

**UNIVERSIDADE DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DOUTORADO**



**CURRÍCULO EM TEMPOS PLURAIS: UMA  
EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO**



**AUTORA: DIRCE DJANIRA PACHECO E ZAN  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> OLGA RODRIGUES DE MORAES VON  
SIMSON**



© by Dirce Djanira Pacheco e Zan, 2005.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

|      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | Zan, Dirce Djanira Pacheco e.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Z16c | Curículo em tempos plurais : uma experiência no ensino médio / Dirce Djanira Pacheco e Zan. – Campinas, SP: [s.n.], 2005.                                                                                                                                                                                                                                                |
|      | <p>Orientador : Olga Rodrigues de Moraes von Simson.<br/>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Currículos. 2. Ensino médio. 3. Diversidade cultural. 4. Política e educação. 5. Professores – Formação. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III.</p> |

*Para os jovens: André, Bruno, Charles,  
Fábio, Felisienne, Jefferson, Laudicéia,  
Lucas, Luciana, Maria, Murilo,  
Priscila, Rose, Sérgio, e Welson.*

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente gostaria de agradecer à CAPES que durante os anos de 2001 e 2002 me concedeu bolsa possibilitando meu afastamento do trabalho e a realização da pesquisa.

Quero agradecer também ao Humberto, funcionário do departamento de multimeios da Faculdade de Educação/UNICAMP, pela digitalização das entrevistas e ao colega de pós-graduação, Juliano, pelo auxílio no momento de transcrição das mesmas.

Meu muito obrigado aos colegas e amigos do GEMEC (Grupo de Estudos sobre Memória, Educação e Cultura), que compartilharam minha ansiedade e apontaram questões no texto ainda inacabado chamando minha atenção para a necessidade de algumas adequações importantes.

Agradeço também às professoras que compuseram a banca de qualificação: Profas. Dras. Ana Lúcia Guedes Pinto, Neusa Maria Gusmão e Olinda Maria Noronha, cujas contribuições e sugestões foram essenciais.

Meu agradecimento especial à Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes Von Simson, que de forma singular me acolheu e orientou a pesquisa e a elaboração deste trabalho. Por seu carinho, respeito e seriedade na condução do mesmo, meu muito obrigado!

Agradeço ainda ao pessoal da Escola Estadual Jardim Amanda II em Hortolândia (SP) pela abertura e confiança que possibilitaram a realização da pesquisa. Em especial meu agradecimento aos alunos, professores e funcionários que se dispuseram a conceder-me as entrevistas e informações sobre a escola. Alguns destes foram interlocutores em diferentes momentos, até mesmo após terminada a pesquisa de campo: Cléia, Célia, Vera, Sara, Marcelo, Sidmar, Robson, Cidinha e Érica, vocês foram fundamentais para a realização deste texto.

Meu agradecimento aos moradores do bairro que por diferentes momentos me relataram episódios de suas histórias e me indicaram materiais para o enriquecimento de minha pesquisa, especialmente ao fotógrafo Sr. Renato Figueiredo.

Aos meus alunos dos cursos de pedagogia do Centro Universitário Salesiano (Americana/SP) e da Universidade São Marcos (Paulínia/SP) – na sua maioria também professores de escola pública – que atuaram como interlocutores e incentivadores. Vocês foram muito importantes nesta trajetória!

Meu muito obrigado aos amigos que durante estes anos demonstraram seu carinho, interesse no meu trabalho e que contribuíram com material, leituras e sugestões para o texto final. Eliana, Yara, Edmundo, Kátia, Néri, Cris, Crispim,

Cláudia, Mônica, Roberta, Milko, Álvaro, Cândida, Thomas, Simeire, Neude, Denise e Thales, muito obrigada!

Meu agradecimento às famílias Pacheco e Zan, em especial nas pessoas de meus pais - Dalva e Dirceu - e de D. Cida, pelo constante apoio e, principalmente, por terem dividido comigo durante estes últimos cinco anos o cuidado carinhoso com meus filhos. Sem esse apoio e a certeza do bem estar dos meninos, não conseguiria terminar!..

Por último, agradeço aos meus “pequerruchos”, Pedro e Júlia, pela paciência, carinho e companhia durante as longas horas de trabalho em frente ao computador, e ao Zan, presença amorosa e constante dando apoio, lendo e fazendo considerações importantes para a finalização da tese.

## RESUMO

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada durante os anos de 2001 e 2002 no ensino médio da Escola Estadual Jardim Amanda II na cidade de Hortolândia (SP), localizada em um bairro populoso e marcado por problemas sociais característicos das periferias dos grandes centros urbanos. O objetivo deste estudo é elucidar o currículo que tem se efetivado no cotidiano dessa instituição, confrontando-o com os documentos curriculares oficiais e com questões contemporâneas tais como as problemáticas do sujeito e da diversidade cultural. O trabalho investigativo fundamentou-se na concepção metodológica da História Oral utilizando diferentes instrumentos de pesquisa tais como: observação; entrevista com professores (3 homens e 4 mulheres), membros da equipe gestora (2 homens – ex-diretor e coordenador – e 3 mulheres – diretora, vice-diretora e coordenadora), uma funcionária, 13 alunos (8 garotos e 5 garotas) e um membro da comunidade; além da aplicação de 45 questionários contemplando todos os docentes do ensino médio daquela escola. Como estratégia de aproximação com os alunos e de apreensão de sua visão acerca da realidade estudada, foi constituído um grupo de 13 jovens que fotografaram livremente a escola trazendo à tona temáticas significativas para a realização deste trabalho. Verificou-se que as atuais políticas curriculares brasileiras estão comprometidas com um projeto conservador de sociedade e que têm, de certo modo, junto à precariedade de condições físicas e materiais da escola e a deficiente formação dos professores, contribuído para reforçar uma situação de simplificação e superficialização do conhecimento científico veiculado na escola. No entanto, apesar das dificuldades e limitações, constatou-se algumas iniciativas de docentes no sentido de superar esse quadro de crise vivido pela instituição pública de ensino, bem como a luta da população em defesa da escola pública e de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** currículo, ensino médio, diversidade cultural, política educacional, formação de professor.

## ABSTRACT

This study is the fruit of research into secondary education at *Jardim Amanda II* state school in the city of Hortolândia (SP) conducted in 2001 and 2002. The school is located in a populous neighborhood marked by the social problems characteristic of the outskirts of major urban centers. The aim was to elucidate the curriculum as implemented in everyday practice at this school in relation to official curriculum documents and contemporary issues such as the question of the subject and cultural diversity. The investigative work was based on the methodological conception of Oral History and the different research instruments used included observation; interviews with teachers (3 men and 4 women) and members of the management team (2 men – a former-principal and a coordinator - and 3 women - principal, vice-principal and coordinator), an employee, 13 pupils (8 boys and 5 girls) and a member of the community. In addition, 45 questionnaires were administered to all the secondary education teachers at the school. As a means of approaching pupils and apprehending their vision of the reality examined here, a group of 13 pupils were asked to photograph the school at will and their images brought up issues of significance for this study. It was found that current Brazilian curriculum policies are committed to a conservative social project and that these policies have in a certain way - along with precarious physical and material conditions in schools and deficiencies in teacher training - helped underpin a situation in which scientific knowledge transmitted in school is simplified and becomes superficial. Notwithstanding difficulties and limitations, it was found that some teachers are taking initiatives to address this situation of crisis in public education institutions, and that the community was involved in efforts to defend the quality of education in public schools.

KEY WORDS: curriculum, secondary education, cultural diversity, education policy, teacher training.

## ÍNDICE

|                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                         | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1 – CURRÍCULO: UM CAMPO DE LUTAS</b>                          | <b>11</b>  |
| • O Currículo como Campo de Conflito                                      | 21         |
| • O Currículo no Contexto das Diferenças                                  | 24         |
| • Diversidade Cultural e Currículo                                        | 27         |
| <b>CAPÍTULO 2 – A REFORMA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO</b>                  | <b>33</b>  |
| • O Ensino Médio no Contexto Atual                                        | 35         |
| • As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio                          | 36         |
| • Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio                    | 40         |
| • Os Princípios da Contextualização e da Interdisciplinaridade            | 49         |
| <b>CAPÍTULO 3 – A CIDADE DE HORTOLÂNDIA E O BAIRRO JARDIM AMANDA</b>      | <b>53</b>  |
| • O Bairro Jardim Amanda                                                  | 59         |
| • Aspectos Sociais da Realidade Pesquisada: trabalho, pobreza e violência | 67         |
| <b>CAPÍTULO 4 - A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA</b>                    | <b>83</b>  |
| • A Problemática da Evasão e Repetência: conflitos e ações                | 85         |
| • Os Professores da Escola                                                | 99         |
| <b>CAPÍTULO 5 – POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E A ESCOLA</b>              | <b>109</b> |
| • A Reorganização Curricular em São Paulo: dos gabinetes à sala de aula   | 121        |
| <b>CAPÍTULO 6 – O CURRÍCULO NO COTIDIANO DA ESCOLA</b>                    | <b>137</b> |
| • O Uso do Livro Didático                                                 | 139        |
| • Tentativas de Inovar                                                    | 143        |
| • A Interdisciplinaridade e a Prática dos Professores                     | 162        |
| • A Contextualização dos Conteúdos: entre o desejo e a realidade          | 166        |
| • A Visão dos Alunos                                                      | 168        |

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>CAPÍTULO 7 – CURRÍCULO COMO PRÁXIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS<br/>PARA O PROFESSOR</b> | 173 |
| • O Trabalho das Humanidades na Escola Pesquisada                                         | 181 |
| • Diversidade Cultural e a Prática Docente                                                | 193 |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                               | 199 |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>                                                                       | 211 |
| <b>ANEXOS</b>                                                                             | 221 |

## INTRODUÇÃO

No ano de 1997 trabalhei como coordenadora pedagógica na rede municipal de Hortolândia (SP). Nesse período tive contato com a difícil realidade de alguns bairros do município e, em especial, do Jardim Amanda, um bairro populoso e marcado por diversos problemas sociais.

Concomitantemente iniciei leituras no campo do currículo e percebi, a partir daquele momento, a importância e o papel estratégico que este tem na compreensão do processo educacional. Nesse mesmo período, acompanhei o início da implantação da política de reestruturação curricular nos diferentes níveis de ensino do Brasil.

Em 2000, influenciada por este contexto e preocupada em analisá-lo, apresentei um projeto de pesquisa para o ingresso no curso de doutorado da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, em que propunha estudar como o currículo se efetivava no cotidiano de uma escola que atendesse a alunos do nível médio. Para tanto, optei pelo trabalho de campo na Escola Estadual Jardim Amanda II por oferecer esse nível de ensino e por atender a uma população atingida pelos problemas sociais característicos das periferias dos grandes centros urbanos brasileiros. Além disso estava na direção da escola naquele momento, um ex-colega de trabalho do período de 1997 que prontamente me proporcionou e facilitou o acesso à instituição para a realização da pesquisa.

Para o desenvolvimento deste trabalho investigativo escolhi inicialmente trilhar os caminhos próprios de um estudo de caso numa perspectiva etnográfica. Esta escolha se deu por acreditar que tal metodologia contribuiria para o conhecimento dos problemas e ajudaria a entender a dinâmica do objeto ao qual me propus estudar, isto é, como o currículo tem se efetivado na escola no contexto atual. Segundo André<sup>1</sup> o estudo de caso etnográfico se mostra extremamente eficiente para a análise de um caso particular levando em consideração seu contexto e sua complexidade. Ele não pode ser generalizado de forma simplista para outras realidades, no entanto, pode contribuir de forma significativa para outros estudos.

Numa investigação como esta o pesquisador precisa estar consciente de que o trabalho por ele apresentado, através dos dados coletados e de sua análise, corresponde a *“...uma das possíveis visões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras*

---

<sup>1</sup> ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

*leituras/visões acaso existentes...*”(André, 1995, p. 56) É preciso ter a dimensão de que cada leitor construirá a sua representação do real descrito e analisado pelo pesquisador.

Segundo Fonseca<sup>2</sup>, a etnografia parte do princípio da necessária interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo. Para a autora, nesse tipo de estudo o pesquisador escolhe primeiro o seu “terreno” para posteriormente procurar entender a sua representatividade num contexto mais amplo. Muitas vezes o problema da pesquisa sofre transformações significativas em função de preocupações que só vieram à tona a partir da pesquisa de campo. Nesta metodologia, *“é o dado particular que abre caminho para interpretações abrangentes... Feita a observação, o pesquisador procura definir quais as generalizações possíveis”*. (p. 60)

No momento de construção da metodologia que seria utilizada na investigação a que me propunha, foram essenciais as leituras realizadas sobre História Oral. Nelas encontrei referências para a definição dos instrumentos e caminhos mais apropriados para o estudo do objeto selecionado.

A História Oral é uma metodologia que busca captar o passado contribuindo portanto para evitar o esquecimento e registrar as múltiplas visões sobre o que passou. Mas, *“...além de contribuir para a construção/reconstrução da identidade histórica, a história oral empreende um esforço voltado para possibilitar o afloramento da pluralidade de visões inerentes à vida coletiva.”*<sup>3</sup>(p. 112)

Para compreender a dinâmica e os diferentes conflitos presentes na realidade do bairro e no cotidiano da EE Jardim Amanda II, suas relações com questões sociais mais amplas e a forma como o currículo se constituía neste contexto, me vali de diferentes instrumentos de pesquisa entendendo que a multiplicidade e diversidade destes instrumentos é que poderiam colaborar para uma análise mais profunda da realidade.

Durante um ano e meio (agosto de 2001 a dezembro de 2002) estive semanalmente na escola observando e registrando o que ocorria no seu cotidiano. Essas visitas aconteciam tanto no período matutino quanto, ao longo do ano de 2002, no período noturno. Nesse momento foram essenciais os registros realizados no diário de campo

---

<sup>2</sup>FONSECA, Claudia. *Quando Cada Caso NÃO é um Caso: pesquisa etnográfica e educação*, in **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan/fev/mar/abr. 1999.

<sup>3</sup>NEVES, Lucília de Almeida. *Memória, História e Sujeito: substratos da identidade*, in **Revista História Oral**, n. 3, 2000.

possibilitando-me não apenas a coleta de informações, mas repensar estratégias e técnicas de investigação.

Através de observações e da reflexão constantes sobre os dados coletados, iniciei um trabalho de registro de entrevistas com professores que atuavam na escola<sup>4</sup>. Os depoimentos foram colhidos a partir de um mesmo roteiro<sup>5</sup> que orientou o diálogo com todos os entrevistados. As questões não eram seguidas de forma rígida, mas eram utilizadas com a intenção de que o entrevistado discorresse, a partir das informações que detinha, sobre os temas propostos e de interesse para este trabalho. Nesse momento estive atenta para, apesar de possibilitar uma certa liberdade ao entrevistado, não perder de vista o objeto central da pesquisa. Segundo Pereira<sup>6</sup>, esta maior intervenção por parte do pesquisador, pode permitir a ele estimular o entrevistado para se lembrar de fatos que talvez lhe passassem despercebidos, tornando mais rico o relato.

O pesquisador determina seus objetivos e interesses com as entrevistas bem como seleciona os indivíduos que serão ouvidos. É necessário que ele mantenha uma postura aberta e atenta para modificar ou ampliar sua seleção de acordo com os indícios que possa obter durante a realização das mesmas. Além disso, o entrevistador deve ter consciência de que os depoimentos coletados não são apenas percepções individuais sobre o tema mas expressam, de certa forma, experiências de um grupo.

A entrevista, portanto, deve ser encarada como um momento de diálogo, mesmo sendo um diálogo entre desiguais, ou seja, entrevistador e entrevistado<sup>7</sup>. Um diálogo que leva ao crescimento, à transformação destes dois sujeitos, um momento que exige uma certa cumplicidade entre informante e pesquisador. Cumplicidade que, de acordo com Le Ven, Faria e Mota (1997), *"...significa o reconhecimento do 'território' do outro, sua 'verdade de vida', o que não é uma postura neutra, cientificamente 'objetiva', que garante a ética profissional do pesquisador-entrevistador..."*(p. 219)

---

<sup>4</sup> Foi acordado com os depoentes que neste trabalho seriam mantidos seus nomes reais.

<sup>5</sup> Vide anexos.

<sup>6</sup> PEREIRA, Lúcia Maria Leite. Algumas Reflexões sobre História de Vida, Biografias e Autobiografias, in **Revista História Oral**, n. 3, 2000.

<sup>7</sup> LE VEN, Michel Marie; FARIA, Érika de e MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. *História Oral de Vida: o instante da entrevista*, in VON SINSOM, Olga Rodrigues de Moraes (org.) **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 1997.

Caldeira<sup>8</sup> salienta um outro aspecto da entrevista para o qual o pesquisador deve estar atento, ou seja, o seu caráter "relativo ao encontro em que foi gerada". Para a autora, "...o relato é sempre fruto de um momento, de um encontro específico, do humor das pessoas..."(p. 75) Desse modo o material obtido com as entrevistas deve ser analisado não como verdade absoluta mas como expressão de um determinado momento e de determinadas circunstâncias vividas por pesquisador e pesquisado.

Em relação à postura e às ações necessárias ao pesquisador que irá trabalhar com o relato oral, Caldeira (1992) destaca alguns aspectos importantes. O primeiro deles é a necessidade do pesquisador tomar consciência e se distanciar daquilo que ele pensa sobre o grupo que irá investigar, para que tenha condições de "ouvir" o que o sujeito tem a dizer. Para conseguir este distanciamento, a autora afirma que o pesquisador necessita passar por um processo de auto-reflexão.

É necessário estar atento para os lugares sociais no qual pesquisador e pesquisado se encontram, ter clareza sobre quem fala e de onde fala e quem ouve e de onde ouve. Tendo estas questões como base da minha reflexão metodológica, parti para a seleção dos professores a serem entrevistados.

Em discussão com a orientadora do trabalho, e levando em consideração as leituras realizadas sobre metodologia de pesquisa, decidimos sobre o critério para a escolha dos sujeitos. Definimos que seriam ouvidos os professores do ensino médio da EE Jardim Amanda II que atuavam nos períodos diurno e noturno concomitantemente. Por este critério inicial, encontramos seis professores para serem entrevistados. Desses, três eram do sexo masculino e três do sexo feminino. Com o desenvolvimento do trabalho de investigação e um maior conhecimento do grupo foi selecionada mais uma professora que trabalhava apenas no período diurno. Essa docente foi escolhida em função da boa relação que mantinha com os alunos o que poderia contribuir para minha aproximação, além de me proporcionar o acesso a maiores informações sobre os jovens.

A diferença na riqueza entre um ou outro depoimento, reforçam para mim a tese defendida por Le Ven, Faria e Mota (1997) acerca da necessária cumplicidade entre entrevistador e entrevistado. Alguns dos depoentes com os quais consegui de fato estabelecer uma relação de maior proximidade, foram aqueles que contribuíram de forma

---

<sup>8</sup>CALDEIRA, Teresa. *Memória e Relato: a escuta do outro*, in **Revista do Arquivo Municipal: Memória e Ação Cultural**. SP: 1992.

mais rica para a realização desta pesquisa, concedendo-me depoimentos longos e detalhados.

A partir das entrevistas realizadas com os docentes, percebi a necessidade de situá-los num contexto mais amplo buscando definir o perfil dos professores da escola. Com esse objetivo elaborei um questionário<sup>9</sup> que foi aplicado a todos os professores da EE Jardim Amanda II que lecionavam no ensino médio no ano de 2002. Foram distribuídos 45 questionários - inclusive para os professores já entrevistados - e destes 30 foram respondidos e devolvidos.

A compreensão acerca de quem é o professor de ensino médio desta escola foi importante para o entendimento de sua fala a respeito de questões pertinentes ao objeto pesquisado neste trabalho. Como afirma Fonseca (1999) ao analisar outras pesquisas etnográficas, também neste trabalho *“...os informantes não foram escolhidos por serem estatisticamente representativos de algum tipo ideal. Mas, para o pesquisador tirar qualquer conclusão de seu material, foi necessário situar seus sujeitos em um contexto histórico e social. É só ao completar esse movimento interpretativo, indo do particular ao geral, que o pesquisador cria um relato etnográfico...”*(p. 61)

Na seqüência a estas entrevistas, colhi também o depoimento dos membros da equipe administrativa da escola, tendo por base temas relevantes para este trabalho. Foram entrevistados a diretora, a vice-diretora, os dois coordenadores da escola e uma funcionária, inspetora de alunos do período noturno, que estavam atuando no ano de 2002. Também foi realizada uma entrevista com o diretor que esteve à frente da escola durante o primeiro semestre de 2002, mas que já não fazia mais parte do quadro de funcionários no momento em que colhi seu depoimento.

Colocava-se para mim uma outra questão: a necessidade de registrar as falas e as percepções dos alunos acerca da escola, do currículo, do trabalho dos professores, sobre eles mesmos e o mundo em que vivem. Novamente em discussão com a orientadora, decidimos iniciar uma aproximação com os estudantes através de uma atividade que pudesse criar uma espécie de estímulo inicial: foi solicitado a um grupo que fotografasse a escola. Esta atividade, acreditávamos naquele momento, teria uma grande importância para a coleta de dados acerca da realidade estudada pois o objetivo era, a partir das fotos, entrevistar os alunos problematizando as imagens registradas por eles.

---

<sup>9</sup> Vide anexos.

O grupo de alunos foi formado por um representante de cada classe do ensino médio do período matutino. Os integrantes foram selecionados a partir da observação realizada em salas de aulas e por indicação de alguns professores. Neste último caso, foi solicitado aos docentes que apontassem para essa seleção preferencialmente aqueles alunos que na sua concepção “fossem os mais difíceis”, “dessem mais trabalho” em sala de aula. Selecionamos 15 alunos do ensino médio (7 da primeira série; 5 da segunda e 3 da terceira série) do período matutino. No dia 30 de outubro de 2001, foi realizada uma primeira conversa com os jovens selecionados para explicar o trabalho, qual o objetivo da pesquisa e para solicitar a sua participação na realização da mesma. Nesse momento 4 alunos faltaram e desses apenas dois de fato participaram do trabalho depois de novamente terem sido procurados por mim.

No dia dessa primeira reunião percebi que os alunos estavam entusiasmados e ansiosos para participarem da atividade. Apenas um deles me questionou sobre maiores detalhes do trabalho e o objetivo de minha pesquisa.

Algum tempo se passou entre esta reunião e o início da sessão de fotos. Vários foram os empecilhos para se começar mais cedo.<sup>10</sup> No dia 22 de novembro de 2001 foi realizada a primeira sessão de fotografias. Levei duas câmeras e dei algumas explicações iniciais sobre como usá-las. Distribui uma para cada estudante combinando que poderiam, individualmente, realizar seis fotos. Quando terminassem, deveriam me procurar novamente para que então a máquina fosse entregue a outro colega. Nesse primeiro dia de trabalho as coisas transcorreram conforme o planejado. Uma das alunas me procurou para dizer que havia “adorado fazer as fotos” e que queria muito conversar comigo sobre elas.

A motivação que essa atividade gerou entre os alunos pode ser compreendida, em parte, como resultado de uma quebra na rotina da escola, por ser uma atividade diferenciada das que normalmente eram solicitadas pelos professores. No entanto, pode também ser consequência de uma ampliação de seus olhares sobre sua realidade possibilitando o pensamento reflexivo. Segundo Souza e Lopes<sup>11</sup>, a máquina fotográfica pode ser vista como uma espécie de máquina de visão, “...*que desencadeia novas*

---

<sup>10</sup> O meu carro que quebrou e não consegui chegar na escola no dia combinado, o projeto do governo do estado intitulado o “Dia da Família na Escola” que significou a suspensão de aulas, feriado municipal, etc...

<sup>11</sup> SOUZA, Solange e LOPES, Ana Elisabete. *Fotografar e Narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002.

*maneiras de tomarmos consciência do mundo e de nós mesmos...*”(p. 66) Talvez seja isto o que tenha ocorrido com a aluna cuja fala mencionei anteriormente.

No dia seguinte, a sessão de fotos deveria ter continuado, mas apenas dois alunos conseguiram realizar as fotografias porque a aula terminou mais cedo devido a uma reunião com os pais. Somente no dia 27 de novembro de 2001 é que este trabalho foi finalizado com a participação de 13 alunos<sup>12</sup>.

No início do ano seguinte, 2002, restabeleci o contato com os alunos para conversarmos sobre o material produzido. Dos três que haviam concluído o ensino médio no ano anterior<sup>13</sup>, apenas um não foi possível localizar. Uma outra aluna, que estava na 2ª série do ensino médio, havia se mudado para o interior do Estado da Bahia e por isso não consegui fazer o contato. Portanto, foram tomados os depoimentos de 11 do total de 13 alunos que participaram da atividade.

Percebi, através de seus depoimentos, que fotografar a escola foi uma atividade importante para eles. Ao mesmo tempo, esta foi uma estratégia essencial para minha aproximação com os alunos e a conquista de sua confiança. No início de minhas visitas à escola fui vista por eles com certa desconfiança. Achavam que eu fizesse parte da direção ou supervisão da escola, enfim, me viam como uma autoridade que talvez estivesse ali para investigá-los. Uma das professoras chegou a me dizer que um aluno havia lhe perguntado o que eu fazia “à paisana” na escola. Esta atividade, portanto, foi fundamental para romper com esta visão. Outro fato interessante foi perceber que, na verdade, poucos foram os alunos que fizeram as fotografias sozinhos. Eles se associavam aos colegas mais próximos para realizá-las. Nesse sentido, posso afirmar que as fotos que fundamentaram a elaboração deste trabalho não são o registro de um olhar isolado, mas de olhares coletivos sobre a escola.

A maioria dos alunos usou a máquina fotográfica enquanto instrumento de denúncia acerca de questões relevantes. Queriam mostrar, segundo eles, aquilo que mais os desagradava e o que os deixava de fato indignados naquela escola, isto é, queriam evidenciar o “mau estado de tudo”, a falta de higiene nos banheiros, bebedouros, a sujeira

---

<sup>12</sup> Estas fotografias compõem um CD-ROM que acompanha este trabalho e que estão no arquivo do Centro de Memória da UNICAMP.

<sup>13</sup> Os dois serão identificados como ex-alunos em função de não estarem mais freqüentando a EE Jardim Amanda II no momento da entrevista. Naquela época, um deles era aluno do curso noturno de matemática na PUC de Campinas e a outra estava cursando técnico em enfermagem em escola privada na cidade de Campinas.

por toda a parte, etc. Denunciar o desperdício de dinheiro público, a presença da droga na escola e no bairro e o descaso das administrações pública e escolar. Relendo o diário de campo, vejo, por exemplo, a fala do aluno Sérgio que ao receber a câmera nas mãos me pergunta: *“posso fotografar aquelas coisas bem nojentas mesmo?”*

Outros utilizaram deste instrumento para registrar o que havia de bom na escola: alguns colegas da sala de aula; o jardim na entrada da escola que foi idealizado por eles ou os corredores enfeitados com os trabalhos realizados em cartolina, resultado de atividades em classe.

Apenas um aluno fugiu da proposta. Suas fotos faziam alusão a gestos ou poses obscenas. Esse é um aluno estigmatizado por um grupo de professores como rebelde, perturbador, “aluno problema”. No momento da entrevista também foi difícil estabelecer um diálogo com ele.

Além desses 11 alunos entrevistados, realizei ainda no ano de 2002 entrevistas com 2 outros estudantes do período noturno. Esses não fotografaram a escola, mas foram ouvidos por indicação de professores e da direção por considerarem que teriam contribuições para a minha pesquisa.

Novamente se impunha a necessidade de relacionar os dados encontrados nos relatos dos alunos com o conjunto de estudantes da escola. A partir de então, decidimos buscar informações que nos possibilitassem traçar o perfil do aluno desta escola nos prontuários arquivados na secretaria. Foram então analisadas 238 fichas de alunos. O critério foi aleatório para a consulta destas fichas, procurando selecionar os estudantes matriculados de forma que fossem representativos dos dez anos de existência da instituição. Nessa fase enfrentei o desafio de ter acesso a uma documentação que nem sempre estava atualizada e organizada.

A abertura que encontrei nessa escola para a realização de minha pesquisa foi fundamental. Desde a direção da escola até professores, funcionários e alunos estiveram sempre dispostos a participar no que lhes era solicitado. Considero que a atividade de fotografar a escola foi essencial para que pudesse ter contato com a escola por dentro. Pude através das fotos, “ver a escola que os alunos queriam me mostrar”. De certo modo, foram eles que dirigiram meu olhar bem como foram também os professores, em nossas conversas informais durante as minhas visitas, que me deram pistas importantes para a realização da pesquisa.

A partir desse material empírico foi reorganizado o projeto e revista a bibliografia escolhida anteriormente. Orientei-me a partir de então para a seleção de novos textos e autores que me permitissem compreender e analisar a realidade pesquisada. Este foi um trabalho árduo pois além das leituras relacionadas à temática central do trabalho – currículo – foram necessárias investidas por outros campos nem sempre a mim familiares.

Em debate com a banca no momento de qualificação (junho de 2004), voltei a campo para colher o depoimento dos três professores das disciplinas da área de Humanidades. Essa foi uma opção no sentido de proporcionar um maior aprofundamento de minhas análises acerca da importância da ação docente na consolidação do currículo. A escolha pelas disciplinas dessa área se deu em função da constante referência feita pelos alunos em seus depoimentos ao trabalho destes professores, além da afinidade com minha formação, o que poderia facilitar a análise, e pela relevância que esta área tem no debate acerca do conhecimento e da cultura, temas considerados relevantes para o estudo do currículo.

O resultado desse trabalho é apresentado aqui através dos sete capítulos que compõem este texto. No primeiro deles é feita uma revisão bibliográfica acerca do conceito de currículo e problematização da forma pela qual historicamente este campo sofreu alterações para se adaptar às demandas sociais. São destacados ao seu final os desafios recentes que estão postos para este campo tais como o da diversidade cultural.

No capítulo seguinte, analiso a reforma curricular brasileira, iniciada nos anos de 1990, relacionando-a com questões mais amplas nos âmbitos político e econômico. Nesse momento dou especial destaque para os documentos curriculares federais que são tidos como parâmetros para o ensino médio.

No terceiro capítulo apresento e reflito sobre as condições históricas e concretas da cidade de Hortolândia e do bairro Jardim Amanda, onde está situada a escola pesquisada. Destaco alguns aspectos das dificuldades vividas por essa população que foram, de certo modo, destacadas pelos sujeitos entrevistados.

No quarto capítulo, apresento os sujeitos que convivem e constroem essa escola. Através dos dados coletados em questionários e entrevistas, procuro evidenciar e analisar alguns dos problemas característicos da instituição, tais como o da reprovação e da evasão escolar.

No capítulo cinco, me detenho especificamente na mudança curricular realizada pelo Estado de São Paulo a partir dos anos de 1997, e como alguns sujeitos da pesquisa analisam as implicações para o fazer pedagógico destas últimas mudanças. Debato as contradições e as interferências que tal proposta trouxe para a rotina do docente. Procuro ainda explicitar o projeto social e educacional com o qual tal orientação curricular está comprometida.

No sexto capítulo analiso o trabalho desenvolvido pelos professores da escola Jardim Amanda II através do material de pesquisa. Aponto como as aulas, na sua maioria, estavam centradas no livro didático. Procuro também destacar e analisar algumas das iniciativas inovadoras de trabalho pedagógico que presenciei ou que me foram relatadas por alunos e professores. Abordo a influência dos conceitos de interdisciplinaridade e de contextualização nas práticas e nas inquietações destes docentes.

No último capítulo, me detenho no trabalho dos professores das disciplinas que compõem a área de Humanidades. Neste momento procuro concentrar mais o meu olhar na busca de compreender de que forma o debate atual acerca das diferenças influenciam o trabalho destes docentes. Além disso, procuro revelar o papel central do professor na concretização do currículo e, portanto, a urgência em se repensar a formação deste profissional.

Finalmente, apresento algumas conclusões acerca de qual currículo a escola pública tem efetivado. Debato sobre as relações intrínsecas entre o campo educacional e o projeto social e político que tem se consolidado nos últimos anos. Analisando a realidade pesquisada, marcada por tantas dificuldades, defendo que ainda existem possibilidades de ações que promovam o questionamento e a resistência à tendência conservadora presente hoje nos projetos educacionais e sociais.

Pretendo voltar a escola para debater sobre alguns dos resultados a que cheguei ao final deste trabalho de pesquisa. Essa será uma ação no sentido de contribuir para uma melhor compreensão acerca de um momento da história da instituição e para problematizar com os sujeitos que agora nela atuam, as alternativas e modificações que já possam ter ocorrido.

## CAPÍTULO 1

### CURRÍCULO: UM CAMPO DE LUTAS

Pesquisar o campo do currículo é algo bastante complexo. A própria definição do termo se coloca como um desafio para aqueles que buscam compreender sua dinâmica. Ao mesmo tempo, seu estudo exige do pesquisador a tarefa de desvendar e problematizar diferentes aspectos relativos aos campos pedagógico, cultural e social, dentre outros. Dos problemas e temas específicos da educação, Sacristán<sup>14</sup> afirma que poucos são aqueles que não estão, de uma certa forma, ligados à questão do currículo.

Reconhecendo essa complexidade e o desafio posto ao trabalho do pesquisador, procuro, neste capítulo, situar a constituição histórica desse conceito. Busco analisar de que forma esse campo nasce atrelado ao ideal de consolidação de um projeto social hegemônico. Abordo de que forma questões atuais, tais como a problemática da diversidade cultural, trazem novos desafios para se pensar e analisar o currículo no contexto atual.

