

ANDERSON SEVERIANO GOMES

***PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PARA O ENSINO MÉDIO:***

A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-graduação em Educação - Currículo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA / PUC-SP

SÃO PAULO – 2006

ANDERSON SEVERIANO GOMES

***PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PARA O ENSINO MÉDIO:
A PERSPECTIVA DOS PROFESSORES***

PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO - CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob orientação da PROF^a DR^a MARIA MACHADO MALTA CAMPOS.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA / PUC-SP

SÃO PAULO – 2006

Comissão Julgadora

RESUMO

A pesquisa procurou investigar como os professores de uma escola pública de ensino médio, situada na periferia da cidade de São Paulo, concebem as reformas curriculares introduzidas nesse nível de ensino a partir da década de 90, especialmente os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)*.

A parte introdutória da dissertação discute as reformas educacionais desse período com base na literatura pertinente, que as situam no contexto dos processos de globalização econômica e cultural. O texto recupera e comenta as justificativas utilizadas para as reformulações propostas no currículo do ensino médio, baseadas em novos paradigmas de aprendizagem marcados pelas exigências postas pelas mudanças ocorridas na organização da produção capitalista e do mercado de trabalho na atualidade.

A escola onde foi realizada a pesquisa, a Escola Pública Estadual Angelópolis, é caracterizada em sua história no bairro e em seu protagonismo na rede estadual de São Paulo, como ambiente de trabalho dos professores, principais sujeitos do estudo. Foram entrevistados nove professores, sendo que quatro participaram de entrevistas individuais e cinco participaram de uma entrevista coletiva. Foi também realizada uma observação na escola, durante um mês.

Em seus depoimentos individuais e coletivos, os professores revelam suas dificuldades, perplexidades, anseios e esperanças sobre o trabalho na escola, demonstrando a distância existente entre as propostas curriculares oficiais e as reais condições de trabalho que enfrentam em seu cotidiano. Até certo ponto, verifica-se que existem concordâncias com muitas propostas dos *PCNEM*, que são acompanhadas, porém, por outras preocupações não contempladas por esse documento, ligadas às condições de vida da população de jovens atendida pela escola e às suas limitadas perspectivas de continuidade da escolaridade e de inserção no mundo do trabalho.

Nesse contexto, os professores oscilam entre o conformismo e a mudança. O trabalho aponta que o documento do Ministério da Educação ainda precisa ser de todo compreendido, mas que somente ele não resolverá os problemas da escola pública de ensino médio. Para isso, seria necessário, entre outros fatores de ordem mais geral, uma ação mais articulada de todos os atores e em especial dos professores, no sentido de criar condições para equacionar alguns problemas vividos na dinâmica escolar, buscando colocar em prática um currículo que seja inquieto, plural, inclusivo e participativo.

ABSTRACT

The present research study aimed to investigate how the teachers of a public High School located on the periphery of the city of São Paulo conceive the curriculum reforms introduced in that teaching level from the 1990s onwards, specially the *National Curriculum Parameters for High Schools* (in Portuguese, *PCNEM*).

The introductory part of the thesis discusses the educational reforms of this period based on the pertinent literature, which situates them in the context of the economic and cultural globalization processes. The text recovers and comments on the justifications used for the reformulations proposed for the High School curriculum, based on new learning paradigms marked by the demands brought by the changes that have occurred in the organization of the capitalist production and in the labor market.

The school where the research was conducted, *Escola Pública Estadual Angelópolis*, is characterized through its history in the neighborhood and its leading role in the schools network of the state of São Paulo. The work environment of the teachers, the main subjects of the study, is also described. Nine teachers were interviewed, four of them in individual interviews and five in a collective interview. In the period of one month, the researcher made observations inside the school.

In their individual and collective interviews, the teachers reveal their difficulties, perplexities, anguishes and hopes concerning their work at school, showing the distance between the official curriculum proposals and the real work conditions that they face in their daily routine. To a certain extent, there are many convergence points with many *PCNEM* proposals; however, the teachers manifest other concerns that are not approached by this document, regarding the life conditions of the population of youths who attend the school and their limited perspectives of continuing their education and of being inserted in the labor world.

In this context, the teachers oscillate between conformism and change. The study shows that the document of the Ministry of Education still needs to be fully understood, but that it alone will not solve the problems of the public High School. To achieve this, a more articulated action of all the actors, specially the teachers, is needed (among other factors of a more general nature), so as to create conditions to solve some problems experienced in the school dynamics, aiming to put into practice a curriculum that is restless, plural, inclusive and participative.

DEDICATÓRIA

dedico este trabalho a muitas, inúmeras pessoas...
o que é difícil, é dizer o nome de cada uma, seria impossível...
Então, **dedico a todos amigos e amigas, companheiros e companheiras, amores e desamores, professores e professoras, alunos e alunas, educadores e educadoras, militantes do movimento negro** que cruzam e cruzaram as fronteiras da amizade e as quais eu busco encontrar e reencontrar até hoje e até sempre, por vida e morte, lutando por um Brasil digno e mais justo.
Em São Paulo, em Nova Iguaçu, espalhados pelos Brasil e pelo Mundo.

Agradeço especialmente à possibilidade de concluir este trabalho, aos professores, funcionários, amigos e amigas do **Programa de Educação (Currículo)** da **PUC-SP** e a **CAPES**.

Em especial, agradeço meus aprendizados acadêmicos à **Prof. Dra. Maria Machado Malta Campos**, a quem mais que agradeço e nem sei mais como fazê-lo, já que este trabalho não terminaria nunca sem suas orientações. Se um dia eu me tornar Mestre, devo muito, muito a esta **MESTRA!** que me deu mais que orientação, pois me ensinou muito do 'suleamento' de Freire.

Agradeço minha família, aos que me amam e que amo, irmãos e parentes, próximos e distantes, o que faço em nome do meu pai **Iron Severiano Gomes** e minha mãe **Maria Carolina Gomes**.

Meus filhos: **Luiza Torturelli Gomes** e **Vinícius Severiano da Silva Gomes**:
minhas jóias preciosas e precisas de todos os dias e todas as noites.

Minha antiga companheira, **Miriam Egle Torturelli**: não disse que um dia isso seria realidade!
obrigado por acreditar em mim... sigamos brigando... ainda temos 300 anos pela frente!

E especialmente à Companheira que me suportou em todos os momentos muito, muito difíceis: **Rosana da Silva Gomes**: amor eterno, sonho de sempre, vida minha. Faço tudo pelos teus olhos esmeraldinos que me enchem de esperança. Só tu sabes que sem teu amor isso não seria possível. Rosinha do meu amanhecer, do meu entardecer, do meu anoitecer e das madrugadas mais longas.

Em nome da **ESCOLA PÚBLICA**, pela **ESCOLA PÚBLICA**, numa luta incessante para mantê-la viva, forte e cada dia mais democrática, popular e pública de fato!

Sou um eterno sonhador, um utopista que morre a cada dia, pra tentar renascer diferente...

Não posso deixar de agradecer a todos os **Orixás** em nome dos **Senhores da Terra Obaluaye e Omulu**, todos os **Caboclos** em nome de **Seu Rompe-Mato de Aruanda**; **Pretos Velhos** em nome de **Pai Joaquim d'Angola**; **Baianos** em nome de **Zé das Candeias**; **Crianças** em nome de **Paulinho**, tua alegria é tudo; **Marinheiros** em nome do **Grande Pedro das águas doces**.

Meus **Boiadeiros, Ciganos** e a todo **povo da esquerda** em nome do meu **Compadre**.

A todo povo de **Aruanda** e da **Umbanda Sagrada**, estamos e estaremos sempre juntos com amor, amor, muito amor! Colocando uma flor em cada jardim da paixão e vida nos corações!
Sou um humilde cientista da educação, com um pé no terreiro e o corpo nos meus antepassados.

Contatos com Anderson Severiano Gomes pelo e-mail: anderson.educ@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	08
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA EM TEMPOS DE REFORMAS	19
1.1) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	20
1.2) Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ...	26
1.3) Desdobramentos recentes das reformas curriculares no Ensino Médio	29
CAPÍTULO 2	
O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPASSES	32
2.1) Parâmetros em questão	32
2.2) O professor frente às mudanças curriculares	37
CAPÍTULO 3	
A PESQUISA	50
CAPÍTULO 4	
NOSSA ESCOLA: ANGELÓPOLIS	58
CAPÍTULO 5	
A ANÁLISE: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES	72
5.1) Planejamento	76
5.2) PCNEM	82
5.3) Formação de Professores	88
5.4) Papel dos Professores	92
5.5) Metodologia de Avaliação X Vestibular	96
5.6) Ensino médio e as alternativas criadas pelos professores	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
DOCUMENTOS OFICIAIS	122
ANEXOS	124
Anexo I – Lista de Siglas	124
Anexo II – Entrevistas Individuais	126
Anexo III – Entrevista Coletiva	129
Anexo IV – Perfil dos Professores	133

APRESENTAÇÃO

Quilombola eu sou
 negro rei
 Quilombices tenho
 negro me sei
 Quilombando vivo
 negro na tez
 Quilombeiro poeta
 negraltívez

Severiano

As origens desse estudo encontram-se na minha trajetória profissional e pessoal, pois sempre desenvolvi meus trabalhos dentro ou em torno da escola pública, especialmente na periferia da cidade de São Paulo, como professor, pedagogo e parceiro comunitário, atuando como professor do ensino médio ou em outros momentos junto aos seus jovens estudantes em projetos com ONGs da região do Jardim Ângela e do Capão Redondo, na zona sul da Cidade de São Paulo.

Toda minha formação apoiou-se no ensino médio com um lócus propulsor das possibilidades que eu poderia vir a desenvolver no meu futuro profissional. Oriundo de família de operários, o secundário sempre foi o limite e a barreira intransponível aos que ela atingiam. Não fugindo a essa estrutura, cursei o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) como ferramenteiro, indo trabalhar numa grande indústria de autopeças. Porém, eu não tinha esse objetivo, e conciliei meus estudos em economia na PUC-SP, o que, mesmo assim, seguia como um sonho ligado ao meu destino metalúrgico.

Por acaso do destino, tornei-me professor de Língua Portuguesa no ensino médio e ao mesmo tempo tive um contato direto com o Prof. Paulo Freire em 1992, que levou-me à educação, a abandonar o curso de economia e ingressar na pedagogia, para desespero de meus familiares, especialmente minha mãe, que já perdera meu pai e perdera agora o meu destino.

Obviamente a história não é tão curta, mas não quero citar os caminhos que eu poderia seguir, pois me farão lembrar de muitos amigos e familiares que já se foram em dores amargas e profundas, ligados ao tráfico, à criminalidade, a caminhos tortuosos onde não os condeno, mas tornaram-se fruto da sociedade que estamos construindo, infelizmente acredito. Os caminhos são muitos, alguns são fáceis, bem curtos e tolhem as vidas. Preferi o mais difícil, tortuoso e longo.

Aliás, escolhi os intermináveis caminhos da busca pelo conhecimento e saber.

Há sete anos, em 1999, ao observar a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e suas proposições, que já se anunciavam desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), comecei a verificar que essas mudanças, naquele momento, poucas vezes proporcionavam novos caminhos, colocando os professores outra vez numa posição aflitiva, onde eles sentiam a necessidade de aplicar algo eminentemente novo (porque na legislação, em diretrizes, e nas políticas educacionais em curso) no lugar de um paradigma histórico – a divisão disciplinar –, sem contar com as condições e recursos necessários para traduzir essa nova proposta em práticas no seu cotidiano escolar.

Tirava-se o chão desse professor, formado na estrutura de disciplinas e numa rotina centrada na hierarquia das disciplinas, fato conhecido e que culmina na dualidade histórica desse nível de ensino: ser propedêutico, com essas disciplinas vinculadas ao exame vestibular ou adotar um caráter de terminalidade dos estudos, preparando diretamente para a profissionalização. Essa dúvida é importante, porque tange o tipo de conhecimento que o professor trabalha ao longo de três anos com seus alunos. Embora já venha sendo debatida desde a década de 70, essa questão não foi totalmente superada, sem possibilitar uma resposta imediata, ou mesmo alternativa. Sua dualidade sempre foi a centralidade do debate e sua tênue não resposta foi aquiescida.

Essa dicotomia reflete-se na percepção dos alunos, quando identificam que a escola não se coaduna com suas perspectivas de futuro, porque ela não definiu suas funções e não escuta os seus atores.

Afeta também e principalmente os professores, executores dessas políticas públicas, presos nessa armadilha de um ensino dividido entre duas identidades possíveis, mas sem realizar plenamente nenhuma delas. Entretanto, estes não têm ficado inertes, tomando algumas pequenas iniciativas, procurando trazer para si a responsabilidade e o compromisso de partilhar o poder, dirimir o autoritarismo mesmo que de formas ora ingênuas, ora agressivas, mas buscando criar um espaço de diálogo que indiretamente questiona o modo como a reforma foi conduzida – apesar de não negarem sua necessidade.

Os professores observam conceitos como flexibilidade, qualidade total, formação polivalente, inclusão digital, empreendedorismo, globalização, protagonismo, mercados, que

passam a fazer parte do novo ideário das políticas públicas em educação. A escola passa a ser pensada como parte da cadeia produtiva apropriada para a formação de mão-de-obra qualificada, necessária aos interesses do mercado sob o signo das competências.

Assim, parece que essas tendências caminham no sentido oposto à necessária participação dos professores, colhidos no centro dessas mudanças. Pesquisar como percebem e reagem frente a essas propostas é o objetivo desta proposta de investigação, nascida da minha prática e dessas inquietações.

INTRODUÇÃO

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o Mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem, se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soia.

Luís Vaz de Camões

Estivemos, nas últimas duas décadas, vivenciando no Brasil uma série de transformações que, desde a abertura democrática, configuraram um momento de mudanças políticas internas, que, somadas à reconstrução concomitante que o mundo tem presenciado, revelam parâmetros e paradigmas novos que se constroem cotidianamente. Processo que não ocorre facilmente, pois recrudesce em nosso âmago aspectos autoritários de quem há pouco se livrou de uma opressão totalitária.

Aprender com esses vieses tão contraditórios não é simples, essas mudanças não acontecem sem curar feridas abertas, sem discutirmos o rumo que nossa sociedade quer para si e, mesmo, de como seus cidadãos se conectam nesse diálogo, do qual não podemos nos esquivar.

A escola brasileira não tem e nem poderia ter ficado imune a isso. Neste mesmo período, tem sofrido mudanças intensas, especialmente no que tange às políticas públicas que regem suas ações: nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), novos referenciais teóricos em reformas que vão da educação infantil ao ensino superior, criação de fundos públicos com verbas vinculadas, avaliações dos diversos níveis de ensino (SAEB, SARESP, ENEM, ENADE (PROVÃO), SINAES, PISA¹, etc.),

¹ Ver **Lista de Siglas** no **Anexo I** deste trabalho.

Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), novos conceitos de avaliação nas salas de aula.

Isso apenas se observarmos as legislações na esfera da União, pois estas se multiplicam quando descemos ao nível estadual e municipal, onde as secretarias de educação multiplicam muitas vezes cada uma dessas ações, ora imprimindo um ritmo frenético nestas mudanças, ora sinalizando lentidão e contrariedade a estas devido às especificidades locais, ou projetos políticos divergentes, entre outros aspectos.

A partir do final da década de 80, após a promulgação da nova Constituição Federal, iniciou-se um período de reformas educacionais que seguiram modelos disseminados internacionalmente, como fases de uma *“reestruturação econômica do capitalismo avançado, onde as premissas do ajuste estrutural são sumariamente compatíveis com os modelos neoliberais. Elas implicam redução dos gastos públicos, na redução de programas considerados como desperdício e não como investimento, na venda de empresas estatais e em mecanismos de desregulamentação para evitar a intervenção estatal no mundo dos negócios. Além disso, propõe-se que o Estado participe menos da oferta de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação) e que estes serviços sejam privatizados.”* (APPLE, 1996: 275).

Num outro texto, o mesmo autor reabre essa discussão apontando que o que os defensores dessas reformas acreditam é que *“aquilo que é privado é necessariamente bom, e aquilo que é público é necessariamente ruim. Instituições públicas como as escolas são “buracos negros”, nos quais o dinheiro é derramado – e aparentemente desaparece – mas que não proporcionam resultados nada adequados. Para os neoliberais, existe uma forma de racionalidade mais poderosa que qualquer outra: a racionalidade econômica”*. (APPLE, 1996: 46).

Neste contexto em que o Brasil busca estabelecer-se como incluso nas discussões atuais da economia global, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) foi seguida pela elaboração e divulgação de importantes documentos para o ensino médio, como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Como parte dessas reformas, desenvolveu-se um amplo e complexo sistema nacional de avaliação do ensino, um *“processo de modernização da educação que implicou mudanças*

importantes nos modos de gestão do sistema e das escolas, nos conteúdos, nas formas de financiamento, na estrutura acadêmica e no conjunto de princípios e valores que orientam o dever ser educativo, sem que por isso tenham se modificado a distância relativa entre camadas e, principalmente as diferenças qualitativas na formação que recebem”. (TIRAMONTI, 2001: 118).

O currículo do ensino médio pretende agora abordar fatores sociais, além de conhecimentos, habilidades, competências, nas ações dos professores que serão os propagadores de instrumentos novos. Pretende-se assim que os alunos aumentem sua capacidade de inserção numa nova sociedade cada vez mais dependente da informação, marcada pela velocidade das mudanças e pela heterogeneidade. Esse discurso minimiza o fato dessa sociedade depender de uma exclusão social também crescente, que afeta esses mesmos alunos que se pretende formar.

Aqui, o papel atribuído à educação é destacado porque que a escola deveria oferecer ao mercado pessoas com características de grande flexibilidade e maior competência, garantindo a qualidade competitiva no setor industrial e, crescentemente, na área de serviços. Zibas (1992) adverte que o aumento da escolaridade tem como função tornar o desemprego, característica da nova estrutura produtiva, uma situação tolerável, uma vez que a escolarização garantiria aos indivíduos um maior preparo para o auto-emprego, para a reciclagem e para iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise. (ZIBAS, 1992: 58).

O Estado, com as transformações atuais, encontra no currículo escolar também uma forma de responder a essas demandas do mercado, ao lado de outras preocupações de cunho social, cultural e político.

“Neste sentido, tais reformas podem servir para ocultar os contínuos conflitos sociais e os interesses dominantes, assim como para reforçar o capital cultural dos profissionais encarregados de sua legitimação e organização”. (POPKEWITZ, 1991 apud APPLE, 1996: 81)

O Estado brasileiro tem aderido a esses projetos de reforma dos sistemas de ensino, que têm como principais formuladores e divulgadores as agências internacionais, as quais têm demonstrado um poder crescente de influência nas políticas nacionais em todo o mundo.

Entre estes, figura com papel fundamental o Banco Mundial, como organismo financiador de políticas educacionais, definindo uma série de “orientações” que seguem uma mesma linha de análise: partem do princípio de que mecanismos de mercado são indispensáveis

para a melhoria da escola pública, propondo, entre outras medidas, a reforma dos currículos, considerada estratégica dentro dessa nova concepção de conhecimento.

“É usual afirmar-se que nosso mundo tem fronteiras permeáveis, que seus elementos e componentes são interligados, interdependentes e ao mesmo tempo fragmentados. No processo de mundialização da economia, o conhecimento é freqüentemente apresentado como a principal variável na explicação das novas formas de organização social e econômica – e muitas vezes como condicionante e gerador de novas desigualdades e diferenciações. Daí a centralidade que se tem outorgado à educação escolar. Cada vez mais, a política educacional passa a ser considerada, no marco das políticas sociais, como uma política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica, uma política que sequer tem capacidade inclusiva no capitalismo industrial.” (KRAWCZYK, 2001: 02).

Para o Banco Mundial, a prioridade de investimentos deveria recair sobre a educação básica, pois aqui o retorno econômico é imediato, pois nas suas especificações, essa ênfase incidiria de maneira direta na qualidade dos produtos latino-americanos, possibilitando a inserção dos mesmos em mercados internacionais altamente competitivos (ZIBAS, 1992: 59).

“Há cerca de uma década, iniciou-se um movimento internacional de reforma da educação que alegadamente daria condições aos sistemas educacionais de cada um dos países para enfrentar os desafios de uma nova ordem econômica mundial. No caso da América Latina, indicava-se também a necessidade de conciliar os desafios da modernidade sem aumento da exclusão, como reação aos problemas estruturais que apresenta o desenvolvimento capitalista.” (KRAWCZYK, 2001: 02).

O documento preparatório da reunião organizada pela CEPAL-UNESCO, no Chile em 1991, já relatava os elementos que deveriam compor as discussões realizadas ao longo dessa década na América Latina, discutindo temas da “transformação produtiva com equidade”, situando o ensino médio como ponto de destaque, em razão da sua ampliação e abrangência junto aos jovens, onde se *“pode concluir que a instrução secundária continuou agir como uma barreira ou um filtro que vai de encontro às possibilidades de mobilidade ocupacional das crianças das famílias as mais pobres.”* (CEPAL-UNESCO, 1991).

“Neste sentido, o fenômeno o mais visível na instrução média é esse da obsolescência curricular. As experiências de aprendizagem oferecidas na escola secundária aparecem cada vez mais alijadas e remotas das exigências para o

desempenho em uma sociedade moderna. Embora este fenômeno tenha uma cobertura quase universal, nos países em desenvolvimento assume características mais complexas. Os jovens dos países em desenvolvimento percebem não só que seus professores não dominam os aspectos os mais dinâmicos da cultura contemporânea (a qual consente com os meios de comunicação maciços cada vez mais difundidos), mas que sua sociedade, como tal, tampouco participa ou se afasta da possibilidade de participar na criação e no consumo dos produtos dessa cultura”. (CEPAL-UNESCO, 1991: 52)

Esses princípios compõem o alicerce geral das reformas que passaram a fazer parte das políticas educacionais realizadas nos países periféricos com o objetivo de atender às determinações centrais através do discurso da “qualidade” na educação, onde a incerteza em relação à economia e a emergência de um novo modelo de desenvolvimento do conhecimento e da informação exigiriam uma força de trabalho flexível, reciclável, pautada na empregabilidade e na assimilação de determinadas habilidades e competências, como o empreendedorismo, objetivos sintetizados no lema “aprender a aprender” posto nos PCNEM.

Como parte do jogo há também uma incorporação de bandeiras populares, pois algumas das determinações propostas pelo Banco Mundial, incluem temáticas que fazem parte do discurso e da luta dos educadores por uma escola democrática, como: descentralização, autonomia, participação da comunidade e melhoria da qualidade do ensino (TORRES, 2001). Entretanto, essas mesmas categorias são recuperadas e reproduzidas socialmente com outros enfoques.

Giroux (1983) discute como as escolas tomam parte da reprodução social e ideológica no capitalismo: *“as teorias da reprodução social têm como tema central a noção de que a escola desempenha papel importante, se não crítico, na reprodução das formações sociais, necessárias para sustentar as relações capitalistas de produção. Colocando de maneira simples, as escolas emergiram historicamente como espaços sociais que integravam as tarefas, tradicionalmente separadas, de reproduzir as habilidades para o trabalho e de produzir as atitudes que legitimam as relações sociais através das quais aquelas habilidades têm lugar”*. (GIROUX, 1983: 35-36).

Na atual fase do capitalismo global, esse processo ocorre no ensino médio quando a proposta dos PCNEM tenta lidar com a problemática do emprego para os jovens, sob a ótica de um mercado de trabalho excludente.

Neste ínterim, observamos os principais atores no interior das escolas, os professores, diluídos em inúmeras categorias profissionais, em níveis de ensino que não têm se comunicado – nem entre si e, muitas vezes, nem partindo das legislações –, sem mobilização nacional que responda prontamente às mudanças, sofrendo desgastes constantes de perdas salariais incontestes, além de um aumento desordenado dos cursos que formam novos profissionais.

Zibas (2001a) ao entrevistar professores capta, nas suas falas, como as mudanças estão condicionadas sob as reformas educacionais e como se processaram na sua implantação:

“Essa reforma do ensino médio, eu não vi nada diferente de quatro, cinco anos atrás. Ano que vem o que eles podem fazer? É condensar as disciplinas e eu vou ter que dar Matemática, Química e Física? Eu não sei se isso vai melhorar porque eu não sei Química e muito menos Física (Professora de Matemática)”. (ZIBAS, 2001a: 32).

E segue um outro relato de outra professora:

“Não estou sabendo ainda o que vai acontecer. Só escuto falar, bochicho que vai diminuir aula. (...) Veio uma que trabalha na Delegacia de Ensino esta semana na [reunião] HTPC² e falou que vai mudar, mas não sabe o quê, não sabemos nada... Falou que vai mudar, vai mudar muita coisa, mas não falou o quê. (...) Nem ela sabia. Então, nós professores estamos assim, perdidos. (Professora de Química)”. (ZIBAS, 2001a: 32).

Os professores sentem o impacto de todas essas mudanças, mas não são seus promotores e muitas vezes, não conseguem participar desses diálogos na sua aplicação inicial, ficam incólumes, imutáveis. Na seqüência, ao chegarem às escolas, os parâmetros não são aplicados, outros fatores entram em ação, desde a acomodação e o corporativismo direto, até a falta de condições objetivas para a execução das novas proposições. Nessa perspectiva, os professores sentem-se, muitas vezes, impotentes diante de pais, alunos e de uma sociedade que lhes cobra resultados imediatos.

“No Brasil os professores convivem com formas de organização de sua profissão que são prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho docente e às suas necessidades. Estão submetidos a uma carreira que não estimula o progresso profissional para os que permanecem na sala de aula, que não está baseada na promoção por investimento no

² Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): Horário remunerado para planejamento conjunto, incluído na jornada do professor da rede estadual de São Paulo.

desenvolvimento profissional ou pela qualidade do trabalho realizado. Seus locais de trabalho são precariamente organizados, centrados na lógica individual do trabalho e, conseqüentemente, com pouco tempo para o trabalho coletivo, que padece da falta de organização e engajamento com a prática educativa. As situações de formação contínua não estão articuladas por uma política pública voltada para o aprimoramento da prática profissional dos professores e das escolas. E, ao lado de toda essa situação, os organismos governamentais investem sistematicamente numa política de intervenção autoritária na organização do ensino e da profissão docente, provocando o aprofundamento da deterioração da escola e da própria profissão”. (ALMEIDA, 1999 apud KRAWCZYK, 2001).

No ensino médio, essa resistência parece ainda maior, pois ao atingir o professor e desestabilizá-lo na sua perspectiva de uma grade curricular fechada, posta e construída historicamente, as novas propostas podem ter efeito sobre suas aulas e em seus jovens alunos, já imersos nas mudanças que caracterizam seu amadurecimento e sua idade, os quais também questionam e percebem a posição aflitiva que vive a escola neste momento.

Parece que as mudanças propostas a partir do nível central do sistema de ensino encontram dificuldades para se traduzir em práticas nas escolas. Os professores não se sentem partícipes dessas decisões e as condições reais de operação das escolas não contribuem para sua implementação: *“as mudanças estruturais na escola, que dependem da adesão do magistério, tais como novas formas de avaliação e novas estruturas curriculares, não podem ser implantadas à revelia dos professores, ou seja, essas mudanças não terão qualquer efetividade sem prévias iniciativas oficiais que prestigiem o status profissional dos docentes, estendam e aprofundem sua formação em serviço e melhorem significativamente suas condições de trabalho”* (ZIBAS, 2001a: 81).

Desta maneira, uma reforma que seja apenas curricular ou legislativa confere limites evidentes à transformação efetiva que se almeja:

“Embora anunciadas sob rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação, não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: serve para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como um programa de ‘reforma’. Reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores, sendo duvidoso, entretanto, que se traduza realmente numa política de medidas discretas mas de constante aplicação, tendentes a melhorar a oferta da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se

analise e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu”. (SACRISTÀN, 1996: 52)

Se a educação não se dá numa linearidade, mas condicionada, entre outros fatores, aos aspectos histórico-sociais, há que evidenciar se as capacidades e competências exigidas pelo desenvolvimento econômico são aquelas necessárias para a inclusão na sociedade neste momento histórico, incluindo as mudanças e reformas necessárias no campo educacional.

Partindo dessas problemáticas, esta pesquisa pretende captar a perspectiva dos professores de uma escola estadual de São Paulo sobre essas mudanças no ensino médio, focalizando especialmente os PCNEM, abordando como esses professores sentem-se diante dessas reformas, se eles se vêem como partícipes ou como coadjuvantes desse processo e como, essas novas concepções, reformas e proposições, repercutem em suas aulas e na construção de seu currículo.

CAPÍTULO 1

ENSINO MÉDIO: TRAJETÓRIA EM TEMPOS DE REFORMAS

Como dois e dois são quatro
 Sei que a vida vale a pena
 embora o pão seja caro
 e a liberdade pequena
 Como teus olhos são claros
 e a tua pele morena
 como é azul o oceano
 e a lagoa, serena
 e a noite carrega o dia
 no seu colo de açucena
 - sei que dois e dois são quatro
 sei que a vida vale a pena
 mesmo que o pão seja caro
 e a liberdade pequena

Ferreira Gullar

A Constituição Federal de 1988 define as finalidades da educação básica para o ensino médio. Essa garantia constitucional preconiza a “*progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade*”, posteriormente ratificadas com a Emenda Constitucional 14/96, modificando sua redação para “*progressiva universalização do ensino médio gratuito*”.

O ensino médio continua não sendo obrigatório, mas a sua oferta é dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) definiu esse nível de ensino como pertencente à última etapa da educação básica.

Para a LDB, a educação básica tem por finalidade, segundo seu artigo nº. 22:

“Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.
 (LDB, 1996).

As finalidades dessa última etapa do ensino básico, portanto, extrapolam os muros da escola, abarcando a cidadania e a preparação para o trabalho. A história recente do ensino médio nos mostra que nas últimas três décadas, ele oscilou entre ser propedêutico, preparando o aluno para o ensino superior, ou qualificá-lo para o mundo do trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB) de 1971 instituiu a profissionalização compulsória no antigo 2º grau. Na prática, a profissionalização compulsória não se efetivou e essa legislação passou por questionamentos, revisões breves, até ser revogada definitivamente em 1982, antes de ser toda ela superada pela atual LDB, promulgada 25 anos depois.

A identidade estabelecida para o ensino médio na LDB anterior, cujo 2º grau se caracterizava por essa dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica sofre assim uma grande mudança. Na perspectiva da nova lei, o ensino médio, como parte da educação escolar, “*deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (Art.1º § 2º da LDB, 1996).

A LDB reconhece a necessidade da obrigatoriedade progressiva do ensino médio, sendo esta, portanto, uma diretriz legal - ainda que não constitucional - conferindo caráter de norma legal à condição deste como parte inclusa na educação básica, quando, por meio do Art. 21, estabelece que a educação escolar compõe-se de:

I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental o ensino médio;
II – Educação superior”. (LDB, 1996).

Agora, esse nível de ensino passa a integrar a etapa do processo educacional considerada básica para o exercício da cidadania, para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento dos estudos nos níveis mais elevados de ensino e para o desenvolvimento pessoal, referindo sua interação com a sociedade, com sua gradual universalização e sua inserção contínua. O que é uma mudança importante e precisa ser considerada como avanço no Brasil, quando antes o ensino secundário somente atendia a uma elite, excluindo do seu acesso uma grande parcela da população. A LDB de 1996 é assim um primeiro fator de mudança, mesmo que distante das salas de aula e precisando aproximar-se dos professores.

- 1.1. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)

Em 1998, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), promulga as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) e, no

segundo semestre de 1999, o Ministério da Educação publica os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM).

Antes da elaboração desses documentos, uma decisão importante havia sido tomada sobre o currículo do ensino médio, a extinção de sua oferta integrada com o ensino técnico, iniciada pela nova LDB em 1996, e consolidada em 1997, através do Decreto n. 2.208. Esta separação legal do ensino médio e do ensino técnico trouxe como consequência o aumento do tempo de estudo para o jovem que se prepara para o ingresso no mundo do trabalho, ou que dele já faz parte.

