

Apropriação e resistência: ressignificações das políticas educacionais na prática docente

Jean Mac Cole Tavares Santos

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Rua Almino Afonso, 478, Centro, 59610-210, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: maccolle@hotmail.com

RESUMO. Recentemente, discutimos a reforma do Ensino Médio no interior cearense, no Nordeste brasileiro. Vimos que as políticas educacionais desde os anos de 1990 têm como marca principal a tentativa de transformar as ações governamentais em grandes consensos da sociedade. No processo de coleta de dados, especificamente na fase de entrevistas com os professores sobre a reforma, detectamos desencontro entre o que trazia a reforma e o que professores apresentavam como suas características principais. Os professores, por meio de seus relatos, apontam a imposição dos órgãos oficiais condicionando o currículo escolar. Os depoentes revelam o descompasso entre os acontecimentos em sala de aula e o discurso hegemônico apresentado pelo poder público. Assim, nosso artigo discute, por um lado, que o discurso do consenso, de clamor da sociedade pelas reformas, não encontra defesa quando partimos para dentro dos muros da escola e para dentro da sala de aula e, por outro lado, que as reformas apresentadas vêm sem os elementos necessários para a sua implementação. O professor estabelece um caminho entre a norma e a realidade, um atalho para a crítica ao discurso oficial.

Palavras-chave: prática docente, políticas educacionais, reforma educacional.

ABSTRACT. Appropriation and resistance: resignifications of education politics in teaching practice. Recently, we discussed the reform of secondary education within Ceara State, northeastern Brazil. We saw that, starting in the 1990s, education policies have been characterized by the attempt to transform government actions into broad societal consensus. In the process of data collection, specifically during the interviews with teachers regarding the reform, we detected a mismatch between what the reform consisted of and what teachers described as its main features. Teachers, through their reports, suggest the imposition of official agencies conditioning the school curriculum. The interviewees reveal the gap between the events in the classroom and the hegemonic discourse of the public sector. Thus, our paper discusses, on one hand, that the discourse of consensus, the clamor for reforms in society, has no support when taken within the walls of the school and into the classroom; on the other hand, that reforms are presented without the necessary elements for their implementation. Teachers establish a path between the norm and reality, a shortcut to the critique of public discourse.

Keywords: teaching practice, educational policies, educational reform.

Introdução

As políticas educacionais desde os anos de 1990 têm como marca principal a tentativa de transformar as ações governamentais em grandes consensos da sociedade. Dessa maneira, qualquer política oficial é apresentada como uma necessidade do mundo atual, acompanhado pelo clamor dos educadores e da sociedade como um todo. Recentemente, em pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), discutimos a reforma do Ensino Médio nas escolas da Região do Maciço de Baturité, no interior cearense, no

Nordeste brasileiro¹. Na ocasião, abordamos, por meio de entrevistas semiestruturadas e de duas rodas de conversa, oito professores e dois diretores de escola². No processo de coleta de dados, especificamente na fase de entrevistas com os professores sobre a reforma, detectamos o desencontro entre o que trazia a reforma e o que tais professores apresentavam como suas características principais.

¹ Pesquisa "O ensino médio no interior cearense sob os impactos da reforma: entre o discurso oficial do novo mundo do trabalho e as apropriações/resistências pela escola (1995 – 2005)", orientado por Andrzej Kulesza. A pesquisa recebeu apoio do CNPq, por meio de bolsa de doutorado.

² Para mais informações sobre a pesquisa, incluindo caracterização da região, sujeitos pesquisados e abordagem teórico-metodológica, conferir Santos (2009).

O desencontro mais claro se refere ao currículo. Vimos que o currículo é visto como imposto pelos órgãos governamentais. Como sabemos, no entanto, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), (BRASIL, 1996) já consta o estabelecimento de diretrizes curriculares para a educação básica, em substituição ao currículo mínimo anterior deixando a escola com uma tarefa mais complexa para decisão e elaboração de elementos curriculares. Tal flexibilidade, assim, objetivava dar autonomia às escolas, principalmente autonomia curricular. Desse modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) cumprem a função de orientação da flexibilidade do currículo. Mesmo assim, nas falas dos professores, é percebida a imposição dos órgãos oficiais diretamente no currículo escolar como um dos elementos da reforma.

