC – Programa de Educação Continuada

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RPG – Royal Play Game

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (sigla em inglês)

UNIFIEO – Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - E.E. “Toufic Julian”	27
CAPÍTULO 2 - Os professores de História da E.E. “Toufic Julian”	41
CAPÍTULO 3 - A prática escolar dos professores de História	81
CAPÍTULO 4 - Considerações finais	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111

ANEXOS

- Documentos produzidos pela EE “Toufic Julian” entre 2002 e 2006
- Planos de Ensino de História do Ensino Médio e Diários de Classe de seus respectivos docentes na EE “Toufic Julian” em 2006

INTRODUÇÃO

A década de 1990 marca a hegemonia do pensamento neoliberal. No Brasil, durante os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso ocorre um processo de redefinição do papel do Estado fundamentado em privatizações, desregulamentação e abertura da economia. Tais políticas são apresentadas como a solução para a crise econômica marcada por inflação e desequilíbrio das contas públicas, fatos que marcaram o país na década anterior. Tal processo de mudança do papel do Estado se insere num plano maior: a crise estrutural do capitalismo que se configura, nos países centrais, no início da década de setenta.

Crise caracterizada pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; internacionalização do capital; intensificação da concorrência entre grandes empresas através de fusões e incorporações; desregulamentação de mercados e flexibilização das leis trabalhistas.

Neste contexto, ocorrem reformas educacionais, notadamente do ensino médio. Reformas estas embasadas em conceitos como competências e empregabilidade. Em sua análise, torna-se necessária - talvez mais do que para o estudo de outras etapas do sistema de ensino - a referência ao clássico conceito de educação como um campo de luta cujas contradições podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização.

Tais concepções foram incorporadas pelos documentos que referendaram os debates e as reformas educacionais brasileiras da década de 1990. Documentos oficiais são taxativos ao afirmar que as novas formas de organização do trabalho e da produção exigem do trabalhador atitudes cognitivas novas. Não é outro o fundamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ao enaltecer o determinismo econômico, a

defesa de um amplo processo de formação, a valorização da educação básica como condição para a construção de qualificações de alto nível, etc. A proposta de escolarização da educação é compreendida como condição necessária para se atender às demandas do capital.

No entanto, o ideário neoliberal, de despolitização da economia, de desregulamentação do mercado financeiro e do trabalho, do desmonte do Estado de Bem-Estar Social e do pacto fordista – se choca com uma realidade marcada pelo aumento da violência urbana, rompimento do tecido social, pauperização social, e precariedade das relações de trabalho. Neste contexto, assiste-se a um constante desprestígio da instituição escolar (numa realidade marcada pela luta pela sobrevivência) ao mesmo tempo em que os discursos oficiais retratam a escola como instituição capaz de redimir o indivíduo e solucionar os problemas sociais.

O intenso processo de mudanças na legislação educacional faz crer em profundas transformações na organização e realização do trabalho educativo. Contudo, a especificidade do trabalho docente é reveladora de que a prática escolar se constitui menos pelas imposições legais e mais pelas circunstâncias próprias da cultura escolar, como a luta política, os interesses e trajetórias dos profissionais da educação, o que coloca em dúvida se as transformações presentes nos documentos legais chegaram efetivamente à prática e ao trabalho docente. Daí o esforço realizado por esta pesquisa no sentido de tomar o processo de reformas educacionais no ensino médio a partir de sua concretização numa unidade escolar pelos professores de História, como resultado e expressão do trabalho cotidiano e marcado pelas contradições postas pelo movimento das reformas e sua apropriação por aqueles que fazem a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) afirma que uma sólida educação básica é o meio mais rápido para a elevação das condições, para a cidadania e também para o desenvolvimento de novas habilidades, competências e conhecimentos técnicos necessários à constituição de um novo trabalhador. Ao estabelecer que o ensino médio também é parte da educação básica, o diploma legal dá ao ensino médio o

traço da terminalidade, devendo assegurar a seus concluintes as condições para que possam “continuar a aprender” e a adquirir “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos”.

Nos PCNEM, o vínculo entre desenvolvimento, formação, prática social e mundo do trabalho, assim aparece:

a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;

o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;

o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, MEC, 1998, p. 22)

Observa-se nos PCNEM uma concepção de reforma educacional profundamente determinada pelas transformações na base produtiva. Acreditando que tais transformações implicam na mudança de “paradigmas” o documento afirma a “centralidade do conhecimento” nos processos de constituição e organização da vida social, insistindo no fato de que *“cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”* (BRASIL, MEC, 1998, p. 23). Tal associação entre desenvolvimento humano e processo formativo, mediado pela aquisição de conhecimentos e de *competências* cognitivas e culturais, assume, no contexto dos PCNEM, um aspecto central. Consideram-se a educação e o conhecimento como agentes fundamentais nos processos de constituição da sociabilidade sob o capital.

As teses da *sociedade do conhecimento*, da *pedagogia das competências* e do *aprender a aprender* e o discurso sobre a *pedagogia da qualidade* embasam os documentos oficiais que institucionalizaram as reformas educacionais. Assim, há que se discutir tais questões e sua apropriação pelo campo escolar.

Conhecimento e informação permeiam o cotidiano da escola e a cultura escolar e, em razão da popularização de tecnologias como a informática, assumiram um papel de destaque no contexto da educação. De tal sorte que

não se pode analisar a produção do conhecimento sem pensar em sua disseminação.

Os documentos oficiais tomam como ponto pacífico a questão de que vivenciamos uma época que pode ser caracterizada como a do conhecimento e da informação. Questionando tal pressuposto, Newton Duarte aponta algumas ilusões a respeito do conhecimento:

Primeira Ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc.

Segunda Ilusão: A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.

Terceira Ilusão: O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.

Quarta Ilusão: Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.

Quinta Ilusão: O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apóiam-se todas nessa ilusão. (DUARTE, 2001, p. 39)

Não é possível admitir que o conhecimento está acessível a todos se vivemos um contexto de intensificação da concorrência e da transformação da ciência em força produtiva. Não há que se falar em acesso amplo ao conhecimento numa época em que ocorre o aumento sobre o controle das patentes, num estado de coisas em que a diferença na geração de tecnologia aparta os países numa velocidade jamais vista, numa época em que o investimento proporcional entre as nações alcança patamares extremamente altos.

A singularidade do cotidiano, por mais que possibilite desenvolver a criatividade e habilidade não permite a compreensão da totalidade humana

ficando limitada à mera singularidade. A tese pós-moderna da crise das metanarrativas e da teoria é contraditória, afinal faz uso de uma teoria pautada em metanarrativas para criticar a modernidade.

Não se pode tratar o conhecimento como uma questão subjetiva e possuidora de valores idênticos. Tal relativização é bastante perniciosa, pois carrega consigo um forte conteúdo culturalista, atribuindo à formação e constituição do ser social um processo destituído de valor. Tal sofisma ignora que estabelecer valores hierárquicos faz parte da sociabilidade e que tal hierarquização não pressupõe somente a possibilidade de hierarquizar a partir dos interesses das elites. Tome-se como exemplo a democracia, (hierarquização da sociedade a partir dos interesses e valores mais populares).

Transformar o apelo à consciência dos indivíduos no caminho para a resolução dos grandes problemas da humanidade é transformar os problemas da humanidade em problemas de consciência, como se a consciência humana fosse produto da subjetividade presente no processo de desenvolvimento *natural* da sociabilidade humana. Transformar diferenças econômico-sociais em diferenças naturais é transformar o debate acerca do conhecimento e sua apropriação num debate abstrato, idealista e subjetivo.

As ilusões analisadas por Newton Duarte não são fruto da ingenuidade, antes servem como tentativa de obscurecer e enfraquecer qualquer possibilidade de crítica radical ao modo de produção capitalista. Substituir categorias como classe, contradição, trabalho, verdade, razão e história por ética, ecologia e multiculturalidade é tentar legitimar o discurso que afirma a crise da modernidade e de suas metanarrativas, da negação da possibilidade dos processos sociais coletivos e das grandes transformações históricas.

Uma segunda questão importante presente nos PCNEM é o discurso que afirma a necessidade da educação ser orientada pela *pedagogia das competências e do aprender a aprender*. O caráter polissêmico do conceito de *competências* requer que uma análise crítica para mostrar a estreiteza com que tal pedagogia concebe a formação humana.

A noção de *competências* não é nova, mas sua presença nos discursos sociais e científicos, nas propostas de reformas educacionais e na discussão sobre formação para o trabalho é relativamente recente.

No modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma "utilidade prática e imediata", tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo "produto" final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O "capital humano" das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a "vantagem competitiva" necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada.

Digno de nota é o fato de que se atribui aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizar e validar regularmente sua "carteira de competências" para evitar a obsolescência e o desemprego.

O modelo das competências remete às características individuais dos trabalhadores. O modelo das qualificações ancorado na negociação coletiva cedeu lugar à gestão individualizada das relações de trabalho.

Assim, cabe ao trabalhador individualmente a busca constante de ampliação e atualização do seu *portfólio* de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça de desemprego num mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência.

Intrigante observar que após reafirmar a crença na sociedade do conhecimento e na mudança de *paradigmas* que a supõe, os PCNEM afirmam o fim da educação tradicional e a emergência de uma educação em que “as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se

das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 1998, p. 23). Todavia, o mesmo documento informa que as condições de inserção no processo produtivo não serão iguais para todos, pois “há que se considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos” (idem, p.23). Ao anunciar sua compreensão de *competências* o documento reafirma sua proximidade com as práticas voltadas para o trabalho e a formação.

Logo, o discurso da *pedagogia das competências* constituído a partir dos PCNEM, embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, pode materializar políticas e a práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e a alienação.

Os PCNEM se apropriam da pedagogia do *aprender a aprender*, segundo a qual a educação deve ser estruturada “em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e a aprender a ser”. A articulação entre os diferentes *aprender* é apresentada da seguinte forma:

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – aprender a conhecer e aprender a fazer – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão. (BRASIL, MEC, 1998, pg. 30)

Aprender a aprender não é novidade, é um lema caro ao movimento escolanovista e aos construtivistas. A incorporação do *aprender a aprender* pelos documentos que subsidiam as reformas educacionais ocorre no mesmo momento em que as teses neoliberais e a mundialização do capital se tornam hegemônicas. Tais fatos não podem ser compreendidos de forma isolada. Tais concepções acreditam que aprender sozinho contribui para a autonomia e formação do cidadão; que a importância maior deve ser dada ao desenvolvimento de um método que possibilite a produção, elaboração construção de conhecimentos, em detrimento do conhecimento historicamente

construído; e ainda que a verdadeira educação deve estar a serviço dos interesses dos educandos e que o conhecimento, por estar em constante evolução, obriga os indivíduos a se atualizarem constantemente. Tais elementos levam à seguinte consideração de Newton Duarte:

O “aprender a aprender” é apresentado como uma arma na competição por postos de trabalho na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção de educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 38)

Não é outro o contexto da publicação do relatório “*Educação, um tesouro a descobrir*” elaborado pela comissão encarregada pela UNESCO para elaborar as diretrizes para a educação mundial. Publicado em 1998 o relatório lista os três grandes desafios a serem enfrentados no século 21: o desenvolvimento humano sustentável, a compreensão mútua entre os povos e a democracia liberal. Tendo como referência as transformações no capitalismo o documento considera a “competição indispensável ao progresso”. Nesse contexto de competição, a desigualdade social, produto da “desigualdade de acesso ao conhecimento” somente poderia ser resolvida se a escola preparar os indivíduos para que estejam sempre aptos a *aprender* o que for importante em certo contexto e momento. Nessa perspectiva, o lema *aprender a aprender* adquire grande relevância e significado determinado pelo crescimento econômico. Educação e ciência passam a ser elementos determinantes no processo de acumulação do capital. Resultam deste processo o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

Os elementos presentes nos PCNEM anteriormente analisados, a tese sobre a sociedade do conhecimento e a pedagogia das *competências* e do *aprender a aprender* nos permitem algumas considerações preliminares. A institucionalização da reforma do ensino médio a partir da disseminação da idéia do caráter “infalível das propostas políticas do Estado” em um momento de transformações gerais na forma de produzir a sociabilidade. Para SILVA JR (2002), a partir dos PCNEM toma forma histórica no Brasil “as relações entre a mudança das estruturas sociais, os elementos que sustentam tal mudança, a transformação do paradigma político e a reforma educacional” (p. 91). Nesse

sentido “os supostos cognitivistas e neopragmáticos e a razão instrumental põem-se para o ensino médio, tornando-o tão profissionalizante quanto a educação profissional de nível técnico” (idem, p.91)

Como forma de materializar os objetivos a serem alcançados os PCNEM anuncia, com base na LDB, a base nacional comum responsável pela formação geral e para o prosseguimento dos estudos. Mas formação geral aqui apresenta um sentido particular, pois é anunciada como aquela que permite a solução de problemas concretos e, dessa forma, é formação geral para o trabalho.

A disseminação do conceito de qualidade na educação ocorreu com maior intensidade na transição da década de 1980 para a década de 1990 num contexto caracterizado pela convergência de discursos entre o sistema produtivo e o sistema educativo.

A pedagogia da qualidade resulta da crise do sistema público de ensino e do chamado fracasso escolar (altas taxas de retenção e evasão) Tomado de forma acrítica por grande parte dos profissionais da educação, ela não analisa os reais motivos desse fracasso. Considera apenas a questão do gerenciamento da educação, como se o problema da escola pública fosse somente este. Os defensores da pedagogia da qualidade na realidade, respondem mais às necessidades de um quadro político marcado pela crise do Estado e pelas disputas pelo controle do fundo público do que por preocupações acerca das reais condições da educação. No bojo da Pedagogia da Qualidade, uma nova linguagem se apropriou do espaço educacional e do cotidiano da escola.

Numa analogia que mal disfarçava seus verdadeiros interesses, os alunos passam a ser clientes, a escola passa a ser prestadora de serviços e espaço de produtividade e de eficiência. O discurso da Pedagogia da Qualidade enfatizava que o sucesso estava na assimilação e aceitação de seus princípios: motivação, visão de futuro, orgulho pelo trabalho, ação e transformação. A solução para os problemas da escola passa mais a depender de um conjunto de ações de caráter subjetivo, em detrimento dos problemas

estruturais e históricos da educação. A qualidade total foi apresentada de forma totalitária. Exigia a participação de todos, utilizando-se de mecanismos de cooptação para a promoção de seus objetivos e da plena identificação do trabalhador com seu espaço de trabalho.

A Pedagogia da Qualidade alega melhor preparar o educando para o exercício da cidadania. Uma leitura crítica possibilita ver na realidade uma cidadania que associa a estruturação da sociabilidade humana à lógica do mercado, confundindo sociedade civil com mercado e preferindo dividir a sociedade em incluídos e excluídos (ignorando a divisão social em classes) querendo a adequação funcional de todos à lógica produtiva. A pedagogia da qualidade reforça a retórica da eficiência, da produção, dos padrões de qualidade, da qualificação para o trabalho e a disciplina do trabalho da forma como essas questões são compreendidas e definidas pelos extratos sociais dominantes. Exclui preocupações com um currículo democrático, com a autonomia do professor e do processo educativo e não pode discutir questões como a desigualdade social. É uma pedagogia banhada de pragmatismo, deixando evidente o seu caráter modernizador e ao mesmo tempo conservador. Outro bom exemplo disto é a ênfase atribuída à necessidade se estreitar as relações entre a escola e o cotidiano social, a vida ativa, sem que se explicita o que se está entendendo por vida ativa ou a natureza das relações que permeiam a construção da vida.

Portanto, tal pedagogia se baseia num falso consenso social (que oportunamente ignora as contradições sociais) e apresenta um mundo em que a precariedade das relações de trabalho e a conseqüente alienação são apresentadas sem questionamentos. De acordo com Newton Duarte, está se produzindo um indivíduo desprovido de história, marcado pela desumanização e individualidade.

A análise de João dos Reis da Silva Júnior e Celso Ferretti (2004) é bastante pertinente:

“...a objetividade social produzida historicamente pelo homem por meio de apropriações e objetivações apresenta-se a nós como uma segunda natureza, tal o seu nível de fragmentação e aparente virtualidade, e de uma compressão do espaço tempo a nos exigir imediatividade de resposta, nos

impossibilitando a reflexão sobre os nexos dos fenômenos em que estamos envolvidos. Ilude, assim, quem a produz e a reproduz e por ela é produzido e reproduzido. Essa ilusão constitui-se na exata e contraditória naturalização do que existe de mais cruel, objetivo e histórico: a forma do capitalismo contemporâneo, favorecendo, no plano educacional e escolar, o pragmatismo como substrato filosófico do político e o cognitivismo como substrato teórico das pedagogias do aprender a aprender.” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 14).

A relação entre os pressupostos contidos nos PCNEM e a prática escolar somente pode se realizar pela apropriação e objetivação que cada sujeito, na sua singularidade, realiza por meio do trabalho educativo. Logo, o contexto atual de produção e reprodução da vida aparenta uma realidade social em que os mecanismos políticos e culturais, notadamente no campo educacional, se apresentam como produtos de relações naturalizadas. Tal hipótese, se verdadeira, apresenta um cotidiano em que o trabalho educativo e os problemas da instituição escolar são compreendidos em sua imediatez. Com isso, e em razão das condições em que ocorre o trabalho educativo, a perspectiva de que o conhecimento escolar transmitido reflita mais as singularidades do que a universalidade é maior, ou seja, ele irá refletir com maior precisão as fragmentações do cotidiano. Assim, a unidade escolar é o *locus* para a consecução das reformas educacionais e também o espaço que expõe os limites e até, a rejeição das ditas reformas.

Apesar do Estado de São Paulo possuir a maior rede pública de ensino do país, apresenta os problemas comuns à educação pública brasileira: baixos salários para os trabalhadores da educação, salas com elevado número de alunos, deteriorização das condições físicas das escolas e a precarização do trabalho docente. A esse quadro somam-se outras questões com grande poder de intervenção nas práticas do cotidiano e do trabalho educativo nas escolas como o bônus merecimento (Decreto nº 48.486/2004), os programas PEC Formação Continuada e Teia do Saber e o PEC Formação Universitária e Bolsa Mestrado. Tal situação apenas reforça a heterogeneidade, diversidade e fragmentação do cotidiano escolar.

Há carência de pesquisas que mostrem como as instituições escolares assimilaram e colocaram em prática os pressupostos e fundamentos das reformas educacionais dos anos 1990. Por se acreditar que uma reforma educacional ocorre menos com a implantação de um arcabouço jurídico e mais

com a sua assimilação por aqueles que fazem da escola o seu cotidiano, justifica-se a pesquisa com o intento de verificar a concretização (ou não) das reformas educacionais nas instituições escolares.

Para podermos analisar a concretização ou não das reformas educacionais previstas para o Ensino Médio, devemos fazê-lo a partir da prática escolar dos professores. Contudo, dentro da enorme dimensão das disciplinas que compõem a grade curricular do Ensino Médio e da exigüidade do tempo para se realizar pesquisas em nível de mestrado, acreditamos ser o mais viável a delimitação do objeto nos docentes de História; disciplina pertencente à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, de uma escola da rede pública estadual paulista. Tal opção se justifica por, supostamente, serem os profissionais desta disciplina aqueles com maior clareza dos aspectos que envolvem as categorias marxianas e trabalho e alienação, portanto possuidores de arcabouço teórico para dialogar criticamente com o discurso pedagogicamente hegemônico (permeado pela pedagogia das competências e do aprender a aprender, a centralidade do conhecimento e a construção de um processo educativo orientado na pedagogia da qualidade).

As possibilidades de consecução das políticas educacionais não se encontram definidas a partir do que os documentos oficiais propõem, mas sim, pelas práticas profissionais que concretizam o trabalho educativo no cotidiano da escola. Desta forma, a cultura escolar pode ser vista como elemento importante para a análise das práticas e do trabalho educativo. O grande crescimento quantitativo da rede pública de educação paulista ocorrida nas últimas décadas é resultado de dois movimentos diferentes: uma política de escolarização desencadeada no contexto dos governos autoritários e, de outro, a atuação de movimentos sociais em defesa da escola pública e da escolarização. Esse movimento, por si só, contraditório, traz consigo uma série de impactos na cultura escolar à medida que a escola deixa de ser um espaço seletivo e passa a ser, ou essa pelo menos é a intenção declarada, um espaço de aprendizado. Desta maneira, na década de 1990, há, além do aumento das oportunidades de acesso à escola uma diversificação da população atendida. Assim, as reformas educacionais e a proposta para o ensino médio contidas nos PCNEM são colocadas num contexto de profundas modificações no

cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que convivem com práticas escolares antigas. Esta situação paradoxal gerou a coexistência de diferentes temporalidades históricas e foi responsável pela forma concreta do cotidiano escolar. Portanto, é fundamental se compreender as reformas educacionais a partir do cotidiano das unidades escolares.

Assim, a definição de cultura escolar levada a efeito por Dominique Julia é bastante pertinente:

(...) 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.)

Por esta definição, o destino das políticas públicas ocorre nos acontecimentos da unidade escolar e a na sala de aula. De tal sorte que, a compreensão do trabalho educativo se dá menos nas normas legais e mais nas práticas educativas.

Em que pese a definição de cultura fornecida por Dominique Julia, ela não fornece todas as possibilidades de compreensão das práticas escolares. Se, por um lado, a cultura escolar mantém ao longo do tempo a capacidade de orientar as práticas escolares, por outro, ela não possibilita entender aquilo que é particular de uma dada unidade escolar. Neste intento, os conceitos fornecidos por Celso Ferretti e João dos Reis da Silva Júnior possibilitam a compreensão das práticas escolares a partir de orientações e finalidades que formam, de modo contraditório, o institucional, a organização e a cultura das escolas, mas num contexto marcado por temporalidades históricas diferenciadas.

Logo, o trabalho educativo encaminha para o trato da cultura escolar como algo resultante da cultura socialmente disseminada, mas também daquela que é peculiar a cada unidade escolar. Assim considerando o trabalho

educativo, é imperiosa a necessidade de se considerar a história dos processos e sujeitos que se pretende compreender.

As unidades escolares não podem ser analisadas e compreendidas como lugares em que somente se reproduzem as expectativas presentes nos textos legais que impõem as políticas públicas. Cada unidade escolar, em sua condição histórica, realiza incorporação daquilo que socialmente instituídos, como valores e normas e, ao mesmo tempo, elabora e constrói procedimentos que orientam sua conduta e que se tornam referência para modificar ou mesmo rejeitar o que é proposto por meio de políticas públicas de educação.

O problema investigado é: os professores de História do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual paulista se apropriam, isto é, concretizam as propostas contidas nos PCNEM no seu trabalho cotidiano? Se o fazem, como tais questões se apresentam na cotidianidade do trabalho educativo desenvolvido na unidade escolar?

Uma hipótese é que o trabalho educativo responde a diferentes situações e interesses materializados na cultura escolar, não sendo, portanto, uma mera reprodução das intenções existentes nas políticas educacionais orientadas pelos PCNEM. Respondendo, assim, à objetividade colocada pelas concepções de mundo e de educação presentes no cotidiano escolar, além de outros valores construídos a partir de relações sociais historicamente construídas. Portanto, a implantação de uma política pública poderia em tese desencadear processos de rejeição, crítica, adoção parcial, desconstrução, reelaboração ou outros. Assim, a pesquisa pretende verificar de que forma os professores de História do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual paulista concretizam (ou não) as propostas contidas nos PCNEM, instituídas no contexto das reformas educacionais da década de 1990. Pretende-se ainda verificar se as orientações/ recomendações presentes nas DCN e nos PCN para o ensino médio são responsáveis por modificações na organização e concretização do trabalho educativo dos professores de História.

Observou-se se tais recomendações têm implicado em modificações nos planos de ensino, nos procedimentos de avaliação, nos diários de classe e na

organização das aulas da disciplina. A pesquisa se dispôs ainda a verificar como tais recomendações se materializaram no projeto político pedagógico da instituição escolar pesquisada.

A necessidade de se examinar a prática dos docentes de História reafirma o objetivo de investigar os saberes e valores organizadores desta disciplina, assim como os meios através dos quais os pressupostos e valores anunciados nas reformas educacionais se concretizam ou não no trabalho educativo.

A pesquisa foi realizada numa unidade escolar da rede pública do Estado de São Paulo, localizada no centro da cidade de Carapicuíba. Trata-se da Escola Estadual “Toufic Julian” e a escolha se justifica pelas seguintes razões:

1) A escola possui grande densidade social, mais de 2000 alunos, mais de 100 professores, sendo a maioria de titulares de cargo (professores efetivos) e intensa relação com a comunidade. O quadro de professores é bastante variado: docentes com larga experiência e que, portanto, vivenciaram a implantação de outras políticas públicas de educação; outros docentes mais jovens, que, no entanto apresentam a valiosa característica de ter se formado num contexto em que a “pedagogia das competências” e do “aprender a aprender” já era parte integrante dos cursos de licenciatura e da bibliografia dos concursos públicos da carreira do magistério organizados pela Secretaria de Estado da Educação. De toda a Diretoria de Ensino de Carapicuíba (que abrange também o município de Cotia) é a unidade escolar com o maior número de professores titulares de cargo.

2) A escola é a mais antiga e tradicional de Carapicuíba, sendo considerada pelos profissionais da educação e comunidade escolar uma referência na região.

Foi realizado levantamento documental com o intuito de verificar as possíveis mudanças presentes nos documentos escolares que possam mostrar o processo de incorporação das reformas educacionais pelos professores de

História da unidade escolar. Foram acompanhadas reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) procurando verificar a maneira como os docentes de História se posicionam diante de questões como competências, conhecimento e qualidade da educação.

Também foi feito o acompanhamento do trabalho dos docentes de História do referido estabelecimento de ensino em seu processo de organização das aulas. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o objetivo de compreender a trajetória pessoal e profissional dos professores, aspecto importante na formação da cotidianidade e da cultura escolar.

A pesquisa é um estudo de caso, que ao permitir a compreensão das reformas educacionais do Ensino Médio através da concretização do trabalho educativo dos professores de História de uma unidade escolar, possibilita, a partir das especificidades verificadas, a compreensão das políticas públicas de educação e seus impactos como resultado de relações sociais mais complexas.

Assim, no primeiro capítulo, realizar-se-á uma descrição da escola estudada. No segundo capítulo será feita uma primeira aproximação com as condições de trabalho dos professores de História da referida unidade escolar e dos documentos por eles produzidos. No um terceiro capítulo, são analisados os dados levantados e verificado de que forma a prática escolar dos professores de História está ou não sendo impactada pelas deliberações contidas nos documentos que orientam a reforma educacional do Ensino Médio. Após isto, são elaboradas considerações finais.

CAPÍTULO I – E. E. “TOUFIC JULIAN”

Neste capítulo, será traçado um perfil da unidade escolar pesquisada. Serão apresentadas a sua história, suas características e rotina funcional, com a finalidade de apresentar o local e as condições de trabalho em que os docentes pesquisados atuam.