Para iniciar esse movimento de mudanças na legislação educacional, foram constituídos grupos de trabalho para analisar e discutir as questões relativas a cada nível de ensino. A resolução CEB n.º. 3/98 que instituiu as DCNEM - posteriormente fundamentada pela resolução n.º. 15/98, elaborada pela Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) - esperava, nesta reforma, articular-se ao artigo 35 da LDB, de forma a vincular de forma flexível a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania.

Partindo de seu primeiro artigo, as DCNEM constituem *“um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a Lei Federal 9394/96”*. (DCNEM, 1998). Sendo assim, estabelecem formas de aferir novos paradigmas curriculares, que resultam em ações que de alguma forma, chegam às escolas e reorientam não só instrumentos de trabalho, mas a própria prática dos professores.

As DCNEM nasceram nesse contexto e, sobretudo, da consulta a muitas e variadas vertentes. Elas interpretam e especificam a LDB/96, sendo o referencial para o restante do documento que apresenta os parâmetros (posteriormente PCNEM) para as três áreas do ensino médio e devem ser tomados como continuação dos parâmetros de ensino fundamental.

“O impacto inicial do projeto decorria, principalmente, de sua clara pretensão de “refundar” a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. De fato, a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência

no desenvolvimento de competências, não na transmissão de conhecimentos, constituíram um conjunto de diretrizes que objetivava mudar radicalmente o perfil da escola média” (ZIBAS, 2005: 26)

Pode-se localizar como uma primeira ação, neste sentido, os estudos e encaminhamentos procedidos pelo Ministério da Educação, mediante levantamentos da Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC), que respondem pela qualidade técnica da proposta posteriormente enviada ao parecer final do Conselho Nacional de Educação em 1998. Esses estudos, bem como os especialistas que os realizaram, foram colocados à disposição da Câmara de Educação Básica (CEB), propiciando uma série de fontes de referências que conectassem o ensino médio às discussões já elaboradas naquele momento sobre o ensino fundamental.

Essas reformas curriculares pretenderam estar conectadas com as reformas curriculares em andamento em todo o mundo e com as orientações de organismos internacionais, de forma a inserir o Brasil na gama das novas tendências mundiais que naquele momento também permeavam toda a América Latina. Aspectos já trabalhados na Argentina, Uruguai e especialmente no Chile serviam de base para essa discussão e para a consecução dessas estratégias.

O relatório Jacques Delors (1998), iniciado em 1993 e concluído em 1996, publicado no Brasil sob o título Educação, um tesouro a descobrir, lança as bases dessas mudanças com seus “quatro pilares da educação” que fundamentarão os documentos brasileiros, introduzindo os conceitos de habilidades e competências.

“A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (DELORS, 1998: 89).

Outra influência importante presente nas novas propostas curriculares pode ser identificada em autores como César Coll e Philippe Perrenoud, dentro da corrente de teoria da aprendizagem herdeira de Piaget, conhecida como construtivista.

As temáticas específicas e os problemas históricos de identidade do ensino médio, a maioria deles polêmicos, foram exaustivamente trabalhadas pelas versões das DCNEM, o que fez-se a partir do trabalho dos conselheiros da CEB. Esse trabalho coletivo materializou-se em contribuições escritas, comentários, sugestões, indicações bibliográficas, que foram incorporados ao longo de todo o parecer, no que deve notar-se a ausência de contribuições dos professores. Audiências foram realizadas, no entanto a participação dos professores sempre foi mínima para não dizer nula.

De qualquer maneira, uma vertente importante – talvez mais que as representações do professorado brasileiro – foram as contribuições brasileiras e estrangeiras, em especial as últimas, no *Seminário Internacional de Políticas do Ensino Médio*, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), em colaboração com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em 1996. Zibas (2001a) acrescenta que muitas dúvidas levantadas pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED) num de seus pareceres ao MEC foram ignoradas, além de um manifesto de 18 entidades de educadores e estudantes, em que estas se posicionaram a favor de conteúdos críticos, além de denunciar a forma autoritária como a reforma foi imposta (ZIBAS, 2001a).

“O recente processo da introdução das reformas do ensino médio e técnico é conhecido. Sabemos que os rituais de participação e discussão foram cumpridos, com diversas audiências públicas realizadas. No entanto, as vozes dissidentes não foram ouvidas. Por exemplo, na audiência pública realizada em São Paulo, centrada na discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) não estava presente. Os professores foram ouvidos por meio de coleta de depoimentos realizada pela própria Secretaria, enquanto sabia-se que a APEOESP vinha fazendo, de público, sérias críticas ao documento”. (ZIBAS, 2001a: 68).

O estado de São Paulo desempenhou um papel importante nesse processo, colocando o peso, a importância e a colaboração de sua Secretaria de Educação como “carro-chefe” da reforma. Nesse estado, foram imediatamente implementados todos os aspectos que haviam sido discutidos em Brasília. São Paulo entra na vanguarda das reformas do ensino médio no Brasil, seguido de perto por outros com a mesma política educacional e seus reflexos passam a ser imediatamente sentidos na rede de ensino.

Para ilustrar essas novas proposições, o artigo 11 das DCNEM estabelece aspectos da formação do currículo, dividindo-se uma Base Nacional Comum, fixa e desdobrada em três áreas do conhecimento que devem preencher 75% da carga horária e uma Base Diversificada, que abarca os 25% restantes e abre-se a atividades complementares, buscando a relação com as realidades locais do país.

Observemos que as DCNEM são mandatárias e devem ser seguidas pelos sistemas de ensino. Os PCNEM apresentam um programa ou uma lista de conteúdos e apenas sugerem que um núcleo nacional comum deva ser estabelecido no futuro, após reflexão e debate.

Os princípios políticos, pedagógicos, conceituais e éticos das DCNEM inspiram-se na LDB e devem ser trabalhados na implementação do currículo do ensino médio. Sua proposta foi efetivada com vista a três objetivos principais, a saber:

- 1) *“sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;*
- 2) *explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;*
- 3) *dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional, suas relações com a parte diversificada do currículo e a preparação geral para o trabalho.”* (DCNEM, 1998).

Com as mudanças legais introduzidas, o ensino médio passa a ser definido como etapa final da formação básica do educando, ou aquela necessária para todo cidadão educado e visa *“introduzir o jovem no mundo como um todo”* (DCNEM, 1998), para que depois venha uma etapa especializada. Essa é uma mudança que não foi gradativa e que aparece para alguns com óbvia diante das discussões em mutação no mundo, mas são questões de matizes difíceis para professores que são formados na grade disciplinar tradicional.

O documento das DCNEM recomenda, em seu Artigo 2º, os valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, o respeito ao bem comum e à ordem democrática, bem como os valores que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade e humana e de tolerância recíproca.

Caminhando na sua explanação e com base em valores presentes na Constituição (Artigo 214), as DCNEM estabelecem em seu Artigo 3º, os princípios orientadores do novo currículo do ensino médio:

“Artigo 3º.- Para observância dos valores mencionados no Artigo segundo, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos.” (DCNEM, 1998)

Neste ponto, abre-se um leque de possibilidades, onde o novo ensino médio tem como fundamentos as:

- a) *estética da sensibilidade* (que valoriza o criativo, o curioso e favorece o trabalho autônomo, não padronizado);
- b) *política da igualdade* (que busca a solidariedade e respeita a diversidade, sendo base da cidadania);
- c) *ética da identidade* (que promove a autonomia do educando, da escola, das propostas pedagógicas, etc.). (DCNEM, 1998)

O Artigo 4º atribui às unidades escolares a competência de elaboração das propostas pedagógicas das escolas e determina que os currículos constantes dessas propostas incluam competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do ensino médio e estabelecidos pela Lei, objetivando desenvolver no aluno as capacidades de:

- a) *“aprender a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a flexibilidade ante as novas condições de trabalho ou aperfeiçoamento.*
- b) *constituição de significados socialmente construídos [...] sobre o mundo e natural, sobre a realidade social e política.*
- c) *compreensão das ciências, das letras e das artes, da cultura, para que, deste modo, o aluno venha a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho.*
- d) *domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos para que o aluno seja capaz de relacionar a teoria com a prática.*

e) competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras línguas contemporâneas (como instrumento de comunicação e informação)”. (DCNEM, 1998)

- 1.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)

A posterior adoção dos PCNEM em 1999, realizada no bojo das discussões advindas da elaboração das DCNEM, representa a adoção de princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos presentes no currículo do ensino médio, com vistas a auxiliar na construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino, mantendo um princípio nacional comum, cada sistema de ensino e escola devendo complementá-lo a partir das realidades locais introduzidas na sua parte diversificada.

Mesmo apresentados como parâmetros, os PCNEM não representam apenas uma sugestão ou referência geral, mas sim um modelo institucional com extrema força, especialmente quando há uma série de instrumentos que levam ao reforço na sua aplicação, como: as avaliações do MEC, neste caso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e outros mais pontuais como o Projeto Escola Jovem (que pretende criar espaços de discussão dentro das escolas pelos jovens que freqüentam esse nível de ensino), onde todos esses pontos orientam-se, estabelecem e condicionam uma relação estreita com os PCNEM.

Haddad (1998) focaliza as mesmas questões e podemos destacar dois pontos por ele abordados na análise sobre as reformas educacionais na década de 90:

- “1) focalização dos gastos sociais no ensino fundamental, em detrimento do ensino médio, da educação de jovens e adultos e da educação infantil;*
- 2) desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo”, mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados”. (HADDAD, 1998: 49).*

A atual LDB estabelece uma perspectiva para o ensino médio que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos. Por isso, preconizam os PCNEM como objetivos para esse nível de ensino:

- *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.”* PCNEM (1998: 11)

Esses objetivos se coadunam com a perspectiva apontada pelas DCNEM, que atribui às escolas a responsabilidade de elaboração das suas propostas pedagógicas em que incluam as competências básicas, conteúdos e suas formas de tratamento, estabelecendo em lei as formas de construção do conhecimento a serem desenvolvidas pelo aluno do ensino médio. Já na sua introdução, seguindo o proposto nas DCNEM, quando discute seu histórico, nota-se que a proposta dos PCNEM se adequa aos pressupostos econômicos e sociais atualmente dominantes; além disso, distancia-se de uma visão que o colocaria apenas próximo ao mundo do trabalho, sendo seu leque de ação e abrangência aberto, quando diz que agora *“enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.”* (PCNEM, 1999: 05).

Onde, pensar um currículo para o ensino médio, pressupõe que *“as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.”* (PCNEM, 1999: 06).

Discute-se nos PCNEM que o ensino médio precisa, neste momento histórico, fundar um novo paradigma porque a sociedade assim já o fez e o exige. Pois, se a educação anteriormente pressupunha *“disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. (...) A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na*

área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.” (PCNEM, 1999: 11)

As áreas do conhecimento propostas nos PCNEM procuram superar a criticada estrutura de disciplinas, integrando-as em três grandes campos:

1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

Tomando os objetivos dessa área de conhecimento, os PCNEM frisam que a área de Linguagens visa à compreensão do significado das letras e das artes, com destaque à Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. O eixo curricular dessa área adota como referência a construção do sujeito nas relações intersubjetivas e coletivas mediadas pelas linguagens. Sua ampliação não enxerga mais a língua com seu pressuposto preso à morfologia, interpretação, sintaxe, estruturação ou a literatura apenas, mas o idioma nas suas várias acepções que vão da comunicação escrita, falada em suas mutações históricas contínuas agregadas às linguagens fora do sentido estrito do código, mas aberto e agregando signos do cotidiano, da atualidade.

2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias:

Os estudos das Ciências da Natureza e da Matemática devem destacar a educação tecnológica básica e a compreensão do significado da ciência. Um eixo de organização dos conteúdos pode ser a complexidade e o equilíbrio dinâmico da vida no processo de desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade. Há um encaminhamento que se alia a fatores subjetivos à aprendizagem e ao conhecimento, pois a matemática se coaduna a flexão de ações que constroem novas pontes não só com a tecnologia atual, mas que se verificam nas ações cotidianas.

3) Ciências Humanas e suas Tecnologias

A área de Ciências Humanas e Sociais assenta-se sobre a compreensão do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, podendo organizar-se em torno do eixo da cidadania e dos processos de socialização, na perspectiva sócio-histórica.

Há também o pressuposto do protagonismo juvenil inserido nesta proposta e que não foi totalmente compreendida, tendo se traduzido em algumas ações do Estado que se simplificam na abertura da escola para a comunidade, mas que não se resumem nesta proposta.

Dessa forma, a proposta curricular contida nos PCNEM procura responder a essa nova concepção do conhecimento e de seu papel numa sociedade globalizada, em contínua mudança, principalmente sob o impacto das novas tecnologias de produção e informação.

“Desde mais de uma década, há um discurso muito difundido em toda a sociedade que defende a necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade. (...) É preciso reconhecer que as necessidades de desenvolvimento social e econômico são muito concretas e que a formação da juventude para enfrentar a nova realidade impõe-se como um desafio muito objetivo, sempre resguardada a compreensão de que tal formação deve ser muito mais ampla e profunda que aquela demandada pela produção.” (ZIBAS, 2005: 25)

- 1.3. Desdobramentos recentes das reformas curriculares no ensino médio

Após um longo período de debates, o Congresso Nacional aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.127/2001), com diretrizes e metas para dez anos. O documento reconhece que o ensino médio – com base em um diagnóstico de 1997, atualizado em relação a 2001 – apresenta um cenário preocupante em termos da consecução do que preceitua a LDB, quanto ao dever do Estado em promover a progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino médio (LDB, 1996: inciso II, artigo 4º).

Porém, a crise do ensino médio não se refere apenas à pequena cobertura em relação à população jovem; essa crise continua a ter relação com a antiga dicotomia entre os objetivos propedêuticos e de preparação para o trabalho, pois a proposta de deslocar a profissionalização para uma etapa posterior ao ensino médio encontrou dificuldades para sua efetivação.

As discussões sobre as questões relativas à educação e ao trabalho pressionaram o atual governo para uma alteração na legislação. Em julho de 2004, passa a vigorar o Decreto nº. 5.154, que regulamentou o disposto nos artigos da LDB referentes à dissociação do ensino médio e da Educação Profissional Técnica. A partir deste, o aluno poderia cursar de forma integrada ou

de forma concomitante o ensino médio e o ensino técnico, na mesma instituição ou em instituições diferentes, desde que respeitadas as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente quanto a carga horária para a implementação do currículo básico do ensino médio.

Com o passar do tempo, o que se verifica é que esta reforma curricular não se consolidou na maioria das escolas, por alguns motivos: falta de maior discussão com os professores sobre as concepções contidas nos novos parâmetros; divergências em relação ao conceito de competências adotado no Parecer; inadequação das propostas pedagógicas dos cursos de formação dos professores às novas diretrizes curriculares; e falta de professores adequadamente formados no ensino médio, como indica o documento "Subsídios para uma reflexão sobre o ensino médio", divulgado pelo Ministério da Educação, em junho de 2004:

"Entre as críticas mais recorrentes em relação às atuais diretrizes e aos parâmetros curriculares destacam-se:

1 - A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais;

2 - O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado;

3 - O fato dos PCNEM e as DCNEM possuírem um discurso híbrido, contemplando tendências pedagógicas diversas com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais;

4 - A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados;

5 - A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola." (MEC, 2004: 07).

Esse texto revela a mudança de orientação do MEC, no governo atual (2002-2006), em relação ao governo anterior, quando o Partido dos Trabalhadores agora no poder era oposição. Aponta para problemas importantes, que correspondem ao observado no cotidiano das escolas e a forma desarticulada em que se implementaram os PCNEM nos últimos anos.

Zibas (2001a) faz observações que ponderam sobre esses aspectos e que poderiam ser o fio condutor que falta ao ensino médio, pois *"nem sempre tem se colocado na devida evidência o fato de que conceitos complexos, teoricamente tão fluidos como interdisciplinaridade, a*

estruturação curricular por áreas, a contextualização e o desenvolvimento de competências básicas exigem, para sua concretização, condições materiais, culturais e psicossociais que não estão dadas. Em outras palavras, as deficiências do ensino médio, principalmente aquelas que dizem respeito às condições de trabalho e à formação docentes, deveriam estar, se não superadas, pelo menos bem equacionadas, para que as sofisticadas mudanças curriculares sugeridas não se transformem em mais uma mistificação do histórico objetivo de melhoria da qualidade do ensino.” (ZIBAS, 2001a: 78)

No entanto, há que se observar que não se verificam horizontes em que haja uma alternativa ou uma ação para o enfrentamento desses problemas. Os diagnósticos do novo governo, por exemplo, estão precisos, mas as políticas públicas no ensino médio não encontraram a forma para alterar esse quadro ou propor, mesmo que paulatinamente, um novo quadro que permita superar suas dificuldades, o que não se fará apenas mediante decretos, mas na realização de princípios básicos como nos aponta a autora.

CAPÍTULO 2

O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPASSES

...No impasse da mudez feroz
 Sou navio com rota esquecida
 E naufrágios muitos à sucumbir
 Quando o nublado olhar pousa em meu rio
 É presságio que paira no ventre da paixão
 Quando minha voz é torrente de dor
 No exagero sombrio de uma canção
 ...Não é a sombra de um vendaval
 É a sujeição de um eterno pavio
 Que aceso nunca apagará.

Luiz Alberto Machado

2.1. Parâmetros em questão

Todas essas propostas de inovações para o currículo de ensino médio, que fazem parte de um conjunto mais amplo de reformas educacionais introduzidas no país principalmente na última década do século XX, vêm sendo objeto de intensos debates e críticas, que focalizam tanto seus pressupostos como as dificuldades encontradas para sua implantação na realidade da escola pública brasileira.

Como já mencionado no último capítulo, o documento do MEC (2004), divulgado no atual governo, resume as principais críticas aos DCNEM e aos PCNEM. Procuraremos comentar mais de perto cada um dos pontos ali relacionados.

1 - A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais:

Como pondera Zibas (2002), as reformas educacionais recentes procuram a “construção do consenso”. Nesse sentido, não levam em consideração as contradições econômicas e sociais que marcam a sociedade capitalista e sua escola.

“(...) a vertente que podemos chamar de hegemônica, é aquela que atribui as iniciativas de reforma educacional à necessidade de os diferentes países adequarem o conjunto de suas escolas à nova realidade internacional, realidade em que o conflito social básico estaria diluído, uma vez que os ganhos em produtividade e

competitividade seriam agora baseados em conhecimento e não mais em baixos salários e matéria-prima barata. (...) Todos os sistemas de ensino deveriam se transformar para atender às novas necessidades e a transformação na área educacional permitiria que cada país pudesse inserir-se de modo competitivo na nova ordem mundial. (...) A reforma deveria facilitar, ao mesmo tempo, a formação de uma nova cidadania voltada, especialmente, para a cooperação e para a construção do consenso”. (ZIBAS, 2002: 234).

Na argumentação que justifica muitas dessas reformas, a questão da melhoria da qualidade do ensino ganha um grande destaque, como aponta Sacristán (1996):

“Outra das características estruturais das reformas educacionais atuais é sua justificação pela busca de uma melhor qualidade. Contraditoriamente, em tempos de crise de expansão e escassez de recursos, o apelo à qualidade aparece como palavra de ordem de justificação das reformas e das políticas educacionais. (...) Nos momentos de crise no gasto social, o discurso sobre a qualidade se restringe a certos significados mais estritamente eficientistas e a argumentos técnicos”. (SACRISTÁN, 1996: 63-64)

Nesse ponto, os problemas de qualidade recaem principalmente sobre as salas de aula e os professores, de forma que não se verificam ações em todas as pontas que deveriam ser trabalhadas conjuntamente.

2 - O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado

Apple (1996) mostra como as atuais reformas, apesar do discurso que prega a autonomia de escolas e professores, na realidade introduzem novas lógicas de controle sobre o trabalho do professor.

“Ao invés de se encaminharem em direção a um aumento de autonomia, as vidas diárias do professores em sala de aula, em muitos casos, estão se tornando cada vez mais limitadas, cada vez mais sujeitas a lógicas administrativas que buscam tornar mais rígidos os controles sobre os processos de ensino e currículo, em muitos países”. (APPLE, 1996: 175).

No caso dos PCNEM, sua caracterização como “parâmetros” choca-se com o fato de que define detalhadamente (e novamente com a força de legislação da União) quais conteúdos,

métodos e procedimentos são necessários para as ações cotidianas dos professores. Essa tem sido uma contradição forte dos PCNEM, pois ao se apresentar como uma proposta aberta e flexível que pode ou não ser aceita pelos professores, o seu formato é detalhadamente explicativo e passível de controle, por meio de um sistema nacional de avaliação.

A formação básica para o trabalho também é defendida pelos PCNEM como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar os jovens para a realidade contemporânea.

Os apontamentos dos PCNEM revelam sua ligação ideológica com as respostas que o mercado global vem exigindo nos dias atuais das escolas, de forma a responder a questões pragmáticas em que as mudanças direcionam para as mesmas condições que o mundo da produção e do mercado exigem para este momento histórico. (MACHADO, 1998).

Segundo os pressupostos da reforma, a proposta pedagógica do ensino médio deve tomar o contexto do mundo do trabalho, considerando-se: os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e a relação entre teoria e prática, entendendo como prática, nesta concepção, os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos.

Essa proposta choca-se com a crise no estatuto do trabalho na sociedade capitalista atual, principalmente no caso dos jovens brasileiros, atingidos duramente pelo desemprego.

3 - O fato dos PCNEM e as DCNEM possuírem um discurso híbrido, contemplando tendências pedagógicas diversas com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais

Há que se observar que há nos PCNEM uma posição dúbia em relação a sua aplicabilidade e sobre seus fundamentos pedagógicos, epistemológicos e filosóficos. Zibas (2005), aponta para um “hibridismo” que percorre todo o PCNEM a fim de responder a demandas de diferentes matrizes, em questões complexas que vão desde a interdisciplinaridade, a organização curricular, passando pela aglutinação das áreas do conhecimento, além de diretrizes para a discussão de outras questões como contextualização, cidadania, participação e protagonismo juvenil.

Quando esse conjunto de questões é proposto às escolas de forma tão complexa e abrangente, o hibridismo torna-se também causa de confusão, como mostra Krawczyk (2003):

“Neste quadro, não é difícil compreender a falta de identificação com os conceitos-chave dos parâmetros. Por exemplo, os conceitos de interdisciplinaridade e competência são interpretados de diferentes formas pelos professores e também pelos alunos. Sabe-se que essa mudança conceitual tem a ver com a intencionalidade de formar o aluno para que possa lidar com as situações presentes. Em algumas escolas simplesmente se afirma que os conteúdos não são trabalhados de forma interdisciplinar porque os docentes não estão preparados para isso; outros professores dizem que sempre trabalharam com esse critério, levando aos alunos exemplos da vida cotidiana ou relacionando seus conteúdos com temas de outras disciplinas. Mas na maioria das escolas se associa interdisciplinaridade com a elaboração, pelo conjunto dos professores, de um ou dois projetos por ano, nos quais, a partir da definição de vários temas da atualidade, os alunos escolhem um para aprofundar, pesquisar e expor em grupo, sendo avaliados por professores de diferentes disciplinas”. (KRAWCZYK, 2003: 175-176)

4 - *A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados*

Para os PCNEM, o ensino deve procurar instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de projetos, de investigações, de ações, de objetivos que sejam mais facilmente acessados com a quebra da estrutura de disciplinas e a conseqüente integração e inclusão dessas áreas do conhecimento.

“Se se acredita que os alunos devam dominar certos procedimentos e habilidades considerados importantes e desejáveis – por exemplo, pensar de forma autônoma, comparar o raciocínio próprio com o de outros, saber escutar e avaliar opiniões de outros, tomar decisões de acordo com a informação disponível e comunicar-se eficientemente por escrito – é preciso ir além de buscar modos adequados para promover essa aprendizagem, porque tais modos se subordinam (ou deveriam subordinar-se) à procura ou ao estabelecimento de objetivos que justifiquem tais habilidades e procedimentos, à procura de motivos que os requeiram. Não se trata de fazer com que esses objetivos sejam “explicitados para os alunos”, mas de que os alunos sejam ajudados pelos educadores a explicitar os motivos e objetivos para sua educação, para produzir conhecimento que lhes seja necessário”. (KUENZER, 2000a).

5 - *A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola.*”

Talvez seja esta a objeção mais reforçada pela experiência recente, pois reflete as reais condições de trabalho enfrentadas nas escolas. Como diz Souza (2003):

“As diretrizes curriculares para o ensino médio, adotam uma concepção ampliada de conhecimento / aprendizagem atrelada indissociavelmente á noção da tecnologia em consonância, assim, com as discussões mais recentes sobre o desenvolvimento científico e tecnológico, e sobre estruturação do processo produtivo e competitividade econômica no contexto da globalização. (...) As diretrizes trazem uma perspectiva inovadora. No entanto, qual é a possibilidade real dos professores integrarem a tecnologia em seus campos de conhecimento disciplinar? Como os professores poderão organizar os currículos tendo em vista as transformações atuais no conhecimento e seus usos sociais? Lembramos aqui mais uma vez a insuficiência da formação inicial e continuada de professores. A primeira reproduz, quase sempre, a tecnológica. A segunda, muitas vezes, é direcionada para as questões metodológicas e também não oferece os fundamentos científico-tecnológicos necessários para o ensino integrado e de qualidade”. (SOUZA, 2003: 32-34).

Os PCNEM constituem a última reforma do ensino médio realizada em âmbito nacional e determinam novas bases pedagógicas, filosóficas e metodológicas que impactam diretamente o desenvolvimento dos currículos e representam um salto bastante complexo do conteúdo escolar deste nível de ensino que se articula com outras tantas reformas, de cunho parecido, e atingem todo o ensino básico.

Mas há um quadro evidente de incertezas nesses anos iniciais de adoção dos PCNEM, menos pelo pouco tempo de implementação e mais pelas dificuldades enfrentadas no caminho da legislação até a escola, que indubitavelmente deveria passar pelo crivo e pelas mãos dos professores, já que a inclusão de áreas do conhecimento simplesmente não garantiu a dinâmica de aprendizagem proposta pelos parâmetros.

Enfim, as dificuldades são muitas e passam pela formação dos professores por campos disciplinares estanques, pela organização dos horários e espaços das escolas, pela definição das jornadas docentes, sua remuneração e assim por diante, além do foco importante dessa pesquisa que é a participação ou não dos professores nos currículos nacionais ou mesmo locais.

- 2.2. O professor frente às mudanças curriculares

Sendo os professores os principais organizadores das mudanças no interior das escolas, estes deveriam ser incluídos processualmente nas discussões que diretamente os afetam, de maneira que atinjam mais rapidamente mudanças requeridas e desejadas.

Os professores formam uma categoria profissional que sabemos desprestigiada na estrutura do Estado e da sociedade, podendo ser julgada como resistente ou acolhedora das proposições e determinações exercidas pelos dirigentes de ensino através das leis, pois há um movimento silencioso em sala de aula que pode ser entendido como foco de resistência (GIROUX, 1983).

Arroyo (1999) deixa claro que quando se analisa a concepção dos que decidem pela escola, ou, seja, dos gestores da política educacional, verifica-se que existe uma visão pessimista da escola, daí a idéia freqüente de tutelar os professores, pois acredita-se que a inovação só pode vir de cima, dos que decidem, já que os professores não sabem, não formulam, não pensam sobre o fazer pedagógico.

“Essa perspectiva tão disseminada nos formuladores de políticas sociais e nas equipes dos órgãos oficiais, envolve a crença de que a cada nova proposta vinda do alto a escola se renovará. Quando nos aproximamos da escola percebemos que tal crença não faz parte da cultura dos profissionais da educação básica. Ainda bem. Ao contrário, eles duvidam dessas reformas oficiais. (...) É como se tivessem aprendido que a lógica que move a ação pedagógica é outra. Não é ditada de fora.” (ARROYO, 1999: 134).

Algumas pesquisas foram escutar os professores a respeito de todas essas mudanças introduzidas pelas reformas curriculares. O trabalho de Abramovay e Castro (2003) traz dados significativos sobre a percepção que os professores possuem a respeito do ensino médio:

“É mais comum entre os atores pesquisados [professores] a tendência em hierarquizar diferentes finalidades, atribuindo maior importância para uma delas em detrimento das outras. Um exemplo disso é a preparação para o vestibular que, de acordo com grande parte desses atores [inclusive professores] é a principal finalidade do ensino médio, seguida da preparação para o mercado de trabalho. Tais horizontes não necessariamente se mesclam à atenção por uma educação para a cidadania, diferentemente do que é defendido pela atual LDB, que tende a integrar finalidades, o que sugere que esse discurso ainda não foi efetivamente incorporado à prática docente e aos horizontes dos alunos”. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003: 162-163).

Nesse mesmo trabalho, temos a descrição de uma discussão em grupo com professores do ensino médio, em que eles declaram:

“A finalidade do ensino médio é o vestibular. É essa a realidade que serve para massacrar a gente. Não dá para educar. Todos nós sabemos que trabalhamos o conteúdo porque o vestibular exige. E que poderíamos trabalhar isso de uma forma diferente, para que ele pudesse ser assimilado. Mas, nós estamos fazendo por causa do vestibular”. Ao passo que outro prossegue: Está fugindo totalmente da realidade. Nós estamos obrigados a passar esse conteúdo para o aluno. Se não passa, eles comentam: “E aí, como é que eu vou prestar o vestibular?”. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003: 174).

Mesmo no ensino noturno – onde se localizam mais de 50% das vagas desse nível de ensino – nota-se essa mudança que caracteriza o ensino médio, que antes era visto como um passo além, mas atualmente é apenas visto como complementação do ensino fundamental e etapa para se chegar ao ensino superior, sem o qual se percebe que não se alcança uma mobilidade social. Desta forma, os professores corrigem a rota e não se aliam às novas proposições das leis (DCNEM, PCNEM), já que nem mesmo o Estado parece ter incorporado sua dinâmica, pois o vestibular segue como uma barreira forte de acesso ao ensino superior, especialmente nas universidades públicas.

Por outro lado, a organização curricular por áreas do conhecimento, contrariamente ao rigor da lei e dos PCNEM, não corresponde à organização do cotidiano das escolas do ensino médio, não se notando nenhuma ação nas salas de aula que denote a inclusão das áreas do conhecimento (ou da interdisciplinaridade, por exemplo) em oposição à divisão disciplinar – apesar dos esforços contínuos dos dirigentes de ensino e dos órgãos administrativos.

Novamente a pesquisa de Abramovay e Castro (2003) nos auxilia a detectar aspectos com depoimentos diretos de professores tocando nesta temática:

“Quem tem que fazer a reforma é o professor que está na base lidando com os alunos. Não aquele senhor que está na academia. Ele não tem noção do que acontece com a rede pública. Então, se quiser fazer uma coisa séria, essa reforma tem que partir de quem está na base. E não pegar o camarada que está no gabinete, lendo educadores de outros países. Querer comparar um adolescente da Suíça, Dinamarca, Noruega, com um adolescente brasileiro que mora no Teotônio Vilela (bairro da Cidade de São Paulo)? Então, tem que ter a realidade. Tem que trabalhar com a realidade. E a educação está falha no Brasil porque não está trabalhando com a realidade. Está trabalhando com

delírios, com sonhos. Vamos ser realistas”. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003: 262, grifos do autor)

A aparente não introdução das áreas do conhecimento (ou da interdisciplinaridade, das competências, dos temas transversais) no interior das salas de aula pode indicar uma resistência às formas como as mudanças foram introduzidas, mas também uma acomodação a um sistema historicamente arraigado nas práticas dos professores desse nível de ensino.

Quando professores trabalham numa determinada dinâmica que lhes é histórica, mas de repente se vêem diante de uma mudança drástica onde não se sentem contemplados ou escutados, surgem novos problemas que vão muito além da discussão anterior do ensino médio e sua finalidade, mas tocam na questão que envolve o professor e seu currículo, integrando em áreas do conhecimento as antes divididas disciplinas, introduzindo as competências como novos valores que retiram, excluem o chão desse professor que já estava formado em outra maneira de agir e pensar.