Como naquele momento da pesquisa, na elaboração do trabalho final, não foi possível discutir os desencontros das falas dos entrevistados, retomamos a discussão. Assim, o nosso artigo tem por objetivo, pelas falas de quatro professores e de dois diretores de escola³, entender o posicionamento docente a partir de três focos: 1. o discurso do consenso, de clamor da sociedade pelas reformas, não encontrar defesa quando partimos para dentro dos muros da escola; 2. a reforma veio sem os elementos necessários para a sua implementação e, 3. o professor estabelece um caminho entre a norma e a realidade, um atalho para a crítica ao discurso oficial.

Sujeitos, falas e normas: o novo incompreendido

Em entrevista realizada em setembro de 2005, um professor do Liceu apresentou a seguinte questão sobre o currículo desenvolvido na escola em que ele atua:

O currículo já vem [determinado] pelos órgãos oficiais. Ele vem de cima pra baixo. Acredito até que deva ser mesmo assim. Só que devia pelo menos ouvir aqueles que convivem realmente na sociedade [comunidade escolar] e sabem quais são as reais necessidades dos alunos (...). É uma coisa que precisa ser mais bem avaliada, melhor pensada. Tem disciplina que não existe no currículo que poderia ajudar o aluno a despertar para uma profissão, para ocupar uma vaga numa empresa. Tem que ser visto esse outro lado, o lado da escola, [o lado] do aluno (Entrevistado 1).

Para o professor entrevistado, o currículo ainda seria imposto pelos órgãos governamentais

responsáveis pela Educação. No entanto, na LDB de 1996 já consta a necessidade do estabelecimento de diretrizes curriculares para a Educação Básica⁴, em substituição ao currículo mínimo anterior. Visava, com isso, dar maior flexibilidade e autonomia às instituições responsáveis pelo ensino, deixando a cargo do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) a tarefa de orientar o estabelecimento do currículo (MARTINS, 2000).

As Diretrizes Curriculares, seguindo os preceitos do Parecer 03/98, da Conselheira Guiomar Namó de Melo, do Conselho Nacional de Educação, que gerou a Resolução da Câmara de Educação Básica, número 3, de 26 de junho de 1998, que institui as DCNEM, entendem o currículo como algo que não deve vir pronto e acabado, definido por especialistas, mas construído pela escola. São os professores que devem definir o quê, como e porque ensinar tal ou qual conteúdo. O ponto central do currículo do Novo Ensino Médio, então, contempla a concepção de participação entre os diferentes segmentos envolvidos no processo de aprendizagem e de autonomia da escola, construindo a formação geral.

Apesar dos argumentos apresentados pelo professor (1) entrevistado, pode-se concluir que não há, pelo menos do ponto de vista legal, uma imposição do currículo escolar. Então, o que justifica tal posicionamento? Desinformação? Realidade isolada? Não se deve creditar toda a responsabilidade na desinformação do docente ou mesmo em um reduto escolar autoritário. Pode, no entanto, revelar que a lei não chegou de forma clara, que o movimento para a execução das condições listadas acima foi incompleto. Sem precipitações, vale lembrar a instituição e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).

Na expectativa de que a escola compreenda essa sua nova função na feitura do currículo, o Ministério da Educação e do Desporto, no início de 1999, publicou e distribuiu às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999). Segundo o MEC, os parâmetros “foram feitos para auxiliar o professor na execução de seu trabalho, servindo de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo da escola” (grifos nossos) (BRASIL, 1999, p. 11).