A E. E. “Toufic Julian” se localiza no município de Carapicuíba (emancipado em 26 de março de 1965). A cidade tem 717 m de altitude e está situada a 25 km de São Paulo e a 200 km do porto de Santos, localizada na latitude 23º - 36º Sul e longitude 45º - 55º Oeste. De acordo com dados do último censo, realizado pelo IBGE em 2000, a cidade possui cerca de 550 mil habitantes e aproximadamente 208 mil eleitores. O município possui 35 quilômetros quadrados de extensão, fazendo parte da Grande São Paulo. O município é considerado uma cidade-dormitório. Seus indicadores são bastante modestos, como seria de se esperar de uma cidade com tais características. A densidade demográfica é de 15.714 hab/ Km², a rede de água do município possui 453.453 m e a de esgoto, apenas 86.326m. O consumo de energia é de 1,18 Mwh/hab e a mortalidade infantil é de 1,7 %. O município possui 58 escolas estaduais com 85. 433 alunos matriculados. A unidade escolar pesquisada se situa no centro da cidade de Carapicuíba, no principal logradouro da cidade, a Avenida Rui Barbosa, sob o número 820.

A unidade escolar foi criada pelo Decreto nº 6638, publicado no Diário Oficial do Estado em 27/12/61, sob o nome de Ginásio Estadual de Carapicuíba. Foi instalada em 01/08/62, iniciando suas atividades com 04 (quatro) classes do antigo curso preparatório para exame de admissão, funcionando no prédio do Grupo Escolar de Carapicuíba, hoje denominada E.E. “Engº Mário Sales Souto” que atualmente é uma escola vizinha ao Toufic Julian, separada apenas por um muro.

A partir de 15/04/67 passou a funcionar uma classe do curso Clássico e pelo Decreto nº 50.537, de 11/10/68 foi criado o curso Colegial.

Desde 26/03/72 passou a funcionar em prédio próprio, construído numa área total de terreno com 7.138m²

A unidade escolar recebeu a designação de “E.E.P.S.G. Toufic Julian”, pela Lei nº 847 de 02/12/75, passando a funcionar em 1976 com mais as quatro séries do extinto curso Primário, por determinação da Redistribuição da Rede Física, completando assim, o Curso de Primeiro Grau.

Em 1977, foi integrado ao seu currículo o Ensino Profissionalizante, tendo as seguintes opções:

- Habilitação em Administração;
- Habilitação Básica em Química;
- Magistério para as primeiras quatro séries do Primeiro Grau.

Em 1978, foi implantado em seu currículo, a partir da 2^a série, a Formação Profissionalizante Básica, setores Primário, Secundário e Terciário substituindo as Habilitações Básicas de Administração e Química.

Em 1979, além dos cursos acima, foram introduzidas no Curso de Magistério classes de Educação Especial (Deficientes Auditivos).

Em 1983, com base na Lei Federal 7044/82, houve um estudo feito pelo corpo administrativo, docente e discente que decidiu pela instalação do Curso Básico para o 2º Grau dividido em dois setores: Humanas e Exatas e extinguiram-se as habilitações anteriores, exceto a Habilitação em Magistério.

Em 1996, em virtude da reorganização da rede pública estadual, a unidade escolar perdeu o curso de Habilitação em Magistério (transferido para o CEFAM de Carapicuíba) e as classes de 1º grau e de Deficientes Auditivos (transferidas para a EEPG Engenheiro Mário Sales Souto).

A partir de 1997, a unidade escolar passou a designar-se E.E “Toufic Julian” concentrando basicamente o curso de Ensino Médio e as duas últimas séries do Ensino Fundamental (7^a e 8^a série).

Ao final do ano letivo de 2006, já era sabido que a E.E. “Toufic Julian” receberia da escola vizinha, E.E. “Engenheiro Mário Sales Souto” classes de 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental, uma vez que esta passaria a oferecer apenas as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Para que se possa aquilatar a importância desta unidade escolar para a cidade, o prédio recebeu o nome de uma destacada figura na história da cidade. Toufic Julian, o patrono da unidade escolar pesquisada, nasceu em 15 de novembro de 1889 em Rachaia Fouchar, no Líbano e veio ao Brasil com 25 anos de idade. Sempre dedicado ao comércio, estabeleceu-se em Carapicuíba no ano de 1941, como dono de um armazém nas proximidades da Estação Ferroviária da cidade (atualmente pertencente à CPTM). Seu estabelecimento servia freqüentemente como ponto de referência da região. Foi no armazém de Toufic que funcionou a primeira caixa postal e para o qual também era endereçada a correspondência da cidade. Foi um dos entusiastas pela campanha de emancipação de Carapicuíba, levada a efeito em 1965.

Por sua importância como figura pública na cidade, recebeu muitas homenagens. Em vida, recebeu da Câmara Municipal o título de Cidadão Carapicuibano. Após seu falecimento, em 1969, a praça e o colégio estadual situados no centro da cidade, receberam seu nome.

Seus descendentes ainda tomam parte na política do município (um de seus filhos, Jorge Julian, foi vereador e é patrono de outra unidade escolar estadual situada em Carapicuíba; Toufic Julian Neto é uma das lideranças políticas de Carapicuíba).

Também é relevante destacar que a unidade escolar sempre teve grande visibilidade na cidade, sendo o cargo de diretor exercido por professores possuidores de um relativo destaque na região. Contudo, nos últimos anos, mais precisamente, entre 1999 a 2005, a escola contou com diretores designados (não-efetivos).

A atual Diretora da unidade escolar, Prof^a Ieda Maria Lopes Neves, ingressou no cargo em fins de 2005, após ter sido aprovada em concurso público realizado em 2003.

Os documentos produzidos pela escola e disponíveis para pesquisa, como diários de classe e planos de ensino datam dos últimos cinco anos, isto é, a partir de 2002. Os anteriores a esta data foram, nas palavras de funcionários mais antigos da escola, “encaminhados para reciclagem”.

Mesmo os documentos mais antigos disponíveis estavam desorganizados, revelando abandono. Foram necessários tempo e paciência para encontrá-los, analisá-los e assim refazer sua trajetória.

Durante o ano de 2006, através de minhas sucessivas visitas, pude constatar que a nova Direção ainda não havia reorganizado completamente a escola, havendo ainda que de forma velada, alguns conflitos entre uma Direção recém-chegada, funcionários e docentes mais antigos, resultando entre outras situações, na troca dos coordenadores pedagógicos no segundo semestre de 2006.

Apesar de a Direção ter autorizado meu acesso à escola e a seu acervo, não encontrei a mesma receptividade entre alguns professores e funcionários, sobretudo os mais antigos, o que fez com que a pesquisa se tornasse um pouco mais difícil.

De acordo com que os documentos revelam, a unidade escolar funcionou nos últimos anos em três períodos, a saber: das 7h às 12h20min, das 13h às 18h20min e das 19h às 23h. Eram oferecidos os seguintes cursos: Ensino Fundamental – ciclo II (7^a e 8^a séries), Ensino Médio e Educação Especial (Deficientes Auditivos).

Em 2006, no período da manhã, havia sete classes de primeiro ano do Ensino Médio, com aproximadamente, 45 alunos cada uma; sete classes de segundo ano, com aproximadamente, 40 alunos cada e sete classes de terceiro ano, com cerca de 45 alunos cada.

No período da tarde, havia seis salas de sétima série do Ensino Fundamental, com aproximadamente 38 alunos cada uma; dez oitavas séries, com aproximadamente, 40 alunos em cada uma; três primeiros anos do Ensino Médio com cerca de 46 alunos cada e dois segundos anos do Ensino Médio com 37 alunos cada.

No período noturno, havia quatro primeiros anos do Ensino Médio com aproximadamente 46 alunos em cada um deles; três segundos anos do Ensino Médio com cerca de 42 alunos cada um e sete terceiros anos do Ensino Médio com aproximadamente 42 alunos cada.

Em suma, os números revelam uma escola de grande porte: 56 classes, sendo 16 de Ensino Fundamental e 40 de Ensino Médio; 2347 alunos matriculados, sendo 633 de Ensino Fundamental e 1714 de Ensino Médio. A unidade escolar possuía uma Diretora, uma Vice-Diretora, dois Coordenadores (sendo que apenas um deles dirigia as reuniões de HTPC, o outro só coordenava o curso noturno, atuando como representante da Direção naquele horário). Na escola trabalhavam 135 professores, sendo 56 titulares de cargo na unidade. Para conseguir reunir os professores em HTPC, havia os seguintes horários: terça-feira (17h30min às 18h30min e 19h às 20:30min), quarta-feira (13h às 13:50min), quinta-feira (11h às 12h20min e 13h às 14h40min) e sexta-feira (16h40min às 18h20min). Não raro, estes horários e espaços serviam para a realização do curso Ensino Médio em Rede (realizado pela Secretaria de Estado da Educação e obrigatório aos docentes deste ramo de ensino, que deveriam assistir a vídeos, responder a questionários e participar de videoconferências) e para a discussão de assuntos ligados à rotina escolar como eventos, celebração de datas comemorativas, problemas administrativos e de indisciplina dos alunos, etc. Apenas num curto espaço de tempo (mês de dezembro de 2006) houve preocupação com a elaboração do Projeto Político Pedagógico para 2007.

Os Planos elaborados pela escola desde 2002 (datam deste ano os documentos mais antigos disponíveis para pesquisa) dentre outras informações, realizam um diagnóstico das características socioeconômicas de

seus alunos. Alguns trechos merecem destaque, pois têm relevância com questões relacionadas a esta pesquisa:

“A E.E. Toufic Julian se localiza no centro do município de Carapicuíba. A atividade desenvolvida pela comunidade está centralizada no setor terciário (serviços gerais e comércio) e na economia informal (camelôs). O município conta com poucas indústrias e ainda assim de pequeno porte. Não há atividade do setor primário (agricultura e pecuária)”.

É um município que teve um aumento muito grande da população e a oferta de trabalho não acompanhou esse crescimento, sendo insuficiente para atender a demanda, obrigando grande parte da população atual a sair em busca de emprego na capital e em cidades vizinhas. Esse fato leva Carapicuíba a ser considerada uma “cidade-dormitório”.

Pode-se verificar que a população residente neste município vivencia diretamente o quadro de pauperização das relações de trabalho e de exclusão (ou inserção precária) da grande maioria da população no mundo do trabalho. Além disto, da informação acima “que Carapicuíba é uma cidade-dormitório”, pode-se também inferir que o poder público não conseguiu organizar políticas ou ações que pudessem reverter tal situação.

Outro dado relevante, que consta do diagnóstico socioeconômico do corpo discente elaborado pela Direção da unidade escolar é o que se segue:

Apesar da Escola estar localizada no Centro da cidade, recebe alunos de todos os bairros o que torna a situação socioeconômica bastante heterogênea (...) com a formação dos pais no Ensino Fundamental e Médio. Poucos pais cursaram o Ensino Superior.

Do trecho destacado, fica evidente que a escola, apesar de, do ponto de vista geográfico, ser tida como uma escola central, com a pauperização da população hoje é na verdade, uma “escola de passagem”, isto é, por estar próxima ao centro da cidade e do terminal rodo-ferroviário, acaba por receber pessoas de vários bairros da cidade e, não menos importante, uma população em sua maioria, pobre e com poucos anos de educação formal.

Mais adiante, outro trecho importante para se verificar a situação social, cultural e econômica do corpo discente é revelado:

Os alunos não têm o costume da leitura e poucos vão a teatros e exposição de artes, porém participam de atividades esportivas e vão ao cinema. A maioria gosta de música e de televisão.

Em se tratando de cursos extracurriculares, foi detectada uma grande participação de alunos em cursos de informática e poucos em cursos de Língua Estrangeira.

Do trecho em questão, depreende-se a informação de que é uma população residente num local com pequenas ofertas de lazer e cultura, visto que “Os alunos não têm o costume da leitura e poucos vão a teatros e exposição de artes...” o fato de eles “gostarem de música e televisão”, confirma que possuem acesso a poucas formas de lazer e entretenimento.

Noutro trecho, a realidade dos alunos, suas expectativas e a de seus pais em relação ao estabelecimento se tornam claras:

Os alunos, principalmente os do período noturno, devido à situação econômica familiar são obrigados trabalhar para ajudar financeiramente a família. Isso acarreta prejuízo na sua aprendizagem devido à preocupação, cansaço, sono e alimentação inadequada.

Muitos são alunos carentes, são membros de famílias numerosas e estas esperam que a escola prepare-os para ter sucesso no trabalho, contribuindo assim, para aumentar a renda familiar, razão pela qual procuram o curso noturno.

Outras famílias procuram a Escola, para que esta dê uma formação geral sólida para seus filhos, preparando-os para competir por vaga nas universidades. Os pais incentivam o estudo em casa e têm boa participação em Reuniões de Pais e Mestres ou qualquer convocação para tratar de assuntos relativos ao seu filho, mas com pouco envolvimento em outras atividades da Unidade Escolar.

Pode-se verificar que a expectativa de muitos pais é que a escola forneça condições para que seus filhos, ao terminar o Ensino Médio possam almejar vaga no ensino superior. Outra informação valiosa é que a realidade do mundo do trabalho (e as dificuldades que ele acarreta para o desempenho dos estudantes) já é conhecida de parte do alunado do período noturno.

Dentro deste contexto de uma escola com alunos que vivem de perto as dificuldades de uma comunidade carente, é oportuno verificar nos documentos produzidos pela escola a presença de elementos das políticas públicas dos anos 1990 como a “preparação para o mundo do trabalho”, a “pedagogia das competências” e a “pedagogia de projetos”.

Dentre os documentos produzidos pela escola e disponíveis para esta pesquisa, percebe-se que nos Planos produzidos entre 2002 e 2005 (gestões

anteriores à atual) há poucas variações de forma e conteúdo (diferem apenas na inclusão dos dados de aprovação, retenção e evasão), no entanto, o Projeto Político Pedagógico produzido em fins de 2006, (fruto da atual Direção) para ser implantado a partir de 2007 revela algumas diferenças.

A E.E. “Toufic Julian apresenta nos planos anteriores a 2006 como objetivos de seu curso de Ensino Médio:

“Despertar o lado observador e crítico do educando, de tal modo que possa questionar e opinar no meio em que vive, cristalizando a importância da Escola, enquanto instituição, como possibilidade de inserção igualitária na sociedade”.

Tal objetivo mostra ainda um vocabulário anterior às reformas dos anos 1990. A expressão “inserção igualitária na sociedade” revela um pensamento situado à esquerda no espectro político, não se identificando com o pensamento neoliberal.

No tocante à metodologia a ser adotada, os planos anteriores a 2006, estabelecem o seguinte:

“ (...) reconhece e recomenda importância da participação construtiva do aluno e ao mesmo tempo, a intervenção do processo para que aconteça a aquisição do saber. Também deve haver a sistematização e contextualização dos conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades, necessária à formação do indivíduo. Garantir ainda um conjunto de práticas planejadas (planos de ação), com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, promovendo o seu desenvolvimento e socialização.”

Observa-se um vocabulário que usa o termo “capacidades”, e não “habilidades ou competências” como preferem os adeptos do pensamento neoliberal.

No entanto, mais adiante, em outro trecho, no que diz respeito às metas da unidade escolar, encontra-se *“elaborar projetos e desenvolver atividades significativas, para que o docente abandone o papel de transmissor de conteúdos para se transformar num pesquisador. O aluno, por sua vez, passará de receptor passivo, a sujeito do processo”*. Procurar caracterizar o professor como pesquisador e não um transmissor de conteúdos, já revela uma utilização do vocabulário das reformas.

No campo das ações previstas também se vislumbra a citação de documentos elaborados pelas reformas, como se lê: “Os *Parâmetros Curriculares* nos colocam que nossos alunos saibam utilizar diferentes linguagens: - verbal, matemática, gráfica, corporal, como meio de expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura”. A própria citação dos PCNs e o uso das diferentes linguagens revelam uma aproximação com o ideário reformista.

Os Planos produzidos pela escola revelam uma presença cada vez maior de projetos (pelo menos nominalmente citados como tal). Se por um lado, alguns deles no início envolvem apenas os professores de uma disciplina e por vezes apresentam pouca relevância, por outro, quando analisados ano a ano, revelam uma certa sofisticação e um envolvimento maior do número de disciplinas.

Do Plano de 2002, constam os seguintes projetos: A Contribuição da Matemática e das Diversas Ciências nas Invenções Realizadas pelo Homem (Matemática), A Matemática, os Pipas, o Brinquedo e a Arte (Matemática e Educação Artística), Dia-a-Dia com a Biologia (Biologia), Saúde (Língua Portuguesa), Fotografando o Erro (Língua Portuguesa), A Ciência Tecnológica no Mundo da Arte (Ciências e Educação Artística), As Faces da Poesia (Língua Portuguesa), Baile das Rosas (Química e História), Observando e Vivenciando o Teatro (Língua Portuguesa), A Comunicação da Pedra ao Computador (todas as disciplinas), Sarau (Língua Portuguesa), Produção de um Livro (História) e Política na Escola (História).

O ano de 2004 mostra um aumento no número de projetos, embora alguns não possuam densidade: Palavra: Mostre a sua Força (Português), Poesia da Escola (Português), A Intertextualidade da Arte (Português), Leitura em Sala de Aula (Português), Conhecendo as Ciências Humanas (Português, Psicologia, Sociologia e Filosofia), Recuperação da Sala de Vídeo (Português), Excursão ao Teatro (Português), Teatro (Português), Baile das Rosas (História), Parlamento Jovem (História) Visitando a Cidade de São Paulo (História), Um Passeio ao Vivo pela Nossa História (História), Aplicação de Capital Monetário (Matemática), Jornalismo na Biologia (Biologia), Montagem

de uma Célula (Biologia), Artigos Científicos (Biologia), Vídeos (Física), Cartões (Inglês), Diálogo (Inglês), Olimpíada 2004 (Educação Física), Turmas de Treinamento (Educação Física), Diagnóstico Nutricional (Química, Física e Biologia), Química no Dia-a-Dia (Matemática, Física e Química), Sarau (História e Português), Convivência Solidária (Português e Matemática), Campanha contra a Dengue (Ciências e Biologia), Industrialização, Consumo, Cultura e Espaço Geográfico (História, Português e Geografia).

Os planejamentos de 2006 não apresentam projetos, apenas se referem aos conteúdos tradicionalmente trabalhados pelas disciplinas. A escassez de projetos quando comparada aos planos formulados em 2002 e 2004 à primeira vista pode sugerir abandono ou incorporação dos mesmos à rotina escolar. As sucessivas visitas à unidade escolar levaram à confirmação da segunda possibilidade, pois nos HTPCs, quando algum professor ou o Coordenador lembrava de alguma data comemorativa, esta era trabalhada por alguns docentes que com ela se identificavam. Além disto, nas paredes da escola eram periodicamente forradas por cartazes produzidos pelos alunos referentes a datas e eventos como o dia da Independência, as eleições, o Dia da Consciência Negra, etc. Intrigante que não havia o hábito de sistematizar os projetos surgidos nos HTPCs e conversas entre os professores, mais se assemelhando a iniciativas individuais.

Contudo, o Projeto Político Pedagógico elaborado em fins de 2006, para entrada em vigor a partir de 2007, já apresenta diferenças. O Plano reflete a mudança de Direção, troca de Coordenadores (realizada na metade do segundo semestre de 2006) e uma série de reuniões preparatórias realizadas em HTPCs, no mês de dezembro (quando o número de alunos já é bastante reduzido). Na redação final do documento, observa-se uma tentativa de conciliar o discurso das reformas com práticas já arraigadas na cultura desta unidade escolar. Para que se percebam tais coisas, faz-se necessária a transcrição de trechos da Proposta Básica para o Ensino Médio.

“Tendo em vista o que estabelece a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, e à luz da realidade social, conforme descrita no Diagnóstico no qual aparece claramente a situação da escola e seu contexto na comunidade, formulamos nossa Proposta levando em consideração as

necessidades dos nossos alunos e a busca de alternativas para que se promova a aprendizagem.

A proposta pedagógica da EE Toufic Julian é resultado de uma longa experiência educacional, o respeito à dignidade e aos direitos das crianças e dos adolescentes, considerando as suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, entre outras; com profissionais que acompanham o cotidiano escolar há algumas décadas, elaboram atividades específicas que atendem às necessidades acadêmicas particulares de cada aluno, diagnosticando possíveis problemas e sugerindo soluções para que os estudantes sintam-se preparados para superar os desafios que os estudos inevitavelmente impõem. Os educadores dão atenção aos educandos que, em alguma etapa da escolaridade apresentem defasagem no ensino-aprendizagem, garantindo aos pais, sempre que necessárias, orientações a respeito do desenvolvimento de seus filhos seja nas reuniões ou em qualquer outra etapa que necessário for, assumindo o compromisso de educar para o exercício pleno da cidadania.

Quando nos referimos a uma escola tradicional, temos a clareza que almejamos uma escola com qualidade, com compromisso por parte de todos que aqui estão, uma escola que possa habilitar nossos alunos na perspectiva de todos os setores da sociedade tais como: vestibular, no mercado de trabalho e/ou vida em sociedade, com estratégias diversificadas, ser tradicional é ter clareza do currículo que elencamos.

É digno de nota que a proposta pedagógica, ao mesmo tempo em que se diz obediente ao que estabelece a LDB (realizada num contexto de reformas de caráter neoliberal), faz uso da expressão “escola tradicional”, o que torna legítimo supor de que há na verdade uma escola obediente aos textos legais (no papel) e uma outra escola (no plano concreto) que atua num sentido diferente do proposto nas políticas públicas. O esforço em conciliar o proposto pelas políticas públicas e a realidade vivida no cotidiano escolar, aparece claramente neste trecho dos pressupostos do Projeto Pedagógico:

“...A construção da autonomia da escola, através do exercício de sua capacidade de pensar o Projeto Pedagógico do sistema educacional da S.E.E. de maneira crítica, consciente e com bom senso, perante os desafios da realidade social...”).

Como se disse acima, a partir de 2007, a unidade escolar receberá quintas e sextas séries do Ensino Fundamental e passará, portanto a oferecer as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e as três séries do Ensino Médio. É legítimo supor que por isto, na Proposta Pedagógica, os objetivos são apresentados de forma comum e não mais discriminados entre os do Ensino Fundamental e Médio. Outra alteração significativa é a tentativa de conciliar no documento trechos que revelam utilização do vocabulário das reformas

neoliberais com trechos de uma proposta pedagógica mais identificada com um discurso à esquerda:

“Se a escola pretende ser útil à sociedade no processo de formação de cidadãos, tem que levar em consideração as circunstâncias da realidade social, política, econômica e étnica na qual está inserida. (...) espera-se que o indivíduo construa seu próprio conhecimento e cidadania, trabalhe o seu próprio projeto de vida, cabendo à escola, em parceria com a comunidade construir-se em agente facilitador desse processo de inserção social.”

Pela primeira vez, em 2007, um documento produzido por esta unidade escolar apresenta os seus cursos para um ano letivo divididos em áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nos anos anteriores, embora dos planos de curso constem que serão desenvolvidas competências ao longo do ano letivo, os assuntos a serem trabalhados são registrados na forma de conteúdos. Fica a impressão de que para o ano letivo de 2007, há pela primeira vez, a tentativa de se adequar os registros às exigências legais.

Os resultados finais do ensino médio no ano letivo de 2006 revelam uma escola que apresenta números relativamente altos de evasão e retenção.

1ª série – Ensino Médio - 2006

Alunos promovidos	415	71,42%
Alunos retidos	108	18,58%
Alunos evadidos	58	9,98%
Total	581	100%

2ª série - Ensino Médio - 2006

Alunos promovidos	384	75,29%
Alunos retidos	76	14,90%
Alunos evadidos	50	9,80%
Total	510	100%

3ª série – Ensino Médio - 2006

Alunos promovidos	455	81,98%
Alunos retidos	34	6,12%
Alunos evadidos	66	11,89%
Total	555	100%

Total - 2006

Alunos promovidos	1254	76,18%
Alunos retidos	218	13,24%
Alunos evadidos	174	10,57%
Total	1646	100%

Com todas estas características, é importante verificar como se saiu este corpo discente no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) realizado em agosto de 2006, que, teoricamente, é organizado em cima da “pedagogia das competências”.

	BRASIL	SÃO PAULO	CARAPICUÍBA	TOUFIC JULIAN
Média da Prova Objetiva	31,802	32,802	32,058	33,23
Média Total (redação e prova objetiva)	39,844	39,916	38,257	42,28
Média da Prova Objetiva com correção de participação	31,385	31,636	29,582	32,9
Média Total (redação e prova objetiva) com correção de participação	39,496	39,565	37,915	42

Os números revelam um paradoxo: mesmo com uma rotina funcional bastante próxima daquilo que se convencionou chamar de ensino tradicional, a unidade escolar saiu-se relativamente bem num exame organizado com base na “pedagogia das competências”. O Toufic Julian, como se pode verificar, está

acima das médias nacional, estadual e municipal do rendimento dos alunos no ENEM, colocando a unidade escolar em segundo lugar dentre as escolas carapicuibanas. Se, em termos comparativos, o resultado é satisfatório, também se pode inferir que os números são modestos, pois os alunos não alcançaram sequer 50% de acertos, o que demonstra um rendimento insatisfatório.

Após esta apresentação da E.E. “Toufic Julian”, no próximo capítulo passarei à apresentação dos documentos produzidos pelos professores de História e das entrevistas realizadas com os mesmos.

CAPÍTULO II – OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DA E.E “TOUFIC JULIAN”

Este capítulo é fruto da série de visitas à unidade escolar, observação de várias H.T.P.C. (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo), análise de planos de ensino de História para o Ensino Médio, análise dos diários de classe dos docentes e entrevistas com os mesmos.

A fim de analisar a realidade da prática escolar dos professores de História, optei por me ater aos planos produzidos pelos docentes desta disciplina para o ano letivo de 2006 na unidade escolar, comparando com os diários de classe e entrevistando os profissionais que convertem os planos estudados em prática. O estudo do ano letivo de 2006 se justifica pela presença dos profissionais que produziram a documentação estudada, e assim podem esclarecer seus pontos de vista, justificando as opções metodológicas adotadas.

Antes de contactar os professores de História, realizei a leitura dos planos de ensino a serem executados em 2006. Assim, ao visitar a unidade escolar em seus diferentes períodos, já sabia quais professores procurar e quais as séries e os conteúdos que teoricamente seriam trabalhados pelos profissionais.

A leitura e análise dos planos revelam que apenas cinco professores participaram da elaboração dos mesmos no início do ano letivo de 2006. Apesar da recomendação prevista no curso Ensino Médio em Rede (oferecido para os professores da rede pública nos HTPCs e em videoconferências) de que o planejamento dos conteúdos a serem ministrados se fizesse por áreas do conhecimento e não mais por disciplinas, os planos de ensino foram elaborados desta segunda forma.

Assim, o plano de ensino para o ano letivo de 2006 foi feito em dois formulários. No primeiro aparecem o nome da disciplina, a série e o semestre em que será ministrado o conteúdo. Este formulário é dividido em quatro

colunas, a saber: uma reservada aos conteúdos, outra às habilidades e competências, uma terceira aos objetivos específicos e uma última à avaliação. A presença de uma coluna com o título habilidades e competências é o aparente único fato novo que se pode verificar ao primeiro contato com o documento.

O segundo formulário apresenta o nome da disciplina, a série e o semestre em que será ministrado o conteúdo. Há campos para enumeração das estratégias, das metodologias, dos materiais e do processo de recuperação.

Os docentes do ensino médio optaram por trabalhar a História do Brasil ao longo dos três anos do curso, fazendo a seguinte divisão do conteúdo: Brasil Colonial (1ª série), Brasil Monárquico (2ª série) e Brasil Republicano (3ª série).

Os planejamentos declaram desenvolver os seguintes itens a título de habilidades e competências:

Criticar, analisar e interpretar documentos de naturezas diversas;

Produzir textos analíticos e interpretativos;

Relativizar as diversas concepções de tempo e periodização;

Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformações no processo histórico;

Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica;

Situar e valorizar as diversas produções culturais.