Vindo do latim *scurrere* - correr - a palavra *curriculum* passou a ser utilizada no século XVII para designar o conjunto de assuntos estudados pelos alunos ao longo de um curso. Segundo Goodson<sup>15</sup>, essa origem está nitidamente associada ao emergir de uma preocupação com a seqüência da escolarização. A partir dos estudos de Hamilton e Gibbons, Goodson (1998), situa a origem do termo por volta dos anos de 1633 ligada à noção de disciplina presente no calvinismo. Segundo o autor, talvez esse seja o primeiro exemplo da relação entre conhecimento e controle, isto é, “...o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista”. (Hamilton, apud Goodson, 1998, p. 32)

De acordo com Hamilton<sup>16</sup>, no século XVII surgem as primeiras noções de currículo e didática que sustentarão a criação de uma nova tecnologia da escolarização na sociedade moderna. O autor destaca como gradualmente neste momento, a educação,

---

<sup>14</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

<sup>15</sup> GOODSON, Ivor. **Curriculo: teoria e história**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

<sup>16</sup> HAMILTON, David. *Comênio e a Nova Ordem*, in **Revista Pro-Posições**, vol. 4, n. 2[11], julho/1993.

que estava diretamente associada ao processo de aprendizagem próprio da vida humana, foi se aproximando e se confundindo cada vez mais com o processo de escolarização. Nesse sentido, os educandos deixaram de aprender a partir de condições escolhidas por eles para se formarem de acordo com as circunstâncias sociais, culturais e econômicas predominantes na sociedade. Sendo assim, o autor defende que, indagar-se sobre alguma forma de educação ou escolarização significa fazer uma pergunta relacionada à cultura.

Tal questão é explicitada quando nos reportamos à pergunta acerca de “o que” e “como” ensinar. Para Hamilton (1993), em termos mais gerais o “o que” se refere à transmissão da experiência humana acumulada que, originariamente pode ter sido transmitida mediante gestos humanos. Posteriormente, com o advento da preocupação com o método de ensino e com o desenvolvimento da ciência moderna, essa experiência foi codificada em conhecimento e, a partir de então, o ensino foi redefinido como um conjunto de procedimentos voltados para a transmissão desse conhecimento e não mais da experiência. *“Nesta conjuntura especulativa histórica, a educação passou a enfocar mais o conhecimento codificado que a experiência vivida... A experiência não foi somente codificada e objetivada; foi também reificada. Porém, apesar desse novo status, mesmo o conhecimento reificado não pôde escapar das corrupções e das distorções do tempo, da memória e da transcrição...”*(Hamilton, 1993 - p. 10)

Entretanto, já no século XVI, a preocupação com a organização e sistematização do ensino se fazia presente no pensamento de Comenius<sup>17</sup>. Engajado no movimento da Reforma Protestante, e considerado um dos pilares da pedagogia moderna, Comenius propôs um método destinado a proporcionar a aprendizagem de todos os indivíduos, criando assim o conceito de didática como “a arte de ensinar tudo a todos”. Para esse autor, a escola é um lugar privilegiado para a formação e a instrução dos homens, uma verdadeira “oficina de humanidades”, isto é, uma instituição fundamental para a humanização dos sujeitos que, segundo ele, só é possível através do processo educacional.

Para Comenius, é próprio do homem o desejo pelo saber, a curiosidade pelo mundo. Desse modo, todos possuem condições “naturais” para o aprendizado, isto é, *“...nada existe no mundo que o homem, dotado de sentidos e de razão, não consiga apreender.”*(Comenius, s/d, p. 105) Porém, a aprendizagem depende do método utilizado

---

<sup>17</sup> COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

que deve se fundamentar na organização passo a passo da forma como serão apresentados os objetos a serem conhecidos.

Influenciado pelo desenvolvimento dos princípios da ciência moderna, Comenius incorporará em seu método de ensino alguns dos pressupostos científicos do seu tempo, principalmente a racionalidade e o método de investigação próprios das ciências naturais. O modelo de ciência experimental, que buscava desvendar as leis da natureza por intermédio da experimentação e da observação direta das coisas, inspirou Comenius e alguns de seus contemporâneos na proposição do método universal que garantiria a aprendizagem a todas as pessoas. Segundo ele, “...se queremos que os alunos saibam as coisas com verdade e com certeza, é necessário fazer tudo para lhes ensinar todas por meio da acção directa da vista e da percepção sensível”.(p. 308)

Para Comenius a ciência é capaz de descobrir leis, nexos e regularidades universais da natureza. Esse fundamento da ciência moderna, influenciou o pensamento deste autor que defendeu que, para ter sucesso, o ensino deve seguir os passos das ciências que são *naturais e universais*.

Outra característica do paradigma moderno de ciências é a noção de que o conhecimento é cumulativo, isto é, que se modifica e se aperfeiçoa com o desenvolvimento de nossas reflexões, idéias, experiências e ações. Com base nesses pressupostos, Comenius também propunha uma alteração das escolas, retirando delas tudo aquilo que não correspondesse às necessidades de sua época e atribuindo a elas novas funções que favorecessem o desenvolvimento do conhecimento. Assim como na natureza, que se encontra em contínuo progresso, aumentando e se aperfeiçoando, também o conhecimento deveria multiplicar-se à medida em que o assimilamos e reproduzimos, transmitindo-o a outras pessoas e gerações.

Comenius, vive a transição entre a forte influência religiosa e a racionalidade científica que marcou o seu tempo. Vivia um dilema marcado pela sua fé religiosa e o fascínio pelo método científico que se desenvolvia. Como base de sua didática, ele propõe uma escola fundamentada e comprometida com o ensino das artes, das ciências, das línguas, com a formação moral e com o desenvolvimento do pietismo nos estudantes.

Por outro lado, num movimento de resistência à expansão dos ideais reformistas, para os quais a concepção de educação de Comenius contribuíra, surge, no contexto da

Contra-Reforma, uma proposta pedagógica idealizada pelos jesuítas. Segundo Mesnard<sup>18</sup>, a Companhia Jesuíta, que teve como um de seus fundadores Ignácio de Loyola, tinha como claro intuito tentar barrar os avanços da Reforma Protestante. Para tanto investiu-se na construção de colégios e na consolidação de uma proposta pedagógica que teve grande influência sobre as concepções educacionais brasileiras.

No Ratio Studiorum - documento produzido pelos padres jesuítas e promulgado em 1599 - fica clara a preocupação da Companhia com a definição dos princípios e regras básicas para suas escolas. Nele é apresentado o plano de estudos que contemplaria a área de Humanidades como um dos pilares de sua escola. O ensino dessa área estaria comprometido com a formação exclusivamente literária, baseada nas humanidades clássicas, tendo as outras disciplinas como ciências auxiliares do humanismo. O grande objetivo dessa proposta pedagógica era a formação do orador, isto é, do sujeito *“...capaz de sustentar na sociedade uma discussão brilhante e conscisa sobre todos os temas relativos à condição humana, e tudo isso para proveito da vida social e como defesa e ilustração da religião cristã”* (Mesnard, 1994 – p. 69) Posteriormente, os alunos formados no secundário estariam aptos a receber nas carreiras liberais os conhecimentos científicos e técnicos destinados ao aperfeiçoamento de sua educação integral. Em síntese, o ensino desenvolvido nos colégios jesuítas pautava-se pela eloquência literária no primeiro ciclo e pela base científica no segundo. Defendia portanto o ingresso do aluno, logo cedo, no mundo das humanidades clássicas. O latim, por exemplo, deveria ser utilizado por eles como uma segunda língua. Ao mesmo tempo, apontava para a necessidade da organização de classes homogêneas, onde os alunos deveriam ser hierarquizados, classificados e estimulados à competição para que assim se garantisse maior motivação para o estudo. Segundo a proposta jesuíta, *“...graus, vitórias, prêmios, academias, e outros mil procedimentos inventados e renovados sempre pelo professor, de acordo com seu caráter pessoal, reanimam incessantemente o espírito da criança.”* (Mesnard, 1994 – p. 74)

O curso secundário seria organizado em 5 classes: uma de retórica, uma de humanidade e três de gramáticas, tendo como maior objetivo a aquisição, por parte dos alunos, do domínio da gramática latina. Esses representariam os graus de ordenamento

---

<sup>18</sup> MESNARD, P. *La Pedagogia de los Jesuítas (1548-1762)*, in CHÂTEAU, Jean. **Los Grandes Pedagogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

da formação nesse nível que deveriam ser trabalhados de forma articulada e seguindo uma seqüência que não poderia ser invertida.

O ensino da Filosofia tinha como objetivo despertar os alunos para “as coisas de Deus”. Na concepção dos padres jesuítas, essa disciplina deveria servir e auxiliar a verdadeira teologia escolástica. O ensino de História seria organizado de forma a permitir aos alunos analisarem literariamente a disciplina bem como o caráter moral que, acreditavam, lhe era próprio. A História, portanto, deveria contribuir para a aquisição da ‘prudência civil’ *“...através da qual o homem habituado à reflexão histórica sabe passar em silêncio os acontecimentos que não ensinam nada e interpretar favoravelmente os demais, ver as coisas com sua luz verdadeira, isolar os bons princípios, ensinar a restabelecer a verdade histórica frente ao adversário, compreender de tudo as profundas razões da ação humana”* (Mesnard, 1994 – p. 79) O ensino de Geografia também se pautava pela erudição, considerada necessária para a compreensão dos autores que escreviam sobre a disciplina.

As Ciências Físicas e Matemáticas eram apresentadas como uma filosofia natural. A Física, deveria ser praticada no segundo ciclo dos estudos e voltada para o ensino dos autores antigos partindo dos problemas clássicos sobre a criação, a natureza e a duração do mundo.

Num primeiro momento, havia uma certa resistência quanto ao ensino de Matemática, principalmente no período entre os séculos XVI e XVII. Segundo Mesnard (1994), para os jesuítas, *“...o estudo das ciências especulativas, como a geometria, a astronomia, a física, é um entretenimento sobremaneira vão; todos estes conhecimentos, estéreis e infrutuosos, são inúteis por si mesmos. Os homens não nasceram para medir linhas, examinar as relações entre os ângulos e perder todo seu tempo em considerar os distintos movimentos da matéria”* (p. 85)

Posteriormente, com a importância que o humanismo italiano passa a dar à Matemática, houve uma mudança dos jesuítas na relação com essa disciplina. Segundo Mesnard (1994), a Matemática entrou no currículo dos Colégios Jesuítas como forma de dar prestígio científico à Ordem e devido às suas aplicações práticas. Passaram a defender, portanto, que se *“ensine aos poetas o início e o fim dos astros; aos historiadores a situação e as distâncias dos diversos lugares; aos filósofos exemplos de sólidas demonstrações; aos políticos métodos verdadeiramente admiráveis para dirigir aos*

*assuntos internos e os concernentes à guerra; aos físicos os modos e a diversidade dos movimentos celestes, da luz das cores, dos corpos transparentes, dos sons; aos metafísicos o número das esferas e das inteligências; aos teólogos as partes principais da criação divina; aos jurisprudentes e aos canonistas o cômputo; sem falar dos serviços prestados pelo trabalho dos matemáticos ao Estado, à medicina, à navegação e à agricultura. É mister, pois, esforçar-se para que as matemáticas floresçam em nossos colégios do mesmo modo que as demais disciplinas.”* (apud Mesnard, 1994 - p. 86) Com a revolução cartesiana, as matemáticas foram consagradas como um dos melhores elementos culturais, como ciências capazes de aperfeiçoar o espírito e desenvolver, com maior facilidade e aprofundamento, a capacidade de reflexão.

Essa breve síntese sobre o pensamento educacional da Companhia de Jesus indica a capacidade que essa instituição teve de se adaptar às mudanças próprias de seu tempo. No caso das Missões sul-americanas, por exemplo, McNaspy e Blanch<sup>19</sup>, analisam que os missionários se valeram de estratégias na relação com os indígenas, que permitiram, de certo modo, a preservação de parte da cultura de seus povos. Segundo os autores, no Paraguai, embora as orientações do Governo Espanhol fossem de introduzir a língua e a cultura espanholas, os jesuítas optaram por uma mudança gradual. A partir de registros analisados pelos autores, pode-se constatar que os missionários comunicavam as coisas essenciais da fé em guarani de modo que fosse facilmente compreendido por todos e, ao mesmo tempo, ensinavam às crianças o uso do espanhol. “...*Como resultado as línguas nativas foram geralmente conservadas nas missões jesuítas, já que se permitia ao povo falá-las*”. (p. 152) Esse mesmo procedimento foi utilizado em diferentes esferas, tais como na preservação das estruturas social e política própria dos nativos.

Para McNaspy e Blanch (1991), as Missões representaram uma opção utópica dentro do mundo colonial. Os jesuítas tiveram uma técnica teológica e pastoral adequada para resistir àqueles que queriam escravizar os índios. Para os autores, os missionários estiveram de fato comprometidos, à sua maneira, com a melhoria da vida do povo guarani<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> McNASPY, C. J. e BLANCH, J. M. **Las Ciudades Perdidas Del Paraguay**. Assunción (Paraguay): Ed. Litocolor, 1991.

<sup>20</sup> Sobre essa experiência histórica conferir: LUGON, C. **A República “Comunista” Cristã dos Guaranis**. RJ: Paz e Terra, 1976.

No século XVIII, com as mudanças na organização política e social na Europa, aprofunda-se o processo de laicização das instituições sociais e, dentre elas, das instituições educacionais. A emergência de uma nova mentalidade marcada pelo reconhecimento do papel da razão como instrumento gerador de um conhecimento autônomo e crítico refletiu na esfera educacional.

Uma nova concepção de educação, de pedagogia e de escola vai se constituir em torno de um objetivo maior, associado ao espírito crítico e revolucionário da época; a formação do novo homem, indivíduo-cidadão dotado de direitos e ciente dos seus deveres cívicos. Configuram-se, portanto, novos fundamentos à pedagogia moderna que torna-se laica, racional, científica, crítica em relação às instituições do Antigo Regime e voltada para valores sociais e cívicos.

Segundo Hilsdorf<sup>21</sup>, no contexto das idéias iluministas “...Diderot, aparece como porta-voz das opiniões que haviam se tornado hegemônicas nos meios iluministas quanto à organização e finalidades da educação escolar [ou seja]: crítica à obsessão pelo estudo das línguas mortas e da retórica, e defesa de uma educação científica, profissional, técnica e cívica do cidadão, proporcionada pela escola pública gratuita e obrigatória para todos...”(p. 75) Nesse período o currículo e o processo educacional como um todo estavam voltados para a formação do espírito cívico, da consciência da cidadania, da liberdade dos direitos dos cidadãos, etc.

Diferentemente, no século XIX, se terá na educação uma forte aliada para a consolidação de um projeto hegemônico que se inicia, ela terá portanto a função de reproduzir a ordem hegemônica.

É a partir da segunda metade do século XIX que o campo do currículo irá de fato se constituir. Apple<sup>22</sup>, ao analisar esse momento, aborda como o campo se originou a partir de preocupações sociais de difusão e legitimação do repertório cultural de um grupo. O autor relata que em 1850, com o crescimento da população imigrante nos EUA, a escola passa a ser vista como instituição fundamental para o processo de aculturação dos sujeitos. As escolas passaram então a se organizar a partir da necessidade de “norte-americanizar” os hábitos dos imigrantes. A escola foi declarada como uma instituição fundamental para a solução dos “...problemas da cidade, do empobrecimento e

---

<sup>21</sup> HILSDORF, Maria Lúcia. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. SP: Edusp, 1998.

<sup>22</sup> APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

*decadência moral das massas e, progressivamente, adaptaria os indivíduos a seus respectivos lugares numa economia industrial*". (p. 103) A questão social que tanto preocupava os primeiros teóricos da área do currículo, precisava ser tratada de modo a assegurar o processo de industrialização e permitir a consolidação da divisão do trabalho necessária à acumulação capitalista.

Para o autor este contexto influenciará a área do currículo que se estruturava naquele momento. Muitos intelectuais comprometidos com uma nova concepção de currículo, que implicava reconhecê-lo como área de especialização profissional, abraçaram uma espécie de cruzada moral e ética que atribuía à escola a responsabilidade pela adaptação da população ao sistema econômico vigente. Podemos afirmar que, nesse momento, a teoria e o desenvolvimento do campo do currículo estão ligados e influenciados fundamentalmente por necessidades de natureza econômica.

Ainda no século XIX, alguns teóricos do currículo propuseram estratégias diferenciadas para grupos ou indivíduos com potencialidades de inteligência distintas<sup>23</sup>. Thorndike e Bobbitt (apud Apple, 1982), por exemplo, apontam para a necessidade de se estruturar o currículo a partir de outras preocupações que não fossem apenas a de garantir a manutenção da hegemonia das classes política e economicamente dominantes e sim criar condições para a supremacia daqueles que possuem um alto quociente de inteligência numa sociedade em que a massa da população era, segundo a visão predominante, portadora de uma inteligência mediana. É importante destacar que nesta nova concepção de currículo e de escola, prevalece a necessidade de se estimular as potencialidades "naturais" dos educandos, independentemente de sua origem de classe. Tal concepção, apoiada num discurso anti-aristocrático, mostra-se como proposta mais democrática. Porém, o caráter democrático desse discurso é de fato aparente e esconde sua natureza ideológica. Passa-se a defender a necessidade de se ter currículos diferenciados para a preparação de indivíduos com inteligências também diferentes. Dessa forma, busca-se adequar esses sujeitos às múltiplas funções da vida adulta pautadas pela distribuição desigual das responsabilidades e do poder na sociedade. A defesa de uma diferenciação curricular com base no potencial de inteligência dos sujeitos, justificava-se a partir do discurso científico, portador de uma lógica de eficiência e controle. Portanto, pode-se dizer que *"...o interesse dos primeiros a estruturarem currículo estava*

---

<sup>23</sup> Apple (1982) faz uma ampla revisão bibliográfica sobre esse tema no capítulo 4 do seu livro.

*na preservação do consenso cultural e, ao mesmo tempo, em destinar os indivíduos ao seu 'lugar' adequado numa sociedade interdependente...*"(Apple, 1982, p. 116) No entanto, esta noção - de que os sujeitos são possuidores de maior ou menor potencial de inteligência - não está dissociada da origem de classe e da condição étnica dos mesmos. Não por coincidência, os sujeitos considerados mais inteligentes eram, na sua quase totalidade, provenientes de uma determinada classe social e de um determinado grupo étnico. Sendo assim, afirma Apple (1982) que *"...em educação, como na distribuição desigual de bens e serviços econômicos, 'aqueles' que têm, recebem"* (p. 123)

Nesse sentido o autor analisa como a estrutura básica do campo de estudo sobre currículo tem como pressuposto a "naturalização" da estrutura econômica, política, ideológica e intelectual existente. Para o fortalecimento desta concepção busca-se legitimidade em um discurso supostamente racional e científico. Os modelos sistêmicos passam então a ser vistos como aqueles que proporcionariam uma análise mais objetiva e "científica" do currículo.

Para Apple (1982), grande parte da área provém de uma ideologia tecnocrática que, em geral, serve para legitimar a distribuição de poder e de privilégios em nossa sociedade. Segundo o autor, *"...boa parte da história do discurso sobre o currículo nestes últimos cinquenta anos tem revelado uma necessidade por parte dos que trabalham com currículo de que sua área se mostre mais como uma ciência..."*(p. 176)

É o caso de Tyler<sup>24</sup> que propôs uma base racional para analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional. Para ele o programa de ensino deve ser entendido como instrumento eficiente de educação. Os objetivos educacionais tornam-se portanto, critérios para a seleção de materiais, para esboçar conteúdos, para o desenvolvimento dos procedimentos de ensino e para a preparação de testes e exames. A preocupação desse autor foi a de formular uma base mais adequada para uma seleção mais criteriosa dos objetivos.

Para Tyler (1983), deve-se selecionar um número de objetivos que possam realmente ser atingidos e que devem ser de fato importantes. Os objetivos devem ser coerentes e sua seleção deve partir da filosofia da escola, que é a forma de definir a natureza de uma boa vida e uma boa sociedade. Essa filosofia se confrontará com dois

---

<sup>24</sup> TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1983.

outros tipos de valores largamente aclamados na vida extra-escolar contemporânea: os valores materiais e o sucesso. Para o autor, a formulação da filosofia da escola se dá a partir da seguinte questão: *“...’Deve a escola desenvolver os jovens para que se ajustem à sociedade presente tal como é, ou cabe-lhe a missão revolucionária de desenvolver jovens que procurarão melhorar a sociedade?’ Possivelmente, uma escola moderna incluirá em sua formulação de filosofia uma posição que contenha algo das duas implicações acima, ou seja, ela acredita que os altos ideais de uma boa sociedade não são realizados como deviam sê-lo na nossa sociedade presente e que, mediante a educação dos jovens, ela espera melhorar a sociedade ao mesmo tempo que os ajudará a compreender suficientemente bem a sociedade presente e participar nela com suficiente competência para viver no seu meio e trabalhar ali com eficiência, ao mesmo tempo que se esforçarão por melhorá-la...”*(p. 32)

Portanto, o autor defende que é a partir da definição da filosofia da escola que se deverá selecionar os objetivos educacionais que serão os norteadores do currículo. Nesse sentido, podemos dizer que o currículo é tomado como um meio para se atingir objetivos previamente determinados. Segundo Pedra (1997), a concepção de objetivos educacionais de Tyler é a de que eles são essencialmente a perspectiva de mudanças em seres humanos. Portanto, cabe à educação proporcionar o desenvolvimento de homens capazes de pensar, produzir e lidar com o pensamento, *“...entendido [por Tyler] como processo lógico, que conduz a atividade humana, com segurança e eficácia, na obtenção de resultados que solucionem, ainda que em parte, necessidades sociais...”*(Pedra, 1997, p. 44)

Historicamente a base racional de currículo produzida por Tyler tornou-se aquela que foi mais amplamente difundida, muito em função, segundo Pedra (1997), da clareza e linearidade que lhe são características. Foi eleita, portanto, como um guia simples e seguro para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do currículo.

Para Apple (1982) as teorias sistêmicas propõem uma solução técnica para problemas que são políticos e éticos. Os defensores destes modelos têm uma visão equivocada do que seja ciência, simplificam questões que são extremamente complexas. Buscam criar uma noção de que o consenso é algo fundamental para o desenvolvimento e o avanço da sociedade e do próprio conhecimento. Entretanto, *“...para ligar a racionalidade científica com o consenso, é preciso fazer um dano à ciência e mostrar um*

*profundo equívoco da história das áreas de conhecimento científico*”(Apple, 1982, p. 179-180) O consenso não é uma exigência da ciência, muito pelo contrário. A base do conhecimento científico está no entendimento da complexidade dos problemas investigados e nas intrínsecas relações entre conhecimento e relações de poder.

A partir dos anos de 1970 essa concepção técnica e instrumental do currículo passa a ser questionada. Com a maior presença do campo das ciências sociais na educação, ganham destaque os estudos acerca das relações entre currículo e poder.

### **O Currículo como Campo de Conflito**

Nos anos de 1970, o campo do currículo é influenciado pela ampliação dos estudos críticos acerca da escola. Nessa perspectiva, o currículo é analisado como resultado de uma construção social, marcada por contradições e conflitos econômicos, culturais, políticos e ideológicos. Para grande parte dos pesquisadores que o abordam a partir dessa perspectiva, o currículo deve ser entendido como seleção de conhecimentos e saberes promovida por determinados sujeitos sociais a partir da multiplicidade de conflitos inerentes à vida social, em especial os que implicam relações de dominação. Desse modo, as investigações sobre conhecimento e currículo, pautadas por um referencial crítico, tendem a concebê-los como processos associados a questões que guardam nexos com as relações de poder e o controle social.

Apoiados nessa perspectiva surgem estudos questionadores do caráter seletivo do conhecimento proposto pelos órgãos governamentais que geram os documentos curriculares educacionais. Tais estudos ampliam as investigações sobre a relação entre o currículo presente nos documentos elaborados pelos órgãos oficiais e nos planos dos professores, e o que é efetivamente desenvolvido no interior das salas de aula. De um modo geral, tendo como referência o trabalho de Grundy<sup>25</sup>, podemos afirmar que tais estudos concebem o currículo como processo, isto é, como “...*práxis, em que acontecem múltiplas transformações que lhe dão um sentido particular, valor e significado. O fato de que seja caracterizado como **práxis** significa que em sua configuração intervêm idéias e práticas, que adquirem sentido num contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social...*”(Sacristán e Gómez, 2000, p. 137) O currículo de fato é

---

<sup>25</sup> GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis**. Lowes. The Falmer Press, 1987.

então compreendido como algo vivo, que está em construção e que ultrapassa os limites das disciplinas escolares e dos parâmetros oficiais.

Os estudos atuais sobre currículo têm incorporado algumas das contribuições desenvolvidas por cientistas sociais do Centro de Estudos Culturais, especialmente a concepção mais ampla do conceito de cultura que implica identificá-la como um campo de lutas. A partir dessas contribuições, o conhecimento e o currículo são concebidos como “campos culturais”, como “campos sujeitos à disputa e à interpretação” por diferentes grupos sociais.

Para Giroux<sup>26</sup>, os Estudos Culturais vieram contribuir para uma mudança no referencial de análise das questões educacionais. Para ele, a partir dessa nova perspectiva, enfatiza-se a necessidade de compreender a escolarização como um mecanismo político imerso em relações de poder, negociação e contestação. Colocam em questão a tradição anti-intelectualista das políticas educacionais, que atribuem às questões de gerência e administração uma importância maior do que a necessidade de compreender e melhorar as escolas como esferas públicas democráticas.

Os Estudos Culturais contribuem portanto, para se romper com a exclusão, com o ato de ignorar as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados. Contribuem para que as pesquisas avancem no sentido da compreensão da relação entre conhecimento, cultura e poder. Além disso, proporcionam a ampliação do nosso entendimento acerca do fazer pedagógico, percebendo a influência da mídia e questionando o papel da escola como o local tradicional de aprendizagem. Essa nova abordagem decorre principalmente do fato de os estudos culturais se constituírem como, *“...um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura...”*<sup>27</sup>(p. 13)

Williams, um dos pilares dos Estudos Culturais, reelaborou vários conceitos tradicionalmente utilizados pela sociologia e, em especial, pelo marxismo. Rechaçou a concepção de cultura como reflexo do modo de produção e reafirmou a tese de Marx de

---

<sup>26</sup> GIROUX, Henry. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*, in SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

<sup>27</sup> NELSON, Cary; TEICHLER, Paula e GROSSBERG, Lawrence. *Estudos Culturais: uma introdução*, in SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

que é o “ser social” que determina a consciência. Para ele, a sociedade “*é sempre um processo constitutivo com pressões muito poderosas que se expressam nas formações culturais, econômicas e políticas e que para assumir a verdadeira dimensão do ‘constitutivo’, são internalizadas e convertidas em ‘vontades individuais’*”<sup>28</sup> (p. 107)

Retoma ainda o conceito gramsciano de hegemonia entendendo-o como “processo”. Hegemonia, para ele, “*...implica conflitos e contradições permanentes em função dos elementos simbólicos ou práticos de resistência que se manifestam a cada momento, fazendo com que seja sempre redefinida, recriada, modificada...*”(Williams, 1980, p. 53)

Concebendo a cultura como “processo simbólico conflituoso”, o autor identifica formas distintas de práticas culturais importantes para esse estudo a que me propus. Para Williams, podemos constatar, na formação do campo cultural “*...uma versão intencionalmente seletiva de um passado configurado e de um presente pré-configurado, que resulta então poderosamente operativo dentro do processo de definição e identificação cultural e social*” (Williams, 1980, p. 137) denominado por ele de “tradição seletiva”.

Segundo o autor, alguns aspectos culturais são formados efetivamente no passado mas permanecem ativos no processo cultural presente, enquanto outros podem ser incorporados pela cultura dominante se confundindo com a tradição seletiva. Existem ainda os que são “*vividos e praticados sobre a base de um remanescente – cultural tanto quanto social – de alguma formação ou instituição social e cultural anterior.*”(Williams, 1980, p. 144) São os aspectos culturais “residuais” que podem adquirir caráter de elementos culturais alternativos ou de resistência à cultura dominante.

Por outro lado, há elementos marcados por “*novos significados e valores, novas práticas, novas relações e tipos de relações que se criam continuamente*” (Williams, 1980, p. 145) e que são definidos por Williams como “emergentes”. A formação de uma nova classe social ou a configuração de segmentos sociais excluídos constituem fontes importantes destes elementos culturais. Mesmo que parte deles tenda a ser incorporada ou neutralizada pela cultura hegemônica, o fato é que tais práticas culturais, juntamente com os aspectos culturais residuais, convertem-se em “*necessária complicação à suposta cultura dominante*”. (Williams, 1980, p. 149)

---

<sup>28</sup> WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 1980.

Esses conceitos levaram os estudos de currículo, a partir dos anos 1980, a destacarem a necessidade do que Apple (1982) aponta em seus textos, isto é, de se problematizar o campo do currículo, investigando de onde provêm e a quem pertencem os conhecimentos difundidos pela escola e quais grupos os apóiam. Em seus estudos, Apple questiona a contribuição da escola para a formação de um falso consenso, uma vez que a estrutura constitutiva da maioria dos currículos escolares está centrada na idéia de consenso. Nesse sentido, precisamos ter claro que o conhecimento veiculado pela escola é, em grande parte, expressão do que Williams define por tradição seletiva. Portanto, problematizar o currículo e o conhecimento enquanto “campos culturais”, como “campos sujeitos à disputa e à interpretação” sendo utilizados por diferentes grupos vinculados a processos hegemônicos e contra-hegemônicos é um dos pressuposto básico para quem quer abordar essa temática criticamente.

### **O Currículo no Contexto das Diferenças**

Nas duas últimas décadas, a partir da forte influência dos estudos acerca da pós-modernidade, novas mudanças surgem no campo do currículo. De certo modo, podemos afirmar através de Moreira<sup>29</sup> que, no momento atual, “...*estão [sendo reconstruídos] os mapas social, cultural e geográfico do mundo e [se produzindo], ao mesmo tempo, novas formas de crítica cultural...*”(p. 15) Podemos portanto afirmar, que as questões de significado, identidade e política passam a ser analisadas sob novo prisma. Para Moreira (1997), acentua-se atualmente o caráter socialmente construído da linguagem. Desse modo, o currículo passa a ser compreendido como um texto, isto é, como um todo significativo e como instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades. Nessa perspectiva, segundo o autor, o conceito de currículo inclui tanto os planos e propostas (o currículo formal), como o que de fato acontece na escola (currículo em ação)<sup>30</sup> bem como “*as regras e normas não explicitadas que governam as relações que se estabelecem em sala de aula*” (o currículo oculto).

---

<sup>29</sup> MOREIRA, Antônio Flávio. *Currículo, Utopia e Pós-Modernidade*, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

<sup>30</sup> Acerca do conceito de currículo em ação, conferir: GERALDI, Corinta Maria Grisólia. *Currículo em Ação: buscando a compreensão da escola básica*, in **Revista Pro-Posições**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, n. 15, nov/1994.

Na íntima relação entre currículo e cultura no contexto atual, um outro aspecto influenciará fortemente nossa forma de conceber e analisar esse campo do conhecimento, ou seja, o debate acerca da diversidade cultural. De certo modo, podemos afirmar que nos dias atuais as diferenças culturais têm se tornado um dos mais importantes objetos de estudo no campo das ciências sociais. Isso não significa que tais diferenças não preocupassem os sociólogos anteriormente mas que o olhar sobre elas vem se modificando nas últimas décadas. Entretanto, como afirma Santos<sup>31</sup>, não parece possível acreditar-se que o olhar foi modificado sem que nenhuma mudança tenha ocorrido também no "objeto do olhar". (p. 144).

No Brasil, esse destaque dado atualmente às diferenças culturais tem permeado e influenciado os trabalhos teóricos e as discussões sobre educação, principalmente a partir do final dos anos de 1980.

Nas últimas décadas formas distintas de organização social se consolidaram em vários espaços. Os denominados movimentos sociais, resultados da organização política de grupos sociais diversos, marcaram o contexto nacional nas últimas décadas.

Tais movimentos apresentaram-se como organizações inovadoras na sociedade brasileira principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Eram movimentos fundamentados na aglutinação de diversos segmentos da sociedade civil. Eles ultrapassaram os limites da organização com base na contradição entre capital e trabalho, extrapolando o âmbito da produção e operaram *"...cortes e combinações de classe, configurações e cruzamentos que não estavam dados previamente."*<sup>32</sup> (p. 48)

A emergência desses movimentos, expressa, segundo Rabelo<sup>33</sup>, modificações importantes pelas quais passa a sociedade contemporânea.

No Brasil, através desses "novos movimentos sociais", constitui-se o que Sader (1988) denominou de um novo **sujeito coletivo**. Segundo o autor, trata-se de *"...uma pluralidade de sujeitos, cujas identidades são resultado de suas interações em processos de reconhecimentos recíprocos, e cujas composições são mutáveis e intercambiáveis. As posições dos diferentes sujeitos são desiguais e hierarquizáveis; porém essa ordenação*

---

<sup>31</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira em Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. SP: Ed. Cortez, 1997.

<sup>32</sup> SADER, Eder. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena**. RJ: Paz e Terra, 1988.

<sup>33</sup> RABELO, Maria Aurora de M. *O materialismo histórico de Thompson e a problemática dos movimentos sociais*, in **Revista História & Perspectiva**. Uberlândia, jan/jun. 1992.

*não é anterior aos acontecimentos, mas resultado deles. E, sobretudo, a racionalidade da situação não se encontra na consciência de um ator privilegiado, mas é também resultado do encontro das várias estratégias*" (p. 55), e de múltiplas racionalidades.<sup>34</sup> Nesse sentido, Sader (1988) afirma que é no interior desses movimentos que os grupos em ação constroem a sua identidade e ganham a consciência do "direito a ter direito".

Outra consequência importante dos movimentos sociais no Brasil, foi a emergência de uma nova noção de cidadania. Segundo Dagnino<sup>35</sup>, a noção que está presente nos dias atuais, não está limitada às conquistas legais ou ao acesso de direitos previamente constituídos, mas inclui também a invenção, a criação de novos direitos. A autora enfatiza que ao se entender a noção de cidadania como construção histórica, definida pela luta política, deve-se ter claro que ela é, portanto, capaz de incorporar dimensões da subjetividade, das aspirações, dos desejos e dos interesses dos próprios sujeitos. E essa noção de cidadania torna-se tão ampla que é capaz de abarcar até mesmo o direito à diferença enquanto aprofundamento do direito à igualdade. Através de uma visão progressista conquistada pelos movimentos sociais, a diferença passa a ser entendida como direito, podendo ser vivida sem que isso signifique desigualdade, discriminação ou preconceito.

