

## **Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no ensino médio**

*Dirce Djanira Pacheco e Zan<sup>1</sup>*

RESUMO: Este trabalho é resultado de pesquisa realizada em escola de ensino médio localizada na cidade de Hortolândia (SP). O objetivo do estudo é compreender de que forma o currículo se configura no contexto escolar permeado por tensões, conflitos e interação entre sujeitos diversos. Partindo do conceito de currículo como construção social, o trabalho evidenciou e analisou a contraposição entre os documentos curriculares oficiais para o ensino médio, elaborados e divulgados nos anos de 1990, e os processos sociais concretos que perpassam a instituição escolar situada num bairro de população de baixa renda, marcado por elevados índices de desemprego, pobreza, marginalidade e violência. A investigação fundamentou-se no método etnográfico buscando compreender os sentidos das ações dos sujeitos envolvidos nas relações cotidianas da escola. Verificou-se que a ambigüidade dos documentos curriculares atuais, por não apontarem diretrizes claras para a ação dos professores, possibilita interpretações e orientações distintas a partir de crenças e saberes pessoais. No contexto de massificação da formação de professores e de precarização das condições de trabalho, bem como das condições da própria instituição escolar, é possível constatar que a escola hoje mostra-se limitada tanto na sua função estratégica de “Aparelho Ideológico de Estado”, como enquanto espaço que propicia práticas contra-hegemônicas. Porém, apesar do seu caráter até certo ponto amorfo, o currículo que se realiza no âmbito da escola expressa conflitos e ações pontuais de resistência às orientações oficiais.

PALAVRAS CHAVE: Currículo, Ensino Médio, Cotidiano Escolar

Os anos de 1990 têm sido identificados no Brasil como um período marcado por significativas mudanças nos campos econômico, social, cultural e educacional. Para Gentili<sup>2</sup>, podemos afirmar que a partir desses anos, vivenciamos nos cenários internacional e nacional o avanço da “hegemonia conservadora”. Os ajustes neoliberais que promoveram uma re-orientação nas políticas sociais, atingiram de forma central o sistema educacional brasileiro. Foram realizadas nesse campo mais específico, diferentes reformas que, segundo autores como Freitas<sup>3</sup>, estão fortemente comprometidas com uma concepção mercantil da educação, isto é, representam, na maioria das vezes, estratégias que visam a redução de

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da FE/UNICAMP, pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Memória, Educação e Cultura (GEMEC) do Centro de Memória da UNICAMP e do Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Formação de Educadores (Violar) da FE/UNICAMP.

<sup>2</sup> GENTILI, Pablo. O Discurso da ‘Qualidade’ como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional, in GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

<sup>3</sup> FREITAS, Luiz Carlos. Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas. SP: Ed. Moderna, 2003.

gastos públicos com o setor. Data desse período a elaboração e divulgação de Parâmetros Curriculares Nacionais voltados para todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Partindo deste contexto é que pretendo, neste texto, apresentar o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola estadual de Ensino Médio na cidade de Hortolândia<sup>4</sup> (SP) cujo enfoque foi a prática curricular. Com a preocupação de compreender de que forma os sujeitos inseridos na escola incorporavam as orientações curriculares divulgadas na década de 1990 é que, a partir dessa pesquisa de cunho etnográfico, procurei descrever e analisar o currículo que tem se efetivado no interior desta instituição.

A questão a ser analisada aqui é de que forma a escola estudada tem reinterpretado os documentos curriculares oficiais divulgados nos anos de 1990. Considero como importante nesta análise, um debate acerca das últimas políticas educacionais comprometidas com um projeto de massificação do ensino, bem como do processo de proletarização docente. Concluo que estes fatores históricos, associados a uma estrutura e condições materiais precárias da EE Jardim Amanda II, aos problemas sociais que atingem a população que nela estuda e à orientações curriculares mais flexíveis, tem conduzido a uma ineficiência da escola no seu papel estratégico de “Aparelho Ideológico de Estado”, bem como limitado a sua função tática “de movimento do fraco dentro do campo de visão do inimigo”<sup>5</sup>.

O pressuposto da pesquisa foi a concepção do currículo como construção social, marcado por contradições e conflitos econômicos, culturais, políticos e ideológicos. Portanto, a compreensão do currículo como produto da seleção de conhecimentos e saberes promovida por determinados sujeitos sociais a partir da multiplicidade de conflitos inerentes à vida social, em especial aqueles que implicam relações de dominação. O currículo, assim concebido, se manifesta tanto nos documentos oficiais como nas ações dos professores no cotidiano escolar. Ao estudar o currículo a partir desta perspectiva, faz-se necessário retomar parte da história recente em nosso país para elucidar os diferentes

---

<sup>4</sup> Trata-se de um município do estado de São Paulo com cerca de 152.523 habitantes. A cidade, distante 106 km da capital paulista, apresenta altos índices de desemprego e violência.