Os itens elencados repetem *ipsis literis* as competências que deverão ser desenvolvidas no ensino de História, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Os objetivos específicos presentes nos planejamentos variavam conforme os conteúdos escolhidos, mas eram sempre iniciados pelos verbos **identificar, compreender, reconhecer, relacionar**.

O campo reservado à avaliação também é reiteradamente idêntico em todas as séries, a saber:

Observação das atividades práticas dos alunos para intervenção no processo de ensino/aprendizagem;

Pesquisas;

Atividades escritas e orais;

Assiduidade e participação.

De igual sorte, a estratégia, em todos os planejamentos é rigorosamente a mesma, a saber:

Exibição de filmes e discussão dos temas abordados em duplas ou grupos;

Leitura e interpretação de textos didáticos, documentos, imagens e afins;

Discussão em grupos sobre questões de vestibulares, ENEM, SARESP;

Atividades diárias com exercícios variados e correção dos mesmos;

Produção de textos (relatórios, dissertações, etc).

Pesquisas sobre assuntos da disciplina e temas transversais.

O caráter de mera reprodução mecânica aparece no campo metodologia:

Trabalhos em grupos e individuais;

Aulas expositivas;

Projeção de slides e filmes;

Pesquisas/ debates;

Seminários.

O campo materiais não é exceção: *apostila, filmes, textos diversos, mapas, transparências e reprodução de obras de arte.*

A forma de recuperação é uniforme nos planejamentos: *trabalhos individuais com questões sobre assuntos abordados em sala de aula e pesquisas.*

Tal característica me levou a mapear as classes da unidade escolar, procurando observar quem eram estes docentes, qual o seu grau de envolvimento com a escola e como estes se articulavam para o cumprimento destes planejamentos. Como forma de preservar a identidade dos professores pesquisados, eles são mencionados ao longo deste trabalho por números distribuídos entre 1 e 9 (um e nove), refletindo a quantidade de docentes que ministraram aulas de História durante o ano letivo de 2006 na unidade escolar pesquisada. O resultado é o que se segue:

Professor 1 (tarde e noite)	7ª A, B, D 2º J, K, L, M
Professor 2 (manhã)	3º A e B
Professor 3 (tarde)	8ª D, E, F, G, H
Professor 4 (tarde)	8ª I e J
Professor 5 (manhã e tarde)	1º A, B, C, D 2º A, B, C, D, E, H, I
Professor 6 (manhã e tarde)	1º E, F, G, J 2º F, G 3º C, D, E, F, G
Professor 7 (noite)	1º K, L, M 3º H, I, J, K, L, M, N
Professor 8 (tarde e noite)	7ª C, E, F 8ª A, B, C 1º N
Professor 9 (tarde)	1º H e I

A unidade escolar comporta seis cargos efetivos. Destes, cinco são ocupados por profissionais em pleno exercício da docência (**professores 1, 5, 6, 7 e 8**). O cargo restante é ocupado por um docente que se encontra afastado, há vários anos, a serviço da Diretoria de Ensino de Carapicuíba. As aulas que seriam desse profissional foram divididas por três docentes (**professores 2, 3 e 9**) funcionalmente definidos como OFA (Ocupantes de Função Atividade). Pelo fato deste referido professor se encontrar afastado já há algum tempo, é que há nesta unidade escolar, ao longo dos anos, um pequeno número de professores de História não efetivos. São geralmente docentes em início de carreira que têm atribuídas algumas poucas aulas nessa escola e que não permanecem mais de um ano na unidade escolar pesquisada. Estes professores ministram este punhado de aulas para obter

vínculo com a rede pública, obter tempo de serviço e pontos para estar mais bem colocados nas atribuições dos anos seguintes, acabando por ir para outras escolas que, embora mais afastadas, disponibilizam um maior número de aulas. Há ainda um outro docente (**professor 4**) que possui cargo efetivo em outra unidade escolar e completa o seu número de aulas no Toufic Julian. Desta forma, em 2006, nove docentes ministraram aulas de História no colégio.

Desta forma, foi possível perceber que os cinco professores titulares de cargo que ministravam aulas na unidade escolar eram os autores do planejamento e, portanto, responsáveis pelo conteúdo. Foi possível verificar também que os demais docentes simplesmente ministraram as aulas sem influência sobre o conteúdo. De igual forma, apenas os nomes dos cinco titulares de cargo atuantes na escola constam da proposta a ser executada em 2007.

A composição do quadro de professores de História da E.E. “Toufic Julian” em 2006 mantém estreita relação com os concursos públicos promovidos pela Secretaria de Estado da Educação em 1998 e 2003, pois um significativo número dos profissionais que lá atua foi aprovada neles (quatro professores efetivos). Esses dois concursos são emblemáticos, pois a bibliografia adotada em ambos reflete o ideário das reformas pós - L.D.B. de 1996.

Dos nove docentes a serem pesquisados, dois (professores 8 e 9) se recusaram a conceder entrevista ou conversar sobre sua prática profissional, sob alegações que iam da falta de tempo ao receio de ter seu trabalho alvo do olhar alheio. Desta forma, as informações sobre estes dois docentes são apenas referentes aos registros dos seus diários de classe.

As constantes visitas à escola revelaram várias dificuldades para a realização de um trabalho coeso, por exemplo, que os professores de História de número 2, 4 e 9 não realizavam HTPC na unidade escolar. O primeiro por ter sua sede de freqüência em outra escola e os dois últimos por não possuírem o número mínimo necessário de aulas para precisar participar das reuniões. Em termos práticos, os três professores estavam alheios ao que

ocorria no colégio, apenas ali comparecendo para ministrar as suas aulas. Tomavam contato do que lá ocorria através de conversas com colegas de trabalho no intervalo ou quando a Coordenação ia à sala dos professores nos intervalos para transmitir informes. Outra dificuldade era reunir grande quantidade dos professores num horário de HTPC.

Mesmo na única reunião em que os professores foram divididos em áreas do conhecimento, realizada em dezembro, para elaboração do planejamento para 2007, apenas os professores de História números 1, 3, 5, 6, 7 e 8 compareceram.

No documento produzido pela escola, em que constam as propostas dos cursos de Ensino Médio para 2007, verificam-se transformações significativas quando ocorre a comparação com os planejamentos de 2006. Como foi dito no capítulo anterior, as disciplinas aparecem dentro das áreas de conhecimento. História, portanto, surge na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O planejamento não aparece assinado pelos docentes, há apenas o nome dos docentes efetivos (e que, portanto certamente estarão na escola em 2007) escritos com letra de mão e com a mesma caligrafia, deixando claro que todos os nomes foram escritos pela mesma pessoa. Os objetivos mencionados no documento são os seguintes:

Atuar na formação geral do educando ao ser entendida e ensinada como meio de acesso às suas informações;

Conhecer outras culturas e promover o desenvolvimento de uma consciência crítica de sua própria cultura;

Ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando as diversas temporalidades, servindo como arcabouço para reflexão sobre a possibilidade e ou necessidades de mudanças e continuidade;

Formar cidadãos críticos implicando uma concepção mais abrangente do ato de aprender, que não supõe somente aculturação;

Despertar no educando a compreensão do processo histórico enquanto elemento de suma importância na aprendizagem dos fatos e acontecimentos nacionais e internacionais;

Desenvolver junto aos educandos o interesse pelos acontecimentos, aos quais fazem parte **(sic)** o cotidiano da sociedade brasileira.

De posse destas informações, dos documentos produzidos, e após ter observado o cotidiano da unidade escolar nos HTPCs e ter tido acesso aos diários dos professores de História procurei entrevistá-los e observar seu grau de conhecimento das mudanças ocorridas no Ensino Médio. O resultado aparece nas páginas seguintes.

Foram realizadas entrevistas com sete dos professores (como foi dito anteriormente, dois se recusaram) e observados os registros feitos por todos os nove docentes em seus diários de classe.

Optou-se por realizar as entrevistas em dezembro de 2006, período em que teoricamente, estaria cumprido o planejamento previsto para o ano letivo, os registros dos diários de classe já estariam fechados e estes poderiam ser analisados com o planejamento produzido ao início do ano letivo. Além disto, os profissionais estavam no mês acima, concluindo os trabalhos para elaboração da Proposta Político-Pedagógica para 2007.

Como já se explicou, os professores serão mencionados por números entre 1 e 9 (quantidade de professores que ministraram aulas de História na escola em 2006) preservando-se a identidade dos entrevistados. As entrevistas tiveram o propósito de mapear quem eram os professores desta unidade escolar, conhecer a trajetória pessoal e profissional de cada um, observar seu grau de envolvimento e consciência de seu trabalho e seu nível de conhecimento das reformas educacionais.

Perfil do Professor nº 1

O Professor nº 1 é do sexo feminino, formado pela Universidade de São Paulo em 1995. Atua na rede pública estadual há mais de dez anos. Começou sua carreira docente no município de Carapicuíba, ainda estudante de graduação, substituindo professores (atuando como professor eventual) por volta de 1994. Prestou concurso público em 1998 e ingressou como efetiva no início do ano 2000, na unidade escolar pesquisada, onde, aliás, havia feito o Ensino Médio. Em 2006, ministrou aulas nas 7^a séries do Ensino Fundamental (período vespertino) e nas 2^a séries do Ensino Médio (período noturno).

Perfil do Professor nº 2

O Professor nº 2 é do sexo masculino, formado pela Universidade de São Paulo em 2005. Atua na rede pública estadual desde 2004. Conseguiu aulas em substituição nesse ano por estar concluindo a graduação. Sempre lecionou em Carapicuíba. Em termos funcionais, é definido como OFA (Ocupante de Função Atividade), não sendo efetivo, portanto. 2006 foi seu primeiro ano na E.E. “Toufic Julian”, ministrando aulas apenas para duas salas de 3ª série do Ensino Médio no período matutino. Atua também na iniciativa privada.

Perfil do Professor nº 3

O Professor nº 3 é do sexo feminino, formado pela UNIFIEO em Osasco, no ano de 2004. Sua primeira experiência na educação foi na E.E. “Toufic Julian” no ano de 2006, sendo o profissional de menor experiência dentre os pesquisados. Conseguiu aulas nesta unidade escolar substituindo um docente que rotineiramente está afastado da sala de aula, prestando serviço na Diretoria de Ensino de Carapicuíba. Em termos funcionais, é considerado OFA. Lecionou História em 8ª séries do Ensino Fundamental no período vespertino.

Perfil do Professor nº 4

O Professor nº 4 é do sexo masculino, formado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1988. Apesar de formado em História, suas primeiras experiências como docente na rede pública foram como professor de Educação Artística e Desenho Geométrico por haver carência de profissionais destas áreas na ocasião. Lecionou nas cidades de Itapevi, Barueri, Osasco e Carapicuíba. Passou a ministrar aulas de História em 1990. Prestou concurso público em 2003, ingressando na E.E. “Amos Meucci” (escola situada em Carapicuíba e próxima à “Toufic Julian”) em 2004. Completa sua jornada com aulas na escola pesquisada desde 2005.

Perfil do Professor nº 5

O professor nº 5 é do sexo feminino, formado em História pela Universidade de São Paulo em 1996. O início de sua carreira na rede pública estadual ocorreu em 1986, trabalhando nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (função correspondente ao atual Professor de Educação Básica I – PEB I). Prestou o concurso público de 1998 e ingressou como efetivo na “Toufic Julian” no início do ano 2000, tornando-se professora efetiva na unidade escolar desde então, abandonando o trabalho como PEB I, portanto. Nunca lecionou História em outra unidade escolar. Em 2006, trabalhou com primeiros e segundos anos do Ensino Médio, nos períodos matutino e vespertino.

Perfil do Professor nº 6

O professor nº 6 é do sexo masculino, formado pelas Faculdades Tereza Martin em 1996. Trabalha na rede pública estadual desde 1993. Já lecionou História nas cidades de Osasco, Taboão da Serra e Carapicuíba. Prestou o concurso público de 1998 e ingressou como efetivo no início do ano 2000 numa escola na cidade de Taboão da Serra. Através de remoção, chegou ao “Toufic Julian” em julho de 2000. Em 2006, lecionou para todas as três séries do Ensino Médio, nos períodos matutino e noturno.

Perfil do Professor nº 7

O Professor nº 7 é do sexo masculino, formado pela Universidade de São Paulo em 1979. Atua na rede pública estadual desde 1977. Começou sua carreira docente ainda estudante de graduação. Na época havia carência de profissionais, e lecionou nos municípios de Santana do Parnaíba, Barueri, Osasco e Carapicuíba. Seu primeiro contato com a unidade escolar pesquisada foi em 1980, quando nela trabalhou ainda na qualidade de ACT (Admitido em Caráter Temporário). Identificou-se com a escola “Toufic Julian” a ponto de nela permanecer desde então. Prestou concurso público em 1982 e ingressou na unidade escolar como efetivo no ano de 1983. É um dos professores mais antigos da escola, tendo ministrado aulas para muitos dos atuais docentes de

várias disciplinas (inclusive o Professor nº 1). Em 2006 ministrou aulas de Ensino Religioso para as 8ª séries do Ensino Fundamental (período vespertino), e aulas de História para 1º e 3º anos do Ensino Médio no período noturno, além de ser o Professor responsável pelo Projeto Escola da Família na unidade escolar pesquisada.

Alguns aspectos destes docentes merecem destaque:

1) cinco dos sete professores de História entrevistados são formados por universidades de reconhecido gabarito (USP e PUC), fato pouco comum numa escola da rede pública, e mais raro ainda numa escola de uma cidade-dormitório da Grande São Paulo. Isto leva a pensar que são docentes que, em princípio, receberam uma boa formação em seus cursos de graduação.

2) quatro dos sete entrevistados foram aprovados em concursos públicos realizados num contexto pós-LDB (em 1998 ou 2003), o que torna viável supor que são profissionais que tomaram contato com uma bibliografia impregnada dos conceitos norteadores da reforma do Ensino Médio. Outros dois entrevistados ainda, concluíram a graduação já no início do século XXI (2004 e 2005). Em outros termos, é legítimo acreditar que apenas um dos entrevistados, o Professor nº 7, tenha tido menor contato com os princípios norteadores da reforma do Ensino Médio como a “pedagogia de projetos”, “o aprender a aprender”, “a pedagogia das competências”, etc.

3) Cinco dos entrevistados iniciaram suas carreiras na rede pública estadual num período anterior à promulgação da LDB (1996). Portanto, teriam condições de avaliar o impacto das transformações promovidas pela reforma do Ensino Médio no cotidiano escolar.

Portanto, é chegado o momento de se verificar se o trabalho cotidiano destes docentes revela adesão crítica ou resistência às reformas do Ensino Médio e em que medida estas reformas modificaram suas práticas.

Já que, teoricamente, os professores de História da unidade escolar pesquisada conhecem a “pedagogia das competências” e a praticam, é necessário avaliar de que forma tal conhecimento foi apropriado pelos

docentes. A entrevista procurou indagá-los sobre algumas questões relacionadas ao tema, tendo antes o cuidado de apresentar alguns trechos de textos sobre o assunto e questionando se tais conceitos influenciavam seu trabalho cotidiano.

A primeira questão levantada foi sobre a apropriação que cada docente havia realizado da “pedagogia de projetos”. Afinal, desde 2002 (segundo a documentação disponibilizada pela unidade escolar), projetos faziam parte da prática cotidiana dos docentes e quatro professores entrevistados e o professor nº 8 (que não quis conceder entrevista) já trabalhavam na unidade escolar a partir do ano acima mencionado.

Foi oferecido a cada um deles este pequeno trecho do que seria Pedagogia de Projetos, com base em Suzana Burnier e seu trabalho “Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos”, a fim de saber se eles desenvolviam projetos com seus alunos:

“...quando falamos em Pedagogia de Projetos, estamos nos referindo a uma lógica educativa bastante diferenciada do que se vem fazendo na maioria dos processos educacionais. Mudar a lógica educativa significa romper com tradições e a Pedagogia de Projetos apresenta diversas propostas de ruptura: romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, com a fragmentação dos conteúdos em disciplinas, em séries e em períodos letivos predeterminados, como horários semanais fixos e bimestres, romper com o protagonismo do professor nas atividades educativas, romper com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados e voltada exclusivamente para selecionar os alunos dignos de certificação.

A idéia central da Pedagogia de Projetos é articular os saberes escolares com os saberes sociais de maneira que, ao estudar, o aluno não sinta que aprende algo abstrato ou fragmentado. O aluno que compreende o valor do que está aprendendo, desenvolve uma postura indispensável: a necessidade de aprendizagem.

Após a leitura do fragmento, foi perguntado aos docentes se desenvolviam projetos com seus alunos e, em caso afirmativo, quais teriam sido estes projetos. As respostas foram:

Professor nº 1: *Sempre desenvolvo com os alunos um projeto de RPG, neste ano eu realizei em novembro um evento de divulgação do Royal Play Game, jogo de interpretação que pode ser ferramenta pedagógica, é um faz-de-conta que pode ser usado em sala de aula. Devido ao conteúdo das sétimas e do 2º ano, o RPG foi pouco utilizado este ano, porque os*

RPGs que tenho prontos são ligados ao conteúdo do 1º ano, como “Entradas e Bandeiras”, “Quilombos” e “Descobrimento do Brasil”. Às vezes, eu uso o livro jogo da Profª. Rosana Rios, que são aventuras-solo que o aluno lê e pode tomar decisões. Cada aluno escolhe o caminho que quer. No Ensino Médio dá certo. Não dá para usar na sétima porque eles estão um pouco agitados quando entram na escola e não entendem que um jogo é um momento de fazer uma atividade diferente, não de fazer bagunça.

Professor nº 2: Eu me envolvi em poucos projetos. Lembro apenas da Copa do Mundo de 2006 na Alemanha, cuja história recente foi aproveitada relacionando com a presença de alemães em território brasileiro desde meados do século XIX. Outro projeto foi no começo do ano, foi coletivo e envolveu os professores para incentivar os alunos a realizar textos sobre o tema da gravidez na adolescência, bastante pertinente aqui em Carapicuíba. O resultado foi um livro de cento e vinte páginas feito pelos próprios alunos.

Professor nº 3: Não participei de nenhum projeto. Foi meu primeiro ano.

Professor nº 4: Eu fujo do conteúdo tradicional. Eu gosto de adotar um conteúdo diferente. Eu acho que assim atende melhor às expectativas do aluno. Um exemplo: no final deste ano, um aluno me disse: “Professor, gostaria tanto de aprender sobre Feudalismo, na sétima não vi e a oitava está acabando e eu não consegui entender nada”. Eu quero fazer uma coisa nova, porque eu penso que você pode começar com o conteúdo, mas depois é o conteúdo que te domina. Aliás, se eu quisesse passar todo o conteúdo que está no livro, era simples: bastava passar na lousa, dar exercícios e anotar como aula dada. Era bem mais simples. Só que o conteúdo te leva para outros questionamentos. Quando você começa com Segunda Guerra Mundial, você pergunta o porquê da guerra, por que tanto terror, por que tanta violência. Quando você fala em violência, você fala da violência do Brasil nos dias de hoje, você fala do PCC. Quando você fala de guerra, você fala da guerra liderada pela coalizão encabeçada pelos EUA, contra o Iraque. Daí você perde as estribeiras, você começa a falar de outros assuntos que estão fora do seu controle. Quando você está trabalhando com violência, já é um projeto, envolve outras matérias, outros professores. Dá espaço para a professora de Biologia falar sobre a questão das drogas. Eu passei o filme “Falcão: meninos do tráfico” e deu para fazer uma ponte entre Biologia e História. Daí surgiu o rap, porque quem fez as letras foi o MV Bill, acabei descobrindo o rap e, pronto, eu perdi o controle. Pra mim, projeto é assim.

Professor nº 5: Trabalhei vários projetos durante este ano. Projeto da Consciência Negra, Copa do Mundo, Política, as Eleições... Os projetos são assim, surgem do grupo de professores, alguns são de uns professores, outros vão ser de todas as áreas. O Juarez (outro professor de História) criou o projeto de visitação a São Paulo, que agora vai ser incorporado por todos os professores da escola.

Professor nº 6: Sim. Apesar de tudo, este ano nós realizamos bastantes projetos. Nós trabalhamos o projeto do folclore porque antigamente nós trabalhamos o Halloween e aí surgiu uma discussão entre os professores: como é que nós trabalhamos a cultura norte-americana e não trabalhamos a cultura brasileira? Então nós resolvemos trabalhar também o

folclore. Curioso é que eles não gostam muito do folclore, mas mesmo assim eles fizeram, eles produziram. Do Halloween eles gostam. E mesmo feito de ultima hora, saiu. E só depois nós trabalhamos o Halloween, porque os alunos querem. Eu tenho três projetos de campo, trabalhados fora de sala de aula. No primeiro ano, como nós trabalhamos Brasil Colônia, eu levo para o centro de São Paulo, da Sé para a Praça da República, a gente passa no Pátio do Colégio, onde foi fundada São Paulo. No segundo ano, como nós trabalhamos o Império, nós trabalhamos o café, que é o grande salto da economia do Império, vêm as ferrovias, porque o café era transportado nas ferrovias, para escoamento do café, a imigração, que começa a chegar na Luz, ou melhor, começa a chegar no Brás, e a gente trabalha da Estação Júlio Prestes até a Estação da Luz, onde a gente passa pela Rio Branco, onde havia os casarões do café e ainda tem uns remanescentes daquela época, e aí trabalho justamente ali, naquela região. No terceiro, a gente trabalha o Brasil República, a gente vai para Itu. Onde aconteceu a Convenção de Itu e foi fundado o Partido Republicano Paulista. Eu levo os alunos para Itu para eles verem onde se deu a questão da proclamação da República, lá em Itu. São estes três projetos que a gente vai pra fora de sala de aula e em sala de aula a gente faz outros projetos que a gente vai estabelecendo conforme vai acontecendo. Por exemplo, o ano passado, durante o escândalo do “mensalão”, a gente fez um projeto e aí nós trabalhamos. Os alunos fizeram pesquisa e no final nós fizemos um debate. De acordo com os temas vão surgindo a gente vai trabalhando em sala de aula. Os projetos vão surgindo de acordo com o critério de cada professor. Este projeto que eu faço da visita a São Paulo, vai ser carro-chefe de toda a escola. Vai ter de ser trabalhado por toda a escola. Vai ser interdisciplinar. Só que cada um vai trabalhar a seu tempo o projeto. Não precisa que todos trabalhem ao mesmo tempo, mas todos vão ter que trabalhar. Eu mesmo tenho outros projetos que não deu tempo pra trabalhar, como por exemplo o recolhimento de pilhas, é um projeto de ecologia, é um projeto ecológico. Este meu projeto de visita a São Paulo já tem uns 3 anos. Lá eu sou monitor, sou eu que vou monitorando o aluno. Vou passando as informações. Este projeto nasceu da minha preocupação: como eu vou fazer com que o aluno se interesse por História. E ainda tenho esta preocupação e aí eu tenho desenvolvido esse trabalho fora de sala de aula, para que possa contextualizar aquilo que ele aprende em sala de aula. Eles poderem perceber que a História não é só aquilo que eles têm aprendido na sala de aula, e eles têm gostado muito. Os professores foram e gostaram. E contaram para a Direção. Na verdade, no início o projeto era só para as minhas turmas. A Direção disse que o projeto não poderia ser só dos meus primeiros anos e passou a ser de todos os primeiros da escola.

Professor nº 7: Sim. Às vezes, nem tudo o que ocorre é colocado no papel, por exemplo, tem um projeto na merenda, eu vou para a cozinha orientando, é trabalho meu, voluntário, ninguém pediu. (Apesar de haver documentos que falavam de projetos envolvendo este professor com o professor de Química, ele não quis comentar a princípio, depois tive de voltar à carga) O que existe muito é interdisciplinaridade com o professor de Português, este ano não estou trabalhando muito, eu é que sempre estou me oferecendo. Eu cheguei no 1º M noturno, e vi que tinha haver com História, era sobre o

Renascimento. Eu olhei e perguntei para os alunos quem tinha posto aquilo e eles me disseram que era a Rute do Português e eles me pediram: “Explica um pouco aí pra gente...”, e eu fui explicando, onde aconteceu, porque aconteceu. E mandei ver. Depois eu perguntei para a Professora: “Tem um livro aí para a gente conversar?” E ela me disse que tinha e nós sentamos lá na salinha de HTPC para conversar. Tirei cópias e pus na apostila. Aí um dia eu voltei e expliquei com detalhes para os alunos, eles gostaram, falaram “Que legal!” e eu disse: “Isto é que interdisciplinaridade, é legal, mas é difícil.” Sabe, tem professor que não gosta de que outro entre na sua matéria. Digo é difícil, não que a escola não ofereça condições, oferece sim. Sabe, esta escola aqui já passou por diferentes etapas na educação, a escola-padrão, a sala ambiente... Sabe, eu me realizei com a sala ambiente, mas como sempre, tem colega que não quer nada com nada, sala desarrumada, livros faltavam, para alguns professores não deu muito certo, para mim foi muito bom. (eu na réplica, sobre os projetos com o professor de Química) Deixa ver...com o Jonas você tá falando... Ah, ele foi meu aluno... se formou aqui, além dele tem o coordenador Wagner, a Marina, a Mônica..., aqui no mínimo tem uns 12 professores que foram alunos meus. O Jonas está desenvolvendo um projeto sobre aquecimento global e contou com a colaboração minha e de outros para a gente falar um pouquinho. Ele é bem aberto para conversar.

Na documentação produzida pela escola para o ano de 2006 não há a citação de nenhum projeto, ou ação que receba esta denominação. Contudo, nos depoimentos prestados pelos docentes, são citadas ações assim nomeadas que já constavam de documentos produzidos em anos anteriores, como o trabalho sobre a Copa do Mundo (elaborado em 2002 e citado neste ano de 2006 pelo professor nº 2) e a visitação a pontos turísticos de São Paulo (encontrado nos planos de 2004 e citado nas entrevistas pelos professores de nº 5 e 6). Isto e a citação de várias iniciativas visando a comemoração de efemérides com a denominação de projetos faz pensar que tal prática, visualizada nos documentos a partir de 2002, tenha sido incorporada à rotina dos docentes.

Outra preocupação quando da tomada dos depoimentos dos docentes foi observar se estes realizavam cursos de capacitação e de formação continuada, e de que forma estes cursos influenciavam a prática docente.

As visitas à unidade escolar revelaram uma preocupação constante com a realização do curso Ensino Médio em Rede, realizado durante os HTPCs,

nos quais os professores tinham que responder a perguntas e por vezes, representar a escola em videoconferências.

O material do curso Ensino Médio em Rede (EMR) visava capacitar os professores da rede pública estadual paulista dentro da pedagogia das competências, sugerindo ações que promovessem o desenvolvimento de competências pelos alunos e a divisão dos conteúdos em áreas de conhecimento (ações previstas para o ano letivo de 2007).

Segundo Perrenaud, uma das principais medidas para o desenvolvimento das competências profissionais pelos professores é a formação continuada, definida como:

“a criação de um corpo de formadores e de serviços que garantam a oferta regular de formação continuada em temas que não estejam distantes demais das práticas profissionais, dos programas, dos modos de funcionamento específico da escola”. Segundo este autor, a “articulação da formação continuada com a formação inicial deve implicar uma forma de continuidade e de acompanhamento da primeira, cada uma delas se adaptando à evolução da outra e do sistema”.