Nos PCNEM são desenvolvidos os princípios pedagógicos, determinados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), delimitadas nas três grandes áreas de

³ Os entrevistados para neste artigo são: professor do Liceu de Baturité (Entrevistado 1); professora da EEFM Almir Pinto (Entrevistado 2); professor da EEFM Almir Pinto (Entrevistado 3); professora da Escola de EEFM de Vazantes (Entrevistado 4); diretora da EEFM de Mulungu (entrevistado 5) e do diretor do Liceu de Baturité (Entrevistado 6).

⁴ LDB 9394/96 Art. 9º, Inciso IV, e Art. 53º, Inciso II.

conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Dando primazia ao papel da escola e dos sujeitos na implementação da reforma curricular, o documento dos parâmetros representa a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial (LOPES, 2002).

O investimento na produção e no envio dessa carta de intenções para a escola conota, em si mesmo, a perspectiva de que a reforma venha a ser conhecida e discutida por uma parte significativa dos professores. A posse, como defende Chartier (1994), é um primeiro passo para a leitura e para o estabelecimento de uma ordem⁵. Assim, pode-se creditar que houve certo nível de conhecimento da Reforma, além da possibilidade de que esse instrumental tenha sido usado. Como afirma Lopes (2002), ainda

que se considere que muitos professores nas escolas lerão o texto dos parâmetros com desinteresse ou descrédito, ou mesmo abandonarão seus volumes nas gavetas, não entendo ser possível pensar na força de um cotidiano escolar que se constrói a despeito das orientações oficiais. Certamente existem reinterpretações desses documentos e ações de resistência aos mesmos na prática pedagógica, assim como permanece em evidência o caráter produtivo do conhecimento escolar. Todavia, menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar (p. 387).

O fato de as escolas contarem com o documento oficial que pretende ser o norteador da Reforma, além de dizer do investimento, no sentido de comprovar a mobilização de recursos governamentais para que ela fosse implementada, demonstra a intervenção de um órgão geral no cotidiano escolar. No entanto, nada garante que seu uso aconteceu de acordo com o planejado pelos órgãos estatais.

Considerando esses aspectos, faz-se necessário discutir como os elementos da Reforma foram

recebidos, principalmente, na elaboração do currículo já que esta é ação intransferível da escola, segundo todos os pressupostos da Reforma.

A primeira pergunta, então, se refere ao conhecimento, ao acesso e ao uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Complementando o professor que inicia o artigo, a fala da professora da EEFM Almir Pinto, apresenta o movimento causado pela proposta reformista:

A Reforma não pegou a gente totalmente de surpresa. A gente já sabia que viria mudanças por aí, tinha visto várias propagandas e, nas reuniões de planejamento, a direção foi preparando a gente. Mas quando os Parâmetros chegaram à escola ainda se tinha muita dúvida de como trabalhar com eles. Até a direção da escola também tinha essa dúvida. Depois foi que a coordenadora pedagógica chamou o pessoal e disse do que se tratavam os parâmetros e que todo professor tinha que se basear neles. Só que não bastava dizer isso para que acontecesse, foi um processo de aproximação difícil já que essas novidades demoram a serem realmente postas em prática. Ter o material na mão não significa usar e nem entender o que significa. [para isso acontecer] Leva tempo (Entrevistado 2).

Outros professores entrevistados, seguindo a fala da professora acima, admitiram conhecer os parâmetros e ter acesso a eles em casa ou na biblioteca da escola⁶. Entretanto, a maioria também considerou os textos de difícil entendimento, e seu uso limitado às reuniões de planejamento na escola, não havendo tempo para uma leitura e discussão mais aprofundada, que permitisse dirimir as dúvidas sobre seus aspectos pedagógicos. A professora da EEFM de Vazantes apresenta o seguinte depoimento, reforçando a ideia de que os PCNEM são conhecidos e empregados (mesmo parcialmente), mas sua compreensão não é clara:

Eu uso os parâmetros curriculares para preparar as minhas aulas, tirando as habilidades e as competências que vou trabalhar com o aluno. Lá tem algumas experiências interessantes. Por exemplo, na área de química e de biologia, tem experiências de como trabalhar na área para diversificar o conteúdo e atingir melhor os objetivos da disciplina. Enfim, uso para o planejamento. Agora, falta tempo para estudar mais esses documentos. Muita coisa a gente não entende... não é do nosso tempo. Falta acompanhamento. Às vezes é meio solto. Acredito que se tivesse mais tempo, mais acompanhamento, poderia ser mais bem aproveitado (Entrevistado 4).