<sup>5</sup> CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

conflitos e interesses que podem ter orientado a organização dos documentos curriculares nos anos de 1990.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada pela organização social de diferentes setores da sociedade civil resultando em conquistas sociais que têm sido, de certa forma, incorporadas pelas políticas educacionais atuais. Talvez a mais significativa delas seja o “direito a diferença”, isto é, a diferença que passa a ser entendida como direito, podendo ser vivida sem que isso signifique desigualdade, discriminação ou preconceito<sup>6</sup>, como é o caso, por exemplo, das diferenças culturais.

Ao mesmo tempo, e contraditoriamente a essa nova concepção de cidadania, nos últimos anos ocorreram mudanças profundas no campo da produção mundial. Vivemos tempos de flexibilização das relações trabalhistas, do fim de postos de trabalho e da difusão das noções de competência e empregabilidade. Para Hirata<sup>7</sup>, o modelo que tem se estruturado no campo da produção e que tem ganhado espaço no discurso educacional atual representa a tentativa de substituição do modelo fundamentado na “qualificação” (pautada pela correspondência entre um saber e uma responsabilidade, carreira e salário) por um estado instável da “distribuição de tarefas”, onde a colaboração, o engajamento, a mobilidade, passam a ser as qualidades dominantes. Em matérias recentemente publicadas, os principais meios de comunicação divulgaram de que forma o Brasil tem sido atingido por esse processo, destacando o crescimento da informalidade entre os trabalhadores do país e, em especial, na região de Hortolândia, local em que se encontra a escola pesquisada<sup>8</sup>.

Esse contexto marcado pelos conflitos originários da organização social e das mudanças no mundo da produção é também permeado pela ampliação do debate acerca do conhecimento, do questionamento sobre as verdades científicas até então difundidas e a concepção de ciência enquanto o único conhecimento legítimo. Nesse mesmo contexto, ampliam-se os debates sobre o papel da escola e a indagação desta como a única instituição que possibilita o aprendizado.

---

<sup>6</sup> Conferir DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania, in **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. SP: Ed. Brasiliense, 1994.

<sup>7</sup> HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência, in FERRETTI, Celso João (et. all.) **Tecnologia, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

<sup>8</sup> Dados divulgados no Jornal FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Campinas, em 24/02/2003.

São, de certo modo, fatores ligados a essas mudanças sociais, econômicas e culturais que motivaram um movimento de reestruturação curricular no país na última década. Se, por um lado é possível verificar nos documentos curriculares oficiais brasileiros a tentativa de incorporar demandas dos chamados “novos movimentos sociais”, por outro torna-se evidente a pressão de organismos internacionais para que tais documentos contribuam para a difusão de ideais comprometidos com a “nova ordem” econômica.

No primeiro caso, nota-se a orientação no sentido de que a escola reveja o conhecimento numa perspectiva que contemple a compreensão da cultura como um campo plural e que, sendo assim, conceba os sujeitos como constitutivos desta diversidade cultural. No entanto, ao mesmo tempo e conflituosamente, os documentos – difundidos pelo Ministério da Educação na década de 1990 - se valem das concepções atuais acerca da pluralidade e da flexibilidade do conhecimento como estratégia para adequação cada vez maior da escola às demandas do mundo produtivo, contribuindo na formação de um trabalhador mais “flexível”, com maior capacidade de adaptação às inovações tecnológicas. Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM)<sup>9</sup> divulgadas em 1998, por exemplo, “...nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de **assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho...**”(p. 18)

Ao definir o trabalho como o “contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio”, o documento deixa claro que o seu compromisso é com a concepção de trabalho a partir dos referenciais postos pela sociedade capitalista, ou seja, o trabalho subordinado à lógica da acumulação do capital. A concepção do trabalho enquanto produção humana, produção de cultura numa relação não alienante, embora citada, é minimizada frente à concepção capitalista. Segundo o referido documento, o trabalho é “...uma das principais atividades humanas, enquanto **campo de preparação para escolhas**

---

<sup>9</sup> O processo de reforma curricular no ensino médio, iniciou-se com a divulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998, fundamentadas pelos textos da Constituição Federal de 1988 e pelo texto da Lei e Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Posteriormente, o governo federal difundiu os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em 1999. Três anos depois, em 2002, o Ministério da Educação, divulga novo material curricular: os denominados PCN+. Segundo a apresentação desse novo documento, seu objetivo era atingir o professor, coordenador e dirigente escolar do ensino médio e os responsáveis pela formação continuada dos professores. Apresentava-se portanto, como complementar aos PCNEM.

*profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias...*”(p. 43)

Desta forma, os documentos contribuem com a difusão da noção de que a escola é uma instituição importante nessa relação e por isso a necessidade de se rever e reorientar os conhecimentos nela transmitidos que deveriam estar voltados para as atuais exigências do mundo do trabalho e da sociabilidade capitalista. Ao mesmo tempo, essa reestruturação do currículo que é sistematizada pelos governos federal e estaduais procura atender às exigências de organismos internacionais que visam a redução de gastos públicos com educação. Nesse último caso, sob o argumento de se promover um trabalho interdisciplinar na escola, reduz-se a carga horária de diferentes disciplinas, principalmente na área de Humanas.