Para o autor suíço, a formação continuada dos docentes é fundamental para que se desenvolvam as competências profissionais. Significa em sua ótica, uma luta contra o fracasso escolar e as desigualdades, com ênfase na renovação didática e no sentido do trabalho escolar, luta esta que também, indissociavelmente, objetiva o desenvolvimento da cooperação profissional no âmbito dos projetos da escola e da relação entre escolas e direção.

Desta forma, através das entrevistas, procurou-se verificar como os professores de História participavam de cursos de formação continuada e se viam relevância nos mesmos. Indagados sobre a participação em cursos desta natureza, os docentes assim se manifestaram:

Professor nº 1: *Fiz vários cursos. Participei do Teia do Saber em 2005. As aulas foram dadas na UNIFIEO (faculdade situada em Osasco) sobre temas muito variados, como africanidades, fotografia, filmes, história em quadrinhos... As aulas foram até boas, mas achei que o curso não mostrou aplicabilidade em sala de aula. Curso que não demonstra como pode ser usado, fica um pouco sem valor. Os temas foram interessantes, mas devido à falta de material, muitas vezes o professor não consegue aplicar na sua prática. Na verdade, o*

professor precisa muitas vezes tirar do seu bolso para fazer transparência, slide... Além disto, muitas vezes falta tempo para se preparar material, outras vezes, o professor quer fazer alguma coisa diferente, mas falta contato com o grupo. Olhe que eu digo isso, mas ainda consigo dar aula em dois períodos numa mesma escola e não trabalho em outro lugar. Uma das dificuldades que encontro para poder articular um curso de formação com a minha prática, é que trabalho com séries opostas, neste ano são a sétima e o segundo ano. São alunos no começo e no meio da adolescência, são estruturas psicológicas diferentes...

Professor nº 2: *Não fiz ainda nenhum curso de capacitação, por falta de tempo.*

Professor nº 3: *Participei do Ensino Médio em Rede durante os HTPCs.*

Professor nº 4: *Participei do Teia do Saber. Em 2004, as aulas foram lá na USP e no ano passado aqui na UNIFIEO. Na USP, o curso foi sobre como trabalhar com maquete, historicizar maquetes, essas coisas. Eram temas úteis à nossa prática. O tema das aulas foi Carapicuíba, já que a maior parte do grupo de professores-alunos do projeto era daqui da região. Trabalhamos Carapicuíba Centro e também Aldeia de Carapicuíba. Trabalhamos a Geografia do local. Já na UNIFIEO, os temas foram totalmente desconexos. Foram mini-palestras com temas que não tinham conexão entre si. Os temas foram teatro na escola, como trabalhar a história dos dias de hoje na escola, a geomorfologia de Santos, etc... Enfim, foram temas desconexos entre Geografia e História com pouco valor prático.*

Professor nº 5: *Ensino Médio em Rede, aqui na escola, nos HTPCs. Não participei do Teia do Saber, embora a oportunidade fosse disponibilizado pela escola. Não quis ir porque era fora do meu horário e não havia interesse.*

Professor nº 6: *Participei no ano passado do Teia do Saber. Este ano não teve gente para fazer sala, pelo menos foi o que disseram para a gente. Eu fiz o módulo 1 e não pude fazer o módulo 2. O curso, no ano passado foi feito na UNIFIEO. Foram trabalhados vários temas. A gente trabalhou globalização, tinha História Urbana, tinha Geografia Urbana. As aulas eram aos sábados em período integral, das 8 da manhã às 5 da tarde. Este ano nós fizemos aqui na escola o Ensino Médio em Rede que é feito aqui na escola nos horários de HTPC. Neste ano de 2006, houve ainda outros cursos para professores, mas não para os de História. Eles foram mais específicos para a área de Português, construção da língua, essas coisas. Teve ainda cursos on line sobre a África, chamados de curso de extensão. Eu não pude fazer este ano, porque estava muito atarefado. Eu tenho computador, mas não tenho Internet, então não pude participar dessas atividades. Muitas vezes, o professor não tem tempo para participar de mais atividades, olhe que eu trabalho só aqui no Toufic, manhã e tarde, mas não tive tempo de fazer mais nada.*

Professor nº 7: *Ao longo da minha vida, fiz vários cursos de capacitação. Eu me lembro com gosto daqueles que foram na FDE (Fundação para o Desenvolvimento da*

Educação). *Aprendi muita coisa lá. A gente ia, ficava a o dia inteiro, até de noite, lá. Também fiz muitos cursos bons na CENP (Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas). Eram bons cursos, bastante relevantes. A melhor época foi nos anos 80 e início dos 90, antes e durante a Escola-Padrão. Estes, de hoje, como o Teia do Saber, a gente vai porque é obrigado, mas esses da FDE a gente ia com gosto porque a gente era capacitado por professores de alto nível, muitos deles, da própria USP. Hoje, eu falo sério, não participo muito, não. Pelo que os colegas me contam, não vale muito a pena, não têm utilidade e os capacitadores não são bons.*

Foi perguntado aos docentes sobre a metodologia e as práticas utilizadas em sala de aula. Os entrevistados foram indagados sobre suas práticas, metodologias e se estas haviam sofrido algum impacto por força das transformações ocorridas no Ensino Médio nos últimos anos.

Professor nº 1: *A metodologia dos professores daqui do colégio é padronizada. Os alunos têm apostila, produzida pelo Juarez (um dos professores da unidade escolar). É difícil modernizar porque a gente não consegue se encontrar e qualquer mudança para ser profunda tem que ter organicidade. Na verdade, eu passo um resumo na lousa, mas é um resumo mais para mim, para não se perder o fio da meada, e tem aluno que é sacana faz pergunta para fugir da matéria. Utilizar um resumo é uma maneira de fixar a atenção do aluno. Eu explico o resumo, trabalho com trechos de livros de diferentes historiadores. As atividades eu mudo, de acordo com a sala, porque de um modo geral, os alunos não conseguem fazer a análise e a interpretação que a maioria dos bons livros pede. A gente tem que ter esta sensibilidade. Para se ter uma idéia, no 1º e 2º bimestres, houve muita nota vermelha, pois eles não estão acostumados a pensar. Só sabem copiar o parágrafo, e você sabe, copiar o que está ali, não é interpretar. Outra forma utilizada por mim é pedir pesquisa para os alunos. Eu, a Daniela, (outra professora) e o Juarez, combinamos temas de pesquisa que devem ser seguidos pelos alunos das classes que temos em comum. Neste ano, durante o Ensino Médio em Rede que pediu dissertação, nós decidimos colocar em prática a sugestão de pedir que os alunos elaborassem uma dissertação, mas dá um “trampo” danado para corrigir, afinal são 40 alunos em 4 salas. Foi um trabalho muito grande, mas pretendo pedir uma em todo bimestre, apesar da dificuldade que é para corrigir. Você sabe, agente tem que mudar sempre na vida e no trabalho, não dá para ser estático. Pretendo conversar com outros professores e adotar a mesma dissertação em outras disciplinas também, assim eu dou nota junto com Geografia, Educação Artística, ou com outra matéria afim...*

Professor nº 2: *Entre os métodos que utilizo para trabalhar os conteúdos da disciplina, estão a exposição oral do tema com a exigência de comentários finais dos alunos por escrito, às vezes. Fatos recentes evidenciados pelos meios de comunicação são também*

explorados por mim relacionando-os a problemas vivenciados por brasileiros décadas ou séculos atrás. Costumo explorar músicas e imagens para tirar delas mais o sentido estético, que também é histórico, do que por fomentar observações sobre o conteúdo. Além disso, certas vezes por bimestre distribuo temas para explanação dos próprios alunos. Quanto às mudanças nos métodos propostas nos últimos anos, no Ensino Médio, não estou certo de tê-las distinguido por lecionar há muito pouco tempo.

Professor nº 3: Utilizo o que creio que todo mundo usa: aulas expositivas, análise de documentos, seminários, debates. Sinceramente, não vi mudanças desde os meus tempos de estudante até o que se faz hoje em dia.

*Professor nº 4: Eu gostaria de não utilizar planejamento. Eu gostaria de utilizar o que o professor não está utilizando hoje. Tem um monte de livros bons hoje em dia, mas quando o professor faz o pedido para escolha de livros para utilizar na escola estadual, como eu acredito que a Secretaria Estadual de Educação tem ligação com os livreiros e editoras, nunca vêm os livros que o professor pede. Aliás, têm **(sic)** muitos livros que trabalham a questão dos eixos temáticos, mas quando o professor faz o pedido, sempre vêm os livros mais tradicionais possíveis. A Secretaria da Educação pede uma coisa inovadora só que nas escolas, ou na maioria delas, só há livros tradicionais. Então, o correto é, na minha opinião, você colocar para todos os professores um eixo temático e todas as disciplinas trabalharem em cima deste eixo temático. Daí, poderiam ser utilizados diversos tipos de materiais, por exemplo, se você trabalhar a questão da sexualidade na oitava série, você poderia trabalhar química, biologia, história, geografia. Por exemplo, trabalhar a questão da ética nos primeiros, você pode trabalhar com todas as disciplinas, ética e cidadania, você poderia trabalhar a ética nos dias de hoje, a ética no trabalho, a ética médica em química ou biologia. O que é ética na medicina... Eu acredito que se trabalhasse por temas amplos, cada disciplina sairia mais fortalecida.*

Professor nº 5: Trabalho muito com leitura e interpretação de textos. Aulas expositivas, apenas de assuntos que eu quero que eles destaquem nos textos. Trabalho com leitura, interpretação, debate, discussão, correção de exercícios. Aula expositiva só para que acompanhem o meu raciocínio. Dou provas, resolução de exercícios de vestibulares. A prova é mais um referencial avaliatório. Minha forma de trabalhar não se modificou. Trabalho leituras de livros, jornais, textos eruditos, documentos (é difícil porque o vocabulário não é muito usual para eles). Principalmente de manhã, trabalhei deste jeito no ano passado. À noite, eu fiz a mesma coisa e não tive o mesmo sucesso. Percebi nas minhas aulas a importância do enriquecimento do vocabulário que é trabalhado nas aulas de Português.

Professor nº 6: O que se modificou ao longo dos anos foram as estratégias. Por exemplo, você usa hoje sala de vídeo, trabalha com filmes para complementar o assunto. Mas não tem como mudar radicalmente, e por isso eu ainda uso muito aula expositiva e trabalho com debate, seminários, varia de acordo com o tema, a sala, as circunstâncias. As estratégias

estão diferentes. Alguns utilizam música, outros utilizam jornal, outros utilizam a revista “Veja” que vem para a escola. Eu acredito que nos últimos anos só a estratégia mudou, porque a metodologia continua a mesma. Por tudo isto, eu posso dizer que não vi muitas mudanças ao longo dos anos, não. Eu trabalho debate com os alunos, mas na verdade não chega a ser debate porque eu trabalho apenas um texto (que já é uma coisa difícil fazer o aluno ler). Então, pelo menos que leia um texto, é melhor do que nada.

Professor nº 7: Eu uso aula expositiva. Seminário eu parei. Hoje em dia eu faço o aluno falar. Comecei a trabalhar com apresentações, não com seminários. Por exemplo, eu trabalhei com o livro do Herbert de Souza, o Betinho, sobre o pão nosso, um texto que ele que escreveu. E um aluno, o Técio, e mais alguns alunos iam fazer seminário, e um aluno começou a apresentar o texto em forma de monólogo. Foi impressionante, maravilhoso. Eu chorei. Foi uma coisa muito simples e linda, a sala com 30 alunos, estava parada. O aluno citou Drummond, Manuel Bandeira, foi aplaudidíssimo. Falei para a Direção, ninguém acreditou, disseram que era cópia. Pediram para apresentar no HTPC, foi maravilhoso. Depois montamos o palco e lá no salão, apresentou outro texto, foi sobre menino de rua. Este tipo de apresentação, hoje em dia está difícil, você não consegue porque, estes alunos estão vindo de fora, não tem este tipo de diálogo, de apresentação. Existe muito professor que ainda é simplesmente giz e apagador. Já montamos peça aqui, Auto da Barca do Inferno, dentro do contexto de História e Português. O resultado foi muito bom. O meu trabalho sofreu muitas mudanças ao longo dos anos. Eu mudei muito. Uma coisa que me ajudou do ano passado para cá, foi o Educafro, o cursinho pré-vestibular que passou a utilizar as instalações daqui da escola e eu passei a dar umas aulas lá. Quando você dá aulas para pessoas interessadas ou com pessoas que já passaram da idade, o aluno parece que te come com os olhos. No ano passado, já no encerramento, eu estava dizendo quem ia ficar para recuperação que estava me devendo nota, eu falei que ia falar sobre religião: comecei a levantar questões se ela salva, se igreja salva... quem quisesse falar podia levantar a mão, afinal é debate, não é bate-boca. Um menino que nunca falou na aula, perguntou para mim: “O senhor acredita em Deus?”. Sim, respondi, mas não como o povo pinta por aí. Acredito muito em Deus, mas acredito bastante em mim, no homem, na capacidade do ser humano em se organizar. O homem tem que agir em sua prática segundo o livre-arbítrio. Eu, por exemplo, me comprometi comigo mesmo que ia fazer cursinho, entrar na USP e virar professor de História, e fiz. Da minha família não tive apoio, porque ela era muito simples, não dava valor ao estudo. Eu me sinto bem, falando estas coisas para os jovens. E como houve mudanças ao longo dos anos. Sabe, uma coisa muito séria que eu quero falar para você: eu nunca imaginei que no final da minha carreira como professor, com a idade que eu estou, ainda teria tanto prazer em trabalhar. Eu ficava imaginando: Será que vou conseguir dominar uma sala? Será que vou me comunicar com os jovens, sabe, mostrar para eles que o trabalho é voltado para as necessidades deles? Eu me sinto gratificado, de na minha idade ainda conseguir me comunicar com eles com a facilidade de que eu tinha aos 30 anos. Porque você sabe, um professor tradicional de História, ninguém agüenta...catedrático, falando coisas maravilhosas, o aluno não quer saber disso. Eu poderia

dar questionário e pronto. Hoje eu percebo que muitos desses alunos vieram por pressão estes anos todos, da família, do emprego, de todo mundo, se não vier, fica sem nota e coisas assim... Tem professor que tem prazer em reprovar e o aluno ir mal, eu não... Quando o aluno me mostra um trabalho, eu digo: você não viu que está errado isso aqui... Quando está ruim, eu valorizo o esforço, mas aponto que ele tem erros.

A entrevista procurou também discutir como os professores analisam a preparação para o mundo do trabalho que em tese, deveria ocorrer no Ensino Médio. Como nas outras situações, foi apresentado um pequeno trecho de um documento e se pediu que os docentes o comentassem. Foi apresentado aos profissionais de História pesquisados um pequeno trecho dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), mais precisamente da Parte IV, a que versa sobre Ciências Humanas e suas Tecnologias, abordando o sentido do aprendizado de História. Ao final da leitura foi perguntado se o Ensino Médio atual prepara o jovem para as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. O trecho escolhido foi o seguinte:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, nos obriga a respeitar, ao estabelecer como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 2º). E como finalidades do Ensino Médio, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos”; “a preparação básica para o trabalho e a cidadania”; “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”; e “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, asseguram a retomada e a atualização da educação humanista, quando prevêem uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos.

Ao fazê-lo, o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A **política da igualdade**, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos.

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de

conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio. (Brasil, MEC, 1998, pg. 8)

Professor nº 1: Não acredito que o Ensino Médio prepare o aluno para as mudanças ocorridas no mundo do trabalho porque a rede pública trabalha com base na progressão continuada que aprova todo mundo e no trabalho o aluno tem de aprender a lidar com a rejeição e frustração. Hoje o aluno passa com níveis baixos de letramento. O aluno é aprovado para não ficar frustrado. Você não tem material suficiente, poucos computadores e pouco material. Tenta-se mostrar que o mundo do trabalho exige postura, respeito, eficiência, mas na escola... Para se seguir o PCN tem que se mudar toda a estrutura escolar e não creio que a rede pública queira realmente implantar esta mudança.

Professor nº 2: Este é um ponto importante. Não considero que isso haja ocorrido, pois a escola não consegue dar conta das demandas do mercado de trabalho atual, desregulado, seletivo e altamente especializado. Os programas escolares continuam os mesmos há décadas e expressam uma concepção de aluno que já não tem mais interesse no que é ensinado e nem enxerga possibilidade de sucesso material apenas e principalmente por meio da dedicação aos estudos. Trata-se de um fato social, sem dúvida, mas o crescimento do setor de serviços, a diminuição progressiva das indústrias, a informalidade, são sintomas que alteraram nos últimos vinte anos o modo de vida e a postura dos brasileiros em relação ao que se espera da educação. A escola se conformou com a socialização dos alunos ao sabor dolorido da indisciplina crescente de alunos descontentes com o futuro prometido pela instituição escolar. Em suma, a escola é conservadora e em vez de diagnosticar suas práticas atribuiu-se, ainda, uma missão civilizadora crente no progresso em benefício da humanidade. Creio que é um futuro muito distante para o imediatismo atual.

Professor nº 3: Eu acredito que estas idéias estão ocorrendo na prática.

Professor nº 4: Não. Eu acredito que deveria ser o contrário, a vida já está ligada ao trabalho. Você trabalha na escola e mostra ao cidadão que pode conseguir algo melhor. Se você prepara só para o trabalho, parece uma coisa desconexa, que uma coisa não tem relação com a outra. Deve-se preparar para a vida e para a vida do trabalho, as duas coisas têm que ter sentido. Quando você só trabalha com o vestibular, você massifica e deixa de trabalhar a realidade. Você mostra apenas que o aluno é capaz de decorar e passar no vestibular. Só que assim você não trabalha com a questão da cidadania, da ética, da moral. Você não trabalha o aluno como sujeito participante dentro da história, sujeito dinâmico dentro da história, capaz de mudar a sua vida e a vida dos outros, porque muita gente pensa em mudar o mundo, mas não se muda.

Professor nº 5: *Creio que isto ocorre no dia-dia, porque quanto mais críticos os alunos forem, mais eles vão saber se colocar nos problemas que virão. É o chamado currículo oculto, vai da postura de cada professor. É importante o conteúdo, desde que seja contextualizado. Os PCNs são temáticos. Nós temos uma preocupação muito grande com isso aí. Por ser temático, todos os professores têm que conhecer e você sabe que isso é complicado. Se você vai para outra escola, a realidade é outra. Então, nós fizemos isso aqui, algumas coisas aqui sobre habilidades e competências, a gente acata. Sobre os assuntos temáticos, nós selecionamos alguns. Para você ter uma idéia, quando nós chegamos aqui, a professora anterior, eu nem lembro quem era, o curso é um presentismo muito grande, trabalhava a mulher, a mulher hoje, a violência. Só atualidades. Isso não funciona. Nós, o grupo da época, chegamos a conclusão que era preciso estabelecer um conteúdo básico e que na metodologia nós mudaríamos, cada um faria da sua maneira, para que o aluno fosse crítico. Temas como cidadania, ética, pluralidade cultural, aquelas coisas todas, nós já trabalhamos em História. Era importante ter um conteúdo básico para que o aluno não se perdesse, pudesse trocar de período e não se sentisse perdido. Para trabalhar só com temas, nós temos que nós reunir, ver como se trabalha, porque não é fácil, vêm alunos de fora o ano inteiro, vai ser um choque. Então nós resolvemos trabalhar assim com um currículo básico e pretendemos continuar assim. Só vamos mudar se aparecer uma proposta embasada, com preparo e que todos saibam trabalhar.*

Professor nº 6: *É muito mais discurso dos PCNs, porque da forma que a escola está organizada, ela não prepara o aluno para o mundo do trabalho, ela não tem nada de técnico. É claro que a vivência do aluno vai ajudar para o trabalho. Mas as matérias, da forma como elas estão sendo passadas não, porque nós somos conteudistas, a escola é conteudista. E qual é a grande preocupação? O vestibular. E o vestibular continua o mesmo, ele não mudou. As escolas estão muito mais preocupadas com a preparação para o vestibular. Então a preparação para o mundo do trabalho vai depender muito mais do aluno do que da escola, eu não vejo a escola se preocupar com o mundo do trabalho. Ela oferece o básico para o aluno se comunicar, mais que isto eu não vejo. Ela não oferece nada. Quando tinha uma outra coordenadora, nós fizemos a leitura e análise dos PCNs nos HTPCs, ela era muito conhecedora das leis e preocupada com o ensino médio. Ela era muito preocupada, ela vinha com cartazes, com expectativas e metas. Era a Claudete. A Suely (atual coordenadora) assumiu agora depois do começo do segundo semestre. A antiga coordenadora saiu do Toufic porque ela se desentendeu com a nova diretora e foi lá para o interior e foi para outra área. Ela tinha se aposentado como professora de Geografia e saiu da escola e resolveu ir para trabalhar em outra área.*

Professor nº 7: *Na minha disciplina acontece, pois eu falo muito sobre isso, do mercado de trabalho, hoje não é mais o aluno que sabe muito de matemática, português as mil maravilhas... hoje é um conjunto de fatores, não só a escola como um conjunto de conhecimentos, o sucesso depende de um conjunto de atitudes, postura, iniciativa, assiduidade, pontualidade. Não adianta ter apenas o ensino médio, todo mundo tem. Quando*

por exemplo, eu posso trazer pessoas para apresentar e falar sobre cursos de idioma, de informática, eu deixo fazer a divulgação e aí depois eu entro com a minha parte, comentando as transformações ocorridas no mundo do trabalho e a importância de se preparar para elas. Eu acredito que existe desemprego sim, mas creio que se o indivíduo for um pouco mais qualificado, ele se emprega. Conhecer uma área do conhecimento só, como Matemática, por exemplo, isto já foi. Hoje em dia tem ter asseio, dicção, fluência verbal, comunicação, quem tem um pouco mais de qualificação pega o emprego. Não é porque eu sou professor que eu vou à formatura de tênis e jeans. Hoje em dia, eu não digo que eu sou herói para o aluno, mas o professor ainda é uma pessoa importante na vida dele. O aluno percebe que eu venho até na sexta, dar as últimas aulas. Só não venho dar aulas quando estou fazendo um curso, por exemplo de ensino religioso. Sabe, eu me sinto gratificado quando ouço um aluno dizer que sentiu minha falta. Daí você que hoje eu não sou só professor, sou aquele que orienta, conversa, dá bronca, mas não mando para a Direção. Outra coisa que eu inventei, ao invés de o aluno sair da sala, eu saio. Quem quiser aprender, sai comigo, quem quiser conversar ou bagunçar, pode ficar na sala. Graças a Deus eu tenho a compreensão que eu tenho de me adaptar a eles, que são jovens. Imagina um sujeito de 60 anos, como eu, tivesse um filho, teria de se adaptar aos tempos de hoje. A mesma coisa um professor... ou ele se adapta ou não consegue levar até o fim. Parei de brigar. Eu me adaptei muito. Pensei que com 57 ia ser um professor "crica", mas os alunos gostam de mim. Eu falo um pouco a linguagem deles.

A entrevista pretendeu apurar como os professores de História enxergavam as transformações previstas para ser implantadas em 2007 e qual a razão para que isto ocorresse agora, no segundo semestre de 2006. Os entrevistados assim se manifestaram.

Professor nº 1: *Para o ano que vem, está previsto que se vão trabalhar projetos envolvendo todo o colégio. Acho muito bonito na teoria, mas na prática, muito difícil. Para conseguir todo esse envolvimento tem que se aparar muitas arestas. São 140 professores e nem todo mundo fala a mesma língua. Os temas que todo mundo vai ter de trabalhar são vários, por exemplo, deixa ver, aquecimento global. Todo mundo vai ter que inserir em algum momento na matéria. Vai acontecer o mesmo com folclore, consciência negra que vão ter que ser inseridos em algum momento da matéria. A Direção e a Coordenação deixaram claro que não é para abandonar o que se está fazendo e colocar os temas de qualquer jeito, à força. Não que estes temas não fossem trabalhados atualmente, mas agora têm que ser mais sistematizados por todos os professores. Estas mudanças estão previstas para 2007 porque há três anos mudou a direção. A Diretora está botando ordem na casa. A escola estava complicada. Em 2004 foram duas mudanças na Direção. Estas mudanças têm impacto no trabalho, a Diretora (leda, diretora atual) valoriza o professor que trabalha. Hoje estou com mais liberdade para fazer coisas diferentes, como por exemplo, o trabalho com RPG. O Lino (um dos diretores anteriores) não queria atividades fora da escola. Se o diretor já não*

quer trabalho fora de sala de aula, o professor, então, imagina. Eu antigamente nadava contra a corrente. Agora está melhor.

Professor nº 2: Para o ano que vem, estão previstas algumas mudanças como fortalecer o conteúdo das disciplinas com vistas à aprovação maior nos vestibulares e tendo como foco também as avaliações federais e estaduais, como o ENEM e o SARESP. Querem também aumentar e diversificar as formas de avaliação dos professores para permitir a consolidação da progressão continuada de maneira mais eficiente na escola. Eu acredito que todas estas preocupações estão correndo talvez pela maior visibilidade da escola junto à diretoria de ensino, por benefícios salariais como o bônus e por necessidade de adequação aos preceitos legais.

Professor nº 3: Nós, os professores de Ciências Humanas e suas Tecnologias nos reunimos e verificamos que são necessárias mudanças para 2007, apesar de algumas mudanças que já vem sendo naturalmente implantadas ao longo deste ano. Alguns projetos continuaram como, por exemplo, as visitas ao centro de São Paulo, comemoração de algumas datas, outros conteúdos mudaram, etc. As mudanças teriam que ocorrer, pois para 2007. O Toufic vai receber 5ª e 6ª série, esta nova clientela, com certeza vai exigir que sejam revistos os conteúdos e projetos.

Professor nº 4: Eu já estive conversando com a coordenadora, apesar de ela ser de outra área, gostei das idéias que ela falou. Ela falou que professor de História simplesmente não precisa usar lousa; que o professor de História precisa trabalhar com temas que tenham relação com a vida do aluno e o que ele planeja para o futuro dele. Que é preciso colocar estes temas dentro de debate com a própria sala. Fazer o aluno pensar, que História está ligada à Filosofia, à Sociologia, à Geografia. Tudo ligado à realidade da região. A questão é que esta escola é tradicional, e há professores aqui para os quais, as mudanças não significam muita coisa. Porque para eles a aula é colocada na lousa, é aula dada, exercícios colocados no caderno, exercícios de vestibular, e aula dada. Toda escola tem professor tradicionalista, mas como aqui é escola central, tem mais, tem em maior quantidade. Mesmo os professores que tentam a mudança, eles não conseguem sobrepujar o grupo, eles trabalham de forma solitária, de forma desconexa com os outros. Às vezes, você é tido como rebelde, louco, e coisas deste tipo. E os alunos às vezes não entendem isto, eles falam assim: “Eu quero matéria no caderno, eu tenho que mostrar para a minha mãe matéria no caderno”. Ou então, a mãe fala assim: “Cadê a matéria que você passou para o meu filho...” Como se o debate, a exposição, o bate-papo que você teve com os alunos não fosse matéria. Às vezes surgem debates tão profundos que dá até briga... Você coloca um tema polêmico, como “Os homens são mais inteligentes que as mulheres”, para discutir questão de gênero, daí cria aquela celeuma, cria um racha entre a sala, os homens de um lado e as mulheres do outro. Daí você vai colocar o tema para um debate. Será que as mulheres são realmente inferiores aos homens? Aí você vai puxar o 8 de março, nos textos que tratam da questão da mulher até os dias de hoje.