⁵ Chartier enfatiza que o livro sempre visa instaurar uma ordem. Quer seja em termos da sua compreensão, quer seja pela autoridade que o encomenda ou permite sua publicação, quer seja pela própria organização numa biblioteca. Apesar disso, o livro não consegue instaurar uma ordem no leitor. O leitor é livre para se inscrever no texto e pôr também a sua marca, modificando-o e modificando-se.

⁶ Para não tornar o texto cansativo, optamos por somente referenciar que as falas dos outros entrevistados têm conteúdos semelhantes.

Há, na fala da professora, uma mistura do instrumental PCNEM, que contribuiu para decidir as competências e as habilidades no processo ensino-aprendizagem, de outro que contribuiu para determinar os próprios conteúdos. Não é objetivo dos PCNEM apresentar exemplos práticos para dinamizar as aulas. Na verdade, a professora misturou partes dos parâmetros com os guias curriculares⁷ que serviam de âncora para a elaboração da proposta dos conteúdos de cada disciplina antes da Reforma. Com a chegada dos novos instrumentais, foi havendo uma acomodação híbrida no uso do novo e do antigo instrumental. Do ponto de vista do processo de adaptação, tal conduta é plenamente aceitável. Porém, vendo pela perspectiva do discurso do Novo Ensino Médio, da necessidade de superar a formação tecnicista (do velho ensino médio), de apontar para a formação geral, dando ênfase à interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (do novo Ensino Médio), na ideia desenvolvida pelo discurso oficial de uma luta do novo contra o velho, como discute Kuenzer (2000), os dois instrumentais não poderiam conviver no mesmo ambiente.

De fato, podemos notar que a escola foi bombardeada com muitos materiais pedagógicos que visavam implementar a Reforma e elevar o nível de conhecimento e de leitura dos professores. Todavia, como reforça a reclamação da professora (e já intuía a fala do professor do Liceu), o acompanhamento pedagógico e a capacitação não aconteceram com a mesma intensidade. Os dois discursos apresentados, no entanto, ficaram misturados, confusos, entre o desejo de utilizar a proposta e a compreensão parcial do que significava essa nova proposta. Mesmo assim, segundo o relato da diretora, essa professora faz parte da minoria que utiliza os PCNEM para preparar suas aulas:

É verdade que a proposta dos parâmetros foi apresentada a todos os professores através da coordenação pedagógica da escola. Não foi imposição, como muitos falam, foi apresentado e discutido nas reuniões, nos encontros pedagógicos. Os livros chegaram e a maior parte dos professores teve acesso a eles. Agora poucos [foram os] professores [que] aderiram, que realmente utilizaram as competências e as habilidades ditadas pelos parâmetros para [preparar] as aulas. Foram mais aqueles da nova geração [que] tiveram facilidade de aceitarem essas mudanças. Tem muito a ver com a

formação de cada um, com a visão de cada um e, até, com a habilidade de trabalhar com esses instrumentais. Agora, nós percebemos que os nossos professores não lêem, não têm o hábito da leitura, assim fica muito difícil trabalhar com os parâmetros ou com qualquer outro instrumental. Só uma minoria realmente leu os PCNEM (Entrevistado 5).

A fala da diretora, além de mostrar que poucos professores utilizam o instrumental para as suas atividades, reforça a ideia de que há professores de uma nova geração e professores de uma geração mais antiga, creditando à nova geração a facilidade maior para aceitar as mudanças. Apesar de muitas vezes o próprio professor inculcar que não acompanha as mudanças por ser de outra geração, essa postura não é defensável, à luz de uma perspectiva que priorize a Educação e, em consequência, a formação profissional e a valorização do professor. Justamente pelo descaso histórico e por reformas restritas a alguns aspectos da escola é que se percebem concepções diferenciadas na mesma instituição escolar. E isso pode ser utilizado pelo professor como justificativa, a si mesmo e ao conjunto da sociedade, para não entender ou utilizar as novidades que aparecem (numa reação consciente ou não ao que ele considera novidades efêmeras ou mesmo reproduzindo o pacto da mediocridade), como também são utilizadas pelo Estado para responsabilizar o professor pelo fracasso escolar do aluno, diminuindo e desviando a questão.