Porém, tais abordagens implicam determinados riscos tanto do ponto de vista analítico como prático. Num trabalho crítico sobre essa temática, Pierucci<sup>36</sup> analisa como o reconhecimento da diferença é algo que tradicionalmente marcou os movimentos de direita. Segundo o autor, *"...funcionando no registro da evidência, as diferenças explicam as desigualdades de fato e reclamam a desigualdade (legítima) de direito..."*(p. 19) O autor aponta para os limites e "ciladas" postas aos movimentos de esquerda quando estes buscam defender o direito à diferença. Para ele, corremos o risco de "embaçar o foco" e obscurecer ainda mais as diferenças definidoras dos campos adversários na guerra ideológica (p. 28).

Pierucci (1999) defende, portanto, que precisamos superar a "falsa oposição" entre igualdade ou diferença. Citando Scott, historiadora inglesa, o autor afirma que *"...na*

---

<sup>34</sup> OFFE, Claus. *Trabalho: a categoria-chave da sociologia?*, in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 4, n. 10, jun/1989.

<sup>35</sup> 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>36</sup> PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. SP: USP e Editora 34, 1999.

*verdade a própria antítese (igualdade-versus-diferença) oculta a interdependência dos dois termos, porquanto a igualdade não é a eliminação da diferença e a diferença não obsta a igualdade*". (apud Pierrucci, 1999, p. 37) Para ele, a melhor estratégia nesse momento é utilizarmos do argumento público em defesa da igualdade.

Acredito que as questões apontadas pelo autor são extremamente pertinentes e que, de fato, ao assumirmos a luta pela garantia das diferenças (culturais, de gênero, etnia...) corremos o risco de contribuirmos para a afirmação de um discurso ideológico de discriminação que historicamente serviu de fundamento para o preconceito. No caso específico da escola, corremos o risco de legitimarmos a tendência histórica de dualidade da escola brasileira, isto é, em darmos vazão para que se justifique e defenda uma instituição para atender aos filhos de classes e grupos dominantes e outra que esteja adequada às especificidades dos filhos de classes e grupos menos privilegiados.

## **Diversidade Cultural e Currículo**

No Brasil, os movimentos sociais sobre os quais já nos referimos, levaram ao fortalecimento da consciência acerca das diferentes culturas presentes em nossa sociedade. Segundo Candau<sup>37</sup>, *"hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada."*(p. 297)

Essas transformações ocorridas no campo sócio-cultural também marcaram profundamente a produção teórica e acadêmica dentro e fora do país. Segundo Offe (1989), por exemplo, cada vez mais os cientistas sociais têm dado atenção a variáveis como sexo, idade, status familiar, saúde, identidade étnica, etc... do que a questões relativas ao trabalho (p. 8), tema clássico dos estudos nas ciências sociais.

As novas questões chegam ao campo do currículo que se volta para temas relativos ao multiculturalismo ou interculturalismo<sup>38</sup>. Segundo Valente<sup>39</sup>, os dois termos têm raízes

---

<sup>37</sup> CANDAU, Vera Maria. *Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores*, in **Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino)**. Águas de Lindóia: 1998.

<sup>38</sup> Sobre a diferença entre os dois conceitos, Santos e Lopes (1997), apontam que nos Estados Unidos e em alguns países europeus, os dois termos são utilizados praticamente como sinônimos. Entretanto, os dois autores tomam o termo interculturalismo como o que melhor expressa uma posição progressista no trato da questão da diferença, permitindo, segundo eles, tornar mais explícita a relação de troca entre as culturas.

<sup>39</sup> VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e Diversidade Cultural: um desafio da atualidade**. SP: Ed. Moderna, 1999.

comuns na tradição culturalista resultante da aproximação dos campos da Antropologia e da Educação, entretanto, o conceito de multiculturalidade se relaciona às entidades sociais em que coabitam grupos ou indivíduos de culturas diferentes, enquanto que o conceito de interculturalidade pode ser entendido como a *“caracterização de uma dinâmica bilateral na qual se engajam parceiros conscientes de sua interdependência”* (p.92).

Segundo Hall<sup>40</sup>, multicultural é um termo qualitativo enquanto multiculturalismo é substantivo, isto é, refere-se *“...às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais...”*(p. 52) Para o autor, o sufixo “ismo” tende a converter o “multiculturalismo” em uma doutrina política, reduzindo-o a uma singularidade formal e petrificando-o. Dessa forma, o autor chama a atenção para os riscos de simplificação das questões complexas do multiculturalismo que tende a convertê-lo em uma “doutrina fácil e prosaica”. Como há distintas sociedades multiculturais, o autor destaca que da mesma forma existem distintos multiculturalismos: o **conservador** que insiste na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria; o **liberal** que procura integrar os diferentes grupos culturais à sociedade majoritária, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado; o **pluralista** que concede direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária; o **comercial** que entende que o reconhecimento público da diversidade leva à superação dos problemas acerca da diferença cultural no consumo privado, não sendo necessário redistribuir poder e recursos; o **corporativo** que busca administrar as diferenças culturais da minoria visando atingir os interesses do centro e o multiculturalismo **crítico** que enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência. Nesse sentido o autor destaca o caráter polêmico do conceito de multiculturalismo.

No Brasil, parece ter sido esse o conceito que, nos últimos anos, maior influência trouxe aos textos educacionais. Segundo Silva<sup>41</sup>, o multiculturalismo é um fenômeno que tem sua origem nos países dominantes do Norte. Este fenômeno é extremamente ambíguo pois representa por um lado um movimento legítimo de reivindicação dos grupos

---

<sup>40</sup> HALL, Stuart. *A Questão Multicultural*, in **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. BH: Editora UFMG e Brasília: UNESCO, 2003.

<sup>41</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

culturais dominados, e por outro, uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a sociedade contemporânea. Portanto, o multiculturalismo não pode ser analisado sem se levar em conta as lutas políticas e as relações de poder.

É exatamente por se tratar de uma questão de poder e política que o autor alerta para o cuidado acerca das diferentes abordagens sobre o conceito. Ele aponta a necessidade de se analisar o multiculturalismo numa perspectiva crítica, como resultado de relações de poder, pois *“...a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação (...) é uma relação social, o processo de significação que produz a ‘diferença’ (...) São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’...”*(Silva, 1999, p. 87)

Segundo Stavenhagen<sup>42</sup>, as políticas sociais, culturais e educativas adotadas pelos Estados tendem, atualmente, a reconhecer que, *“...longe de serem obstáculos perturbadores, o multiculturalismo e a pluriétnicidade são os verdadeiros pilares de uma integração social democrática...”*(p. 249) E, para tanto, a instituição escolar tem um importante papel.

Como já abordamos anteriormente, a escola historicamente foi percebida pelos Governos como instituição fundamental na busca da consolidação de um projeto político para uma dada sociedade. A concepção moderna de Estado-Nação, por exemplo, estava fundada no ideal da construção de uma identidade nacional e, para tanto, o ensino escolar contribuiria de forma importante. (Stavenhagen, 1999)

Nos tempos atuais, marcados pela crescente permeabilidade de fronteiras espaciais e temporais, as idéias de Estado nacional e de cultura nacional são confrontadas com pressões contraditórias. De um lado, a cultura global e de outro as culturas locais e regionais<sup>43</sup>. Vivemos atualmente num contexto de “hibridação cultural”<sup>44</sup>, ou seja, num contexto que abarca distintas misturas interculturais. Segundo Canclini (1990), tanto as culturas hegemônicas como as populares são agora híbridas. Vivemos, de acordo com o autor, numa época pós-moderna, tempo de “bricolage” onde se cruzam várias épocas e

---

<sup>42</sup> STAVENHAGEN, Rodolfo. *Educação para um mundo multicultural*, in DELORS, J. (et. all.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO. SP; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

<sup>43</sup> Conferir: SANTOS, 1997.

<sup>44</sup> CANCLINI, Garcia N. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. México: Grijalbo, 1990.

culturas antes esquecidas. Isso não significa reconhecer simplesmente que as sociedades atuais sejam caracterizadas por misturas raciais, étnicas e culturais cada vez mais intensas. Para Hall (2003), o sentido de “hibridismo” tem sido comumente mal interpretado. Segundo ele, hibridismo não é referência à composição racial mista de uma população, mas sim um outro termo dado para a lógica cultural da *tradução*, prática marcada não apenas por apropriações ou adaptações culturais, mas por processos complexos de revisão e re-significação de normas, valores e todo sistema de referência simbólica.

Segundo Galino<sup>45</sup> os estudos e políticas educacionais, bem como as políticas culturais atuais, têm considerado este universo multicultural e voltado a atenção para as identidades culturais<sup>46</sup>. Identidade cultural aqui entendida como o sentimento de pertencimento que liga um indivíduo a um grupo sócio-cultural: características ligadas aos aspectos material e espiritual, intelectual e afetivo, histórico e prospectivo, “...por meio dos quais cada grupo social expressa e configura sua própria 'arte de viver'”. (p. 12)

Para diferentes autores, cada vez mais os Governos têm proposto projetos sociais que levam em consideração realidades multiculturais, e apontam para as diferentes formas de se conceber e realizar tais projetos.

Esse novo contexto tem, portanto, acirrado o debate em torno de questões tradicionais no campo do currículo, dentre elas a problemática relação entre as noções de universalismo e relativismo cultural e sua influência no processo de seleção e organização do currículo escolar.

Para Forquin<sup>47</sup>, enfrentamos, no mundo contemporâneo, grandes dificuldades para compreendermos e definirmos as relações entre educação e cultura. Ele analisa como o contexto de diversidade que marca os tempos atuais torna mais complexa a decisão e o estudo sobre elementos constitutivos do currículo. Ao abordar o tema a partir de diferentes autores, Forquin (1993) parece apontar para o que aparentemente se mostra paradoxal,

---

<sup>45</sup> GALINO, Angeles. *La Educación Intercultural: origenes y enfoques*, in GALINO, Angeles e ESCRIBANO, Alícia. **La Educación Intercultural en el Enfoque y Desarrollo del Currículum**. Apuntes IPES, n. 54, Madri: Narcea, S.A. de Ediciones, 1990.

<sup>46</sup> Em matéria publicada pelo Jornal **A Tarde** de Salvador em 16/11/2002, é noticiada a experiência pedagógica dirigida pela etnóloga Juana Elbein dos Santos e Mestre Didi, junto à Comissão de Ciência e Cultura do Comitê Nacional e a Sociedade de Estudos das Culturas e da Cultura Negra no Brasil. Segundo a matéria, através dessas entidades, foi criada a Comunidade Oba Biyi que apresenta uma proposta pedagógica de vanguarda ao elaborar um currículo pluricultural que tem se tornado em objeto de estudo para diferentes pesquisadores.

<sup>47</sup> FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

ou seja, defende que “...o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma dimensão humana normativa que transcende **a priori** as distinções e separações culturais...”(p. 141) Nesse sentido, o autor aponta<sup>48</sup>, a necessidade de fazermos do universalismo e do relativismo não dois princípios de interpretação ou dois conceitos de educação e cultura antagônicos, mas dois pilares complementares do campo do currículo.

O autor defende a existência de certos saberes elementares que possibilitam a aquisição de outras formas de conhecimento. Para ele, “a cultura escolar é uma cultura geral, não no sentido de que seja uma amostra ou um amontoado de tudo (não é uma cultura dispersa, eclética), nem no sentido de que pretenda desenvolver ‘idéias gerais’ que não favoreçam conhecimentos precisos ou competências específicas (não é uma cultura de verbalismo abstrato), mas sim no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e a competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento a todos os tipos de aquisições cognitivas ‘cumulativas...’”(2000, p. 58) Desse modo, Forquin (2000) defende uma educação intercultural que conceba a atenção e o respeito às diferenças culturais como forma de reconhecimento dos sujeitos como seres humanos genéricos, que apresentam uma vocação transcultural para a racionalidade. “...Só posso respeitar verdadeiramente a alteridade do outro [diz ele] se eu reconheço essa alteridade como uma outra modalidade possível do humano...”(p. 63)

Silva<sup>49</sup>, contesta a forma como Forquin e outros autores têm discutido a relação entre universalismo e relativismo culturais. Para ele essa não é uma questão epistemológica, mas sim política. “...Os universais – diz Silva (2000) - são, eles próprios, elementos constituintes das estratégias discursivas pelas quais as diferenças são enunciadas. Em certo sentido, os ‘universais’ não podem ser a superação das diferenças, porque, como elementos de normalização, eles estão na origem da produção das diferenças. Não haveria diferença se não houvesse ‘universais’. O universal não é o oposto, a superação da diferença; o universal faz a diferença. O universalismo é um

---

<sup>48</sup> FORQUIN, Jean-Claude. *O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo*, in **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez/2000.

<sup>49</sup> SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin*, in **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez/2000.

*processo enunciativo que divide o social entre ‘nós’ (universalistas) e ‘eles’ (particularistas, relativistas).”(p. 78)*

Para Valente, no entanto, se faz necessário superar essa “falsa dicotomia”. Segundo a autora, para a escola promover sua transformação na atualidade é necessário devolver ao discurso escolar aquilo que hoje é ocultado, isto é, o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite. A autora propõe, portanto, superar o uso e a visão apolítica do conceito de diversidade cultural. Para tanto, destaca a necessidade da conjunção do singular, do particular e do universal com a perspectiva de se realizar um novo modelo de integração. Segundo ela, é necessário que *“...cada um se reconheça, para além das diferenças individuais e de grupo, numa visão política comum porque a democracia não é possível senão quando um direito comum regula a coexistência das liberdades individuais e particulares.”*(p. 19)

Esse debate parece estar no cerne das questões atuais sobre o currículo. Pensar a diversidade na igualdade e a igualdade na diversidade tem sido um desafio que, me parece, não se consegue vencer no campo educacional. Historicamente a escola foi concebida como instituição que deveria promover a homogeneização e a integração dos sujeitos a uma determinada sociedade com posições previamente definidas e assimilando padrões culturais e educacionais tido como universais. Na atualidade, esses pressupostos se tornam polêmicos diante da defesa do respeito às diferenças. Verificar de que modo esses elementos têm interferido no currículo e qual papel social a escola tem nesse novo contexto são desafios que se colocam aos pesquisadores da área educacional.

Analisar as relações entre esse contexto, as políticas educacionais atuais - em especial o momento de reforma curricular - e que influência tais processos traz para o currículo efetivado nas escolas se tornou o objeto desse trabalho. Para tanto selecionei a realidade de uma escola pública de ensino médio situada no município de Hortolândia (SP). Por trás de um discurso democrático de incorporação das lutas e reivindicações históricas de sujeitos sociais, talvez possamos afirmar que a atual política curricular está não aparentemente, mas concretamente aliada a um projeto conservador de sociedade. O caso da escola pesquisada, me parece, poderá confirmar essa hipótese.

## CAPÍTULO 2

### A REFORMA CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

Como demonstrei no capítulo anterior, a escola foi concebida historicamente em diferentes contextos sociais como instituição fundamental voltada para a consolidação de projetos políticos hegemônicos. A concepção moderna de Estado-Nação, por exemplo, estava apoiada no ideal da construção de uma identidade nacional para a qual o ensino escolar contribuiria de forma marcante. Em vários contextos, portanto, essa instituição foi encarada como local privilegiado para a construção e difusão de um determinado projeto político e social tendo o currículo como campo estratégico. Na última década novamente essa relação se evidencia.

Num contexto de mudanças nos campos cultural e político e de flexibilização das relações de trabalho, novos desafios se apresentam à instituição escolar. No caso específico do ensino médio, estas são algumas das grandes questões que motivaram a reforma curricular promovida pelo governo federal brasileiro no final dos anos de 1990. A seguir exponho argumentos, a partir de diferentes autores, que sustentam tal afirmação e analiso os documentos curriculares do ensino médio divulgados recentemente.

Segundo Carnoy<sup>50</sup>, a mundialização modifica o papel do Estado limitando sua função de agente econômico direto, levando-o a perder grande parte da sua legitimidade política. Entretanto, para o autor, o desenvolvimento econômico e social dependerá cada vez mais da maneira como o Estado organizará o sistema educacional que passa a ser reconhecido como fundamental para a adequação dos países à nova configuração da conjuntura mundial. Surgem, portanto, a partir dos anos de 1990, várias reformas educacionais em diferentes países.

No Brasil essa reforma se consolidará a partir de 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<sup>51</sup>. Nessa lei, um dos pontos que se destaca é a necessidade de se reestruturar o currículo dos níveis fundamental e médio. A partir de então, verificou-

---

<sup>50</sup> CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma na Educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2002.

<sup>51</sup> O processo de aprovação desse texto de lei é analisado de forma detalhada e crítica por Saviani no livro **A Nova Lei da Educação**, editado pela Autores Associados em 1997, bem como em artigos diversos publicados nas revistas educacionais da década de 1990 principalmente na revista **Educação & Sociedade**.

se uma mobilização do governo federal na busca de adequação dos currículos às exigências que se colocavam ao Brasil dos anos de 1990.

Para Arroyo<sup>52</sup>, rever currículos e centrar neles o foco de mudanças educacionais é algo estratégico. Ao analisar as atuais políticas educacionais, o autor aponta para alguns de seus traços característicos, tais como o de depositar todas as “virtualidades inovadoras” na mudança de conteúdos, “na oferta de modelos e parâmetros curriculares”. Parte-se, portanto, da crença de que a iniciativa de inovar a escola “...*passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e apreendidas...*”(p. 136) Essa seleção, no entanto, aparece como fruto de critérios técnicos, da lógica inerente a cada ciência, sem levar em conta qualquer reflexão crítica sobre tais escolhas. Nesse sentido, podemos afirmar que a ênfase no currículo em momentos de mudanças educacionais é significativa.

Segundo Arroyo (1999), “...*essa concepção de inovação não considera o sistema educativo como um todo – sua organização, os procedimentos, as relações internas, as práticas diversas dos sujeitos da ação educativa...*”(p. 137) Faz parte do que Silva e Moreira<sup>53</sup> definem como a tentativa da “nova direita” de reestruturar a sociedade com o objetivo de organizar padrões culturais comuns.

De um certo modo esta ação pode ser analisada - numa relação análoga ao que ocorreu em outros países a partir dos anos de 1990<sup>54</sup> - como estratégia de setores dominantes da sociedade brasileira para a recomposição hegemônica, na tentativa de “neutralizar” ou cooptar conquistas dos movimentos sociais buscando, entre outras coisas, “legitimar a desigualdade”<sup>55</sup>.

Como um exemplo desta estratégia podemos citar a eleição de temas contemporâneos como elementos constitutivos do novo currículo. Eles foram selecionados e organizados no que se denominou temas transversais<sup>56</sup>, no caso específico do ensino fundamental, e sugeridos como temas que deveriam nortear a organização do currículo do

---

<sup>52</sup> ARROYO, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

<sup>53</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

<sup>54</sup> Acerca das mudanças ocorridas em outros contextos e a relação com um projeto conservador mais amplo, acredito ser muito importante a leitura do texto *A política do conhecimento oficial: um currículo nacional faz sentido?* de Michael Apple no livro **Política Cultural e Educação**, editado pela Cortez em 2000.

<sup>55</sup> APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação**. SP: Cortez Editora, 2000.

<sup>56</sup> Os temas são: ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente e pluralidade cultural. No ensino de 5ª. série em diante foi ainda selecionado o tema trabalho e consumo.

ensino médio<sup>57</sup>. Nesse sentido é que vimos durante o final dos anos de 1990, a divulgação das mudanças nesse nível de ensino, expressas através do slogan da campanha publicitária do governo federal: “A escola agora é para a vida”. Mas, qual vida?

## **O Ensino Médio no Contexto Atual**

No caso específico do ensino médio, as atuais mudanças no campo educacional apontam para uma preocupação em se garantir no país a universalização desse nível de ensino. A partir do texto da Constituição Federal de 1988, o ensino médio passa a ser visto como direito de todo cidadão brasileiro. O referido texto, no artigo 208 e inciso II, prevê a expansão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino. Seu caráter de etapa final da educação básica é reafirmado na nova legislação educacional. Sendo assim, são definidas como suas finalidades a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, a preparação básica para o trabalho, o aprimoramento do educando como pessoa humana e a possibilidade de articulação entre o conhecimento teórico e prático de cada uma das disciplinas.

Esse novo olhar para o ensino médio pode ser entendido a partir de diferentes enfoques. Entretanto, é necessário destacar a influência da reorganização do modo de produção capitalista e do processo de mundialização da economia na imposição da necessidade de uma expansão do nível de escolarização da população. Segundo Carnoy (2002), a mundialização da economia exerce um profundo impacto na organização do trabalho e no que se refere à profissionalização dos sujeitos. Na busca de se tornarem competitivos, as economias nacionais concentram esforços no sentido de se adequarem às novas exigências de um mercado globalizado. Nesse sentido, a educação passa a ser considerada como fundamental ao proporcionar uma formação mais “flexível” e tecnologizada dos trabalhadores. Para o autor, a mundialização é traduzida no campo educacional por uma pressão no sentido de se elevar o nível de instrução da população economicamente ativa e promover o retorno dos adultos à escola, para adquirem novas competências. *“...Um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores mais qualificados - diz o autor -, podem contribuir para atrair capitais de financiamento*

---

<sup>57</sup> Segundo documento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1998), o currículo desse nível de ensino, nas suas diferentes áreas, deveria estar “contextualizado” a partir dos eixos do trabalho e da cidadania.

*globalizados que desempenham um papel cada vez mais importante na economia mundial...” (p. 25)*

A expansão do ensino médio associada a sua reorganização curricular passa a ser vista, portanto, como fundamental para a integração e a “sustentabilidade” do país nesse mercado mundializado.

Nesse sentido Ferretti<sup>58</sup> analisa a atual reforma do ensino médio como uma volta da teoria do Capital Humano por atribuir um papel central à educação na promoção do desenvolvimento econômico e social do país. Para o autor, esta tendência em supervalorizar a contribuição do setor educacional para o desenvolvimento nacional, camufla e dificulta o debate acerca da efetiva influência de vários outros fatores que podemos considerar como mais significativos para esse processo. São eles: o enfraquecimento relativo do poder do Estado-nação, a posição do país num contexto de disputas político-econômicas mundiais, a inexistência de política industrial compatível com a nossa realidade e a ausência de uma política agrária socialmente mais justa.

Foi, portanto, esse contexto marcado por diferentes fatores nacionais e internacionais que contribuiu para a apresentação da atual proposta de reforma curricular do ensino médio que passarei a analisar.

### **As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio<sup>59</sup>**

Inserido nessa conjuntura marcada pelo aprofundamento da internacionalização do capitalismo, e em sintonia com as políticas internacionais, o governo brasileiro inicia a reestruturação do currículo no ensino médio. Em 1998 foram divulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resultado de documento produzido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), cuja

---

<sup>58</sup> FERRETTI, Celso João. *Aspectos Político-Ideológicos das Reformas do Ensino Médio e do Ensino Técnico*, in **Revista PUC Viva**. SP, ano 4, no 14, out/dez 2001.

<sup>59</sup> O processo de reforma curricular no ensino médio, iniciou-se com a divulgação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em 1998, fundamentadas pelos textos da Constituição Federal de 1988 e pelo texto da Lei de 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. No final de 2004, quando encerro este texto, estão sendo discutidos em seminários promovidos pelo MEC, um novo documento intitulado “Orientações Curriculares do Ensino Médio”.

relatoria foi realizada pela professora e conselheira Guiomar Namó de Mello. Como elucidado pela própria relatora, esse documento sofreu influência das discussões ocorridas em diferentes momentos e instâncias, principalmente no Seminário Internacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pela Secretaria de Educação de São Paulo, no ano de 1996. Nesse momento, segundo Mello, ao se analisar as realidades de outros países, passou-se a compreender a necessidade de ampliar e de se universalizar o ensino médio no Brasil. Existe, segundo a relatora, uma demanda para se ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino, motivada pela urbanização e modernização vividas pelo país, “...conseqüentes do crescimento econômico [bem como] de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e de empregabilidade...”<sup>60</sup> (p. 8).

No texto se prevê a ampliação da procura pelo ensino médio, bem como o crescimento da heterogeneidade dos alunos em função da incorporação de grupos sociais que eram excluídos da continuidade dos estudos após o ensino fundamental e que a partir da década de 1980 passam a reivindicar e conquistar esse espaço. Para Mello, existe ainda a possibilidade de uma ampliação da demanda pelo ensino médio na medida em que o país supere a repetência no ensino fundamental. Além disso, com a crescente escassez de postos de trabalho nas últimas décadas, o jovem acaba permanecendo mais tempo no sistema de ensino na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego posteriormente.

O texto das DCNEM tem por finalidade trazer o que está proposto na LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, dando maior garantia à formação nacional comum. Segundo a relatora, nesse documento o termo diretriz é entendido como resultado de um acordo negociado sob dois pressupostos: natureza da doutrina pedagógica e legitimidade do CNE. Sendo assim, as diretrizes curriculares para educação básica devem ser entendidas como resultado de debates e embates que, segundo seus idealizadores, serão traduzidas em diferentes programas de ensino e se colocam para os educadores como abertos e susceptíveis a mudanças. (Cury, apud CEB, 1998, p. 6-7)

No referido documento, o ensino médio é definido com o caráter de formação geral do cidadão e do futuro trabalhador, na tentativa de atender a demandas contemporâneas

---

<sup>60</sup> CÂMARA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, 1998. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

e seguindo a tendência do que ocorreu em outros países. Segundo Mello, num primeiro momento, entre 1980 e a primeira metade dos anos de 1990, as reformas do ensino médio em diferentes países estiveram comprometidas com as necessidades da economia. Entretanto, a partir da segunda metade dos anos de 1990, foram agregados também os ideais do humanismo e da diversidade, visando um “desenvolvimento mais equilibrado da personalidade dos indivíduos”.<sup>61</sup>

Para Mello, no momento atual se apresenta um desafio para a escola que é o de integrar a capacidade cognitiva do sujeito com as demais dimensões da personalidade. Nesse sentido, a reposição do humanismo nas reformas de ensino médio representa a busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. É o compromisso com a formação da “cidadania de qualidade nova”, cujo exercício reúne conhecimentos e informações a um “protagonismo responsável”.

Segundo Ferretti, Zibas e Tartuce<sup>62</sup>, o conceito de “protagonismo” é passível de diferentes interpretações. Entretanto, os autores, ao analisá-lo na obra de diferentes estudiosos do assunto e nos documentos curriculares do ensino médio, concluem que o tratamento que é dado a esse conceito nesses documentos está pautado por um caráter conservador e economicista. Nesse sentido, pode-se afirmar que esse conceito, como outras novas concepções que ganham destaque nesse momento nos documentos curriculares, podem ser analisados no contexto em que se impõe uma ação maior da sociedade na busca de solucionar problemas resultantes da reestruturação dos processos produtivos e fornecer serviços que historicamente foram conquistados como direitos sociais e deveres do Estado.

Fica claro no documento a orientação política fundamentada nos princípios do neoliberalismo e a preocupação com a constituição de um modelo de ensino médio que proporcione a adaptação dos jovens às atuais condições sociais e ao mundo do trabalho. Segundo o referido texto, “...nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento

---

<sup>61</sup> Nesse momento a relatora cita trecho de documento produzido pela União Européia reforçando o argumento defendido: “...a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social” (p. 17) Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), denunciam que a perspectiva humanista presente nos documentos da União Européia, e aqui citado, buscou apoio no empresariado.

<sup>62</sup> FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar e TARTUCE, Gisela. *Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio*, in **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.

*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, um trabalho que está inserido na 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 documento, o trabalho é “...uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas 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)

Junto ao trabalho, um outro vetor importante para se estruturar o currículo do ensino médio é o da cidadania. Nesse sentido, não se compreende que o estudo acerca da cidadania deva ser privilégio de uma área específica do currículo, mas sim deve estar presente em diferentes áreas do conhecimento e de forma integrada à vida, buscando a formação de um cidadão para um mundo global.

A preocupação em articular os conteúdos com as questões cotidianas, é um dos fatores que irá justificar a presença de um dos eixos fundamentais da organização curricular proposta nas DCNEM, isto é, o da contextualização. Segundo o próprio documento, a contextualização pressupõe estar mais preocupada com a **aplicação** do conteúdo do que com a memorização, assumindo que a aprendizagem é sócio-interativa, envolvendo valores, relações de poder, negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos. “...Propõe [portanto] não apenas trazer a vida real para a sala de aula mas criar as condições para que os alunos (re)experiem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas” (p. 47)<sup>63</sup>

Ao final do documento, define-se que essas diretrizes se tornam obrigatórias para o ensino médio no país, mas que, no entanto, a viabilização das mesmas em práticas pedagógicas, dependerá da proposta pedagógica de cada escola. Ao definir, por exemplo, a necessidade de articulação das disciplinas em áreas do conhecimento, o texto aponta

---

<sup>63</sup> É importante destacar que, segundo texto das DCNEM, a concepção de aprendizagem utilizada nesse documento está fundamentada nas perspectivas teóricas de Piaget e Vygotsky.

para que as escolas, a partir de suas concepções pedagógicas, façam a distribuição proporcional do tempo para cada área no conjunto do currículo, além dos conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, considerando as competências (pré-definidas no referido documento) que deverão ser desenvolvidas bem como os conteúdos e competências que se queiram incluir na parte diversificada.

### **Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM)**

Um ano depois da divulgação das DCNEM, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Estes são estruturados em sintonia com as Diretrizes já elaboradas e levam em consideração os quatro eixos apresentados pela UNESCO<sup>64</sup> como premissas para a educação contemporânea, isto é, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Apresenta-se como prioridade desse nível de ensino proporcionar ao aluno o domínio dos instrumentos do conhecimento buscando garantir o “aprender a aprender”<sup>65</sup> e criar condições para que ele continue seu aprendizado mesmo após a escolarização. Pretende-se ainda privilegiar a “aplicação da teoria na prática” enriquecendo a vivência da ciência na tecnologia e desta na sociedade. Almeja-se que os alunos aprendam a viver juntos e que “...*exercitem sua liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono(s) do seu próprio destino...*”<sup>66</sup> (p. 30)

A partir de tais princípios é explicitada a exigência da organização do currículo em dois momentos: numa base comum nacional e numa base diversificada.

A base comum nacional deve contribuir para a preparação do aluno no prosseguimento de seus estudos, permitindo a ele “...*buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços...*” (Brasil, 1999, p. 30). Ela está estruturada em três áreas do conhecimento que são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da

---

<sup>64</sup> Estas diretrizes estão presentes nos textos organizados no livro **Educação: um tesouro a descobrir**, de autoria de J. Delors e outros autores, publicado em parceria entre Editora Cortez de São Paulo e MEC/UNESCO em Brasília, no ano de 1999.

<sup>65</sup> Para uma análise crítica acerca da forma como esse princípio tem sido incorporado nas teorias pós-modernas e nas políticas neoliberais, é fundamental a leitura do livro **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**, de Newton Duarte, editado pela Autores Associados, no ano de 2001.

<sup>66</sup> BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: 1999.

Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Tais áreas devem ocupar 75% do tempo legalmente estabelecido como carga horária mínima do ensino médio.

Na primeira área cabe priorizar o ensino da Língua Portuguesa, enfatizada como língua materna que possibilita a geração de significados e a integração da organização do mundo e da própria interioridade. Ela deverá ainda proporcionar ao aluno o domínio de língua(s) estrangeira(s) como forma de possibilitar a ampliação de acesso a outras pessoas, culturas e informações. Além desses conhecimentos, está incluído na área de Linguagens o uso da informática entendido como meio de informação, comunicação e resolução de problemas, bem como o campo das Artes que poderá proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua expressão criadora. Cabe ainda, nessa área, a inclusão das atividades físicas e desportivas no sentido de proporcionar o domínio do corpo e o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação.

A área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias visa incorporar, segundo o documento curricular, as “...*formas de contemplação e construção de sistemas de pensamento mais abstratos e ressignificados, que as trate como processo cumulativo de saber e de ruptura de consensos e pressupostos metodológicos...*”(Brasil, 1999, p. 33) Alerta-se para que a Matemática seja tratada enquanto linguagem que procura explicar aspectos do real e como instrumento formal de expressão e comunicação para diversas ciências. Entende-se ainda que os conhecimentos dessa área são construções humanas situadas historicamente e que deverão contribuir para que o aluno compreenda o funcionamento do mundo e que assim possa decidir acerca do planejamento, execução e avaliação das ações humanas de intervenção na realidade.

A terceira e última área deve englobar, além de História e Geografia, a disciplina de Filosofia. Espera-se que o aluno possa, através do estudo dessas disciplinas, compreender a sociedade em que vive como uma construção humana contextualizada historicamente; compreender o espaço que o homem ocupa enquanto espaço construído e consumido; que avalie o sentido dos processos sociais; que compreenda a si próprio como um agente social que intervém na sociedade e que reconheça os processos de sociabilidade humana no âmbito coletivo. A partir do trabalho dessa área, “...*deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas*

*e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas...*”(Brasil, 1999, p. 34)

Segundo o referido documento, são as propostas pedagógicas das escolas que definirão as proporções de cada área no conjunto do currículo e os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas. Para tanto, deverão considerar as **competências** e **habilidades** a serem desenvolvidas.

A preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades é algo que ganha cada vez mais ênfase no discurso educacional atual. Entretanto, é necessário destacar como, de modo geral, elas estão articuladas às necessidades do mundo da produção atual e pelas novas necessidades sociais que se apresentam. Segundo Hirata<sup>67</sup>, a noção de competência é oriunda do discurso empresarial e foi retomada recentemente por economistas e sociólogos franceses. Através de uma ampla revisão bibliográfica, a autora destaca que essa é uma noção ainda bastante imprecisa. O modelo de competência que tem ganhado espaço no discurso educacional atual está associado à crise da noção de postos de trabalho e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais (p. 133). Para Hirata (1994), esse modelo 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.