Professor nº 5: O que nós estamos pensando de modo geral, é o projeto do Juarez que vai ser para todas as áreas, além de trabalhar temas comuns, como o tema do

Aquecimento Global. Pensa-se em trabalhar com uma avaliação global, embora eu não goste muito. A escola vai receber quinta e sexta série porque a Diretora veio com esta idéia. Para trabalharmos com estes alunos de forma coordenada, para que eles venham para o Ensino Médio preparados. Para que as falhas dos alunos das sétimas sejam sanadas nas quintas. Os alunos chegam perdidos, semi-analfabetos, eles chegam sem responsabilidade, sem postura, eles chegam perdidos. Eles chegam infantilizados e erotizados, é um paradoxo. O período da tarde é muito desgastante. De 1ª até 6ª seria lá no Engenheiro (escola ao lado do Toufic) e 6ª e 7ª seriam aqui. E ficou interessante para as duas escolas porque tendo Ensino Fundamental, receberiam verba do FUNDEF. Agora como virou FUNDEB vão receber de qualquer forma. Agora vai ter interesse de uma formação de curso mesmo. O que não vai ser fácil para nós, recebermos quinta e sexta. A qualidade do ensino desta escola caiu muito desde essa reorganização. A clientela local é mínima. Hoje o Toufic recebe alunos de Itapevi, Barueri e dos bairros de Carapicuíba. Os alunos gostam de vir para cá. Todas estas mudanças estão previstas para o ano que vem porque trocou coordenador do noturno que tem propostas de transformar esta escola como uma escola particular. Dando um currículo parecido com elas, com preocupações claramente conteudistas e com o vestibular. Se a escola trabalhar temas e não trabalhar o conteúdo exigido no vestibular, o aluno vai ficar defasado.

Professor nº 6: Por enquanto ainda as mudanças estão acontecendo devagar, de modo gradativo, porque não dá para fazer mudanças bruscas, porque há resistências por parte dos professores, é próprio do ser humano. Está todo mundo acostumado a trabalhar de um determinado jeito e vem alguém propondo mudanças. Isto é próprio do ser humano, ninguém gosta de mudanças bruscas. Então as mudanças estão ocorrendo devagar. Também o coordenador da noite, o Wagner, ele entrou agora. Então ele está estabelecendo um projeto que vai ter de ser seguido por todos os professores. Isto começou agora. Ele preparou agora para começar no ano que vem. Ele está reorganizando tudo. Assumiu a nova direção e ele entrou depois. Aqui no Toufic nós temos um grande problema físico de espaço. A escola é muito antiga. Nós temos três salas de aula aqui em baixo, é complicado. Fica aluno andando pelo pátio, dispersa. Lá em cima temos um corredor enorme com muitas salas, é muito barulho. São muitos os problemas. A escola tinha quatro laboratórios e hoje não tem nenhum. A escola pública não consegue trabalhar com laboratório porque os equipamentos são antigos, ultrapassados, insuficientes. Então com o passar do tempo, estes laboratórios estão virando sala de aula, mas isto leva tempo. Tem duas salas pequenas aqui embaixo que a gente queria derrubar a parede. O engenheiro veio e mostrou que não pode derrubar por causa da estrutura do prédio. Uma série de problemas. Nós não temos sala de vídeo, tem uma sala no final do corredor que nós fizemos de sala de vídeo e ainda assim é complicado porque o barulho chega lá e o barulho da sala de aula chega na sala de vídeo. Fora todo o barulho da Educação Física chega lá em cima. É muito complicado o problema do espaço. Nós temos problemas com a avenida e o trânsito aqui na escola. Estamos tentando resolver, não dá para fazer da noite para o dia. Ah, no ano que vem História da África entra no currículo, nós vamos ter que trabalhar a História da África, tanto no Ensino Médio como no Fundamental, e nós vamos ter que refazer a

apostila. As mudanças vão acontecer agora para 2007 por causa da chegada da nova direção e dos novos coordenadores.

Professor nº 7: Nos HTPC estão discutindo mudanças sobre comportamento de alunos, com sugestões de mudança para o ano que vem. Vão proibir mesmo cigarro no pátio. Vamos ter de fazer um trabalho de reeducação com os alunos. Outra mudança importante é que o Toufic vai voltar a ter quinta e sexta séries. Quando o governo tirou o primário daqui, começou a não ter algumas séries. Tiraram o fundamental daqui e colocaram aqui do lado (a escola Engenheiro Sales Souto, ao lado do Toufic). De uns anos para cá estão consertando. Este ano, o Toufic voltou a ter sétima e oitava e no ano que vem vai voltar a ter quinta e sexta. Outra coisa importante é a extinção do DA (sala dedicada aos alunos portadores de Deficiência Auditiva), que vai para o Didita (Escola Didita Cardoso Alves, também situada na cidade de Carapicuíba). No Ensino Médio vai haver mudanças, nós estamos escrevendo, sistematizando o novo currículo, porque durante a reunião, houve a pergunta para que é que nós estamos preparando o indivíduo, afinal de contas, é para a cidadania e vamos voltar a nossa atenção para o vestibular. O planejamento do ano que vem vai ser por área, parece que é Linguagem e Códigos...inclui História Geografia e Português (é erro conceitual do professor entrevistado, na verdade História faz parte das Ciências Humanas e Português de Linguagens e Códigos). Não sei porque tantas mudanças previstas para o ano que vem, não sabemos o que deve ser, deve ser porque vamos ter a chegada de novas séries, quinta e sexta. Quem dá aula para o colegial vai ter que se preparar para estas novas séries. Também vamos ter de sistematizar todos os projetos da escola. É uma mudança, porque antigamente quase nada ia para o papel. Antigamente, os professores falavam: vamos fazer Halloween e faziam, sem muita sistematização. Agora vai se tornar projeto, vão por no papel. Imagina se fosse no meu tempo, eu que tenho mais de vinte anos de Toufic, ia passar um sufoco, colocar tanta coisa no papel, o Baile das Rosas, por exemplo. Durante muitos anos eu coordenei. Este ano eu fiquei de fora, não me entrosei muito com o pessoal do Halloween, que também assumiu a coordenação e organização do Baile das Rosas.

Através da entrevista se quis saber que impacto os docentes acreditavam que estas mudanças teriam em sua prática. Os resultados foram os seguintes.

Professor nº 1: Vai depender muito das séries que eu vou pegar. Sou a penúltima efetiva a escolher. Tem (cita os nomes dos demais professores), tem o... Sérgio, que se afasta todo ano e vai para delegacia, eu fico o que sobrar. São seis cargos de História. Se eu pegar 1º ano, vou poder trabalhar RPG, a área que eu gosto, a diretora gosta, me deu apoio, só do ano passado para cá que teve apoio. Embora eu jogue há cerca de 16 anos. Porque ela (a Diretora) sabe das dificuldades de leitura do aluno. Aí eu encaixo o conteúdo com o meu projeto. Se eu pegar outra série, depende do cronograma, pode ser que dê, pode ser que não. Se eu pegar

quinta, eles são crianças, não adolescentes, apesar de não acharem, apesar da mídia dizer que são pré-adolescentes, acho que não vai dar. O que é mais importante é a própria área de Humanas interagir mais. Projetos específicos dentro da área, facilitando o contato entre os colegas. O que foi gozado, foi o professor de Filosofia e eu fazermos coisas parecidas, dando dissertação, pedindo a opinião deles sobre temas como ética, corrupção, cidadania... poderíamos ter corrigido uma só e aproveitar o resultado para as duas disciplinas, não fizemos porque não deu para conversar. Os alunos teriam duas notas a preço de uma.

Professor nº 2: Não sei. Vai depender do que ocorrer no ano que vem.

Professor nº 3: É difícil porque a probabilidade eu estar aqui no ano que vem é muito reduzida.

Professor nº 4: Todo ano se fala em mudanças e mudanças, mas na verdade, as mudanças ocorridas sempre foram de cima para baixo. Nunca fizeram um apanhado geral do que o professor pensa na base, dentro das escolas, no seu cotidiano. As coisas sempre são pedidas e postas de forma autoritária. Você percebe que os planos educacionais dos últimos anos sempre foram postos assim. Por exemplo, a escola-padrão e outras políticas sempre foram implantadas sem consultar o professor, sem consultar os sindicatos. Eu percebo que a Didática e a Pedagogia têm coisas boas para transmitir, só que dentro delas têm muitas coisas conservadoras. Muitas coisas são colocadas para a gente no ensino público hoje e, por exemplo... existem muitas formas de avaliar o aluno, em forma de conceitos... S, NS, I, P, PS... isso causa uma profunda perturbação no professor. A gente dá aula em uma, duas ou três escolas, cada uma com conceitos diferentes. Aqui no Toufic tem A, B, C...eu chego no Amos Meucci é S e I ...O aluno sai de uma unidade escolar para outra e fica meio perdido. O que um professor faz este ano não é continuação do que o outro fez no ano passado. Ele fica totalmente perdido. Ele pode até criticar o professor, mas quando ele vai para outra escola, percebe uma situação totalmente diferente. Ou seja, não há uma rede pública, mas várias redes dentro de uma única rede. Nós não temos um sistema de ensino. Temos várias estruturas que não completam um sistema.

Professor nº 5: Na metodologia, não. Todo ano eu faço uma pesquisada, sobre o que eu vou trabalhar. Para o ano que vem, nós vamos mudar a apostila colocar uns textos de História Geral, de África, vamos sentar para ver se a gente modifica e fazer para ficar mais claro para o aluno. Adotar apostila foi uma forma barata de fazer o aluno acompanhar, porque antigamente não tinha livro. Agora o governo está mandando livro de Português, de matemática para o ensino médio. E outros textos eles pesquisam e outros temas a gente trabalha com textos avulsos.

Professor nº 6: Não vão mudar. Elas só vão orientar melhor. Eu já não faço o meu trabalho de maneira totalmente tradicional, meu trabalho já avançou bastante. Não que eu seja bom, estou preocupado sempre em fazer alguma coisa diferente, trazer o mundo lá de fora para a sala de aula. Às vezes você aprende com o próprio aluno. Por exemplo, este ano vindo para o projeto da visita em São Paulo, uma aluna do segundo ano pediu se podia fazer um

documentário. Eles fizeram um grupo de oito alunos e fizeram o DVD na forma de um telejornal. Eles têm produzido muito nas minhas aulas, a perspectiva é que tenha uma participação maior.

Professor nº 7: *Eu penso que não. Porque as mudanças sejam para os professores mais novos, que não conseguem manter a sala no conteúdo ou na disciplina. Para aqueles que estão com um trabalho estruturado, creio que não vai haver mudança. Existem muitos mitos na profissão, de que caderno cheio é sinal de bom professor. De que adiante ter centenas de folhas escritas e o aluno não sabe nada daquilo ali... não adianta nada. Eu sempre falo para os alunos, usem a apostila, anotem alguma informação que vocês perceberem que eu falo é que é relevante. Fazendo assim fica fácil estudar para uma prova com consulta. Existe um grande mito de que uma prova com consulta é mais fácil. Não creio. Uma prova bem elaborada, com consulta, às vezes é mais difícil do que uma sem... Outra coisa que eu não gosto, é de professor se gabar de que sua prova difícil e que ninguém acertou, pelo contrário, então você não ensina...*

Outra questão que esta pesquisa se propôs a discutir seria qual o grau de conhecimento que os docentes possuiriam da dita pedagogia das competências e se estas tinham algum impacto, positivo ou negativo na prática docente.

Para tanto, foi apresentado aos docentes um pequeno trecho de um texto para que os entrevistados formulassem alguma espécie de crítica ou comentário. Era um artigo produzido por Perrenoud tratando das competências e da formação continuada.

Formação e Competências

O desafio é, primeiramente, o de **colocar explicitamente a formação continua a serviço do desenvolvimento das competências profissionais.**

Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos - conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes - a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. Não basta, portanto, enriquecer a gama de recursos do professor para que as competências se vejam automaticamente aumentadas, pois seu desenvolvimento passa pela integração e pela aplicação sinérgica desses recursos nas situações, e isso deve ser aprendido.

A formação contínua deve desenvolver prioritariamente três orientações. Constituem essas balizas:

- a definição negociada da tarefa docente, no sentido da profissionalização e de uma prática responsável e refletida;
- a ligação integral da formação inicial à universidade e sua reconstrução no sentido de uma forte articulação entre teoria e prática;
- uma renovação do ensino primário, a partir de três eixos: individualização dos percursos de formação, trabalho em equipe e centralização da atenção no aluno e no sentido do trabalho escolar.

Parece possível enumerar as orientações temáticas que se esboçam. Trata-se globalmente de uma luta contra o fracasso escolar e as desigualdades, com ênfase na renovação didática e no sentido do trabalho escolar, luta esta que também, indissociavelmente, objetiva o desenvolvimento da cooperação profissional no âmbito dos projetos de escola e dos contratos entre escolas e direção. Tudo isso, assim, explica a tônica colocada em dez grandes **áreas de competências**:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem;
2. Gerir a progressão da aprendizagem;
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da gestão da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Servir-se das novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Gerir sua própria formação contínua.

Evidentemente, cada palavra e cada idéia podem suscitar uma controvérsia obstinada sobre a pedagogia, as teorias de aprendizagem, as finalidades da escola ou da profissão subjacentes. Esse debate é mais importante que um consenso sobre detalhes, que seria mais preocupante. Através da discussão sobre os conteúdos, perfila-se uma forma nova de se pensar a formação, mais fecunda, em suma, que o sentido exato que se dá a cada formulação. Uma idéia como "conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação" só pode conduzir a uma interrogação aberta sobre as pedagogias diferenciadas. A abordagem por competências é um desafio mais importante que o referencial, que é apenas uma linguagem comum, destinada a pôr um pouco de ordem na complexidade.

Ensinar não consiste mais em dar boas lições, mas em **fazer aprender**, colocando os alunos em situações que os mobilizem e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber.

Professor nº 1: O discurso das competências é muito legal, interessante, a idéia é de que o aluno possa entender o que o Caio Prado quer dizer, não ler só por ler, ele tem que analisar o que está escrito. E olha que Caio Prado não é fácil... Eu trabalho mais com competência leitora e interpretativa para que eles possam chegar no ENEM e no SARESP e possam entender as perguntas. Gozando que eu trabalhei o artigo 98 da Constituição de 1824 e teve um ano que caiu no SARESP e os alunos perceberam e conseguiram fazer. O discurso das competências chegou até mim e creio que até todo mundo em forma de exigência de cima para baixo, assim: a partir de hoje tem que trabalhar deste jeito. Eles nunca perguntam o que o professor quer fazer. Muitas vezes, o que eles estão pedindo a gente já faz em sala de aula, mas de outro jeito. A gente não tem aquela sistematização que eles querem. A gente pede alguma coisa parecida. Em todas as séries eu percebi isso. A gente procura trabalhar de forma diversificada com várias estratégias, na sétima, eu acho que é a mais difícil da gente trabalhar, a gente diversifica mais, manter a atenção nessa faixa etária é complicado... Eu nunca vi em sala de aula um professor falar assim: olha, esta atividade que a gente vai fazer hoje, vai atingir tais e tais competências. A gente chega e dá a matéria e pronto. A gente faz a coisa meio instintivamente. É diferente do pessoal que fica lá na academia fazendo teses maravilhosas e não tem a vivência de sala de aula, com problemas de droga, de violência, de alunos que

passam de qualquer jeito, sem saber ler e escrever. Tem coisas lindas e maravilhosas no papel. A política educacional exige que o professor se adapte e se reinvente sem dar tempo para pensar. E vai muito do diretor, tem diretor que não valoriza o trabalho do professor. A leda (atual diretora) não, ela diz:..Faz do jeito que a gente faz muito bem e depois a gente adapta no papel.

Professor nº 2: No meu caso, penso que sim. A concepção teórica funda-se no pressuposto de estímulo à habilidade discente para a ação; trata-se de desenvolver no aluno uma certa capacidade que funcione como mecanismo indispensável a qualquer atividade que venha a desempenhar coletivamente. Mais do que conteúdo, importa relacionar a informação com sua realidade, organicamente, de modo que a abstração esteja estruturada não apenas em palavras, mas no aprendizado que vem da observação dessa relação, que aos poucos se assenta. O trabalho com a língua portuguesa e suas variações estéticas e usos formais, penso, se enquadra nesse campo por constituir a personalidade individual, o que costumo explorar nas aulas de História ao tratar de seus temas particulares.

Professor nº 3: Na minha maneira de trabalhar, o discurso das competências não produziu mudanças, porque a minha formação na graduação já foi em cima deste conteúdo. Assim, creio que a minha prática já ocorreu neste contexto.

Professor nº 4: Na minha opinião, o Perrenoud está correto. Cada pessoa tem uma facilidade tem uma facilidade de aprendizagem em determinada área, ou na área da lógica, ou na área do cálculo, na humanidade, ou uma percepção visual e tátil mais sensível que os outros, por exemplo, para a área artística. O professor está trabalhando de uma forma engessada através de conteúdos, através de um programa, não traz competência nenhuma. Eu estava lendo sobre Gardner e achei interessante. São idéias interessantes que poucos professores conhecem e trabalham. Para você ter uma idéia, considero nevrálgico o fato do HTPC ter sido colocado nas escolas para trabalhar assuntos e questões pedagógicas em sala de aula, só que ele se encontra há muito engessado: são muitos comunicados da Diretoria de Ensino, muitas coisas ligadas ao cotidiano da escola e que não têm relação direta com a questão pedagógica, é a questão da indisciplina na escola, que o coordenador se vê obrigado a trabalhar. Creio que o coordenador deveria trabalhar o professor para ele ter competência para o trabalhar a questão da indisciplina. O que se vê é o coordenador trabalhar a questão da indisciplina de forma direta. Eu conheço coordenador que grita para os alunos ficarem quietos, pois estão fazendo muito barulho na escola. Depois que os alunos estão sentados, ele diz: "Por favor, professor, pode continuar". Daí você o coordenador saindo do seu serviço. Ou então coordenador tomando conta de corredor ou coordenador que fica trabalhando dentro da secretaria com as questões burocráticas da escola. Então, é uma forma de engessamento que se tem dentro das escolas públicas. O pedagógico, mesmo, poucos coordenadores trabalham. Por tudo isto, foi através de leituras próprias, é que acabei me inteirando das questões pedagógicas.

Professor nº 5: São mudanças de nome, porque as competências que eles querem que a gente desenvolva no aluno, é aquilo que a gente sempre trabalhou em sala de aula, nos

objetivos. Aliás, o que muda é sempre o nome. Porque o compromisso de trabalhar o aluno como um todo, que ela seja crítico, que ele se coloque de forma ativa, isto nós sempre procuramos fazer nos objetivos dos nossos planejamentos, que ela seja capaz de resolver problemas. O que muda é a nomenclatura.

Professor nº 6: Hoje, eu pelo menos, não trabalho mais com questões, porque um faz os outros copiam. Eu trabalho com dissertações. O aluno vai ler, eu vou explicar o texto e o aluno vai fazer a sua dissertação. É claro, na dissertação o aluno vai colocar a sua opinião. Eles têm feito isso e o resultado tem sido bom. Eu mesmo, sou bastante paternalista. Tenho a preocupação se o aluno que veio da periferia vai conseguir trabalhar determinado texto, se vai entender determinado filme, eu me preocupo muito com os alunos. E eu comecei a fazer a esta experiência e vi que eles são capazes sim, eles conseguem sim. O resultado tem sido bom aqui na escola. Os alunos aqui do Toufic têm conseguido trabalhar bem. Em 2000 eu trabalhei lá em Taboão da Serra, eu tive muitas dificuldades. Lá, eu trabalhei de quinta ao terceiro colegial. Eu tinha todas as séries. Eu trazia os textos mais fáceis que eu tinha e os alunos não conseguiam fazer uma dissertação. Mal e mal eles conseguiam fazer um resumo. Então era isso. Hoje os alunos daqui, mesmo vindo da periferia, tem ido além da cópia. Eu não trabalho com questões não, eu trabalho com mapas comparativos. Por exemplo, no terceiro ano eu trouxe mapas comparativos. Eu monto o mapa e os alunos colocam o que há de diferença e semelhança entre os vários governos e eles conseguem sintetizar.

Professor nº 7: Estas palavras, competências e habilidades, elas são novas. Por exemplo, quando começou a haver em todas as salas, esse Ensino Médio em Rede, muita gente achou que foi besteira, mas para mim foi muito importante. Eu aprendi muita coisa, comecei a desenvolver no aluno a idéia de que eles têm competências para várias tarefas do cotidiano, são habilidades que cada um tem. Essa competência eu tenho comigo, mas a escola vai lapidar. O professor acha que o aluno é só educando. E não é, você muitas vezes aprende com o aluno. Por que muitas vezes uma pessoa tem mais habilidade, porque ela pratica mais, por exemplo, exercícios de matemática, de português, de palavras cruzadas, quem tem mais prática, termina primeiro. Por exemplo, a velha concepção de História, de Geografia, é que essas matérias são só “decoreba”, e não são. Hoje o aluno tem que ler e tirar conclusão. Essa competência (leitura) eu desenvolvo com ele, sim. Eu digo para aluno que todos têm competência para aprender. Para você ter uma idéia, uma semana antes de se comemorar o Dia da Consciência Negra, eu vi um texto num livro que eu achei interessante. O texto enfatizava que eu não sou obrigado a nada, a gostar da novela, da televisão, de comprar determinado produto, de fumar, etc. Ou seja, as minhas decisões são pautadas a consciência. Eu achei importante começar a discussão sobre Consciência Negra, pelo conceito de consciência. Eu induzo o aluno a pensar sobre o que ele está lendo. Outro exemplo, foi na semana passada quando eu pedi uma análise de um texto sobre a Semana de Arte Moderna, eu não quero cópia, quero interpretação, saiu cada coisa boa... O importante é você ter capacidade crítica. Outra coisa importante é analisar o entendimento como as provas do ENEM, com expressões como justifique. Por exemplo, quando teve o referendo sobre o

desarmamento, eu trabalhei, fui um dos poucos que fiz isto. O indivíduo tem habilidade porque exercita, adapta o que aprende ao seu dia-a-dia.

Através da entrevista, se procurou observar se a interdisciplinaridade realmente ocorre ou é apenas um mito. Nas visitas à unidade escolar, se pôde apurar que interdisciplinaridade de forma sistematizada e consistente não ocorre, às vezes, dois ou mais professores por alguma questão de afinidade acabam por desenvolver trabalhos comuns. As opiniões dos professores de História colhidas a respeito desta questão e da impressão obtida através das visitas são as que se seguem:

Professor nº 1: O que se consegue fazer bem é união com Português e Literatura, porque a matéria acaba se tocando em algum momento. Acabo puxando a matéria em algum momento, exemplo Marília de Dirceu, Inconfidência, eu falo para os alunos que o autor do livro que estão vendo em Literatura é um dos personagens do que eles estão vendo na História. A interação ainda é pequena porque há pouco tempo de se encontrar. Educação Artística, Geografia, Literatura, as Humanas em geral conseguem se agregar em alguns momentos, os alunos percebem que tem "link" entre as disciplinas. Se os alunos percebem que estão vendo os dois lados da mesma coisa, é bom. A interação também se dá no pessoal, Não querendo falar mal, eu tentei me aproximar do Givaldo (outro professor de História) como colega, pois trabalhamos as mesmas séries e não consegui.

Professor nº 2: Com os colegas de área, apenas no planejamento anual, que ocorre no início do ano letivo. Ao longo do ano uma oportunidade de diálogo maior seria nos HTPCs, o que dificilmente acontece. Com disciplinas mais próximas varia conforme os encontros diários, pois não há um projeto nesse sentido e a coordenação pedagógica alheia-se a interferências no trabalho dos professores. A interdisciplinaridade fica por conta da competência de cada um.

Professor nº 3: Existe interdisciplinaridade sim, pois os planejamentos são integrados. Isto faz com que todos nós estejamos sempre em contato uns com os outros.

Professor nº 4: Há algumas interações, mas muito rápidas, não assim permanentes. Você que tem de procurar os outros professores, porque os outros professores não te procuram. Eles não te procuram para este tipo de relação. Eu estava até pensando, neste projeto de pesquisa que eu estou pensando em apresentar no Mackenzie, que falta ao professor de modo geral, de História, Geografia, Artes, trabalhar mais com a sensibilidade do aluno. O Rubem Alves, apesar de não ser um professor, é um educador, um filósofo, ele tem uma certa repulsa por parte dos professores universitários, dos professores da academia. O Rubem Alves ou outro tipo de pensador, que não se adapta às idéias da academia, sofre muitas críticas. Ele fala o seguinte, que a questão do saber deve ser ligada aos sentidos, ao cheiro, ao tato, ao paladar, o gosto... essas coisas que ele coloca sempre nos artigos dele, do gosto pelo saber e o saber ver as coisas e analisar as coisas. Isto porque as pessoas hoje conseguem ver, mas não conseguem analisar as coisas. É a mesma coisa que na época do

Collor, numa banca de jornal, tinha dois rapazes assim que na frente de uma banca de jornal, estava escrito naquele antigo jornal, o “Notícias Populares”, que era o jornal sensacionalista da época, apesar de que tem outros atualmente, estava escrito assim: “Collor solta as torneiras da economia”. Daí um rapaz fala para o outro: Está vendo? Está faltando água na casa do Collor. Você vê isso, o senso comum, predominando no meio da escola. Quando você entra numa sala de aula, ou melhor, numa sala dos professores, onde começa tudo e você percebe que todo dia está se debatendo o senso comum, o debate que nunca chega a ponto nenhum, você percebe que algo está errado naquela escola. Aqui no Toufic Joulian você percebe debates que são debates científicos, tem o senso comum também, mas você ouve debates da atualidade, por isso que é uma escola um pouco diferenciada das outras. Mas quando você entra numa escola que na sala dos professores está se falando da saída da diretora, daquele menino que não presta, daquele menino que é vagabundo... olha os termos que eles usam para os alunos: aquele aluno que não presta, aquele aluno safado, aquele aluno é vagabundo... sempre colocando aqueles logotipos, aquelas palavras que... por mais ruim que o aluno seja, você não pode colocar; porque não é um menosprezo à inteligência, é um menosprezo ao ser humano. Tem que falar que o aluno é indolente, que o aluno não presta atenção, que o aluno não cria motivação, que o aluno não tem boa educação familiar, mas não assim como muitos fazem. E eu sinto neste debate, em que eu tenho colecionado artigos nestes últimos três anos, que saíam no “Mais”, na Folha de São Paulo. E lá saíam, de três em três meses, artigos do Rubem Alves, e comecei a pensar: “Realmente, para mim, professor de História, falta material, não livros, mas falta material para trabalhar em sala de aula”. Por exemplo, esta idéia surgiu há uns seis anos: eu estava com dificuldade para falar sobre o Egito, eu falava, falava e eles não entendiam o que eram as pirâmides. Outros entendiam o que era pirâmide, mas não sabiam o que era esfinge. Eu passei numa lojinha de gesso em Osasco, e comprei uma pirâmidezinha e uma esfinge, trouxe para a sala de aula e mandei cada um pegar, pegar, ver. Eles olharam, pegaram de lado... e eu falei: “Agora vocês vão elaborar um material”. “Que material?”, eles disseram. E eu disse: “Qualquer coisa...” Pode ser uma música, pode ser uma poesia, pode ser um texto, pode ser um desenho, alguma coisa que eu possa avaliar. Um aluno na minha frente já começou a desenhar a esfinge e a pirâmide, outros começaram a fazer uma poesia, outros foram fazer um texto, quer dizer, cada foi livremente escolhendo o que faria com aquela pirâmide e com aquela esfinge. Daí foi criando aquela atenção do aluno. Daí foi ficando mais fácil. Daí quando eu fui passar “Egito, além da eternidade”, que é um documentário da TV Cultura, quando eu falei da possível maldição da múmia, que ninguém sabe se é mesmo verdade ou se é uma espécie de mito... Depois, ainda não tinha nem saído ainda a “Múmia”, eles ficaram mais vidrados ainda. E os alunos foram depois discutir comigo sobre o Egito, por conta própria, eles chegaram a pesquisar na Internet sobre o Egito. E alguns alunos vieram falar sobre hieróglifos. E eu expliquei que cada símbolo era uma palavrinha, que havia sido decifrado por Champolion, a história da Pedra de Roseta, daí criou um clima e alguns vieram me procurar, e eu não precisei procurar mais por eles.