Por mais que pareça uma determinação individual, algo que tenha muito a ver com a formação de cada um, com a visão de cada um e, até, com a habilidade de trabalhar com os instrumentais, de forma geral, esses aspectos individualizados são construídos socialmente dentro da perspectiva histórica de conformação da sociedade, da escola pública e da educação, como elemento de direito universal ou de adequação do indivíduo ao mundo do trabalho capitalista. Por isso que, quando a diretora estipula como verdade que os professores não leem, não distinguindo mais as gerações novas das velhas, está se dizendo que não existem condições para que isso aconteça ou mesmo que a condição de atuação do professor impossibilita que tal necessidade seja suprida. Como resultado, dentro dos próximos dez ou 15 anos, os novos de hoje serão os velhos; a estrutura contribui, também, para a separação das gerações entre novos e velhos; entre os que leem e os que não leem; entre os que compreendem e os que não compreendem as transformações atuais.

A abordagem que prevaleceu na implantação dessa Reforma foi a de atribuir ao professor a responsabilidade de sua atualização e sua capacitação.

⁷ Os Guias Curriculares para o Ensino Médio foram uma tentativa da Seduc de diminuir a influência do livro didático na proposta curricular do professor. A ideia era que os próprios professores, assessorados por técnicos da Secretária de Educação, elaborassem um instrumental propondo os conteúdos e as formas de abordagem que pudessem favorecer a relação ensino-aprendizagem. Não teve uma difusão muito grande em todo o Estado, mas foi adotado na Região em várias disciplinas a partir de 1994.

Assim, os parâmetros foram passados para os professores nas atividades pedagógicas por meio dos discursos de técnicos e de pedagogos, nas rodas de conversas, nos debates e nas atividades pedagógicas. Dessa forma, além de o acesso ter se dado pelos filtros de leitura e de compreensão dos técnicos, ainda foi de forma corrida, sem tempo para se aprofundar o assunto, questionar a proposta a fim de que ela fosse mais bem assimilada.

De forma geral, segundo os educadores entrevistados, não houve uma capacitação direcionada para a elaboração do currículo e/ou para o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. De acordo com a entrevista com os diretores, essa parte ficou sob a responsabilidade dos coordenadores pedagógicos. As falas, a seguir, revelam a superficialidade e o aligeiramento de como as discussões foram realizadas. Tal aligeiramento e superficialidade podem ajudar a responder a como o currículo é determinado na escola. Vejamos o ponto de vista de mais um entrevistado:

Geralmente, quem decide é a escola e o CREDE. O currículo vem da cúpula maior. [A cúpula] (...) chega à escola, analisa, questiona e decide que nós vamos empregar isso aqui, que nós vamos começar a trabalhar com tal disciplina. A gente questiona, mas já vem determinado. Eu acredito que é a direção, juntamente com o CREDE que determina as disciplinas que a gente tem que ensinar. Essas coisas são assim. Eu vejo nesse sentido (Entrevistado 1).

Apesar da insistência dos documentos oficiais em afirmar a autonomia curricular da escola, o que prevalece é a ideia de que os professores (e a escola) estão cumprindo ordens superiores, seja dos núcleos gestores das escolas, seja do Crede/Seduc. Junto com essa ideia, tem mais uma que, talvez realista demais, considera que a escola não tem capacidade/estrutura para assumir tal função:

Essa questão do currículo é meio complexa, ultrapassa a questão legal. Qual a escola que tem competência para estabelecer o seu próprio currículo? Qual é a escola da nossa região, do Maciço de Baturité, que tem realmente condição de interferir nessa realidade? Qual? Eu não sei. Eu desconheço (Entrevistado 6).