Ao sentirem-se excluídos nesse processo, os professores alimentam uma atitude de resistência, encontrando aí uma maneira para um primeiro enfrentamento.

Essa reação precisa ser entendida também em sua positividade, de acordo com o conceito de resistência proposto por Giroux (1986), que contesta o papel reprodutivo da escola, pois segundo ele as pessoas podem escolher entre ser sujeitos da dominação ou sujeitos da história, de forma que:

“os conflitos e contradições devem ser estudados e analisados pelos professores como questões a serem problematizadas e usadas como pontos para discussão em sala de aula e como veículo para ligar as práticas de sala de aula a questões políticas maiores”. (GIROUX, 1986: 56).

Uma fala de um professor, reproduzida em Abramovay e Castro (2003), constitui um libelo contra a forma como foram introduzidos os PCNEM na escola pública:

“Você está recebendo as coisas nas quais você não amadureceu. Nas quais você não foi procriador. Como nós não somos procriadores, nós não nos sentimos responsáveis pelo filho, entende? Nasceu, pariu, foi de fórceps. Eu não fiz visita, não via a cara, eu não levei flores para a mãe. Nós não nos sentimos realmente muito responsáveis. A diretora também não assumiu o compromisso dos PCN. Aí é que vem a responsabilidade do professor, porque nós não sabemos ou não temos interesse pelo

PCN. Muitos engavetaram os PCN. Foi para o irmão gaveta. A gaveta abriu e você colocou lá e ali ficou”. (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003: 266)

O ensino médio fica nesta encruzilhada quando estrutura seu currículo sem a participação dos professores, o que lhes serve de justificativa para o apego às formas tradicionais de ensino por disciplinas, presas ao uso do livro didático.

Muitas vezes esses impasses levam a situações como a que descreve Souza (2003), em sua pesquisa:

*“A escola pública não está conseguindo realizar nem a simples transmissão de conhecimentos, e o aluno, apesar disso, tem obtido sucesso (formal) no percurso escolar. A tendência de queda dos índices de repetência e evasão escolar nada tem a ver com a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Os professores estão desanimados e os alunos desinteressados, onde a frase – **o professor finge que dá aula e o aluno finge que aprende** – tornou-se lugar-comum na fala de ambos”* (SOUZA, 2003: 19-20).

A mudança dessa estrutura requer uma série de movimentos que não são espontâneos, muito pelo contrário, são construídos sócio-historicamente, pois *“nas muitas mudanças dos movimentos, a mudança é sempre um dado pressuposto dos quais os movimentos são um produto. Eles provocam, por sua vez, novas mudanças”* (MELUCCI, 2001: 52).

Creemos que, se observados os movimentos que os professores realizam, quer dentro das escolas (ainda que silenciosamente), quer nas suas relações com a epistemologia que empregam na construção do currículo e das propostas das escolas, teríamos justamente um diferencial de ações **de** que não poderíamos prescindir. Há uma cisão entre a proposta do Estado e as ações dentro de sala de aula, onde apenas um lado trabalha para a manutenção das novas proposições e sem a sincronicidade dos conflitos e dos entendimentos somente verificamos perdas neste processo com grave perda de autonomia e grandes dispêndios de energia em focos dispersos. Melucci afirma que não nega *“a importância de fatores externos como determinantes de mudança em um sistema; torna-se significativo demonstrar-se como estes intervêm no funcionamento interno de um sistema e o modificam”* (MELUCCI, 2001: 53).

O quadro descrito por Souza, entretanto, é bastante grave, pois indica que a escola não está conseguindo nem mesmo preencher sua função tradicional de transmissão de conhecimentos

disciplinares. Como seria possível trazê-la para esses novos paradigmas curriculares propostos pela reformas educacionais?

“No mundo de hoje, que nos requisita outro tipo de habilidades (como a adaptabilidade a condições mutáveis, o convívio com a velocidade das imagens) parece haver cada vez menos lugar para o raciocínio lógico e matemático, a expressão lingüística, a argumentação, o pensamento abstrato, a reflexão e a crítica”. (SOUZA, 2003: 21).

As abordagens levantadas pelos PCNEM respondem a essas exigências, porém dependem de muitos aspectos, que vão desde a formação continuada dos educadores, passando pela sua participação ativa e contínua. Em relação a essas condições, seria preciso analisar se os professores têm tido tempo previsto para planejar seu trabalho segundo esses novos preceitos— já que trabalham em mais de um estabelecimento e muitas vezes acumulam mais uma profissão – e se existem ações planejadas das coordenações e das Secretarias de Educação no sentido de lhes dar subsídios para isso.

Em situações nas quais essas condições não estão dadas e que levam a uma culpabilização dos professores quanto à não concretização das mudanças, verifica-se, como indica Paro (1995), que sua auto-estima foi totalmente dilapidada nos últimos anos:

“Os professores sentem o desprestígio de sua condição docente e alguns relatam que se sentem até envergonhados. Quando têm de mencionar sua ocupação profissional, se vêem obrigados a justificar sua situação para não se sentirem inferiorizados socialmente diante do interlocutor”(...)

“o professor tem passado a se sentir constrangido diante de seus próprios alunos em sala de aula, agravando ainda mais o desânimo que sente em seu trabalho”. (PARO, 1995: 240)

Supor que houvesse fórmulas mágicas apontadas numa diretriz ou num parâmetro e que elas solucionassem automaticamente questões historicamente postas, seria ingenuidade e diminuiria nossa capacidade de análise dos obstáculos encontrados na implantação de propostas ambiciosas e distantes da realidade da maioria das escolas.

Não é difícil imaginar o problema que se coloca para um professor de ensino médio quando ele é estimulado a fazer uma interlocução com outras disciplinas, mesmo dentro da sua

área de conhecimento. Não é simples para esse professor que tem uma história balizada na estrutura de disciplinas, que vem já da licenciatura que cursou, colocar em prática o que é proposto nos PCNEM, precisando ajustar suas práticas às novas proposições, incluindo novas formas de aglutinar conhecimentos e competências. Um professor que precisa buscar uma nova formação, mas tem seus limites no número exagerado de alunos em sala de aula, no cotidiano que o obriga a correr a mais de duas, três ou quatro escolas distantes, na divisão da sua atividade com outras profissões, nas pressões que sofre das delegacias de ensino, terá enormes dificuldades em adotar esse novo modelo de currículo.

Criar rupturas é difícil, mesmo quando o professor do ensino médio quer mudar, pois ele depende também da mudança de outros professores, já que a grade de disciplinas é estanque e conectar as áreas dependerá das possibilidades de articulação e diálogo entre outros profissionais da escola. Assim, a concretização dessas mudanças no cotidiano da escola requer medidas mais amplas, mudanças institucionais, político-pedagógicas e conjunturais. (PARO, 1995)

No entanto, muitas das dificuldades encontram-se na própria formação do professor. Na minha própria trajetória no ensino médio, vivenciei uma vasta gama de situações que evidenciavam um currículo com uma total separação disciplinar, colocando o professor como autoridade suprema de um saber específico e o aluno como mero receptáculo de um conhecimento distante da sua realidade, numa relação de poder que marca o cotidiano escolar, principalmente quando se quer controlar, avaliar ou punir o aluno.

Posso confirmar com convicção essas práticas, pois minha formação inicial foi de caráter técnico e behaviorista – no sentido que Tyler (1978) imprimiu ao currículo – e minhas práticas no ensino médio corroboravam as proposições tecnicistas adotadas pela maioria dos professores e que têm extrema força nas escolas públicas que atendem às camadas populares, numa divisão de saberes e conhecimentos de maneira contínua e linear.

Essas têm sido as práticas educacionais brasileiras, comandadas pelo paradigma técnico-linear, traduzido em grades curriculares e horários, conteúdos por tópicos, carga de horas, pré-estabelecimento de normas, objetivos e finalidades. Essa sempre foi a tradição implantada pelos dirigentes dos órgãos centrais de educação, com a adoção de guias curriculares e diretrizes burocráticas. Assim, quando, neste momento histórico, os professores avistam os PCNEM, esses são vistos com a mesma frieza e falta de entusiasmo de sempre.

Essas tendências ainda não eram por mim identificadas, o que também é verdade para os professores atuais, já que nem as licenciaturas, nem os cursos de formação continuada que são realizados pela Secretaria Estadual da Educação proporcionam esse conhecimento sobre as teorias de currículo, pois há um foco generalista na didática – e somente na prática de sala de aula. Assim, os professores acabam por reproduzir o planejamento anual, no início de cada ano letivo, elaborado com base única em documentos e pareceres divulgados pelas Delegacias de Ensino.

Além de essas práticas seguirem seu percurso sem uma base filosófica definida, observa-se que os professores do ensino médio adotam um paradigma curricular linear, o que o torna extremamente racionalista e fechado (TABA, 1962). Esse foco é amplamente utilizado onde as características disciplinares são segmentadas, com a finalidade de obter um controle dos processos escolares e uma disciplina rígida no tocante a conduta dos alunos.

A tendência de o professor tolher sua prática, delimitando-a dentro de sua própria disciplina, faz com que seu aluno fique sem enxergar as conexões que as disciplinas podem realizar entre si e com seu cotidiano.

Há uma valorização excessiva do enciclopedismo, de propostas curriculares importadas de outras culturas sem repensá-las no contexto brasileiro. Nesse ponto, a estrutura de disciplinas ajuda a afastar o ensino da realidade dos alunos, além de conferir ao ensino médio um caráter terminal, sem oferecer alternativas de estudo ou mesmo autonomia aos alunos, que precisam do diploma para tentar conseguir uma colocação no mercado de trabalho.

Essa organização do trabalho na escola parece ainda seguir o modelo *taylorista* de racionalidade técnica, que entende a escola segundo o modelo da empresa tradicional, com funções especializadas e assemelhadas a operários e supervisores, daí os termos parecidos para funções exercidas pelo “corpo técnico-docente”. O processo *taylorista* de trabalho separava a concepção da execução, através da criação de um departamento de planejamento; com essa diferenciação organizacional foi possível dividir o processo de execução em tantas parcelas quantas fossem necessárias, impedindo o trabalhador de dominar as etapas completas do seu trabalho. (APPLE, 1996).

“Na sociedade mais ampla, tem havido uma história excepcionalmente longa de racionalização e padronização dos empregos. Na indústria, um exemplo familiar desse processo foi o uso, pelos administradores/as, do taylorismo e dos estudos de

tempo e movimento em sua busca contínua por maiores lucros e maior controle sobre seus empregados/as. Nesse caso, tarefas complexas foram rigorosamente examinadas por especialistas em administração. Cada elemento necessário á realização da tarefa foi analisado em seus componentes mais simples. Trabalhadores/as menos qualificados e com salários mais baixos foram empregados para realizar estas atividades mais simples. Todo o planejamento estava a cargo dos níveis gerenciais e não dos trabalhadores. (...)

Quando tarefas complexas são fragmentadas em suas operações mais simples, a pessoa que realiza uma das operações perde de vista o todo do processo e deixa de ter o controle sobre seu próprio trabalho, cabendo a alguém, de fora da situação imediata, o controle maior sobre o planejamento e sobre o que realmente vem a ocorrer. (...)

À medida que os empregados perdem controle sobre seu próprio trabalho, se atrofiam as habilidades que eles desenvolveram ao longo do tempo. Esse é um processo rápido, tornando assim ainda mais fácil à administração controlar paulatinamente o trabalho alheio, uma vez que o sujeito planeje-o e controle-o. Nesta situação, emerge um princípio geral: em qualquer trabalho, a falta de uso leva a perdas. Isto tem ocorrido especialmente quando se trata do trabalho feminino. As mulheres têm estado particularmente sujeitas às tendências estão bastante visíveis em uma multiplicidade de locais de trabalho em todo o país, desde as fábricas e escritórios até lojas, restaurantes, empregos públicos e, agora, até no ensino. Cada vez mais estes empregos parecem estar sujeitos a tal “degradação”. (APPLE, 1996: 178-179).

Essas regras adentraram a escola pela porta da frente e permanecem usando o princípio da separação entre concepção e execução, onde o conhecimento é planejado por uma elite detentora do saber técnico que entra no ensino médio através da estrutura de disciplinas e dos livros didáticos, tornando “racional” o processo educativo, porém distanciado do entorno escolar no qual o professor atua, procurando assim minimizar as interferências subjetivas que possam colocar em risco a eficiência do trabalho pedagógico.

Porém, esse tipo de conhecimento proposto está afastado das necessidades dos jovens e choca-se com elas no cotidiano escolar, pois essa operacionalização segue objetivos rigorosamente ordenados e articulados numa seqüência lógica, o saber distribuído em pequenas doses, fora da realidade social dos alunos. Assim, a escola não responde nem às exigências da reforma, nem às necessidades reais dos alunos jovens trabalhadores do país:

“A escola do ensino médio não mais disciplina a mão-de-obra (nem a qualifica para o mercado, como, aliás, gostariam seus alunos). Ela também não ensina nem teoria nem prática (mantendo a terminologia dos alunos entrevistados), mas habilidades. O próprio documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino

médio (em junho de 1998, sete meses depois da coleta de dados para este trabalho) enfatiza o desenvolvimento das habilidades, chamadas “competências básicas”, sob os auspícios do preceito “desenvolvimento da capacidade de apreender e continuar aprendendo” (art. 4º. da Resolução CEB n. 3, do Conselho Nacional de Educação)”. (SOUZA, 2003 : 181)

A proposta de superar a divisão estanque de disciplinas no currículo do ensino médio poderia significar um potencial interessante de inovação nas escolas, se ela tivesse sido fruto de um processo mais participativo e que fosse acompanhado pela melhoria de condições de trabalho dos professores. Com efeito, como aponta Fazenda:

“Sabemos (...) que currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer”. (FAZENDA, 1993: 16)

Segundo os PCNEM (1999) o critério central para isso “é o da contextualização e da interdisciplinaridade”, ou seja, é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos e entre diferentes formas de pensamento. Passado esse ponto, não basta escolher conteúdos, faz-se necessário determinar com qual enfoque ele será trabalhado em sala de aula, bem como as ênfases que serão estabelecidas em seu estudo. O currículo, como dimensão especificamente epistemológica, pode mobilizar intensamente os alunos, assim como os diversos recursos didáticos disponíveis e construídos coletivamente.

Entretanto, como também alerta Fazenda, esse caminho pode ser entendido de forma equivocada:

“Em alguns casos isolados, educadores de certas escolas têm deixado de lado os conhecimentos tradicionalmente sistematizados e organizados, e têm partido única e exclusivamente para a organização curricular a partir de uma exploração indiscriminada de conhecimentos do senso comum. Esquecem-se, com isso, que o senso comum, deixado a si mesmo, é conservador e pode gerar prepotências ainda maiores que o conhecimento científico”. (Ibid, p. 17)

Esse risco apontado pela autora corresponde a uma afirmação de Apple sobre as reformas curriculares oficiais:

“Estes tipos de movimentos intervencionistas não terão apenas conseqüências na capacidade dos professores para controlar seu próprio trabalho. Parece, também, bastante claro que eles estão tendo resultados bastante problemáticos sobre o tipo de conteúdo que está sendo enfatizado no currículo. (APPLE, 1996: 182).

Mesmo com todas essas dificuldades, ainda parece haver espaço para a criatividade e a participação na renovação da educação na escola. Krawczyk sugere que:

“Como as formulações não são muito precisas, ou como, para além do discurso prolixo das normas legais, muitas das orientações não se reportam a elementos referenciados numa prática escolar vivenciada por nós, ao lado das inúmeras dúvidas, perplexidades e questionamentos que as diretrizes poderão provocar entre os educadores e estudantes, abrem-se também variadas possibilidades para que os atores dos sistemas educacionais se apropriem não apenas do projeto educacional da escola e o reconstruam, mas do próprio sentido da reforma ora proposta”. (BARRETO, 2000 apud KRAWCZYK, 2001: 95).

Conciliar a organização do conhecimento por disciplinas e encontrar formas de integrá-las, é um dos caminhos para uma nova abordagem do currículo no ensino médio, que precisa ser trabalhado com muito rigor, como apontou Dewey (1979) que considerava a integração disciplinar um ótimo ponto de partida, com maior dialogicidade entre seus pares e que o professor precisa dominar, ampliar, para facilitar as interfaces com as disciplinas.

Giroux (1996) aborda aspectos que fazem *“os professores perceberem no jovem qual sua posição frente às questões juvenis e como isso confronta-se com o currículo”* agregando a isso uma criticidade com base em três visões que o professor observa no aluno: *“visão estereotipada; visão autoritária ou visão crítico-dialógica”*. A primeira corresponde ao currículo como estereotipação, que está fadado ao *laissez-faire*, a uma posição em que o professor se exclui do processo educativo, porque definida em pré-conceitos. Já a visão autoritária traz uma força histórica no ensino médio, pois é o controle que o determina e a divisão por disciplinas é seu cerne. Por fim, a visão crítico-dialógica propõe um movimento em que o currículo não existe em isolamento, não está à parte dos interesses da sociedade, agindo de maneira a especificar as normas e as propriedades do currículo oculto, levantando questões acerca do caráter especificamente histórico do significado e do controle social nas escolas. (GIROUX, 1996).

De acordo com Apple, quando um novo modelo ou uma nova regra é ditada e quase imediatamente subvertida e se perde o controle do plano de ação, há um novo jogo em riste, porém oculto às estruturas (APPLE, 1986). O professor é uma das peças fundamentais neste processo, mas ele precisa descobrir isso na coletividade de seus pares. O autor acredita em saídas possíveis para mudanças curriculares com a participação dos protagonistas situados na escola:

“Como parte desse desenvolvimento de uma proposta política alternativa concreta, a construção de um modelo pedagógico e curricular claro a partir do qual pais, sindicatos progressistas, e outros pudessem trabalhar seria um importante ponto de partida na articulação de um programa coletivo. (...) Mudanças estruturais em nossa sociedade precisam ser ensaiadas em experimentos locais. Isto é, as habilidades e as normas de controle democrático das instituições onde trabalhamos e sua reorganização de forma que elas beneficiem a maioria da população precisam ser aprendidas e testadas na prática.” (APPLE, 1986: 141).

Caminhos alternativos no sentido de explorar essa última visão são sugeridos por ele:

“Um modo simples de pensar estas questões é dividir os tipos de conhecimento que desejamos que os alunos aprendam em três tipos: conhecimento “que”, “como”, e “para quê”. Conhecimento “que” é informação factual, tal como saber que Madison é a capital de Winconsin ou Baton Rouge é a capital da Louisiana. Conhecimento “como” são habilidades, tais como saber como utilizar a biblioteca ou como fazer perguntas sobre as histórias das mulheres ou dos sindicatos, nos estados Unidos. Conhecimento “para quê” é um conhecimento disposicional. Isto é inclui aquelas normas, valores e propensões que guiam nossa conduta futura. Exemplos incluem saber ser honesto, orgulhar-se de sua própria herança racial, desejar apreender mais após o final da própria escolarização, ser intelectualmente aberto ou ver-se como parte de uma comunidade democrática e agir cooperativamente. Cada um destes tipos é importante, mas se quisermos hierarquizá-los, a maioria concordará que conhecer um conjunto de fatos é provavelmente menos importante do que possuir habilidades críticas e complexas de investigação. E estas, por sua vez, se tornam menos significativas do que deveriam ser se a pessoa não estiver disposta a usá-las de modo que tenham importância educacional e sócia. A combinação é que chamei antes de alfabetismo crítico”. (APPLE, 1996: 182-183).

Enfim, criar as primeiras pontes alternativas – que passam pelos professores – no ensino médio favoreceria um trabalho que se iniciaria por incluir também o desenvolvimento e o nascedouro de uma consciência política e emancipatória nesse nível de ensino. Por exemplo, a proposta dos temas transversais, que os professores não entendem bem, poderia ir além de somente pontuar assuntos trazidos pelos alunos, pois sua riqueza estaria na dinâmica dessa

conexão com o conhecimento hegemônico, num desvelamento das questões ocultas no senso comum.

O próprio MEC tem proposto alguns caminhos para o equacionamento desses pontos. Introduzidos no corpo dos PCNEM nas tiragens recentes pela Prof^a Dr^a Lucia Helena Lodi, os novos “*Subsídios para o ensino médio*” (PCNEM, 2004) pontuam o que deve ser a referência do governo atual para esse nível de ensino, onde “*a proposta pedagógica do ensino médio deve ter como referência a continuidade dos estudos, o exercício da cidadania e o mundo do trabalho, considerando-se: a) a formação de pesquisadores para o desenvolvimento de novos conhecimentos, da ciência e do país; b) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos tecnológicos com os quais o aluno se relaciona no seu cotidiano, bem como os processos com os quais se relacionará no âmbito do trabalho.*” (PCNEM, 2004: 12)

Neste sentido, essa reorganização curricular segue os mesmos moldes dos PCNEM, mas dando novos enfoques:

- “1) *Propiciar a reinterpretção e reorganização dos PCNEM e das DCNEM, priorizando o aluno-sujeito, respeitando a diversidade cultural, privilegiando o diálogo e a construção coletiva do currículo;*
- 2) *Rever a concepção de avaliação predominante que coloca ênfase no resultado em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, promover a avaliação qualitativa no lugar da quantitativa;*
- 3) *Criar condições para o desenvolvimento de parâmetros e diretrizes curriculares locais, com a mediação das Secretarias de Educação e do MEC, em consonância com as diretrizes nacionais;*
- 4) *Tratar como política sócio-cultural o tema relativo às orientações curriculares nacionais;*
- 5) *Entender a importância de trabalhar o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos em relação aos padrões universais de conhecimento escolar até hoje instituídos;*
- 6) *Trabalhar o conceito de competência enquanto conhecimento necessário à compreensão e atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica;*
- 7) *O movimento de reorganização da escola deve estar sustentado no tripé: currículo, formação de professores e gestão, a serem plenamente considerados;*
- 8) *Assegurar condições teóricas e materiais para a comunidade escolar assumir papel significativo na elaboração e execução do currículo.*” (PCNEM, 2004: 12)

Novamente, o MEC insiste na necessária discussão curricular, de forma contínua e aprofundando dessas questões, mas pouco tem se movimentado no sentido de dar vazão e força a esses fóruns (locais ou nacionais), alijando mais uma vez da discussão toda a comunidade escolar e especialmente os professores.

Esses fatos que poderiam ser construído coletivamente com os professores, mesmo num enfrentamento da sua estrutura que territorializa as disciplinas, impondo limites, mas com um acolhimento do grupo docente no interior das escolas por meio de um trabalho conjunto e contínuo que vise suplantar a pedagogia tradicional por uma ação anti-hegemônica que tenha seu cerne na interação docente-discente em que os primeiros se façam intelectualmente orgânicos na sua tarefa diária de inter-relacionar um conhecimento que de maneira equânime *“conduza as massas a uma concepção mais elevada da vida, a um processo de esclarecimento realizado por participantes conscientes. Isto colocaria sob análise todo o elemento social, psicológico, cultural e político de um dado bloco ético-moral, incluindo o conhecimento e os currículos escolares”*. (MORROW e TORRES, 1997: 246).

Levar os professores a discutir juntos esses problemas do ensino médio, mesmo nos seus curtos três anos letivos, seria saltar de uma posição estereotipada, onde os alunos acessam seus espaços sem troca com os adultos presentes. É necessário avançar, o que não se faz facilmente, sem feridas, sem retrocessos para avanços posteriores. Isso pressupõe uma série de ações complexas na relação professor-aluno e esse ponto seria primordial – apesar de não definitivo – na observância de um calendário de reformas.

Junto a isso, ou a esse movimento de base, horizontal, precisa-se criar uma sinergia que direcionasse essa força, agora verticalmente, criando vozes coletivas para que se ouçam nos órgãos centrais a perspectiva de outrem e, neste caso, dos professores. Criando uma corrente contra-hegemônica, ou uma nova vertente, com o equilíbrio necessário do diálogo, da participação coletiva. De maneira a criar novos paradigmas e não apenas reformas estruturais, calcada na acessibilidade ao conhecimento, à informação e ao poder que democratizem, de fato, as perspectivas de mudanças no ensino médio.

Uma emancipação construída com essas características abalaria sobremaneira os contrapontos que as teorias da reprodução trazem para o espaço escolar, incluindo ao invés de excluir um diálogo que precisa se fazer presente em todos os níveis de ensino e além do ensino médio, trazendo um debate que urge na nossa sociedade.

CAPÍTULO 3

A PESQUISA

A rapidez das transformações globais tornam obsoletos os costumes, a política e a ciência.

ANTONIO NEGRI, *A desmedida do mundo*,
Caderno Mais. Folha de S.Paulo. 20/09/1998.

Esta pesquisa foi realizada com professores de uma escola da rede pública estadual de São Paulo localizada no extremo da zona sul da cidade de São Paulo, região do Jardim Ângela. A partir de um estudo de caso, o objetivo foi captar a perspectiva dos professores em relação à implementação dos PCNEM na rede pública estadual de ensino e buscar elementos da realidade que nos permitissem fundamentar a interação dos professores junto aos novos parâmetros curriculares.

Por se tratar de um estudo de caso, a realidade retratada não pretende ser representativa da rede como um todo. Apesar de não serem imediatamente generalizáveis para o conjunto de escolas do ensino médio, quer da capital, quer do estado de São Paulo, esses dados desvelam elementos que são comuns entre profissionais que trocam constantemente informações entre si e que atuam em uma instituição consolidada que compõe uma rede de mais de seis mil escolas no estado e que recebe informações uniformes em relação ao seu currículo. Esses fatores, entre os professores, criam uma teia de informações ora oculta, ora explícita, porém eficiente na canalização de reclamos, ações inovadoras, resistências e mesmo aceitações entre seus pares.

Partindo da premissa da escola como um sistema aberto e com derivações complexas, preferimos utilizar a abordagem qualitativa, tentando considerar aspectos que permitissem identificar e analisar os problemas destacados, focalizando a mudança como fato que se cristaliza na ação e na práxis, observando a importância do contexto da escola pesquisada. Houve a busca de uma análise em profundidade, para revelar a multiplicidade de dimensões presentes, utilizando uma variedade de fontes de informação e procurando obter uma visão do todo, trazendo subsídios para uma reflexão sobre o tema. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Uma abordagem qualitativa fundamenta-se na dialogicidade e seria uma das maneiras de responder às questões da pesquisa. Essa foi uma escolha que também levou em conta a riqueza que pode significar neste trabalho a relação professor-pesquisador.

Dado o enfoque qualitativo, esta pesquisa caracteriza-se pelo uso da descrição e análise dos processos estudados e pela atenção aos significados atribuídos pelos indivíduos. Então, optamos por colher os depoimentos dos professores por meio de entrevistas, selecionando alguns critérios básicos baseados em Bogdan e Biklen (1994) quais sejam partir de um objetivo prévio da coleta de dados feitos por descrições dos professores; um conhecimento do contexto em que se desenvolve o objeto de estudo na busca dos significados dados pelas pessoas envolvidas às questões focalizadas; um currículo que se manifesta em um determinado contexto; maior ênfase na avaliação do processo que no produto, pois quem estuda o campo curricular busca a compreensão e interpretação de ação projetadas na prática pedagógica, as crenças, valores e representações dos atores.

A técnica da entrevista é um dos recursos mais utilizados na pesquisa do tipo qualitativo, graças a sua flexibilidade, sua adaptação a quase todos os casos e sua capacidade de produzir dados de grande profundidade (KING, 1995). A entrevista qualitativa é caracterizada por um baixo grau de estruturação, com perguntas geralmente abertas e com liberdade para alterações de roteiro de acordo com o andamento da entrevista. Dentro desse aspecto, a relação entre o entrevistador e o entrevistado é de grande importância. O respondente terá um papel bem mais ativo do que aquele que se depara com os questionários fechados (KING, 1995; LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Segundo Queiroz (1991), a entrevista pode ser mais dirigida pela fala do narrador. Neste trabalho optamos pela coleta de depoimentos na forma de um diálogo, fazendo uso de um roteiro de perguntas previamente construído (ANEXO I e II), o que imprime certa estrutura para as narrativas e direcionamento para o foco da investigação.

A posição de superioridade do pesquisador em relação ao informante, na medida em que o primeiro determina o que deseja e o segundo se enquadra na situação de buscar a melhor forma de agir nas respostas, ressaltada por Queiroz (1991), foi levada em consideração, buscando-se introduzir um tom informal nas perguntas e se fazer o mínimo de interrupções, criando a atmosfera de uma conversa ao invés de uma investigação.

Ao pesquisador, coube também realizar notas descritivas, com indicações registradas ao vivo das ações no interior da escola. Essas observações foram confrontadas com os dados das entrevistas para a estruturação da análise, como elemento de apoio.

Essa observação teve a característica de um “*diário de bordo*”, um complemento de forma não-estruturada conforme apontam Laville e Dione (1999: 180) como forma de acrescentar dados verificados *in loco* aos apontamentos das entrevistas, precisando da sensibilidade da observação para precisar, confirmar hipóteses e aproximar o pesquisador do ambiente e do comportamento dos atores.

Fazendo uso de perguntas que partiram de um roteiro (ANEXO I e II), para juntarem-se às questões abertas que se constroem na própria ação investigativa, buscou-se a descoberta da visão dos professores sobre suas vivências, com especial interesse no significado que estes atribuem aos PCNEM, bem como na investigação do seu papel na formação dos mesmos. Ao realizar a pesquisa de campo, o aprofundamento da discussão e a maior segurança na elaboração da análise foram construídos pelo conjunto das entrevistas realizadas, individuais e coletiva, e com informações obtidas com outras técnicas de pesquisa como a consulta de documentos (leis, resoluções, relatórios, documentos da escola), além da observação realizada nos espaços da escola (KING, 1995; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A escola pesquisada foi escolhida por uma associação de diversos critérios: o acordo da direção com a realização do trabalho, o conhecimento e a familiaridade anterior do pesquisador e sua presença significativa na região, enquanto escola considerada de boa qualidade. O apoio da direção foi muito importante, pois facilitou o acesso do pesquisador, jamais expondo seus profissionais, garantindo-lhes a estreita preservação da confidencialidade dos dados. A relação de confiança entre o pesquisador e os profissionais da escola foi um fator positivo no desenvolvimento da pesquisa, na ótica do entrevistador, que por já ter desenvolvido trabalhos em parceria com esse estabelecimento de ensino já havia criado laços profissionais que atuaram como facilitadores no processo de entrevistas.

O conjunto de nove professores entrevistados foi abordado em dois grupos, um com quatro professores para as entrevistas individuais e outro com cinco professores para uma única entrevista coletiva.

A pesquisa foi desenvolvida em um período de três meses do ano letivo de 2004 entre outubro e dezembro, enfatizando o currículo em ação. Os entrevistados foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios:

- a) inclusão dos que já encontravam em docência quando da resolução dos PCNEM (1998/1999) na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) e que experienciaram o processo imediatamente anterior, buscando identificar as mudanças (ou sua ausência);
- b) inclusão de novos professores, em número proporcional ao tipo anterior, que se introduziram no magistério após o advento dos PCNEM;
- c) grupo pertencendo a um universo de pluralidade das áreas de ensino, incluindo as três áreas do conhecimento propostas nos PCNEM;
- d) quanto ao gênero dos entrevistados, embora não seja esta uma preocupação da pesquisa, optamos pelo equilíbrio;

Além das entrevistas individuais, foi realizada uma entrevista coletiva com um grupo de debate de professores reunidos especificamente para esse fim, com a participação de cinco professores dispostos e com roteiro não-estruturado de perguntas (ANEXO II).

Observamos que a entrevista coletiva se alongou por duas horas e quinze minutos de intenso debate entre os professores com poucas necessárias interferências do entrevistador. Essas interferências foram no sentido de problematizar algumas questões, provocar maior debate entre os entrevistados.