Segundo Oliveira<sup>10</sup>, a nova estruturação curricular no Estado de São Paulo, por exemplo, gerou uma diminuição na carga horária de várias disciplinas principalmente das de História, Geografia, Artes e Educação Física. No caso específico do Ensino Médio, o impacto foi mais intenso ainda nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia. Esta redução se deu principalmente sob o argumento de que os conhecimentos destes campos disciplinares poderiam ser trabalhados por outros, além do que, entende-se que são conhecimentos que se aproximam e se integram, o que tornaria desnecessária uma carga horária específica para cada um destes componentes curriculares.<sup>11</sup>

Essa situação causou grande impacto sobre os professores. Já nos anos de 1990, momento de divulgação dos documentos curriculares para o Ensino Médio, os docentes apontavam que tal medida poderia representar um aumento do desemprego na categoria além de uma sobrecarga de trabalho uma vez que, alguns deles, teriam apenas uma aula

---

<sup>10</sup> OLIVEIRA, Sônia Regina. **Formulação de Políticas Públicas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1999.

<sup>11</sup> Exemplo disso é o que foi publicado no Diário Oficial da União em 08 de outubro de 2001, como justificativa do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, para o veto das disciplinas de Filosofia e Sociologia como componentes obrigatórios do currículo do ensino médio. Diz o texto: “...o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que sej avetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público.”

semanal e com isso seriam obrigados a se empenhar numa verdadeira “corrida pelas escolas” na busca de completarem sua jornada semanal de trabalho. Além dessas questões relativas às condições de trabalho, muitos docentes se indignaram com a redução de carga horária de disciplinas nas áreas de Ciências Humanas e Artes por entenderem que este fato poderia representar um comprometimento na formação de seus alunos.

De que forma, portanto, estas mudanças atingem às escolas públicas, em especial as escolas de periferia? Qual é o currículo que se tem efetivado no interior destas instituições? Foi movida por estas questões que, durante os anos de 2001 a 2004, desenvolvi pesquisa na Escola Estadual Jardim Amanda II, na cidade de Hortolândia (SP).

A escola estudada foi criada em 1991 e atende basicamente aos moradores do próprio bairro, que sofrem com os problemas característicos das periferias de grandes centros, isto é, infraestrutura precária, altos índices de violência, desemprego e pobreza. Ao mesmo tempo, é um bairro que traz na memória de alguns de seus moradores, a história de lutas de outras gerações que construíram e conquistaram os poucos serviços e benfeitorias públicas que o bairro dispõe.

Durante a pesquisa de campo analisei 238 fichas cadastrais de alunos que fazem parte do arquivo da escola, na busca de traçar o perfil daqueles que nela estudam. Dessas, 104 eram de alunos do sexo feminino e 134 do sexo masculino. Pelas certidões de nascimento que constavam de alguns prontuários, pude perceber que os estudantes desta escola são, na sua maioria, provenientes do estado de São Paulo, com predominância da cidade de Campinas. Existem ainda aqueles que vieram dos mais diferentes estados brasileiros, principalmente, Paraná, Bahia e Minas Gerais.

Seus pais também são migrantes provenientes de várias regiões do país. Pela certidão de nascimento, pude colher dados acerca da atividade profissional dos pais no momento do nascimento do aluno. Há um predomínio, entre eles, das atividades ligadas à zona rural e de outras com menor qualificação, tais como: carpinteiro, vendedor, mecânico, pedreiro, motorista, etc... As mães, na sua maioria, eram donas de casa e, dentre as que desempenhavam alguma função profissional, prevalece a função de empregada doméstica.

Os alunos analisados são nascidos entre os anos de 1963 e 1994, com predominância dos nascidos entre os anos de 1978 e 1985. Estavam, portanto, em 2002, momento do levantamento dos dados, na faixa entre os 17 e 24 anos de idade.

Apesar de uma certa precariedade no registro dos dados referentes aos alunos – nem sempre seus históricos estavam atualizados ou traziam de forma precisa a relação entre a idade do aluno e a série cursada – pude perceber que a repetência é um aspecto marcante em suas vidas. Constatei que 104, do total de 238 alunos, foram retidos em alguma série da Educação Básica. Desses, 65 são do sexo masculino e 39 do sexo feminino, o que é representativo de uma tendência histórica no Brasil que, segundo Madeira<sup>12</sup>, ainda é pouco investigada.

É possível verificar também, através do levantamento feito na EE Jardim Amanda II, que são as séries iniciais as que mais reprovam. Entre o Ciclo Básico e a 4ª série do Ensino Fundamental, 86 alunos foram retidos. Desses, 30 eram do sexo feminino e 56 do sexo masculino, sendo que alguns foram reprovados em mais de uma série nesse nível de ensino. De 5ª série em diante o quadro de reprovações tende a cair e no Ensino Médio, a repetência quase desaparece. Segundo Mitrulis<sup>13</sup>, podemos afirmar que esse nível de ensino aglutina os sobreviventes do Ensino Fundamental.