O destaque hoje dado ao conceito de competência é também analisado por Oliveira<sup>68</sup>. Segundo o autor, esse conceito está diretamente relacionado ao conhecimento prático. Trata-se de um conceito pautado por uma perspectiva não reflexiva acerca das contradições próprias do processo de produção capitalista. Sendo assim, segundo ele, *“...o capital, ao utilizar o conceito de competência abstrai o desempenho de uma dada profissão das relações de conflito e incorpora, apenas, as dimensões subjetivas diretamente relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma atividade...”*(p. 58) Nesse sentido, podemos dizer que a definição do que deve ser aprendido pelo trabalhador é feita pelo próprio capital, *“...o saber, em todas*

---

<sup>67</sup> HIRATA, Helena. *Da Polarização das Qualificações ao Modelo da Competência*, in FERRETTI, Celso João (et. all.) **Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

<sup>68</sup> OLIVEIRA, Ramon de. *Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses*, in **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG, no. 5, jan/jun. 1999.

*dimensões, fazer, ser, aprender, etc começam e terminam onde o capital determina”* (p. 58)

Podemos portanto concluir que o modelo de competência posto para o mundo do trabalho no contexto atual, e que tem permeado o discurso pedagógico, guarda uma certa compatibilidade com esse momento de crise do emprego, a partir da perspectiva do capital. Segundo Lerolle<sup>69</sup>, *“...‘quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por ‘saber-ser’”*.(p. 133)

Nesse contexto, vivemos um momento de retomada de concepções pedagógicas compreendidas até certo ponto como inovadoras que foram produzidas e estiveram comprometidas com projetos sociais distintos. São incorporados discursos de movimentos críticos no campo educacional e em outros, que reivindicam a necessidade de superação de um modelo escolar centrado no conhecimento clássico e pautado pela sua transmissão aos alunos.

A atual política curricular para o ensino médio aponta para uma organização em que os conteúdos, os temas, conceitos ou assuntos a serem aprendidos passam a ter menor importância em relação às **habilidades** e **competências** que precisam ser conquistadas pelo aluno, todas elas compatíveis com as atuais necessidades do mundo da produção.

De certo modo, são retomadas concepções educacionais tais como a defendida por Dewey<sup>70</sup>, um dos pilares do escolanovismo. Em um de seus textos dos anos de 1950, *“A Criança e o Programa Escolar”*, Dewey defende que todos os estudos deveriam servir às necessidades do crescimento da criança e do desenvolvimento de sua personalidade. *“...Personalidade e caráter são muito mais que matérias de estudo. O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades...”*(p. 46) A atual política curricular representa talvez, nesse sentido, uma reaproximação aos ideais do movimento escolanovista marcados, dentre outros aspectos, pela orientação psicologizante da educação.

---

<sup>69</sup> Apud Hirata, 1994, p. 133.

<sup>70</sup> DEWEY, John. **Vida e Educação**. SP: Edições Melhoramentos, 1965.

A marca da psicologia e, em especial, da perspectiva psicogenética, está presente de forma marcante nos documentos curriculares atuais. César Coll<sup>71</sup>, por exemplo – um dos idealizadores da reforma curricular espanhola que serviu de referência para a reforma realizada aqui – afirma que à escola cabe promover a realização de certos aspectos do crescimento pessoal que o grupo cultural considera importante e que necessitam de ajuda específica. Segundo o autor, “...o crescimento pessoal é o processo pelo qual o ser humano torna sua a cultura do grupo social ao qual pertence, de tal forma que, neste processo, o desenvolvimento da competência cognitiva está fortemente vinculado ao tipo de aprendizagens específicas (aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada) e, em geral, ao tipo de práticas sociais dominantes”(p. 41 – grifo meu) Para o autor esse processo se dá numa perspectiva de assimilação de uma cultura previamente selecionada e organizada sem interferência dos conflitos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Propondo-se a apresentar um projeto curricular, Coll (1999) parte da constatação da dificuldade que existe em se definir a fonte, a base que sustentará tal projeto. Apesar dessa constatação, defende que o projeto deverá se fundamentar nos aspectos psicológicos dos sujeitos (informações relativas aos fatores e processos que intervêm no crescimento pessoal); nos aspectos epistemológicos do conhecimento (separar os conhecimentos essenciais dos secundários, buscar sua estrutura interna e as relações entre eles); no aspecto sociológico (determinar as formas culturais ou conteúdo que o aluno deve assimilar) e na prática pedagógica. No entanto, desses quatro suportes será o aspecto psicológico o que será destacado pelo autor, pois segundo ele, “...as informações proporcionadas pela análise psicológica são úteis para selecionar objetivos e conteúdos, para estabelecer seqüências de aprendizagem que proporcionem ao máximo a assimilação significativa dos conteúdos e a consecução dos objetivos, para tomar decisões com respeito à maneira de ensinar e, naturalmente, para avaliar se foram atingidos os aprendizados prescritos na extensão e profundidade desejadas”(p. 49)

Em sua proposta de organização curricular, Coll (1999) defende a importância de se buscar a globalização do conhecimento. Para ele, é necessário que sempre se parta do mais geral e simples para o mais detalhado e complexo, tentando assim garantir uma

---

<sup>71</sup> COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. SP: Ed. Ática, 1999.

diversificação progressiva da estrutura cognoscitiva, *“...que não se limita a acrescentar novos detalhes àquilo que já é conhecido, mas que obriga a efetuar reestruturações contínuas de amplas áreas da estrutura cognoscitiva do aluno...”*(p. 142)

Em uma leitura crítica de diferentes textos de Coll, Moreira<sup>72</sup> aponta para as limitações dessa concepção de currículo. Para o autor, falta a Coll compreender como esse conceito tem sido utilizado na consolidação de um projeto hegemônico e na transmissão da ideologia dominante. Além disso, ao dissertar sobre cultura Coll a apresenta de uma forma consensual, reduzindo-a a *“...um conjunto inerte de valores e conhecimentos a serem transmitidos na escola de forma não problemática...”*(p. 96)

Segundo Moreira (1997), apesar de Coll destacar a importância de disciplinas como a Sociologia para se estruturar um projeto curricular, apóia-se numa visão conservadora dessa ciência. Defende a contribuição do conhecimento sociológico no sentido de direcionar, determinar os conteúdos necessários à socialização dos alunos, isto é, de ser *“...útil por fornecer subsídios ao processo de preparar as crianças e os jovens para o desempenho futuro dos papéis que se esperam de adultos integrados à vida social”*.(p. 98)

Para Moreira (1997), a proposta de currículo defendida por Coll, apresenta um caráter prescritivo, desconsidera as questões sociais e culturais e realça as regras a serem seguidas na elaboração de um currículo. Representa, portanto, uma visão mecanicista do conhecimento e da realidade.

As concepções presentes no pensamento de Coll orientam, de certo modo, a reforma curricular brasileira. Como é evidenciado por Lopes<sup>73</sup>, os PCNEM apontam para um currículo articulado através de competências que são apresentadas associadas a esquemas mentais e, portanto, próximas do enfoque cognitivo-construtivista, de aspectos comportamentais, e que *“...precisam ser traduzidas num saber-fazer fragmentado passível de ser mensurado nos processos de avaliação centralizada”*. (p. 104)

Esses parâmetros apresentam, portanto, segundo Lopes (2002), uma visão a-crítica acerca da construção social e histórica do currículo bem como em relação à análise da conjuntura de mudanças sociais contemporâneas. Para ela, tal documento defende a

---

<sup>72</sup> MOREIRA, Antônio Flávio. *A Psicologia... E o resto: o currículo segundo César Coll*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 100, mar/1997.

<sup>73</sup> LOPES, Alice Casimiro. *A organização do conhecimento escolar nos PCN para o Ensino Médio*, in ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. de. **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. RJ: DP&A Editora e Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

perspectiva da necessidade de inserção social e de formação de pessoas adaptadas ao mundo em mudança, principalmente às transformações ocorridas no mundo do trabalho, sob a égide do modo capitalista de produção. *“A valorização do contexto do trabalho nos PCNEM articula-se com o privilégio conferido às tecnologias como princípio integrador de cada uma das áreas. Também nesse caso a tecnologia é escolhida por sua centralidade nos contextos do trabalho e da cidadania no mundo globalizado e pela necessidade de formar alunos adaptados a esse mundo”.* (p. 108)

É, portanto, uma proposta de currículo que “reedita” concepções de integração de conhecimentos e saberes numa perspectiva de adaptação do aluno ao *status quo* contemporâneo.

Para Stroobants<sup>74</sup>, só faz sentido se pensar em competência enquanto um saber-fazer (*savoir-faire*) resultado da prática do trabalhador. São saberes empíricos, práticos, antigas manhas do ofício, habilidades, golpe de vista, enfim, conhecimentos tácitos que são adquiridos no local de trabalho. E essas competências se enriquecem com as aptidões destacadas dos saberes técnicos. O autor, portanto, critica a forma como as noções de ‘saber’ e ‘competência’ têm sido compreendidas e utilizadas no contexto atual, ou seja, marcadas por um vocabulário eminentemente técnico.

Os PCNEM estão fundamentados em três pilares muito bem delimitados em seu texto e que já haviam sido elucidados nas Diretrizes Curriculares um ano antes: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Segundo o documento, a **estética da sensibilidade** estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade. Valoriza a leveza, a delicadeza e a sutileza. Realiza um esforço de devolver no âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza banidas pela moralidade industrial taylorista. *“...Procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana...”*(Brasil, 1999, p. 76) Pretende educar as pessoas para transformarem seu tempo livre num exercício criador, portanto produtivo. Facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural no Brasil e das diferentes formas de se perceber e de expressar a realidade própria dos gêneros, etnias,

---

<sup>74</sup> STROOBANTS, Marcelle. *A visibilidade das Competências*, in ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

regiões e grupos sociais no país. Essa estética valoriza a qualidade e a busca pelo aprimoramento permanente das práticas e processos. *“...Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.”*(Brasil, 1999, p. 76)

Trojan<sup>75</sup>, ao analisar a forma como esse princípio é explorado nos PCNEM, denuncia que a concepção de estética que o fundamenta está baseada na aparência, superficialidade, mascarando e escondendo as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora. É utilizada no sentido de justificar e disseminar um comportamento submisso e conformista do trabalhador. Busca-se, através dessa noção de estética, a formação de um trabalhador polido, educado e perspicaz, o suficiente para se submeter ao controle do capital. A autora problematiza o pouco destaque que historicamente foi dado ao campo das artes nos currículos brasileiros e denuncia que o espaço que se amplia ao campo da estética no currículo atual pode ser entendido como expressão do individualismo que se acentua na contemporaneidade.

Segundo Trojan (2004), *“...‘a verdade’ e o ‘bem’ perdem o seu primado, e abrem espaço para uma estética calcada na subjetividade individual: ‘No fundo, trata-se sempre da questão ‘o que é para mim’”*(p. 432) Para autora, portanto, podemos afirmar que a concepção de “estética da sensibilidade”, da forma como está presente nos documentos curriculares do ensino médio, revela *“...não um apelo à sensibilidade, antes disso, ao conformismo decorrente da aceitação do individualismo e do relativismo como princípios absolutos...”* (p.438) Na concepção de Trojan (2004), esse padrão de estética tem na diversidade, na multiplicidade, na ausência de referência seus pressupostos. Desse modo, a autora denuncia o risco que tal concepção pode representar para o acirramento da conformação com a estrutura social vigente.

Nesse documento curricular, qualidade e beleza são apresentados como conceitos associados mutuamente. No entanto, é fundamental se ter clareza de que ambos não são auto-explicáveis, mas dependem de critérios e valores que são definidos a partir de determinados interesses e concepções. No caso específico desse documento, parece-nos que os dois conceitos estão a serviço de uma política de adaptação e aceitação das condições atuais.

---

<sup>75</sup> TROJAN, Rose Meri. *Estética da Sensibilidade como Princípio Curricular*, in **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago.2004.

A **política da igualdade** tem como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania como fundamento da preparação do educando para a vida civil. Se expressa também na busca da equidade, no acesso à educação, e contextualiza a igualdade na sociedade da informação como valor público, por ser do interesse de todos, e não exclusivamente do Estado e muito menos do governo. *“Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado...”* (Brasil, 1999, p. 77) Traz a noção de protagonismo social que se expressa nas condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público. Tem como um de seus fundamentos a estética da sensibilidade e deve ser inspiradora do ensino de todos os conteúdos curriculares além de ser, ela mesma, um conteúdo de ensino. Deve assumir o compromisso de usar o tempo e o espaço pedagógicos, as instalações e equipamentos, materiais didáticos e recursos humanos para priorizar o interesse dos alunos. Localiza-se no âmbito do aprender a conhecer e conviver.

A **ética da identidade** tem como objetivo o humanismo em um tempo de transição. Segundo o documento do governo federal, *“como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas ‘honestas’, ‘caridosas’ ou ‘leais’ e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades...**”*, contribuindo para que os indivíduos se tornem capazes de reconhecer as suas próprias identidades e a do outro. Como diz o texto, *“...é assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações.”* (Brasil, 1999, p. 78-79) Sua finalidade mais importante é a autonomia do educando que encontra-se no âmbito do aprender a ser.

Segundo Saviani<sup>76</sup>, esses três eixos destacados pelos PCNEM, estão marcados pela redundância. O autor denuncia o caráter ideológico que fundamenta a troca que hoje se faz da concepção de igualdade pelo princípio da equidade. Segundo Saviani, essa troca tem sido justificada, por vezes, por se afirmar que o conceito de igualdade, formulado na modernidade, é geral, abstrato e, por isso, trata igualmente os desiguais resultando em injustiças, aprofundando desigualdades, gerando iniquidades. Entretanto,

---

<sup>76</sup> SAVIANI, Dermeval. *Equidade e Qualidade em Educação: equidade ou igualdade?*, in **PUCVIVA Revista**. SP: Puc, s/d.

como argumenta o autor, essa crítica já havia sido formulada ao se distinguir igualdade formal de igualdade real, igualdade de direito de igualdade de fato, ou seja, *“...a luta contra as supostas iniquidades já havia sido desencadeada sem que se precisasse abandonar o conceito de igualdade”*.(p. 18) Para o autor, na verdade é o conceito de equidade que *“...vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do Direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão...”*(p. 18)

Para os autores modernos, portanto, equidade é o equilíbrio entre o mérito e a recompensa e é isso, segundo Saviani (s/d), que justifica a preferência que hoje se dá a esse conceito em detrimento do conceito de igualdade, isto é, equidade é o conceito que está em sintonia com uma época marcada pela naturalização do mercado, das relações sociais de produção capitalista e da exploração do trabalho.

## **Os Princípios da Contextualização e da Interdisciplinaridade**

A viabilização dessa proposta curricular deve estar fundamentada em dois princípios básicos, isto é, na interdisciplinaridade e na contextualização. Defende-se a importância da articulação das disciplinas curriculares em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém diálogo permanente com outros conhecimentos e que, portanto, o trabalho escolar desenvolvido nessa perspectiva possibilitará ao aluno aprender a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes. Desse modo, a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas mas, pelo contrário, mantém suas individualidades.

O outro princípio básico da proposta é o da contextualização. Segundo o próprio documento, *“...contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto...”*(Brasil, 1999, p. 91), porém sem se elucidar que ambos, sujeito e objetos, são sociais, históricos e culturais. Na visão dos autores da proposta curricular, a contextualização do conhecimento é o recurso que a escola terá para retirar o aluno da condição de “espectador passivo”, para proporcionar o diálogo entre o conhecimento vivido pessoal, social e culturalmente, e as “competências cognitivas já adquiridas.” (Brasil, 1999, p. 91)

Para Lopes (2002), a idéia de contextualização associada à de interdisciplinaridade vem sendo divulgada pelo Ministério da Educação (MEC) como o princípio curricular central desse documento responsável por uma provável revolução do ensino. No que se refere à contextualização, a autora afirma que existem três interpretações presentes no documento, isto é, ora o conceito é apresentado como articulação do conhecimento escolar com o trabalho, ora como referente à questão da cidadania, ou ainda como articulação desses saberes com a vida pessoal e cotidiana dos sujeitos.

Nos PCNEM, com constantes referências a Vygotsky e Piaget, a **contextualização** aproxima-se da valorização dos saberes prévios dos alunos. Esta idéia também está associada à valorização do cotidiano compreendido, no entanto, de forma a-política, isto é, *“...os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências”*(Lopes, 2002, p. 395) Nesse sentido, pode-se afirmar que a noção de contextualização é enfatizada a partir dos enfoques teóricos defendidos pelos dois autores que, segundo o texto das DCNEM, se complementam naquilo que se julga o mais importante nesse momento, ou seja, a importância da aprendizagem sistemática para o adolescente. Brevemente gostaria de refletir um pouco sobre a incorporação e utilização de princípios das teorias desses dois autores não só no documento curricular ao qual me refiro mas no discurso pedagógico que tem se tornado dominante nas últimas décadas.

Duarte<sup>77</sup> analisa criticamente o uso ideológico que se tem realizado no pensamento educacional atual ao se tentar aproximar as concepções teóricas de Piaget e Vygotsky. Segundo o autor, um dos grandes objetivos de Vygotsky foi o de superar o modelo biológico de desenvolvimento humano e construir uma psicologia fundada na concepção marxista, portanto num conceito de homem enquanto ser histórico-social. Contrariamente, a teoria elaborada por Piaget<sup>78</sup> apresenta uma preponderância da concepção biológica sobre o desenvolvimento humano. Sendo assim, segue Duarte (2001), *“...a categoria de interação entre organismo e meio ambiente, ao esconder aspectos fundamentais da especificidade do desenvolvimento do indivíduo frente à ontogênese animal, tem servido como categoria escamoteadora de divergências fundamentais entre a concepção*

---

<sup>77</sup> DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**. Campinas: Autores Associados, 2001.

<sup>78</sup> Sobre essa questão consultar: DOLL JR., William. *Piaget e os Sistemas Vivos*, in **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

*histórico-social do ser humano e concepções psicológicas e pedagógicas de cunho naturalizante*”(p. 31) Por essa razão é fundamental a leitura da obra dos dois autores de forma **contextualizada**, compreendendo as relações e motivações que sustentam. Vygotsky precisa ser estudado como um autor comprometido, segundo Duarte (2001), em contribuir para a construção de uma psicologia marxista. Diferentemente, Piaget, segundo Freitag<sup>79</sup>, esteve empenhado durante toda sua vida de cientista em resgatar a unidade original de sabedoria e do conhecimento, de filosofia e ciência. Para a autora, *“Piaget não é um inimigo declarado da filosofia ou um ‘positivista’ desvairado, mas simplesmente um cientista preocupado em reconstruir a ‘gênese do conhecimento’ (nas mais variadas áreas do saber), tomando por base a gênese das estruturas de pensamento e julgamento nas crianças...”*(p. 9) Sendo assim, Freitag (1991) demonstra como o trabalho experimental de Piaget no campo da psicologia genética se ancora na tradição da Filosofia da Razão e cuja relação é frutífera e indispensável.

Acredito ser fundamental superarmos certas análises apressadas e desqualificadoras do trabalho de Piaget, que tem um papel fundamental no campo da ciência, bem como as leituras despolitizadas da obra de Vygotsky.

Além da contextualização, o conceito de interdisciplinaridade aparece como sendo um outro princípio fundamental desta proposta curricular. Este é tratado de forma limitada, ou seja, com uma função meramente instrumental. *“Na perspectiva escolar – diz o documento -, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista... Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.”*(Brasil, 1999, p. 35-36) Entende-se que a integração dos diferentes saberes poderá criar condições necessárias para uma motivação maior dos alunos para a aprendizagem.

Na perspectiva defendida por Oliveira<sup>80</sup>, o princípio da interdisciplinaridade presente neste documento pode, de certo modo, ser visto como uma estratégia na tentativa de camuflar a eliminação e redução do número de aulas por disciplinas, contribuindo assim para uma redução dos gastos do Estado para com a educação. Este argumento da autora

---

<sup>79</sup> FREITAG, Bárbara. **Piaget e a Filosofia**. SP: Editora Unesp, 1991.

<sup>80</sup> OLIVEIRA, Ana Raquel. *A Crise do Capitalismo e a Reforma do Ensino Médio*, in **Revista PUC Viva**. SP: ano 4, n. 14, out/dez 2001.

talvez ganhe força principalmente pela constatação da ausência de uma política preocupada com a reorganização do trabalho na escola e com a melhoria das condições do trabalho docente. Segundo Franco<sup>81</sup>, sem condições de trabalho modificadas “...a organização [do currículo] por áreas pode vir a se constituir em um risco muito grave de desestruturação de um sistema já bastante precário”. (p. 39)

Esta é uma hipótese de análise pertinente. A atual política curricular visa atender às orientações de organismos internacionais que apontam para a necessidade de se propor mudanças que estejam de acordo com a atual estrutura produtiva. Desse modo, à medida em que os projetos educacionais afastam-se de parâmetros culturais e se subordinam às diretrizes sistêmicas advindas principalmente da esfera econômica, quanto mais a escola passa a ser guiada a partir de uma lógica contábil, crescem os riscos do seu completo desmonte.

A partir das orientações apresentadas no nível federal, os estados, alguns mais apressadamente, começaram um processo de adequação de suas propostas curriculares e da organização das escolas de ensino médio. O estado de São Paulo, em sintonia naquele momento com o governo federal, foi um dos primeiros nesse processo.

Analisar como essas novas orientações curriculares influenciaram a prática pedagógica das escolas, foi o que motivou esta pesquisa. Sobre essa questão é que discorrerei nos próximos capítulos, ao analisar o currículo efetivado no ensino médio da Escola Estadual Jardim Amanda II no município de Hortolândia (SP).

---

<sup>81</sup> FRANCO, Maria Laura. *O Ensino Médio no Brasil e a Nova LDB*, in **Revista da APEOESP**, abr/1999.

## CAPÍTULO 3

### A CIDADE DE HORTOLÂNDIA E O BAIRRO JARDIM AMANDA

Hortolândia<sup>82</sup> é uma cidade que está a 106 km da capital paulista e possui uma população de 152.523 habitantes, segundo dados do censo de 2000. No ano de 1991<sup>83</sup> conquistou sua emancipação política deixando de pertencer ao município de Sumaré. Possui atualmente cerca de 155 indústrias, 1.119 estabelecimentos comerciais e 1.452 prestadores de serviços. Contudo, o município apresenta altos índices de desemprego (18%)<sup>84</sup> e violência<sup>85</sup>. Para compreender melhor a situação atual do município, faz-se necessária a reconstrução de alguns de seus aspectos históricos.

Neste capítulo pretendo situar o leitor na realidade pesquisada e analisar de que forma o quadro de violência, desemprego e pobreza interfere na vida dos moradores do bairro onde se encontra a escola estudada. Através das reflexões de alunos e professores da EE Jardim Amanda II e das leituras que tratam dessa temática no âmbito nacional, problematizo como esse contexto tem interferido nas relações de sociabilidade e de aprendizagem no interior do espaço escolar.

Segundo Baeninger<sup>86</sup>, os anos de 1970 e de 1980 foram marcados por uma grande expansão urbana na região de Campinas, principalmente no município de Sumaré que, naquela época, incorporava a região onde hoje situa-se Hortolândia.

Para a autora, o forte crescimento populacional observado na região, particularmente na sua área urbana, deveu-se fundamentalmente ao processo de

---

<sup>82</sup> Segundo Negreiros e Teixeira (2002) o nome da área onde hoje se encontra Hortolândia era Jacuba em razão do ribeirão que corta o município. Posteriormente seu nome foi mudado para Hortolândia porque já existia um outro município denominado Jacuba. A escolha do novo nome se deu pelo fato da presença na região do Horto Florestal da Estrada de Ferro.

<sup>83</sup> Sobre a história deste processo vale a pena consultar o documento: **Hortolândia Município: subsídios para a História**, produzido por Leovigildo Duarte Júnior em 1992. O referido documento é uma hemeroteca organizada com material dos seguintes jornais: Folha (Sumaré), A Gazeta (Hortolândia), Comunicação Jornal, Correio Popular (Campinas), Folha de Hortolândia, Folha de São Paulo (Caderno Sudeste), Jornal de Domingo, Jornal de Sumaré, O Estado de São Paulo, O Liberal e Tribuna Liberal. Nele constam matérias, entrevistas e reportagens que retratam o movimento da população em busca da emancipação política de Hortolândia, abrangendo os anos de 1988 a 1991.

<sup>84</sup> Dados obtidos no trabalho de Negreiros e Teixeira (2002).

<sup>85</sup> Sobre esse tema, que foi recorrente nos depoimentos coletados durante a pesquisa, dedicarei maior atenção no próximo capítulo.

<sup>86</sup> BAENINGER, Rosana. **Espaço e Tempo em Campinas: migrantes e a expansão do Pólo Industrial Paulista**. Dissertação de Mestrado. IFCH/UNICAMP, 1992.

migração. Este crescimento migratório<sup>87</sup> ocorreu principalmente nos municípios situados ao longo da Rodovia Anhanguera, “...onde a instalação de importantes indústrias propiciou o recebimento de grandes volumes migratórios, bem como a expansão da mancha urbana desses municípios com um intenso processo de conurbação da região.”(p. 111) Nesse processo despontou o município de Sumaré com uma elevada participação do contingente migratório no seu crescimento populacional absoluto: 89,2%.<sup>88</sup> Segundo Baeninger (1992), as características marcantes dessa população de migrantes era o baixo nível de instrução escolar e o predomínio de pessoas com idade entre os 15 e 39 anos.

A autora afirma que a população migrante recebida pela Região de Campinas contribuiu de forma significativa para o seu crescimento econômico-populacional. Entretanto, se por um lado esse processo consolidou uma região economicamente forte no Estado, por outro produziu uma situação de deterioração das condições de vida dessa população. A situação de precariedade que atinge especialmente a população migrante é resultado, segundo a autora, da acelerada expansão urbana, da política habitacional adotada - que buscava áreas cada vez mais distantes dos centros urbanos e desprovidas de mínimas condições de infra-estrutura urbana para implantação de núcleos habitacionais – e da crise econômica dos anos 1980.

A situação relatada por Baeninger (1992) parece continuar sendo a marca desse lugar. A partir de pesquisa recente realizada por Negreiros e Teixeira<sup>89</sup>, pode-se afirmar que Hortolândia permanece como um dos municípios da região que mais atrai migrantes. Entre 1991 e 2000, mais de 69% da população de Hortolândia era composta por pessoas vindas de outras regiões.

A cidade possuía, no momento da referida pesquisa, uma das mais altas taxas de densidade populacional da Região Metropolitana de Campinas (RMC), ou seja, 2.438 habitantes por quilômetro quadrado. Esse número é extremamente elevado se comparado, por exemplo, com o índice do estado de São Paulo que é de 149 habitantes por quilômetro quadrado.

---

<sup>87</sup> No período de 1960-70, Sumaré teve um saldo migratório de mais de 10 mil pessoas; na década seguinte este saldo foi ampliado em mais de 6 vezes: 70.219 pessoas.

<sup>88</sup> Estes migrantes são provenientes, na sua maioria, dos Estados do Paraná (mais de 50%), Minas Gerais (25%), Mato Grosso do Sul (4,7%) e Bahia (3,8%) além de outras cidades do Estado de São Paulo.

<sup>89</sup> NEGREIROS, Rovenia e TEIXEIRA, Marina. *Município de Hortolândia*, in CANO, Wilson e BRANDÃO, Carlos (coords.) **A Região Metropolitana de Campinas: urbanização, economia, finanças e meio ambiente**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

Negreiros e Teixeira (2002) afirmam que Hortolândia é um município essencialmente urbano apresentando uma ocupação basicamente residencial, constituída, na sua maior parte, por “edificações unifamiliares de baixa renda”. *“...O padrão habitacional do município reflete o nível de renda de sua população, não só pela precariedade de construções, mas especialmente pelo nível de irregularidade jurídica e urbanística da maioria de seus assentamentos habitacionais”*.(p. 297)<sup>90</sup>

A base de sua economia está nos setores industrial, de serviços e do comércio. Entretanto, é o primeiro que mais tem se expandido, principalmente na área de telecomunicações<sup>91</sup>. De acordo com Negreiros e Teixeira (2002), vários são os incentivos oferecidos pela prefeitura buscando atrair novas empresas para a cidade, o que ocorreu de forma significativa a partir do ano de 1997. No entanto, esse alto dinamismo industrial não resultou, de forma proporcional, em um desenvolvimento socioeconômico e uma condizente geração de empregos e renda para a população. O setor de serviços também vem crescendo no município, entretanto, o comércio apresenta uma baixa participação na economia local. Para as autoras, essa situação pode ser explicada pela tímida presença do comércio atacadista e por possuir um comércio varejista caracterizado basicamente pelo atendimento à população local marcado pelo consumo de menor renda.<sup>92</sup>

No ano de 2000, a cidade apresentava taxa de analfabetismo superior à do estado de São Paulo. A oferta de educação infantil é praticamente toda de responsabilidade do município (do total de 24 estabelecimentos, 20 são mantidos pela prefeitura) enquanto que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio são mantidos essencialmente pelo estado (39 escolas de ensino fundamental sendo 27 estaduais, 7 municipais e 5 particulares; 12 escolas de ensino médio sendo 9 estaduais e 1 municipal)<sup>93</sup>. O município conta ainda com 3 estabelecimentos de nível técnico – que oferecem cursos de

---

<sup>90</sup> Segundo dados atuais apresentados pelas autoras, a cidade conta com 4.418 domicílios situados em favelas e 53 loteamentos irregulares cadastrados na prefeitura municipal.

<sup>91</sup> Negreiros e Teixeira (2002) apresentam dados do sindicato da categoria de trabalhadores do setor de telecomunicações que justificam essa situação. Segundo eles, o salário inicial de um empregado na linha de produção em Hortolândia gira em torno de R\$355,00 enquanto em São José dos Campos (cidade de onde várias empresas têm saído em direção a Hortolândia) varia de R\$600,00 a R\$700,00.

<sup>92</sup> Segundo dados do Censo de 2000, citados no trabalho de Negreiros e Teixeira (2002), cerca de 62,3% dos domicílios da cidade de Hortolândia, têm chefe de família com rendimentos de até 3 salários mínimos.

<sup>93</sup> Essa situação é uma tendência no conjunto dos municípios que constituem a Região Metropolitana de Campinas (RMC), conforme o apresentado no CD-ROM *Por Dentro da Região Metropolitana de Campinas*, produzido pela Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano SA (EMPLASA) em parceria com o governo do Estado de São Paulo no ano de 2002.

processamento de dados e técnico agrícola – e duas instituições de ensino superior que atendem cerca de 400 alunos.

No campo educacional, Negreiros e Teixeira (2002) apontam como os maiores problemas do município a insuficiência no atendimento da educação infantil e o problema da evasão e repetência escolar nos outros níveis de ensino. Segundo as autoras, a taxa de reprovação em Hortolândia é superior à do Estado de São Paulo, tanto no que diz respeito ao ensino fundamental como ao ensino médio. Para elas, nesses níveis de ensino o problema que se coloca para as políticas públicas não está centrado na oferta de vagas mas sim na garantia da qualidade de ensino e de um bom desempenho dos alunos.

Através de fragmentos da história das famílias dos alunos entrevistados, pude constatar o que estas pesquisadoras verificaram em suas investigações.

Todos os alunos entrevistados eram, sem nenhuma exceção, migrantes e filhos de migrantes. Passo a seguir a transcrever alguns desses depoimentos:

*Meus pais... Um é do Rio Grande do Norte, Natal... Era meio (...) desgostoso; aquele cara que não dá certo num lugar: “Ah! Eu vou ficar aqui não...” Aí ele saiu de lá, andou o país todo pelas estórias que ele fala e trombou minha mãe em Campinas. Só que a minha mãe veio de... A minha mãe veio do Paraná. O meu avô por parte de mãe morava na Bahia, da Bahia foi pro Paraná, do Paraná - minha mãe nasceu lá duas tias minhas lá - e veio pra Campinas. O resto nasceu aqui... (Entrevista com Welson, aluno, 19 anos – p. 7)*

Esse processo de migração se deu na busca por melhores condições de vida:

*Foi assim: eu tinha alguns parentes meus que moravam em São Paulo e vieram para cá. Aí o meu pai resolveu vir para cá também, ficar com o pessoal, também por serviço, trabalho... O serviço dele lá na Bahia não achava muito, ele faz piscina, então lá não tinha muito serviço para ele, não tinha muita saída não. Aí a gente veio para cá porque aqui tem mais, e ele também achava que no local onde a gente morava a gente não teria muita escolha profissionalmente... Lá a gente não tinha muita escolha de profissão, de nada, a gente não tinha muita escolha. Então ele achava que lá não..., sei lá, não seria uma pessoa bem preparada. Ele sempre quis isso, o sonho dele sempre foi ver a gente formada em alguma coisa. Então aí ele resolveu vir para cá porque aqui tem mais condições. Não exatamente aqui no*

*Amanda, mas aqui tem mais condições da gente estudar... (Entrevista com Laudicéia, ex-aluna, 18 anos – p. 13)*

Muitas vezes, a ida para Hortolândia foi motivada pela lembrança antiga de um lugar que não mais existe, o que gerou grande frustração e decepção:

*Eu sou da capital mesmo, eu sou de Pinheiros. Mas eu vim mesmo foi para... Sei lá aquela loucura o pessoal mais velho que nem o meu pai, sair da cidade grande para vir para o interior, na ilusão de que isso aqui era interior, não esse faroeste todo aqui. A imagem era bem diferente... (meu pai) trabalhou em Campinas eu acho que seis anos, mas ele tinha uns quinze para dezesseis anos. Ele tinha uma imagem de Campinas daquela cidade bonita, da Lagoa do Taquaral, aquela coisa toda, aquela coisa sossegada. Ele decidiu fazer isso em 89, muito tempo depois. Aquela explosão demográfica toda já tinha acontecido. Esses presídios imundos que tem por aqui, essas casas de detenção, transformou o negócio numa segunda capital em violência. É a região de Campinas aqui, Hortolândia, aqui atrás Monte Mor também, não é o que meu pai imaginava, mas infelizmente foi onde eu tive que me criar, tive que aprender a viver aqui (Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos – p. 2)*

Como essa, muitas outras famílias chegaram em Hortolândia através de um processo de “expulsão” da cidade de Campinas:

*Fábio: Nasci em Campinas, mas aos nove anos mudei para o Rosolém [bairro de Hortolândia]. Morei ali acho que três anos, depois mudei para o Amanda. Moro no Amanda faz dez anos. Dirce: E por que sua família foi para o Amanda, Você lembra como vocês chegaram lá, porque vocês saíram de Campinas e foram pra Hortolândia? Fábio: Questão social, acho que nós não tínhamos dinheiro para morar num lugar mais... Como eu vou dizer, melhor, que tinha melhores condições...(Entrevista com Fábio, ex-aluno, 18 anos - p. 5)*

Segundo Negreiros e Teixeira (2002), esse é um dos traços mais marcantes da população que migrou para esse novo município. Para as autoras - em conformação com os dados apresentados também por Baeninger (1992) – a partir de 1970 o crescimento populacional dessa região se deu pela “...proximidade com Campinas, núcleo-sede da região e grande centro empregador. O baixo custo de suas terras e o menor custo de vida

*em relação a Campinas estimularam corrente imigratória de mais baixa renda para Hortolândia, passando a caracterizá-la como 'cidade-dormitório' de Campinas.”(p. 288)* Esse processo é o que gerou uma situação de periferização dessa cidade.