A expectativa do entrevistador, de uma conversa difícil, foi se dissipando logo nos primeiros minutos da entrevista coletiva, um clima amistoso na sala de vídeo da escola foi deixando no ar facilitadores para que os professores tivessem confiança no grupo para questionar o colega, para tratar de assuntos complicados e ocultos da escola. Avaliamos que o resultado foi superior ao desempenho dos professores que realizaram as entrevistas individuais, porque os questionamentos feitos entre os professores coletivamente revelaram aspectos não abordados pelas entrevistas individuais.

O roteiro de questões, em muitos momentos, foi complementado por depoimentos em que os professores animadamente foram introduzindo novos temas ao debate. Ao mesmo tempo

se verificava que a escola não abria espaços para esses diálogos coletivos, e que, por mais esforços feitos nas reuniões pedagógicas, o fato de ter um interlocutor externo (o pesquisador) foi positivo para ajudar o debate na busca de perspectivas para o funcionamento da escola. A entrevista coletiva foi importante para complementar os dados obtidos nas entrevistas individuais e compor a análise sobre o ponto de vista dos professores.

Também levantamos na própria escola a documentação necessária para a análise dos dados, como: diários de classe; planejamento escrito; projeto-pedagógico; material oficial: notas, documentos oficiais e determinações da SEE-SP. Inicialmente avaliou-se a necessidade de buscar esses documentos em outros órgãos da administração, porém a escola dispôs de seu acervo de legislação e de rotinas administrativas para consultas, o que facilitou esse processo.

A documentação analisada subsidiou a descrição da escola e de seu bairro, com a recuperação de sua história, contexto que cerca o trabalho dos professores dessa escola. Essa descrição encontra-se no próximo capítulo.

A escola também disponibilizou materiais intrínsecos do seu trabalho pedagógico, como o Plano de Gestão, elaborado para o triênio 2003-2005, além dos planos de aulas dos professores por área (disciplina), documentos que auxiliam na análise e na leitura da realidade vivenciada pelos professores lá estabelecidos.

Reitero que essa facilidade de acesso aos dados, a documentos, ao projeto pedagógico (na escola não trabalham com um PPP (Projeto político pedagógico) coletivo, mas feito pela direção e coordenação pedagógica, com algumas intervenções dos professores e com muitas partes determinadas pela SEE-SP, aos diários de classe, ao plano de gestão, ao planejamento dos professores, planos de aulas, etc., neste estabelecimento, justificaram a escolha dessa escola para a pesquisa, pois a praticidade de penetrar nos espaços de uma escola pública passa muitas vezes por rigores e meandros os mais diversos.

Seguindo as indicações de Queiroz (1991), sobre a importância de reduzir ao máximo a interferência do pesquisador, buscou-se sempre reduzir a tensão momentânea, estabelecendo um clima agradável de diálogo inicial ao explicar os procedimentos a serem adotados, além de explicitar os aspectos éticos e os objetivos da pesquisa. Destacou-se junto aos professores que o importante não eram as respostas certas, mas sim a opinião e a narrativa do ponto de vista do entrevistado, de modo a incentivar que falassem de forma espontânea.

Quanto ao local e horário das entrevistas, buscou-se um arranjo conveniente para os entrevistados e para o entrevistador. As entrevistas foram realizadas na escola e o local escolhido foi a sala de vídeo com cadeiras e uma mesa de trabalho; esta fica distante do movimento da escola e da sala dos professores, pois poderíamos ter a interferência de outros colegas. Buscamos, além do conforto e segurança do entrevistado, um ambiente tranquilo, distanciado de pessoas e situações que poderiam intimidar as respostas e com boas condições para gravação (baixa poluição sonora). As entrevistas individuais duraram em média cinquenta minutos, no que se deve incluir mais dez a quinze minutos iniciais de aquecimento.

Conforme Lüdke e André (1986) e Queiroz (1991), a análise das entrevistas requer dedicação e habilidade para se extrair as relações entre os diversos elementos do discurso. A existência de um material gravado facilita o estudo do conteúdo, pois a gravação dá mais vida à narrativa e permite ao pesquisador rememorar o momento da entrevista e perceber elementos revelados pelas entonações e pelo ritmo da fala. Já a escrita do texto (transcrição das fitas), conforme Glesne (1992) é um ato político onde o pesquisador deve pensar cuidadosamente sobre as conseqüências pretendidas e não pretendidas das palavras, respeitando-se o entrevistado, sua comunidade, o campo científico e a si próprio.

Partimos de um procedimento que atende as indicações de King (1995), que aconselha um exercício exploratório antes da obtenção do roteiro que será aplicado no restante das entrevistas. Assim, antes da realização das entrevistas com os nove professores, foi realizado um pré-teste, ou entrevista piloto, que verificou aspectos que iriam da duração da entrevista, da exploração das questões, das formas de abordagem e mesmo uma readequação das perguntas diante de respostas pouco esclarecedoras ao objetivo da pesquisa.

A realização da entrevista-piloto expôs a tendência em expor com uma maior riqueza de detalhes assuntos alheios aos relacionados às atividades dos professores. Seguiu-se, então, um longo trabalho de estruturação do quadro teórico, fundamentado na pesquisa bibliográfica; nas aulas do mestrado; na participação em eventos (seminários, palestras, grupos de estudo); nas conversas com a orientadora, com outros pesquisadores e com técnicos ligados a formulação dos PCNEM na SEE-SP. Esse processo permitiu o embasamento para, enfim, elaborar um novo roteiro de entrevista definitivo, o qual se concentrou mais na verificação dos significados assumidos pelos PCNEM.

Dessa forma, a ordem de realização das entrevistas foi:

- 1) entrevista-piloto individual;
- 2) entrevistas individuais;
- 3) entrevista coletiva.

Ao final de cada processo pudemos observar as retomadas que o processo posterior necessitava e as adequações que precisaríamos fazer a fim de atingirmos nossos objetivos. Corrigido o instrumento para as entrevistas individuais, após a entrevista-piloto, pequenas alterações foram necessárias, especialmente no que tangia a repetição de questões a que os professores eram levados. Já na passagem das entrevistas individuais para a entrevista coletiva, verificou-se que o roteiro estava adequado e necessitava apenas das mudanças nas questões passando-as do individual para o coletivo, de forma a buscar as mesmas percepções no coletivo que não se observaram individualmente.

O corpo das entrevistas vem dividido em três partes: na primeira, trabalhamos um aquecimento, abordando assuntos mais abertos (apresentação e retomada da história escolar dos professores); a segunda, que corresponde ao núcleo central onde se investiga mais propriamente as questões ligadas, direta ou indiretamente, à vivência dos PCNEM; e a terceira parte, o fechamento, que oferece espaço para o professor acrescentar mais alguma coisa que considere relevante ser comentado, de acordo com seu próprio julgamento, anunciando então o final da entrevista. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; KING, 1995). Neste sentido, todo cuidado inicial foi realizado na aplicação da entrevista, de forma a minorar a inexperiência do pesquisador.

Perceber o que é realmente significativo na fala de uma pessoa é algo que transcende o momento da entrevista. Muitas vezes só se percebe a importância de certas informações após imersão na análise, pela repetição da leitura da transcrição e da audição do relato gravado. Saber o momento certo para fazer cortes e redirecionar as falas é algo que demanda sensibilidade e treino, além disso, é sempre uma atitude de risco, pois, como se observou nesta experiência, a narração pode apresentar discontinuidades. Mesmo falando de um assunto aparentemente longe do foco, subitamente pode ocorrer a inserção de falas importantes, mostrando que os relatos não são lineares. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Para a entrevista coletiva, fizemos a escolha prévia dos participantes de acordo com os critérios pré-estabelecidos e conforme sua disponibilidade ao longo do mês de novembro e início de dezembro de 2004, e fomos controlando aspectos que poderiam intimidar a discussão com os professores e observando a relação de poder já estabelecida na escola, além de contar com a presença plural de partícipes.

Permitiu-se que as opiniões dos interlocutores fossem discutidas pelos demais membros, criando um espaço para o confronto de idéias, a aproximação de forma dialógica e que incluiu o pesquisador como um provocador. Os critérios para esse momento da pesquisa basearam-se nas mesmas perguntas elaboradas individualmente, porém agora com foco no grupo, com pequenas adaptações. Seu modelo não-estruturado auxiliou também na composição de novos fatores que foram se delineando no transcorrer da entrevista do grupo.

Por fim, chegamos à construção de categorias para a análise de conteúdo do material colhido, com unidades temáticas em torno das quais se estrutura a análise, que acompanha todo o percurso do desenvolvimento da pesquisa, orientando-se pelos questionamentos dela decorrentes e, principalmente, pela própria análise dos dados obtidos com os relatos dos professores. Cremos que um primeiro avanço na construção dessa análise já se tornou possível com a realização da análise da transcrição da entrevista-piloto.

Assim, pudemos com estes procedimentos construir categorias amplas para agrupar expressões dos diferentes interlocutores e das observações. Efetuado o levantamento, estes precisaram ter o mesmo significado ao construirmos categorias de análise, classificando os fragmentos dos relatos ou dos registros de observação com uma consonância junto à adoção do referencial teórico.

A experiência de pesquisa na escola Angelópolis decorreu de forma positiva, permitindo captar as vozes desses professores que trabalham com adolescentes e jovens da periferia pobre de São Paulo.

CAPÍTULO 4

NOSSA ESCOLA: ANGELÓPOLIS

“Um cheiro horrível de esgoto no quintal,
por cima ou por baixo, se chover será fatal.
Um pedaço do inferno, aqui é onde eu estou.
Até o IBGE passou aqui e nunca mais voltou.
Numerou os barracos, fez uma pá de perguntas.
Logo depois esqueceram...
Na madrugada da favela não existem leis,
talvez a lei do silêncio, a lei do cão talvez”.

Racionais

Conhecendo nosso espaço de atuação

A escola aqui chamada Angelópolis é uma escola da rede estadual de ensino que oferece apenas o ensino médio. Está localizada na região do Jardim Ângela, extremo sul da cidade de São Paulo, distante 32 quilômetros de seu marco zero.

O nome aqui dado, **Escola Angelópolis**, se refere ao sentido grego de cidade para nomear o bairro, no que tem sido uma constante nas denominações dos aglomerados populacionais que formaram a periferia de São Paulo nos últimos 30 anos: Paraisópolis, Miguelópolis, Heliópolis, Americanópolis, entre outros.

O Jardim Ângela é um bairro da região de Santo Amaro, distrito da região sul da capital paulista e fica às margens da Represa de Guarapiranga. Com cerca de 260 mil habitantes, sua população é maior do que a de Rio Branco, no Acre, e não está longe de outras capitais como Florianópolis ou Porto Velho.

Com essa imensa concentração de habitantes, pode-se imaginar o tamanho dos problemas sociais e um dos motivos do bairro, junto com o Capão Redondo, ter fama de violento, já que em 2000, o Jardim Ângela despontava como o recordista em homicídios na capital. Caiu para o sexto lugar no ranking de 2001 – com a taxa de 91,45 homicídios para cada 100 mil habitantes, enquanto a média paulistana é de 57,45 homicídios. Assim, volta e meia, a região é destaque pelos assassinatos, chacinas e toda ordem de violência.

Como não bastasse, ocupa o primeiro lugar no mapa de exclusão social, onde a renda do(a) chefe(a) de família não passa de R\$ 568,00 por mês – quando a média da cidade é de R\$ 1.480,00. É um bairro que alguns classificam como “dormitório”, pois seus trabalhadores enchem os ônibus durante as primeiras horas da manhã, os esvaziam a tarde e retornam como sardinhas em lata durante a noite, repetindo essa rotina diariamente nos dias úteis.

O lazer é precário, não só porque a região é carente de equipamentos públicos com essa característica, bem como o transporte público aos finais de semana é reduzido. Nem mesmo o Metrô, que é próximo ao distrito e que liga os bairros do Capão Redondo a Santo Amaro (são apenas 8 quilômetros de extensão), não funciona aos sábados, domingos e feriados, um absurdo que assinala sua verdadeira função social.

Ao mesmo tempo, o bairro revela outra face, com uma população unida em prol de objetivos igualitários e empenhada em melhorar sua qualidade de vida, organizada em várias ONGs, associações de bairro, associações de favelas, creches, espaços para jovens e idosos, unidades de atendimento jurídico, social e psicológico, biblioteca, consultórios dentários, salas para alfabetização, tele cursos e uma usina de coleta de materiais recicláveis. Enfim, o que o Jardim Ângela já conquistou não é pouco, mas precisa ir além para não estar fadado ao estigma de região violenta e de excluídos, fatores que envergonham sua população.



Foto do bairro: avistamos o final da linha de metrô Capão Redondo, que delimita a divisas entre este bairro e o Jardim Ângela.

Com a finalidade de ilustrar como a mídia tem se aproximado das discussões que a comunidade tem realizado, reproduzo abaixo um texto do articulista da *Folha de S.Paulo*, Gilberto Dimenstein, que aborda algumas relações do bairro em relação à violência e as formas de enfrentamento desse problema. O texto ameniza alguns dos seus aspectos, pois sabemos que restam muitos avanços a ser efetivados; mas os primeiros passos positivos já foram dados.

GILBERTO DIMENSTEIN

Assassinato zero

Até o final da redação desta coluna, na sexta-feira à noite, o Jardim Ângela, um distrito na zona sul de São Paulo, tinha completado 45 dias sem um só assassinato. Um aglomerado de bairros com 300 mil habitantes, a maioria dos quais vivendo abaixo ou pouco acima da linha de pobreza, o distrito foi considerado pela Organização das Nações Unidas, em 1996, o local mais violento do planeta. Desbancou até mesmo Cali, na Colômbia.

Desde aquele anúncio feito pela ONU, a situação ficou ainda pior no Jardim Ângela. Em 2001, o número de assassinatos bateu recorde: 277, segundo o registro de óbitos da prefeitura. A partir de então, o índice vem caindo ano a ano e, em 2004, chegou a 151 assassinatos, uma redução de 54%. O assassinato zero dos últimos 45 dias sugere a continuidade da tendência de baixa. Primeira conclusão: ninguém tem o direito de dar opinião sobre os meios de prevenir a violência no Brasil sem estudar o fenômeno Jardim Ângela.

Mesmo com o assassinato zero e os avanços conquistados a cada ano, a tradução de 2004, no distrito, ainda não é nada boa: são 61 mortes por 100 mil habitantes. Embora já esteja bem longe do sinistro título mundial, o Jardim Ângela ainda é um local violento. Basta comparar seus números com os de um bairro da classe média alta paulistana como Moema, onde o índice de assassinatos é de 2 por 100 mil, e com os do Brasil, cujo índice fica em 27 por 100 mil.

Mesmo assim, a redução de 54% na taxa de homicídios, somada aos sinais de permanência da tendência de queda nos primeiros meses deste ano, é um notável aprendizado sobre segurança pública. É tão expressivo que ajuda a entender por que, em toda a cidade de São Paulo, segundo dados do IBGE e do Ministério da Saúde, a taxa de homicídios caiu quase 20% de 1999 a 2003. Embora todos esses números tenham começado a surgir por causa de um padre, não existe nenhum milagre no Jardim Ângela. Trata-se de um padre entre cujos prazeres está o de misturar café com uísque, açúcar e chantilly – a célebre receita de café dos irlandeses.

Quando, em 1996, foram publicados os dados da ONU, o padre irlandês Jaime Crowe, cuja paróquia fica no Jardim Ângela, lançou um movimento contra a violência. “Em alguns meses, chegamos a ter mais de 50 mortes.” Sua contabilidade não estava nos papéis. O cemitério era seu cenário habitual, onde rezava pelos mortos. “Num só fim de semana, tive de rezar por seis vítimas de homicídio.” Daquele movimento surgiu o Fórum de Defesa da Vida, projeto que reúne as principais entidades locais, a começar dos líderes das mais diversas religiões, dos evangélicos aos umbandistas. O ato inaugural foi uma passeata, no Dia de Finados, até o cemitério.

A paróquia dos Mártires, comandada pelo padre Jaime, centralizou a operação contra a violência. Logo viria a primeira conquista: a instalação de cinco bases de policiamento comunitário. Os policiais foram treinados, na paróquia, para entender os moradores do Jardim Ângela e se relacionarem com eles. “A população só conhecia policiais em movimento, a bordo dos velozes e eventuais furgões.” Foram designados para lá policiais com talento para desenvolver ações preventivas. Com a quebra da lei do silêncio, as investigações levaram a prisões de matadores.

Viu-se, ali, o óbvio dos óbvios: o policiamento comunitário é o principal mecanismo de prevenção da violência. Embora a repressão reduza a sensação de impunidade, a polícia, sozinha, não vai muito longe.

Desenvolveram-se programas para cuidar de crianças e jovens, oferecendo-lhes reforço escolar e cursos profissionalizantes. A Universidade Federal de São Paulo criou um centro para a prevenção e o tratamento do abuso de álcool e de drogas. “Sabíamos que o álcool é um dos principais combustíveis das brigas.” Buscou-se um acordo que envolvesse a polícia e o Ministério Público para que os bares fechassem mais cedo—vários deles aceitaram a idéia.

As escolas estaduais e municipais levaram os temas ligados à violência para dentro de sala de aula, tentando sensibilizar os alunos, muitos dos quais passaram a ir às passeatas de Finados.

Algumas praças foram reformadas, outras foram criadas; espaços abandonados ou pouco usados transformaram-se em áreas de lazer, esporte e cultura. Nos últimos quatro anos, o Jardim Ângela tem sido atendido por programas de renda mínima da Prefeitura de São Paulo, com recursos estaduais e federais. Tais recursos ajudaram a amenizar o desemprego, a encaminhar adultos ao mercado de trabalho depois de programas de capacitação e a desenvolver habilidades em jovens. Foram também liberados recursos para que pessoas pudessem montar seu próprio negócio.

Graças à sofisticação do aprendizado e do conhecimento acumulado sobre prevenção da violência, o que se montou ali foi não uma escola, mas uma universidade anticrime, para a qual o país precisa prestar vestibular.

OBS – Como mostrou a pesquisa do IPEA na semana passada, temos pouco a comemorar. São mais de 53 milhões de pobres e muitos dos programas sociais não decolam, num crônico desperdício de recursos públicos. A baixa efetividade nesse campo é um dos fatores a explicar a queda, apontada hoje no Datafolha, do prestígio de Lula. O Jardim Ângela, assim como várias outras experiências brasileiras, ensina que, dentro e fora do governo, está surgindo uma notável vanguarda de lideranças sociais. É gente que, como o padre Jaime, gerencia bem os escassos recursos disponíveis. São essas pessoas e experiências que vão moldar as políticas públicas brasileiras. E aí vamos ver que, mesmo com pouco dinheiro, se fazem milagres.

Publicado no Jornal *Folha de S.Paulo* em 05/06/2005, Caderno Cotidiano.



Fotos tiradas na porta da Escola Angelópolis, (1) olhando a comunidade a partir de um dos seus portões e (2) olhando a própria escola em uma de suas esquinas.

A seguir, levantamos alguns dados gerais sobre o bairro do Jardim Ângela, coletados do IBGE entre os anos de 1996 a 2003, com o objetivo de termos um panorama e observar as condições que se aplicam a um bairro situado na linha de pobreza na Cidade de São Paulo. Levantamos aspectos que vão desde sua configuração física local, com seus estabelecimentos comerciais, escolas, hospitais, abrangendo dados gerais da população, como densidade demográfica, expectativa de vida e empregabilidade de seus moradores.

Dados Gerais do Distrito do Jardim Ângela (Quadro 1):

<p>Distrito: Estimativa Populacional em 2000: 260.203</p>
<p>Taxa anual de Crescimento: 4,42 Taxa anual de Natalidade: 28,84 Anualmente Migram para esse distrito: 3.241 pessoas</p>
<p>Estabelecimentos Comerciais Total de Estab. Comerciais: 631 Agropecuária: 2 Indústria: 87 Construção Civil: 51 Comércio: 310 Serviços: 181</p>
<p>Empregos: Média anual de Empregos no setor de: Agropecuária: 2 Indústria: 1.131 Construção Civil: 559 Comércio: 1.731 Serviços: 3.824</p>
<p>Ensino Frequência de estudantes em 2003: 201.901 Escolaridade com: Menos de 1 ano de escola: 19.592 1º grau Incompleto: 123.505 1º grau Completo: 37.878 2º grau Completo: 16.802 3º grau Completo: 1.180 Anos de estudo não determinados: 2.944</p>
<p>Creches Públicas: 27 Particulares: 1</p>
<p>Escola de Educação Infantil: Pública: 8 Particular: 6</p>

<p>Estabelecimentos de Ensino Fundamental: Estadual: 27 Municipal: 8 Particular: 2</p>
<p>Estabelecimentos do ensino médio : Estadual: 14 Particular: 09</p>
<p>Moradia Residências Particulares: 34.095 famílias Residentes em Favelas: 34.875 famílias</p>
<p>Saúde Hospitais: 1 em construção Postos de Saúde: 7</p>
<p>Esperança de vida Homens: 65,2 em anos Mulheres: 74,7 em anos</p>
<p>Taxa anual de Mortalidade Geral: 4,71 Infantil: 20,91 Óbitos anuais por: Acidentes de Trânsito: 22 Homicídios: 202 Suicídios: 12 Outros (causas externas): 46 Aids: 29</p>

Fonte: IBGE 1996-2003

Alguns desses dados precisam ser comentados. A situação do emprego não está bem retratada, pois a maioria da população trabalha fora do distrito. Segundo dados do IBGE (2000), a população do distrito do Jardim Ângela com idade entre 30 e 39 anos era de 92.765 pessoas, que somadas às 49.240 pessoas com mais de 40 anos de idade, chegam a cerca de 142.000 pessoas em idade produtiva.

Não obtivemos dados sobre o desemprego, porém esse é um dos distritos onde o trabalho formal é de difícil conquista, acesso e manutenção. Assim, as pessoas são empurradas ao trabalho informal desde a sua juventude em bairros distante ou próximos ao centro da cidade.

Outro dado alarmante é o número e as condições das habitações. O IBGE considera o termo favela como o espaço que não dispõe de estrutura básica mínima, como saneamento, acessibilidade, energia elétrica sem riscos, além de estar em área de invasão ou de mananciais. Aqui os números revelam que metade das famílias estão na condição de favelados, segundo os critérios do IBGE.

Sem dúvida sabemos que os dados que chamam atenção no distrito do Jardim Ângela são os homicídios nas páginas policiais dos jornais, mas os dados da saúde pública são deprimentes, já que uma população com esse tamanho não dispõe de um hospital público próprio, apenas sete postos de saúde e programas preventivos que ainda precisam de reforço de pessoal e de metodologia adequada, como o Programa Saúde da Família (PSF), que trabalha diretamente com a população com agentes de saúde das comunidades, mas precisaria também garantir acesso a médicos e remédios após os resultados das visitas porta a porta.

As mulheres têm um papel importantíssimo na região, pois os jovens do sexo masculino sofrem com a morte, o envolvimento violento com o tráfico e com a criminalidade, baixando a expectativa de vida dos homens para 65,2 anos. As mulheres têm uma expectativa de 74,7 anos de vida, o que as credencia como chefes de família e como referências quando se quer discutir as ações nos bairros periféricos de São Paulo. Ali, nas mãos femininas, existe a possibilidade da construção de um outro modelo de liderança, diferente do que é posto no mundo masculino, mas esta é uma página em construção e longe de um início promissor, pois os empregos na região, especialmente para as mulheres são subalternos e há muito a ser conquistado.

Na perspectiva da juventude que frequenta a Escola Angelópolis, os dados mostram que ela vive numa região conhecida por sua alta violência contra jovens, o que chega a atingir 438 homicídios a cada 100.000 jovens do distrito, principalmente do sexo masculino. Outro dado é a porcentagem de mães adolescentes, que atinge 8,15% das jovens entre 14-17 anos, como demonstra a *Tabela 1* sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil, com dados levantados pela Fundação SEADE em 2000, baseados em uma análise sobre os jovens do município de São Paulo e seus problemas. O trabalho utiliza o

“...índice de vulnerabilidade juvenil (IVJ), cuja função central é auxiliar na escolha de áreas de intervenção, ou, no presente caso, os 96 distritos administrativos do município.

A escolha do termo “vulnerabilidade juvenil” foi uma opção àqueles utilizados de forma mais recorrente, como “adolescentes em situação de risco” ou “adolescentes em situação de exclusão social”, que, na ótica do projeto, poderiam distorcer o entendimento da grave e complexa problemática em que estão envolvidos os adolescentes. A discussão da associação entre adolescência e “problemas/perigo”, como decorrente tanto de fatores de natureza biológica como da autonomia relativa e ambígua que os jovens desfrutam na família e na sociedade, é uma preocupação

presente nas literaturas médica e sociológica e na mídia. Da mesma forma, há o entendimento de que este fenômeno surge em sociedades modernas, acentuando-se em processos de rápida urbanização. Em outros termos, existe um vasto consenso de que a adolescência/juventude é um período de intensa vulnerabilidade”. (<http://www.seade.gov.br/ivj/principal.htm> (acesso em 17/09/2004))

Vejamos abaixo esses dados resumidos em indicadores que ajudam a entender a problemática em que a escola estudada está inserida e as questões que marcam o universo escolar de seus alunos:

Dados da Fundação SEADE (2000)

Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) distrito do Jardim Ângela (Tabela 1):

População Total do Distrito	245.805
Participação da População Jovem do Distrito de 15 a 19 Anos, no Total de Jovens do Município	2,64
População de Jovens de 15 a 19 Anos do Distrito	26.227
Taxa Anual de Crescimento Populacional do Distrito	3,63
Participação dos Jovens de 15 a 19 Anos no Total da População dos Distritos (%)	10,67
Taxa de Mortalidade por Homicídio da População Masculina de 15 a 19 Anos (por 100.000 Hab.) do Distrito	438,20
Taxa de Mortalidade por Homicídio da População Masculina de 15 a 19 Anos (Escala de 0 a 100) do Distrito	82
Proporção de Mães Adolescentes de 14 a 17 Anos, no Total de Nascidos Vivos (%) do Distrito	8,15
Proporção de Mães Adolescentes de 14 a 17 Anos, no Total de Nascidos Vivos (Escala de 0 a 100) do Distrito	62
Rendimento Nominal Médio Mensal das Pessoas Responsáveis pelos Domicílios Particulares Permanentes (R\$) do Distrito	568,12
Proporção de Jovens de 15 a 17 anos que não Frequentam à Escola (%) do Distrito	31,01
Densidade Demográfica (Hab./Km ²) do Distrito	6.572
Taxa de Fecundidade das Adolescentes de 14 a 17 Anos (por 1.000 mulheres) do Distrito	49,02
Proporção de Jovens, de 18 a 19 Anos, que não Concluíram o Ensino Fundamental (%) do Distrito	51,33

FONTE: <http://www.seade.gov.br/cgi-bin/wxis?IsisScript=ivj/ivj.xis&opcao=abremapas&mapa=2>
(acesso em 01/10/2004)

A escola do ensino médio muitas vezes tem trabalhado com sua juventude sem conhecer de fato qual é a população atendida, quais são suas demandas, suas expectativas de futuro e mesmo suas possibilidades de enfrentamento dos problemas. O currículo escolar deveria estabelecer um vínculo com esses dados de forma a criar mecanismos de diálogo e interpretação da realidade que não fossem apenas tecnicistas ou dogmáticos, mas reforçando mecanismos de organização e participação, em que os jovens contemplariam formas de luta e acesso a novas perspectivas.

Podemos pensar que uma região com alta taxa de homicídios contra a população jovem masculina, e ao mesmo tempo com uma alta proporção de mães adolescentes torna paradoxal a luta pela vida, como se fossem respostas automáticas de seu sincronismo absurdo. O poder público, a mídia e as autoridades não priorizam essas discussões e ignoram grande parcela da população que não consegue se mobilizar porque sua questão mais imediata é pensar em formas de sobrevivência.

Um dado relevante é que 31,01% dos jovens em idade de frequentar o ensino médio não estão na escola (não se especifica aqui para qual nível de ensino iriam, o que pode indicar uma defasagem idade-série, já que dados da Delegacia de Ensino apontam que a demanda do ensino médio é atendida). Porém é um dado que denota que há muito a ser feito no ensino médio da região (o que também é reflexo nos dados do país), pois a demanda para a próxima década só aumentará.

Por outro lado, é a escola o principal equipamento público que recebe esses jovens e muitas vezes esse é o único que lhes acolhe e dá voz. Entre os jovens, não se nega a importância dada à escola, não só como espaço de construção do conhecimento e de saberes (ainda que não corresponda ao seu ideal), mas especialmente de troca de experiências e de convivência com seus pares:

“Para os alunos, o aspecto mais importante da vida escolar é justamente o convívio com os colegas e os amigos, fonte de prazer e satisfação, além da oportunidade de troca de idéias e aprendizado. O círculo de colegas de escola, em que não há conflito de interesses nem competição, oferece cumplicidade e apoio na realização de práticas (individuais e coletivas) que visam ao êxito na vida escolar (como a cola, por exemplo)” (SOUZA, 2003 : 175-176)

A Escola Angelópolis, construída nos anos setenta, tem toda a sua história ligada ao bairro, pois ela foi erguida em mutirão por moradores entre 1978 e 1979 e mesmo depois de inúmeras reformas, os traços e imperfeições de uma obra feita por muitos e diferentes braços são evidentes na sua arquitetura. Sua história, tal como relatada nos seus anais, não reflete tudo que a escola viveu nesse percurso; assim, cabe-nos recorrer aos relatos de professores e da comunidade, para recuperar os momentos mais importantes dessa história.

A escola está localizada numa região de passagem entre os bairros, ficando situada entre as Estradas do M'boi Mirim e da Estrada de Itapeperica. O prédio é grande, sendo feito num aclive com vários desníveis entre suas salas de aula. Estas apresentam um grave problema acústico, pois a maioria tem o teto no formato de uma pirâmide, o que amplia muito o mínimo ruído. As paredes foram construídas mesclando madeira e alvenaria. Sua quadra de esportes foi coberta apenas dois anos antes dessa pesquisa, durante a última reforma.

Justamente pela participação comunitária desde a sua fundação, a Associação de Pais e Mestres (APM) da escola sempre foi muito atuante e forte nas ações desempenhadas dentro da escola, segundo chegando a confrontar e ganhar em muitas ações do Conselho de Escola.

O Plano de Gestão da Escola Angelópolis aponta inúmeras ações da APM no âmbito administrativo-financeiro e de manutenção predial, onde esta *“vem ao longo destes anos suprindo e conservando a escola com seus poucos recursos, fazendo pequenas adequações e tentando suprir nossas deficiências”* (PLANO DE GESTÃO, 2003-2006), e relata compromissos assumidos pela APM que vão desde reformas pontuais, até reformas amplas, quando teve autorização da Secretaria da Educação para receber e administrar grandes verbas públicas, podendo pintar toda a escola, trocar o piso, reformar os banheiros, luzes ou mesmo cobrir a quadra de esportes. Porém há reclamos sobre a necessidade de reforma elétrica e hidráulica de todo o prédio, acessibilidade a portadores de necessidades especiais, construção de vestiário próximo à quadra para as aulas de educação física, além de uma reconstrução dos seus muros externos.

A escola escolhida para esta pesquisa destaca-se entre as demais de diversas maneiras, embora também reflita, em suas deficiências, problemas comuns à rede de escolas públicas da região. Desta maneira, a Escola Angelópolis foi escolhida para essa investigação por critérios que vão além da sua localização.

Ela goza de um ótimo prestígio na região, entre professores especialmente, mas também na comunidade, pois foi escolhida pela Secretaria de Educação como destaque na reforma no ensino médio, feita após a LDB na capital paulistana, aparecendo como modelo em propagandas oficiais do Governo do Estado de São Paulo.