Ao devolver a pergunta, o diretor acima toca em dois pontos primordiais: competência e condições objetivas para se instituir o currículo. A competência, em tese, é dada pela lei, pela questão legal. Mas fica latente que a lei não basta para que isso aconteça, porque competência também deve vir aliada às condições objetivas. Não havendo tal

aliança, a competência transforma-se em incompetência.

Com isso, a fala de que tudo vem determinado também casa com a ideia de que não é competência da escola se preocupar com isso já que ela não tem condições de responder pela sua execução pela subordinação aos órgãos governamentais e às limitações estruturais que enfrenta. A citação abaixo reforça essa ideia:

Realmente, há necessidade de ver a questão da realidade local, a Parte Diversificada é para isso, mas não tem funcionado. Sempre que a escola sugere uma nova disciplina, a SEDUC e o CREDE não concordam, ficam colocando dificuldades para aceitar. Nós temos experiência na época dos projetos educativos que inserimos no currículo. Eu tive que ir à SEDUC conversar com a responsável pela lotação dos professores, tentando comprovar que aquilo fazia parte da carga horária, que era necessário para a realidade da região, para a nossa realidade (entrevistado 5).

Apesar de perpassar que, segundo as diretrizes curriculares, a escola deveria ter mais gerência sobre o currículo, as falas apresentam aspectos estruturais para que a imposição aconteça. Senão uma imposição proibitiva do Crede e da Seduc, já que esses órgãos não impediriam a diversificação do currículo, uma imposição das condições objetivas da escola, das faltas, dos vazios do investimento estatal. A falta de professores qualificados e de material de pesquisa é o principal motivo para determinar o currículo. Motivos, porém, mais contundentes são aqueles relativos às dificuldades encontradas pelos professores para tornar a interdisciplinaridade uma ação:

Na hora de dividir os conteúdos, é difícil relacionar as áreas de conhecimento, não centrar na sua disciplina. Começa que a lotação do professor é feita por disciplina. A hora de cada professor também é por disciplina. (...) Cada um é responsável por sua parte, é assim que funciona. A gente até planeja coletivamente, divide os tópicos, mas, na hora de entrar em sala, é cada um por si (...) Os alunos também não aceitam muito bem as áreas. (...) Acho que eles não compreendem. Acho que deveria começar com aquelas disciplinas que são mais próximas, tipo história, geografia. Tipo português e literatura (...). Seria mais fácil de fazer acontecer (...) Mesmo assim seria complicado devido à lotação por disciplina, por turma, por hora/aula (Entrevistado 2).

Podemos perceber que a Reforma passou muito longe da sala de aula na região estudada e, apesar de ter como uma de suas bases a interdisciplinaridade, criando as grandes áreas para estabelecer relações entre as disciplinas, as grades curriculares do Ensino

Médio, ainda em vigor, são formadas por componentes curriculares estabelecidos pela Lei no 5.692/71 e pela legislação complementar. O núcleo comum é composto pelas disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (quase sempre inglês), Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia, que ocupam quase toda a carga horária geral do curso. Na parte diversificada, incluem-se as disciplinas que podem ser trabalhadas dentro da realidade objetiva da escola, e não, da necessidade do aluno em consonância com a preparação para o trabalho, de forma integrada com todas as matérias do núcleo comum, como discursam os que propuseram a Reforma (...).

Caso a reforma viesse acompanhada de uma estrutura realista para a sua implementação (incluindo a parte física da escola, a capacitação de professores, de núcleo gestor e de funcionários, o redimensionamento da atividade docente e da hora/aula do professor e uma compensação salarial condizente com a função), alguns aspectos ainda seriam difícil de ser assimilados pelo conjunto dos professores e pela escola em geral. No quadro de imprevisto e de tentativa de imputar ao professor e à escola a responsabilidade por seu sucesso, torna-se inviável sua realização.