A história dos alunos e suas famílias é também marcada pela mudança para uma moradia ainda em condições precárias, em processo de construção e para um bairro sem infra-estrutura:

*Meu pai comprou um terreno, mas foi construindo aos poucos... No começo nós morávamos num cômodo só, vai fazer... Isso já faz 15 anos que eu moro aqui. Já faz tempo. E depois a gente foi crescendo aos poucos, a casa ainda não está acabada, mas já está bem pra frente (Entrevista com Charles, aluno, 17 anos - p. 5)*

O processo migratório é hoje percebido por órgãos governamentais como um problema social. Baeninger (1992) constata o crescente preconceito em relação ao migrante. Em seu trabalho, aborda esta temática no contexto do município de Sumaré. Segundo a autora, *“mesmo em cidades como Sumaré, onde a situação é bastante caótica e a precariedade das condições de vida é enorme, observou-se, no entanto, rejeição ao migrante.”*(p. 167) Em Sumaré era comum no início dos anos 1990, a associação entre o problema da violência urbana e a presença do migrante.

Bosi<sup>94</sup> reflete sobre a dificuldade de se pensar a cultura popular num país de migrantes. Nesse sentido, a autora julga ser mais “justo” pensar a cultura de um povo migrante em termos de desenraizamento. *“...Não buscar o que se perdeu: as raízes já foram arrancadas, mas procurar o que pode renascer nessa terra de erosão”.*(p. 177).

No caso de Hortolândia, talvez uma das grandes características desse renascimento esteja na prática da organização coletiva que, de certo modo, tem sido característica dessa população. É em meio ao contexto de graves problemas sociais e urbanos que atingem diretamente os migrantes que surgem novos movimentos sociais.<sup>95</sup>

No caso específico de Hortolândia, um dos maiores exemplos dessa organização está no movimento emancipatório do município ocorrido no final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990. Para Baeninger (1992), de certo modo, esse processo pode ser

---

<sup>94</sup> BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. SP: Ateliê Editorial, 2003.

<sup>95</sup> Desde 1986, o município de Sumaré tem convivido com a presença marcante do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)

compreendido como uma organização dos migrantes por melhores condições de vida. A autora relata que muitos dos recursos repassados pelo então distrito ao município de Sumaré não eram revertidos em benefícios de infra-estrutura e ações sociais condizentes com sua contribuição. Em matéria publicada no Caderno Interior, do jornal O Estado de São Paulo, em 11 de agosto de 1989, um dos líderes do movimento emancipatório desabafa: *“...nos seus 80 loteamentos, onde moram cerca de cem mil pessoas, não existe um centímetro sequer de rede de esgoto. ‘Não é possível ser responsável por 72% da arrecadação de Sumaré, segundo dados da própria prefeitura, e ver menos de 10% disso vir para cá...”*<sup>96</sup>

As dificuldades no que se refere à infra-estrutura básica se mantém no atual município de Hortolândia. Apesar da melhora na oferta de água tratada (cerca de 97% dos domicílios) e do atendimento de energia elétrica a todos os domicílios, Hortolândia sofre com a falta de tratamento e de ligação da rede de esgoto. Segundo Negreiros e Teixeira (2002), apenas 1,9% do total de domicílios da cidade têm esse serviço.<sup>97</sup> *“...Este fato contribui para a degradação ambiental, além de causar prejuízos à saúde da população...”*(p. 305). Além disso, apenas 20% das vias do município são pavimentadas. Segundo as autoras, o município é ocupado de forma rarefeita o que encarece o custo da implantação de infra-estrutura, fato que pode ser entendido como uma das razões para essa precariedade de oferta de serviços essenciais para a comunidade. Entretanto acredito que esta não é uma justificativa que isente o poder público de responsabilidades para com essa população, uma vez que os serviços e obras públicas, são definidos politicamente, a partir de interesses e relações sociais conflitantes.

## **O Bairro Jardim Amanda**

As dificuldades históricas presentes no município são também marcas do início do bairro Jardim Amanda. Segundo um dos primeiros moradores, este bairro está numa área onde antes era a fazenda Bela Vista de propriedade do sr. Ademar de Barros<sup>98</sup>. Em sua

---

<sup>96</sup> Matéria que está presente na hemeroteca organizada por Leogivildo Duarte Júnior, em 1992.

<sup>97</sup> Segundo dados trazidos pelas autoras, 144 residências não possuem banheiro, 31.031 possuem fossa séptica e 5.695 fossa rudimentar.

<sup>98</sup> Ademar de Barros (1901-1969), foi prefeito do município de São Paulo em 1957 e por duas vezes elegeu-se governador do Estado de São Paulo (1947 e 1962). Apoiou o movimento em favor da investidura de João Goulart na presidência após a renúncia de Jânio Quadros. No entanto, participou da conspiração que resultou no movimento militar

entrevista, relatou que conhecia a área na época em que ali havia um haras que fornecia cavalos para o Jockey Clube de Campinas. Ele, então funcionário do Jockey, muitas vezes teria ido até aquele local para buscar cavalos para o clube.

*...Nessa época que era um haras, eu tinha que vir buscar cavalo aqui, e eles tinham um campo de aviação ali próximo da Faculdade Hoyler, da Faculdade ali, então ali tinha um campo de aviação onde o professor Ademar de Barros vinha, pousava com o aviãozinho dele lá e a sede da fazenda era no fundo da lagoa lá. Até hoje existe lá ainda... (Entrevista com Sr. Renato, morador do bairro - p. 1)*

Por volta de 1980 e 1981, uma empresa de Campinas comprou a área e passou a loteá-la.

*...Ainda existe essa empresa hoje. E eles lotearam isso aqui de qualquer jeito, não tinha infra-estrutura nenhuma, só faturaram, só ganharam dinheiro que eles não tiveram um pinga de responsabilidade com a comunidade... Essa [empresa] S. Silva ganhou dinheiro que nem água e a gente sofreu muito essas conseqüências aqui. A gente veio não tinha luz, não tinha água, não tinha mercado, não tinha nada, a gente... Era assim, era uma fazenda...(Entrevista com Sr. Renato, morador do bairro - p. 2)*

Hoje o bairro é mais urbanizado. Possui um comércio local para atender às necessidades primárias da população, ônibus circular, e até um jornal mensal que é de propriedade e dirigido pelo Sr. Renato Figueiredo. O “Jornal Amanda” tem uma tiragem de 10.000 exemplares e começou a circular em 2001. É distribuído gratuitamente em vários locais da cidade (bancas, casas comerciais, etc.). Caracteriza-se como um classificado trazendo propagandas de casas comerciais e anúncio de oferta de empregos, compra e venda de terrenos, casas ou automóveis. Possui ainda uma sessão de horóscopo, e traz receitas culinárias além de notícias sobre eventos sociais tais como aniversário de algum morador.

Apesar das melhorias destacadas por alguns dos entrevistados, o bairro ainda possui grandes problemas de infra-estrutura no que diz respeito à pavimentação e

---

de 31 de março de 1964, o que não impediu que fosse afastado do cargo pelo presidente Castelo Branco e tivesse os direitos políticos cassados por dez anos, sob acusação de corrupção.

saneamento básico. As ruas que dão acesso à escola pesquisada, por exemplo, são de terra<sup>99</sup> e o esgoto “corre a céu aberto”.



Foto de rua que dá acesso à escola realizada pela aluna Felisienne em 22/11/2001.



---

<sup>99</sup> Segundo os moradores do bairro, até o presente momento (2004) a prefeitura asfaltou somente as ruas que fazem parte do trajeto do ônibus urbano.

Foto da rua lateral à escola realizada pela aluna Felisienne em 22/11/2001.

Entretanto, esse é um problema não apenas desse bairro, mas, de modo geral, da maior parte do município de Hortolândia.

Quando entrevistei os alunos a partir das fotografias e lhes perguntei a que atribuíam as causas desses problemas, foram unânimes em responder que era ao descaso do poder público.

*...Lá em Hortolândia mesmo, que você tá fazendo o trabalho no Amanda, você pode ir lá qualquer dia que estiver na escola, quando estiver saindo da escola, você passa lá no postinho de saúde para você ver. É fila, é gente chorando, é médico que não tem, é remédio que está em falta, e vem aquele palhaço [se referindo ao então ministro da saúde José Serra] lá falar que a saúde está melhorando, que nós estamos trabalhando. Também é só em época de eleição<sup>100</sup>. E acho que é em época de eleição que acontecem as grandes sacanagens...(Entrevista com Fábio, ex-aluno, 18 anos - p. 9)*

Além disso os alunos apontam o problema da corrupção que torna as questões sociais do município ainda mais graves:

*... A gente paga um monte de impostos, você só vê o cara saindo fora igual o prefeito de Hortolândia, parece que faz um ano e meio que estão atrás dele querendo catar porque ele pegou não sei quanto aí<sup>101</sup>. E o outro cara que cuida da saúde, aparece uma baita manchete no jornal na época da vacina de meningite, que o cara como é médico, pegou não sei quantas mil doses de vacina de meningite e levou pro consultório dele, ao invés de dar pro povo gratuitamente... (Entrevista com Welson, aluno, 19 anos - p. 8)*

Em agosto de 2002 a professora de Literatura havia proposto aos alunos do 3º ano do ensino médio que produzissem um texto dissertativo sobre o bairro. Tive acesso a eles e pude compreender um pouco melhor como os alunos, na sua quase totalidade

---

<sup>100</sup> Segundo Negreiros e Teixeira (2002), a saúde é um dos problemas mais graves do município. Hortolândia conta com apenas um pronto-socorro, não conta com leitos hospitalares e suas 15 unidades ambulatoriais não fazem atendimento de nenhum serviço de saúde de alta complexidade. A saída para os pacientes da cidade é a rede pública de saúde do município de Campinas ou outros municípios mais próximos, como é o caso de Sumaré.

<sup>101</sup> O aluno se refere ao episódio de abertura de CPI para averiguação de corrupção no governo do prefeito Jair Padovani (1996-2004)

moradores do Jardim Amanda, vêm o bairro onde vivem. De modo geral os textos destacam o que falta no bairro, isto é, as carências enormes sentidas por eles. Mesmo gostando de onde vive, uma das alunas diz que precisa fazer críticas ao local. Segundo os textos, no Jardim Amanda, falta limpeza, falta administração, policiamento, áreas para prática de esporte e lazer, asfalto, esgoto, saúde, emprego...

*Não tem nenhum lugar para o pessoal se divertir, não tem quadra poliesportiva, não tem praças, nem um (sic) local interessante para visitar. (Texto de aluno da 3ª série do ensino médio noturno)*

*Trabalho no bairro tem pouco e o pouco que tem não passa de um salário. (Texto de aluno da 3ª série do ensino médio noturno)*

Para alguns desses alunos, os problemas do bairro são consequência do descaso do poder municipal e do “desleixo de alguns moradores”. Essa percepção sobre a responsabilidade também da comunidade pode ser exemplificado pelo texto de outro aluno que ao reclamar da falta de iluminação no bairro, denuncia que o pouco que tem ainda é depredado por “vândalos”.

O problema de pavimentação das ruas do bairro é destacado por uma aluna. Ela ainda relata como a população cria estratégias para sobreviver à essa situação: *“Para chegar ao trabalho com os pés limpos é preciso levar outro calçado na bolsa ou andar com sacolinhas plásticas nos pés até o ônibus, enfim é uma vergonha”*.

Alguns alunos destacam também os problemas ambientais do bairro. Próximo à escola existe uma lagoa que, segundo moradores mais antigos, era um belo local para se pescar e passear. Hoje ela está esquecida e ameaçada pelos problemas de devastação ambiental na região. Um dos alunos afirma que esse é um dos grandes problemas do bairro e recorda, com saudades, da linda lagoa que existia na sua cidade natal, no estado do Paraná, que era um ponto de lazer importante e muito utilizado pelos moradores do local.

O espaço para lazer bem como os espaços culturais são escassos no bairro e no município. Essa falta de opção de lazer é enfatizada no depoimento dos alunos que apresentam, muitas vezes, a escola como um local de encontro com os amigos, de “troca de idéias”, de paquera..., enfim, de sociabilidade.

*Porque na escola você vê o pessoal, você conversa, você faz amizades diferentes, você conhece mais pessoas, a partir do momento que você sai da escola, você vai para o seu trabalho, do trabalho para sua casa, da sua casa para o trabalho, você não tem onde... Se você vai num barzinho você corre risco, se você vem aqui para escola, ainda mais aqui no Amanda... (Entrevista com Luciana, aluna 16 anos - p. 4)*

Acredito que foi em função dessa falta de opções para lazer que o fato da quadra da escola não estar coberta incomodava tanto os alunos. Logo que iniciei meu trabalho de pesquisa essa era a maior reivindicação por parte deles e foi uma das imagens que mais reproduziram no trabalho de registro fotográfico da escola. Segundo o diretor à época do início da pesquisa, no ano de 2000 a Diretoria Regional de Ensino responsável pela escola havia feito um contrato com uma empresa para a cobertura da quadra. No entanto a empresa, segundo ele, não tinha condições para a realização do trabalho e acabou abandonando a obra, deixando somente os pilares.



Foto realizada pelo aluno Fábio em 27/11/2001.

Ao final de 2002, outro diretor havia conseguido, num longo processo de negociação e insistência, verba em órgão da Secretaria do Estado da Educação para a finalização da obra. Esse fato foi muito comemorado pelos alunos que logo em seguida

promoveram um campeonato de futebol. Esse tipo de atividade praticamente não existia anteriormente na escola em função do sol intenso no período diurno e da falta de iluminação no período noturno.



Foto realizada por mim no final de 2002.

As atividades de lazer desses alunos, na sua maioria, resumem-se às reuniões com os amigos para conversar, ouvir ou tocar música. Na maior parte das vezes se restringem a encontros realizados dentro de suas casas em função do medo da violência. Eles também descobrem formas de tornar mais segura sua diversão realizando saídas para outros municípios da região:

*...A gente aluga a Sprinter para não ter que ir de ônibus, vai a turminha de sempre, a gente vai sossegada. Não tem confusão* (Entrevista com Maria, aluna, 16 anos, fazendo referência às saídas para uma casa noturna em Sumaré para dançar - p. 7)

No texto que produziram para o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa, pode-se perceber ainda o orgulho de alguns alunos por morarem no que consideram o maior bairro da América Latina. Essa é uma afirmação recorrente na fala dos alunos e de muitos dos moradores do município com os quais tive contato. Entretanto, não é possível localizar a origem desse mito. Acredito que possivelmente essa informação esteja associada ao alto índice populacional da região. Entretanto, é importante destacar como para alguns dos alunos e moradores esse parece ser um “título” honroso, um motivo de orgulho. Em um dos textos produzidos para atividade da disciplina de Língua Portuguesa, um aluno cita a condição de “maior bairro da América Latina” no sentido de destacar os grandes contrastes existentes no local: *“Jardim Amanda é o maior bairro da América Latina. Mas o que adianta ser o maior e o mais pobre?”*.

Outros alunos parecem ter pouca informação sobre o local onde vivem. Em um desses textos, por exemplo, o aluno relata que o bairro tem uma população de aproximadamente 300 mil habitantes, muito superior ao total da população da cidade.

Entretanto, parece existir uma preocupação em alguns dos alunos de não contribuir para um aprofundamento da imagem negativa do bairro. Em uma das redações a aluna escreve: *“[O Jardim Amanda] é um bairro onde mora muitas pessoas humildes e puras de coração, é certo que tem algumas pessoas que se destacam pelo lado da ignorância e da violência...”*. Uma outra relata a luta que continua entre os moradores na busca de superar os problemas do local: *“O coordenador da Associação Amigos de Bairro, está elaborando um abaixo assinado, para ser entregue às mãos do Prefeito(...), pois os moradores estão reivindicando mais atenção. Já que o Jardim Amanda é o bairro eleito o maior da América Latina”* (grifo meu)

Para outros, no entanto, falta consciência e união dos moradores para mudar as condições do bairro. A crença na possibilidade de mudanças a partir de uma ação coletiva é algo ainda vivo na memória dos alunos dessa escolar, filhos dos moradores que iniciaram a construção do bairro e da cidade.

## **Aspectos Sociais da Realidade Pesquisada: trabalho, pobreza e violência**

Entre as pessoas que já ouviram falar de Hortolândia é recorrente a imagem - amplamente divulgada pela imprensa da região - de uma cidade violenta e marcada pela pobreza. Essa também era minha visão ao iniciar o trabalho de pesquisa.

No primeiro dia de visita à escola, fui muito bem recebida e percebi que havia grande expectativa acerca do meu trabalho. Era nítida nos professores e no diretor a esperança de que eu contribuísse para melhorar o trabalho daquela instituição. Soube que durante o tempo entre minha primeira visita e o início da pesquisa, cerca de seis meses, ocorreram alguns problemas graves no período noturno – tais como a invasão da escola por gangues e brigas no pátio interno – que levaram a direção a solicitar o reforço policial. Talvez tenham sido esses acontecimentos recentes que impulsionaram, conforme me relatou o diretor, a elaboração de um plano de combate à violência na escola envolvendo também a Diretoria de Ensino (DE), Secretaria de Educação do Estado, Delegacia de Polícia e Guarda Municipal. O diretor demonstrava naquele momento uma certa preocupação com relação à aproximação da escola com a polícia, mas, por outro lado, parecia não encontrar outro caminho para controlar os problemas naquele momento.

O problema da droga no interior da escola me foi colocado pelos próprios alunos a partir de fotos que fizeram. Segundo eles foram fotos montadas. Acredito que essa estratégia foi uma forma de abordar essa temática “através de mim”:



Foto realizada por aluno em 27/11/2001.



Foto realizada por aluno em 22/11/2001.

Segundo depoimento de um aluno, em certos momentos houve repressão policial ostensiva dentro da escola em função da presença da droga:

*...Mas aqui a gente sente, a gente sente mais perto o negócio. Nessa época aqui, é até a época que estava tendo uma certa repressão com guarda municipal armado na escola, pelo pessoalzinho que ficava no cantinho deles lá. Eles fumavam o deles, subiam para a sala, estudavam, não exerciam qualquer comportamento agressivo, entendeu? Os caras não vandalizavam com ninguém, mas tinha o pessoal sempre da bagunça. Era o pessoalzinho que estourava as bombas na escola. Isso o que aconteceu. Várias vezes a gente andando pelo corredor a gente viu o guarda municipal com a 12 nas costas andando igual o Rambo assim [assentado faz o movimento com os ombros imitando o andar do personagem]. Uma coisa que a gente pensa: 'Pô será que alguém vai pular com um fuzil na frente dele e dar um tiro nele? Por que ele está com uma escopeta dentro da escola?' Então era uma coisa que vivia muito dentro da cabeça do pessoal esse lance das drogas com polícia em cima, entendeu? ... Na verdade não conseguimos fazer nada. Muitos desse tempo já tomaram outros rumos, estão em outro lugar, até pelo maldito problema...(Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos – p. 1-2)*

O problema da droga é analisado de formas diferentes pelos alunos e professores. Existem aqueles que, como o estudante que concedeu a entrevista acima, acham que ela está presente na escola, mas que não há uma postura ostensiva do tráfico; para outros, no entanto, esta presença é agressiva e está associada, muitas vezes, à entrada de armas nas salas de aulas e a atos violentos dentro da instituição. Uma das alunas entrevistadas procura abordar aspectos diferentes relativos a esta questão na tentativa de desmistificar uma relação direta que eu eventualmente pudesse fazer entre a droga e a pobreza. Ela relata que muitas vezes havia colegas armados em sua sala de aula:

*Na minha sala tinha um aluno que sempre levava arma para a escola. Como não tinha um guarda na porta... Às vezes até tinha, mas como ele ia chegar e revistar? Não tem como. Então eles levavam. Tinha muita briga na escola, tem, eu acho que até hoje muita briga na escola. Eu não sei sobre o que, acho que é a formação de cada um. Porque eu também, às vezes, falo ninguém nasce bandido, mas ninguém nasce bandido mesmo, eu acho que é o meio onde ele vive que forma a pessoa, que faz com que a pessoa seja desse jeito, acho que é influência do meio onde ela vive. Mas depende também porque eu sempre morei aqui, sempre estudei em escola pública e nem por isso eu me envolvi com esse certo tipo de coisa, coisas que eu achava que iam me prejudicar depois, então depende de cada um,*

*depende... Mas assim fora isso, essas coisas que acontecem não sei se é só em escola pública que acontece isso, não deve ser, acho que em escola particular também acontece muito disso. Droga não é só com pobre, não é só com pessoas que estudam em escola pública não. Isso aí está meio geral... (Entrevista com Laudicéia, ex-aluna, 18 anos – p. 10)*

Alguns dos professores entrevistados revelam que o estigma do bairro como um dos lugares mais violentos da região os amedrontou no momento de assumirem aulas na escola pesquisada.

*Inclusive quando eu comecei a dar aula eu peguei duas aulas aqui à noite. Na hora que eu vi o bairro... 'Eu vou pagar para dar aula, duas aulas...' Eu fiquei assim apavorado quando vi aquele matagal, buraco ali, sabe? Larguei as aulas. Não vim dar aula em 1998. E a gente sempre ouve falar... Sempre tem receio o pessoal fala que é isso, inclusive no dia que eu peguei aula, no começo do ano, 'Ah você vai dar aula no Amanda?', um professor perguntou pra mim. Eu falei: 'Vou'. 'Lá os alunos sobem em cima da carteira, você vai dar aula para o Guilherme', não sei o que... 'Para o Lucas...' Já conhecia os alunos sem estar aqui. Quando eu cheguei vi que não era nada daquilo, inclusive à noite eu me dou super bem com o pessoal, só tenho terceiro à noite, dou minha aula legal...(Entrevista com Sidmar, professor de Química - p. 5)*

Em outro momento da pesquisa pude verificar como essa imagem está difundida entre as mais diversas pessoas da região onde se encontra Hortolândia. Numa manhã, o coordenador solicitou a presença de técnicos para fazer reparos na antena parabólica da escola. Eu estava na sala onde se encontrava a aparelhagem quando chegaram dois jovens para realizar o trabalho e comentaram: *“Nossa o bairro até que é bonito. A gente quando vinha pra cá ficou pensando que ia entrar no meio de um monte de favela, de tiroteio pra tudo que é lado... Mas não é assim.”*

É claro que existem elementos para sustentar esse estigma. Reportagens<sup>102</sup> recentes apresentam dados acerca do crescimento da criminalidade em toda a região de Campinas e, em especial, no município de Hortolândia. Segundo as matérias, Hortolândia

---

<sup>102</sup> “Homicídios em Hortolândia Superam SP”, no caderno Folha CAMPINAS, Jornal Folha de São Paulo (10/10/2002) e “Cresce Participação Local no Ranking do Crime”, no caderno Folha CAMPINAS, Jornal Folha de São Paulo, 17/02/2003.

registrou, no ano de 2002, um índice de homicídios superior ao da capital paulista e no ano de 2003 foi considerado o terceiro município do estado em casos de homicídio doloso<sup>103</sup>. Para o delegado da cidade, a maior parte destes homicídios está relacionada à questão do tráfico de drogas.

Juntamente com a violência, e associado a ela, surge um outro traço característico do bairro e de sua comunidade: a dificuldade em se conseguir emprego e a predominância do trabalho informal. Várias matérias recentes<sup>104</sup>, veiculadas em jornais de grande circulação, abordam como essa situação tem se agravado em toda a cidade. O Jornal Folha de São Paulo de 24/02/2003 apresenta dados que apontam para uma expansão do setor informal em toda a região metropolitana de Campinas e, em especial, em Hortolândia. Segundo a matéria, é neste município que, proporcionalmente, existe maior quantidade de trabalhadores informais em relação à população economicamente ativa. Pesquisa realizada pela ACIC (Associação Comercial e Industrial de Campinas) demonstra que existem cerca de 8.000 trabalhadores com registro em carteira no município, contra 70.000 empregados que não possuem direitos trabalhistas. A população economicamente ativa da cidade é de aproximadamente 92 mil pessoas, das quais 13 mil estão desempregadas.

Os depoimentos coletados ao longo da pesquisa vêm confirmar esse quadro. Quando realizei as entrevistas, dos treze alunos por mim ouvidos, quatro estavam empregados, dois viviam de bico e os demais estavam desempregados.

*Eu já trabalhei de doméstica. Eu comecei a trabalhar com 11 anos para ajudar a minha mãe. Já trabalhei de cuidar de criança e doméstica, mas já procurei em outro lugar e ainda não consegui nada. Trabalhava aqui em Hortolândia mesmo. Tem um ano que não trabalho. Estou procurando, mas não encontro.*(Entrevista com Rose, aluna, 18 anos, p. 2-3)

*Os meus dias, por enquanto, estão sendo meio estressado, porque só em casa. Mas só que é legal de uma certa forma porque você ganha bastante informação*

---

<sup>103</sup> “Cidade é a terceira mais violenta”, no caderno Folha CAMPINAS, Jornal Folha de São Paulo, 10/02/2004. Esse quadro de violência atinge até mesmo famílias ligadas à política local. Em 10/02/2004 foi noticiado pelo mesmo caderno, da Folha de São Paulo, o assassinato do sobrinho do prefeito municipal. Na matéria é citado que na gestão passada do atual prefeito, também houve um caso de homicídio na sua família: em fevereiro de 2000 seu irmão havia sido assassinado.

<sup>104</sup> “Cadê o Meu Emprego”. Caderno FOLHATEEN, Jornal Folha de São Paulo, 29/04/2002. “Informal é Maioria na Região Metropolitana”. Caderno Folha CAMPINAS, Jornal Folha de São Paulo, 24/02/2003.

*sobre o mundo, porque de tarde passam vários jornais [na TV], vários programas legais pra se assistir. De noite também o Jornal Nacional, mas eu costumo mesmo é sair um pouco pra conversar com os amigos... Ao invés de ficar em casa eu queria estar fazendo um curso ou trabalhando...(Entrevista com Murilo, aluno, 16 anos - p. 4)*

É uma rotina na vida destes alunos o trabalho informal:

*Trabalhar de registro assim não, mas já trabalhei nesse negócio de votação, você fica entregando papezinhos. Já ajudei meu irmão na loja que ele tinha de brinquedos, passei um tempo lá, essas coisas assim. Mas trabalhar de registro assim nunca.(Entrevista com Luciana, aluna, 16 anos - p. 6)*

*...Eu faço o famoso bico. A gente empurra com a barriga. A gente sempre... Quando a gente está envolvido num meio tipo vendas, sempre aparece um cara: 'Ah! Tem um cara vendendo coisa em tal lugar, vai lá...' A gente vai lá, vende o negócio do cara. É um mercado que está hoje cada vez mais escasso. Não se consegue vender nada para ninguém. Ninguém consegue comprar nada, não se tem dinheiro...(Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos - p. 6)*

*Eu trampo em comércio, trampo em supermercado, uma coisa que não tem nada a ver com o que eu quero fazer...(Entrevista com Welson, aluno, 19 anos - p.5)*

Dois dos estudantes entrevistados relataram que começaram a trabalhar cedo, entre 13 e 14 anos: um deles foi ajudante de pedreiro do pai ou tio e outro trabalhou com o pai no transporte alternativo.

A possível explicação para o aumento do desemprego e da informalidade no mundo do trabalho em Hortolândia é, segundo a matéria citada da Folha de São Paulo, o crescimento desordenado da cidade e sua transformação em cidade dormitório, uma vez que a maioria de seus moradores trabalha em Campinas.

Nessa matéria, um pesquisador do Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho da UNICAMP, aponta para a aproximação entre esta mudança nas relações trabalhistas e o mundo do crime. De acordo com ele, *“a explosão do setor informal aumenta a competição e diminui os lucros desses trabalhadores, que também acabam não podendo pagar a previdência como autônomos. As pessoas têm de buscar*

*alternativas e, geralmente, encontram-nas em atividades como o jogo, a prostituição e também o tráfico de drogas”.*

Entre os sujeitos da pesquisa, professores e alunos, constato a preocupação acerca da necessidade de adaptação, de formação do estudante do ensino médio para a inserção no mundo do trabalho. Historicamente acreditou-se que o preparo para o ingresso e sobrevivência no mercado de trabalho deveria ser um dos objetivos e interesses educacionais. A educação vista como meio para a integração no mercado de trabalho e para a “melhoria da vida” é um senso comum com profundas raízes na cultura brasileira. É possível que este pensamento tenha sido reforçado nas últimas quatro décadas com o processo crescente de massificação do ensino. No caso específico do ensino médio, esse foi, e continua sendo, o dilema que norteia sua identidade, isto é, deveria esse nível de ensino proporcionar uma formação ampla, clássica ou uma formação que instrumentalizasse o aluno para o exercício de uma profissão?<sup>105</sup>

Como procurei analisar no capítulo anterior, a noção de que a escola é fundamental para promover a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho é, atualmente, reforçada pelas orientações internacionais para o campo educacional e pelos documentos oficiais do Ministério da Educação do Brasil. Constatei que essa concepção, da íntima relação entre escola e trabalho, tem se solidificado entre alunos e professores. Nos diferentes depoimentos que coletei é praticamente unânime a crença de que do estudo depende a conquista de uma vida melhor, na maioria das vezes entendida como melhoria de salários ou garantia de emprego.

*...É dali [escola] que depende o nosso futuro, nós vamos ali porque queremos aprender algo, queremos aprender alguma coisa, queremos ter um futuro melhor...(Entrevista com Laudicéia, ex-aluna, 18 anos - p. 12)*

*A escola acho que é o alicerce do jovem para ele ser alguém na vida...(Entrevista com Bruno, aluno, 17 anos - p. 2)*

---

<sup>105</sup> Sobre esse aspecto consultar textos de Acácia Kuenzer, em especial, **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**, editado pela Cortez em 2000 e o texto *O Ensino Médio no Brasil e a Nova LDB*, de Maria Laura Franco, publicado na Revista **APEOESP**, em abril de 1999. Outro dado que demonstra a crise de identidade vivida por esse nível de ensino no Brasil, é o fato noticiado no Jornal Folha de São Paulo em 27/07/2004, sobre a assinatura do decreto 5.154 pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Este decreto autoriza a reunificação dos níveis técnicos e do ensino médio, separados há sete anos na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2000). Pelo decreto, poderá continuar existindo a oferta de turmas somente de ensino médio ou técnico, ou seja, a implantação do sistema integrado médio-técnico não é obrigatória.

*...Eu estudo pra fazer um negócio no futuro que eu goste de fazer, não que eu tenha que ser empregado de ninguém, eu quero um barato pra mim, eu me satisfazer, pelo menos ter lá pra mim, ter o diploma, vai ser um orgulho, não só pra mim quanto pra minha família...(Entrevista com Welson, aluno, 19 anos - p. 1)*

Este é um discurso que, de certo modo, reflete a ideologia que há décadas tem sido difundida. Apontam, portanto, para uma análise que não considera a complexidade do mundo em que vivemos, principalmente no que se refere ao trabalho.

No mundo atual o trabalho estável, fundamentado em direitos que foram conquistados historicamente, pelos trabalhadores cada vez se torna menos presente na realidade dos jovens e, em especial, na desses jovens moradores do bairro Jardim Amanda. De fato, essa é uma das questões sociais presentes em diferentes realidades. Segundo Pais<sup>106</sup>, por exemplo, que estudou a realidade portuguesa, atualmente muitos jovens “rodopiam por uma multiplicidade de trabalhos precários”, isto é, “*...mais do que o fim do trabalho, o que parece ocorrer é a substituição de um emprego formal, cuja estabilidade é garantida por benefícios assistenciais, por um emprego precário, informal, autocriado...*”(p. 15) No Jardim Amanda, parece que essa situação se reproduz. Portanto, a escolaridade como pré-condição para que o indivíduo se integre com sucesso no mundo do trabalho cada vez mais converte-se num mito.

Em artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo em abril de 2002, Márcio Pochmann<sup>107</sup>, em debate com a então presidente do programa “Comunidade Solidária” - antropóloga Ruth Cardoso -, discute esse tema. Argumenta que o problema principal do desemprego no Brasil não é a má formação ou o baixo nível de escolarização do trabalhador, mas sim a falta de vagas. Segundo ele o problema do desemprego atinge principalmente os brasileiros mais jovens, uma vez que 50% do desemprego total é composto por eles<sup>108</sup>. O autor apresenta dados da Pesquisa Mensal de Emprego (PME) desenvolvida pelo IBGE demonstrando que em 2001, “para o total de seis regiões metropolitanas, a maior taxa de desemprego foi registrada entre os que possuíam de nove

---

<sup>106</sup> PAIS, José Machado. Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Ambar, 2001.