A escola foi vencedora de um concurso para a melhoria de espaços coletivos internos nas escolas do ensino médio, promovido pelo MEC, como mostra o relato a seguir:

“Em 2001, após nossa ida à Brasília para participar do I Fórum Federal de Experiência no ensino médio de Escola para Escola, quando recebemos como prêmio R\$ 20.000,00 (vinte mil reais). Com as sugestões dos alunos, comunidade, docentes e da APM, criamos o “Espaço de Convivência dos Alunos”. Foram construídas 13 mesas com quatro bancos em alvenaria em frente à cantina escolar. Este espaço é muito utilizado pelos alunos para realizarem suas atividades escolares nos períodos de aula e em período diferente do seu período de aula. Este espaço melhorou a convivência dos alunos, pois estes ganharam um ponto de encontro para suas conversas, seus pequenos campeonatos de xadrez, dama e dominó que ocorrem nos intervalos de cada período”. (PLANO DE GESTÃO, 2003-2006).

Dessa maneira, a escola documenta e zela por todas as informações das realizações coletivas desde a sua construção até os dias atuais. A própria comunidade deseja ser incluída na dinâmica da escola, seja através do Grêmio Estudantil, do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres (APM), ou até de ações feitas por pequenos grupos, o que dinamiza suas ações, integra-a no seu entorno e permite que seus profissionais se aproximem da realidade dos alunos.

Como todas as escolas estaduais, esta também foi alvo de uma série de medidas de reorganização da rede nos últimos dez anos. Desde 1996, a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo desenvolveu uma série de ações, que tinham como um dos objetivos importantes separar os níveis de ensino, tratando-os como etapas diferentes da vida de crianças e adolescentes. Antes da reforma, essa unidade atendia aos níveis de Ensino Fundamental e Médio, incluindo a formação de professores no curso de magistério (antigo normal). Em dois anos, entre 1998 e 2000, a escola eliminou o ensino fundamental e o magistério, passando a trabalhar somente com o ensino médio em todos seus horários, como medida para a ampliação de vagas e atendimento à demanda reprimida.

Os horários da escola estão organizados em três turnos, da manhã (das 07h às 12h), tarde (das 13h às 18h) e noite (das 19h às 23h).

Os professores, que são o foco principal nesta análise, são em sua maioria concursados (62%, segundo dados da secretaria da própria escola) e com escolha definitiva por esse estabelecimento de ensino. Esse dado faz com que eles dêem aulas em mais de um período, incluindo o noturno. Além dos professores concursados, existe 11% de professores com escolha precária, o que significa novas mudanças neste grupo de professores a cada ano. Os demais 27% não são concursados e são enviados por seleção da Delegacia de Ensino a cada ano letivo.

O quadro completo de professores da Escola Angelópolis durante o ano letivo de 2004 era composto de:

- **24** Professores de Educação Básica (PEBII – especialista) Titular de cargo com escolha precária (dependem de análise da SEE-SP para mudar de escola em qualquer período);
- **10** Professores de Educação Básica (PEBII – especialista) Remanejados ano a ano, pois têm contrato de trabalho fixado em um ano com a SEE-SP;
- **64** Professores de Educação Básica (PEBII – especialista) Titular de cargo com escolha definitiva nesta escola.

Como em todas as escolas da periferia da cidade, a Escola Angelópolis atende à demanda local num limite que causa a superlotação de suas salas de aula e sofre com a falta de professores em disciplinas fundamentais como Língua Portuguesa e Matemática em determinados períodos do ano. Porém em 2004, faltou apenas professor de Física entre fevereiro e abril, minimizando o problema.

A falta de professores em sala de aula é atribuída à distância da escola do centro da cidade, mas alguns professores e alunos avaliam que o tamanho da escola também constitui um fator adicional.

A escola Angelópolis conta com 28 Salas de aula, uma sala de vídeo, uma sala de professores – não há sala dos alunos (grêmio) – quatro banheiros para os alunos, dois banheiros para os professores, uma quadra poli esportiva, um pátio amplo coberto e arejado, uma sala multiuso para, por exemplo, encenar peças teatrais, palestras, etc.; uma pequena biblioteca com cerca de 1500 volumes; um laboratório de ciências/biologia fechado há dois anos para manutenção; uma cozinha, que serve as merendas – durante o ano de 2004 a escola está enquadrada na merenda seca em todos os turnos, o que significa biscoitos, bolachas e pães, com sucos e leite (não é distribuída comida, por exemplo) e uma cantina para venda de doces,

salgados, lanches (espaço que é alugado e que reverte esse recurso para a Associação de Pais e Mestres (APM)).

São 3.210 alunos divididos nos três turnos segundo dados oficiais da escola em 2004 (correspondente à matrícula): 1350 alunos pela manhã, 1100 alunos à tarde e 760 alunos matriculados à noite. Observamos que as vagas à noite paradoxalmente diminuem, mas porque outras escolas que não atendem o ensino médio na região durante o dia, atendem a essa demanda à noite, além da disponibilização pela Escola Angelópolis, de salas de aula para a Educação de Jovens e Adultos e cursos supletivos.

Quanto à idade, observa-se que no período diurno há certa correspondência idade/série e os alunos situam-se na faixa que está entre 15-18 anos, sendo os do sexo masculino os mais velhos. Já no período noturno há uma média de idade entre os homens de 24 anos e de 20 anos entre as mulheres (dados levantados pela escola).

A escola está organizada em salas ambiente³: a cada intervalo são os alunos que transitam de sala em sala, observando-se muito barulho e atraso no início de cada aula, que têm duração de 55 minutos no período diurno e de 45 minutos no período noturno. Segundo a escola, seus alunos do matutino e vespertino geralmente não têm trabalho, quando têm é em *Shoppings Centers*, onde trabalham em horário alternativo. É solicitado aos alunos do noturno comprovante da necessidade de estudar neste período (atestado de trabalho); não é algo obrigatório, mas é uma forma de a escola tentar reservar neste período suas vagas para alunos-trabalhadores.

De acordo com os dados da escola, os alunos moram nos bairros circunvizinhos, mas sabe-se na escola que muitos apresentam outros comprovantes de endereço para na época de matrícula não serem enviados para escolas mais distantes e mais precárias no interior dos bairros. A Escola Angelópolis fica próxima a grandes avenidas, numa região de trânsito entre os bairros do Capão Redondo e o Jardim Ângela, o que também atrai seus alunos, além de gozar de relativo prestígio nas comunidades da região no que diz respeito ao seu ensino.

Não há uso de uniforme em nenhum horário, apesar disso ser uma mudança recente na escola, porém há regras muito claras quanto ao tipo de roupa (sem decotes, não pode ser curta,

³ Salas ambiente são parte de uma proposta pedagógica da Secretaria de Educação de São Paulo para a organização do espaço das escolas do Ensino Fundamental e Médio. Consiste em adaptar as salas de aula à temas específicos das disciplinas que os professores utilizam numa determinada área do conhecimento. Segundo documento da Secretaria da Educação: *"As salas-ambiente são uma excelente alternativa de organização do espaço de aprendizagem. Possibilitam o desenvolvimento de estratégias diferenciadas, enriquecem o ambiente escolar motivando o aluno a aprender mais"*. SEE-SP. *Carta aos professores coordenadores pedagógicos: dilemas da prática cotidiana*. São Paulo: SEE-SP/CENP, 1999: 75.

nem realçar propagandas nocivas, etc.); não se admite uso de bonés, gorros, chapéus, etc.; é proibido fumar na escola, porém essa proibição não se aplica aos professores. Essas regras foram discutidas e estabelecidas pelo Conselho de Escola e pela Associação de Pais e Mestres (APM), sempre contestados pelos alunos, que não se sentem ouvidos nestes espaços.

CAPÍTULO 5

AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

“Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente tornar-me o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante.”

PAULO FREIRE, 1990: 43

O modelo de organização da Escola Angelópolis, que segue a estrutura de funcionamento do ensino médio estadual em São Paulo, porém flexibilizado em semestres, faz com que a atuação dos professores ocorra principalmente no interior das salas de aula. Nessas situações, emergem diferentes representações sobre a sua mobilização, participação, protagonismo e principalmente sobre suas práticas cotidianas no interior da escola.

Para seguirmos uma trilha nesta análise, escolhemos o caminho de tratar temas discutidos e que destacamos nas entrevistas com os professores: o planejamento das aulas; o lugar dos PCNEM, como se dá seu processo de formação no interior da escola; como visualizam seus papéis nessa trama de relações; as metodologias de avaliação confrontando-se com o preparo para o vestibular. Esses temas constituem as categorias que servirão para nos guiar na análise.

Tentamos refletir sobre como as perspectivas dos professores influem no processo de construção de alternativas para o trabalho docente e podem ser reconhecidas no cotidiano do ensino médio em sua interação com os PCNEM, na Escola Angelópolis.

Serão examinadas as perspectivas dos professores objetivando a compreensão de suas dificuldades e diferenciações observadas nos relatos das entrevistas individuais e coletivas, tocando não só no processo de ensino-aprendizagem, mas nas suas relações com o poder público. Procuramos identificar suas tentativas de contrapor-se aos novos parâmetros curriculares do ensino médio e também suas concordâncias com alguns aspectos desse documento.

Iniciando nossa discussão com os professores, precisamos ressignificar e buscar alguns conceitos que definem a configuração do ensino médio. Já que este passa por um momento de redefinições indo além da sala de aula, tocando na sua estrutura física, metodológica e administrativa:

“A percepção que eu tenho do ensino médio é de que para o Estado é um peso. Um peso muito grande. Porque o Estado não pode se livrar do ensino médio como fez com o Ensino Fundamental, quer dizer, como vem fazendo, com essa coisa da municipalização que ocorreu em todo o Estado de São Paulo. Nós professores não conseguimos ter voz, não conseguimos nos mobilizar nos últimos anos, mas temos feito um enfrentamento direto.” (Robson)

Esse relato mostra a existência de um processo de resistência (GIROUX, 1983), mas ao mesmo tempo certo desalento em relação ao potencial de mudança dessa mobilização, que o professor reconhece como sendo insuficiente.

Partindo do olhar sobre a própria profissão, primeiramente os professores vêem seu legado como uma missão, no sentido que a maioria tem que dar aulas em muitas escolas durante, ou em muitos períodos por dia. Seu compromisso com a educação não se desvincula do seu trabalho, mas pelo contrário a manutenção do seu vínculo na escola é essencial para seu desenvolvimento profissional.

Verificou-se, entre os professores da Escola Angelópolis, um vínculo grande com a escola e com ações da comunidade, especialmente por ser um corpo docente que têm se fixado nos últimos anos, o que também é incomum nas escolas da região. Mesmo os professores que têm outros vínculos buscam trabalhar com a perspectiva de alguns projetos na escola. Por exemplo, um desses projetos trata da multiculturalidade de São Paulo: *“eu exerço outras funções (fora da escola) ainda que agora a maior carga esteja pra disciplina de Português, mas eu ainda trabalho com a Língua Portuguesa e Inglês e isso me ajuda muito porque eu trabalho muito com outras culturas com outras vertentes e isso só contribui.” (Leandro).*

Enquanto o professor analisa seu trabalho e as relações com o projeto da escola, observa que sua perspectiva de trabalho se distancia das perspectivas que a SEE-SP aponta atualmente para o desenvolvimento do ensino médio nos seus documentos, como vemos abaixo descrito na Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP, 2004) em que indica como base de suas ações o empreendedorismo conectado às proposições curriculares dos PCNEM, incluindo os professores neste conceito.

“No ensino médio, em especial, encontramos a oportunidade de desenvolver outra das características do Governo Alckmin que é o Empreendedorismo. O estudante do ensino médio tem enfrentado enormes desafios sobretudo em relação à sua própria

sobrevivência, em função da dificuldade de se inserir no mercado de trabalho. A instabilidade produtiva decorrente dos avanços científicos e tecnológicos e da globalização econômica exige do jovem uma atualização contínua. Assim, uma das funções da escola média deve ser a de contribuir para que esse jovem adquira habilidades e competências para aprender de modo autônomo e ter condições de criar e recriar sua própria condição no mundo. Desenvolver o pensamento sistêmico, a criatividade, a capacidade de encontrar dados e transformá-los em informações e meios para tomar decisões, enfrentar problemas e fazer proposições são competências que capacitam para a ação e, portanto, para conceber, decidir e realizar em diferentes situações de desafio.” (SEE-SP, 2004: 6)

O empreendedorismo, que tenta tratar da problemática da falta de emprego, faz apelo à individualidade ao tratar de um problema social. Esse aspecto domina a relação com o mercado na atualidade e inclui-se na política da SEE-SP como um vértice importante das ações de governo.

Nota-se, até mesmo, aspectos em que a educação torna-se mercadoria a ser negociada, por exemplo, através do empreendedorismo de jovens em contraposição à missão profissional observada pela perspectiva dos professores. Atualmente, tem-se imposto aspectos empresariais em que a impessoalidade e o individualismo nutrem-se na competitividade e no estabelecimento de consensos, substituindo os conflitos e a participação. (PARO, 2001).

Para os professores, o desafio que está à sua frente no dia a dia são seus alunos e as situações cotidianas que enfrentam, numa região com os problemas sociais do Jardim Ângela, onde o empreendedorismo não se situa como uma prioridade e nem faz parte da realidade dos seus alunos. Desafio que alguns professores localizam na necessidade de atrair o alunos às suas dinâmicas:

“Eu acho que seria mais nos dias de hoje, um desafio (ser professor). Um desafio porque não é fácil dar aulas a turmas que não parecem e não estão interessadas em aprender, assim o professor vira um macaco de auditório que não consegue transmitir seus conhecimentos a uma turma grande de alunos que vira e mexe está se dispersando. Com o sistema que está hoje na Educação, o professor ele não tem uma valorização. Não só em sentido monetário, mas em todos os sentidos. É difícil para o professor estar passando isso na sala de aula. Tá dando o seu recado de alguma forma. Mesmo porque hoje, o adolescente, ele tá mais inquieto. Então fica dificultando mais ainda o trabalho do professor. Então aí isso tem que ser um desafio muito grande.” (Marcela)

Com esses revezes e contra eles, eis que o professor precisa resgatar, na sua profissão, os elementos que ele julga necessários para enfrentar o cotidiano de problemas sociais em que estão imersos os seus alunos:

“Professor é aquele que pretende ajudar o seu aluno em toda e qualquer situação. Não importa a disciplina, mas se ele está com problema, mesmo com depressão, digamos, chamá-lo à parte, conversar, tentar ajudá-lo em todo e qualquer momento. Assim, ser professor é um desafio, uma missão e precisa amar. Pois eu sou filha de professores, nasci na escola, amo meu trabalho, amo meus alunos e precisa realmente amar o trabalho para ter a produção se não fica muito complicado.” (Marilei)

Há um reforço do termo desafio como a palavra que traduz o trabalho do professor a partir da sua perspectiva, onde os elementos que o circundam transmitem-lhe insegurança, falta de apoio e *“o aluno é totalmente desmotivado, hoje não tem interesse, ele acha que a escola ali não vale nada. Então tem muita dificuldade em convencer o aluno de que isso é preciso porque o mercado hoje exige, né. Então, se aluno não tiver uma boa qualificação escolar ele fica meio perdido no mercado de trabalho, não tem muita chance.”* (Dionísio). Neste relato, observamos que os professores começam a acreditar, em determinados momentos, nos pressupostos apontados pelos documentos do governo, mesmo avaliando que na realidade da comunidade que o circunda, como o Jardim Ângela, a relação de empregabilidade é mais complexa e difícil do que se verifica numa região mais central da cidade.

Se também o professor pautar-se pelo mercado, e os PCNEM em parte podem ser uma resposta a esse elemento, teremos um problema na distância e na complexidade que se estabelece entre o mercado de trabalho e a juventude, de forma que parte do desinteresse do jovem pelas aulas reside no distanciamento entre a proposta da escola e a relação conflitante que ela vem estabelecendo com o mundo do trabalho.

Nestes termos, há uma preocupação com seu trabalho no interior das escolas, de forma que sua preparação e atualização profissional se vincula ao modelo do que os professores acreditam ser necessário para uma aproximação com seus alunos, atentando também à questão sobre as tendências que a sua posição política assume no trabalho pedagógico.

“Vejo que existem alguns indícios daquilo que a gente caracteriza como um bom professor. Uma das coisas mais importantes é o interesse pela disciplina que ele trabalha. Então eu estou partindo do pressuposto que um bom professor, antes de mais nada, conheça aquilo que ele leciona. A segunda questão é que um bom

professor, ele não pode ter uma linha ceticista. Ou seja, um bom professor também tem que estar aberto a mudanças sempre.” (Robson)

Nos depoimentos acima, os entrevistados focalizam dois aspectos importantes do trabalho de educar: o cuidado com os alunos, mencionado pela professora e a competência sobre o conteúdo do ensino, na segunda fala. Contrapondo-se a essas colocações, o documento sobre empreendedorismo traz um problema externo à escola para o foco do trabalho, não deixando espaço para uma interlocução com as preocupações dos alunos e professores daquela determinada escola.

É como se houvesse um pêndulo, que são os alunos e os professores, que oscila em relação ao tipo de currículo que o Estado tenta moldar por meio de vários instrumentos, entre eles os PCNEM. Não que professores e Estado também sejam uma antítese, mas suas visões do que deveria ser a escola e qual trajeto o seu currículo deveria tomar no encaminhamento dos alunos em alguns momentos torna-se algo díspar. Para melhor observamos essa dinâmica, vejamos o que os professores apontam em seus planejamentos de trabalho.

Planejamento

Uma das formas de contemplar a necessidade dos alunos é mediante um planejamento que inclua sua participação e seja feito de forma coletiva entre os professores. Essa é uma realidade que se objetiva nos textos dos PCNEM, e que os professores tentam com limites realizar no interior da escola, sendo um ponto comum entre o que propõem os parâmetros e o que pensam os professores.

“Olha, o estabelecimento do currículo não é feito individualmente. Nós juntamos a área e nós decidimos o que é melhor pra nossa clientela de acordo com o tempo que nós temos. Então é a adequação de diversos fatores que nós consideramos importantes, fundamental pro aluno, adequado a quantidade de tempo que nós temos para dar as aulas.” (Orivaldo)

Os professores ao integrarem o planejamento das disciplinas em áreas do conhecimento, como apontam acima, o fazem menos com base nos PCNEM e mais em suas intuições e relações pessoais dentro da escola.

“Realmente eu conheço as áreas de conhecimento né. Matemática e suas afins. A área de comunicação, a área da linguagem, né... Não acredito, na verdade eu acho que essa questão de que realmente uma área de conhecimento vai ser mais privilegiada que outra ela não existe. E se existir também, é em função de uma necessidade.” (Robson)

Porém, podemos enfatizar que esse controle sobre a decisão de quais conhecimentos devem ser trabalhados em sala de aula de forma autônoma, põe em suas mãos o poder de relacionar a realidade dos alunos com as perspectivas que se desenham para o futuro numa cidade como São Paulo, podendo esses conhecimentos trabalhados apontarem para uma dinâmica de superação ou conformidade das relações sociais estabelecidas.

Como diz Nora Krawczyk (2003):

“a maioria dos docentes conhece pouco da vida de seus alunos: onde e com quem moram, as atividades que realizam além de ir à escola, como ocupam seus finais de semana, as características de suas famílias, suas expectativas e possibilidades futuras, etc. Os comentários dos docentes nesse sentido são, de modo geral, muito ambíguos e tendem a limitar-se à diferenciação, às vezes estereotipada, entre alunos.” (KRAWCZYK, 2003: 194)

Esse conhecimento seria um pressuposto básico para facilitar a relação professor-aluno e também para relacionar o ensino com a realidade vivida pelos jovens.

Junto a isso, é necessário chegar a um planejamento que seja claro, que possa ser visto pelos demais e que seja observado no longo prazo. A Escola Angelópolis optou por ciclos flexibilizados de aprendizagem semestrais (e não anuais) e os professores de determinadas disciplinas têm módulos muito curtos ao longo dos três anos do ensino médio, tornando-se mais necessária essa visão de prazo mais longo.

“O mais importante no planejamento das aulas é você ter um objetivo claro. Se você tem um objetivo claro, acho que fazer o planejamento fica mais fácil. O planejamento ele é feito – aqui como nós temos um curso flexibilizado – ele é semestral, a gente faz todo início de semestre. Seria por volta de Fevereiro quando se iniciam as aulas e em Agosto, final de Julho, começo de Agosto, porque são os dois momentos em que começam os dois módulos – o 1º semestre e o 2º semestre.” (Dionísio)

Reafirmando aspectos dos PCNEM, mas que fazem parte de perspectivas pedagógicas atuais, os professores sentem sempre a necessidade de reafirmar que trabalham a partir da realidade dos alunos, porém no cotidiano da escola fica difícil equacionar e identificar o que essa afirmação significa.

Na escola Angelópolis, as salas ambientes são utilizadas nos três turnos, mas não se vê em seus materiais, por exemplo, uma afirmação do que seria a realidade local. Nos seus quadros, textos, cartazes, reafirmam-se aspectos de um currículo calcado nas disciplinas e no rigor científico de cada área do conhecimento.

“O mais importante para o planejamento de aulas é relacionar o conteúdo com a realidade do aluno e com o que ele traz de aprendido. Porque muitas vezes ele vem com uma escolaridade quase semi-analfabeto, então é difícil você prosseguir num ponto que ele não chegou ainda, e muitas vezes a gente faz planejamento e tem que voltar atrás. O planejamento nessa escola é realizado no início do ano, nos primeiros dias de Fevereiro, antes de se iniciar as aulas e finais de Julho, nós voltamos uma semana antes das férias para refazer o planejamento porque a escola é semestral. Depois, claro que durante o ano a gente acaba mexendo nesse planejamento, porque aí vai ter que ser adaptação, cada classe é uma realidade diferente então, a gente acaba modificando alguns tópicos.” (Ana Maria)

Ainda que essa preocupação se faça sentir nas falas dos professores não se vê nas práticas ações que os aproximem dessa realidade local. Os alunos não são questionados sobre o currículo, sobre como esse conhecimento poderia ser trabalhado e compartilhado. Os professores trabalham com certo distanciamento da realidade dos alunos, percebido por alguns dos professores. Porém, o replanejamento ao longo do semestre se faz com extrema dificuldade, pois apesar de ser aberto, não se consegue reunir os professores para sua tarefa de redefinir suas novas linhas de ação junto aos alunos.

“Normalmente a gente faz o planejamento sem conhecer a clientela e dependendo do que você tem (cada tipo de aluno) você tem que re-planejar, né, então a gente tá sempre mudando, tá sempre fazendo mudanças ao longo do ano. O problema está em manter o grupo de professores querendo fazer e, pior, refazer o planejamento da escola durante o ano letivo. Sempre tem problema, é desculpa de prova, de trabalhos dos alunos, de tempo, de compromissos, são tantas coisas que o planejamento acaba sendo feito no início pelos professores e ao longo do ano pelo CP (Coordenador Pedagógico), que aí vai inserindo assuntos.” (Marcela)

“O mais importante no planejamento das aulas é sem dúvida nenhuma, tentar contextualizar ao máximo. Ou seja, um determinado conteúdo que está sendo oferecido as crianças, e eu digo crianças são alunos do ensino médio, é que esse ensino deve estar inserido num contexto, ou seja, ele deve ter uma relação com o ambiente que a criança vive, com o momento pelo qual o jovem passa, com a relação entre as mais diferentes tendências.” (Robson)

Só é possível, aos professores, fazer as discussões de planejamento no início do ano letivo e na passagem para o 2º semestre, apesar dos esforços de rediscussão do planejamento, sabe-se que na prática isso não acaba se confirmando, a não ser em chamadas obrigatórias⁴ e paradas de trabalho para reuniões pedagógicas.

“Ele é sempre definido no início do ano, no planejamento escolar e rediscutido na metade do ano. É, esse planejamento está em constante adequação, porque às vezes você acaba sendo atropelado pelos fatos do cotidiano, quando você trabalha com História você não pode estar desligado, desconectado da realidade, né. Então, às vezes, você sente a necessidade de inserir um fato importante no teu conteúdo e você acaba tendo que fazer um remanejamento no planejamento, não tem jeito.” (Orivaldo)

Ao mesmo tempo em que a escola tem projeto pedagógico, denominado Plano de Gestão, para 2003-2005, com as ações desenhadas em cada triênio. Porém, ele não é feito com a participação de todos, pelo contrário, a Direção e a Coordenação Pedagógica fazem uma comissão que, em separado, elabora o Plano de Gestão a ser enviado para aprovação e com intervenções diretas da Delegacia de Ensino da região, o que deixa esse planejamento preso ao início do ano letivo e não concomitante com o currículo em processo

“A gente sempre procura ao longo, não necessariamente a gente pára, mas a gente sempre ou no cafezinho ou em alguma reunião pedagógica, a gente procura ir automaticamente ajustando. A gente fica perguntando pro professor onde é que ele está mais ou menos, pra gente não perder o controle. A gente procura acompanhar o curso mais ou menos, com todos os professores iguais porque por ser uma escola flexibilizada, existe uma rotatividade do aluno muito grande. O aluno às vezes está de manhã, depois ele arruma um emprego e vai pra tarde ou à noite, então, existem alunos que ficam rodando todos os períodos, e a direção da escola também permite

⁴ Denominamos “chamadas obrigatórias”, as reuniões pedagógicas conjuntas de todos professores estabelecidas pelo Coordenador Pedagógico ou pelo Diretor, para definição dos nomes dos alunos, com base nas avaliações, que serão retidos em determinadas disciplinas, refazendo-as no próximo semestre.

isso. Então a gente tem que ter um curso bem traçado, para que o aluno não tenha dificuldade quando ele muda de período, ele pega mais ou menos a mesma matéria. Logicamente que por ser o curso noturno, um curso mais lento, né, por causa do próprio aluno e o curso da manhã e da tarde é um curso que vai um pouco mais rápido. Então na realidade, quando ele vem pra noite ele até pega um conteúdo que ele já até viu, mas aí ele pega fácil a continuidade da matéria.” (Dionísio)

A questão da hora pedagógica sempre é um assunto polêmico na escola, e no estado de São Paulo, é uma conquista da década de oitenta, mas que ainda gera discussões, pois não é bem aproveitada, ou porque os professores não encontram um meio termo entre suas falas que valorizam as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo HTPC –, ou em razão de resistências por parte dos docentes, além dos casos em que temos a não-utilização dessas horas com os critérios e as necessidades que deveriam ser aproveitadas para a troca pedagógica.

“outro aspecto que se coloca com bastante assiduidade na fala dos professores é a importância do planejamento coletivo, estudo e discussões em grupo para que o currículo possa ser trabalhado de forma interdisciplinar. Uma política de remuneração docente que contemple carga horária específica para o planejamento coletivo e individual do professor continua sendo uma reivindicação dos docentes e uma estratégia governamental. Na verdade, essa diferença entre a carga horária remunerada e a carga horária destinada às aulas tem um efeito compensador dos baixos salários e não resolve necessariamente a falta de disponibilidade dos docentes para o trabalho coletivo.” (KRAWCZYC, 2003: 192)

Mesmo quando as falas dos professores encontram respostas para o planejamento coletivo, essa não é uma fala comum, mas que infelizmente se apresenta isoladamente

“É realmente depois do planejamento inicial é necessário que haja constantes revisões, né. Em função do quê? Em função do tempo, da disponibilidade, do número de dias letivos, em função da aceitação do conteúdo. Em função de vários pontos assim né, que exigem uma revisão. Eu conheço os parâmetros curriculares nacionais, eles inclusive foram trabalhados em HTPC, são os horários onde nós nos reunimos.” (Robson)

Ao longo das entrevistas, buscou-se questionar essas falas dos professores, pois em muitos aspectos as falas não correspondem à realidade. Na observação realizada na escola ao longo de quase um mês e mesmo conhecendo as rotinas que já estão estabelecidas e cristalizadas em seu interior, verifiquei que os professores não fazem seu replanejamento com tanto afincamento,

nem mesmo com tantos encontros ao longo do semestre como preconizam. Assim, os professores que se manifestaram não quiseram fazê-lo com o gravador ligado.

Naquele período estava em andamento uma disputa entre a SEE-SP e o sindicato dos professores, onde a secretaria estava pressionando a escola no que se refere ao horário de planejamento e o sindicato dos professores estava com uma campanha pela ampliação da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e pela maior remuneração por essa hora. Poucos relatos tocaram neste assunto, já que os professores tinham que admitir que trabalhavam individualmente seus conteúdos e planejamentos:

Mas reitero que esse é um trabalho que faço individualmente, sem conseguir dialogar com meus parceiros, professores e também quase nunca com a CP (Coordenadora Pedagógica), o que não podemos dizer que seja exceção, pois em toda escola do Estado tem funcionado assim há tanto tempo que até os professores se acostumaram, o que perde também um pouco nossa unidade como categoria profissional, pois todos sabemos da luta para a inclusão das horas pedagógicas na grade curricular e mesmo nos salários dos professores e agora há todo esse desencanto, esse finge que trabalha, que eu finjo que está tudo bem com essa questão.” (Marilei)

Tentamos por várias vezes tocar no assunto, mas HTPC era um assunto proibido na escola no período em que foram realizadas as entrevistas e as respostas gravadas reproduziam uma fala desconectada da realidade, que insistia em transmitir que a HTPC vinha sendo utilizada com frequência.

A necessidade de um trabalho de equipe, que sustente e renove o planejamento ao longo do ano é reconhecido e citado como ideal, como mostra o depoimento seguinte:

“Para que a escola seja integrada precisa que todos participemos. É... na questão de que precisamos tornar o clima organizacional muito bom. Juntamente os professores, os diretores, os funcionários, alunos. Então, precisa haver uma integração porque é uma equipe de trabalho e a escola não funciona sozinha. É mais que uma equipe de trabalho, é o colegiado que precisa decidir as ações da escola o tempo todo. Aqui sabemos que temos uma APM forte e que conquista muitas coisas positivas para a escola, ainda acho que o Conselho de Escola precisa melhorar, precisa se formar, estudar o que está fazendo e isso não acho que tem ocorrido muito aqui, apenas acho que muitos professores aparecem porque a diretora exige e quer, além dos grupos de pais que em determinados assuntos fica totalmente boiando e assim não conseguem participar e decidir nada.” (Marilei)

Mesmo quando esse assunto chega aos alunos, o olhar do professor não é diferente, pois se a participação dos alunos pode iniciar pelo Grêmio, esse poderia a ter uma atuação importante não só nas suas ações com alunos, mas também relativas ao funcionamento da escola e a um currículo mais participante.

“Sobre o Grêmio? Sim, há o Grêmio e é bem atuante, mas com o limite de realizar festas e coisas que considero mais simples, porém os alunos não vêem assim e essa é uma coisa que se respeita, porém infelizmente não os vejo nas reuniões do Conselho de Escola, ou junto à direção solicitando ações, não sei, criando uma rede de contatos e de sintonia entre a direção e o corpo discente. Não sei, acho que deveriam ser mais juntos, unidos.” (Marilei)

Ao observarmos como essas questões não entram no planejamento em nenhum momento, verificamos como alguns discursos não só se distanciam das salas de aula, mas também dos seus planejamentos individuais ou coletivos, mesmo quando fazem parte das perspectivas e dos discursos dos professores.

PCNEM

Relacionado ao tema do planejamento, a adoção dos PCNEM também foi discutida com os professores durante nossa entrevista. Eles primeiramente sentem um distanciamento em relação ao debate mais amplo, pois receberam os documentos, mas não discutiram em grupo com o objetivo de aprofundar a leitura. Também não são orientados quanto aos seus conceitos de uma forma sistemática, apenas questionam alguns dos seus pormenores, que conheceram ou que buscaram acessar e não têm, na escola, espaço para uma reflexão sobre suas ações e as proposições dos PCNEM, criando uma grande lacuna para sua implementação na escola.

“Trabalho com PCNEM, as habilidades, as competências, são as mais comuns do trabalho com os alunos. Conheço, mas conheço com os limites que todos os professores têm, ou seja, li, mas não discuti isso com ninguém, nem aqui nem em outro lugar.” (Leandro)

Não se nega sua importância, nem sua força que vai além do caráter de parâmetro curricular, pois os professores buscam as conexões com as propostas já iniciadas anos antes no Ensino Fundamental.

“Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto os do (Ensino) Fundamental como do (Ensino) Médio, são importantíssimos porque nós trabalhamos também dentro da interestrutura de disciplinas e multiestrutura⁵ de disciplinas, que nós procuramos amarrar num todo, não trabalhando só Língua Portuguesa isoladamente, mas procurando integrar com as disciplinas que participam do nosso módulo”. (Marilei)

Entretanto, no ensino médio, os PCNEM não foram objeto do mesmo trabalho de formação aplicado aos PCN do ensino fundamental, ou mesmo com a discussão e com a repercussão aplicada à época, que fizeram com que os parâmetros do ensino fundamental fossem se acomodando às ações dos professores paulatinamente tornando-o gradualmente aceito. Além de algumas das suas proposições já fazerem parte do ensino fundamental, por mais questões que suscitem, os PCN foram encontrando respostas na própria formatação deste nível de ensino.

Fato que não ocorreu com os PCNEM. Entre outras coisas, porque não se encontrou um denominador comum para o significado da educação da juventude no país, no contexto das demais políticas públicas para esse segmento. Assim, o processo de implantação dos PCNEM, criados e colocados em ação no ano de 1999, segue com informações conturbadas desde a aplicação até os dias atuais, onde sua chegada ou não foi percebida porque nem a mídia deu destaque, ou mesmo porque foi mal trabalhado, ou deixou de ser discutido com os professores nas escolas:

“Os parâmetros curriculares nacionais, nós tivemos aqui, chegou o material, a gente acabou estudando esse material, mas por desinteresse dos professores a coisa acabou parando, né. A gente fez algumas HTPC, discutindo os PCN e aí a gente acabou parando. Também veio agora o novo curso que foi mandado pela Secretaria da Educação, umas tele conferências a respeito da Educação, da nova, como é que vai ser a escola do futuro⁶, como é que vai ser a do presente, então, a gente deixou meio de lado esse negócio de PCNEM.” (Dionísio)

⁵ Por interestrutura e multiestrutura os professores denominam os campos de aproximação das disciplinas. Na interestrutura se reconhecem as disciplinas próximas e dentro de determinada área do conhecimento. Já na multiestrutura, os professores encontram as disciplinas de áreas do conhecimento diferentes, porém com aproximações pontuais (exemplo: o problema de Matemática que precisa ser compreendido, dependendo dos conhecimentos de Língua Portuguesa).

⁶ Escola do futuro: cursos realizados periodicamente por profissionais ligados ao Programa ACESSA São Paulo do Governo do Estado de São Paulo e que utiliza metodologias de e-learning e softwares de educação à distância.

Partindo de uma discussão que se põe na base dos PCNEM, a divisão estanque das disciplinas é um elemento questionado na estrutura dos parâmetros. O professor ainda não identificou o que isso significa, ficando no ar ora uma visão de que as disciplinas serão reduzidas a três (as áreas do conhecimento proposta nos PCNEM), criando o professor polivalente, ora que isso significa a interdisciplinaridade, ou que se deve agrupar professores por área e por fim, que isso não terá significância ao longo do tempo.

Até a informalidade de encontros torna-se uma justificativa para que os professores se apoiem na idéia do trabalho coletivo:

“A princípio, as disciplinas caminham separadas. Mas, na hora do café, nas HTPC a gente acaba trocando idéias pra perceber se as coisas estão andando juntas, né. Se uma classe está deslanchando mais do que a outra, coisas assim, como determinar se faremos algo juntos ou se devo, por exemplo, andar mais lentamente com meu conteúdo de História. Mas apesar do trabalho ser realizado individualmente, cada professor seguindo seu currículo, há essa troca de informação exatamente pra que a coisa consiga andar lado a lado, né. Para que cada matéria consiga não atropelar a outra. Porque não adianta nada eu disparar em História e depois a informação que vai ser usada em Literatura fique muito atrás, ou o contrário.” (Orivaldo)

Esse depoimento mostra como a integração de áreas se reduz, para esse professor, a uma busca de concatenar alguns conteúdos tratados por diferentes disciplinas no tempo.

A flexibilização do currículo é muito enfatizada, porém apenas significa que o período letivo é dividido em semestres, podendo a escola priorizar um viés na área de exatas ou na área de humanas, por exemplo, reforçando essas áreas com suas disciplinas afins e dando às demais disciplinas uma carga horária mínima exigida. Porém a flexibilização da grade escolar não significa uma aproximação dos saberes, mas uma compartimentação maior das áreas em detrimento de um trabalho que contemple um olhar geral na forma de trabalhar o conhecimento.

“Na nossa escola, ela é flexibilizada (a grade curricular). O que quer dizer? Nós temos algumas disciplinas no 1º semestre e outras disciplinas no 2º semestre. Então, essa diferença do nosso conhecimento, torna-se assim adaptável com as matérias que são relacionadas entre si e depois então, nós trabalhamos a outra parte. Como? Não acho que haja uma ruptura do conhecimento ao colocá-lo tratado em apenas um semestre, apesar de que não posso avaliar com precisão, pois minhas aulas são contínuas (ao longo do ano). Mas todos sabemos o quanto um professor de disciplinas assim, como a Filosofia e a Psicologia, por exemplo, sofrem com a necessidade de correr o conteúdo por entrar na flexibilização. Além de reclamarem

muito e acho que têm razão, ainda se comprometem menos com a estrutura da escola, ou das outras disciplinas e isolam ainda mais seus conteúdos.” (Marilei)

Essa opção pela divisão semestral da grade de disciplinas em módulos, denominada flexibilização, realizada na Escola Angelópolis, mais uma vez reforça a perspectiva de que trabalhar a divisão disciplinar é importante no currículo do ensino médio, em contraposição a posição dos PCNEM, que apregoa a integração dessas por áreas do conhecimento. De forma direta, entre professores, identifica-se na opção pela flexibilização em semestres uma oportunidade para a aproximação de um trabalho conjunto, apesar das dificuldades. Porém, cria-se uma ruptura entre disciplinas que são contínuas (como Matemática e Português) e as que são presentes em apenas um semestre, como Psicologia ou Biologia, por exemplo.

“Principalmente nas matérias, né. É quase (como é que fala...) uma interestrutura de disciplinas, ou seja, você tem um assunto base onde todas as matérias procuram dentro do seu conteúdo, fazer com que o objetivo final seja aquele assunto. Por exemplo, cidadania, sexualidade, ou seja, você procura fazer com que o seu conteúdo em algum momento vá de encontro a esse assunto, então fica tudo mais fácil. A gente elabora algum assunto e procura com que o seu conteúdo converta para aquele assunto. Minha matéria tem relação com todas as matérias porque é Matemática. E, Matemática a gente até brinca que é a rainha das ciências, e ela acaba freqüentando todas as outras matérias até por necessidade, né. Até porque é cálculo, e cálculo tem todas as matérias, então ela acaba que de alguma forma estando dentro de todas as outras. Apesar disso, eu acho que todas as matérias elas têm o mesmo poder, ou seja, não tem diferença, tá. Matemática, Português, História, Geografia, acho que todas elas têm que ser colocadas no mesmo nível, não tem diferença, tá. Alguns professores, ainda até acham que a Matemática é mais importante, eu não vejo assim. Eu acho que todas as matérias, elas têm a sua importância, então todos os alunos têm que se aplicar em todas elas da mesma forma, não pode ficar privilegiando uma em detrimento da outra. Eu acho que tem se interessar por todas, tá.” (Dionísio)

Em certa medida, os professores não conseguem estabelecer um limite entre o seu trabalho, ou entre sua disciplina e o momento em que há um entrelaçamento com outra. À medida que se afastam de seu conteúdo, estabelecem parâmetros para afirmar que estão trabalhando com pontos dos PCNEM ou com a interestrutura de disciplinas, evidenciando que seu discurso os prende a controles para responder de forma adequada à instituição e aos seus supervisores, que os inquiram a respeito.

“Isso acontece aqui na escola quando se fala, por exemplo, da área de Humanas, né. Existe uma integração muito interessante entre História e a Língua Portuguesa. Como eu trabalho com as séries finais do ensino médio, então nós, no começo do ano no planejamento, nós estabelecemos que períodos históricos serão trabalhados em História e em Língua Portuguesa, principalmente no que diz respeito à Literatura. Então, elas andas juntas. Então, o suporte histórico que a Literatura precisa, o aluno leva pra matéria de História e acaba usando isso na Língua Portuguesa, mas isso é determinado já no planejamento. Essa integração diária acaba acontecendo meio que naturalmente, mas sem contato direto entre nós professores. Quando você determina no planejamento que os períodos históricos vão caminhar juntos, já é uma integração eu acredito.” (Orivaldo)

“Por essa interestrutura de disciplinas que existem o trabalho com envolvimento entre matérias diferentes, então, isso é importante, mas não se realiza na prática. Não há tempo, acho que também não há vontade, pois eu fugi de Matemática minha vida toda e agora como posso dizer que vou, de alguma forma, integrar isso?” (Leandro)

São tantas dúvidas que pairam no ensino médio quando entramos no assunto das áreas do conhecimento, que os professores recorrem aos modelos tradicionais, até porque seria uma forma de manter segurança em relação ao seu trabalho:

“Não, não acredito que precise haver um detrimento das disciplinas tradicionais. Conheço algumas propostas, mas eu não tenho como falar agora porque eu preciso pesquisar um pouco mais, mas se já foi amplamente discutido é porque é possível, assim deve ser um assunto interessante. Mas não posso responder assim a respeito, só acho muito difícil agora relacionar minha disciplina inclusive com as professoras de Língua Portuguesa, que dirá com outras áreas, não? Ainda é utopia pra mim, mas penso que uma vez que as disciplinas têm a ver uma com a outra, um exemplo: eu trabalho com Língua Portuguesa, dá pra trabalhar com Literatura, com História, Geografia, até outras mais absurdas com a minha área, em relação com Física e Matemática, mas elas são importantes sim. E essa é uma das características da interestrutura de disciplinas.” (Leandro)

Se os moldes antigos voltam à baila nas falas dos professores, estes então recorrem à opção mais utilizada que é a aula expositiva e o livro didático como referências mais importantes no desenvolvimento das suas disciplinas. Entre as escusas dos professores estão, o número alto de alunos (por volta dos 40 alunos e nunca menos de 35 por sala em todos os turnos), que sempre figura como justificativa para a manutenção de uma forma única de dar suas aulas e mesmo no

uso contínuo de livros didáticos. Alguns tentam outras alternativas, como mostra o depoimento seguinte:

“Entendo minha estratégia de aula entendendo como técnica de aula. Assim, eu trabalho com aula expositiva, mas privilegio muito a participação do aluno. Normalmente, eu trabalho com seminários individuais determinando o tema para que o aluno prepare uma apresentação. Isto é feito como forma de avaliação, mostrando a eles a dificuldade ou a diferença em assistir uma aula e entender e achar que aprendeu, do que especificamente quando o aluno incorpora o conhecimento. Pra ele sentir a diferença entre achar que sabe, e a real necessidade de saber na hora que tem que falar, porque quando o cara vai apresentar um trabalho, não adianta ele achar que sabe. Se ele só acha, as palavras não vêm, o conhecimento não vem, e isso fica muito claro quando ele prepara um trabalho pra ser apresentado individualmente.” (Dionísio)

Mesmo no exemplo dado acima, a participação efetiva dos alunos, considerada como princípio e recurso didático torna-se circunscrita a situações definidas pelo professor, por ele controladas, em torno de eixos temáticos previamente estabelecidos. Ainda que seja possível participar em dinâmicas de sala de aula ou em atividades extra-classe, não se pretende colocar a escola, as questões educacionais, como foco da participação e da interferência dos alunos.

“Minhas aulas sempre são uma parte expositiva, e a outra parte eu tento fazer com que os alunos questionem, debatam o assunto, nem sempre dá certo. A gente faz um trabalho voltado também para o vestibular porque muitos alunos eles pretendem prestar o vestibular. Nós temos aqui vários que prestam e conseguem entrar pelo menos na primeira fase da USP. Esse ano no noturno, que eu sei, foram quatro, que passaram na 1ª fase, agora vamos ver mais pra frente. Mas não é só isso não. A gente não deixa só o fato de o vestibular ser um ponto fixo. A gente tenta preparar o aluno pra vida, não só pra responder questões do vestibular. Mas a gente também faz esse trabalho sim, porque é importante pra eles, né. Muitos, a única chance que terão de estudar será em universidade pública e então nós não podemos fechar os olhos pra isso. Mas não que seja o ponto principal da escola não.” (Ana Maria)

Esses relatos mostram como as propostas dos PCNEM estão longe de ser desenvolvidas nessa escola. O que não significa que não existam tentativas dos professores incorporarem algumas preocupações dos parâmetros em sua prática, mas de maneira individual e não sistemática.

Se os professores identificam que os conceitos dos PCNEM não são aplicados nem pela SEE-SP, estes também sentem sua desobrigação neste mesmo sentido. Os professores acreditam que a SEE-SP não valoriza os PCNEM, não lhes dá os devidos créditos porque, entre outras coisas, não lhes dá subsídios para que eles tenham os PCNEM como um instrumento que lhes faculte melhor trabalho em sala de aula, além de garantir um diálogo entre a teoria e as didáticas de que se valem no cotidiano.

“Eu acredito que não valoriza (os PCNEM), até porque não dá melhores condições para o professor, para que ele esteja em constante reciclagem, porque sempre que oferece alguma coisa é fora do horário, né, quando você não pode, ou pelo menos eu não posso e sei que a maioria não pode (risos). Diferentemente da Prefeitura, onde os cursos são oferecidos no horário, com dispensa de ponto. Então lá, contrata-se professor eventual para que o professor titular possa ir fazer o curso, o que não acontece na educação na área estadual.” (Orivaldo)

“Em alguns momentos sim, em outros não. Porque eu acho que os PCN são até legais, mas eu acho que às vezes não está dentro da realidade da escola, então fica até difícil responder assim à risca a essa pergunta quando não tivemos nenhuma discussão a respeito nestes anos e não temos isso sistematizado entre nós professores.” (Marcela)

“Eu digo pra você que a Secretaria de Educação, não só o PCN, mas como tudo, ela acaba não valorizando, exatamente porque ela atropela tudo, né. Muda seu Secretário, muda seus governadores e as coisas vão alterando. E a gente não tem tempo de, como eu já falei, de dar uma continuidade no que nós estávamos fazendo no passado. Eu acho que poderia ser feito de uma outra forma.” (Dionísio)

Os professores parecem almejar uma forma mais equilibrada na tomada de decisões, que não partam unilateralmente das secretarias de educação, que passem pelas mãos dos professores. A reforma poderia surtir melhor efeito também, se passasse pelos demais níveis de ensino de forma concomitante, as mudanças fazendo parte de um conjunto onde não se deve tomar cada fase separada da etapa posterior.

Formação de Professores

Ao mesmo tempo em que os PCNEM exigem atualizações constantes dos professores, estes não têm formações nem nesta área específica do currículo e da didática, nem mesmo formação continuada nas suas disciplinas.

Ficam sem acesso a materiais diversificados para suas aulas, contato com professores de outras disciplinas em discussões incluindo pesquisas conjuntas de determinados temas, além de uma preparação que antecipe elementos do mundo do trabalho que torna-se dinâmico na sociedade atual e exigiria não só uma aproximação por parte dos professores, mas de um acompanhamento constante que permitisse respostas mais rápidas das escolas.

“Se existem esses cursos, eu não sei. É muito pouca informação que chega nessa escola e também nas outras. E mesmo que eles existissem, eu não teria como participar porque o meu tempo é absolutamente tomado, né. Mas não me importo com isso não, do que preciso tenho acesso por mim mesmo e encontro minhas alternativas para trabalhar meus conteúdos.” (Orivaldo)

O tempo, ou a falta dele, é uma das justificativas utilizadas pelos professores para falar da sua ausência nos cursos de formação nas áreas que têm mais cursos disponíveis, na SEE-SP, como Língua Portuguesa e Matemática. Já vimos que esse motivo pode se juntar ao problema da não dispensa de ponto dos professores, tendo estes que realizar os cursos nas suas folgas, ou também porque são cursos que não permitem sua elevação de categoria na carreira do magistério:

“Evidentemente existem cursos, mas eu tenho participado muito pouco de cursos, pois não tenho tempo disponível e não há dispensa de ponto no Estado. Sobre PCN eu nem soube se houve algum em tempo nenhum em que estive aqui e olha que a diretora sempre nos diz sobre inscrições abertas em cursos, temos também uma lista no mural de professores. Bom, entre eles, participei de um na área de idiomas há um tempo, um ano talvez (espanhol). Atualmente eu não tenho participado de nenhuma atividade desse padrão, e nem mesmo das atividades em HTPC na escola. Se me ocorre alguma coisa por não participar? Não, nada ocorre, não há reprimendas, só uma orientação para que participemos, mas ninguém o faz, o que se faz é corrigir provas, trabalhos, acertar os problemas da sua disciplina, mas nunca é coletivo como o nome diz.” (Leandro)

Isso ocorre no momento em que professores dizem que têm apenas cursos nas suas áreas específicas, que precisariam ampliar a visão curricular, pedagógica, didática e mesmo assim sem uma continuidade que lhes permitisse discutir o currículo. Ao mesmo tempo em que outros

afirmam não ter curso nenhum disponível. Constatase realmente que em determinadas disciplinas não são pensados cursos, enquanto em que alguns casos são extremamente mal divulgados e não chegam ou não atraem professores de disciplinas afins.

“Em relação aos cursos, eu acho que a Secretaria, ela bota muitos cursos, mas ela não dá continuidade. Ela começa um assunto, aí quando você tá se interessando pelo assunto, de repente você nem terminou, eles mandam outro em cima. Ou seja, eu acho que as coisas deveriam ser um pouco mais organizadas pra dar tempo de que a gente assimilasse, né. Porque muitas vezes num dá nem tempo de você aplicar o que você aprendeu, já vem uma outra coisa, né. E é muito atribulado. Muda Secretário, ele vem com uma outra filosofia, uma outra visão e acaba mudando tudo, eu acho que deveria ser dada uma continuidade.” (Dionísio)

“Existe muita capa de citações⁷, né? Mesmo na escola. Cursos de Física nada, mais de matemática e português, as disciplinas menores ficam muito de escanteio. E a Física é uma delas.” (Marcela)

Mesmo assinalando as dificuldades advindas do despreparo docente, os PCNEM frisam a necessidade de iniciar o projeto de mudança em sala de aula a partir das condições dadas, ou seja, sem capacitação docente prévia, mas em serviço de forma continuada.

Porém se verifica que as questões sociais a debater já vêm selecionadas, os princípios e valores a refletir são apresentados nos materiais e recursos pedagógicos, e o projeto educativo chega pré-formatado e com instruções para sua implementação.

Ocorre que os processos de mudanças abarcam novas táticas e metodologias outras abordagens e uma readequação curricular. Para tanto, o professor não precisa mesmo ser muito crítico. A SEE-SP (SEE-SP, 2004) aponta nos seus documentos os programas de formação continuada, mas esses não se verificam nos discursos dos professores e não se confirmam no cotidiano das escolas.

“Um Programa de Formação Continuada deve possibilitar aos profissionais da educação, que atuam na rede pública estadual, o aperfeiçoamento permanente que resulte no aprimoramento das práticas escolares. Deve garantir não apenas a contínua melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, da aprendizagem,

⁷ Capa de Citações: documentos que os professores recebem com as ementas dos cursos oferecidos. Na avaliação dos professores, os programas de muitos dos cursos oferecidos pela SE-SP prometem ampla bibliografia, concentram-se em determinadas áreas e têm uma metodologia que não permite discussões dos participantes, o que os desestimula.

como também que essa aprendizagem promova a inserção social participativa e democrática. Por meio dessa aprendizagem constante, a SEE-SP pretende implementar um modelo didático-pedagógico e de gestão educacional capaz de adaptar-se simultaneamente às transformações da sociedade e mesmo influenciar essas transformações. Por essas razões, na medida em que se constitui em um programa de operacionalização macro-política, o Programa de Formação Continuada ganha a mais alta relevância entre as ações da SEE-SP.” (SEE-SP, 2004: 13)

Há um destaque para a educação à distância por meio de vídeos-conferências realizadas nas próprias escolas, com TV e com acompanhamento em vídeo, ou pela internet, evidenciando a política de restrição de gastos do governo no que tange a formação de professores. Há uma resistência quanto a esses cursos por parte dos professores; em nome da economia e da contenção de gastos, exclui-se a possibilidade da troca direta entre professores.

“Eu acredito que esses cursos agora, eles têm uma tendência de desenvolvimento em rede. Então, por exemplo, o curso que hoje é colocado é o seguinte: ensino em rede. Ou seja, discutimos via televisão, assistimos a palestras, ou mesmo a propostas via televisão em redes e posteriormente existe uma discussão nas HTPC. E claro né, a Secretaria da Educação valoriza os conceitos estabelecidos pelos PCN, mas infelizmente, não existe assim uma aplicação tão direta, nem uma cobrança disso.” (Robson)

“O último encontro que nós tivemos de professores foi agora no 1º semestre, onde a gente fez exatamente o início dessa oficina pedagógica com relação às tele-conferências sobre como a gente achava que tinha que ser a escola do futuro, como é que a gente via a do presente, tal. Mas também, num certo momento parou tudo porque a gente começou a ter problema por chegar o final do ano, e como nós somos uma escola flexibilizada, como eu já falei, a gente tem que... O nosso ano é seis meses, não é como uma escola tradicional. Cada ano são seis meses. No 1º semestre eles estudam um pacote de matérias onde a cabeça é Matemática, e no 2º semestre, eles estudam outro pacote de matérias onde a cabeça é Português. Então, nós temos muito pouco tempo pra poder cumprir o que é projetado, o que é programado durante o semestre.” (Dionísio)

A crítica a essa não-dialogicidade nos cursos de formação e a aparente rejeição a esse tipo de curso a distância, aparecerá mais explicitamente quando os professores discutirem seu papel, no seu trabalho, na relação com os alunos, com a escola e com o poder público. É importante notar, também, que essa proposta da escola do futuro não parece ter nexos com a reforma curricular proposta nos PCNEM.

Apesar de reconhecer as dificuldades quanto à formação profissional e crítica dos educadores, os PCNEM os situam na condição de cidadãos, visto que, teriam de tratar em sala de aula das questões sociais na perspectiva da cidadania, como partícipes do projeto de construção desta, de reconhecimento de seus direitos e deveres e de valorização profissional.

“outro contexto relevante indicado pela LDB é o do exercício da cidadania. desde logo, é preciso que a proposta pedagógica assuma o fato trivial de que a cidadania não é dever nem privilégio de uma área específica do currículo, nem deve ficar restrita a um projeto determinado. exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda organização curricular. as práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão.” (PCNEM, 1999: 91)

Então a falta de sintonia, situa-se nas políticas da SEE-SP que neste momento não colocam a mesma ênfase na formação dos professores como preconizam os PCNEM, fato que vimos não passa despercebido pelos professores quando observam suas condições de trabalho

Papel dos Professores

Inicialmente tínhamos a hipótese de que haveria uma convergência de idéias e de concepções de educação entre os professores, porém ao contrário, encontramos uma pluralidade e grandes diferenças nas práticas dos professores.

Isso se evidenciou ao percorrermos os relatos dos docentes da Escola Angelópolis e ao termos um contato diário, durante um mês, com suas salas de aula e alunos. Em muitos momentos há relatos com alguma identidade comum, porém as práticas evidenciam as diferenças nas concepções pedagógicas no interior da escola.

“É necessário que as escolas tenham identidade como instituições de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela.” (PCNEM, 1999: 81)

Essa é uma questão interessante, porque passa pela relação da identidade, diversidade e autonomia colocadas nos fundamentos estéticos, políticos e éticos dos PCNEM (1999). Porém, os professores estabelecem na escola uma lógica localizada, contrapondo outras propostas pedagógicas, algo que é fato nas suas ações no interior da escola. Há uma disparidade de ações desconexas entre os professores, a qual não permite uma organização que se afirme com clareza e com objetividade, mas cria um movimento contínuo que pode dar as bases para eles construírem e experimentarem outras possibilidades.

“o exercício pleno da autonomia se manifesta na formulação de uma proposta pedagógica própria, direito de toda organização escolar. essa vinculação deve ser permanentemente reforçada, buscando evitar que as instâncias centrais do sistema educacional burocratizem e ritualizem aquilo que no espírito da lei deve ser, antes de mais nada, expressão de liberdade e iniciativa, e que por essa razão não pode prescindir do protagonismo de todos os elementos da escola, em especial dos professores.” (PCNEM, 1999: 84-85)

Dentro dos temas comuns, na análise dos professores, a participação direta é fundamental para o desenvolvimento de espaços democráticos no interior das escolas, sendo que o respeito à tolerância e o companheirismo são realçados e reforçados em suas falas constantemente. A autoridade para o desenvolvimento do trabalho, os professores avaliam que já conquistaram, mas que eles consideram que precisam reafirmar cotidianamente.

“Eu acredito que o professor bom para o aluno, não é o professor "bonzinho", é o bom professor. Então, eu acho que o respeito vem do seu trabalho, do proveito que o aluno vê na sua aula e de como você trata o aluno, se você trata com respeito, você vai ter a contrapartida. Agora, se você tenta se impor só pela autoridade, ou melhor, pelo autoritarismo, aí esquece. Ninguém acredita mais nisso, ninguém respeita mais isso. Não adianta você chegar na sala e dizer: – olha, você deve me respeitar porque eu sou professor. – Isso já era! Ninguém mais acredita nisso. Então, eu acredito que um pouco de cada coisa faz bem. Mesmo que você desempenhe e desenvolva um bom trabalho, que o aluno sinta utilidade naquilo que você está passando pra ele... Você também tem sempre uns alunos que não querem nada com nada, né. Não se deixam atingir por nada a não ser estar aqui pra ocupar o tempo, então nesse momento você precisa da autoridade, se impor em relação ao aluno, mas cada caso é um caso e deve ser visto com a devida atenção e peculiaridade.” (Orivaldo)

Para isso, o diálogo é a ferramenta central na perspectiva desses professores, para o estabelecimento não só de liberdade no interior da escola, mas também para conquistar autonomia numa aproximação da realidade do aluno, com um viés na dialogicidade, já que “*o tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo*” (PCNEM, 1999: 91), o que precisa ser conquistado pelos professores e efetivado também entre seus pares.

“Nós precisamos dialogar com o aluno. Não existir mais aquela barreira de “professor e aluno” como antigamente tinha até o palco para o professor se distanciar do aluno. Hoje em dia não. Nós temos que ser amigos dos nossos alunos para que eles possam se sentir seguros e poderem crescer. Mais uma vez aqui falo do amor, precisamos ter isso por nossos alunos e o tempo todo, pois muito não têm nada, absolutamente nada e aqui sentem-se como se estivessem na sua casa. Nós, professores, os devemos receber bem, com carinho e ternura a fim que se haja harmonia. Sabemos das dificuldades que têm sido ao trabalharmos com adolescentes e mesmo adultos que não tiveram boas escolas, mas é nosso trabalho e devemos ter todo carinho e paciência do mundo para nos aproximarmos dos alunos, da sua realidade e ter vontade de aprender junto. É nisso que acredito.” (Marilei)

Novamente, a professora Marilei traz em seu testemunho a preocupação com a relação humana entre professor e aluno, contemplando questões como o cuidado com a afetividade e o bem estar dos alunos. Nos depoimentos dos outros professores, sobressaem questões mais diretamente ligadas ao ensino.

Apesar dos limites que os professores percebem na questão da autoridade em sua relação com os alunos, em diversos momentos, seja para manter a atenção dos alunos, seja para garantir a disciplina numa sala de aula, eles acreditam que os alunos esperam maior energia e controle por parte de quem está coordenando o trabalho pedagógico.

“Bom, pra ter uma boa relação com os alunos eu leciono. Eu acho que a questão é por aí, entendeu? O bom relacionamento do aluno, ele parte de uma premissa única, na minha concepção. Somos amigos, estamos envolvidos num trabalho, e não podemos esquecer pra que é que nós vimos, nós chegamos nessa escola, por que nós estamos aqui...E não se esqueça que o jovem ele antes de mais nada, anseia por autoridade. Não por um autoritarismo de uma forma exacerbada, assim totalmente déspota. Mas, ele anseia por autoridade, é como ele precisa de algo pra que ele possa se inspirar, de algo que ele possa realmente buscar ali uma reflexão contínua, como o professor.” (Robson)

Alguns conflitos decorrem dessa relação e podemos situar a ausência de um projeto político-pedagógico, realizado coletivamente e de fato participativo, sendo este um elemento que poderia auxiliar neste debate.

“Bom, nós temos uma política pedagógica e eu acredito que essa política seja dentro dos PCNEM, porque é a maneira mais fácil porque a gente não fica só dentro do conteúdo, a gente também pensa no aluno como um todo, não só a parte da inteligência, mas a parte de competências dele e habilidades. Neste sentido, agora aquela questão de integrar os conteúdos, acho bonito e interessante, mas não vejo perspectiva de nós professores trabalharmos assim, porque temos toda uma formação de vida nas escolas, faculdades e isso não se faz do dia pra noite, por isso há toda esse medo ou resistência do professor em adotar diretamente esses PCN, não só porque é complexo, mas traz uma ideologia distante dos professores.” (Marcela)

Os professores citam o planejamento pedagógico da Escola Angelópolis descrito no seu Plano de Gestão, como referência para sua ação e para assumirem a postura da escola; mesmo quando não identificam nas suas práticas o que está descrito no planejamento, conseguem manter uma coesão no discurso apoiando-se neste documento.

“A escola tem um projeto pedagógico e é muito curioso, muito importante. Mas como todo projeto sempre passa por atualizações, passa por estruturações e muitas vezes não alcança o programado. Esse é um dos pontos positivos, de nunca parar e manter sempre na atualização, na corrida pra alcançar esse objetivo que é alcançar a linguagem, a questão política, social, a questão educativa e ir se completando sempre apesar das orientações que a diretora e a CP (Coordenadora Pedagógica) tentam nos enfiar goela abaixo e por aí vai. Não é fácil não.” (Leandro)

De qualquer forma, os professores vêem o Plano de Gestão da Escola Angelópolis como seu projeto político-pedagógico, apesar de não terem uma participação direta na sua elaboração, muitos nem o lêem. Como já foi mencionado a direção o elabora, com apoio da Coordenação Pedagógica, e repassa partes de seu texto aos professores, tentando manter uma linha de trabalho. A função primordial do Plano de Gestão, na visão da direção, é cumprir as metas e ser apresentando na SEE-SP como um documento da escola que demonstra as diretrizes da escola para um período.

“Toda escola tem um projeto político-pedagógico, mesmo que não pareça. Viver é fazer política. O nosso projeto político pedagógico é formar cidadãos, como qualquer

outra escola, Não, cidadãos na essência da palavra porque embasados de conhecimento, porque uma escola ela tem por obrigação de embasar o indivíduo de conhecimento. A escola, deve também buscar que o aluno tenha um desenvolvimento crítico de todas as questões, e isso na verdade é exercer cidadania. Então o quê uma escola como a nossa busca? A nossa escola busca a formação da cidadania.” (Robson)

Diante de práticas que não evidenciam, nem favorecem a participação dos professores, estes se vêem inertes quanto aos passos que poderiam desenvolver na Escola Angelópolis. Há que se relatar em alguns relatos que buscam relacionar os temas ao cotidiano, como: cidadania, ética, democracia e participação acabam sendo de difícil equacionamento aos professores que não sentem, no seu papel diário, espaços para desenvolverem estas perspectivas e acabam caindo numa superficialidade contumaz.

Metodologias de Avaliação X Vestibular

Um dos pontos importantes no currículo do ensino médio é a avaliação. A flexibilidade proposta nos PCNEM interfere muito nas perspectivas dos professores sobre as formas de utilização da avaliação.

Como o ensino médio no Brasil foi marcado historicamente pela avaliação como instrumento de controle sobre os jovens, ou mesmo como forma de punição ou de levá-los a estudar determinados pontos das disciplinas, a avaliação é sempre um ponto polêmico. Essa questão ainda não foi de todo superada, mas sua discussão nos últimos anos no ensino médio tem levado os professores a refletir e a propor mudanças, mesmo que em alguns casos pequenas, nos seus processos avaliativos.