Há ainda o registro de vários casos de alunos que, após um quadro de repetência persistente, saíram da escola regular e migraram para o supletivo ou abandonaram de vez a instituição de educação formal. A partir desses dados podemos concluir que a vida escolar dos alunos, sujeitos desta pesquisa, é longa e marcada pela repetição de várias séries.

As possíveis razões para este quadro de fracasso estão relacionadas ao quadro de precariedade vivenciado pela população do bairro como também às questões internas a escola. É evidente a dificuldade de muitos dos professores em trabalharem considerando esta realidade precária e violenta que está no entorno e que se faz presente também na sala de aula, bem como no diálogo com as manifestações culturais daquele grupo de jovens. Poucos são os docentes, como a professora que do depoimento transcrito abaixo, que conseguem problematizar esta situação sob uma perspectiva também pedagógica:

*...Você conheceu o Ademir que era do 2º C, o roqueiro? Que usava aquelas pulseiras... Então, tanto que os professores implicaram com o Ademir que o Ademir parou de vir na escola, que eu acho um crime isso. Então o Ademir tinha nota comigo, o Ademir chegava a tirar nove nas minhas provas, ele me chamava de mãe nos corredores. Eu falava para ele assim: 'Eu vou adotar você moleque. Você melhora porque senão as coisas não vão ficar bem'.*

---

<sup>12</sup> MADEIRA, Felícia. A Trajetória das Meninas dos Setores Populares: escola, trabalho ou... reclusão, in **Quem Mandou Nascer Mulher?** RJ: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

<sup>13</sup> MITRULLIS, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino Médio, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul/2002.

*Então ele me chamava de mãe. Mãe daqui, mãe dali... Bom até que ontem eu peguei a lista piloto e o Ademir estava sendo transferido. E eu estou saindo ontem de carro escutei falando assim: 'Mãe?!' Eu virei era ele sentadinho na calçada. Eu falei: 'Oi meu filho. O que você está fazendo aí? 'Ah! Dona vim matar a saudade'. Eu falei: 'Você não está estudando mais? Você está como transferido...'. 'Não Dona, eu parei de estudar'. Para mim foi um crime Dirce, porque se todo mundo tivesse se aproximado do Ademir como eu fiz, e acho que a Vera também fez, a Cidinha fez, você entendeu? Ele não teria desistido. Hoje não era um aluno evadido, não estava aí na rua, estava dentro da escola e ele poderia ter mudado. Era só um diálogo, uma conversa com ele... (Entrevista com Cléia, professora de Geografia – p. 7)*

A fala desta professora elucida uma certa visão “maternal do magistério”, uma percepção ainda marcada pelas heranças de uma concepção pouco profissional da função. No entanto, é necessário destacar que esta é uma das poucas docentes da escola que conseguia estabelecer um diálogo com os alunos e que buscava estratégias para minimizar a repetência e evasão discente. É possível portanto constatar, que esta era uma ação, na maioria das vezes, pautada pelo compromisso individual do professor e não por um projeto educativo da escola.

Através de questionários distribuídos aos 43 professores do Ensino Médio da EE Jardim Amanda II no ano de 2002, foi possível conhecer, a partir dos 30 questionários que retornaram – 16 professoras e 14 professores - o perfil do docente daquela escola.

Praticamente todos os professores eram nascidos no interior do estado de São Paulo – desses 9 nasceram na zona rural - tendo vivido em outras cidades do estado, além da de sua origem, até chegar em Hortolândia. A grande maioria tinha entre 26 e 40 anos de idade.

Duas professoras, do total dos 12 docentes entrevistados<sup>14</sup>, relataram uma trajetória escolar marcada pela repetência e pelo longo tempo de escolarização. Essa necessidade de interromper os estudos estava associada às questões de matrimônio e maternidade.

As opções feitas de volta aos estudos nem sempre são motivadas pelo interesse ou desejo, mas pelas necessidades do ingresso no mundo do trabalho. Nesse caso, na maioria das vezes, a escolha da área profissional se dá a partir de possibilidades concretas da condição de mãe e das maiores oportunidades no mercado, o que pode ser entendido como

---

<sup>14</sup> Além dos questionários distribuídos entre a totalidade dos docentes do Ensino Médio, foram entrevistados 3 professores e 4 professoras dos quais acompanhei o trabalho na sala de aula.



um certo “senso de realidade”<sup>15</sup> das professoras. Ao mesmo tempo, as limitações de quem volta a estudar tardiamente foram frequentemente destacadas pelas entrevistadas.