Os depoimentos seguintes revelam como os docentes se veem diante da proposta de Reforma:

Tudo que vem da educação não é planejado com os professores. Não chamam a base para discutir e apresentar sugestões. Depois somos nós, quer queiram ou não, quem vai ter que fazer as coisas acontecerem. Já que não chamam a gente para ajudar a pensar a coisa, a gente se sente descompromissado com aquilo. A maioria desses estudiosos traz um exemplo bem sucedido lá de um país qualquer, de um lugar não sei de onde, de um país que não sei nem onde fica. Porque foi um sucesso lá, mandam a gente aplicar aqui. Mas será que vai dar certo aqui? Eu não arrisco! Na minha cabeça não funciona assim. Eu faço! Eu procuro fazer o que me pedem, mas eu sempre critico, e, no final, eu termino é fazendo do meu jeito, por que se não dá certo, eu sei porque não deu certo, porque foi feito do meu jeito. No final eu faço do meu jeito. No final eu faço do meu jeito... Eu não concordo, eu não acho certo... Tá errado? No final eu termino fazendo do meu jeito mesmo (Entrevistado 4)⁸.

O ex-Secretário de Educação do Estado do Ceará, Antenor Naspolini, gostava de repetir que a sala de aula é a caixa preta da educação: lá é onde tudo acontece, ou onde nada acontece

(NASPOLINI, 2000). Ele dizia isso com certa maldade. Era uma forma de jogar a responsabilidade sobre o professor e tirar da ordem do dia a discussão sobre aspectos cruciais do desenvolvimento das políticas educacionais como valorização docente – capacitação, diminuição de carga horária e salário melhor – e financiamento da educação. Ora, quando o professor não se considera partícipe da proposta, ele “faz do seu jeito”. E não age assim para burlar o esquema reformista proposto pelo Estado – porque, para burlar o esquema reformista, é preciso conhecer profundamente as bases da proposta e, a partir daí, estipular o embate. Assim, toma essa atitude por desconhecimento e por não acreditar naquela novidade.

A Reforma aparece, então, como uma grande novidade trazida por grandes pensadores e importada de outra realidade. Mas, quem conhece a sala de aula, segundo o depoimento, é o professor, ele é que conhece as dificuldades da profissão, do aluno e da realidade que o cerca. O professor sabe que está dentro da caixa preta da Educação. E nem sempre é por falta de compromisso que não atende às iniciativas dos órgãos oficiais. Muitas vezes, é por compromisso com o seu fazer imediato, com a realidade da sala de aula, com as condições estruturais que ele encontra.

Nesse sentido, o recorte abaixo é ainda mais contundente:

Há 20 anos que ensino. Só no Ensino Médio são 10 anos. Apesar de tudo que se fala, apesar de tudo que se diz, o programa é a mesma coisa. O primeiro ano é PA e PG. O segundo ano é matriz, determinante, etc. Então (...) é basicamente as mesmas coisas, com pequenas mudanças que a gente nem consegue perceber. É a mesma coisa que eu estudei, é a mesma coisa que se ensina. E não é só eu [que pensa assim]. Todos os colegas que eu tenho a oportunidade de ver, uns com maior maestria, outros com menos, dizem que ensinam as mesmas coisas. A diferença que existe entre um colégio que a gente considera de ponta, como o LICEU, um colégio de linha, é só na infra-estrutura. Essa infra-estrutura faz a diferença, as pessoas que têm acesso aprendem mais. Mas o que se faz é a mesma coisa, não vi mudança do tempo que estudei para agora que ensino. Só tem muito é conversa (Entrevistado 1).

Não é muito difícil cruzar com um professor e ouvir algum relato parecido com o acima citado. Vivemos a cultura conteudista na escola, alimentada por um mercado do conteúdo do livro didático, cujo maior representante é as provas do vestibular o qual, por sua vez, alimenta a indústria dos cursinhos privados. A Reforma, convém reconhecer, veio em parte, para transcender os aspectos conteudistas do

⁸ A contundência e a convicção do que diz só podiam ser retratadas da mesma forma como a professora falou. Por isso evitei consertar/cortar parte da fala com reticências ou sic.

currículo. Isso, no entanto, não se dará sem um profundo envolvimento do professor, sem um vultoso e duradouro investimento em qualificação e sem uma reprofissionalização do educador. Nesses pontos, em nada a reforma avançou.