“A questão da reprovação é uma questão muito séria ainda. Porque os alunos precisam verificar que é necessário estudar e a reprovação ajuda nisso porque cobra do aluno coisas que ele deveria conhecer, senão não dá para passar de ano. Muitos alunos querem enfrentar os professores, mostrando que eles vêm com um ensino contínuo da Prefeitura e eles querem ser promovidos apenas por serem promovidos, porém ainda estão com um sentido de não conhecer nada. Eu acho que é importante a não retenção, mas deve ser trabalhado de uma outra forma. Se nesta escola reprova? Não, não reprova ninguém só por faltas, mesmo assim sempre há medo de um processo que o aluno pode mover contra si na delegacia de ensino.” (Marilei)

A mesma professora faz observações e acredita estarem os docentes acuados, sem saber como proceder para trabalhar com uma nova estrutura do ensino médio que, diferente de outros momentos, recusa a reprovação, com intervenções reiteradas da SEE-SP e pressões para que a escola mantenha índices de retenção os mais baixos possíveis.

Assim o professor fica acuado e aprova todos mesmo quando vê que não haveria possibilidade de continuidade se fosse numa outra época. Há sim uma orientação da supervisão da escola quanto a isso e a regra não é dita assim claramente: “não pode reprovar”, mas ninguém é besta e todos sabemos ler nas entrelinhas. No fim, olhando do outro lado o professor também tem medo da retaliação que pode sofrer. Que significa? Mudar de escola, ser removido, caso não cumpra ordens ou mesmo vejam que ele não colabora com esse sistema de aprovação em massa. Seguimos o que nos mandam, pelo menos neste sentido. Acho que é a única interferência, que não é interferência porque ninguém diz isso claramente, que a Educação (Secretaria da Educação) nos impinge através das suas delegacias, no restante você pode até colocar aluno plantando bananeira que ninguém absolutamente dirá nada.” (Marilei)

Reprovar ou não reprovar está no centro desse debate, pois os professores reclamam que há indicações indiretas sobre a reprovação de alunos, sendo levados a não reprovar. Não há regra que estabeleça isso de uma forma direta, mas os professores observam outros colegas que sofreram algum tipo de punição que eles conectam com esse processo, então, o professor que reprova é caso raro no ensino médio. A legislação também faculta aos alunos entrarem com processo junto às Delegacias de Ensino e o professor que recebe um processo fica mal não só com a SEE-SP, mas também com os alunos.

Os professores acompanham as discussões que acontecem nesta área e vão se adaptando conforme vêem as possibilidades, mas sem uma reflexão coletiva no interior da escola. Sozinhos, com suas próprias reflexões, vão colocando em prática uma forma de avaliação a qual acreditam ideal. Aos poucos também vão introduzindo outros instrumentos avaliativos além das provas, como trabalhos, produções coletivas, que os auxiliam a encontrar mecanismos para justificar suas aprovações ao longo do semestre.

“As avaliações? Na verdade não tenho alterado a dinâmica porque talvez eu já tenha pegado essa atualização educacional e já entendo bem como funciona. Então, eu como aluno no passado sentia uma dificuldade muito grande e muitas vezes não

conseguia sanar o problema, e muitas vezes eu fui penalizado por pouca coisa nesta provas. Hoje, eu sinto que pelo menos existe uma coerência muito grande de ordem acadêmica e que pelo menos deveria existir entre os professores. Falando por mim, eu vejo que a avaliação como um processo que está sendo discutido pelos grandes pensadores da Educação, que sempre dizem a respeito de fazer com o suporte do aluno, com a participação do aluno, né? De você diagnosticar um problema e perceber esse problema para que esse problema seja solucionado. O professor ocupa essa função, ele trabalha com essa intenção, então, muitas vezes esse é o propósito. Agora as avaliações, elas têm só alterado o comportamento tanto dos profissionais como dos educandos, mas a intenção não é isso, porque não houve uma alteração dentro da programação de vestibular, de conseguir emprego, ou fazer concurso, então acho que a escola precisa também ficar de olho neste outro aspecto.”
(Leandro)

Em muitos momentos os professores retomam a discussão e se vêem na encruzilhada entre o aprovar e o reprovar alunos. Assim, as divergências neste campo evidenciam as discrepâncias não só com esse tema, mas com conceitos defendidos nos PCNEM e que chegam às escolas.

“É importante (reprovar/reter) e é fundamental porque nós lidamos com adolescentes que basicamente, eles não querem ter limites, eles não querem ter responsabilidades. Então, se você pega um aluno na idade em que você deve deixar claro a ele quais são os seus limites e as suas responsabilidades no mundo de hoje, se você não punir pela falta de responsabilidade, você não está educando e está sendo conivente com os problemas que a juventude tem enfrentado neste momento.”
(Orivaldo)

Entre os professores o assunto é controverso, não chegando a consensos gerais, mas a ressignificações que precisariam ser trocadas entre os professores para trabalhar esses aspectos de uma forma integrada, deixando os alunos mais seguros sobre quais aspectos serão observados nas avaliações ao longo do semestre.

Mesmo verificando aproximações nos discursos, essas não foram encontradas de forma coletiva, ainda que se reconheçam as diferenças, as diversidades, os ritmos de aprendizagem, as potencialidades dos alunos. Não se verificou na Escola Angelópolis um diálogo maior quando o assunto é a avaliação.

“Não sei se o termo seria reprovar, mas ele talvez fosse recolocado porque a reprovação pela própria expressão já é algo que não valoriza o ser humano, então

não leva a ser positivo. Mas é evidente, a história da vida ela é por aprovações e reprovações, então é importante que se consiga alguma coisa que leve em consideração a necessidade de aprovação e reprovação. Agora, uma escola ela é um aglomerado de várias informações, então muitas vezes ele pode não ser aprovado em alguma coisa, mas ele é um excelente gênio sim, ficamos sempre com essa balança nas mãos.” (Leandro)

Pensar suas disciplinas por objetivos que os alunos precisam conquistar é uma das formas que os professores encontraram para fazer acordos com os próprios alunos e com seus pais, quando é o caso, de maneira que a responsabilidade seja partilhada com os alunos e que haja maiores informações por parte dos alunos para que encontrem formas de atingir determinados objetivos que eles acreditam serem mínimos nas suas disciplinas.

“Se reprovar é importante ou não? Eu acho que reprovar não é importante. Eu acho que o aluno, ele tem que estar consciente se ele atingiu o objetivo ou se ele não atingiu o objetivo. O que está faltando hoje é você esclarecer pro aluno que ele está... Ele não está se dedicando de acordo. Então, muitas vezes, ele não atinge o objetivo, não porque ele não sabe o conteúdo, mas porque ele não vem à aula ou não faz prova e não se interessa. Então, a reprovação acaba sendo uma consequência de um aluno rebelde. Ou seja, o que um aluno hoje que vem e frequenta normalmente, é muito difícil ele ser reprovado porque se ele acompanha o conteúdo, se ele é um aluno que se interessa, automaticamente a produção dele vem.” (Dionísio)

Enxergar a avaliação como um momento, com um objetivo momentâneo a ser alcançado é corrente nas falas dos professores, mesmo assim se observa que há necessidade de formar todos os atores que tomam contato com a escola para que entendam as premissas que envolvem os novos paradigmas da avaliação.

“Acho que aqui não seria o reprovar ou não reprovar que seria importante ou não, porque reprovar não é importante, mas o que eu acho que teria que ter é uma conscientização por parte dos professores como por parte dos alunos a importância do que ele tá recebendo. De novo, essa é uma coisa tão difícil que não se faz rápido, mas devagar, lentamente, primeiro prepara os professores, depois os pais, depois os alunos, e vai se mudando aos poucos e não numa lei, toma aqui dá lá!” (Marcela)

Dentro do tema da avaliação, no ensino médio, esta se coloca também no aspecto propedêutico, levando ao Ensino Superior, passando pelo vestibular. Em especial, o das

universidades públicas, que faz com que o gargalo do ensino médio seja maior. No entanto, diferentemente do que apregoam os PCNEM, o vestibular das universidades públicas no Brasil está inserido na estrutura de divisão disciplinar, sem integrá-las. Pelo contrário, alguns desses especializam as próprias carreiras, por exemplo, excluindo a matemática do exame de quem opta pela área de humanas.

Observando esse movimento, o próprio MEC, através do INEP criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se coloca justamente na perspectiva de agregar áreas do conhecimento. Ainda que não de todo aceito, há em curso uma gradual ampliação, pois seus resultados agora são aceitos quase universalmente nas faculdades e em algumas universidades particulares, e contam pontos para a admissão nos tradicionais vestibulares das universidades públicas em conjunto com suas notas

Os professores entrevistados, entretanto, não se aproximaram e se familiarizaram com a perspectiva do ENEM e não o consideraram como um elemento avaliativo do triênio do ensino médio.

“Não é feito um trabalho específico não (sobre o ENEM / vestibulares). Mas eu creio que os dois exigem conhecimento trabalhado ao longo dos anos e não só no ensino médio. Ao mesmo tempo, se você trabalha bem na sala de aula, indiretamente você vai preparar para o vestibular de alguma forma. Agora, te digo que não é minha preocupação formar alunos pra vestibular não.” (Orivaldo)

Mesmo a dinâmica pedagógica da Escola Angelópolis não entrou na estrutura trabalhada pelas áreas do conhecimento propostas pelo ENEM. Mesmo que se perceba, em determinados momentos e de forma indireta, uma organização interna das disciplinas que permite contemplar algumas relações entre as disciplinas, e mais especialmente no que tange a contextualização que, já vimos, é uma preocupação constante dos professores.

“O trabalho pedagógico, ainda não está totalmente inserido na questão do ENEM. Embora eu ache que o Exame Nacional do Ensino Médio é uma das mais belas avaliações que nós temos porque ele antes de mais nada, ele contextualiza. Vocês podem perceber que a prova do ENEM é uma das provas mais elaboradas, justamente porque ela parte do ponto em que se faz uma prova operatória. Então, o aluno ao ler as questões do ENEM, ele desenvolve claro, uma contextualização, ele se põe num ambiente onde o fato está acontecendo dentro da questão, e isso cria nele

condições pra responder. É claro, se nós visamos a busca de um aluno crítico, conseqüentemente a gente está preparando pro ENEM.” (Robson)

O ENEM aumentou muito sua força e aceitação junto às Universidades particulares pelo avanço do Programa Universidade para Todos (PROUNI) entre 2004 e 2006, que considera o resultado do ENEM, para oferecer bolsas integrais ou parciais em universidades particulares em troca de renúncia fiscal destas junto à União. Para os jovens provenientes das escolas públicas essa é uma das formas de ter acesso ao ensino superior, mesmo sabendo que a qualidade das universidades particulares geralmente é inferior à das públicas.

Esses limites, mais uma vez dão, ao vestibular tradicional, renovadas forças em sala de aula entre alunos e professores, enquanto as diferenças entre os exames do ENEM e dos vestibulares parecem confusas para os professores:

“Eu, geralmente, não dou trabalhos pensando no ENEM. Eu procuro preparar meus alunos, pensando no vestibular. O que infelizmente é uma das falhas que eu acho é que no ENEM se cobra uma coisa e no vestibular se cobra outra. Eu acho que deveria ser feito uma coisa única, que a gente desenvolvesse o aluno pro ENEM, e você desenvolvendo ele pro ENEM você estaria também desenvolvendo ele pro vestibular. Só que no ENEM é pedido uma coisa e no vestibular é pedido coisas totalmente diferentes. Eu acho que a coisa poderia ser mais consistente.” (Dionísio)

O vestibular tradicional precisa ser rediscutido e conseqüentemente se adaptar às questões que são trazidas pelos PCNEM, de forma a dar-lhe maior visibilidade também em relação a toda a comunidade escolar. De uma forma mais direta, o vestibular de viés apenas conteudista precisa deixar de ser o principal veículo para acesso ao ensino superior público, pois da maneira como está ele determina as visões, as formas de trabalho dos professores e conseqüentemente dos alunos.

Discutir as formas de avaliação em curso, propor novas alternativas neste campo é uma tarefa ainda em construção no ensino médio, pois somente a dispersão que se verifica entre os professores quando adentrarmos esse assunto já mereceria destaque. Cabem discussões não só entre os professores, mas incluindo os demais atores da escola, dos alunos aos pais, para encontrar coletivamente parâmetros e estabelecer alternativas que tenham conexão com o que se desenvolve no ENEM e nos vestibulares tradicionais

Ensino médio e as alternativas criadas pelos professores

Examinando as falas dos professores entrevistados, procurando também levar em conta o que pode estar suposto nas entrelinhas, é possível reconhecer um potencial para que eles formem um grupo que de fato lute para encontrar alternativas de trabalho e resposta ao poder público. Para isso, seus reclamos e propostas precisam tomar corpo e fôlego, saindo do individualismo e constituindo uma força coletiva.

Os professores, em muitos momentos, ao fazer o oposto do que indicam as proposições, parâmetros e diretrizes cunhados na sua ausência, criam outro espaço para discussão e análise nas suas perspectivas de ação, diálogo e conquista:

“Eu fui diretora por muito tempo e o que eu sinto é que os professores precisam ser mais valorizados e serem mais estimulados. Porque eles muitas vezes não sentem tão valorizados, então se desestimulam um pouco. Como normalmente, o ser humano gosta de ser valorizado, estimulado, ou melhor dizendo, motivado, por isso eu creio que é importante e necessário constantemente um ensino para o professor, uma preparação. E se estamos nos preparando, podemos ter mais contatos, e aí o Governo erra em dizer sempre que as coisas, as disciplinas, devem ser juntas, mas não temos condições para que isso ocorra. O que ocorre é que cada um faz sua parte e ponto final, não seguindo em nada o que está no plano curricular da Educação (SEE-SP). Se acho que eles invertem a lógica do Governo? De certa forma sim, porque não seguem nada daquilo, que por exemplo os PCN dizem ou das reorientações curriculares, onde os professores nem sequer participam dos cursos, só os que vão com dispensa de ponto e obrigados pela escola porque têm um número mínimo por escola obrigatório quando há curso (no mínimo 02 professores). E quando se vai obrigado a um lugar, vixe, às vezes dá até briga. Assim, há escolas e há escolas, há professores e há professores, lugares onde tudo vai bem, mas muitos lugares onde os professores buscam e fazem o que lhes dá na telha. Não é fácil trabalhar com professor, pois eles sempre se acham os donos da razão.” (Marilei)

Nesse depoimento, podemos identificar algumas contradições. Porém, a idéia mais enfatizada é a necessidade do professor ser valorizado, pois no final quem determina o que é trabalhado com o aluno ainda é ele, em sua sala de aula.

Sabemos que diversos fatores afetam a percepção que os professores têm do ensino médio e dos problemas decorrentes dos limites impostos pela falta de espaço, excesso de alunos,

somados a percepção da falta de materiais considerados básicos como livros para pesquisa, mapas atualizados e até mesmo giz em alguns momentos. São questões que minam a resistência dos professores e interferem seriamente sobre seu trabalho.

Apesar dessas dificuldades, acreditamos na determinação dos professores que, fugindo a uma visão derrotista, podem tomar a frente, falando, sendo ouvidos e escutando. Ao mesmo tempo, precisam atrair os alunos para esse debate, para de fato incluir sua realidade, elemento que está sempre nos seus discursos.

Para ilustrar, observamos à época da campanha eleitoral do Grêmio Estudantil que todas as quatro chapas concorrentes apresentavam entre suas propostas, embora não de modo prioritário, formas de suprir a escola com materiais escolares. Eram propostas campanhas para doação de livros e equipamentos para experiências científicas apesar do funcionamento limitado da biblioteca e da finalização da obra do laboratório.

Esse tipo de participação, mesmo que em determinados momentos simbólica, não difere das propostas dos professores quanto à participação discente. A dificuldade reside em unilas, pois as dos alunos ficam de um lado da escola e as dos docentes, quando similares, se encontram no lado oposto, não havendo espaços de discussão comuns, que poderiam ser os grêmios e os conselhos.

O que estamos discutindo aqui sobre a participação, não supõe simplesmente a eliminação dos PCNEM ou sua substituição por outras proposições, mas sim aponta para a necessidade de reorientar sua utilização de “baixo para cima”. Acreditamos mesmo que seja possível utilizar as definições propostas nos PCNEM como referência, mas é necessário que existam condições físicas e de formação continuada para que os professores possam adequá-los à realidade em que atuam com seus pares, alunos e comunidades.

Na nossa análise, a política educacional brasileira precisa ser encarada com seriedade pelo Estado, tratando com dignidade os profissionais, destinando adequadamente verbas para o ensino público, discutindo abertamente as propostas que são pensadas em gabinetes, investindo em infra-estrutura, ampliando as discussões pedagógicas e discutindo permanentemente os inúmeros conceitos educacionais vigentes, respeitando a autonomia das escolas nas suas escolhas em conjunto com as comunidades a que pertencem.

Exatamente o oposto do que propõe a SEE-SP, nos seus documentos internos, quando propõe justamente o reforço do pólo centralizado da rede escolar:

“Essa compreensão vem confirmar a percepção de que a melhoria do desempenho da equipe escolar pressupõe o fortalecimento das Diretorias de Ensino para que possam atuar especificamente com o conjunto das escolas de suas regiões”. (SEE-SP, 2004: 16)

O ensino médio necessita mudanças que impliquem na qualificação dos professores, na formação de docentes já numa perspectiva condizente com suas concepções e não voltadas a características anteriores, calcadas na estrutura de disciplinas, para tanto valorizando o trabalho com autonomia, refletido na práxis dos professores.

Percebendo essas características, os professores alimentam outra perspectiva para sua práxis, onde:

“A resposta tá aí, está nas coisas que fazemos em sala de aula. Nos pedem X, fazemos Y, querem A, damos B, isso é uma resposta ou não? E digo isso não de forma a prejudicar os alunos ou a instituição escola, pelo contrário damos a resposta que a comunidade também exige de nós. Nessa escola é muito bem vista e bem avaliada por todos, comunidade, governo, secretaria da educação com certeza não porque segue a receita governamental, mas porque ouviu seus interlocutores mais próximos e nós professores fazemos nosso trabalho em outro contexto, porque se for seguir o governo, coitados de nós estaríamos fora de contexto. Nós criamos nosso contexto que pode ser chamado de antiquado ou um currículo que não se adequa aos PCN que são a vanguarda ou ao que o governo determina muitas vezes e nos fazem engolir.” (Leandro)

Mesmo quando uma avaliação coletiva verifica que há pontos positivos em relação ao que se observava anteriormente, confrontando suas ações aos PCNEM, mas renovando as questões pedagógicas segundo as condições que lhes são dadas e assim criando suas próprias características.

“É isso que discutimos aqui, quer dizer, nós professores ficamos acuados quando elaboramos as coisas, programas, tudo na Secretaria da Educação e não quero dizer que são coisas ruins, você viu aqui nessa discussão toda que muitas e muitas vezes elogiamos os PCN e até tentamos trabalhar sob essa base, mas na realidade não há condições físicas nem materiais pra isso acontecer. Então nós trabalhamos sob a nossa perspectiva, muitas vezes sozinhos porque as condições assim permitem, mas o coletivo funciona e funciona bem e fazemos coisas extraordinárias, só não nos perguntem se tem relação com os PCN, porque à risca isso é só às vezes, mas temos um princípio de qualidade, de autonomia, de princípios dessa escola que não podem ser desprezados e fazemos questão de realçar, de fazer valer, pois foi uma conquista e

os professores das escolas precisam e têm, mas conquistas e considero o nosso currículo, feito por nós que está no nosso planejamento, mas que tem a nossa cara.”
(Flor)

Ao pensarmos nas ações que os professores podem realizar a partir dessas propostas, abrimos um leque amplo de ações. Entretanto, temos que analisar as condições históricas onde os professores estão situados em suas escolas e de acordo com a realidade de sua formação, presa a estrutura de disciplinas. Não são suas práticas que levam a esses limites, mas a maneira institucional de funcionar do ensino médio, o que cria espaços de contestação da estrutura posta.

“Da forma que conversamos aqui parece que é uma contestação, que contestamos a forma como o governo empurra o currículo, nunca tinha pensado por esse lado, mas agora acho que é sim e melhor acho que é uma coisa bem forte que acontece em todas as escolas, pelo menos na que eu conheço e com os professores que conheço. Até mesmo no ensino Fundamental. Nossa, isso seria uma força enorme se percebemos isso se tornássemos isso mais consciente.” (Dionísio)

Apesar da existência de uma reforma em curso no ensino médio há seis anos, com a implementação de legislações, de novos conceitos, além de uma proposta de reorientação curricular, essas iniciativas têm se restringido quase somente ao plano da documentação para esse nível de ensino. Os professores têm sido relegados a um segundo plano pelo Estado, sem voz, sem poder se expressar e mais gritante, sem verem suas perspectivas incorporadas na reforma curricular e sem serem preparados para auferir mudanças significativas em suas práticas.

Frente a essa realidade, acreditamos que os professores podem criar formas de agir na direção de uma resistência, com base em suas práticas em sala de aula, da forma como Giroux (1983) vem apontando. Porém, é preciso que essa ação ultrapasse o plano individual, estabelecendo conexões com seus alunos e com sua categoria.

“É possível reverter todas as funções pedagógicas em uma ação conjunta de nós professores em conjunto com os alunos, olhando o que os alunos esperam de nós e o que esperamos dos nossos alunos e do currículo que queremos estabelecer. Governo, isso só atrapalha essa relação e é isso que precisamos rever, e refazer. A mudança na escola começa pelo seu interior e não vindo com tudo prontinho com as receitinhas do bolo ou com o bolo já pronto, não, precisamos nos mexer é daqui pra lá. Se não somos nada para o governo, precisamos fazer as coisas se movimentarem ao contrário e não ficar esperando, esperando.” (Dionísio)

O ensino médio norteado pelos princípios de uma participação efetiva dos professores é um processo em construção, que vai reunindo conhecimentos compartilhados entre estes e diretores, equipes técnicas, alunos, comunidade e também junto aos órgãos centrais, para juntos conseguirem estruturar um projeto pedagógico que sirva de ferramenta na revisão constante das teorias e transformações das práticas educativas, mesmo que seja tomando por base um parâmetro nacional.

A educação tem uma complexidade que torna quase invisível as diferentes formas com que é desenhado seu tecido, por isso precisamos decifrá-la, buscar distintos caminhos para compreendê-la melhor, pois dependerá desta compreensão a maneira com que os seus diferentes atores vão entrar em cena para transformá-la.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosófico bem mais importante e original do que a descoberta por parte de um gênio filosófico, de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais”.

Antônio Gramsci, 1978: 13-14

Na parte introdutória desta dissertação, foi analisado o contexto social, econômico e político que cercou a introdução das reformas do ensino médio na década de noventa em nosso país.

Há uma mudança abrupta no modo de ser da sociedade, que leva a um mascaramento do acesso ao conhecimento, pois este, regido por forças que se centram nas relações de mercado, introduz a competitividade no bojo de ações e transforma o cenário mundial, levando à globalização da economia, do conhecimento e mesmo dos indivíduos.

Assim a determinação de qual capital cultural (de que grupos), ou quais acessos a que tipo de conhecimento será disponibilizado no interior da escola, tem forte ligações com as relações de poder diferenciais existente no conjunto das relações sociais (APPLE, 2001: 105).

Essa realidade não só determina fatores de exclusão e permanência do status quo, mas abre um feixe de marcos históricos-sociais que insere o conhecimento como o sinalizador central de possibilidades e mesmo da sobrevivência dos indivíduos – no entanto, com limites estritos que conformam o acesso ao conhecimento e à informação no currículo escolar.

A análise sobre as reformas curriculares do ensino médio partiu da premissa de que a participação da população, da sociedade e, mais especialmente dos professores têm sido secundária nesse processo, onde estes não se sentem diretamente participantes.

O estudo da Escola Angelópolis procurou mostrar como os professores, em suas práticas cotidianas, buscam criar algumas alternativas para contrapor ao discurso dominante no currículo do Ensino Médio, que podem ser consideradas, até certo ponto, como práticas de resistência.

Desde o lançamento dos PCNEM, após ter sido sancionada a LDB (1996) e sem ampla discussão no meio social, há dúvidas sob o caráter democrático da gestão do ensino público previsto nessa legislação. Nesse sentido, as perspectivas de avanços a serem conquistados no âmbito da atual LDB e suas decorrências estreitam-se bastante, demandando maior atenção e respostas mais ágeis por parte da sociedade civil organizada que defende a escola pública, gratuita e de boa qualidade, o que supõe a superação do silenciamento dos professores, que de formas diversas, diretas e indiretas, procuram deixar a sua marca no processo educacional, questionando o enfoque hegemônico e opondo resistência (GIROUX, 1983).

Ainda que nesta caminhada faltem muitos elementos, e que outros ainda devam ser superados, como o corporativismo, o medo, as deficiências da formação profissional, a ausência de representações fortes da categoria, ainda assim queremos acreditar que temos os primeiros passos dados.

A argumentação deste trabalho visou questionar um parâmetro curricular pensado em gabinetes e posto em prática à revelia da discussão acumulada historicamente, tanto por entidades educacionais, sindicatos, intelectuais e da ampla sociedade, mas especialmente por professores, neste caso, pertencentes ao ensino médio.

Entretanto, é evidente que tal esboço ainda não é suficiente para desvelar a complicada trama em envolve o ensino médio, onde precisamos buscar e procurar encontrar alternativas, sempre com o objetivo de auxiliar na reflexão dos sujeitos sobre a sua própria prática. Tornando-se necessário realizar e ampliar as pesquisas (documentais e de campo) envolvendo os diversos atores, em particular, os professores.

Esses pontos nos remeteram à análise de conceitos sobre a resistência ao longo da nossa análise, tocando na ação do Estado e de como os grupos organizados (de alguma maneira), como são os professores, reagem atuando ora em ações coordenadas coletivamente, ora de maneira individual, porém apontando alternativas diante da imposição do poder público na opção por modelos curriculares ou mesmo na sua ausência quando, por exemplo, não oferece formação continuada aos professores.

O Estado primeiramente precisa garantir as condições para a qualidade da educação nas escolas. Essas garantias significam maiores gastos com o ensino médio público, o que contraria o modelo econômico neoliberal hegemônico. Portanto, as iniciativas do Estado não podem se limitar apenas a novos documentos sobre currículo ou a novas regulamentações, sem

que sejam garantidas aos professores uma voz na elaboração dessas propostas e sem que sejam destinados às escolas os meios necessários para a concretização dessas mudanças.

Os argumentos técnicos muitas vezes escondem as lutas que existem em torno da distribuição desigual de recursos materiais, físicos e especialmente de poder, escondendo, portanto, a natureza essencialmente política implícita na tomada de decisão acerca da configuração que assume a política educacional, onde o magistério precisa se posicionar a respeito das mudanças ocorridas, especialmente quando não se sente parte ouvida neste processo.

O currículo do Ensino Médio deve ser considerado nesse contexto, ampliando-se com a perspectiva dos professores, que estão mais próximos de seus alunos e da realidade que cerca as escolas. Uma negociação se faz necessária na consecução de um currículo participativo e que dê autonomia, garantindo o acesso ao conhecimento, um currículo não sujeito apenas ao mercado e à globalização, mas que seja objeto de uma construção participativa.

Essa é a utopia, o sonho que precisamos iniciar a construção urgentemente.

É necessário ancorar nossas escolhas em algum horizonte que nos permita ampliar cada vez mais os espaços de possibilidade. Analisando a crise transitória atual da chamada sociedade da informação, onde a racionalidade técnica não incentiva a pensar o presente, muito menos a planejar o futuro, Boaventura Sousa Santos (2000) afirma que *o "único caminho para pensar o futuro parece ser a utopia. E por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade"*. (SANTOS, 2000).

Para esse autor, a utopia deve chamar a atenção para o que ainda não existe, contudo para imaginação do novo, parte daquilo que já existe, requerendo um conhecimento profundo da realidade, até mesmo como forma de evitar que a imaginação radical entre em rota de colisão com sua realidade, num misto de possibilidades e limites, onde a primeira deve ser o motor da ação humana.

O pensamento utópico sofreu fortes hostilidades com o desenvolvimento da racionalidade científica e com sua expansão do estudo da natureza para o estudo da sociedade. Exige, continua Santos (2000, p. 121), atualmente uma nova epistemologia: *"Enquanto nova epistemologia, a utopia recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidades, e cria alternativas (...), a utopia recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas"*. Como aponta o autor, em outro texto, os movimentos sociais têm um papel importante na criação dessas novas alternativas:

"Seus protagonistas são todos os que, nas diferentes constelações de poder que constituem as práticas sociais, têm consciência de que a sua vida é mais condicionada pelo poder que outros exercem sobre outrem. Foi a partir da consciência da opressão que nas últimas três décadas se formaram os novos movimentos sociais" (SANTOS, 2000 : 44).

Além de reinventar os mapas de emancipação social, o pensamento utópico possibilita a vivência de subjetividades com capacidades de realização e vontade de usar tais configurações não com base no individualismo, mas na ação coletiva e na mutação do uno ao múltiplo.

Outra questão apontada por Santos (2000) e que tem suma importância é o senso comum; partindo dele, postula-se um novo patamar ao senso comum, fruto de um “*conhecimento-emancipatório*”, onde a solidariedade, como forma de ação pressupõe determinado conhecimento e torna-se condição necessária enquanto prática política e ética (SANTOS, 2000), vislumbrando uma nova percepção de mundo e uma possibilidade de mudança e emancipação.

Vimos, na Escola Angelópolis, como as perspectivas dos professores se enlaçam ao senso comum de forma contínua, tratando elementos complexos nas suas ações cotidianas de modo simples e muitas vezes desconexo do coletivo, limitando ações. Ao mesmo tempo, algumas possibilidades de superação desses limites estão presentes, como foi apontado, evidenciando potenciais para sua emancipação, mas que ainda precisam se solidificar em coletivos mais amplos e melhor articulados, superando o senso comum ingênuo. (SANTOS, 2000).

Se as condições da sociedade atual, com a difusão da informação, trouxeram novos ares para a humanidade – com suas polaridades positivas e negativas, além de um parâmetro curricular (PCNEM) híbrido (ZIBAS, 2005) –, por outro lado há aspectos preocupantes que devemos considerar em nossa análise e que podem trazer conseqüências nos processos formativos em educação e em especial no Ensino Médio.

Neste nível de ensino, a lógica de aquisição de saberes e competências baseadas essencialmente não só na convicção de uma ciência básica e unívoca, através da estrutura de disciplinas, mas na participação de todos os atores envolvidos na construção do seu currículo, especialmente os professores, abriria espaço para uma educação que inicie a possibilidade de contemplar a participação, o comprometimento e o engajamento em ações concretas.

Entretanto, vimos como mesmo em uma escola bem conceituada na região, localizada em um grande centro metropolitano, a realidade ainda encontra-se distante dessas metas. Os

limites parecem estar, não só nas condições de trabalho que os professores encontram ali, mas também em sua própria percepção a respeito das propostas contemporâneas de currículo e na sua capacidade de construir uma reflexão mais sistemática e coletiva sobre elas e seus impactos na realidade da escola e dos alunos que conhecem mais de perto.

Apesar dessas limitações, chama atenção o fato de termos encontrado nas entrevistas com os professores alguns elementos que favorecem um ambiente para que se misturem idéias e pequenas ações contestadoras de ordens impostas à e na escola. Porém, notamos que essa contestação pode ser identificada em posições individuais, não se formando no coletivo dos professores e não caracterizando uma mobilização organizada.

Nas relações que os professores estabelecem entre si, seus papéis não expressam interesses coletivos, não se posicionam assim frente ao poder político, há ainda resquícios de medo, autoritarismo e corporativismo, o que não leva a uma afirmação de suas proposições. A falta de informação e de um conhecimento mais aprofundado sobre as novas propostas curriculares, conhecidas quase somente por comunicados oficiais da Secretaria da Educação, através de seus porta-vozes ou por informações que chegam pela mídia, constitui também um obstáculo a essa participação dos professores.