Professor nº 5: *A interação tem sim, entre nós na área de Humanas, porque a gente sempre conversa na hora do intervalo e nas reuniões, HTPCs... Acontece quando a gente faz cursos para procurar fundamentar a nossa prática e procuramos dividir nossas dúvidas e trocar opiniões com os colegas para poder melhorar o nosso trabalho, a nossa prática em sala de aula. A interação acontece também por afinidades, mesmo. Nós da área de Humanas, com Português, nós nos entendemos muito bem. Aqui no Toufic, a gente já se conhece, a gente combina até na atribuição que séries a gente vai pegar e já conversa com os professores de Português para fazer um trabalho conjunto. Aqui no Toufic existe uma pulverização muito grande de faixas etárias de professores e eu procuro usar isto em favor de trabalho conjunto com professores com quem tenho afinidade.*

Professor nº 6: *Por incrível que pareça, não existia interação entre os professores. Depois da Claudete (ex-coordenadora), passou a existir, porque eu também tinha o meu projeto de visita a São Paulo e queria trabalhar a interdisciplinaridade e nunca conseguia trabalhar isto. Eu mostrei para a Claudete e ela pesquisou bastante para ver como a gente podia trabalhar neste sentido e não achou nada. Então a gente começou a reunir os professores e encontrar saídas. E assim foi envolvendo os vários professores. Não dá para dizer que todos os professores trabalham e também nunca vai haver, mas já há um começo. Por exemplo, a Daniela (a outra professora de História) tinha uma resistência muito grande para trabalhar e hoje a gente já consegue trabalhar junto. Quando está acontecendo alguma coisa de novo ela pega, começa, faz um rascunho e aí nós trabalhamos. E a gente tem trabalhado junto. Já está começando a haver esta integração. Hoje os professores já perguntam como dá para trabalhar junto, se tem alguma coisa que dá para encaixar. Antes ninguém perguntava nada e hoje todo mundo já pergunta. Eu sinto que foi uma herança da Claudete. Veio a nova Diretora que está dando continuidade a este trabalho e a nova coordenadora continuou também neste sentido. Mostrou que a interdisciplinaridade é simples, sendo que a gente tinha tanta dificuldade antes. Cada um pode trabalhar a mesma questão em momentos diferentes, não precisa ser ao mesmo tempo.*

Professor nº 7: *Eu converso muito com os professores de Português e Geografia. Para o ano que vem, por exemplo, vamos fazer um projeto de sala de vídeo quando for dobradinha na minha aula e na dele. Eu percebo que o entrosamento, pelo menos na minha parte, ele é mais visível com os colegas de mais tempo, como por exemplo, a Daniela (outra professora de História), porque alunos que hoje são meus, foram dela em anos anteriores. A interação acontece quando um colega se interessa pelo projeto que você está se envolvendo. Eu não converso muito com os novos, eu não me integro muito com eles. Agora no HTPC, tem o agrupamento por área, e aí tem o questionamento, o debate, todo mundo se envolve. A escola estimula, o coordenador o Wagner, ele é muito ágil, tem muito jogo de cintura. Aqui no Toufic sempre foi feita muita coisa, mas nunca foi colocada no papel. Agora a Secretaria quer que fique tudo às claras, a escola ganha muitas verbas por causa dos projetos, por exemplo, a escola perguntou o que cada professor precisava para fazer Halloween, assim,*

por exemplo, no ano que vem vai ficar melhor. Por exemplo, na semana passada, eu e a Mônica fizemos o RPG. Eu me integrei, não propriamente nos jogos, mas na divulgação do evento, na arrumação. A interação se dá também no nível pessoal. Não dá para trabalhar com quem não se tem bom relacionamento, ou não se tem relacionamento.

Após a revelação do conteúdo das entrevistas, faz-se necessária a análise dos diários de classe e a comparação com os planejamentos dos docentes entrevistados. Afinal, é a oportunidade de se confrontar o discurso com o registro da prática destes profissionais.

Anteriormente já foi detalhado o teor dos planos de ensino (que revelam uma opção por conteúdos e não por eixos temáticos nas séries oferecidas pela unidade escolar em 2006), demonstrando discrepância entre este e os objetivos (baseados nos PCNs, que como se sabe, estão contextualizados com as reformas do Ensino Médio dos anos 1990).

A comparação dos planos e das entrevistas com o conteúdo dos diários pode mostrar indícios de como a unidade escolar pesquisada desenvolve o seu trabalho.

Desta forma, os diários foram analisados por série, da primeira à terceira do Ensino Médio, e comparados com os planejamentos elaborados para o ano letivo de 2006. Optou-se por esta comparação, uma vez que, com o ano letivo concluído, poderia ser feito um recorte que permitisse a análise de um período já concluído, que, portanto, não sofreria alteração e interferência por parte dos profissionais pesquisados. Como também foi dito, foram obtidos os diários de todos os docentes de História que atuaram na unidade escolar em 2006, inclusive dos professores de número 8 e 9, que não concederam entrevista.

O planejamento da primeira série do Ensino Médio prevê basicamente o estudo do Brasil Colonial na seguinte conformidade: no 1º semestre é estudada a transição do Feudalismo para o Capitalismo e o Absolutismo, para que se possa realizar a contextualização da colonização e da economia açucareira; e no 2º semestre são abordados temas como a economia mineradora e a crise do sistema colonial. Destoando do conteúdo tradicional de História do Brasil há a menção ao estudo dos Temas Transversais e a integração entre os professores dos períodos diurno, vespertino e noturno a trabalhar o folclore no

2º Bimestre. Os primeiros anos foram divididos entre os professores nº 5, 6, 7, 8 e 9.

O diário do professor nº 5 não apresenta as datas em que foram ministradas as aulas. Aparecem apenas os meses e os temas que foram trabalhados. As aulas ministradas são expositivas e solicitadas atividades escritas dos alunos. Estas atividades são intercaladas com a exibição de alguns vídeos e discussão sobre os mesmos. No 1º Semestre, trabalhou a transição do Feudalismo para o Capitalismo, o Absolutismo e as Grandes Navegações. No 2º Semestre, ministrou aulas sobre a economia colonial (açucareira e mineradora), a crise do Sistema Colonial, o folclore brasileiro (que estava previsto no planejamento e é citado como projeto na entrevista deste e de outros professores), a política brasileira contemporânea (registrada como Projeto Política, que não constava do planejamento). Pode-se dizer que o planejamento foi cumprido e que houve trabalho com atividades diversificadas.

O diário do professor nº 6 na primeira série do Ensino Médio revela um trabalho baseado em aulas expositivas e elaboração de dissertações pelos alunos. Chama a atenção o elevado número de faltas deste profissional, pois há o registro de aulas dadas por professor eventual. No 1º Semestre aparecem uma introdução ao estudo da História, o trabalho com Temas Transversais, temas de Idade Moderna como o Absolutismo, a Reforma, a Contra-Reforma e a chegada dos europeus à América. Apenas no 2º Semestre há o registro de temas vinculados ao estudo do período colonial brasileiro, como as Capitanias Hereditárias, o Governo Geral e a economia colonial e a escravidão. Curiosamente, todo o restante do planejamento é descrito como tendo sido cumprido no mês de dezembro, o que é francamente duvidoso, uma vez que neste mês as notas já estão atribuídas e os professores praticamente não ministram aulas com a presença dos alunos.

O diário do professor nº 7 é visivelmente preenchido de modo incorreto. Não há o registro dos dias em que foram trabalhados. O registro do conteúdo programático é feito em forma dissertativa, são linhas contínuas formando um resumo da matéria. Por exemplo, no mês de março o registro se inicia da seguinte forma: *“... O objetivo principal dos portugueses na nova terra”descoberta”. Os metais preciosos não foram encontrados no início. A exploração do pau-brasil (...) A colonização após a pressão dos países*

europeus para que Portugal ocupasse as novas terras . Os processos repressivos para a dominação e ocupação das terras pertencentes aos indígenas...” Ou o que dizer de como se encerra o registro do mês de abril, e portanto do 3º Bimestre: *“... As fases distintas da produção de açúcar no Brasil a partir de 1534. O mercado externo e a mão-de-obra escrava...”* Entremeadado com o conteúdo de História do Brasil Colonial, aparecem citados textos relativos a temas transversais trabalhados em sala de aula. No início do 2º Semestre, o diário registra a transição do Feudalismo para o Capitalismo e a análise do Mercantilismo e chegada dos portugueses à América do Sul para depois continuar falando sobre a economia mineradora. Como a pesquisa não atingiu a sala de aula e o trabalho lá realizado pelos docentes, fica a dúvida se houve apenas um erro de registro ou se também houve esta falha nas aulas ministradas. A leitura do diário revela que o conteúdo é ministrado de forma expositiva, na forma de conteúdos, ainda que seja entremeadado de textos sobre os temas transversais.

O diário do professor nº 8 sobre a primeira série do Ensino Médio revela um profissional que trabalha através de aulas expositivas e exercícios. Contudo, este comete um equívoco quando do registro do conteúdo no início do ano letivo. Na primeira aula expositiva da primeira série do Ensino Médio, consta *“retomada do conteúdo”*. Ora, não há que se falar em retomar algo que está francamente no início. Além disto, o curso de Brasil Colonial tem início com aulas sobre o Islão. A partir de março, o profissional começa a discutir a História do Brasil e a registrá-la em forma de tópicos. Há omissões: a Restauração Portuguesa e o estudo da economia mineradora. O professor registra aulas sobre as invasões estrangeiras ocorridas durante a União Ibérica, para em seguida falar da expansão territorial brasileira e das revoltas nativistas e emancipacionistas. A leitura de seu diário não permite concluir se houve apenas a omissão do registro no diário ou uma falha conceitual no trabalho realizado.

O diário da primeira série do Ensino Médio elaborado pelo professor nº 9 (que também não concedeu entrevista) apresenta também um preenchimento bastante irregular. Nos meses de fevereiro e março, o conteúdo aparece registrado com o dia do mês. No entanto, a partir de abril, somente são citados os itens do conteúdo sem o registro do dia em que ocorreu a aula. Há também

erros na seqüência do conteúdo. O diário tem início com uma introdução ao estudo da História (bastante compreensível para uma série inicial), para em seguida abordar a questão da terra do Brasil, **depois** é que o conteúdo versa sobre a expansão marítima européia e a chegada dos portugueses ao Brasil. A aula seguinte à chegada dos portugueses ao Brasil é sobre o **início e a decadência do Feudalismo**. Há vários exemplos de descontinuidade no diário deste professor. Seu conteúdo é ministrado com base em aulas expositivas, textos para análise e reflexão e atividades em grupo realizadas em sala de aula. O planejamento também não é cumprido e os prazos previstos também não são obedecidos.

A segunda série do Ensino Médio prevê em seu planejamento, o ensino do Brasil Monárquico e de alguns temas de História Geral com ele relacionados, como o Período Napoleônico (para que se possa compreender o contexto da Independência) e a Era Vitoriana (para que se possa relacionar com o papel que o Império Britânico exerce sobre o Brasil ao longo do século XIX). No 1º Semestre, o conteúdo abrange do processo de independência até a implantação do parlamentarismo no Segundo Reinado e no 2º Semestre, a economia, as relações internacionais e a questão da escravidão no Segundo Reinado e a Proclamação da República. Além deste conteúdo, constam do planejamento os temas transversais. Os segundos anos foram divididos entre os professores nº 1, 5 e 6.

O docente nº 1 trabalha utilizando na segunda série do Ensino Médio, RPG, aulas expositivas, análise de textos e exercícios e atividades. O uso de atividades como RPG, nas quais os alunos necessitam ter uma postura ativa e resolver desafios, é um fato novo em comparação aos outros diários. Contudo, as demais atividades seguem um perfil com aulas expositivas, análise e discussão de textos, resolução de exercícios. O conteúdo previsto no planejamento não foi cumprido e nem o cronograma obedecido. A uniformidade de trabalho prevista no planejamento não existiu. O docente trabalhou ao longo do ano, conteúdos de História Geral além dos previstos no planejamento. O resultado foi que ao final do ano letivo, os alunos tiveram aulas apenas sobre crise do sistema colonial, processo de independência e período regencial.

Os registros do diário do professor nº 5 mostram um docente que faz uso de aulas expositivas, análise de textos, atividades individuais e em grupo. Em

seu diário não há registro das datas em que foram ministradas as aulas o que não permite avaliar o ritmo e a dinâmica em que foram desenvolvidos os conteúdos. Mais uma vez, o planejamento não foi seguido, havendo registro de outros conteúdos que dele originalmente não constavam. Neste diário, há o registro da execução do projeto de visita a pontos turísticos de São Paulo. O destaque no diário deste profissional fica para a realização de trabalhos com jornais e revistas tentando discutir questões contemporâneas (como o sugerido pelo Ensino Médio em Rede).

A análise do diário do professor nº 6 permite observar um professor que trabalha com aulas expositivas, exibição de filmes, e elaboração de alguns trabalhos em sala de aula pelos alunos. Apresentou um elevado número de faltas na segunda série do ensino médio, com vários registros no diário de presença do professor eventual. Não há registro do que este substituto tenha trabalhado com os alunos. O diário claramente mascara a realidade, de modo a querer dizer que o planejamento foi cumprido. Basta observar que há registro de conteúdos em pleno dia 19 de dezembro (época em que claramente não há alunos na escola). Portanto, os registros deste docente são pouco confiáveis. O profissional que na entrevista se orgulha de ter elaborado um projeto de visitas a pontos turísticos de São Paulo (o registro escrito do projeto data de 2004, e apesar disto, o docente afirma que o desenvolveu em 2006), curiosamente não o registra no diário.

Do planejamento das terceiras séries do Ensino Médio constam temas de Brasil Republicano e de História Geral do século XX como as duas guerras mundiais, a Revolução Russa, o Fascismo e a Guerra Fria. O conteúdo do 1º Semestre é a República Velha, Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, Crise de 1929 e o Nazi-fascismo. No 2º Semestre constam de História do Brasil da Era Vargas até o Brasil Contemporâneo e de História Geral, a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria e a Nova Ordem Internacional. Trabalharam com os terceiros anos os professores nº 2, 6 e 7.

Os registros do diário do professor nº 2 também sugerem um profissional que se utiliza de aulas expositivas. Este profissional se preocupou em realizar uma introdução ao estudo da História e revisar os conteúdos de História do Brasil Colonial e Monárquico, antes de adentrar no Brasil República, o que sugere que os alunos apresentavam defasagens de conteúdo. As fragilidades

dos alunos aparecem também no fato de o profissional atribuir notas para os cadernos dos alunos, o que pode sugerir uma estratégia para manutenção e controle da disciplina em sala de aula ou forma de atribuir conceitos positivos aos alunos. A julgar pelos registros, o conteúdo referente aos temas de História Geral não foi cumprido, uma vez que o docente se fixou apenas nos conteúdos de História do Brasil.

Os diários de classe do professor nº 5 repetem as características de seu trabalho no segundo ano: elevado número de faltas, apesar de na entrevista fazer grande alarde de seu projeto de visitação de monumentos históricos, não o cita em nenhum momento em seu diário, perfil tradicional. Outra omissão é o trabalho com temas do folclore brasileiro (apesar de citado na entrevista) Como novidade em relação à série anterior, consta de seu diário o trabalho com temas transversais (o que não consta dos conteúdos da disciplina). O conteúdo de Brasil Republicano também não foi cumprido, uma vez que o conteúdo que consta de seu diário se encerra em 1945 com o fim do Estado Novo.

O professor nº 7 reproduz no terceiro ano do Ensino Médio sua maneira bastante peculiar de registrar o conteúdo: sem data, com os temas retratados como se fossem uma pequena redação sobre História do Brasil. Para ilustrar, basta ver o conteúdo do mês de abril: *“O período que vai de 1891 a 1894, é considerado de grandes agitações políticas. No Rio de Janeiro estoura na marinha a Revolta da Armada comandada por Custódio de Melo e no Rio Grande do Sul estoura a Revolta Federalista...”* Do diário constam ainda o trabalho com temas transversais e aulas expositivas. É digno de nota que de fevereiro até a maior parte de novembro, os registros versam sobre fatos históricos da República Velha (1889 – 1930). Curiosamente, todo o restante do conteúdo (até a reeleição de Lula) foi cumprido no restante do mês de novembro. É legítimo supor que não se cumpriu o planejamento e houve apenas o registro por mera formalidade.

Após a descrição das informações contidas nos planos de ensino e nos diários de classe e relato das entrevistas com os professores de História, no próximo capítulo serão feitas análises destas informações.

CAPÍTULO III – A PRÁTICA ESCOLAR DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Neste capítulo, nossa proposta é analisar os dados levantados e descritos nos capítulos I e II que possibilitam verificar de que forma a prática escolar dos professores de História está ou não sendo impactada pelas deliberações contidas nos documentos que orientam a reforma educacional do Ensino Médio. Para tanto, serão recuperados e fundamentados conceitos e categorias de análise anunciados na Introdução desta pesquisa.

Como se anunciou na Introdução deste trabalho, a possibilidade de consecução de uma política educacional se define em grande medida pelas práticas profissionais que concretizam o trabalho educativo no cotidiano da escola. Dito de outra forma, a compreensão do trabalho educativo ocorre menos nas normas legais impostas pelo Estado e mais pelas práticas educativas e, portanto, o destino das políticas públicas se dá nos acontecimentos da unidade escolar e na sala de aula.

Fundamentando tal argumento, pode-se recorrer à definição de cultura escolar formulada por Dominique Julia (2001):

“...Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas 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. (...) 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 a sua aplicação ...”
(JULIA, 2001, p. 10 -11.)

Como demonstra o autor francês, a compreensão das normas instituídas pelo Estado exige a análise dos profissionais que devem aplicá-las, daí a trajetória feita por esta pesquisa que procurou verificar a aplicação das reformas educacionais para o Ensino Médio numa unidade escolar e, dentro dela, por um grupo de profissionais da educação (professores de História).

Contudo, é ilusório crer que as normas estabelecidas pelo Estado são recebidas de igual forma em todas as unidades escolares. Celso Ferretti e João dos Reis da Silva Júnior (2004) fornecem elementos que possibilitam a

compreensão das práticas escolares partindo de orientações e finalidades que compõem, ainda que contraditoriamente, o institucional, a organização e a cultura das escolas. Dizem os autores fundamentando suas análises nas definições de cotidiano e não-cotidiano, elaboradas por Agnes Heller, nas quais a presente pesquisa busca seu fundamento teórico:

“... as reformas, tal como propostas no âmbito do Estado, não se realizam necessariamente de acordo com o espírito que as anima, pela simples razão de que sua implementação se dá em instituições historicamente constituídas, das quais a escola, para nossos interesses, é a principal...” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 44).

Ou seja, é preciso ir à unidade escolar para que dentro dela, se possa perceber como ocorre a reelaboração do conteúdo das reformas e seu embate com a cultura e a história da escola pesquisada. Como se afirmou no capítulo I, a escola pesquisada apresenta uma história significativa na cidade em que se insere, tornando significativo o esforço de pesquisa.

Dizem mais adiante Ferretti e Silva Júnior (2004):

“ Parte-se aqui do suposto, já bastante discutido na literatura, de que a instituição escolar não é mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente instituídos, constrói sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto por meio da prática escolar, cuja centralidade constitui-se no indissociável binômio apropriação-objetivação. É evidente que não se pode estudar e entender a cultura que a escola constrói como sendo algo estático, ou que se constitui apartada da sociedade da qual faz parte e, portanto, da cultura que nela vigora. Ao contrário, entendemô-la como resultado das diferentes temporalidades históricas postas simultaneamente na cotidianidade, tanto no âmbito do sincrônico como do diacrônico.” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 45).

Ou seja, os autores alertam que a escola não se limita a reproduzir as políticas públicas determinadas pelo Estado, mas as reelaboram com base em elementos de seu dia-a-dia. Justificando a necessidade de se observar que as diretrizes educacionais orientadas pelo Estado acabam por assumir outros significados nas unidades escolares, pode-se recorrer à argumentação realizada por Claus Offe (1990):

“...as condições e direção do desenvolvimento do sistema educacional e suas funções sociais globais não são realmente determinadas pelas finalidades declaradas e pelo que é indicado em programas orientados para determinados fins. Os objetivos falham, programas de construções se reduzem sob as pressões restritivas

provocadas por oscilações administrativas, partes inteiras do sistema educacional ficam sem função diante de crises e conflitos imprevistos: tudo isso pertence à experiência cotidiana. (...) Dito de outro modo: as condições e, portanto, as funções desse subsistema, são determinadas por circunstâncias que não são levadas em conta por nenhum dos atores ao estabelecerem objetivos ou formularem planos; na verdade, em geral, estas condições agem contra as finalidades declaradas.” (OFFE, 1990, p. 10).

O autor alemão é taxativo ao afirmar a existência de tensões entre as diretrizes elaboradas pelo sistema educacional e a sua manifestação concreta nas unidades escolares:

“...nos períodos em que se explicitam interesses, se criam programas e continuamente se discute sobre as funções necessárias e desejadas do sistema educacional, estes fatos não podem ser tomados como indicadores de uma funcionalização da escola em relação às necessidades e interesses sociais. Ao contrário, podem ser um indicador de decomposição dos engates funcionais entre o sistema escolar e a sociedade...” (OFFE, 1990, p.13).

Algumas das dificuldades enfrentadas por este tipo de pesquisa são mencionadas por alguns dos autores acima referidos. Dominique Julia (1990) menciona as dificuldades de se reconstituir a cultura escolar a partir do estudo de documentos preservados pelas escolas: “...a *obrigação em que periodicamente se acham os estabelecimentos escolares de ganhar espaço, levam-nos a jogar no lixo 99% das produções escolares...*” Como foi feita referência no capítulo I da presente pesquisa, só estavam disponíveis documentos dos últimos cinco anos, pois os anteriores a 2002 foram destruídos.

Outra dificuldade digna de menção é feita por Silva Júnior e Ferretti citando Beltrán Llavador e San Martín Alonso (2002):

“...os agentes que atuam na organização são, antes de tudo, pessoas que convivem com diferentes manifestações culturais presentes no espaço social mais amplo, e que, no desempenho de suas tarefas profissionais, põem-se por inteiro como tais. É, por isso, inevitável, e mesmo esperado, o surgimento de enfrentamentos e conflitos num espaço institucional no qual convivem diferentes culturas e em que diferentes interesses tenham de se submeter a normas institucionais e regras organizacionais.” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 63 – 64).

Os conflitos entre os agentes presentes na unidade escolar e seus diferentes interesses explicam a troca de coordenadores durante o segundo semestre de 2006 (período da formulação do Projeto Político Pedagógico para 2007, discordâncias entre os docentes e mesmo resistência de alguns funcionários no sentido de possibilitar acesso à documentação existente.

Conforme hipótese levantada na Introdução desta pesquisa, o trabalho educativo responde a situações e interesses díspares presentes na cultura escolar, não sendo, portanto, uma mera reprodução das intenções existentes nas políticas educacionais orientadas pelos PCNEM. Haja vista, a tentativa da unidade escolar de conciliar a formulação da documentação exigida pelos órgãos centrais da Educação (Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação) embasada nos PCNEM com as práticas da unidade escolar. É revelador o trecho em que a unidade escolar praticamente pede desculpas por utilizar em seu Projeto Político Pedagógico a expressão “escola tradicional”: *Quando nos referimos a uma escola tradicional, temos a clareza que almejamos uma escola com qualidade, com compromisso por parte de todos que aqui estão, uma escola que possa habilitar nossos alunos na perspectiva de todos os setores da sociedade tais como: vestibular, no mercado de trabalho e/ou vida em sociedade, com estratégias diversificadas, **ser tradicional é ter clareza do currículo que elencamos.*** (grifo meu).

Ora, pelo trecho destacado vislumbra-se, ainda que de forma tímida, uma resistência dos autores do documento da unidade escolar (ao defender valores da escola tradicional) em relação ao pensamento pedagógico hegemônico nos órgãos centrais da educação (que consideram a escola tradicional como algo retrógrado). Para dirimir quaisquer dúvidas, é preciso recorrer ao pensamento de Dermeval Saviani, que a escola tradicional, fundamentada na transmissão de conteúdos é progressista quando comparada com a Escola Nova, uma vez que o currículo baseado em conteúdos escolares não é retrógrado, mas pelo contrário, extremamente progressista, porque, imaginando que a escola tenha um papel histórico de construir a possibilidade da crítica da realidade e de elaboração da humanização do indivíduo; constata-se que tais realizações só são exeqüíveis através da aquisição de conhecimento. A pedagogia das competências nega o caráter do conhecimento que está embutido na escola, portanto, comparativamente à escola tradicional, ela manifesta um caráter conservador. A compreensão do mundo só pode ser construída a partir do domínio da produção histórica da humanidade.

Saviani (2007) afirma textualmente:

“... o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.” (SAVIANI, 2007, p. 55).

Portanto, ao se negar o acesso dos conteúdos aos estudantes, nega-se também a possibilidade de elaboração da crítica social. As chamadas pedagogias não-diretivas psicologizantes, cognitivas que embasam os PCNs, neste sentido, são eminentemente conservadoras. A escola tradicional, por oposição, é extremamente progressista diante delas por possibilitar o processo de construção da crítica... A cerimônia com que a unidade escolar defende a sua opção por uma proposta com valores da pedagogia tradicional reside no fato de que os vocábulos “escola tradicional” assumem um significado, que na perspectiva em que estão postos nos documentos das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, é aquela escola que transmite um amontoado de conteúdos que os alunos não têm a menor noção para que servem.

Como se disse no Capítulo I, para o ano de 2007, pela primeira vez, a unidade escolar elenca os conteúdos a serem estudados divididos em áreas de conhecimento. Tal procedimento é recomendado pelos PCNEM e é sugerido pelo curso Ensino Médio em Rede (feito durante parte dos HTPCs). Como também se salientou, rotineiramente, a escola sempre produzia seus planos de ensino com base em disciplinas. Tal fato nos reporta às conclusões de Ferretti e Silva Júnior, fundamentadas em Agnes Heller:

“...Na cotidianidade, a presença simultânea de todos os níveis indicados contribui para produzir a heterogeneidade, a fragmentação, a imediatividade de respostas dos seres humanos às demandas da objetividade social, que resulta numa superficialidade extensiva, característica da cotidianidade.” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p.46 – 47).