*É longa, sofrida... Bom, eu estudei até os 18 anos. Conclui a oitava série com 18 anos. Aí parei de estudar; vim do interior parei de estudar pra casar. Vim de Votuporanga. Tinha que escolher: ou estuda ou casa. Foi inocente o fato que aconteceu na época, resolvi casar. Casei, aí depois de três, quatro anos no casamento eu voltei a terminar o colegial, normal. Tive bastante dificuldade. Tanto quanto à matéria, quanto também me relacionar com os colegas de sala que era tudo jovens e eu já estava... Não velha, mas assim eu não estava na idade... Mas ralei porque era dona de casa, era mãe, mulher, esposa, tomava ônibus longe, andava a pé dois quilômetros para tomar ônibus, depois pegava ônibus até a cidadezinha que era perto da minha casa e andava mais vinte quilômetros de ônibus para ir até a faculdade. Sábado tinha aula... (Entrevista com Célia, professora de Matemática – p. 1)*

De certo modo, posso afirmar que a história de vida de alunos e professores dessa escola é marcada por várias dificuldades inclusive para o término de seus estudos. Talvez esse seja um elemento que explique a relação permeada por uma certa cordialidade e cooperação entre esses sujeitos que pude observar durante a pesquisa de campo. Apesar de alguns professores vivenciarem dificuldades no relacionamento com seus alunos, encontrei, por outro lado, vários exemplos de relações amistosas e pautadas pela reciprocidade e que foram confirmados em depoimentos dos docentes.

Os 30 professores que responderam ao questionário, eram graduados em cursos de licenciatura. Além dessa graduação, quatro professores tinham outro diploma universitário: 2 em direito, 1 em administração de empresas e 1 em curso superior de tecnologia mecânica e manutenção. Todos eles são formados em faculdades privadas e, a ampla maioria (26), em cursos noturnos.

Esta situação está em sintonia com o que Almeida<sup>16</sup> encontrou em sua pesquisa sobre o perfil dos professores da escola pública paulista. Segundo a autora, “*a trajetória de formação desses professores confirma o caminho seguido nas últimas décadas por segmentos significativos da classe média baixa e setores populares: a expressiva maioria realizou o 1º e 2º graus na escola pública e o 3º grau em faculdades ou universidades particulares (...) 75% dos entrevistados ingressaram no curso superior após 1968, ano da*

---

<sup>15</sup> Faço aqui uma aproximação ao conceito apresentado por Rosemberg (apud Madeira, 1997). Para essa autora, a opção das mulheres por carreiras ditas femininas, pode ser entendida como “*estratégia de sobrevivência*”, “*como resultado de negociação dessas mulheres às contradições que enfrentam na vida cotidiana*”, como “*senso de realidade*”.

<sup>16</sup> ALMEIDA, Maria Isabel de. **Perfil dos Professores da Escola Pública Paulista**. Dissertação de Mestrado. SP: USP, 1991.

*reforma universitária que marcou a expansão acelerada do ensino superior no país por meio do crescimento do setor privado. Esse estudante que arca com os custos de sua formação, via de regra é um trabalhador e, por isso, realiza seu curso predominantemente no período noturno...*”(p. 177) A mesma situação é reafirmada recentemente em pesquisa realizada sobre o perfil dos professores brasileiros produzida por INEP/UNESCO<sup>17</sup>. Segundo os dados ali apresentados, do total de professores que lecionam no Ensino Médio, 80,3% estão habilitados para o trabalho de acordo com o estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e, na sua maioria, freqüentaram cursos de licenciatura em instituições privadas de ensino superior.

Segundo Ferreira Júnior & Bittar<sup>18</sup> este novo perfil do professor brasileiro precisa ser compreendido a partir de um contexto mais amplo, ou seja, do período de crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar que impôs uma política de expansão do sistema educacional público. Para os autores, a extensão da escolaridade obrigatória – de 4 para 8 anos – levou a rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o atendimento deste novo público, a “célere formação dos educadores que se deu de forma aligeirada.” “...A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico..”(p. 1166) e contribuiu para a mudança significativa no perfil deste profissional.

Repercussões deste processo histórico são sentidas ainda hoje tanto na condição de trabalho como no acesso aos bens culturais e a uma formação de qualidade. Durante a pesquisa foi possível constatar que apesar de todos os docentes terem sua titulação em nível de graduação e, alguns deles até mesmo em nível de pós-graduação, apresentam, através do trabalho de sala de aula que pode acompanhar, sérias limitações quanto ao domínio do conhecimento específico com o qual trabalham.

Durante a pesquisa, um dos 13 alunos do Ensino Médio que foram entrevistados, me procurou por diversas vezes solicitando auxílio a sua professora de Matemática. Para Murilo, esse era um campo do conhecimento do qual gostaria de se apropriar, no entanto

---

<sup>17</sup> UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. SP: Moderna, 2004.

<sup>18</sup> FERREIRA JÚNIOR, Amarílio & BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores, in **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 97, n. 27, set/dez 2006.

sentia em sua professora, licenciada na área, fragilidade teórica e pouco domínio de conceitos matemáticos chaves.

Esse também, muito provavelmente, é um dos fatores que justifica a situação funcional instável destes professores na rede pública, isto é, do total de 30 professores, apenas 5 haviam sido aprovados em concursos públicos pelo estado de São Paulo. Além disso, pude observar que estes docentes cumprem longas jornadas de trabalho. A maioria deles (19) tem o que na rede pública estadual costuma-se definir como “carga completa”, isto é, 32 horas aula por semana. Três têm mais de 40 horas/aula semanais e um tinha uma carga de 57 aulas por semana. Do total de 30 professores, 6 declararam exercer outra atividade profissional tais como: advocacia, vendedor autônomo, técnico mecânico, marceneiro, corretor de imóveis e proprietário de salão de massagem.