Na maioria dos casos, a falta de estrutura apenas ratificou a impossibilidade de aprofundar as reformas. O livro didático, por exemplo, continuou direcionando os currículos:

Depois de decidir o currículo, a gente procura um livro que se adapte as nossas expectativas. Às vezes não tem... aí a gente escolhe outro. O livro é muito importante para que a gente tenha um mesmo percurso... não fique cada um com um conteúdo diferente do outro. Quando não tem nenhum livro, quem elabora as apostilas é o professor mesmo. Dá mais trabalho e fica um conteúdo solto (Entrevistado 4).

Dessa maneira, os livros didáticos colaboram significativamente para a padronização curricular. O agravante é que, dada a escassez de material didático, não é o livro escolhido pelos professores que vai guiar as atividades curriculares da escola, mas – o que é mais sério ainda – o livro disponível nas estantes da biblioteca da escola ou aqueles que os professores têm acesso.

Considerações finais

Como se pode notar, a implantação das diretrizes curriculares nas escolas de Ensino Médio da microrregião de Baturité ficou entre a Seduc e o Crede, e pouca coisa foi realmente efetivada. Portanto, para objetivar a Reforma, seriam necessários três passos. Primeiro, compreender que o currículo deve ser uma construção coletiva; depois, mobilizar para que isso acontecesse e, enfim, criar condições para que a ideia e as vontades de fazê-lo pudessem se concretizar. Sem formação, sem informação e sem base material, o currículo continuou sendo elaborado de improviso, pela (não) vontade do professor, ditado pela precariedade das condições materiais. Assim, o resultado da pesquisa realizada com os professores e diretores das escolas de Ensino Médio da região de Baturité revelam que, dos três aspectos necessários para efetivar a Reforma curricular, nenhum foi posto em prática.

Não se pode dizer, no entanto, que não houve interferência da Reforma no cotidiano escolar. Diversas falas, já citadas, apontam a preocupação com as diretrizes estabelecidas pelo Novo Ensino Médio. Tem-se claro somente que, entre o discurso normativo do Estado e a prática efetiva dos atores responsáveis pela operacionalização das diretrizes preconizadas, há uma distância considerável.

Isso não quer dizer que não tenha havido qualquer interferência na escola. Somente o fato da existência do movimento reformista legal, que apela para diversas formas de divulgação, dando como certa e inevitável a vinda do NOVO, estabelece um clima mudancista. Concordando com Martins (2000), é possível afirmar que essa

mudança legislativa deflagra um processo que desacomoda os atores e o sistema em que atuam, promovendo discussões, questionamentos, mudanças na regulamentação das práticas, e, muitas vezes, provocando resistências por parte daqueles responsáveis pela sua implementação. O produto híbrido gerado desse processo, invariavelmente, expressa um conjunto de modificações imprimidas pela dinâmica do cotidiano da rede de escolas em relação às diretrizes emanadas originalmente da lei (p. 67).

Mesmo que o resultado não seja o que os reformistas esperavam ou alardeavam como certo, é patente que houve desacomodação na escola. O que virá depois é algo diferente do pensado inicialmente pelos organismos oficiais, como se defendeu aqui, mas também diferente do que havia antes.

Referências

- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: UNB, 1994.
- KUENZER, A. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 389-403, 2002.
- MARTINS, Â. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, 2000.
- NASPOLINI, A. M. Gestão escolar e formação de diretores: a experiência do Ceará. **Revista em Aberto**, v. 17, n. 72, p. 60-70, 2000.
- SANTOS, J. M. C. T. **De novo ensino médio aos problemas de sempre** – entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

Received on March 17, 2011.

Accepted on April 25, 2011.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.