Neste momento, em que se pretende analisar o impacto das reformas nos docentes de História através das entrevistas e documentação produzida pelos mesmos, se faz necessário salientar que se entende cotidiano na perspectiva de Agnes Heller (1977):

“...A vida cotidiana é heterogênea nos sentidos e aspectos mais diversos. E esta é a razão porque seu centro só pode ser o particular, no qual aquelas esferas, formas de atividade, etc, decididamente heterogêneas se articulam numa unidade. De resto se desprende que a vida cotidiana não representa necessariamente um valor autônomo; se a continuidade do

particular está constituída por aspectos e formas de atividade que se não acumulam casualmente, a cotidianidade não tem um sentido autônomo. A cotidianidade cobra um sentido somente no contexto de um outro meio, na história, no processo histórico como substância da sociedade. (...)Na vida cotidiana os tipos de atividade são tão heterogêneos como as habilidades, as atitudes, os tipos de percepção e os sentimentos; ou mais exatamente: vá que a vida cotidiana requeira tipos de atividade notadamente heterogêneos, nela se desenvolvem habilidades, atitudes e sentimentos notadamente heterogêneos. A heterogeneidade das formas de atividade não se evidencia somente pelo fato de que estas são de espécies diferentes, senão também porque têm distinta importância e, desde logo, não em último lugar, porque muda de importância segundo o ângulo visual desde que são consideradas.” (HELLER, 1977, p. 93-94).

Dentro desta perspectiva é que se pretende contextualizar a realidade em que trabalham os docentes entrevistados e a trajetória profissional de cada um deles, a fim de que se possa aquilatar como tais profissionais se apropriam das propostas dos PCNEM em seu trabalho cotidiano.

Analisando-se os docentes de História da unidade escolar, seus planos de ensino e diários de classe a fim de que se possa observar como os professores colocam em funcionamento as políticas educacionais, observa-se que entre o discurso da reforma defendido pelo Estado e prática dos professores há uma distância enorme; isto é, há uma maneira como a burocracia estatal pensa as reformas e há a maneira como os professores fazem a escola funcionar.

Ao início de cada ano letivo, dentro dos momentos dedicados à formulação do planejamento, a orientação é que todos os docentes participem da elaboração dos planos de ensino. Na prática, a leitura dos planos de ensino aplicados durante o ano letivo de 2006 e os previstos para 2007 revelou que estes foram elaborados apenas pelos professores titulares de cargo, o que demonstra que há um hiato entre a forma que os órgãos centrais pensam o planejamento (como algo original, fruto do trabalho coletivo e da troca de idéias) e o que ocorre na prática (elaborado por alguns docentes, outros simplesmente o aplicam mecanicamente). O argumento levantado por Ferretti e Silva Júnior (2004) aparece com muita clareza:

“... os atores sociais convivem com processos homogenizadores que se manifestam via cultura hegemônica como, por exemplo, os conteúdos e valores privilegiados por uma instância mais ampla a que a escola está subordinada (a secretaria da educação de um Estado), os hábitos cultivados de longa data, a própria experiência escolar pela qual passaram professores (...) conformam uma certa visão do que é ou deveria ser uma escola...” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 66).

Como se observou no capítulo II, os planos de ensino de História são escritos em dois formulários. No primeiro aparecem o nome da disciplina, a série e o semestre em que será ministrado o conteúdo. O formulário é dividido em colunas: conteúdos, habilidades e competências, objetivos específicos e avaliação. O segundo formulário apresenta o nome da disciplina, série e semestre em que será trabalhado o conteúdo. Possui campos para que sejam elencadas estratégias, metodologias e recuperação. O curso de História no Ensino Médio é linear com base em conteúdos. O único fato novo nestes planos de ensino é a presença da coluna “habilidades e competências” preenchida exatamente com o conteúdo previsto pelos PCNs de História para o Ensino Médio. Ou seja, no tocante aos aspectos formais dos planos de ensino elaborados pelos docentes, pode-se dizer que o a única mudança produzida pelas reformas educacionais foi a presença desta nova coluna. Nos demais aspectos, os planos de ensino possuem a forma que sempre tiveram. Da leitura dos documentos, se pode concluir que houve por parte dos professores que os realizaram, apenas uma adaptação dos planos de ensino que sempre foram feitos a uma nova exigência legal sem alteração significativa de conteúdo.

Para se compreender a conduta dos professores neste ato do cotidiano escolar (a elaboração de um plano de ensino) a análise de Heller (1977) é bastante pertinente:

A vida cotidiana é – como toda outra objetivação – um objetivar-se em duplo sentido. Por uma parte, como tínhamos dito, é o processo de contínua exteriorização do sujeito; por outra é também o eterno processo de reprodução do particular. No infinito processo de exteriorização se forma, se objetiva, o mesmo particular. Se estas objetivações terminam sempre ao mesmo nível, sem “se repetirem” o particular também se reproduz sempre ao mesmo nível; pelo contrário, quando as objetivações são de um novo tipo, contêm o novo, hão alcançado um nível superior, também o particular se encontra a um nível superior em sua reprodução. Se as objetivações são incoerentes, se falta a elas um princípio ordenador unitário, se representam somente “adaptações” interiorizações, o particular se reproduz ao nível da particularidade, se as objetivações são sintetizadas, se levam a marca da personalidade, a objetivação da vida cotidiana – no plano do sujeito – é o indivíduo. O objetivar-se como exteriorização contínua e a personalidade como objetivação são, por consequência, processos que se requerem mutuamente, que se interagem reciprocamente, que não é possível separar; ou mais exatamente, são dois resultados de um único processo. (HELLER, 1977, p. 96 – 97).

Deste modo, o fazer cotidiano da unidade escolar pesquisada no tocante à elaboração de planos de ensino envolve a incorporação de um aspecto formal desta política educacional implantada a partir dos anos 1990, qual seja,

pelo menos no plano formal (verificável a partir da leitura do documento) o curso de História, embora organizado com base em conteúdos e de forma linear, (deve levar o educando à construção de habilidades e competências). A reprodução integral das habilidades e competências desejáveis para o Ensino Médio em todos os planos de ensino, revela que há, pelo menos num plano formal, um grau de conhecimento das premissas legais. Em outros termos, o grupo revela o conhecimento de que pela força que possuem, os documentos devem ser obedecidos, embora isto não signifique alteração em sua prática profissional.

Como relatado anteriormente, os planos de ensino foram elaborados por apenas alguns dos professores da unidade escolar, o que motivou a necessidade de se mapear os professores de História dentro da escola pesquisada. Observou-se que há um número relativamente elevado de profissionais (nove) que atuam em séries diferentes e com quantidades diferentes de turmas e aulas. Mostrou-se ainda que estes profissionais possuem situações funcionais diferentes: cinco Titulares de Cargo, três Ocupantes de Função Atividade (que substituem um Titular afastado junto à Diretoria de Ensino) e um outro Titular de Cargo que completa sua jornada na escola pesquisada. É revelador o fato de que o trabalho destes profissionais se dá em condições que dificultam a integração ou mesmo a reunião dos mesmos num mesmo horário ou dia.

A existência de profissionais com situações funcionais tão diversas entre si faz ser pertinente mencionar o pensamento de Ball (1989) citado por Ferretti e Silva Júnior:

“...estão presentes na escola, simultaneamente, estratégias de controle diversas e contraditórias, tais como as ligadas à organização hierárquica, à organização controlada por seus membros e à comunidade profissional, sobressaindo as estratégias de um ou outro tipo conforme as circunstâncias. Por isso, em algumas oportunidades as escolas são dirigidas como se fossem um espaço democrático e, em outras, como expressão da burocracia e da oligarquia. Isto cria, no interior da escola, campos de disputa entre vários segmentos institucionais: a direção e os professores, ou entre grupos de professores, ou destes com os funcionários e os alunos, demandando negociações e renegociações, de modo que os limites do controle estão sempre se modificando.” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 71 – 72).

Com uma materialidade marcada por profissionais possuidores de características tão díspares, é difícil que ocorra na prática o trabalho coeso e conjunto previsto na normatização.

A distância que há entre a formulação de políticas educacionais com suas conseqüentes normatizações e como elas vão se constituindo na escola é como salienta Offe (1990) um processo que quase sempre faz parte da cultura das instituições, ou seja, a enorme distância existente entre as instituições e as burocracias que pensam e produzem documentos e aqueles que fazem o cotidiano da escola. Distância esta permeada por vários fatores como, por exemplo, que aqueles que efetivamente fazem a escola em seu cotidiano não têm acesso às normas legais ou quando o têm, o fazem de maneira mediada. Assim, no meio do caminho, ocorrem variadas formas de interpretação. É isto que se pode depreender das visitas à escola e da leitura de seus planos de ensino. Os docentes de História da escola pesquisada desenvolvem seu trabalho nas condições e possibilidades que a estrutura escolar e suas condições de trabalho lhes proporcionam, como por exemplo, os docentes não-titulares ministraram aulas sem influência sobre o plano de ensino; ou ainda com a dificuldade em fazer com que todos os docentes participassem das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), nas quais, em tese, todos os docentes poderiam trocar experiência e se colocar a par do dia-a-dia da unidade escolar. Dadas as limitações de horário, verificou-se que alguns dos docentes apenas compareciam à escola para ministrar suas aulas.

Após os planos de ensino, far-se-á agora a análise das entrevistas semi-estruturadas realizadas com sete dos nove professores de História da unidade escolar pesquisada. Elas são bastante reveladoras de como o grupo está trabalhando e sendo impactado pela reforma educacional do Ensino Médio feita nos anos 1990 com base no ideário da “pedagogia das competências” e do “aprender a aprender”.

Para tanto, é necessário reiterar alguns aspectos que marcam este grupo de professores:

- Cinco dos sete professores entrevistados são formados por universidades de reconhecido gabarito (USP e PUC), fato raro numa escola pública, quanto mais numa unidade escolar localizada numa cidade-dormitório da Grande São Paulo;

- Quatro dos sete entrevistados foram aprovados em concursos realizados em períodos pós-promulgação da LDB (1998 e 2003), baseados em bibliografia impregnada dos conceitos norteadores da reforma do Ensino Médio;
- Dois entrevistados concluíram a graduação no início do século XXI (2004 e 2005);
- Cinco dos sete entrevistados iniciaram suas carreiras antes da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, logo possuem condições de avaliar o impacto das transformações produzidas pela legislação.

Uma primeira questão levantada através das entrevistas foi se e de que forma os professores utilizavam a “pedagogia de projetos”. Como forma de aproximar os docentes do conceito, lhes foi apresentado um trecho de um artigo escrito por Suzana Burnier intitulado “Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos”. O trecho escolhido não deixava dúvidas: havia nele a defesa de idéias que embasam princípios contidos nos PCNEM, como por exemplo:

“Mudar a lógica educativa significa romper com tradições e a Pedagogia de Projetos apresenta diversas propostas de ruptura: romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, com a fragmentação dos conteúdos em disciplinas, em séries e em períodos letivos predeterminados, como horários semanais fixos e bimestres, romper com o protagonismo do professor nas atividades educativas, romper com o ensino individualizado e com a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos assimilados e voltada exclusivamente para selecionar os alunos dignos de certificação.”

As respostas de seis dos sete professores entrevistados podem ser interpretadas como afirmativas, ou seja, de que há uma realização de projetos na unidade escolar, fato confirmado pela documentação produzida pela escola pesquisada que aponta a existência dos mesmos desde o ano de 2002. O único docente que negou participar de projetos, justificou o fato por ser seu primeiro ano de atividade profissional. Contudo, através das respostas, depreende-se que a incorporação dos projetos à prática dos docentes não se fez às custas da eliminação do ensino tradicional (baseado na transmissão de conteúdos). Percebe-se ainda que há, dentro da cultura daquela unidade

escolar um predomínio da pedagogia tradicional e que a adoção da pedagogia de projetos provocou conflitos entre os docentes.

Esse fato pode ser verificado em trechos das falas de alguns dos entrevistados, por exemplo: “...desenvolvo com os alunos um projeto de RPG (Royal Play Game) (...)No Ensino Médio dá certo. Não dá para usar na sétima porque eles estão um pouco agitados quando entram na escola e não entendem que um jogo é um momento de fazer uma atividade diferente, não de fazer bagunça.” (professor nº 1)

“...Eu fujo do conteúdo tradicional. Eu gosto de adotar um conteúdo diferente. Eu acho que assim atende melhor às expectativas do aluno...” (Professor nº 4)

“...Os projetos são assim, surgem do grupo de professores, alguns são de uns professores, outros vão ser de todas as áreas...” (Professor nº 5)

“...Os projetos vão surgindo de acordo com o critério de cada professor.(...) Vai ter de ser trabalhado por toda a escola. Vai ser interdisciplinar. Só que cada um vai trabalhar a seu tempo o projeto. Não precisa que todos trabalhem ao mesmo tempo, mas todos vão ter que trabalhar.” (Professor nº 6)

A questão da indisciplina diante da execução de uma atividade em que o protagonismo caiba aos alunos, apresentada pelo professor nº 1, faz lembrar da advertência feita por Saviani (2007):

“...A proposta escolanovista contribuiu para o aprimoramento do nível educacional da classe dominante. Entretanto, ao estender sua influência em termos de ideário pedagógico às escolas da rede oficial, que continuaram funcionando de acordo com as condições tradicionais, a Escola Nova contribuiu, pelo afrouxamento da disciplina e pela secundarização da transmissão de conhecimentos, para desorganizar o ensino nas referidas escolas....” (SAVIANI, 2007, p.67)

A constatação do dinamismo e da existência de pluralismo de opiniões aparece na fala dos outros docentes destacados. O professor nº 4 faz a defesa da pedagogia de projetos e realiza uma crítica à pedagogia tradicional. Já os professores de número 5 e 6 chamam a atenção pelo fato de respectivamente falarem que os projetos nascem do grupo de docentes e que os projetos devem ser incorporados à rotina de todos os docentes, deixando claro que ministrar aulas com base em projetos é algo que deve ser feito compulsoriamente, embora que não de forma simultânea. Infere-se da fala dos entrevistados que

há uma adoção da pedagogia de projetos com uma certa resistência, havendo professores mais ou menos refratários às idéias e concepções pedagógicas introduzidas pelas reformas educacionais.

Tais constatações tornam pertinentes os argumentos de que a vida cotidiana (e, por conseguinte, escolar) é marcada pela heterogeneidade. Para tanto, basta observar o que argumentam Ferretti e Silva Júnior (2004):

“Na escola convivem múltiplas culturas, ainda que à primeira vista só se percebam traços daquela que é hegemônica entre elas. Esta hegemonia deriva do fato de que os elementos que a compõem tendem a guardar relação com o caráter dominante deles no contexto cultural mais amplo, ou com os costumes cultivados historicamente pelos integrantes da instituição ou, ainda, com a socialização destes. Outra possibilidade a se levantar consiste no fato de as características da dimensão institucional manterem relações bastante próximas das culturas individuais dos atores daquela instituição escolar.” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 63).

O item seguinte da entrevista foi indagar se os docentes haviam realizado cursos de capacitação e formação continuada e se estes haviam impactado a prática dos docentes. A pergunta era relevante, pois em várias HTPCs havia a realização do curso Ensino Médio em Rede (EMR). Os trechos que merecem destaque foram os seguintes:

“...Participei do Teia do Saber em 2005. (...) As aulas foram até boas, mas achei que o curso não mostrou aplicabilidade em sala de aula. Curso que não demonstra como pode ser usado, fica um pouco sem valor. Os temas foram interessantes, mas devido à falta de material, muitas vezes o professor não consegue aplicar na sua prática. Na verdade, o professor precisa muitas vezes tirar do seu bolso para fazer transparência, slide... Além disto, muitas vezes falta tempo para se preparar material, outras vezes, o professor quer fazer alguma coisa diferente, mas falta contato com o grupo. (...) Uma das dificuldades que encontro para poder articular um curso de formação com a minha prática, é que trabalho com séries opostas, neste ano são a sétima e o segundo ano.. São alunos no começo e no meio da adolescência, são estruturas psicológicas diferentes...” (Professor nº 1)

“...Participei do Teia do Saber. Em 2004, as aulas foram lá na USP e no ano passado aqui na UNIFIEO. Na USP, o curso foi sobre como trabalhar com maquete, historicizar maquetes, essas coisas. Eram temas úteis à nossa prática. (...) Já na UNIFIEO em 2005, os temas foram totalmente desconexos. Foram mini-palestras com temas que não tinham conexão entre si. (...) com pouco valor prático. (Professor nº 4)

“...Não participei do Teia do Saber, embora a oportunidade fosse disponibilizado pela escola. Não quis ir porque era fora do meu horário e não havia interesse.” (Professor nº 5)

“...Teve ainda cursos on line sobre a África, chamados de curso de extensão. Eu não pude fazer este ano, porque estava muito atarefado. Eu tenho computador, mas não tenho Internet, então não pude participar dessas atividades. Muitas vezes, o professor não tem tempo para participar de mais atividades, olhe que eu trabalho só aqui no Toufic, manhã e tarde, mas não tive tempo de fazer mais nada.” (Professor nº 6)

“...Estes, de hoje, como o Teia do Saber, a gente vai porque é obrigado, mas esses da FDE a gente ia com gosto porque a gente era capacitado por professores de alto nível, muitos deles, da própria USP. Hoje, eu falo sério, não participo muito, não. Pelo que os colegas me contam, não vale muito a pena, não têm utilidade e os capacitadores não são bons. (Professor nº 7)

A fala dos docentes mostra que a grande maioria (seis dos sete entrevistados) realizou cursos de capacitação em serviço. Os mais mencionados nas respostas foram o Ensino Médio em Rede (realizado nos horários de HTPC) e o Teia do Saber que foi oferecido em 2004 e 2005 e que contou com a participação de três dos entrevistados.

Os docentes de nº 1, 4, 6 e 7, por exemplo, são capazes de apontar defeitos nos cursos que vão desde a aplicabilidade (nem sempre visível nos cursos de capacitação), falta de tempo (devido ao excesso de trabalho) , carência (o docente nº 1 faz referências a dificuldades materiais para aplicar o que se aprende no cursos e o docente nº 6 admite não possuir acesso à Internet para poder fazer cursos on line), e até mesmo dificuldades para se trocar idéias e práticas com colegas.

A existência destas dificuldades entre professores mostra a relevância das críticas de Newton Duarte (2001) quando chama de ilusão a idéia de que vivemos numa sociedade do conhecimento, na qual todos têm acesso aos meios de comunicação, à informática e à Internet.

Digno de nota igualmente, é o fato de que estes cursos apresentam temas que vários docentes observam que são desconexos e com pouca utilidade prática. Tais idéias, com resistências, pouca clareza, através de práticas individuais, etc, estão sendo incorporadas à prática escolar, o que faz ser relevante lembrar de outra observação de Ferretti e Silva Júnior, mas uma vez influenciados por Heller: *“...A prática social e a escolar apresentam-se fragmentadas e heterogêneas na cotidianidade, sendo realizadas por seres*

humanos, que dão respostas imediatas às demandas postas pela objetividade social e escolar, ou não...

Observando que as idéias da reforma ainda que de modo parcial e fragmentando estão chegando à prática destes professores, é preciso agora analisar as respostas obtidas quando se indagou sobre mudanças ocorridas nas práticas dos docentes por conta das políticas públicas dos últimos anos.

Alguns trechos das respostas dos docentes merecem destaque:

“...A metodologia dos professores daqui do colégio é padronizada. Os alunos têm apostila, produzida(...) É difícil modernizar porque a gente não consegue se encontrar e qualquer mudança para ser profunda tem que ter organicidade...” (Professor nº 1)

“...Utilizo o que creio que todo mundo usa: aulas expositivas, análise de documentos, seminários, debates. Sinceramente, não vi mudanças desde os meus tempos de estudante até o que se faz hoje em dia...” (Professor nº 3)

“...Utilizo o que creio que todo mundo usa: aulas expositivas, análise de documentos, seminários, debates. Sinceramente, não vi mudanças desde os meus tempos de estudante até o que se faz hoje em dia...” (Professor nº 4)

“...Minha forma de trabalhar não se modificou...” (Professor nº 5)

“...Eu acredito que nos últimos anos só a estratégia mudou, porque a metodologia continua a mesma...” (Professor nº 6)

Observa-se na fala dos entrevistados um traço bastante forte da cultura escolar, que é o protagonismo do professor, identificado como o profissional que tem por função a transmissão do conhecimento acumulado pela sociedade. Este traço é muito forte nesta instituição, pois como diz o professor nº 1, a metodologia do colégio é padronizada, o que torna legítimo pensar que conta com o apoio da maioria destes profissionais. O professor nº 4, cujo discurso o aponta como voz minoritária, curiosamente possui poucas aulas.

A relevância desta informação, de que a escola pesquisada é marcada por uma cultura baseada na pedagogia tradicional, se observa na medida em que se junta à anterior, qual seja, a crítica aos cursos de capacitação (embasados nos princípios norteadores dos PCNs). A preferência pela

pedagogia tradicional é por conclusão, um dos traços dominantes da unidade pesquisada e informação valiosa, pois como afirmam Ferretti e Silva Júnior: “... *A especificidade e a identidade de cada instituição escolar encontra-se na sua cultura peculiar, produzida por meio de sua história por meio das apropriações das objetivações produzidas pelas práticas escolares sempre em curso na vida cotidiana...*” Tal fundamentação torna legítimo concluir que as idéias da reforma vão chegando à escola e se incorporando à prática dos docentes desta forma fragmentada, muitas vezes se chocando com a cultura e ao cotidiano da unidade pesquisada.

Os docentes também foram indagados a respeito da chamada preparação para o mundo do trabalho, que de acordo com os documentos instituídos pelas reformas dos anos 1990, deveria ocorrer no Ensino Médio. Como se mencionou no capítulo anterior, foi apresentado um fragmento dos PCNs. Alguns trechos das respostas dos professores merecem destaque:

“...Não acredito que o Ensino Médio prepare o aluno para as mudanças ocorridas no mundo do trabalho porque a rede pública trabalha com base na progressão continuada que aprova todo mundo e no trabalho o aluno tem de aprender a lidar com a rejeição e frustração..”
(Professor nº 1)

“...Não considero que isso haja ocorrido (...)A escola se conformou com a socialização dos alunos ao sabor dolorido da indisciplina crescente de alunos descontentes com o futuro prometido pela instituição escolar....” (Professor nº 2)

“...Creio que isto ocorre no dia-dia (...)Os PCNs são temáticos. Nós temos uma preocupação muito grande com isso aí. Por ser temático, todos os professores têm que conhecer e você sabe que isso é complicado. Se você vai para outra escola, a realidade é outra. Então, nós fizemos isso aqui, algumas coisas aqui sobre habilidades e competências, a gente acata. Sobre os assuntos temáticos, nós selecionamos alguns. Para você ter uma idéia, quando nós chegamos aqui, a professora anterior, eu nem lembro quem era, o curso é um presentismo muito grande, trabalhava a mulher, a mulher hoje, a violência. Só atualidades. Isso não funciona. Nós, o grupo da época, chegamos a conclusão que era preciso estabelecer um conteúdo básico e que na metodologia nós mudaríamos, cada um faria da sua maneira, para que o aluno fosse crítico. Temas como cidadania, ética, pluralidade cultural, aquelas coisas todas, nós já trabalhamos em História. Era importante ter um conteúdo básico para que o aluno não se perdesse, pudesse trocar de período e não se sentisse perdido. Para trabalhar só com

temas, nós temos que nós reunir, ver como se trabalha, porque não é fácil, vêm alunos de fora o ano inteiro, vai ser um choque. Então nós resolvemos trabalhar assim com um currículo básico e pretendemos continuar assim. Só vamos mudar se aparecer uma proposta embasada, com preparo e que todos saibam trabalhar. (Professor nº 5)

“...É muito mais discurso dos PCNs, porque da forma que a escola está organizada, ela não prepara o aluno para o mundo do trabalho, ela não tem nada de técnico. (...) nós somos conteudistas, a escola é conteudista. Ela (a escola) oferece o básico para o aluno se comunicar, mais que isto eu não vejo. (...) A (...) (atual coordenadora) assumiu agora depois do começo do segundo semestre. A antiga coordenadora saiu do Toufic porque ela se desentendeu com a nova diretora e foi lá para o interior e foi para outra área. Ela tinha se aposentado como professora de Geografia e saiu da escola e resolveu ir para trabalhar em outra área...” (Professor nº 6)

“...Na minha disciplina acontece, pois eu falo muito sobre isso, do mercado de trabalho, hoje não é mais o aluno que sabe muito de matemática, português as mil maravilhas... hoje é um conjunto de fatores, não só a escola como um conjunto de conhecimentos, o sucesso depende de um conjunto de atitudes, postura, iniciativa, assiduidade, pontualidade. Não adianta ter apenas o ensino médio, todo mundo tem...” (Professor nº 7)

Os trechos das falas escolhidos são bastante reveladores de que o discurso e as idéias das reformas educacionais estão chegando à escola e que há resistências por parte dos docentes. As diferentes respostas e argumentos são reveladores.

O Professor nº 1 critica o discurso hegemônico mostrando que este ao mesmo tempo em que associa a escola ao mundo do trabalho (marcado por competição, com seus conseqüentes sucesso e fracasso), se traduz numa aprovação automática.

O professor nº 2 além de negar que haja uma preparação ao mundo do trabalho, atenta para a secundarização da transmissão dos conteúdos e critica o aumento da indisciplina. Sua fala nos remete a Saviani (2007) ao alegar que quanto mais se falou em democracia na escola, menos ela foi democrática.

A resposta do professor nº 5 é curiosa. Ao mesmo tempo em que revela trechos em que considerar ocorrer a preparação para o mundo do trabalho, alerta para a necessidade de que o curso de História não pode abrir mão de conteúdos mínimos. Critica um momento anterior da unidade escolar pesquisada em que se abriu mão de trabalhar conteúdos em nome de temas

da atualidade. Sua fala é relevante na medida em que demonstra haver tensões e visões pedagógicas diferentes entre os profissionais da escola.

O professor de nº 6 é também muito importante, pois além de dizer que considera que a preparação para o mundo do trabalho se dá apenas no nível do discurso dos PCNs, aponta para a importância de se ensinar conteúdos e explicita tensões entre os profissionais da unidade escolar.

O professor de nº 7 revela em sua fala a incorporação do discurso da aquisição das habilidades e competências ao declarar que considera importante possuir além do conhecimento um “conjunto de atitudes...”.

Estes depoimentos reforçam a conclusão de que apesar do discurso dos PCNs (fruto das transformações econômicas ocorridas nos anos 1990) estar chegando à escola através dos cursos de capacitação, reuniões de HTPCs e dos documentos legais e estrutura hierárquica a que a escola se submete, ele encontra resistências dos profissionais da unidade escolar que acabam por resignificá-lo. Tal fato ocorre sem dúvida devido à existência de certa margem de autonomia do professor apesar do conjunto de regras estabelecido pela estrutura organizativa como nos alertam Ferretti e Silva Júnior (2004).