A formação precária dos docentes, resultado de um processo histórico e de uma política educacional de massificação da escolarização básica, junto a extensa jornada de trabalho a que estão submetidos, provavelmente sejam as principais razões para justificar o trabalho pouco autônomo que presenciei durante o período da pesquisa, centrado, na maioria das vezes, no uso de livros didáticos. Mesmo as aulas que assim estavam organizadas, também se mostravam precárias uma vez que os alunos não dispunham, segundo relato dos professores, de condições financeiras para adquirir os livros e que, naquele momento, não havia o envio de livros didáticos por parte do governo federal. Como exemplo dessa dificuldade, lembro-me de uma aula de Geografia para uma turma de primeiro ano em que a professora distribuiu livros para que os alunos trabalhassem em duplas. Este era um livro editado há cinco anos, destinado para alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e que apresentava dados estatísticos do país, anteriores ao censo de 2000.

Essa situação faz com que os professores criem alternativas na elaboração de material didático custeando, muitas vezes, a reprodução de pequenos textos ou artigos de jornal.

Para alguns docentes, a ausência do livro didático dificulta a organização do trabalho escolar e o acompanhamento da aula pelo aluno. A ênfase dada por eles a esse material didático no processo de ensino-aprendizagem, talvez possa ser entendida como

reflexo do que Assis<sup>19</sup> denomina de “síndrome de incompetência”. Segundo a autora, este problema se manifesta nos professores da rede pública de São Paulo como resultado da deterioração das condições de trabalho o que “...contribui para atribuição a outrem da responsabilidade de elaboração de planos e projetos pedagógicos, para o apego ao livro didático, para a submissão frente ao corpo dirigente da unidade escolar e em grande medida do Estado...”(p. 180)

No entanto, é necessário ressaltar que há também, casos de professores que buscam práticas inovadoras e que proporcionem a superação do modelo tradicional de escola. Mas elas se apresentam, muitas vezes, limitadas diante do quadro de precariedade em que se encontram alunos, professores e instituição escolar.

Há, por parte dos professores, uma preocupação no sentido de se adequar ao novo discurso pedagógico amplamente difundido pelos documentos curriculares dos anos de 1990, principalmente no que diz respeito a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos. Nas entrevistas, os docentes declaram desejar e reconhecer como importante um trabalho que integre diferentes conhecimentos bem como que dialogue com a diversidade cultural de seus alunos, mas ao mesmo tempo, destacam os empecilhos que julgam dificultar a concretização de trabalhos desse tipo. Alguns dizem que o trabalho interdisciplinar até acontece na escola, mas de forma casual, sem nenhum planejamento prévio ou como parte de um projeto educativo maior. Para outros, a interdisciplinaridade não acontece nessa escola, por falta de espaços para o encontro entre eles, ou seja, por falta de integração, discussão, construção e realização coletiva de um projeto dessa natureza.

Nas entrevistas foi possível constatar que a concepção do conceito de interdisciplinaridade que está presente na fala destes professores, está pautada, na maioria das vezes, por uma compreensão instrumental do conceito, ou seja, acredita-se ser necessária a realização de trabalhos em conjunto, de ações que “somem as disciplinas”, sem que isso signifique de fato o reconhecimento da complexidade e da articulação intrínseca do conhecimento. Pelo contrário, o que permeia este discurso é a visão da possibilidade de

---

<sup>19</sup> ASSIS, Silvana Soares. **As Reformas Neoliberais no Ensino Público Paulista e o Sindicalismo Propositivo da APEOESP**. Dissertação de Mestrado. IFCH/UNICAMP, 1999.

se alcançar a totalidade do conhecimento a partir da junção de partes dele presentes nas áreas específicas<sup>20</sup>.

Por mais que não haja consenso nos documentos curriculares sobre o conceito de contextualização dos conteúdos<sup>21</sup>, os professores da EE Jardim Amanda II também manifestam sua preocupação em construir suas propostas de trabalho com o objetivo de articular os conteúdos com o cotidiano dos alunos. Esse cotidiano muitas vezes é compreendido como sinônimo do dia-dia, das vivências práticas dos sujeitos. Todos os docentes entrevistados manifestam sua intenção de buscar essa articulação.

De certo modo, é possível afirmar que tanto a articulação dos conhecimentos entre si como também a promoção da aproximação entre estes e a vida prática, são procedimentos reconhecidos pelos professores como necessários para o trabalho concretizado no cotidiano das escolas. Mas tal ação tem se pautado por uma postura imediatista, um tipo de resposta a exigências que lhes são feitas sem representar de fato o resultado de uma compreensão mais ampla da complexidade e das articulações possíveis entre esses saberes. Novamente percebe-se de forma clara como a escola foi invadida por um certo ativismo pedagógico, pela necessidade de fazer, mas sem a compreensão do que esse fazer representa.