<sup>107</sup> POCHMANN, Márcio. “Inclusão Juvenil como Estratégia Pública”, in **Jornal Folha de São Paulo**. Tendências e Debates, 23/04/2002.

<sup>108</sup> Essa parece ser uma tendência mundial. Pais (2001), afirma que também em Portugal, a população jovem tem sido a mais vitimizada pelas “tensões que atravessam” o mercado de trabalho.

a onze anos de estudo (8,2% da população economicamente ativa), superior aos que possuíam até quatro anos de estudo (4,6%) e entre cinco e oito anos (7,3%)”

Para Telles<sup>109</sup>, essas mudanças no mundo da produção redefinem a questão social, as relações entre economia e sociedade e desfazem, assim, a possível eficácia de fórmulas políticas conhecidas. Portanto, estaríamos vivendo uma ordem social segmentada que produz um novo tipo de exclusão social, gerando uma nova pobreza que parece deixar de ter a possibilidade de integração regular no mercado de trabalho, bloqueando perspectivas de futuro a grande parte da população jovem.

Se as transformações que ocorrem nas últimas décadas nos processos de produção agravam o quadro de exclusão social e pobreza em muitos países do mundo, no Brasil essa realidade tem raízes históricas. A autora analisa que esse quadro de precariedade das relações no mundo do trabalho no país é antigo. Segundo ela, “os *direitos trabalhistas* [no Brasil] *se institucionalizaram como peça de um ordenamento jurídico que regulamenta os usos da força de trabalho, mas não se instituíram como valor, prática e referência normativa nas relações de trabalho...*” (p. 96-97)

Através de diferentes autores, Telles (2001) afirma que a instabilidade e precariedade nos vínculos de trabalho junto ao desemprego são circunstâncias que geram pobreza. Uma pauperização não apenas de condições materiais de vida mas também que compromete a constituição identitária do trabalhador e do cidadão. “*Se a precarização do mercado de trabalho, tendência que se vem acentuando nos últimos anos, significa fragmentação de identidades e perda de referências coletivas, isso não tem tanto a ver com heterogeneidade ou segmentação do mercado de trabalho, e sim com a ausência de **direitos**, essa **medida de equivalência** que articula diferenças pela mediação de **referências comuns**, que fundam modos de mútuo e auto-reconhecimento...*”(p. 104) Para a autora, esta é uma questão que historicamente fundamentou, e fundamenta, o mundo do trabalho no país, principalmente no que se refere ao trabalho de setores menos favorecidos da sociedade. Sobre esse aspecto a população de Hortolândia parece ser um exemplo.

---

<sup>109</sup> TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e Cidadania**. SP: Editora 34, 2001.

Segundo Senett<sup>110</sup>, o capitalismo em nossa época está centrado no mercado global, nas novas tecnologias e novas maneiras de organizar o tempo. Para o autor, o lema desta nova forma de produção capitalista que tem se configurado é: “Não há longo prazo”. O autor analisa como este lema gera impactos nocivos no plano da sociabilidade, corroendo os sentimentos de confiança, lealdade e o compromisso mútuo, isto é, divorcia a vontade do comportamento. Para o autor, a resistência a uma estrutura burocrática e rotineira do mundo da produção não nos levou, como pensavam alguns, a uma maior liberdade e autonomia. Pelo contrário, *“...a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam”* (p. 54). Levou a uma organização do mundo do trabalho que corrói o caráter e as relações sociais e pessoais. Para Senett (1999), *“o termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Da confusão de sentimentos em que todos estamos em algum momento em particular, procuramos salvar e manter alguns; esses sentimentos sustentáveis servirão a nossos caracteres. Caráter são traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem”*(p. 10)

Um dos alunos entrevistados talvez seja um exemplo dos processos analisados pelo autor. Percebi fisicamente<sup>111</sup> e na fala desse aluno o momento de desencanto e de angústia acerca do futuro no instante da coleta de seu depoimento. Ao relatar que estava desempregado há muito tempo e que durante sua vida poucas foram as situações em que trabalhou com registro, se constrangeu e contou:

*...Agora eu estou tirando férias forçadas... Eu estou me virando com o pouco dinheiro que eu tenho, já fiz até agiotagem acredita? A situação que o brasileiro tem que sobreviver!.. Eu não quero depender de ninguém... Emprestei dinheiro para alguém assim e peguei depois. Sei lá o cara falar: ‘Não, eu vou te dar alguma coisa.’ ‘Não deixa quieto.’ O cara vem dá mais alguma coisa. Dá um dinheirinho a mais por entender que a gente está naquela situação, ‘Pô ele não tem dinheiro, ele não está*

---

<sup>110</sup> SENETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. RJ: Ed. Record, 1999.

<sup>111</sup> No momento da entrevista esse aluno estava bem mais magro do que quando o conheci na escola, e tinha no rosto um certo traço de cansaço e de desânimo.

*empregado mais.'...Eu tinha dinheiro, aí eu emprestei, não oficialmente a juros, mas a juros... (Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos - p. 4-5)*

Posteriormente, no mesmo depoimento, ele relata outras tentativas suas na busca pela sobrevivência em que viveu o dilema entre o trabalho lícito e o ilícito:

*...Já tomei até na cabeça por causa disso. Pô eu tentei vender fogos de artifício sabendo que era proibido até! Eu fiz isso, para gerar dinheiro para mim. E eu não consigo viver nessa situação. E por isso que eu falo para você que eu estou revoltado e você me pegou numa hora tão propícia para falar um monte de coisas, falar bastante... (Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos - p. 4-5)*

Acredito que esse pode ser um exemplo do que Castro e Abramovay<sup>112</sup>, definem como a condição de vulnerabilidade dos jovens brasileiros que é, segundo elas, um dos graves problemas sociais do país. Para as autoras, a condição dos jovens no país hoje é uma das mais degradantes. Entre eles encontramos as mais altas taxas nacionais de desemprego e sub-emprego. Além disso as novas exigências educacionais e de qualificação profissional postas pelo setor produtivo, dificultam o acesso ao primeiro emprego principalmente no caso dos mais pobres.

Apesar de seus 19 anos a vida já trouxe a Sérgio uma certa amargura e a sensação de ter vivido muito mais do que de fato viveu.

*...Eu poderia ter feito tanta coisa já, e eu tenho impressão que eu fico velho, acredita? Eu tenho a impressão que eu fico velho. Pode ver, eu estou com 19 anos, mas eu acho que eu já deixei de fazer muita coisa e que com isso vai me prejudicar daqui a algum tempo, bate até um desespero pensar isso. Pô a minha vida vai acabar daqui a algum tempo e eu ainda não consegui nada. Você vê às vezes relatos assim: 'Pô o cara ali com 33 morreu de ataque cardíaco'. Pô 33 anos? Não viveu nada, tanta coisa deixou de fazer, é isso que eu fico pensando. Eu acho que eu tenho medo da morte, não sei, não tenho certeza disso...(Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos - p. 6)*

---

<sup>112</sup> CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. *Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências: casos em áreas urbanas, Brasil 2000*, in ABRAMOVAY, Miriam (org.) **Escola e Violência**. Brasília: Universidade Católica, 2002.

Vale destacar que esse aluno demonstra uma postura crítica e questionadora em sala de aula. É um jovem bem informado e que levanta questões importantes para análises futuras. No entanto, vive a situação de constantes reprovações em função das suas necessidades relativas à sobrevivência. Talvez seja essa sua postura de contestador que ainda lhe dê forças para enfrentar novos desafios e não incorporar o estigma do incapaz ou do fracassado na escola. Ao refletir sobre sua condição, o aluno revela alguns dos seus sonhos e expressa seu inconformismo:

*...Porque eu não me convenço, mas eu acho que eu sou um cara capaz de tentar qualquer outra coisa, não tem barreira para mim. Mas me impede o que? Ser de uma tal classe social que eu sou pertencente, estar num lugar pobre, estar num lugar desfavorecido, esquecido pelo poder público ou sei lá por quem, por Deus até, que não tem condições de fazer nada. Não tem condições de sair daqui, questão de conhecimento, sabe? Criar uma nova idéia, uma nova filosofia de vida, trabalhar, ganhar dinheiro, ter família, a tão sonhada casinha amarela com jardimzinho na frente. É impossível, o que eu vejo é isso... a gente é número para os mais ricos...(Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos - p. 2-3)*

*...Eu estou perdido na vida, sinceramente. Eu falo para o meu pai: 'Pô pai, seguinte, fala para mim alguma coisa. O senhor que é um cara mais velho, mais vivido, porque eu não entendo nada, não sei o que eu faço de hoje para amanhã, para o mês que vem, eu estou perdido'. Eu acho que isso vem do que? Vem devidamente da escola, porque aqui eu tive várias visões da vida na pobreza. A pobreza é a coisa mais difícil do mundo. O que eu não me conformo é com a pobreza. Então sinceramente tem hora que eu sou meio ateu. Deus existe? Tanta gente assim nessa situação será que Deus existe? Eu fico: 'Não, Deus existe, não posso duvidar disso...(Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos - p. 4)*

Soube, logo após essa entrevista, que no final de 2002, mais uma vez o Sérgio abandonou a escola para trabalhar na cidade de São Paulo. Seu maior desejo naquele momento era o de conseguir freqüentar um supletivo e concluir os estudos do ensino médio.

O quadro de precariedade e violência vivenciado pelos alunos atinge também os professores. Segundo a fala de um deles: “O professor hoje precisa ser pai, psicólogo, assistente social e depois professor”. Em outro momento da pesquisa, numa reunião entre

os docentes, foi abordado o problema dos alunos que ficam muito tempo fora da sala de aula e demoram para ir embora após o término do período. Um dos professores se levantou em defesa dos alunos, argumentando que na região onde eles vivem a escola representa um refúgio, o único espaço razoavelmente seguro para que possam se encontrar e conversar. Segundo ele, na rua qualquer grupinho de dois ou três garotos conversando será certamente abordado pela polícia como suspeito de algum delito.

Durante o ano e meio que estive realizando esta pesquisa na escola não cheguei a perceber, mesmo no período noturno, um clima tenso em função desse contexto de violência que envolve e permeia a escola. Pelo contrário, notei a existência de relações amistosas entre a maior parte dos professores e dos alunos. Entretanto, soube da ocorrência entre os alunos de 5ª série no ano de 2002, de um pedágio para o tráfico, isto é, os alunos eram obrigados a pagar uma determinada quantia para outro colega, talvez relacionado ao tráfico de drogas, sob a ameaça de ser agredido caso se recusasse. A diretora naquele momento estava bastante preocupada com possíveis medidas que deveriam ser tomadas para coibir estas práticas.

Existiram ainda alguns episódios esporádicos dessa natureza, como o de um garoto em especial, filho de uma funcionária da escola, que algumas vezes arrombou o armário de professores na busca de dinheiro ou que, numa brincadeira com uma colega, tentou asfixiá-la. Alguns professores relataram ainda episódios de alunos armados dentro da sala de aula ou de outros que deixaram de vir à escola e que depois se descobriu que estavam presos ou que haviam sido assassinados.

*...Já aconteceu de chegar na sala de aula eu estar fazendo a chamada do dia...  
'Fulano de tal?' 'Não veio'. Três, quatro dias seguidos. 'O que aconteceu com esse  
aluno que não vem mais?' 'Ah! Mataram'. Já aconteceu. No começo eu queria largar  
essas aulas, eu fiquei meio assustada, o bairro é violento...(Entrevista com Célia,  
professora de Matemática - p. 2)*

Outro momento de tensão vivido na escola pesquisada, foi quando no primeiro semestre de 2002 o diretor que havia assumido a escola, determinou que o portão seria fechado após o horário determinado para o início das aulas. Durante cerca de um mês os alunos foram comunicados sobre essa determinação. No primeiro dia em que a medida foi

implementada, alguns alunos invadiram o estacionamento da escola e riscaram, apedrejaram, esvaziaram pneus e quebraram partes dos carros dos professores<sup>113</sup>. Apesar disso, o diretor não voltou atrás e aos poucos os alunos foram se conformando com as novas regras da escola que vigoraram até o meio do ano quando esse diretor deixou a instituição.

Para Castro e Abramovay (2002), pesquisa da UNESCO do ano de 2001 aponta que além da falta de oportunidade de trabalho e alternativas de lazer, uma outra marca singular dos jovens nos tempos atuais é a vulnerabilidade à violência que se traduz na morte precoce de muitos. Para as autoras, vivemos a crise de uma geração que pode ser entendida, *“...como um tempo na história, como um modelo de sociedade, o que vem afetando, envolvendo, de maneira singular, uma geração, um ciclo de vida – os jovens, em particular, principalmente aqueles em situações de pobreza.”*(p. 61)

Esse problema se torna ainda mais complexo se considerarmos, como aponta Abramovay<sup>114</sup>, que a população de jovens no Brasil atualmente é a maior de nossa história e que, possivelmente, o será por muitos anos. Segundo a autora, temos hoje 34 milhões, dos 169,8 milhões de brasileiros, entre 15 e 24 anos e desses, 40% pertencem a famílias em condição de pobreza extrema.

No entanto, é importante destacar que essa situação de violência que está presente na EE Amanda II é, de certo modo, reflexo do que vem ocorrendo na maior parte das escolas públicas brasileiras. Em pesquisa realizada pela UNESCO e divulgada pelo Jornal Folha de São Paulo em 28/04/2004, constata-se que cerca de 83,4% dos estudantes brasileiros vêem violência nas instituições em que estudam. Os roubos são apontados como os atos violentos mais freqüentes nas referidas escolas. Para a coordenadora da pesquisa, Miriam Abramovay, o que se torna mais preocupante é a constatação de que 4,8% dos entrevistados assumiram já ter participado de algum tipo de roubo na escola. Além do roubo, 4,7% dos entrevistados declararam já ter apanhado na escola e um percentual grande afirmou ter visto armas no interior da instituição escolar da rede pública. Para Abramovay, *“na escola tem funcionado a lei do silêncio, em que os alunos fingem que nada está acontecendo, os diretores ignoram e os professores também não falam,*

---

<sup>113</sup> Nesse episódio inclusive o meu carro foi riscado por estar no estacionamento reservado aos docentes.

<sup>114</sup> ABRAMOVAY, Miriam. *Enfrentando a Violência nas Escolas: um informe do Brasil*, in UNESCO. **Violência na Escola: América Latina e Caribe**. Brasília, 2003.

*muitas vezes até por medo de represália. Com isso a escola se torna um lugar desprotegido, que não consegue passar valores mínimos.”<sup>115</sup>*

De certa forma também notei o silêncio na EE Jardim Amanda II acerca dessas questões. Em alguns momentos os entrevistados se colocavam reticentes em falar, abordar aspectos sobre esse tema, ou então, as informações e impressões sobre a violência no interior da escola chegavam até mim através de conversas informais, quando o gravador estava desligado.

Para Abramovay<sup>116</sup>, a situação de violência nas escolas repercute na qualidade de ensino. Segundo estudo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), citado pela autora, a violência afeta negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem de forma semelhante à má-formação dos profissionais, à falta de infraestrutura, ao baixo nível de escolaridade dos pais e à falta de material bibliográfico nas casas dos alunos.

Esse quadro de violência, de certo modo, marca as identidades do bairro e da escola pesquisada apontando para o desafio futuro de se refletir sobre qual o papel que a instituição tem desempenhado nesse contexto. Acredito que esse quadro tem interferido na formação do caráter e na aprendizagem dos alunos que estudam na EE Jardim Amanda II. Esse é um dos fatores, por exemplo, que gera a rotatividade de professores, membros da equipe gestora e funcionários da escola. Muitos deles acabam mudando de escola quando surge alguma possibilidade, com medo de possíveis ameaças ou agressões decorrentes do clima de insegurança e violência presentes no bairro e na própria escola.

---

<sup>115</sup> Matéria publicada pelo caderno Folha CAMPINAS, no Jornal **Folha de São Paulo**, em 28/04/2004 sob o título: “Escola deixa aluno vulnerável, diz Unesco”.

<sup>116</sup> ABRAMOVAY, Miriam. *Violências no Cotidiano das Escolas*, in **Escola e Violência**. Brasília: Universidade Católica, 2002.

## **CAPÍTULO 4**

### **A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Conhecer um pouco da história dessa instituição e em especial, o perfil dos sujeitos que dela fazem parte, é fundamental para a compreensão do currículo nela efetivado. Neste capítulo pretendo descrever o perfil de alunos e docentes que atuam e freqüentam a EE Jardim Amanda II bem como identificar aspectos das relações estabelecidas entre esses sujeitos no cotidiano da escola. Deterei-me em alguns dos aspectos problemáticos dessa realidade tais como o desempenho escolar dos alunos e a instabilidade profissional vivenciada pelos professores.

A Escola Estadual Jardim Amanda II foi criada em 18 de novembro de 1991 e instalada em 04 de janeiro de 1992. Seu prédio é cercado por muros altos que impedem, através da rua, qualquer visão do espaço interno. Os portões estão sempre trancados, necessitando de um funcionário disponível para abri-los e fechá-los sempre que necessário. Ao entrarmos, nos deparamos com uma quadra de esporte e uma grande área livre que, no entanto, estava coberta pelo mato, com exceção de um espaço destinado ao estacionamento dos docentes. A escola é uma construção de dois andares. No térreo estão a sala da secretaria e direção, logo na entrada, os banheiros e sala dos docentes, uma sala com computadores e uma área livre que tem um palco construído onde a maior parte dos alunos se reunia durante os intervalos. Após este espaço, que também comporta a cantina, a cozinha e bebedouros, encontramos ainda os banheiros dos discentes, uma salinha destinada à biblioteca – que estava sendo organizada pelos alunos no momento da pesquisa – e outras duas salas para guardar material de limpeza e outros materiais pedagógicos. Na parte superior ficam as salas de aula dispostas uma ao lado da outra distribuídas em dois corredores. Chamou-me a atenção as portas e janelas sempre com grades, o que dava um aspecto sufocante, e a má conservação do espaço físico da instituição. Para exemplificar, ao entramos no prédio, víamos ao fundo do corredor um amontoado de carteiras quebradas que havia sido retirado das salas de aula.

Durante os 10 primeiros anos de sua existência a escola sofreu várias modificações no que se refere ao nível de ensino oferecido. Segundo dados obtidos junto à secretaria da escola essas modificações ocorreram da seguinte forma:

| Período     | Séries Oferecidas pela Escola                                                                        |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1992 a 1993 | 1 <sup>a</sup> . a 8 <sup>a</sup> . séries do Ensino Fundamental                                     |
| 1994        | Ensino Fundamental e 1 <sup>a</sup> . série do Ensino Médio                                          |
| 1995        | Ensino Fundamental até 2 <sup>a</sup> . série do Ensino Médio                                        |
| 1996        | Ensino Fundamental e Ensino Médio                                                                    |
| 1997 a 1999 | 5 <sup>a</sup> . série do Ensino Fundamental a 3 <sup>a</sup> . série do Ensino Médio                |
| 2000        | 6 <sup>a</sup> . série do Ensino Fundamental a 3 <sup>a</sup> . série do Ensino Médio <sup>117</sup> |
| 2001        | 7 <sup>a</sup> . série do Ensino Fundamental a 3 <sup>a</sup> . série do Ensino Médio                |
| 2002        | 5 <sup>a</sup> . série do Ensino Fundamental a 3 <sup>a</sup> . série do Ensino Médio <sup>118</sup> |

Ao longo dessa década a escola atendeu a um público composto basicamente de moradores do próprio bairro. Durante a pesquisa de campo, analisei 238 fichas cadastrais de alunos que fazem parte do arquivo da escola. 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 alunos dessa escola são na sua maioria provenientes do estado de São Paulo, com predominância da cidade de Campinas. Nesse grupo 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.

<sup>117</sup> A partir desse ano a orientação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo era para que a EE Jd. Amanda II se tornasse uma escola apenas de Ensino Médio, no entanto tal orientação foi revertida no ano de 2002.

<sup>118</sup> No ano em que a escola retomava a oferta do Ensino Fundamental, abriu-se apenas classes de 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> deste nível de ensino.

## A Problemática da Evasão e Repetência: conflitos e ações

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 o ano 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. Podemos afirmar que a reprovação nessa escola ocorre principalmente entre os alunos do sexo masculino, como pode-se verificar no quadro abaixo:

| Anos de Reprovação | Total de Alunos Retidos | Feminino | Masculino |
|--------------------|-------------------------|----------|-----------|
| 1 ano              | 49                      | 22       | 27        |
| 2 anos             | 33                      | 09       | 24        |
| 3 anos             | 13                      | 06       | 07        |
| 4 anos             | 02                      | 00       | 02        |
| 5 anos             | 05                      | 01       | 04        |
| 7 anos             | 02                      | 01       | 01        |

Esses dados apresentam uma tendência histórica no Brasil que, segundo Madeira<sup>119</sup>, ainda é pouco investigada. Para a autora, faltam estudos no país que busquem compreender a relação entre educação formal e gênero. Madeira (1997), a partir de diferentes fontes, levanta uma hipótese para a compreensão desse relativo sucesso das meninas de classes populares na escola. Para a autora talvez essa instituição represente uma possibilidade para as garotas romperem com o “destino” praticamente certo que lhes é apresentado, ou seja, o trabalho doméstico<sup>120</sup>. Além disso, a escola é vista por essas meninas como um espaço onde o convívio entre pares (outras meninas ou meninos) é permitido e um lugar de trocas sociais. Outra hipótese levantada pela autora é o fato da presença quase que exclusiva de mulheres na docência das primeiras séries do ensino fundamental, o que possibilita a construção de uma maior identificação e o

---

<sup>119</sup> MADEIRA, Felícia Reicher. *A Trajetória das Meninas dos Setores Populares: escola, trabalho ou... reclusão*, in **Quem Mandou Nascer Mulher?** RJ: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

<sup>120</sup> Segundo Madeira (1997), “...não se atentou para o fato de que as conseqüências do fracasso escolar são diferentes para meninos e meninas, moças e rapazes. Para a grande maioria das meninas, o fracasso escolar tem um caminho certo, quase inexorável – a reclusão nos limites de uma família pobre”(p. 52)

conseqüente rendimento escolar relativamente superior entre as alunas. Talvez ainda as meninas apresentem um comportamento de rebeldia como oposição ou resistência muito mais dissimulado, menos perceptível, e por isso mais ajustável à cultura escolar.

Por isso, segundo Madeira (1997), a repetência é algo ainda mais dramático quando ocorre entre as meninas. Segundo a autora, *“de certa forma, há uma espécie de naturalização na explicação da repetência da menina, que não é interpretada da mesma forma no caso dos meninos. Estes repetem porque são moleques, o que não é genético nem depreciativo, mas elas são burras, o que é insuperável, faz parte de sua essência, talhada para serviços domésticos”*.(p. 89)

No início da década de 1980, de acordo com Madeira (1997), há uma grande semelhança entre os índices de meninos e meninas que estavam fora da escola. Entretanto, durante essa década, a situação das meninas se tornou visivelmente vantajosa<sup>121</sup>. Para a autora, esse fato demonstra como o efeito da origem social, ou da pobreza, sobre a escolaridade tem atuado de forma mais severa entre meninos do que entre meninas. Por outro lado, se as meninas podem ser vistas como tendo um certo sucesso escolar em relação aos meninos, no Brasil a escolarização das classes populares continua sendo um problema extremamente grave e que precisa ser analisado com maior profundidade, levando-se também em consideração a categoria de gênero, pois a escola parece ter significados diferentes para meninos e meninas.

Na escola pesquisada a história do fracasso escolar é algo bastante marcante. Pode-se perceber que as séries iniciais são 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.

| Série/Ensino Fundamental | Total de alunos retidos |
|--------------------------|-------------------------|
| Ciclo Básico (1ª e 2ª)   | 73                      |
| 3ª                       | 21                      |
| 4ª                       | 10                      |

---

<sup>121</sup> Em matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo em 09/11/2004, são divulgados dados do INEP que apontam para uma presença maior das mulheres, tanto no ensino médio como no ensino superior brasileiros. Segundo a matéria, em 73% dos municípios do país, as mulheres são maioria no ensino médio tanto como alunas como também professoras (83%).

De 5ª. série em diante o quadro de reprovações tende a cair. Do total de alunos com fichas analisadas, 22 foram reprovados (6 do sexo feminino e 16 do sexo masculino), sendo que alguns em mais de uma série. Sem dúvida, a série que mais reprova nesse momento é a 5ª.: do total de 22 alunos, 17 foram retidos nesse nível.

No ensino médio a repetência quase desaparece. Segundo Mitrulis (2002), podemos afirmar que o ensino médio aglutina os sobreviventes do ensino fundamental. Há o registro de 8 alunos reprovados (4 são do sexo feminino e 4 do sexo masculino) e uma distribuição bastante equilibrada:

| Série/Ensino Médio | Total de alunos retidos |
|--------------------|-------------------------|
| 1ª                 | 2                       |
| 2ª                 | 2                       |
| 3ª                 | 4                       |

Há ainda o registro de vários casos de alunos que, após uma repetência persistente, abandonaram a escola regular e migraram para o supletivo.

A partir desses dados podemos concluir que a vida escolar desses alunos é longa e marcada pela repetição de várias séries. Das 222 fichas analisadas, por trazerem detalhes sobre as séries iniciais do ensino fundamental, podemos observar que os alunos as percorreram da seguinte forma:

| Tempo para conclusão  | Total de alunos |
|-----------------------|-----------------|
| 4 anos (tempo normal) | 82              |
| 5 anos                | 28              |
| 6 anos                | 24              |
| 7 anos                | 10              |
| Mais de 8 anos        | 05              |

É necessário destacar que dos 73 alunos restantes, 24 se transferiram para outra escola e 41 não estavam com seu histórico atualizado mas, possivelmente ainda eram alunos da EE Jardim Amanda II. Além desses, 8 alunos abandonaram a escola quando cursavam as quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Entre a 5ª e 8ª séries, a história se repete. Do total de fichas analisadas, apenas 142 estavam completas no que se referia a esse nível de ensino<sup>122</sup>. O tempo para a conclusão dessas 4 séries pode ser assim visualizado:

| Tempo para conclusão  | Total de alunos |
|-----------------------|-----------------|
| 4 anos (tempo normal) | 66              |
| 5 anos                | 09              |
| 6 anos                | 02              |
| 7 anos                | 04              |
| 10 anos               | 01              |

Além disso, 2 alunos fizeram supletivo<sup>123</sup>, 22 foram transferidos<sup>124</sup> e 2 desistiram de dar continuidade aos estudos após várias repetências.

No ensino médio, do total de 54 alunos que puderam ser analisados, apenas 15 concluíram as 3 séries em 3 anos.

A partir de pesquisas realizadas na França no início dos anos de 1960, o sociólogo Pierre Bourdieu demonstra que a instituição escolar daquele país desempenhava um papel central na reprodução das desigualdades sociais. Um dos fatores que contribuía para que a escola cumprisse essa função consistia no fato do sistema de ensino veicular *“uma cultura aristocrática e sobretudo uma relação aristocrática com essa cultura, que o sistema de ensino transmite e exige...”* (Bourdieu, 1999, p. 55), ou seja, a cultura da escola estava próxima à cultura dominante favorecendo o sucesso dos filhos das classes privilegiadas e o fracasso dos filhos de classes menos privilegiadas. Nesse sentido, concluía o autor, um sistema assim estruturado só poderia funcionar perfeitamente *“...enquanto se dirija a indivíduos dotados de capital cultural (e da aptidão para fazer frutificar esse capital) que ele pressupõe e consagra...”* (Bourdieu, 1999, p. 57)

Essa estrutura seletiva da escola era vista também pelo sociólogo como uma das causas para o aparecimento e agravamento dos problemas de indisciplina na instituição.

---

<sup>122</sup> 34 não traziam dados atualizados sobre esse nível de ensino, ou seja, talvez o aluno ainda estivesse estudando na escola e em alguma das séries destacadas.

<sup>123</sup> Uma das alunas ingressou na 5ª série em 1977, foi reprovada, novamente se matriculou na 5ª em 1978. Após isso consta sua matrícula na 6ª série em 1986, tendo desistido e voltou para a 6ª em 1995 no Amanda II. Fez o restante em supletivo. Em 1997 se matriculou na 1ª do Ensino Médio. Essa aluna cursou a 1ª e 2ª séries do ensino fundamental em 4 anos.

<sup>124</sup> Normalmente a transferência ocorre depois de um histórico de reiteradas reprovações.

Segundo Bourdieu<sup>125</sup>, “...as crianças das classes populares que não empregam na atividade escolar nem a boa vontade cultural das crianças das classes médias nem o capital cultural das classes superiores refugiam-se numa espécie de atitude negativa, que desconcerta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas...” (p. 58)

A recorrência a esse estudo de Bourdieu oferece parâmetros de análise do atual sistema escolar brasileiro. Ao buscar problematizar as razões do fracasso escolar, da indisciplina e da evasão em boa parte das instituições brasileiras de ensino é importante avaliar até que ponto elas guardam alguma identidade com as escolas do sistema estudado por Bourdieu. A investigação realizada na EE Amanda II oferece elementos para se constatar que essa suposta identidade é quase inexistente.

As atuais políticas educacionais e os parâmetros curriculares em vigor no Brasil mostram-se, pelo menos aparentemente, flexíveis. Não se pode perceber nesses documentos uma estrutura vertical e rígida onde se distribuem saberes a partir de uma “hierarquia de legitimidades” – nos termos próprios de Bourdieu – definida com base numa suposta “cultura aristocrática”. A hierarquização das áreas de conhecimento contida nos documentos oficiais, refletem muito mais uma orientação pragmática e imediatista do currículo, com o objetivo de responder à lógica instrumental das demandas do sistema produtivo do que a necessidade de se veicular uma “cultura” e um “habitus” aristocráticos com vistas à construção hegemônica nos moldes franceses de meados do século XX. Ao mesmo tempo, os mecanismos de controle do processo de ensino, parecem não muito rígidos, restringindo-se, em última análise, aos exames de avaliação institucional, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, o próprio sistema educacional do país mostra-se debilitado e incapaz de exercer de modo abrangente e eficaz esse controle. Observou-se ainda na EE Amanda II – e esta pode ser a realidade de muitas escolas situadas em regiões periféricas - que boa parte dos professores apresentam origens de classe não muito diferentes as de seus alunos e possuem formação escolar deficiente. Portanto, são profissionais que não se adequariam a uma estrutura de ensino tradicional voltado para a reprodução da “alta cultura”.

---

<sup>125</sup> BOURDIEU, Pierre. *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, in NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

Porém, não se pode afirmar que os atuais parâmetros curriculares não estejam profundamente comprometidos com a cultura hegemônica. Como tentou-se demonstrar no segundo capítulo deste texto, os critérios de seleção e hierarquização das disciplinas nas atuais propostas curriculares respondem a demanda do sistema produtivo. Valoriza-se o trabalho, por exemplo, como atividade fundamental do homem, porém reconhecendo-o como prática integrada ao processo de produção e de valorização do capital. As disciplinas devem contribuir para que o estudante torne-se capaz de *“solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços”* (Brasil, 1999, p. 30) afirma o documento. Desse modo, a flexibilidade dos atuais parâmetros é de fato aparente. A escolha e a hierarquização dos saberes não mais se orientam por valores ligados a uma “cultura aristocrática”, mas respondem, em última instância, às demandas do processo de reprodução ampliada do capital. Mesmo a incorporação de conceitos oriundos da teoria crítica do currículo como os de sujeito e diversidade cultural é feita de modo a instrumentalizá-los para a formação de um profissional capaz de se adaptar às novas condições de produção marcadas por instabilidades e por uma divisão do trabalho cada vez mais “flexível” que demanda trabalhadores cada vez mais polivalentes.

Desse modo, as atuais estruturas curriculares conflitam sim com as expectativas de uma juventude dotada de uma cultura profundamente diversificada, permeada por processos midiáticos de construção simbólica e de subjetivação e que muitas vezes incorporam em suas práticas e representações os efeitos da exclusão e a descrença em relação à integração efetiva ao mercado de trabalho. Talvez aqui têm origem algumas das causas do fracasso escolar e da indisciplina no sistema educacional brasileiro.

Considerando o quadro de deficiências e precariedade da EE Jardim Amanda II e a sua localização geográfica, pode-se constatar que os motivos da evasão e do fracasso escolar nessa instituição estão, de um modo geral, associados à condição de pobreza da população. São problemas que interferem fortemente na conduta dos alunos, que nem sempre são tratados de forma adequada pelos professores, e que culminam muitas vezes no abandono da escola, na indisciplina ou até mesmo na expulsão do estudante.

No caso específico das relações intrínsecas entre fracasso escolar e atos indisciplinados, pude constatar, através do prontuário de 18 alunos (14 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) em que continha o registro de ocorrência de atos dessa natureza, que **todos eles eram alunos repetentes**. As principais infrações apontadas pelas

ocorrências, são: o fato do aluno matar aula, ser mal comportado, por ser lento, distraído, faltar muito, por brigar no recreio, por ser preguiçoso, desrespeitar o professor, brigar com colegas, ser inquieto/nervoso e não fazer a lição. Existem ainda alguns registros mais comprometedores tais como: "furtar material de alunos do CB (Ciclo Básico)" e "passar a mão nas meninas"<sup>126</sup>. No caso específico de um dos alunos considerados indisciplinados há o pedido do professor de que sua matrícula não seja mais aceita na escola. O referido aluno tinha 9 anos e estava cursando o Ciclo Básico. A direção da escola à época fez um documento que foi assinado pelo pai, se responsabilizando pela mudança de atitudes do filho e delegando à direção a tomada de atitude que julgasse mais apropriada caso elas não se modificassem.