Outro ponto importante da entrevista com os professores de História foi o fato de se indagar porque se pretendia introduzir mudanças na unidade escolar (que como se vê possui uma cultura baseada na pedagogia tradicional) fundamentadas nos PCNs para o ano letivo de 2007. Alguns trechos das falas dos entrevistados são reveladores:

“...está previsto que se vão trabalhar projetos envolvendo todo o colégio. Acho muito bonito na teoria, mas na prática, muito difícil. Para conseguir todo esse envolvimento tem que se aparar muitas arestas. São 140 professores e nem todo mundo fala a mesma língua. (...) A Direção e a Coordenação deixaram claro que não é para abandonar o que se está fazendo e colocar os temas de qualquer jeito, à força. Não que estes temas não fossem trabalhados atualmente, mas agora têm que ser mais sistematizados por todos os professores. Estas mudanças estão previstas para 2007 porque há três anos mudou a direção...” (Professor nº 1)

“... (...) estão previstas algumas mudanças como fortalecer o conteúdo das disciplinas com vistas à aprovação maior nos vestibulares e tendo como foco também as avaliações federais e estaduais, como o ENEM e o SARESP.(...) acredito que todas estas preocupações estão correndo talvez pela maior visibilidade da escola junto à Diretoria de Ensino, por

benefícios salariais como o bônus e por necessidade de adequação aos preceitos legais.”
(Professor nº 2)

“...(...) A questão é que esta escola é tradicional, e há professores aqui para os quais, as mudanças não significam muita coisa. (...) Toda escola tem professor tradicionalista, mas como aqui é escola central, tem mais, tem em maior quantidade. Mesmo os professores que tentam a mudança, eles não conseguem sobrepujar o grupo, eles trabalham de forma solitária, de forma desconexa com os outros. Às vezes, você é tido como rebelde, louco, e coisas deste tipo.” (Professor nº 4)

“...Todas estas mudanças estão previstas para o ano que vem porque trocou coordenador do noturno que tem propostas de transformar esta escola como uma escola particular. Dando um currículo parecido com elas, com preocupações claramente conteudistas e com o vestibular...” (Professor nº 5)

“... Por enquanto ainda as mudanças estão acontecendo devagar, de modo gradativo, porque não dá para fazer mudanças bruscas, porque há resistências por parte dos professores, é próprio do ser humano. (...) As mudanças vão acontecer agora para 2007 por causa da chegada da nova direção e dos novos coordenadores...” (Professor nº 6)

Na fala do Professor nº 1 observam-se os limites tensos existentes entre uma determinação burocrática a qual a escola está submetida (a determinação de se trabalhar com a pedagogia de projetos) e a prática escolar (pluralidade de concepções pedagógicas entre os profissionais da mesma unidade escolar). O entrevistado identifica na posse da nova Direção a imposição de uma nova forma de se trabalhar, embora declare que “não é para abandonar o que se está fazendo...”.

O Professor nº 2 mostra as pressões a que a escola (enquanto órgão público e, portanto obrigado a seguir determinações superiores) está submetida. Revela a pressão para que a escola obtenha resultados significativos em exames federais (ENEM) e estaduais (SARESP), sua fala menciona também preceitos legais e a política oficial de concessão de bônus. É outro depoimento significativo na medida em que explicita a questão da formação de “rankings” das escolas e da concessão de remuneração diferenciada a servidores públicos (práticas ilustrativas do pensamento neoliberal aplicado à educação).

O depoimento do Professor nº 4 também é muito importante na medida em que revela a existência de tensões entre os professores (algo natural dentro de um grande grupo). Seu discurso revela trechos discurso pedagogicamente

hegemônico que identifica como tradicional o docente que prioriza a transmissão de conteúdos e o protagonismo do professor.

O Professor nº 5 associa a proposta de mudanças para o ano de 2007 com a troca de coordenadores (o que reforça a existência de tensões no grupo e da pluralidade de concepções pedagógicas já presentes em outros momentos das entrevistas) e que há uma cultura escolar neste estabelecimento de ensino de que a escola deve se ater à transmissão de conteúdos para que seus alunos tenham êxito nos vestibulares, fato este que vai de encontro ao teor dos PCNs de que a escola deve desenvolver habilidades e competências.

O Professor de nº 6 corrobora a existência de resistências no interior do corpo docente à adoção de mudanças baseadas no ideal reformista e que as mudanças estão ocorrendo devido às mudanças da Direção e da Coordenação.

Os depoimentos demonstram os limites e choques entre as determinações dos órgãos e atores que se encontram no alto da hierarquia escolar e as concepções pedagógicas e de vida dos atores que se encontram na base. Digno de nota é o fato dos entrevistados associarem as mudanças e transformações a pessoas e não a mudanças ocorridas na sociedade e no Estado. Tal fato aponta outro aspecto mencionado por Ferretti e Silva Júnior:

“...As reformas escolares são propostas como uma forma de intervenção, geralmente do Estado, nos sistemas escolares ou em escolas, por meio de diretrizes, determinações legais, indicação de alternativas, etc. com base no suposto de que o existente, por razões as mais diversas, deveria ser objeto de mudanças menos ou mais radicais, mas na verdade, as reformas educacionais estão sempre voltadas para as grandes transformações da sociedade em que se inserem as escolas, que são o foco das reformas. Podem ser, portanto, consideradas como uma inovação que contém outras em si mesma. Por isso implicam, em maior ou menor grau, um olhar da escola sobre si mesma, diverso daquele que orienta o fazer cotidiano, mas, ao mesmo tempo, impregnado por ele. As reformas são, nesse sentido, parte daquele movimento acima apontado, de reafirmação e questionamento que as inovações provocam, constituindo-se, por isso, em momento privilegiado e estudo da organização escolar. O que precisa ser investigado neste caso são as rupturas e continuidade experimentadas por esta e pelas culturas organizativas frente aos desafios postos pela reforma, que se dá num determinado contexto e tempo histórico...” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 77).

Como consequência da pergunta anterior, indagou-se aos entrevistados que impacto eles imaginariam que as mudanças provocassem em sua prática. Os trechos mais reveladores são os seguintes:

“... Vai depender muito das séries que eu vou pegar....” (Professor nº 1)

“...Não sei. Vai depender do que ocorrer no ano que vem..”. (Professor nº 2)

“...É difícil porque a probabilidade eu estar aqui no ano que vem é muito reduzida.
(Professor nº 3)

“...Todo ano se fala em mudanças e mudanças, mas na verdade, as mudanças ocorridas sempre foram de cima para baixo. Nunca fizeram um apanhado geral do que o professor pensa na base, dentro das escolas, no seu cotidiano. As coisas sempre são pedidas e postas de forma autoritária.(...) Nós não temos um sistema de ensino. Temos várias estruturas que não completam um sistema”. (Professor nº 4)

“...Não vão mudar. Elas só vão orientar melhor. Eu já não faço o meu trabalho de maneira totalmente tradicional, meu trabalho já avançou bastante.” (Professor nº 6)

Os professores de nº 1,2 e 3 ao associar impacto de mudanças nas séries em que por ventura venham a lecionar demonstram a pressão que fatores do cotidiano acabam por exercer no exercício profissional.

O depoimento do Professor nº 4 merece destaque por explicitar o caráter autoritário das mudanças introduzidas nas unidades escolares, embora venham embaladas por um discurso democrático. Tal percepção remete a Ferretti e Silva Júnior citando Ball (1989):

“...é necessário prestar atenção ao conteúdo das políticas educacionais e das decisões tomadas, pois seu caráter é ideológico. Chama a atenção para o fato de que as decisões no campo educacional são carregadas de valor, dada a própria natureza da atividade e a ambigüidade das metas educacionais, do que decorre que muitos dos processos para realizar o trabalho educativo são obscuros...”. (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p.72).

O Professor nº 6 é citado como destaque porque sua fala revela a incorporação do discurso hegemônico que considera ser adepto da pedagogia tradicional como um defeito, o que nas palavras de Saviani (2007) é uma das *“ilusões da Escola Nova”*.

Os docentes também foram indagados sobre o grau de conhecimento que possuíam da dita pedagogia das competências e se esta havia tido algum impacto em sua prática docente. Os trechos que mais chamaram a atenção foram os seguintes:

“... O discurso das competências chegou até mim e creio que até todo mundo em forma de exigência de cima para baixo, assim: a partir de hoje tem que trabalhar deste jeito. Eles nunca perguntam o que o professor quer fazer. Muitas vezes, o que eles estão pedindo a gente já faz em sala de aula, mas de outro jeito. A gente não tem aquela sistematização que

eles querem. A gente pede alguma coisa parecida. (...) Eu nunca vi em sala de aula um professor falar assim: olha, esta atividade que a gente vai fazer hoje, vai atingir tais e tais competências. A gente chega e dá a matéria e pronto. A gente faz a coisa meio instintivamente. (...) A política educacional exige que o professor se adapte e se reinvente sem dar tempo para pensar. (...) [atual diretora] diz: Faz do jeito que a gente faz muito bem e depois a gente adapta no papel. (Professor nº 1)

“...Na minha maneira de trabalhar, o discurso das competências não produziu mudanças, porque a minha formação na graduação já foi em cima deste conteúdo. Assim, creio que a minha prática já ocorreu neste contexto.” (Professor nº 3)

“...Na minha opinião, o Perrenoud está correto. (...) foi através de leituras próprias, é que acabei me inteirando das questões pedagógicas. (Professor nº 4)

“... São mudanças de nome, porque as competências que eles querem que a gente desenvolva no aluno, é aquilo que a gente sempre trabalhou em sala de aula...” (Professor nº 5)

“... Estas palavras, competências e habilidades, elas são novas. Por exemplo, quando começou a haver em todas as salas, esse Ensino Médio em Rede, muita gente achou que foi besteira, mas para mim foi muito importante. Eu aprendi muita coisa, comecei a desenvolver no aluno a idéia de que eles têm competências para várias tarefas do cotidiano, são habilidades que cada um tem. Essa competência eu tenho comigo, mas a escola vai lapidar...” (Professor nº 7)

Estes trechos das falas de alguns dos entrevistados são reveladores, pois mostram os diferentes percursos que o discurso do desenvolvimento das habilidades e competências está realizando para chegar até os professores.

No caso do Professor nº 1, ele textualmente afirma que o discurso chegou até a ele a partir de determinações superiores. Sua fala tem também o mérito de mostrar que há uma espécie de “sincretismo” na conduta dos docentes, quando repete a fala de sua diretora dizendo que “Faz do jeito que a gente faz muito bem e depois a gente adapta no papel.”

O Professor nº 3 afirma textualmente que o discurso das competências chegou até ele durante a formação na graduação. E que, portanto sua prática docente sempre ocorreu baseada nestas idéias pedagógicas. A revelação é significativa se levarmos em conta que o entrevistado é o mais jovem do grupo, tendo se formado em 2004.

O Professor nº 4 revela que este discurso chegou até ele através de leituras próprias.

O Professor nº 5 dá uma declaração com pontos em comum com a resposta do Professor nº 1: de que o discurso das competências chegou através de determinação das esferas superiores da educação às quais a unidade escolar e seus integrantes estão subordinados, haja vista a expressão utilizada por ela: “as competências **que eles querem que a gente desenvolva no aluno**, é aquilo que a gente sempre trabalhou...” (grifo meu).

O Professor nº 7 declara que teve contato recente com este discurso das habilidades e competências através de cursos como o Ensino Médio em Rede. Seu depoimento é emblemático se atentarmos para o fato de que é o mais velho e experiente dos entrevistados, tendo passado pela adoção de diferentes políticas públicas na área da educação.

Em suma, aparecem nas falas dos entrevistados indícios que nos permitem observar que o discurso das competências está atingido os professores pelos cursos de graduação, determinações superiores que chegam à escola através da Direção e da Coordenação, cursos de capacitação em serviço, etc. Tais informações atingem profissionais que, de um momento para o outro, se vêem obrigados a incorporar tais idéias à sua prática profissional, quer concordando ou não. Daí, observarmos que a fala dos professores reflete ora resistência, ora rendição a estas concepções pedagógicas. Esta informação só reforça as ditas contradições e restrições que se chocam com a cultura de unidade escolar que só são perceptíveis na ida às escolas, pois não constam dos documentos por elas produzidos. Oportuno é reproduzir aqui o comentário de Dominique Julia: “...*Nós atingimos mais facilmente os textos reguladores e os projetos pedagógicos que as próprias realidades.*”

Ao se perceber esta discrepância entre as informações que os documentos relatam e o que se pôde apurar com os depoimentos dos professores, questionou-se os entrevistados sobre o tema da interdisciplinaridade, pois como se disse no capítulo anterior, as visitas à unidade escolar mostravam que o trabalho interdisciplinar não ocorria de modo orgânico como sugeria a documentação produzida. Alguns trechos das respostas merecem destaque:

“... *O que se consegue fazer bem é união com Português e Literatura, porque a matéria acaba se tocando em algum momento. (...) A interação ainda é pequena porque há pouco tempo de se encontrar. Educação Artística, Geografia, Literatura, as Humanas em geral*

conseguem se agregar em alguns momentos (...) A interação também se dá no pessoal ...”
(Professor nº 1)

“...Há algumas interações, mas muito rápidas, não assim permanentes. Você que tem de procurar os outros professores, porque os outros professores não te procuram...”
(Professor nº 4)

“...A interação tem sim, entre nós na área de Humanas (...) Aqui no Toufic existe uma pulverização muito grande de faixas etárias de professores e eu procuro usar isto em favor de trabalho conjunto com professores com quem tenho afinidade. (Professor nº 5)

“...Não dá para dizer que todos os professores trabalham e também nunca vai haver, mas já há um começo. (...)Cada um pode trabalhar a mesma questão em momentos diferentes, não precisa ser ao mesmo tempo. (Professor nº 6)

“...A interação acontece quando um colega se interessa pelo projeto que você está se envolvendo. Eu não converso muito com os novos, eu não me integro muito com eles. Agora no HTPC, tem o agrupamento por área, e aí tem o questionamento, o debate, todo mundo se envolve. (...) Aqui no Toufic sempre foi feita muita coisa, mas nunca foi colocada no papel. Agora a Secretaria quer que fique tudo às claras, a escola ganha muitas verbas por causa dos projetos (...) A interação se dá também no nível pessoal. Não dá para trabalhar com quem não se tem bom relacionamento, ou não se tem relacionamento. (Professor nº 7)

As respostas revelam que a interdisciplinaridade na prática se resume a algumas disciplinas e, principalmente, a contatos entre docentes que possuem afinidade entre si. A informação é relevante, pois confirma a diversidade e a fragmentação existentes no interior da unidade escolar em seu cotidiano. É pertinente atentar para o que diz Heller (1977): “.., a vida cotidiana dos homens de uma determinada sociedade depois da aparição da divisão social “natural” do trabalho está extremamente diferenciada segundo princípios ordenadores representados pela classe, o estrato, a comunidade, etc...” Ou seja, num grupo tão grande profissionais, em diferentes falas ficou evidente que há divisões e que os profissionais acabam por se comunicar com aqueles com quem possuem maiores laços e identidades interpessoais. O que não é diferente do que ocorre em outras esferas da vida social. Este traço da cultura escolar aparece em Ferretti e Silva Júnior quando citam o pensamento de Ball (1989) quando diz que a organização escolar sofre a ação de problemas da micropolítica como o conflito de interesses entre os atores, pois a organização escolar é derivada da dimensão institucional com origem no Estado e se concretiza mediante a mediação da cultura da escola.

Após analisar o teor dos planos de ensino e das entrevistas, faremos agora análise das informações registradas pelos docentes de História da unidade escolar pesquisada. Conforme se relatou no capítulo anterior, os diários foram divididos em três grupos (primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio) e comparados os registros dos docentes que dividiram aulas das mesmas séries. O conteúdo dos registros foi comparado com o conteúdo dos planejamentos.

De tudo que se relatou no capítulo II referente aos diários dos docentes, algumas informações merecem destaque:

- Os diários mostram um currículo escolar de História factual, linear, fundamentado em conteúdos e não baseado em eixos temáticos;
- Os registros são uma mera formalidade, pois os diários na maioria das vezes querem mostrar que se cumpriu o planejamento, quando uma leitura atenta revela exatamente o contrário.
- A leitura dos registros elaborados pelos professores não revela traços da pedagogia das competências, do aprender a aprender ou de qualquer outra informação vinculada à linguagem dos PCNs.

Tais informações permitem concluir que, ao contrário dos planos de ensino e da fala dos professores, que apresentam idéias e princípios norteadores das reformas educacionais do Ensino Médio, nos registros dos diários de classe praticamente não apresentam indício algum de mudança. Ou seja, os registros feitos pelos professores são ainda baseados em conteúdos escolares como sempre foi praxe entre professores em geral, e de História em particular.

Da leitura dos diários fica patente a linearidade, a lógica da disciplina História. Provavelmente, os professores assim registrem as aulas de sua disciplina porque é com estes nomes que os tópicos da disciplina aparecem registrados nos livros e é assim que sempre se fez no exercício da profissão. Em outros termos, o registro dos temas nos diários de classe se mostra apenas como algo do cotidiano escolar, reproduzido de modo mecânico, marcado pela repetição e com baixa elaboração, ou como dizem Ferretti e Silva Júnior (2004), resultado de uma prática social já realizada em diferentes tempos históricos.

Tendo sido assim feitas as análises das informações obtidas através das visitas à unidade escolar, da leitura de seus planos de ensino de História e dos

diários de classe, bem como entrevistados os docentes da disciplina, já é possível afirmar que o trabalho cotidiano dos professores de História pesquisados apresenta ao mesmo tempo resistências e apropriação das propostas contidas nos PCNEM.

Os docentes, como funcionários de um órgão público e, portanto subordinados a esferas superiores da Administração, cumprem o que lhes é imposto e produzem documentação dentro daquilo que é exigido. Contudo, a reprodução das determinações dos órgãos superiores não é automática e passiva, pois se choca com a formação de cada um dos docentes e com a cultura da unidade escolar.

Por diversos caminhos o discurso das competências, da sociedade do conhecimento e do aprender a aprender chegam aos docentes, que acabam adotando uma postura permeada por momentos de resistência e por outros de aceitação deste discurso pedagógico que embasa os PCNs.

O resultado é que no cotidiano ocorrem momentos de ruptura e continuidade em relação a uma cultura existente na escola pesquisada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurou-se verificar se as orientações e recomendações presentes nas diretrizes e nos parâmetros curriculares nacionais eram responsáveis por modificações na organização e concretização do trabalho educativo de um grupo de professores de História de uma escola da rede pública estadual paulista.

O problema a ser verificado, portanto foi: a partir de um estudo de caso, saber se as escolas da rede pública estadual concretizam as propostas contidas nos PCNEM. Em caso afirmativo, verificar como tais questões se apresentariam na cotidianidade do trabalho educativo desenvolvido na unidade escolar. Tais perguntas foram analisadas através do discurso, da documentação e da prática dos professores de História.

Após analisar documentos, visitar uma unidade escolar e entrevistar os professores, foi possível comprovar a hipótese de que o trabalho educativo responde a situações e interesses presentes na cultura escolar, não sendo uma reprodução automática das intenções presentes nas políticas públicas para o Ensino Médio. Logo, a cultura escolar se revelou um elemento fundamental no sentido de se verificar se e como as políticas públicas estão fomentando a escola.

Parte desta cultura escolar se compõe do pensamento e ações de seus docentes. De tal sorte que se observou a escola se constituindo no dia-a-dia a partir de toda uma tradição histórica (fundamentada na transmissão de conteúdos escolares). Mas, ao mesmo tempo, o cotidiano também se faz a partir da apropriação que os professores fazem das exigências dos órgãos como a Diretoria de Ensino, a Secretaria da Educação, de suas deliberações, resoluções, diretrizes etc.

Muitos dos documentos produzidos pela unidade escolar reproduzem formas e clichês pré-determinados pelos órgãos centrais da estrutura da Secretaria da Educação. Apresentando pouca margem para a produção de um discurso original, revelador das características e pensamento do estabelecimento de ensino. Uma visualização fria de tais textos sugere uma

aceitação incondicional e apropriação dos princípios que fundamentam a reforma do Ensino Médio. Contudo, uma análise mais atenta é capaz de revelar resistências como, por exemplo, a coexistência na proposta pedagógica de uma educação baseada na pedagogia tradicional, preocupada com a transmissão de conteúdos e aprovação em exames vestibulares.

Mesmo dentre os documentos produzidos pela unidade escolar há nuances. O projeto político pedagógico e os planos de ensino refletem em sua redação princípios e idéias provenientes da reforma do Ensino Médio, como seria de se esperar de documentos formulados por um órgão público submetido a uma hierarquia administrativa. Em contrapartida, os diários de classe apresentam registros, nem sempre confiáveis, fundamentados em tópicos da disciplina História, como se fez desde sempre. Tal contradição é bastante ilustrativa dos limites da implantação de uma política pública de educação e seu choque com a cultura escolar.

Em outros termos, em documentos que a escola deve produzir como órgão público que é, implementando uma política formulada pelos órgãos centrais da burocracia, há uma redação que incorpora idéias e valores novos (no caso, os princípios trazidos pela reforma do Ensino Médio). Já em outros, que reproduzem ações do cotidiano, a elaboração se dá de modo mecânico, quase automático, como sempre se fez, baseado em tópicos da disciplina História (confirmando que um dos traços mais marcantes da cultura escolar é a postura do professor como transmissor de conhecimento e que este é dividido em temas numa seqüência previsível).

De tal sorte que se pôde verificar que as políticas públicas estão sendo instituídas não como se previa nos documentos legais, mas com choques entre as disposições legais e a cultura escolar, resultando daí as resistências, contradições, ausência de precisão, falta de esclarecimento, de compreensão, etc. Características compreensíveis para algo que só aparece quando se observa além dos estreitos limites de textos burocratizados: a escola construída no dia-a-dia por seus atores sociais numa relação dialética de ruptura e continuidade, ou se preferirmos, apropriação e resistência.

Observou-se que as propostas contidas nos DCNs e PCNs chegam aos profissionais da educação de diferentes caminhos: através da formação na graduação, no caso dos profissionais mais jovens, ou através de cursos de capacitação a que os profissionais da rede pública estadual são submetidos periodicamente. Alguns até, chegam a tomar contato com tal discurso pedagógico através de leituras feitas em caráter individual.

Seja qual for o caminho percorrido por tal discurso, ele acaba por se contrapor a uma cultura existente na escola em geral, e na unidade escolar pesquisada em particular, baseada no protagonismo do docente, na aquisição de conhecimentos e conteúdos curriculares, bem como na crença de que a escola é o local no qual o indivíduo deve adquirir o conteúdo historicamente desenvolvido e acumulado pela humanidade.

Aparentes incoerências como esta, sugerem na verdade a resistência possível dos atores que produzem a escola em seu cotidiano. Elas mostram o limite tênue existente uma política pública implantada de cima para baixo e as especificidades da profissão docente.

Os documentos escolares que em tese, expressam o ponto de vista da escola sobre as políticas públicas e orientam a sua prática pedagógica, são, obviamente resultado de uma tarefa burocratizada, ora individual ora resultado da ação de poucos indivíduos, fazendo surgir uma peça fictícia a satisfazer uma necessidade de obediência formal perante órgãos superiores. Tais documentos, contudo escondem a resistência de uma escola real, contraditória, plural na qual docentes tentam adaptar suas práticas (marcadas pela fragmentação e realidade do cotidiano) às exigências do discurso oficial.

O cotidiano escolar na unidade pesquisada é marcado por uma série de limitações como o gigantismo, pelo grande número de profissionais e pelas poucas possibilidades de encontro e discussão coletivas. Tal falta de diálogo acaba por resultar numa ação individualizada e numa escola que se constrói no dia-a-dia na base do voluntarismo, da intuição e numa tentativa de conciliar a prática escolar com as constantes cobranças dos órgãos da burocracia aos quais a unidade escolar deve obediência.

Assim, de um momento para o outro, os docentes, que na maioria das vezes receberam uma formação dentro de um paradigma pedagógico tradicional, (valorizador da transmissão de conteúdos) são levados pelas políticas públicas, a agir dentro de um novo paradigma (estímulo à aquisição de habilidades e competências). Desta situação, resulta uma “crise de identidade” em que tudo que ele sabe fazer é alvo de crítica e lhe são cobradas atitudes e conhecimentos para os quais se encontra despreparado e desmotivado.

O docente, no papel, adota as transformações exigidas pelas decisões dos órgãos centrais, mas na prática trabalha como sempre trabalhou, até por não saber executar seu trabalho de outra forma. Aliás, aí se revela o drama da escola pública na atualidade: a implantação de novas idéias e paradigmas que não contemplam a superação das precárias condições em que ocorre o trabalho docente com classes com elevado número de alunos, escassez de material, jornadas de trabalho exaustivas, pouco tempo para preparação de aulas, etc.

Neste contexto surgem questões presentes nos depoimentos dos professores como:

- O elevado número de ações que são cobradas dos professores à guisa de projetos, que são na verdade forma de “enriquecer” a proposta pedagógica de forma que a escola seja bem avaliada por órgãos superiores.
- Adoção de atividades extracurriculares sob o manto de projetos sem a necessária fundamentação e reflexão, terminando por resultar num aligeiramento do ensino, com redução ou superficialidade das informações acessadas pelos alunos.
- Realização de uma capacitação em serviço que resulta em ações fragmentadas, burocratizadas, de pouca utilidade e aplicabilidade.

Em síntese, após a promulgação da LDB, da criação dos PCNs e das DCNs para o Ensino Médio, pode-se concluir que à escola chegaram os textos legais, os cursos de capacitação, as exigências de elaboração de uma nova

proposta pedagógica. Estes são adotados em meio a um choque com uma dura realidade marcada pelas ilusões inerentes ao pensamento neoliberal, como por exemplo, de que os problemas enfrentados pela sociedade são questões de consciência, a relativização excessiva e a ilusão de que outra forma de organização da sociedade é inviável. Tal situação produz um quadro marcado pelo desprestígio da escola na sociedade, precariedade das condições de trabalho e aumento das responsabilidades dos docentes.

Apanhados entre um aumento da cobrança de suas responsabilidades e a precarização das condições de trabalho, os professores se sentem desorientados, ora tentando incorporar o novo discurso pedagógico, ora tentando defender o ideário pedagógico do momento de sua formação inicial. Desta incoerência, resulta uma fragmentação maior do conhecimento transmitido em sala de aula, causando uma queda da qualidade de ensino.

O resultado deste sistema de coisas é extremamente nefasto: uma escola que não prepara o aluno para o mundo do trabalho (como querem os autores das reformas dos anos 1990) e tampouco fornece ao aluno conhecimento para o prosseguimento de seus estudos (como defendem os partidários da pedagogia tradicional).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm acesso em 22 de setembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> acesso em 25 de setembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. PCN+ Ensino Médio (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais). – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> acesso em 25 de setembro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer nº 15/98 e nº 3/98. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos. In: *Boletim Técnico do Senac*, São Paulo, volume 27. nº 3. setembro/dezembro 2001.

DELORS, Jacques et alii. Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo, Cortez/ Brasília: MEC:UNESCO., 10ª edição, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, nº 18, p. 35 – 40, 2001.

ENSINO MÉDIO EM REDE. São Paulo: Secretária de Estado da Educação, 2005.

HELLER, Agnes. *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península, 1977.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, nº 1, p. 9 – 44, 2001.

LOPES, A.C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004a. p. 191-206.

MELLO, Guiomar Namó. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. Disponível em <http://www.namodemello.com.br/pdf/escritos/oficio/seade2001.pdf> acesso em 20 de dezembro de 2006.

OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação – Contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. In: *Educação & Sociedade*, Campinas nº 35 p. 9 – 59, 1990.

PERRENOUD, Philippe. Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. In: Série Idéias, nº 30. São Paulo: FDE, p.205-251,1998.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1999.

RAMOS, M.N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 39ª edição. Campinas. Autores Associados. 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*, São Paulo, Xamã, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis e **FERRETTI**, Celso. *O Institucional, a Organização e a Cultura da Escola*, São Paulo, Xamã, 2004.

ANEXOS

Documentos produzidos pela EE “Toufic Julian” entre 2002 e 2006

ANEXOS

Planos de Ensino de História do Ensino Médio e Diários de Classe de seus respectivos docentes na EE “Toufic Julian” em 2006