Outro fator indispensável para entender a disjunção que observamos entre as perspectivas dos professores e os organismos oficiais, localiza-se justamente nas características das escolas públicas de ensino médio. Estas se constituem como universos alheios às realidades onde estão baseadas. No caso da Escola Angelópolis se unifica um movimento da comunidade entrando na escola, o que já é um avanço, mas não se verifica o contrário, ou seja, a escola sair de seus muros e movimentar-se junto aos movimentos existentes no bairro olhando as lutas populares e os conflitos que ocorrem ao seu redor.

Essa impermeabilidade no caminho escola-comunidade atrapalha muito o processo de sua democratização. Uma maior coesão poderia dar mais força e visibilidade à voz dos professores, numa co-governança (TEODORO e TORRES, 2005) que se daria por um maior conhecimento das movimentações político-educacionais e das normas legais oriundas da Secretaria da Educação. Essa acessibilidade poderia provocar um menor condicionamento profissional dos professores e conseqüentemente democratizaria o processo decisório de escola, com maiores contestações dos seus órgãos internos ao poder centralizador da direção e, por conseguinte, dos órgãos centrais.

No entanto, por tudo que pudemos observar nesta investigação, a idéia da mudança dos padrões da escola, do currículo de Ensino Médio, da forma de suas determinações centrais e mesmo a valorização das perspectivas dos professores não se sustentam dentro da estrutura da escola pública atual.

A proposta que discutimos neste estudo, de uma gestão mais democrática e participativa da escola, iniciando pelos docentes, supõe a superação desses limites e precisam de mudanças na estrutura e na organização da escola de ensino médio dando condições reais para e permitindo maior participação de seus professores e alunos.

Assim, cabe verificar que embora não tenhamos encontrado ações coletivas que caminhassem no sentido da participação coletiva, os professores entrevistados expressam críticas perspicazes a aspectos muito relevantes do funcionamento escolar e dos PCNEM e atuam, ainda que não organizados, de forma a fazer pressão pela sua modificação.

Este ensino médio que almejamos não deve ser visto com parte de um movimento reformista, mas dentro de um arcabouço de ações que deveriam se fazer na coletividade dos profissionais, alunos e pares que estão conectados a este nível de ensino. Não seria apenas de forma a complementar ações do Estado, mas tomando a linha de frente e atuando como precursores de um ensino médio que seja revolucionário e importante para seu cotidiano.

“O utopista não é um reformador (...), alguém que corrige o mundo que encontra ao invés de criar um novo em seu lugar. O termo “reformador” só cabe para qualificar um utopista no sentido em que funciona como antônimo da palavra “revolucionário”. (...) O reformista aceita o mundo velho como base para o novo, vê nele somente uma outra fase ou outra configuração da mesma ordem. No fundo do peito alimenta, é verdade, alguma utopia, mas não se identifica a ela. O seu elemento é o compromisso, ou seja, justamente aquilo que o utopista rejeita uma vez por todas. (...) Mais próximo do pensamento utópico é sem dúvida o revolucionário que luta para destruir as relações dominantes e construir novas no lugar.” (SZACHI, 1972: 15).

A Escola Angelópolis, com as dinâmicas vivenciadas, mesmo com todas as contradições, mostra as possibilidades e as dificuldades na construção de uma escola democrática, nos limites impostos pelo Estado através da SEE-SP. A experiência desse estudo

partindo das perspectivas dos professores dimensiona o difícil caminho a ser percorrido por aqueles que cotidianamente nas escolas públicas se dispõem a alterar essa realidade

O currículo do ensino médio não se dirigiria apenas a questões dissociadas das perspectivas do coletivo escolar, com fragmentações que vêm desde as legislações ou do cientificismo isolado. Pelo contrário, será um currículo realizado no sentido de fornecer elementos de um sentido prático (de práxis) para a vida, encontrando elementos na cotidianidade, do meio social e do desvelamento de questões que não se explicam apenas pelas ações do empirismo ou de determinada disciplina, mas a partir das ações humanas, onde homens e mulheres, adultos, jovens e crianças devem tomar para si os caminhos que o conhecimento deve seguir, guiando e construindo autonomia. (TEODORO e TORRES, 2005)

Parafrazeando passagens do próprio PCNEM, queremos um Ensino Médio para a vida – de fato –, onde o progresso científico, tecnológico, econômico, social e a própria concepção de cidadania e democracia estarão a serviço do coletivo humano e não seu contrário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary G. (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC.
- ALMEIDA, Maria Isabel. (1999). *O sindicato como instância formadora de professores*. [Tese de doutorado]. São Paulo: USP.
- APPLE, Michael W. (1975). *Curriculum theorizing: the reconceptualists*. Berkeley: McCutchan.
- _____. (1982). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- _____. (1986). *Educação e poder*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- _____. (1996). *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2001). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (2002). *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez Editora.
- ARROYO, Miguel. (1999). As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: Ferreti, C.J., Silva Jr, J. R.. e Oliveira, M.R.N.S.(orgs.). *Trabalho, formação e currículo*. São Paulo: Xamã.
- BARRETO, Elba S. S. (2000). A propósito das orientações curriculares nacionais para o ensino médio. *Estudos em Avaliação Educacional*. Educação e Sociedade. Campinas: Autores Associados.
- BECKER, Fernando. (1993). *A epistemologia do professor; o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2003). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BERGER FILHO, R. L. (2002). *O ensino médio: a universalização possível*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (1999). *A universalização do ensino médio*. Rio de Janeiro: J. Olympio.
- BLUMER, Herbert. (1969). "The methodological position of symbolic interactionism." In: *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto.
- BUENO, M. S. S. (2000). *Políticas atuais para o ensino médio*. São Paulo: Papirus.
- BRASLAVSKY, Cecília. (org). (2002). *A educação secundária: mudança ou imutabilidade?*. Brasília: UNESCO-IIEP, Santillana.
- CAILLODS, Françoise; VILLAR, Maria H. Maldonado. (1997). Temas asociados a la educación secundaria de América Latina. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, nº 42.
- CEPAL-UNESCO. (1991). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.
- CHARLOT, Bernard. (2001). *Os jovens e a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CHIZZOTI, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.
- CNTE et alli. (1999). Contribuição à questão curricular. O ensino médio no Brasil e a nova LDB. *Revista de Educação*, nº 10, maio.
- CORTELAZZO, Ângelo. (2001). *O ENEM o ensino superior*. Revista do ENEM. nº 7. Brasília: INEP - MEC.
- COUTINHO, Carlos Nelson. (1999). *Gramsci. um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- CUNHA, Luiz Antônio. (2000). Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, dez.
- DELORS, Jacques et alli. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo Cortez Editora; Brasília- MEC/UNESCO.
- DEWEY, J. (1979). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- DUBET, François. (2003). A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n.119, pp.29-46.
- _____ e MARTUCELLI, Danilo. (1996). *A l ' ecole: sociologie de l ' experience scolaire*. Paris: Seuil.
- ENGUITA, Mariano F. (1993). *Trabalho, escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ESCÁMEZ, J.; GIL, R. (2003). *O protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FANFANI, Emilio Tenti. (2000). *Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF/LOSADA.
- FAUNDEZ, Antonio. (1993). *O poder da participação*. São Paulo: Cortez Editora.

- FAZENDA, I. C. A. (org). (1993). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez Editora.
- FERRETI, Celso J. (2000). Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no Ensino técnico. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, pp. 80-99.
- _____. (2003). A Reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina: UFPI, n.9, pp.41-49.
- _____ e Madeira, Felícia R. (1992). Educação/trabalho: reinventado o passado? *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, jun.
- FILMUS, Daniel. (2002). *Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília: UNESCO / SEMTEC – MEC.
- FRANCO, Maria Laura P. B. (1999). O ensino médio no Brasil e a nova LDB. *Revista de Educação*, n. 10, pp. 38-42.
- _____ e NOVAES, Gláucia T. (2001). Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, pp. 167-184.
- FREIRE, Paulo. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Freire. 3º Ed. São Paulo: ed. Moraes.
- _____. (1990). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, Henry. (1983). *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (org). (1996). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1999). *Cruzando as fronteiras do discurso educacional : novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GODOY, Arilda S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo. v. 35, nº 2, pp. 57-63.
- GLESNE, C. e PESHKIN, A. (1992). *Becoming qualitative Researchers*. White Plains, NY: Longman.
- GRAMSCI, Antonio. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- _____. (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- _____. (1980). *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- _____. (1999). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HADDAD, Sérgio; TOMMASI, L.; WARDE, M. J. (orgs). (1998). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- HYPOLITO, A. M. (1999). *Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.
- _____ ; VIEIRA, J.S. (2002). Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: Hypolito, A.M.; Vieira, J.S.; Garcia, M.M.A *Trabalho docente: formação de identidades*. Pelotas: Seiva Publicações. pp. 271-283.
- INEP. (1998). *Avaliação de concluintes do ensino médio em nove estados, 1997: relatório final*. Brasília: INEP.
- KING, Nigel. (1995). "The qualitative research interview." In Cassel, C., Symon, G. *Qualitative Methods in organizational research. A practical guide*. London: Sage Publications.
- KRAWCZYK, Nora R. (2001). A relação estado-escola-sociedade na gestão do ensino médio. In: Márcia Angela da S. Aguiar; Dagmar Zibas; Maria Sylvia Simões Bueno. (Org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. 1 ed. Brasília, v. 1, pp. 339-344.
- _____ . (2003). *A Escola Média: um espaço sem consenso*. Cadernos de Pesquisa, Campinas, v. 120, pp. 169-202.
- _____ . (2005). *Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania*. Educação & Sociedade, Campinas - São Paulo, v. 26, n. 92: 799-819.
- _____ ; CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio (orgs.). (2000). *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI - reformas em debate*. Campinas: Autores Associados.
- _____ ; VIEIRA, Vera Lúcia. (2003). A reforma educacional no México e no Chile: apontamentos sobre as rupturas e continuidade. *Educar em revista*. Curitiba, v. 1, n. 22: 77-98.
- _____ e ZIBAS, D. M. L. (2002). *Reforma do ensino médio no Brasil: seguindo novas tendências ou construindo novos caminhos?*. Educação Brasileira, Brasília, v. 23, n°47, pp. 83-102.
- KUENZER, Acácia Z. (1985). *A pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo, Cortez Editora.

- _____. (1997). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura C. *Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (2000a). *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo, São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (2000b). O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. In; *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, pp. 15-39.
- _____. (2002). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3^a Ed. São Paulo: Cortez Editora.
- LAVILLE, C. e DIONE, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia em ciências humanas*. Adaptação de Lana Mara Siman. Porto Alegre: Artes Médicas.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MACEDO, Lino de. (1999). “Eixos teóricos que estruturam o ENEM: conceitos principais: competências e habilidades; situação-problema como avaliação e como aprendizagem; proposta para pensar sobre situação-problema a partir do ENEM”. In: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília, out.
- MACHADO, Lucília. (1998). *Educação e divisão social do trabalho*. São Paulo: Cortez Editora.
- MELUCCI, Alberto. (2001). *A invenção do presente*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MORROW, Raymond e TORRES, Carlos Alberto. (1997). *Teoria Social e educação. Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo. (2000). Quem ganha e quem perde com a política do ensino médio no Brasil? *Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 8, n° 29, pp. 405-579.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (2000). Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98): Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n° 70, pp. 41-62.
- OTTONE, Ernesto. (1997). Repensar la educación secundaria. *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, n° 42, pp. 85-93.

- PARO, Vitor Henrique. (1995). *Administração Escolar*. São Paulo. Ed. Cortez Editora.
- _____. (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- _____. (2001). Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o pessoal da escola básica. In: FERRETI, C. J., SILVA JR, J. R. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs). *Trabalho, formação e currículo*. pp. 101-120. São Paulo: Xamã.
- PERRENOUD, Philippe. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- POCHMANN, Marcio. (1998). *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – ABET.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education, and Research*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- QUEIROZ, Maria I. (1991). *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo. [mimeo]
- RIBEIRO, Maria. L. (1987). *A formação política do professor de primeiro e segundo graus*. São Paulo: Cortez Editora.
- SACRISTAN, J.G. (1996). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. (1999). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Gradiva; Fundação Mário Soares.
- _____. (2000a) *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. 2ªed. São Paulo: Cortez Editora.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEE-SP). (1999). *Avaliação dos concluintes do ensino médio*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação.
- _____. (2003). *Plano de Gestão: biênio 2003-2005*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação [mimeo].

- _____. (2004). *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação.
- SEVERINO, A. J. (2000). *Metodologia do trabalho científico*. 21. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- SILVA, Monica R. (2003). *Competências a pedagogia do "novo ensino médio"*. [Tese de Doutorado]. São Paulo: PUC-SP.
- SILVA, Tomás Tadeu da. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____ e MOREIRA, A.F.B. (org.). (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez Editora.
- SINGER, Paul I. (1998). *Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas*. São Paulo, Contexto.
- SOUZA, Regina M. (2003). *Escola e Juventude: o aprender a aprender*. São Paulo: EDUC/Paulus.
- SZACHI, Jerzy. (1972). *As utopias ou a felicidade imaginada*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- TABA, Hilda. (1962). *Curriculum Development: Theory and practice*. New York: Hancourt, Brace and World.
- _____. (1976). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- TEODORO, A. e TORRES, C. A. (orgs). (2005). *Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- TIRAMONTI, G. (2001). *Modernización Educativa de los 90*. Buenos Aires: Flacso; Temas Grupo Editorial.
- TYLER, Ralph. (1978). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.
- TORRES, Carlos Alberto. (2001). *Democracia, educação e multiculturalismo*. Petrópolis: Vozes.
- _____ (org). (2003). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- TORRES, Rosa Maria. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: CÁRDENAS, A.L., RODRÍGUEZ, C.A. E TORRES, R. M. *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB / Editorial Magisterio Nacional.
- ZEICHNER, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

- ZIBAS, Dagmar M. L. (1991). Ensino noturno de 2º grau: a voz do corpo docente. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 78, pp.41-50.
- _____. (1992). Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de Pesquisa*, nº 80, pp. 56-61.
- _____. (1997) Escola pública versus escola privada: o fim da história?. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas nº 100, São Paulo: Cortez Editora.
- _____. (2001a). *O ensino médio na voz de alguns de seus atores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- _____. (2001b). *A reforma do ensino médio: da sutileza do texto à crueza do contexto*. Belo Horizonte: Trabalho & Educação – Revista do NETE.
- _____. (2002). *A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?*. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 115, pp. 233-262.
- _____. (2005). *A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, pp. 24-36.
- _____ e FRANCO, Maria Laura P. B. (1999). *O ensino médio no Brasil neste final do século: uma análise de indicadores*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- _____. (org.); FERRETTI, C.J.; TARTUCE, G.L.B.P. (2004). *O Protagonismo de alunos e pais no ensino médio: cinco estudos de caso*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- _____ ; AGUIAR, Marcia Angela da S; BUENO, Maria Sylvia Simões (orgs). (2002). *O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica*. 1a. ed. Brasília: Plano Editora.
- WILLIS, Paul. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- WORLD BANK. (1989). *Issues in Brazilian Secondary Education*. Report nº 7223 BR: Latin American and Caribbean Regional Office [mimeo].

DOCUMENTOS OFICIAIS

Lista dos Documentos Oficiais:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino médio como Educação básica*. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: SENEb, 1991. (Cadernos SENEb, 4).

BRASIL. *Plano Decenal de Educação para todos*. 1993-2003. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. MEC. Portaria n. 1795 de 27 de dezembro de 1994. *Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação*. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. MEC/SEMTEC. BERGER F^o, Rui Leite. *Política para o ensino médio*. Brasília; MEC/SEMTEC, 1995. mimeo.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério do Trabalho. *Habilidades, questão de competências?* Brasília: FAT/CODEFAT/MTB/SEFOR, outubro de 1996.

BRASIL. Ministério do trabalho. *PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional*. 2. Revista. Brasília, outubro de 1996.

BRASIL. *Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997*. Regulamento dos 2^o do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 03/97. *Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: CNE/CEB, 1997.

BRASIL. MEC. INEP. *Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB*. Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 04/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio*. Brasília, CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica . Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o ensino médio*. Brasília: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília . MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. LODI, Lucia Helena. *Subsídios para uma reflexão sobre o ensino médio*. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. EC/SEMTEC, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 16/99. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional*. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução 04/99. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional*. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. MEC/SEMTEC. BERGER F^o., Rui Leite. *Currículo por Competências*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em www.mec.gov.br. Em 12/03/2005.

BRASIL. MEC. Educação Brasileira. *Políticas e Resultados*. Brasília: MEC/INEP, 1999.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *ENEM - Documento Básico*. Brasília. Brasília: Mec?INEP. 1998/2000.

BRASIL. MEC. INEP. *Relatório EFA 2000*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Projeto Escola Jovem*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC. SEMTEC. *Projeto Alvorada*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. MEC. *Desempenho educacional 1994-1999*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. MEC. *Ensino médio: os desafios da inclusão*. Brasília: MEC/INEP, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 06/01. *Responde a consulta sobre os currículos do ensino fundamental e médio*. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. MEC. *Proposta de Diretrizes Curriculares para a formação de professores*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. MEC. CNE. *Mobilização Nacional pela Nova Educação Básica*. Brasília, Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. *Educação no Brasil. 1995 – 2001*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. INEP. ENEM. *Relatório Final*. Brasília: MEC/INEP, 2001.

BRASIL. INEP. ENEM. *Relatório Pedagógico*. MEC/INEP, 2002.

ANEXOS

ANEXO I

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
APEOESP	Sindicado dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
ENADE	Exame Nacional de Estudantes (PROVÃO)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de 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 e Valorização do Magistério
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não-Governamental

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados do Estado de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

ANEXO II

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

I – Roteiro de Entrevista para os professores:

Público Alvo:

Professores do ensino médio que ministraram aulas nos últimos cinco anos (período de implantação dos PCNEM) em escolas públicas da Cidade de São Paulo.

Procedimento inicial:

Esta entrevista tem como objetivo buscar informações para minha pesquisa de mestrado. Fique tranquilo e procure responder às perguntas com calma e sinceridade. O importante aqui não é que você professor responda pensando em ser avaliado, mas que você expresse sua opinião com sinceridade. Não existe resposta certa ou errada, pois o objetivo é saber um pouco mais sobre os procedimentos que professores adotam nas escolas frente às políticas públicas dirigidas ao universo escolar.

Se você permitir, a entrevista será gravada, pois isto facilita nossa conversa, evitando pausas para anotações. Na escrita do trabalho seu nome jamais será divulgado, se necessário inventaremos um nome fictício, buscando assim preservar sua identidade, bem como a do estabelecimento a que você pertence.

A) Apresentação e identificação (aquecimento):

Seu objetivo é a apresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa: identificar problemas dos professores frente às novas propostas (PCNEM) para o ensino médio. Além de introduzir o professor no ambiente da entrevista.

- a. Há quanto tempo leciona nesta escola?
- b. Há quanto tempo leciona no ensino médio?
- c. Qual sua formação? Formou-se quando?
- d. Que disciplina leciona? Há quanto tempo?

- e. Você mora próximo da escola onde dá suas aulas?
- f. Neste momento você exerce outras funções além de dar aulas? Acha que isso atrapalha ou ajuda nas suas aulas? Quantas horas trabalha por dia (excluindo as aulas)? Vem direto do outro trabalho para a escola?
- g. Como você caracteriza um “bom aluno”?
- h. Como você define o que seria um “bom professor”?
- i. Como você qualificaria a profissão do professor: missão, destino ou desafio? Por quê?

B) Como se dá o Planejamento Curricular:

- 1) O que é mais importante no seu planejamento de aulas?
- 2) Quando ele é realizado?
- 3) Depois do planejamento inicial você realiza revisões ou complementações ao longo do ano?
- 4) Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)?
- 5) Você conhece a divisão por áreas do conhecimento proposta nos PCNEM?
- 6) Você acredita numa proposta que privilegie as áreas do conhecimento em detrimento das disciplinas tradicionais?
- 7) Sua disciplina tem relação com outras disciplinas? Há possibilidades de integração? Como isso acontece? Como planejar junto com outro professor? Como integrar áreas afins?
- 8) O planejamento e as reuniões pedagógicas são feitas em conjunto com outros professores ou cada um desenvolve sua disciplina separadamente no dia a dia?
- 9) Que estratégias você utiliza para realizar seu trabalho?

C) Formação de professores:

- 1) Há cursos da Secretaria da Educação (na Delegacia de Ensino ou na própria unidade escolar) que destacam o papel dos PCNEM (encontros, oficinas, capacitações)?
- 2) Qual foi o último curso feito por você (encontros, oficinas, capacitações)?
- 3) O curso foi proveitoso? Qual era a temática do curso?

- 4) Na sua avaliação, a Secretaria da Educação valoriza os conceitos estabelecidos nos PCNEM? Por quê?

D) Poder:

- 1) Quem você acha que manda na escola: professor, direção, secretaria de educação, alunos, etc?
- 2) Existem regras de funcionamento e conduta claramente estabelecidas na escola?
- 3) Você acha que as regras são respeitadas ou precisariam de maior autoridade?
- 4) O que fazer para ter uma boa relação com os alunos: através do controle, do diálogo, da autoridade, etc?
- 5) Você acha que a opção pela organização do currículo por disciplinas ou por áreas tem algum impacto nas relações entre professores e alunos no cotidiano?

E) Professorado:

- 1) Sua escola tem um projeto político pedagógico? Você acredita que o projeto político pedagógico da sua escola se conecta aos PCNEM? Por quê?
- 2) A escola tem ou recebeu os textos dos PCNEM?
- 3) Como você vê as mudanças nas avaliações nos últimos anos? Você acha que isso atrapalhou sua dinâmica em sala de aula?
- 4) Reprovar é importante ou não, por quê?
- 5) Você dá espaço para discussões da sua matéria em sala de aula ou prefere a exposição da matéria?
- 6) Você trabalha com projetos integrados com outras disciplinas?
- 7) Você faz algum trabalho pedagógico pensando no ENEM? E no vestibular? Acredita serem importantes?
- 8) Você participa de reuniões com a coordenação pedagógica? Acredita que elas são importantes? Por quê?
- 9) Que tipo de apoio você acha que os professores precisam para melhorar seu trabalho? Você acha que o que existe hoje é suficiente?
- 10) Qual sua percepção do ensino médio hoje em dia? Quais são seus maiores problemas?

ANEXO III

ENTREVISTA COLETIVA

I – Roteiro de Entrevista Coletiva para ser desenvolvido com o Grupo de Professores:

Público Alvo:

Grupo de cinco Professores do ensino médio que ministraram aulas nos últimos cinco anos (período de implantação dos PCNEM) em escolas públicas da Cidade de São Paulo.

Dinâmica a ser realizada em conversa na forma de círculo, permitindo que todos se posicionem, discordem e opinem livremente.

Esta entrevista coletiva será realizada uma única vez nesta Escola Pública

Procedimento inicial:

Esta entrevista tem como objetivo buscar informações para minha pesquisa de mestrado. Fiquem tranquilos e procurem responder às perguntas com calma e sinceridade. O importante aqui não é que vocês professores respondam pensando em serem avaliados, mas que vocês expressem suas opiniões com sinceridade. Como estamos discutindo num grupo, devemos privilegiar o debate de forma propositiva, respeitosa, deixando questões pessoais distantes. Não existe resposta certa ou errada, pois o objetivo é saber um pouco mais sobre os procedimentos que vocês professores adotam nas escolas frente às políticas públicas dirigidas ao universo escolar.

Se vocês permitirem, a entrevista será gravada, pois isto facilita nossa conversa, evitando pausas para anotações. Na escrita do trabalho o nome de nenhum de vocês será divulgado, se necessário inventaremos nomes fictícios, buscando assim preservar suas identidades, bem como a do estabelecimento a que vocês pertencem.

Apresentação e identificação (aquecimento):

Seu objetivo é a apresentação do pesquisador e dos objetivos da pesquisa: identificar problemas dos professores frente às novas propostas (PCNEM) para o ensino médio. Além de introduzir o professor no ambiente da entrevista.

Feito isso, cada um se apresenta numa dinâmica de apresentação e perguntas são dirigidas para que se identifiquem e se conheçam melhor.

Neste momento, a idéia não é usar as questões abaixo, que serão previamente coletadas pelo pesquisador a fim de identificar o perfil para compor o grupo, mas o objetivo é deixá-las abaixo para não perdermos o foco de ação.

- a) Há quanto tempo leciona nesta escola?
- b) Há quanto tempo leciona no ensino médio?
- c) Qual sua formação? Formou-se quando?
- d) Que disciplina leciona? Há quanto tempo?
- e) Você mora próximo da escola onde dá suas aulas?
- f) Neste momento você exerce outras funções além de dar aulas? Acha que isso atrapalha ou ajuda nas suas aulas? Quantas horas trabalha por dia (excluindo as aulas)? Vem direto do outro trabalho para a escola?
- g) Como você caracteriza um “bom aluno”?
- h) Como você define o que seria um “bom professor”?
- i) Como você qualificaria a profissão do professor: missão, destino ou desafio?
Por quê?

A) Entrevista Coletiva:

Início da Entrevista Coletiva. Após a apresentação iniciamos a entrevista com o grupo de professores. Seu roteiro é flexível, em determinados momentos o pesquisador levará essa pesquisa escritas em letras grandes, colocando-as no meio do grupo e buscando dinamizar e problematizar a discussão, deixando os professores a vontade para se posicionarem diante de seus pares.

Observe-se que, como o roteiro é longo e é um grupo de professores sendo entrevistado, pode-se optar por realizá-la em dois encontros, caso as falas se alonguem e caso note-se que o grupo ache o procedimento cansativo.

B) Como se dá o Planejamento Curricular:

- 1) O que é mais importante no seu planejamento de aulas?

- 2) Quando ele é realizado? Depois do planejamento inicial vocês realizam revisões ou complementações ao longo do ano?
- 3) Vocês conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)?
- 4) Vocês conhecem a divisão por áreas do conhecimento proposta nos PCNEM?
- 5) Vocês acreditam numa proposta que privilegie as áreas do conhecimento em detrimento das disciplinas tradicionais?
- 6) Sua disciplina tem relação com outras disciplinas? Há possibilidades de integração? Como isso acontece? Como planejar junto com outro professor? Como integrar áreas afins?
- 7) O planejamento e as reuniões pedagógicas são feitas em conjunto com outros professores ou cada um desenvolve sua disciplina separadamente no dia a dia?
- 8) Que estratégias cada um de vocês utiliza para realizar seu trabalho?

C) Formação de professores:

- 1) Há cursos da Secretaria da Educação (na Delegacia de Ensino ou na própria unidade escolar) que destacam o papel dos PCNEM (encontros, oficinas, capacitações)?
- 2) Qual foi o último curso feito por vocês (encontros, oficinas, capacitações)?
- 3) O curso foi proveitoso? Qual era a temática do curso?
- 4) Na avaliação de vocês, a Secretaria da Educação valoriza os conceitos estabelecidos nos PCNEM? Por quê?
- 5) Conhecendo os PCNEM, vocês acham que ele tenha mudado na sua prática e nas práticas dos professores de sua escola?
- 6) Você trabalha identificando as competências? O que você entende por competências? Acredita que os professores desta escola crêem nesta mesma perspectiva?

D) Poder:

- 1) Quem vocês acham que manda na escola: professor, direção, secretaria de educação, alunos, etc?
- 2) Existem regras de funcionamento e conduta claramente estabelecidas na escola?

- 3) Vocês acham que as regras são respeitadas ou precisariam de maior autoridade?
- 4) O que fazer para ter uma boa relação com os alunos: através do controle, do diálogo, da autoridade, etc?
- 5) Vocês acham que a opção pela organização do currículo por disciplinas ou por áreas tem algum impacto nas relações entre professores e alunos no cotidiano?

E) Professorado:

- 1) Esta escola tem um projeto político pedagógico? Participaram da sua elaboração? Vocês acreditam que o projeto político pedagógico desta escola se conecta aos PCNEM? Por quê?
- 2) A escola tem ou recebeu os textos dos PCNEM?
- 3) Como vocês vêem as mudanças nas avaliações nos últimos anos? Vocês acham que isso atrapalhou sua dinâmica em sala de aula?
- 4) Reprovar é importante ou não, por quê?
- 5) Vocês dão espaço para discussões da sua matéria em sala de aula ou prefere a exposição da matéria?
- 6) Vocês trabalham com projetos integrados com outras disciplinas?
- 7) Vocês fazem algum trabalho pedagógico pensando no ENEM? E no vestibular? Acreditam serem importantes?
- 8) Vocês participam de reuniões com a coordenação pedagógica? Acreditam que elas são importantes? Por quê?
- 9) Que tipo de apoio vocês acham que os professores precisam para melhorar seu trabalho? Vocês acham que o que existe hoje é suficiente?
- 10) Qual sua percepção do ensino médio hoje em dia? Quais são seus maiores problemas?

ANEXO IV

PERFIL DOS PROFESSORES

ANA MARIA, 44 anos

Formada em Letras, Português em 1994. Ministra aulas na Escola Angelópolis há sete anos, mas está no ensino médio há oito anos. Dá aulas de “reforço”, como ela define, na região do Jardim Ângela e Capão Redondo, nas áreas de língua Portuguesa e História, divulgando seus trabalhos em cartazes.

DIONÍSIO, 56 anos

Formado em Matemática em 1980 com pós-graduação em Matemática Financeira e ingressante do Mestrado na área. Leciona há 22 anos na escola Angelópolis, tendo alternado durante os anos entre a Matemática e a Física. Além da escola, ele é analista de pesquisa no Instituto de Pesquisa na USP. Dá aulas de matemática a grupos de alunos interessados, como um preparatório para o vestibular.

FLOR, 39 anos

Formada em Psicologia em 1991, leciona há dez anos, sendo sete deles nesta escola anos e um ano de coordenação pedagógica da Escola Angelópolis. Em 1999 fez complementação pedagógica na área de Ciências com habilitação em Biologia. Em 2001 fez Letras e em 2004 concluiu Pedagogia. Já alternou entre escolas públicas e privadas da região, atualmente alterna seu trabalho de coordenação pedagógica na Escola Angelópolis com aulas de Português no Ensino fundamental nas escolas da Prefeitura de São Paulo.

LEANDRO, 35 anos

Formado em Comunicação Social em 1998 com especialização em Letras, Português. Leciona há seis anos a disciplina de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Escola Angelópolis. Também leciona Língua Portuguesa e Inglesa na rede privada da região.

MARCELA, 52 anos

Formada em Psicologia em 1981, é licenciada há 15 anos, período em que ministra essa disciplina na Escola Angelópolis. Atualmente ministra aulas somente nesta escola e clinica, como terapeuta, em um escritório particular.

MARILEI, 47 anos

Formada em Educação Artística em 1986, formou-se em Letras, em Português em 1991, com pós-graduação em Psicologia Educacional com ênfase em Recursos Humanos em 1997, e por fim, mestrado em Psicopedagogia Clínica em fase de conclusão. Leciona na Escola Angelópolis há 20 anos. Leciona no magistério público há 34 anos. Atualmente também leciona no Ensino Superior na área de Educação Artística no curso de Turismo.

ORIVALDO, 49 anos

Formado em História em 1984, leciona História há 20 anos, desses 14 anos são na Escola Angelópolis. Dá aulas de História também em uma escola da Prefeitura de São Paulo.

ROBSON, 42 anos

Formado em Biologia em 1990, leciona na Escola Angelópolis há 10 anos e está 15 anos no ensino médio. Hoje leciona nesta Escola Pública e em uma escola particular localizada na região central de São Paulo e abrangendo uma classe social mais abastada.

ROSÂNGELA, 53 anos

Formada em Física, em 1981. Ministra aulas de Física há quinze anos sendo 13 destes na Escola Angelópolis. Sempre vinculada às escolas públicas, dá aulas ou outra Escola Pública do Governo do Estado.