Para os alunos, fica, muitas vezes, a impressão de uma superficialidade no trato de temáticas que julgam relevantes. É o que expressa, por exemplo, Welson, aluno do 3º ano do Ensino Médio e que tinha 19 anos a época da pesquisa:

*...Tipo a gente vê aqui aula de História, vamos falar sobre Cabral, Pedro Álvares Cabral, fala aquele básico, mas nunca pega um histórico do rapaz mesmo... Fez isso, e morreu nisso... Sempre começa: 'o nome dele é Cabral, tem tantos anos e acabou'. Não tem aquele negócio de você começar e ir até o fim. Tirar o máximo possível... (p. 8)*

Sob a argumentação relativa à necessidade de trabalhar com o cotidiano e as questões emergentes da contemporaneidade – tais como as que foram selecionadas para compor os temas transversais nos documentos curriculares - muitas vezes a escola acaba divulgando e reforçando um tipo de conhecimento que não ultrapassa os limites do senso

<sup>20</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.)

**Currículo: questões atuais.** Campinas: Papirus, 1997.

<sup>21</sup> Conferir LOPES, Alice Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o Ensino Médio, in ROSA, Dalva e SOUZA, Vanilton. **Políticas Organizativas e Currículos: educação inclusiva e formação de professores.** RJ: DP&A Editora e Goiânia: Alternativa, 2002.

comum. Na tentativa de superar a centralidade dada à transmissão do conhecimento erudito, é posto aos professores a necessidade de se buscar freneticamente a aproximação cada vez maior com o cotidiano e as questões atuais. Entretanto, essa busca evidencia um certo desprezo por aquilo que se construiu durante gerações, pelo conhecimento que foi produzido no passado. Possivelmente isso se dá também em função de um tipo de mentalidade que cada vez mais valoriza o imediato, o prático, o atual; um tipo de conhecimento voltado para a aplicabilidade na solução de problemas do cotidiano.

Talvez venha ocorrendo uma aproximação cada vez maior entre a cultura escolar e a cultura de massa, característica, segundo Bosi<sup>22</sup>, de uma sociedade que dá outro sentido ao tempo: o sentido próprio da sociedade capitalista. Nessa sociedade cujo modelo é o do “tempo cultural acelerado”, “...o *sempre novo* (embora não o *sempre original*, dadas as limitações fatais do produtor) comanda essa caricatura de eterna vanguarda que não hesita, porém, em valer-se de velhos clichês ou de periódicos *revivals* mal o assunto *míngua ou morre*” (p. 9). A cultura de massa invade, segundo o autor, o tempo do relógio e o tempo interior do cidadão. Também invade, pelo que pude observar durante a pesquisa de campo, o tempo da escola, o tempo do ensinar e do aprender.

Nos tempos atuais, ao se contrapor a uma educação elitista e a um conhecimento que traz as marcas profundas da cultura burguesa, apresenta-se um modelo que respeite as particularidades dos alunos, que abdique de um ensino conteudista, enciclopédico, por uma educação que tem por objetivo maior que o aluno aprenda a aprender. Segundo Duarte<sup>23</sup>, “...o lema ‘aprender a aprender’ passa a ser revigorado nos meios educacionais, [porque] preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo...”(p. 9) De acordo com este autor, a essência desse lema é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. “...Em última instância o lema ‘aprender a aprender’ é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual” (p. 9)

---

<sup>22</sup> BOSI, Alfredo (org.) **Cultura Brasileira: temas e situações**. SP: Ed. Ática, 1987.

<sup>23</sup> DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘Aprender a Aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

Esse esvaziamento de conteúdo científico, bem como a superficialidade no trato de questões relevantes e na ausência da compreensão acerca das relações de poder presentes na produção do conhecimento, é o que leva os alunos da EE Jardim Amanda II a manifestarem seu desejo por uma outra escola. É o que ficou registrado na gravação da conversa com Sérgio, aluno inquieto e questionador que aos 19 anos não conseguia sair do 1º ano do Ensino Médio, principalmente pelas constantes faltas e interrupções dos estudos em virtude da necessidade de trabalhar:

*...Na família, na rua, na igreja a gente aprende uma teoria da vida, na escola a gente aprende outra. Por isso que a escola é uma coisa importante na vida da gente... É a ciência entendeu?.. (p. 4)*

Diante da realidade estudada é possível compreender na fala deste, como de outros alunos entrevistados, a sensação de frustração daqueles que representam uma classe que tanto lutou para ter acesso a escola. Segundo Garcia<sup>24</sup>, “quando a maioria da população luta pelo direito à escolarização, luta pelo acesso ao saber sistematizado, parte da luta maior pela transformação da sociedade” (p. 46)

Encerro aqui com a carta do pai do Bruno, aluno do 1º ano do Ensino Médio na EE Jardim Amanda II que, em 2002, quando o governo federou instituiu o “Dia da Família na Escola”<sup>25</sup>, se recusou a comparecer ao evento e redigiu o texto abaixo transcrito para que o filho o entregasse à direção da escola. O aluno, já estigmatizado<sup>26</sup>, achou melhor não entregá-la. No entanto, Bruno me deu este presente:

#### *DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA*

*Nosso modelo de educação atualmente, trás um marketing muito bonito aos olhos dos incautos, é provão do Enem, Saesp, etc..*

*Pena que a vivência deste projeto educacional, na prática é bem diferente, nossos alunos não tem conseguido aprender, e perdem longe para os alunos que estudaram a 15 ou 20 anos atrás.*

*Tenho percebido que o remanejamento de professores, tem trazido muito prejuízo aos alunos, porque o professor não tem afinco com a comunidade, sente dificuldade financeira até para se deslocar para cumprir o no. de aulas imposta a ele. (grande no. de aulas vagas)*

*Talvês o prejuízo neste plano educacional, se deve a pluralidade de leis em nosso país, hoje o jovem está muito amparado de fachada, daí a falta de*

<sup>24</sup> GARCIA, Regina Leite. Um Currículo a Favor dos Alunos das Classes Populares, in **Cadernos CEDES**, n. 13, 4ª edição, 1991.

<sup>25</sup> Nessa proposta, a escola deveria abrir seus portões para receber pais e pessoas da comunidade para participarem de atividades programadas pelos professores e alunos, no intuito de estreitar a relação entre escola e comunidade.

<sup>26</sup> Esse aluno era identificado pelos professores como pertencente ao “grupo dos roqueiros” estigmatizados como indisciplinados e drogados.

*interesse em respeitar o ambiente, a dificuldade em casa, muitas vezes devido ao alto nível de desemprego, os pais sente dificuldade em educar os filhos. Ao meu ver, o Brasil precisa urgente de uma reforma educacional, com começo, meio e fim, bons tempos era aqueles, que quando a diretora chegava na classe, os alunos levantavam em pé para recebê-la.*

*Não estou vivendo de saudosismo, mas faz tempo que eu venho chamando a atenção, para os problemas educacionais aqui na nossa região e talvez no Brasil, ou é sazonal o problema? Não sei dizer: Só sei de uma coisa, no Estado de São Paulo onde vivo atualmente, a educação é só de marketing, de estatística, bom para quem precisa mostrar serviço. Mas para nós os pais, e os alunos, está péssimo, porque a parte mais linda de nossos filhos está seriamente comprometida, porque o não saber deixa marca profunda no ser humano e na sociedade em geral. (grifo meu)*

*Resta saber, a quem interessa tamanha desigualdade social, já que um país miserável e sem educação trás sérios problemas para seu povo, e para os países desenvolvidos também, haja visto as seqüelas de várias células por este mundo afora.*

## BIBLIOGRAFIA:

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Perfil dos Professores da Escola Pública Paulista**. Dissertação de Mestrado. SP: USP, 1991.

ASSIS, Silvana Soares. **As Reformas Neoliberais no Ensino Público Paulista e o Sindicalismo Propositivo da APEOESP**. Dissertação de Mestrado. IFCH/UNICAMP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **PCN+ - Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). (Acessado em 23/07/2004)

BOSI, Alfredo (org.) **Cultura Brasileira: temas e situações**. SP: Ed. Ática, 1987.

CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 1998. Disponível no site [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). (Acessado em 27/ 10/2004)

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania, in **Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. SP: Ed. Brasiliense, 1994.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘Aprender a Aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio & BITTAR, Marisa. A Ditadura Militar e a Proletarização dos Professores, in **Revista Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 97, n. 27, set/dez 2006.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas**. SP: Ed. Moderna, 2003.

GARCIA, Regina Leite. Um Currículo a Favor dos Alunos das Classes Populares, in **Cadernos CEDES**, n. 13, 4ª edição, 1991.



GENTILI, Pablo. O Discurso da 'Qualidade' como Nova Retórica Conservadora no Campo Educacional, in GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis**. Lowes. The Falmer Press, 1987.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG e Brasília: UNESCO, 2003

HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência, in FERRETTI, Celso João (et. all.) **Tecnologia, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o Ensino Médio, in ROSA, Dalva e SOUZA, Vanilton. **Políticas Organizativas e Currículos: educação inclusiva e formação de professores**. RJ: DP&A Editora e Goiânia: Alternativa, 2002.

MADEIRA, Felícia. A Trajetória das Meninas dos Setores Populares: escola, trabalho ou... reclusão, in **Quem Mandou Nascer Mulher?** RJ: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

MITRULLIS, Eleny. Ensaio de Inovação no Ensino Médio, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul/2002.

OLIVEIRA, Sônia Regina. **Formulação de Políticas Públicas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1999.

ROUANET, Paulo Sérgio. **As Razões do Iluminismo**. SP: Companhia das Letras, 1987.

SACRISTÁN, Gimeno e GÓMEZ, Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. SP: Cortez, 1995.

UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. SP: Moderna, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e Interdisciplinaridade, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no Ensino Médio**. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 2005.