No projeto político-pedagógico da instituição, são apresentados dados sobre o índice de evasão na escola. Segundo esse documento, apenas 6% do total de alunos abandonam a escola<sup>127</sup>. No entanto, o texto destaca a baixa frequência<sup>128</sup> dos alunos. No documento estão previstas atividades de reforço e recuperação que devem ser diferentes das ministradas em sala de aula e que poderão servir para regularizar a situação dos alunos transferidos e submetidos a processos de adaptação. Não há maior detalhamento sobre essas atividades no documento.

A problemática da evasão nessa escola é analisada de forma crítica por uma de suas professoras. Segundo ela, o que muitas vezes ocorre é um processo de expulsão vivido pelo aluno que é discriminado no interior da escola:

*...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.' 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*

---

<sup>126</sup> Nesse caso o registro se refere a um aluno de 14 anos que estava cursando o Ciclo Básico.

<sup>127</sup> De acordo com os professores, em conversas informais, esse dado não é real, pois existe uma orientação por parte da direção e coordenação para que não se atribua falta aos alunos evitando assim a caracterização da evasão.

<sup>128</sup> A baixa frequência às aulas chamou minha atenção principalmente no período noturno no qual, muitas vezes, havia menos de vinte alunos presentes numa classe com mais de quarenta matriculados.

*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)*

Observei nessa escola, a implementação de diferentes estratégias na tentativa de que o aluno, que há muito tempo não freqüentava as aulas, retornasse para a instituição. São ações da direção visando reverter o quadro de evasão. No entanto, não se pode descartar também que esse tipo de ação tenha como objetivo maior cumprir determinações administrativas para garantir o recebimento dos estímulos financeiros dados pelo Estado às escolas que têm baixos índices de repetência e evasão.

Em outubro de 2002, numa sexta-feira pela manhã, as aulas foram suspensas para que o professor coordenador de cada turma pudesse visitar os alunos mais faltosos<sup>129</sup>. Após essa visita houve a reunião do Conselho de Classe em que os problemas passaram a ser discutidos: *“Esse aluno aí, eu fui na casa dele, ele falta muito porque na casa dele tem muita criança. São sobrinhos, sei lá, e eles revezam pra cuidar...”* *“Ah! Então é isso, porque quando ele vem é ótimo!”* (diálogo entre o professor de Química e a professora de Geografia)

*“Essa menina faltava, eu fui atrás dela, ela veio uns dias... Essa menina é a que a mãe morreu de câncer e ela tem um irmão de 5 anos que ela tem que cuidar. A gente podia liberar pra ela trazer o irmãozinho, vamo ajudar...”*. (professora de Geografia)

Segue-se uma longa discussão sobre a conveniência de se ter uma criança numa sala de aula do ensino médio e a responsabilidade da instituição sobre esse caso. A partir de então decide-se pela cobrança de trabalhos domiciliares da aluna na tentativa de contribuir para que a garota conseguisse concluir o ensino médio. Ao mesmo tempo os professores discutem sobre o precedente que essa situação poderá criar e eventuais abusos que poderão ocorrer por parte de outros estudantes. Para esse caso o coordenador faz a

---

<sup>129</sup> Como a maioria dos alunos é moradora do próprio bairro, os docentes se organizaram para fazer visitas nos domicílios desses alunos.

sugestão: *“É preciso trabalhar com os alunos para que eles distingam a situação do aluno que precisa e os que não. Para não abrir espaço pra críticas e chacotas dos alunos...”*

À medida que o Conselho avança novos dramas vão surgindo: *“O 37 [número na chamada do aluno do 3º A] abandonou. Ele é excelente aluno, mas abandonou pra trabalhar”* *“A aluna [do 3º B do período da manhã] tá faltando muito porque ela tá trabalhando à noite!”* *“Essa menina caiu muito depois da prisão do pai por furto e estupro. Ela morre de vergonha do fato. A mãe que me contou. Disse que a menina era muito ligada ao pai...”* *“Esse aluno [1º A] tá preso”.* *“Nessa sala [2º B] tem uma menina grávida. Aquela menina é uma coitadinha. É a que a tia bate nela...”* *“Esse menino [aluno 2º D] aí é problemático, tem problema de depressão. Ele tem 19 anos”.* *“Tem outra menina com problema de depressão. É horrível a situação porque a mãe a abandonou, ela mora com uma tia e a tia não dá atenção pra ela”.* Alguns professores demonstram às vezes, inabilidade para tratar questões delicadas como essas. Ainda durante essa reunião do Conselho, a professora de Geografia chamou a atenção do grupo para a alta incidência de casos de depressão entre os alunos: *“Te muito aluno na nossa escola que tem depressão. Por que será?”*, pergunta ela. Diante da indagação da colega o professor de Filosofia responde: *“É muito pó.”*

Essa observação do professor aponta para uma insensibilidade desse docente e para um preconceito em relação à comunidade atendida pela escola. Esse é um professor que tinha um relacionamento distante com os alunos, marcado por conflitos e que resultou no ato de indisciplina que será relatado posteriormente.

Em outros casos - muito poucos, devo salientar - é comemorada a desistência do aluno: *“Graças a Deus ele [aluno do 1º E] parou de vir”.* Existem ainda os casos de melhora dos alunos e maior assiduidade que alguns professores fazem questão de frisar e registrar. *“Como ele [aluno do 1º C] melhorou!.. Eu queria comentar isso.”*

Em contrapartida alguns alunos são destacados pela piora no seu desempenho desde o início do ano pelo Conselho. Para os professores isso normalmente está associado à turma com a qual o aluno passou a se relacionar: *“Ele [aluno do 1º C] depois que foi pro fundo, que começou a andar com a turma do pano preto na cabeça [identificada pelos professores como o “grupo de roqueiros”] só piorou”.*

Existe por parte de alguns professores uma dificuldade em lidar com as diferenças e preferências dos alunos. O “grupo dos roqueiros” era identificado por muitos como o

grande problema da escola. Essa postura levava a relações bastante conflituosas entre alunos e professores. Talvez esse fato evidencie a dificuldade que alguns docentes apresentam em se relacionar com novos tipos de comportamento juvenil.

No depoimento de uma das professoras entrevistadas ela relata dois casos que ilustram essa relação:

*...Então, o Jéferson tem dias que vem com aquelas roupas esquisitas... 'Que coisa engraçada é essa? Onde arrumou essa roupa, menino?' 'Ah! Dona, é uma corrente que eu gosto de usar.' Então, um dia eu estava trabalhando, logo no início do ano, sobre a questão do cidadão. Trabalhei um texto do Milton Santos. O Milton Santos tem um livro "O espaço cidadão", eu trabalhei até em cima do livro do Milton Santos... E ele se empenhou na aula e eu pedi para ele que viesse na frente falar sobre o que é ser cidadão, os direitos do cidadão, os deveres, porque a gente tem direito mas também tem deveres. E ele assim... Eu não esperava dele aquilo, você entendeu? Eu que nem havia lembrado do deficiente. Eu falei de todo mundo. Falei do pobre, falei do rico, do velho, da questão da cidadania das pessoas idosas, mas não havia lembrado mesmo do deficiente, e ele falou. Deu uma aula na frente, falou, falou. Eu falei: 'Gente olha, é o Jéferson que todo mundo fala que não faz nada na sala, que não pára na sala, que é o roqueiro... E o Jéferson vem aqui na frente e faz isso. Hoje você pode entrar na sala na minha aula, ele está no cantinho dele, ele faz todas as atividades, não vou falar para você que é um menino 100% mas diante do que eu ouço dos outros professores, eu acho que ele é uma maravilha. Ele encontra no corredor comigo, ele tem que falar um bom dia. 'Oi Dona Cléia, como a senhora está?' Onde eu estou ele vem'(Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 7)*

*...O Sidnei, você conhece? Eles [professores] falavam, o tal do roqueiro, não sei o que... Eu já cometi um grave erro Dirce: no primeiro bimestre, deixei ele sem nota porque eu fiquei com vergonha, porque ele só tinha nota comigo. Mas só comigo? Eu vou ouvir crítica na hora do HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Continuado], na hora do Conselho, eu deixei ele sem nota porque eu fiquei com vergonha, mas ele tinha condição de ficar. Porque ele sentava na frente, o caderno dele completo, eu ia explicar percebia que ele estava prestando atenção. Agora esse bimestre eu falei... Eu já avisei ao coordenador, eu falei: 'Ele não vai ficar sem nota comigo porque eu não vou tirar nota do aluno, é um direito dele.' Ainda ontem ele falou para mim: 'Dona por que você vai ficar com a minha redação? Por que a senhora achou que ficou mal feita?' Eu falei: 'Não Sidnei, pelo contrário ficou bem feitinha...' Por que que eu falo que comigo ele faz? E eu ouço críticas dos professores por isso.*

*Porque eu vou na carteira dele, eu sento do lado, sabe? 'Vamos abre o livro, vamos fazer agora'. E ele abre. Não sei se ele fica com vergonha porque eu fico insistindo, mas ele faz. E eu saio ali fora, eles estão sentados ali, me cumprimentam: 'Aí Dona Cléia. Tudo bem?' 'Tudo bom. Vamos parar de fumar meninos, isso faz mal para saúde.' Eu falo para eles... Tem professor que nunca dá uma volta no meio da sala. Nunca deu. Só na frente, na lousa, no giz, aqui na frente...(Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 10)*

De certo modo os depoimentos dessa professora reforçam a tese defendida por Madeira<sup>130</sup>, de que existem mecanismos internos à escola que contribuem para a “expulsão” dos alunos. Segundo a autora, em pesquisa realizada no Rio Grande do Norte com meninos e meninas de rua, constata-se que 80% deles deixaram a escola por algum tipo de conflito e rejeição referidos à instituição. Para a autora, pesquisas têm demonstrado, ao contrário do que se defende no meio educacional, que há um grande esforço das famílias para manterem seus filhos na escola. Além disso, existem professores que, de algum modo, se consideram responsáveis pela repetência e pela evasão de seus alunos e que contribuem para a promoção de um melhor desempenho cognitivo dos mesmos.

Os depoimentos acima relatados, são de uma das professoras que conseguia ter um bom relacionamento com os alunos e que, de certo modo, parece concretizar o que é apontado por Madeira (1997). Ao entrevistá-la, procurei abordar as razões da sua postura diferenciada.

*...Eu era muito tradicional, sabe aquela coisa o aluno era lá e eu aqui. Eu não me aproximava dos alunos, eu tinha um relacionamento horrível com os alunos, eu tinha fama de ser brava, então era aquela coisa de matéria, matéria, matéria e só explicava e matéria e muito séria na sala, e o meu relacionamento com o aluno era muito complicado. Agora hoje não, eu diria que de uns quatro anos para cá, eu fico mais à vontade na sala, eu tenho mais contato com o aluno, então eu percebo que eu consigo transmitir até o que eu sei com mais facilidade.*

*Dirce: E o que você acha que levou a essa mudança? Porque realmente eu sinto pela fala dos alunos que você é uma professora pela qual eles têm o maior respeito, de quem eles gostam muito. O que você acha que gerou essa mudança?*

---

<sup>130</sup> MADEIRA, Felícia Reicher. *A Trajetória das Meninas dos Setores Populares: escola, trabalho ou... reclusão*, in MADEIRA, Felícia Reicher (org.) **Quem Mandou Nascer Mulher?** RJ: Record/Rosa dos Tempos, 1997.

*Cléia: Eu diria para você que foi Jussara Hoffman que foi Perrenoud, foi... Tem gente que fala que não, mas foi. A partir do momento que eu comecei a ler esses autores. A Jussara me fez refletir muito sobre a minha didática, a minha pedagogia dentro da sala de aula, aquele jeito de tratar o aluno e aí eu comecei a refletir e pensava tudo que ela está falando é verdade. Tudo que eu leio que ela escreve é verdade. Não só ela, outros autores também, mas o que mais me tocou foi ela e o Perrenoud também. Então eu acho que foram esses dois autores. Depois eu comecei a me preparar para os concursos, esses concursos da vida e você começa a ler, ler, e eu acredito que foi isso. Então hoje eu me sinto realizada na sala de aula, sabe? Eu me sinto realizada mesmo. Eu não vou falar para você que é uma coisa assim 100%, com quinta série eu tenho uma certa dificuldade ainda. Não sei se eu... Acho que eles essa adaptação com outros professores, eles são assim mais indisciplinados, então é difícil de conseguir uma disciplina na sala de aula. Mas aqui com o colegial, é uma coisa de amizade, de respeito, eles têm um respeito enorme por mim, eu sinto isso na sala. Aluno que tem problema, que vem conversar, então eu acho que foi a partir do momento que eu comecei a ler mais... (Entrevista com Cléia, professora de Geografia – p. 1)*

No entanto, um outro fato pode ser determinante na sua postura diferenciada: ela é mãe de adolescente e convive cotidianamente com as angústias e incertezas que, de certo modo, caracterizam essa fase da vida.

Essa professora sofre ao perceber a insensibilidade de vários de seus colegas no relacionamento com os alunos. Um dos exemplos disso acredito estar no dilema vivido por ela no momento de decidir sobre a média de um de seus alunos. Situação que se repete entre outros professores no momento da reunião do Conselho que presenciei: *“Eu não dou zero pra aluno porque ele frequenta.”* Essa postura do professor de Filosofia gerou um amplo debate sobre a avaliação dos discentes. Alguns questionavam como era possível um estudante considerado “péssimo aluno” ter nota com qualquer professor. Nesse momento o professor de Matemática responde encerrando a discussão: *“Pra mim independe da nota que vocês derem o que ele tirar comigo é isso que vai ter”*.

Há uma tendência entre os professores de assumirem uma postura mais severa na avaliação dos alunos do 1º ano do ensino médio e terem maior complacência com os alunos do 3º ano que estão próximos da conclusão do curso. No ano de 2002, nas classes de 1º ano, por exemplo, num universo de 40 alunos por classe, mais de 20 ficaram sem

média no terceiro bimestre. Contrariamente, nas classes de 3ºs anos, em turmas com mais ou menos 40 alunos, cerca de 10 estudantes por classe ficaram sem média.

Outro ponto relevante na rotina dessa escola é a quantidade de transferências que ocorrem ao longo do ano. O Conselho constatou que naquele ano os estudantes transferidos representavam uma média de 10 por classe. Existem ainda aqueles alunos que passam o ano trocando de turno em função do trabalho. Foi o caso do aluno do 3º C, por exemplo, comentado na reunião do Conselho: *“Precisa tomar cuidado com ele porque ele fica indo pra noite e vindo pra manhã, o ano inteiro...”*

Essas são questões que parecem ultrapassar os muros da escola. Muitas vezes, a administração e os professores respondem a tais problemas com medidas paliativas. Tratam-se, de fato, de problemas estruturais, cujas origens situam-se em âmbitos mais amplos da sociedade brasileira e que interferem diretamente no funcionamento da escola, nos seus índices de aprovação e de evasão, e na qualidade da aprendizagem.

Além do desempenho escolar, foi possível, através do trabalho de campo, perceber alguns traços marcantes dessa população no que se refere a outros aspectos de suas vidas.

Não é possível precisar a quantidade de alunos que trabalhavam ao mesmo tempo em que estudavam. Entretanto, existia no prontuário de 15 dos 238, documentos que solicitavam a dispensa das aulas de educação física por motivo de trabalho. Esses alunos tinham entre 13 e 18 anos e desempenhavam funções tais como: embalador, ajudante de pedreiro, empregada doméstica, secretária, chaveiro, auxiliar de escritório, vendedor e entregador de folhetos. Desses, 11 eram do sexo masculino e 4 do sexo feminino.

O trabalho, portanto, se dava em atividades com baixa qualificação e baixa remuneração. Além disso, parecem prevalecer as relações de informalidade no que se refere à situação contratual.

Pelo prontuário desses alunos não é possível precisar acerca da formação religiosa dos mesmos. Mas, aparece na pasta de alguns o pedido de dispensa ou a solicitação de freqüência do aluno à aula de ensino religioso, e nesses casos os pais ou responsáveis declaram qual é a igreja que a família freqüenta. É marcante a presença de religiões pentecostais e de origem recente, pouco expressivas e ligadas à igreja evangélica.

Quando esse assunto foi abordado com os alunos entrevistados foi interessante perceber que, apesar da maioria declarar não estar de fato ligado a algum movimento

religioso, afirmavam freqüentar a igreja e defendiam a importância dessa instituição nas suas vidas:

*Acho que é bom [ir na igreja] porque a igreja leva você a reflexão do que você está passando agora, da sua vida, leva você a pensar mais nas coisas, o que você deve fazer, pensar primeiro no que você vai fazer. E sei lá, para unir a família também é muito bom. A igreja eu acho que é fundamental na vida de uma família*(Entrevista com Bruno, aluno, 17 anos - p. 4).

Apenas três dos 13 alunos entrevistados declararam ter uma vida religiosa atuante. Um deles disse que pertence à igreja desde muito pequeno:

*Desde os cinco anos de idade estou na igreja [adventista] e não pretendo nunca sair, porque eu acho que é fundamental você crer em alguma coisa, principalmente crer em Deus é fundamental.*(Entrevista com André, aluno, 17 anos - p. 23)

Outros alunos têm uma posição crítica com relação à instituição religiosa, apesar de freqüentá-la:

*Congregação Cristã do Brasil, mas o que me irrita é essa coisa de ver o ser humano querendo tomar até as rédeas das leis divinas, isso me irrita muito. Ver o cara batendo assim, falando que ele é o juiz, ele está ali para julgar você, você trai o seu marido, você vai se ver com Deus, eu que estou falando essas coisas. Por isso que eu falo que eu sou crítico e eu crio argumentos críticos dessas coisas que eu vejo e jogo na cara de todo mundo...*(Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos - p. 6)

Para outros ainda, a vivência na igreja pode representar também uma forma de lazer:

*Eu gosto [de freqüentar a igreja batista]. É muito legal, o pessoal lá é simpático, não é aquele povo parado: 'Ah! Deixa rolar...' É bastante coisa porque lá num domingo a gente sai pra fazer visita, aí no outro é futebol, aí depois sai pra entregar folhetos da igreja e depois outro dia de futebol. Eu peguei a direção do esporte. Eu estou como diretor de esporte. Vai começar um campeonato agora dia primeiro de maio, dia do trabalho lá em Pouso Alegre, Minas Gerais e a gente está se esforçando o máximo. Hoje eu estava ligando para o (...) pra ver se eles alugavam... Alugavam não, emprestavam o campo lá para a gente jogar. E é assim os dias... Domingo que*

*vem eu estou vendo pra fazer um churrasco na casa de um amigo nosso* (Entrevista com Murilo, aluno, 16 anos - p. 4)

É evidente o fato dos garotos terem uma história mais marcada pela repetência do que as garotas. As hipóteses de análise apresentadas por Madeira (1997) me parecem pertinentes para a compreensão desse fato. A repetência que persiste na vida escolar desses meninos, pode também ser compreendida como uma das responsáveis pelo abandono da escola e o ingresso precoce no mercado de trabalho. Segundo Madeira (1997), não é só o trabalho que afasta a criança da escola, mas a escola, expulsando a criança, colabora para que ela ingresse no mercado de trabalho mais cedo, no caso dos meninos, e que se submeta aos trabalhos domésticos em casa ou fora dela, no caso das meninas.

Nesse sentido, torna-se fundamental estudos que busquem compreender esse fato voltando-se para o interior da escola. É necessário analisarmos em que sentido e de que forma a escola é responsável pela continuidade do quadro de fracasso escolar que marca as crianças e jovens das classes populares.

## **Os Professores da Escola**

Em novembro de 2002, distribui questionários aos 43 professores do ensino médio da Escola Estadual Jardim Amanda II<sup>131</sup>. O objetivo era conhecer o perfil do professor que atuava na escola, um dos sujeitos fundamentais para a pesquisa. Do total de questionários distribuídos consegui o retorno de 30 sendo 16 de professoras e 14 de professores.

Naquele momento, a quase totalidade dos docentes que atuava na escola era nascida no interior do estado de São Paulo tendo vivido em outras cidades do estado, além da de sua origem, até chegar em Hortolândia. Do total de 29 professores que responderam a este item, 9 nasceram na zona rural. A grande maioria estava entre os 26 e 40 anos de idade e tinha residência no município de Hortolândia (16) ou em cidades vizinhas como Sumaré, Campinas e Nova Odessa.

---

<sup>131</sup> Entre esses professores estava incluído também uma “professora eventual”, isto é, que é contratada pela escola para atuar na ausência de algum dos docentes.

Duas professoras, do total de entrevistados, 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.

*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)*

*...Foi uma coisa assim, eu terminei o ensino, na época era o colegial agora que é o ensino médio, terminei em 1982. Depois eu casei aí eu fiquei quase oito anos sem estudar. Daí que eu voltei pra faculdade... (Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 2)*

As opções feitas de volta aos estudos nem sempre estão pautadas 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 um certo “senso de realidade”<sup>132</sup>. Ao mesmo tempo, as limitações de quem volta a estudar tardiamente foram freqüentemente destacadas pelas professoras.

*...Eu sempre gostei muito de matemática, adoro matemática. Mas daí minha mãe falou assim: ‘Não, você como professora de matemática eu acho que vai sentir um pouco de dificuldade na faculdade pelo tempo que você ficou fora da sala de aula,*

---

<sup>132</sup> Faço aqui uma aproximação ao conceito apresentado por Rosemberg (apud Madeira, 1997). Para essa autora, a opção das mulheres por carreira 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”.

*então faz uma coisa mais fácil.' Aí foi que eu fiz Geografia, mas me dei bem também com Geografia.*(Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 2)

Com exceção de um professor<sup>133</sup>, todos os demais 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 os professores têm formação em faculdades privadas e, a ampla maioria (26), em cursos noturnos<sup>134</sup>. A maior parte dos professores concluíram seus estudos de graduação nos anos de 1990<sup>135</sup>. Dos 30 professores, 8 já possuíam algum curso de pós-graduação ou estavam cursando sendo 5 em nível de especialização, 2 cursavam mestrado e 1 fazia doutorado. Desses 8 professores – pós-graduados ou cursando a pós-graduação – 5 eram alunos de instituição privada e 3 de instituição pública no período de 1997 a 2002.

Quanto à época de ingresso na carreira profissional, constatei uma grande diversidade, mas com predomínio do período que vai dos anos de 1993 a 1999. Todos iniciaram sua carreira em escolas no estado de São Paulo, sendo que a grande maioria na cidade de Hortolândia. Dos 30 professores, apenas 3 eram docentes exclusivamente na EE Amanda II e no grupo havia dois professores, por exemplo, que já haviam lecionado em mais de 10 escolas ao longo de suas carreiras.

A maior parte destes docentes (20) trabalhava na escola pesquisada entre 1 e 3 anos e apenas um, do total de professores, não tinha formação na área em que estava atuando. A chegada desses professores à EE Amanda II se deu a partir de motivos distintos. Muitos deles vieram por questões pragmáticas como, por exemplo, completar a

---

<sup>133</sup> Este professor era graduado em curso tecnológico de mecânica e manutenção e posteriormente realizou uma complementação que lhe habilitou para a docência na área da matemática.

<sup>134</sup> Esta situação está em sintonia com o que Almeida (1991) 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 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, e divulgada em maio de 2004. Segundo os dados, do total de professores que lecionam no ensino médio, 80,3% estão habilitados para o trabalho, de acordo com o estipulado pela LDB e na sua maioria freqüentaram cursos de licenciatura em instituições privadas de ensino superior.

<sup>135</sup> Além desses e, incluindo os professores que têm mais de uma graduação: 1 concluiu na década de 1970, 5 na de 1980, 2 em 2001 e um cursava sua segunda graduação em 2002.

carga horária na rede estadual, por ser a única escola disponível em função de sua baixa pontuação na rede ou por ser a escola mais próxima de sua casa. Entretanto, é importante destacar que 12 professores optaram pela escola por uma predileção em relação aos alunos que a freqüentam ou por querer realizar algum projeto na comunidade em que se encontra a instituição.

Essa predileção dos professores é reforçada no depoimento de alguns deles. Os alunos são tidos, muitas vezes, como carinhosos, interessados, esforçados, respeitosos...

*...O carinho que eles [alunos] têm é muito melhor do que, por exemplo, Manoel Inácio no centro de Hortolândia que eu trabalhei no ano passado. Até, por exemplo, de manhã o interesse é bem maior. Porque lá no Manoel Inácio eu só fazia ficar na porta. Aqui os alunos se interessam muito. Por exemplo, os terceiros que vão prestar vestibular: 'Professor dá simulado. Professor eu vou prestar vestibular dá para o senhor dar uma revisão disso, daquilo?' Então é interessante. Pena que a escola não tem material, a gente não tem recurso, na verdade... (Entrevista com Sidmar, professor de Química - p. 6)*

*...Só que em nível do aluno, da parte do aluno... Olha, das três escolas que eu passei, não menosprezando nenhuma porque teve também favela e teve lugar melhor, os alunos daqui são dez. Não é porque eu estou aqui hoje não, porque no ano que vem eu não sei onde vou estar, mas estou falando... Eu passo o conteúdo para eles, explico, eles querem mais, eles querem saber o porque é o que eu questioneei atrás: 'Para que serve isso dona? No meu dia-a-dia eu vou usar isso?' E eu achei super interessante porque todos os lugares que eu passei se eu jogava abobrinha na lousa, eles engoliam abobrinha. Se eu jogava tomate, era tomate. Eles não queriam saber porque... (Entrevista com Célia, professora de Matemática - p. 2)*

*...Eu nunca – eu já falei isso pra você e vou repetir – eu nunca trabalhei numa escola onde eu tivesse tão bons alunos como eu tenho nessa. O primeiro ano que eu trabalhei nessa escola, eu vi aluno estudando para prova, eu pensava: 'Gente, mas eu nunca vi isso na minha vida...' 'Nossa, tem prova hoje, professora?' Estudando, estudando... 'Ah! Professora eu não estou preparado, você me dá uma oportunidade?' Coisa que tem escola que você chega o aluno pergunta: 'Hoje tem prova?' Aqui não. Aqui é diferente. Eles são preocupados, não sei se já pelo fato deles serem alunos discriminados que são pela sociedade, eles são discriminados por morar aqui nesse bairro. Eu não sei se é isso que eles querem provar que eles são bons...Eu tenho paixão por eles, paixão. Então quando eu ouço algum professor*

*falando mal, você viu lá embaixo... Aí eu quero conversar com o aluno e ver o que está acontecendo. 'O que está acontecendo com você que tem professor que não está satisfeito?'. Aqui nessa escola, o aluno faz festa de aniversário. Eu nunca tinha visto isso na minha vida: um aluno fazer... Eu tenho fotos deles que eles tiraram no dia do meu aniversário. Toda sala que eu entrava era cantando parabéns, era fazendo homenagem, era fazendo festa, buquê de flores... Eu nunca vi isso na minha vida Dirce... Então, é o carinho que eles têm pela gente. O respeito...* (Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 2)

A carga horária de trabalho dos professores é grande. A maioria (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<sup>136</sup>: advocacia, vendedor autônomo, técnico mecânico, marceneiro, corretor de imóveis e proprietário de salão de massagem.

Gentili<sup>137</sup>, ao analisar as condições de trabalho dos professores, aponta para um processo de deterioração crescente. Segundo ele, esse processo, de certo modo, contribui para o quadro de crise que caracteriza a educação brasileira. Para o autor, estudos recentes demonstram que, no que se refere ao desempenho profissional dos professores, tem havido um aprofundamento nos últimos anos do pluriemprego e da deterioração salarial. Sendo assim, os docentes têm trabalhado mais horas, em mais de um estabelecimento educacional, em piores condições e recebendo salários cada vez menores. Portanto, podemos afirmar que “...o problema central está nas condições de trabalho, as quais, como é óbvio, não são definidas individualmente pelos professores, mas são produto de decisões e opções políticas assumidas pelas próprias administrações governamentais” (p. 86)<sup>138</sup>

A situação funcional desses professores é instável na rede pública do Estado, ou seja, do total de 30 apenas 5 são concursados. Muitos deles estão numa busca constante por concursos públicos seja no campo educacional ou outro qualquer, na tentativa de

---

<sup>136</sup> Talvez esse número seja ainda maior pois existem aqueles que esporadicamente desempenham outra atividade e não citaram no questionário como, por exemplo, fazer salgados para fora, vender produtos cosméticos, etc...

<sup>137</sup> GENTILI, Pablo. *Mentiras que parecem verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional*, in **Revista de Educação AEC**, Rio de Janeiro, no. 100.

<sup>138</sup> Acerca dessa temática conferir também a tese de doutorado de Aparecida Néri de Souza, intitulada **A Política Educacional para o Desenvolvimento e o Trabalho Docente**, defendida na FE/UNICAMP em agosto de 1999.

conseguir maior estabilidade funcional. Destaco o caso de duas professoras que sempre compravam um jornal especializado na divulgação de concursos pelo país e manifestavam a intenção de se efetivar em qualquer área, fosse como fiscal tributária, bancária, ou outra qualquer.

Estas características do corpo docente reforçam o depoimento coletado, logo no início da pesquisa, do diretor da escola. Segundo ele, uma das grandes dificuldades do trabalho era a pouca experiência dos docentes – o que resultava muitas vezes em problemas na relação com os alunos - e a situação funcional instável - o que proporcionava uma rotatividade constante dos professores – dificultando a construção de um projeto para a escola.

Além da instabilidade e do acúmulo de aulas semanais, esses professores enfrentam condições de trabalho bastante adversas na escola pois nela não há laboratório para o trabalho com Química, Física ou Biologia e nenhuma sala reservada ao trabalho com Arte ou áreas afins. O único espaço diferenciado existente na escola é uma sala com alguns microcomputadores. Entretanto, alguns professores têm certa resistência na utilização desse espaço. Em um momento na sala dos professores, presenciei um docente de Matemática dizendo que os alunos lhe pediam para ter uma aula diferente, para usar o microcomputador. Um dia ele os levou até a sala de informática e apresentou os mesmos exercícios que dava no quadro negro. E ele comenta: *“Isso é para eles verem que a aula é a mesma!”* Talvez pudesse ser lido na fala desse professor, sua intenção em mostrar aos alunos que se eles não aprendiam Matemática era por incompetência deles próprios e não de sua metodologia ou dinâmica utilizada em aula.

Por outro lado, existem aqueles professores que não utilizam melhor esse espaço por falta de conhecimento e intimidade com a tecnologia ou mesmo por dificuldades em articular seu conteúdo com a linguagem da informática.

*Eu procuro... Como diz, diversificar, mas sempre eu sou meio tradicional. Não é que eu sou... Que me oferecem. Tem o laboratório de informática, eu já vim algumas vezes com eles só que se eu falar que venho sempre estou mentindo, não venho. É pouco por ser sala numerosa, poucos computadores e até mesmo falta de preparo meu, nem é do aluno... (Entrevista com Célia, professora de Matemática - p. 3)*

Os alunos entrevistados também manifestaram suas opiniões sobre os professores da escola. Para alguns, muitas vezes os professores têm uma postura desrespeitosa com eles o que os leva a reagirem com “desrespeito” também. Em uma das conversas que tive com um deles o aluno dizia:

*O professor chega aqui e nem cumprimenta. Vai colocando o conteúdo na lousa sem falar nada. Se trata a gente que nem bicho, será tratado assim também. [O professor precisa ter uma postura mais flexível], não deve chegar na sala e ir colocando a matéria na lousa e determinando o que se tem que fazer... (Entrevista com André, aluno, 17 anos - p. 21)*

Para outro estudante, alguns docentes agem com falsidade em relação a eles:

*Na frente do aluno ele [professor] passa a mão na cabeça do aluno, na hora que está na sala dos professores ele fica ‘metendo o pau’ nos alunos, entendeu? A maioria dos professores é tudo assim dessa escola. Na frente: ‘Ah! Querido...’ não sei o que lá... Beijinho, beijinho... na hora que está na sala dos professores ‘faz a caveira do moleque’, tenta crucificar o moleque (Entrevista com Jefferson, aluno, 17 anos - p. 8)*

Apesar das críticas que fazem a determinados professores, os estudantes reconhecem que na escola há profissionais bons e comprometidos. Outros revelam uma capacidade de análise crítica bastante interessante quanto à metodologia de trabalho de alguns docentes:



Foto realizada pelo aluno Murilo em 27/11/2001.

*Essa aula aqui [referindo-se à fotografia acima] era bem chata e continua sendo porque é a mesma professora, não vou falar o nome dela. Eu perguntava, só que ela não sabia responder pra que servia, mas ela é uma boa professora só que não está também bem qualificada pra dar aula, eu acho. Eu acho que podia fazer uma associação de professores aqui e ver os mais qualificados, dar uma ajuda até. Porque ela passa tudo bem na lousa, só que não sabe explicar muito bem. Ela tem um esforço de tentar ensinar mesmo, ela se esforça o máximo, só que as aulas dela vão se tornando chatas porque ela não... Ela pode ser boa, pode ser legal, só que ela não tem aquela pressão em cima dos alunos. 'Silêncio', ela fala: 'Silêncio'. Aí que os alunos começam a bagunçar mesmo, e também explicar ela não... Ela fala como se fosse em outra língua pra nós. Então aí ficava difícil. Até no começo do ano quando ela começou com esse negócio aqui, eu dei uma ajuda pra ela no começo do ano, porque ela estava fazendo uns negócios só que ninguém estava entendendo. Eu consegui entender ela aí dei uma ajuda lá e o pessoal entendeu (Entrevista com Murilo, aluno, 16 anos - p. 2)*

Esse mesmo aluno, logo no início do ano letivo de 2002, procurou por mim para saber se eu conhecia algum livro para indicar a essa professora para ajudá-la.

De certo modo, posso afirmar que a história de vida de alunos e professores dessa escola é marcada por dificuldades inclusive para o término de seus estudos. Talvez esse seja um elemento que explique a relação marcada 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.

Além disso, a instabilidade vivida por esses professores lhes impõe uma necessidade constante de buscar alternativas seja através de concursos educacionais ou em outras áreas que garanta maior estabilidade funcional. O desemprego, de certo modo, também tem contribuído para que esses sujeitos vivenciem anualmente a angústia quanto a possibilidade de perderem suas aulas a qualquer momento pelo fato de possuírem uma pontuação baixa na rede pública, por não ser concursado e por estar a pouco tempo no magistério público estadual. No final do ano de 2001, por exemplo, presenciei uma conversa entre professores de uma mesma área que combinavam, para o início do ano seguinte, uma forma de distribuírem as aulas na escola garantindo uma carga horária mínima para todos. Entretanto, essa situação se modificou pelo fato da Secretaria Estadual ter centralizado nas Diretorias Regionais de Ensino a atribuição de aula, o que fez com que esses e todos os outros professores entrassem numa classificação geral na região. Com esse fato, muitos dos docentes da escola pesquisada, deixaram a EE Jardim Amanda II no ano de 2002.

## CAPÍTULO 5

### POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATUAIS E A ESCOLA

As atuais políticas educacionais e, dentre elas, a reforma curricular brasileira, estão inseridas num contexto de reformas mais amplas que se intensificaram no Brasil após 1990 em sintonia com o ideário neoliberal.

Durante o trabalho de campo pude perceber de que forma os professores sentem os reflexos de tais políticas no cotidiano do seu trabalho. Nas entrevistas concedidas, em diferentes momentos, eles destacaram questões relativas a esta temática e procuraram refletir sobre elas.

Neste capítulo, a partir de uma breve revisão bibliográfica acerca do impacto das políticas neoliberais no processo educacional, procurarei contextualizar as mudanças curriculares propostas pela Secretaria do Estado de São Paulo e analisar de que forma tais propostas foram adaptadas, incorporadas e criticadas pelos professores da EE Jardim Amanda II.

No Brasil a forte crise de legitimidade vivida pelo Estado e suas instituições nos últimos decênios contribuiu, até certo ponto, para a difusão das idéias definidas como neoliberais. Segundo Gentili<sup>139</sup>, podemos afirmar que a partir dos anos de 1990 vivenciamos nos cenários internacional e nacional o avanço de uma “hegemonia conservadora”. No campo educacional talvez os aspectos desta política que mais se destacaram nos últimos tempos, sejam aqueles referentes à privatização do ensino, à mudança na forma de organização política dos trabalhadores da educação e a difusão cada vez maior do individualismo em diferentes âmbitos da vida social.

Anderson<sup>140</sup> analisa o processo histórico no qual vem se desenvolvendo essa política hegemônica. Para esse autor, foi a partir de crises econômicas ocorridas nos países capitalistas avançados, algumas delas de caráter recessivo - baixas taxas de

---

<sup>139</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>140</sup> ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*, in SADER, Emir (org.) **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. RJ: Paz e Terra, 1995.

crescimento associadas a altas taxas de inflação – que ganharam forças idéias formuladas desde o final da Segunda Guerra Mundial, voltadas para o combate ao Estado intervencionista e de bem-estar social<sup>141</sup>. Tais idéias defendiam, dentre outras coisas, a manutenção de um Estado forte com a capacidade de romper o poder dos sindicatos e garantir o controle dos recursos financeiros, “...mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas...” (p. 11)

Para Apple<sup>142</sup>, tal concepção política se fundamenta na difusão da noção de que o que é ‘público’ é ruim e o que é ‘privado’ é bom, ou seja, é uma tentativa de “diabolizar” os empreendimentos públicos e “sacralizar” a iniciativa privada. Divulga-se, assim, a crença em uma política de descentralização que defende a transferência, para âmbitos menores, da execução de políticas que tradicionalmente eram de responsabilidade do Estado. No campo educacional, esta descentralização representa, muitas vezes, a defesa da privatização do ensino, seja através do fornecimento de subsídios estatais à educação privada ou pela transferência, para agentes privados, da propriedade e gestão de bens públicos. (Moraes, 2002, p. 20)<sup>143</sup>

A ideologia que enaltece a eficácia do setor privado e o aponta como fonte de soluções para vários dos problemas sociais, começa a se constituir em senso comum. Em um dos depoimentos dos professores que se referia, por exemplo, à atuação do diretor da escola como descomprometida e ausente, o docente da área de física aponta como saída para esta e outras escolas públicas, a privatização. Na concepção desse professor, as empresas deveriam adotar as instituições escolares e atribuir a um funcionário da própria empresa a responsabilidade por sua direção. Para ele, a situação seria muito melhor e abriria a possibilidade de estágio para os docentes no interior da empresa, o que possivelmente beneficiaria a ele e seus colegas das áreas de ciências exatas.

---

<sup>141</sup> Segundo o autor, o livro “O Caminho da Servidão” de Friedrich Hayek, publicado em 1944, é um clássico para a compreensão deste pensamento neoliberal que surgiu da reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar. (p. 9)

<sup>142</sup> SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. SP: Cortez Editora, 1994.

<sup>143</sup> Acerca desta temática é importante destacar o texto de Daisy Moreira Cunha intitulado *Gestão Democrática versus Autonomia Decretada*, publicado na **Revista Trabalho e Educação** (BH: UFMG, n. 2, ago/dez 1997) no qual a autora analisa diferentes iniciativas de gestão pautadas por esta lógica anunciada por Moraes, e que se estruturaram em diversos lugares do país, nos anos de 1990.

A política neoliberal é também marcada pela "naturalização da exclusão", isto é, a difusão da noção de um processo de "exclusão sem culpa".<sup>144</sup> Representa, segundo Frigotto (1996), um retrocesso em relação às saídas que o capitalismo encontrou para outros momentos de crise como, por exemplo, o modelo fordista-keneyiano concebido nas primeiras décadas do século XX. Conseqüentemente, manifestam-se como corolários da ideologia neoliberal o aprofundamento do individualismo e a intensificação do comportamento competitivo.

Para Bianchetti<sup>145</sup>, o neoliberalismo acentua ao máximo a postura individualista pois possui uma compreensão do interesse coletivo como a somatória dos interesses individuais que devem ser soberanos e atendidos pelas instituições sociais. Nesse sentido, cabe ao Estado garantir a liberdade individual estabelecendo normas aplicáveis a situações gerais e permitir que a ordem social seja mantida pelo suposto equilíbrio nas relações de concorrência e competição no âmbito do mercado.

Nessa perspectiva política, a democracia é concebida como forma de governo que prevê a participação dos sujeitos a partir de determinadas regras estabelecidas pelos grupos socialmente hegemônicos. A participação das massas na vida política é cada vez mais circunscrita aos limites da institucionalidade burguesa e a luta sindical passa por uma despolitização gradativa e volta-se para o atendimento das expectativas corporativas mais imediatas.

Sinais dessa nova tendência da prática sindical se manifestaram na Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) nos anos de 1990. Segundo Assis<sup>146</sup> a direção dessa entidade optou por uma política propositiva nesses anos, o que contribuiu para a disseminação de elementos ideológicos neoliberais entre professores e, de certo modo, criou um terreno favorável à implementação das reformas concebidas pelo Governo. Por outro lado, essa política abriu uma crise de representatividade na entidade na medida em que, segundo a autora, a direção se afastou de forma significativa da categoria.

---

<sup>144</sup> FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Formação e a Profissionalização do Educador: novos desafios*, in SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

<sup>145</sup> BIANCHETTI, Roberto. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

<sup>146</sup> ASSIS, Silvana Soares. **As Reformas Neoliberais no Ensino Público Paulista e o Sindicalismo Propositivo da APEOESP**. Dissertação de Mestrado. IFCH/UNICAMP, 1999.

Depoimentos de alguns dos professores entrevistados expressam essas mudanças recentes ocorridas nas relações entre a diretoria do sindicato e suas bases. Apesar de se declararem sindicalizados<sup>147</sup>, em algumas das entrevistas eles relatam sua descrença na luta e organização política e sindical.

*...Eu já não participei da última greve, justamente por causa da APEOESP que eu não participei. Porque eu acho que tem muitas formas da gente... Agora [ano eleitoral] é uma época da gente conseguir alguma coisa e a APEOESP não fez nada, fez alguma coisa? A política está aí, as eleições, eu acho que era uma hora jóia pra a APEOESP estar... Não estou dizendo uma greve, mas estar sentando, estar conversando com esse pessoal da política para ver se consegue melhorar o nosso salário porque você está vendo a situação que está o nosso salário e ninguém fala nada... Porque eu acho que sindicato, parece que ele pegou um outro rumo. Ele não está ali para defender o professor, pra melhorar a nossa classe, fazer alguma coisa pra melhorar não. Ele está ali por uma questão política mesmo. É dinheiro, é cargos que eu quero ocupar ali dentro, mas só lembra do professor quando quer fazer essas greves, que na verdade são greves que eu acho que são greves furadas... Eu sinto que a gente é usada mesmo na época de greve. Porque aí eles vão lá, fazem os acordos deles, eu acredito que rola dinheiro ali... Aí: 'Ah! A greve acabou'. Acaba sem mais nem menos. Assim, a última greve foi assim, sem mais nem menos acabou, estava negociando, de repente acabou a greve...*  
(Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 8)

Por outro lado, alguns deles cobram do sindicato uma política mais corporativa e assistencialista. Lembro-me, por exemplo, de um diálogo na sala dos professores em que um docente criticava o sindicato por não oferecer um centro de esporte para os professores, por não promover campeonatos nos finais de semana, numa percepção, me parece, pouco politizada da organização sindical.

Talvez estes sejam exemplos de como aspectos da ideologia neoliberal estão cada vez mais presentes nas concepções e discursos dos professores.

No entanto, em Hortolândia, uma comunidade marcada pela tradição de luta de seus moradores por direitos sociais, podemos perceber uma situação conflituosa a esse respeito: ao mesmo tempo em que cresce o sentimento de descrença ou descrédito

---

<sup>147</sup> Dos 7 professores entrevistados, 4 declararam ser sindicalizados.

acerca da ação política coletiva, alguns dos sujeitos mantêm a esperança na possibilidade de mudanças através dessa ação.

Nos depoimentos dos alunos entrevistados, por exemplo, fica evidente a disposição de luta e a consciência de que as soluções só vêm através da ação coletiva dos sujeitos. Para Laudicéia, os problemas da escola só podem ser resolvidos a partir de atuações conjuntas:

*...Então depende de muita gente para fazer um ambiente legal, sabe? Depende não só dos alunos como dos professores, diretores, mas também do governo, depende de muita gente. Mas eu creio que uma comunidade bem organizada faz um trabalho bem feito... Para fazer a coisa funcionar, porque não depende só de um, não adianta o diretor querer arrumar... Sozinho ninguém consegue fazer nada, nada mesmo! Depende de todo mundo, organização para podermos fazer uma escola melhor e uma vida melhor... (Entrevista com Laudicéia, ex-aluna, 18 anos - p. 11-12)*

A consciência do poder da organização coletiva é histórica na vida dessa comunidade. Em entrevista já citada no capítulo anterior com um dos primeiros moradores do bairro, o senhor Renato, percebe-se como as conquistas da população do Jardim Amanda resultaram do trabalho e empenho da própria comunidade. O entrevistado relata a luta dos moradores pela construção no bairro do Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) e refuta, com veemência, o uso político que se tenta fazer desse episódio. Segundo seu depoimento, no início dos anos 1990 um grupo de moradores do bairro viajou até Brasília para reivindicar melhorias para o local:

*Nessas reuniões [em Brasília] a gente era líder comunitário e presidente de bairro, a gente pedia escola. O CAIC foi um projeto muito grande, uma briga muito grande da comunidade, no qual a gente fazia parte da sociedade amigos do bairro, então esse CAIC tem tudo a ver conosco. Nós temos fax que eles [Governo Federal] responderam para nós que esse CAIC vinha para cá para Hortolândia e que vinha para o Jardim Amanda, que pelo mapa geográfico que eles tinham na mão, o tamanho do bairro... Porque isso aqui era um bairro do futuro e teriam muitas crianças carentes, muitas pessoas que necessitavam desse CAIC. Então foi uma conquista muito grande nossa, a gente tem orgulho de falar isso hoje. Se algum político bater e falar: 'Ah! O CAIC, foi conquista nossa... Nós desmentimos. Nós já desmontamos o político de cima do palanque, chamamos de mentiroso porque não*

*foi conquista de político nenhum, foi da comunidade essa obra do CAIC. E nós temos fotos, provamos tudo isso com documentos, foi briga, conquista da comunidade.*(Entrevista com Sr. Renato, morador do bairro – p. 2-3)

Esse tipo de ação se repetiu nas lutas pelo posto de saúde do bairro, pela captação de água, pelo saneamento e pavimentação do Jardim Amanda. Muito desse processo está presente na memória da comunidade e registrado no arquivo fotográfico do morador entrevistado.

Apesar da difusão cada vez maior dos ideários neoliberais e, dentre eles, da tentativa de desqualificar a ação política, na EE Jardim Amanda II e no bairro em que ela se localiza está presente, entre alguns de seus moradores, a convicção de que somente a solidariedade e a luta coletiva podem promover mudanças nas suas condições de vida. São aqueles que vivenciaram o processo de luta na construção e melhoria do lugar onde vivem, ou os filhos destes que trazem na memória as histórias contadas por seus pais, aqueles que ainda acreditam que a possibilidade de mudança vem da própria coletividade.

O impacto da ideologia neoliberal no campo educacional contribuiu para esvaziar de conteúdo político os diagnósticos sobre a crise atual do sistema e das instituições educacionais, ao mesmo tempo em que passou-se a tratá-los com base em parâmetros puramente técnicos. Segundo Gentili (2001), nesse campo, a crise é analisada pelos neoliberais como resultado de uma expansão desordenada do sistema de ensino nas últimas décadas. *“...Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares”*. (p. 4) Sendo assim, afirma-se que o fracasso escolar, os mecanismos de exclusão e discriminação educacional resultam da ineficiência da instituição escolar e da atuação de seus docentes. Desconsideram, portanto, os aspectos complexos da crise social que se aprofunda e que, como procurei demonstrar anteriormente, interferem de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Para Arroyo<sup>148</sup>, as mudanças educacionais vivenciadas nos últimos anos, estão em sintonia com a orientação política mais ampla. São mudanças que têm sido impostas aos professores da educação básica, independente de suas considerações e práticas

---

<sup>148</sup> ARROYO, Miguel. *Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola*, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

pedagógicas. Na percepção do autor, este é um estilo próprio das políticas oficiais para a educação no Brasil, ou seja, acreditar *“...que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, para que estes troquem por novos, como trocam de camisa ou blusa, velhas fórmulas, currículos, processos e práticas.”* (p. 134)

No caso específico do Estado de São Paulo várias foram as mudanças significativas sofridas pelas escolas públicas durante o período de 1995 a 1998. Para Oliveira<sup>149</sup>, nesses anos a Secretaria Estadual de Educação procurou imprimir um rápido e profundo “movimento reformista” ao sistema, cujo objetivo maior era o de modificar as regras de funcionamento e de gestão do mesmo. *“...Descentralização, desconcentração administrativa, racionalização do uso de recursos públicos, flexibilização nas regras de organização do sistema de ensino e dos programas curriculares, avaliação centralizada de alunos, professores e insumos didáticos foram surgindo como tendências do movimento de reforma...”* (p. 8) Porém, essa empreitada reformista não foi tranqüila mas, pelo contrário, marcada por acalorados debates e fortes conflitos que tiveram como protagonistas diferentes setores organizados da sociedade civil.<sup>150</sup>

Ao abordar a temática das últimas políticas adotadas para a educação básica no Estado de São Paulo, os professores entrevistados afirmaram que muitas delas contribuíram de forma significativa para a sua desautorização em sala de aula e para a precarização ainda maior de suas condições de trabalho. Destacam principalmente o Regime de “Progressão Continuada” - instituído pelo Conselho Estadual de Educação em julho de 1997<sup>151</sup> - como um dos maiores entraves ao trabalho em sala de aula<sup>152</sup>. Nesse novo regime, o sistema de organização escolar seriada é substituído pela organização por ciclos permitindo a reprovação do aluno somente ao final de cada um deles. O critério para se estruturar as classes passa a ser o da idade do aluno e não mais o conteúdo ou nível de aprendizagem no qual se encontra o discente.

---

<sup>149</sup> OLIVEIRA, Sônia Regina F. **Formulação de Políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1999.

<sup>150</sup> Para maiores informações sobre esse processo consultar o texto de Oliveira (1999)

<sup>151</sup> Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 09/97.

<sup>152</sup> Esta proposta atinge diretamente o ensino fundamental, entretanto, como uma parte significativa dos professores que atuam no ensino médio também leciona em séries do ensino fundamental, foi a política mais destacada por eles em seus depoimentos.

Segundo documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo<sup>153</sup>, esta nova estrutura permitiria a permanência e garantiria a aprendizagem daqueles alunos que muitas vezes abandonavam os estudos ou eram reprovados<sup>154</sup>. Neste mesmo documento reiteradas vezes é apontada a necessidade de adaptação da escola e do professor a esta nova proposta, e aqueles que a criticam, são apontados no texto como levianos ou não comprometidos com a melhoria do ensino no Estado. Para a Secretaria de Educação de São Paulo, *“ser contra a progressão continuada é, em nosso entender, negar a evidência científica de que toda criança é capaz de aprender, se lhe forem oferecidas condições para tal, ou seja: respeito a seu ritmo de aprendizagem e a seu estilo cognitivo, bem como recursos para que interaja de modo profícuo com os conhecimentos... constitui crítica leviana acusá-la (progressão continuada) de pretender baratear o ensino, desvalorizar professores, negligenciar alunos...”* (“Escola de Cara Nova” – SEESP - p. 7)

Segundo Oliveira (1999), os sindicatos de professores e dirigentes da educação paulista (APEOESP, UDEMO<sup>155</sup> e APASE<sup>156</sup>) se manifestaram, de certo modo, de acordo com os princípios do Regime de Progressão Continuada, apesar de defenderem propostas um pouco diferentes<sup>157</sup>. A autora analisa esta nova organização do sistema educacional como uma das medidas tomadas pelo estado na busca de racionalizar o uso dos recursos públicos.<sup>158</sup>

Na escola pesquisada várias são as críticas feitas por docentes, alunos e a própria direção acerca dessa iniciativa do Estado. No projeto-pedagógico da escola o conflito vivenciado por eles é evidente: *“A progressão continuada em nossa escola nos permite uma avaliação continuada e progressiva do aluno, objetivando a soma dos conhecimentos adquiridos, pelos alunos e não somente uma avaliação classificatória. É preciso lembrar*

---

<sup>153</sup> É o documento intitulado *Escola de Cara Nova*, divulgado pela Secretaria em 1998 no momento de planejamento nas escolas estaduais.

<sup>154</sup> No caso específico do Ensino Médio, a partir de 1998, os alunos fariam estudos paralelos nas disciplinas que foram retidos, podendo no entanto, acompanhar sua turma ao longo dos três anos do curso.

<sup>155</sup> UDEMO – Sindicato dos Diretores e Especialistas do Magistério Oficial

<sup>156</sup> APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo

<sup>157</sup> Para Oliveira (1999) a UDEMO foi a entidade que mais receios manifestou em relação às inovações trazidas por essa nova organização das escolas. Alertaram para o risco de que os alunos se comprometessem ainda menos com a escola agravando os problemas da indisciplina. Além disso, acreditavam que os professores poderiam se acomodar, e atribuir notas aos alunos que se “livrariam” de qualquer recuperação em férias ou recesso escolar. Já para a APEOESP, a eficácia dessa medida de inovação dependeria de um projeto educacional mais amplo que englobasse as principais bandeiras de luta dos professores.

<sup>158</sup> Para uma análise crítica desta proposta conferir o livro de Luiz Carlos Freitas intitulado *“Ciclos, seriação e avaliação”*, publicado pela Editora Moderna no ano de 2003.

*que há uma oposição a este tipo de progressão por parte de professores, pais e alunos, especialmente os bons alunos”.*

Nos depoimentos dos professores entrevistados fica clara a discordância e o incômodo desses profissionais em relação a este projeto. Eles tendem a apontá-lo como uma das iniciativas políticas que mais problemas causou ao ensino público nos últimos tempos. Segundo seus depoimentos, esta nova organização do ensino levou a uma redução do interesse e do comprometimento dos alunos com a escola, o que gerou, muitas vezes, o crescimento da indisciplina:

*Então é isso a minha revolta. Eu não consigo entender isso. Isso gera indisciplina, você não consegue ter controle do conteúdo. Eles falam: ‘Pra que eu vou aprender isso? O meu colega não aprendeu e está na mesma série que eu estou!’ Eu já ouvi isso várias vezes. Então eu não concordo com esse método. Eu acho que tinha que ser mais rígido, já que tem que ser ensinado é pra ser aprendido, não é pra passar de qualquer jeito (Entrevista com Ana Paula, professora de Matemática - p. 16)*

*...Eu vejo na minha época quando eu estudava, o aluno tinha mais responsabilidade. A gente, se não entregava o trabalho naquele dia, ficava com zero. Ficava com vermelho e sabia que ia reprovar no final do ano. Hoje em dia não, você tem que sempre estar dando um jeitinho, cedendo, ‘você pode entregar amanhã’... Daí ainda tem aquele monte de aluno que não entrega. Falta no dia da prova, não tem muita responsabilidade por que? ‘Ah! Para que eu vou estudar se eu vou passar no final do ano?’... E eu procuro deixar bem claro que não é bem por aí, que eles reprovam sim. ‘Continua assim que você vai ver que você vai reprovar’. Tento ameaçar, entre aspas ameaçar. Porque é um carma que a gente tem, se você for ver um carma que a gente tem: a reprova. Reprova assim das faltas, se for ver só as faltas reprovam. Daí se o aluno ficou com vermelho ele vai para janeiro<sup>159</sup>, janeiro faz um mês passa, é complicado!..(Entrevista com Sidmar, professor de Química - p. 7)*

*Olha, eu acho péssima [a progressão continuada], porque quantas vezes eu já ouvi de aluno assim, e eu ter que ficar calada porque é verdade: ‘Para que se esforçar Dona, não reprova, é obrigado a passar’... E até para a gente, o aluno já chegou*

---

<sup>159</sup> Aqui o professor se refere ao projeto “Escola nas Férias – Você Estuda um Mês e Ganha um Ano”, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a partir de 1997. O aluno retido no ano anterior, poderia optar por uma recuperação durante três semanas, com cinco horas diárias de aula, durante o mês de janeiro do ano seguinte. Oliveira (1999) relata as várias críticas que houve a este projeto.

*para mim: 'Dona, a senhora é nova aqui...' Ele não sabe que eu sei da lei, ele falou: 'A senhora é nova aqui...' Eles acham que é a escola que é assim, mas não é a escola, eu sei que não é a escola. 'Aqui Dona' e citou o nome do aluno que agora no momento eu não me lembro, ele falou assim: 'Faltou o ano todo, apareceu uma vez no mês, ele apareceu uma vez no mês, vinha aqui ainda para ficar dormindo. O professor dava presença para ele, ele ficou com zero.. Não um, zero, zero. Depois ainda fez um trabalhinho de tirar fotografia no final do ano'... (Entrevista com Célia, professora de Matemática - p. 4)*

De certo modo esses depoimentos parecem reforçar a tese presente no pensamento pedagógico mais conservador de que a reprovação é um grande álibi do professor na manutenção do interesse do aluno pelo estudo e da disciplina em sala de aula. Por outro lado, podem expressar uma certa postura de resistência à política defendida pela Secretaria de Educação em sintonia com orientações políticas mais amplas<sup>160</sup> de responsabilizar o professor pela não aprendizagem do aluno, desconsiderando aspectos estruturais que interferem na aquisição de conhecimento.<sup>161</sup> Em diferentes momentos o documento aponta como condição para o sucesso desta proposta de organização do ensino uma alteração da postura e de conduta do professor no processo de ensino-aprendizagem<sup>162</sup> e a ênfase na necessidade de resgate da função social da escola. Em síntese, depende do professor *“...encontrar maneiras de ensinar que assegurem a efetiva aprendizagem de sua clientela e, conseqüentemente, seu progresso intra e inter ciclos”* (p. 7) Sendo assim, reforça o documento: *“...um professor competente e ciente dessa competência leva, inevitavelmente, os alunos a se apropriarem dos*

---

<sup>160</sup> Em um documento do UNICEF, por exemplo, Carnoy defende que a grande responsabilidade pelo sucesso escolar do aluno está na competência do professor. Diz ele: *“Existem inúmeros casos de professores que mudaram a vida de pessoas bem-sucedidas. Os professores implicitamente mudam a vida e valores de dezenas de milhões de indivíduos todos os anos, principalmente de pessoas oriundas de famílias de baixa renda e de cultura tradicional. Quando o professor é bom, seus alunos desenvolverão os conhecimentos e absorverão as normas da cultura nacional e internacional. Conseguirão aproveitar as aptidões e valores que desenvolveram na sua cultura familiar na transição para outras línguas e conhecimentos, sem depreciar os que lhes são próprios. Quando o professor não é bom, as crianças podem continuar analfabetas, sem conhecimentos básicos de matemática e depreciativas de seus valores tradicionais, em suma, pessoa sem país e sem cultura”* (Carnoy, 1992, p. 73)

<sup>161</sup> Sobre esta análise mais ampla é fundamental ver o trabalho de Maria Helena Souza Patto intitulado **A Produção do Fracasso Escolar**, editado pela T. A. Queiroz em 1993 e o livro organizado por Felícia Reicher Madeira, **Quem Mandou Nascer Mulher?** editado pela Record e Editora Rosa dos Ventos, em 1997.

<sup>162</sup> São trechos do documento que reforçam essa idéia: *“...a progressão continuada exige, para ser bem sucedida, uma alteração radical na concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação de aprendizagem...”*; *“...cabe ao professor ensinar por meio de estratégias distintas...”*; *“...cabe repensar nossos modelos de atuação docente...”* (p. 8)

*conteúdos escolares. Deixa de haver, portanto, qualquer motivo a justificar a retenção...*”(p. 9)

Talvez, ainda, o discurso desses professores represente uma análise lúcida de um processo político e histórico de burocratização do ensino e centralização das decisões mais significativas nos órgãos públicos, deixando o professor cada vez mais distante do controle do seu trabalho, o que poderá representar problemas ainda mais sérios para a instituição escolar. Situações até certo ponto análogas podem ser identificadas em outros países. Lucas<sup>163</sup>, em pesquisa que realizou numa escola pública nos Estados Unidos, encontrou uma situação bastante caótica em função, dentre outros fatores, das alterações na política educacional que não levaram em consideração o envolvimento e participação dos professores. Segundo o autor, “...Hoje em dia, os professores têm medo dos alunos, existe uma mentalidade diferente agora. Anos atrás, os alunos ouviam o professor, agora eles lhe dizem: ‘Foda-se’ e sabem que podem se sair bem, apesar disso. Então, a restrição era feita com o controle do professor, mas agora o controle está sendo tirado dos professores por causa das agências externas...” (p. 83) De acordo com a pesquisa, esse é um dos fatores que tem contribuído para o aumento da violência nas escolas americanas.

Junto à Progressão Continuada, outros projetos foram implantados a partir dos anos 1990 na rede de ensino público de São Paulo. Para o sucesso desses projetos destacou-se a necessidade de investimento na “capacitação” dos professores. Segundo Assis<sup>164</sup>, foi nesse período que proliferaram os cursos de “capacitação docente” na rede pública paulista. Esses cursos eram oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado e financiados com recursos do Banco Mundial com a finalidade de melhorar o desempenho dos docentes em sala de aula. No entanto, segundo a autora, funcionavam de fato como instrumento ideológico do governo na defesa do discurso da “qualidade” do ensino a partir da perspectiva conservadora neoliberal, além de serem usados como estratégia de marketing governamental junto à opinião pública. Não houve resistência por parte dos professores da rede estadual em relação a esses cursos. Para a autora, isso pode ser entendido, muito possivelmente, pela incorporação por parte dos docentes da ideologia da

---

<sup>163</sup> LUCAS, Peter. *Pequeno Relato sobre a Cultura da Violência no Sistema Escolar Público em Nova York*, in **Revista Contemporaneidade e Educação**, RJ, IEC, 1997.

<sup>164</sup> ASSIS, Silvana Soares de. **As Reformas Neoliberais no Ensino Público e o Sindicalismo Propositivo da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) – 1991-1998**

meritocracia individual, isto é, por assumirem que a superação das dificuldades pedagógicas e do ensino depende de fato de uma melhor preparação do educador.

Entretanto, muitas vezes a forma pela qual se realizam esses cursos de capacitação gera novos problemas para o cotidiano da escola, como foi o caso do “Projeto Ensinar e Aprender”, que é destacado no projeto pedagógico da EE Amanda II. Segundo o texto, da forma como o projeto foi desenvolvido - retirando várias vezes e por muito tempo o professor da sala de aula - acarretou problemas para a escola. Nesse sentido, o documento da escola aponta o Horário de Trabalho Pedagógico Continuado (HTPC) como um espaço que *“tem como objetivo viabilizar a proposta pedagógica da escola, como também de interagir os docentes, na busca de soluções aos problemas escolares”*.

No entanto, a forma como esse momento de trabalho coletivo está organizado na escola, pouco contribui para a realização do objetivo proposto. Na EE Amanda II, as reuniões acontecem no período das 12:00 às 13:00 de quarta a sexta-feira, isto é, no horário em que muitos professores estão almoçando e “descansando” para dar continuidade à sua jornada de trabalho no período vespertino. Além disso, o quadro total de docentes se distribui pelos três dias de reunião, o que fragmenta as discussões, pois nem sempre se consegue aglutinar todos, ou a maior parte dos professores num mesmo dia e horário. Essa forma de organização parece se dar em função da necessidade de uma melhor adequação ao horário do professor e não por se ter como objetivo concreto garantir o bom andamento do trabalho e preservá-lo como um espaço de formação e debate entre os docentes. Segundo um dos coordenadores entrevistados, isso demonstra a falta de projeto da escola em relação a esse espaço de formação docente. Para ele,

*...isso é um problema muito sério. Como eu disse, às vezes quando falta objetivo, você peca nesse aspecto, porque o HTPC sendo do meio dia a uma, ele não tem aproveitamento, é muito pouco o tempo de aproveitamento desse HTPC. Por isso que muitas escolas colocam todos em um determinado dia. Dois dias no máximo, e não tem HTPC picados. É do noturno e do diurno juntos, quando ela tem realmente uma proposta pedagógica construída. E que ali você tem o seu docente... Você está trabalhando ele, capacitando ele realmente nos seus HPTCs. Estão todos ali trocando idéias. (Entrevista com Cléber, professor de História, membro da equipe gestora - p. 5)*

Para alguns professores, esse horário de reunião pedagógica não ajuda, pois muitas vezes se “perde em muitas discussões” e poucas soluções são apresentadas para os problemas vivenciados em sala de aula:

*Eu acho que ajuda muito pouco, eu acho que a gente tinha que discutir mais esse problema de alfabetização, trabalhar mais. Ficar discutindo nota... tinha que arrumar uma solução. O pessoal só reclama, mas não acha solução. O importante é a solução. Porque todo dia ficar batendo na mesma tecla vira rotina. Tem que achar solução, o que está difícil de achar (Entrevista com Ana Paula, professora de Matemática - p. 17)*

Dentre as políticas mais recentes adotadas pelo governo estadual de São Paulo, destaca-se ainda a reorganização curricular dos ensinos fundamental e médio. É especificamente sobre a proposta curricular oficial para o ensino médio e sua concretização no cotidiano da escola pesquisada que pretendo discorrer a seguir.

### **A Reorganização Curricular em São Paulo: dos gabinetes à sala de aula**

Em 1998, em sintonia com as orientações federais, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, através da Resolução número 7 de janeiro de 1998, instruiu as escolas a reorganizarem sua grade curricular modificando o tempo de duração e a quantidade de aulas nos níveis fundamental e médio do ensino. Defendia-se uma “racionalização” do tempo de duração das aulas. No caso de escolas que funcionavam em 5 horas, agora deveriam ter 5 aulas diárias, cada uma com 50 minutos de duração, e as escolas que funcionavam com 4 horas, passariam a se organizar com 4 aulas diárias de 50 minutos. A carga horária mínima foi definida como sendo de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos. Nessa Resolução são apresentadas opções para a organização curricular nas escolas públicas estaduais de ensino médio<sup>165</sup>.

A EE Amanda II realizou algumas pequenas modificações na sua grade curricular tanto no período diurno como no noturno, tendo como referência as opções dadas pela Secretaria do Estado. Segundo depoimento de uma das professoras entrevistadas, a organização adotada pela escola foi feita pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de

---

<sup>165</sup> Vide anexo.

Sumaré – SP que é responsável pela região em que está localizada. Nas grades propostas para o ensino médio nos anos de 2001 e 2002, apresentadas pela DRE e assumida pela escola, demonstra-se uma opção por maior especificação quanto à distribuição da carga horária entre disciplinas de uma mesma área e uma tendência em garantir, mesmo de forma ainda insipiente, um enfoque humanístico para o currículo das escolas. Um exemplo que talvez ilustre essa tentativa está na ampliação, em relação à orientação da Secretaria Estadual de Educação, da carga horária de disciplinas como Geografia e História e a inclusão, na parte diversificada do currículo, da disciplina de Filosofia. Outro ponto significativo é a inclusão de disciplinas como Técnicas de Redação e Matemática Financeira na parte diversificada no último ano do ensino médio, revelando, talvez, uma preocupação que constatei entre professores e alunos da escola com a preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho. Além disso, existe um acréscimo de 80 horas/aula por ano em relação ao proposto pela Secretaria de São Paulo, isto é, na EE Amanda II se prevê o curso de ensino médio no período diurno com 1080h/anuais acima das 1000h/anuais sugeridas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Durante os anos em que estive presente na escola, a grade curricular esteve assim organizada:

## MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DA EE JARDIM AMANDA II

**2001 – Período Diurno (das 7 horas às 12 horas)**

Módulo: 40 semanas anuais

Carga Horária : 1.080 horas anuais

| Componentes Curriculares            |                         | Séries    |                  |           |                  |           |                  |
|-------------------------------------|-------------------------|-----------|------------------|-----------|------------------|-----------|------------------|
|                                     |                         | 1ª        |                  | 2ª        |                  | 3ª        |                  |
| Base Comum                          | L. Portug. e Literatura | 4         | 160h/ano         | 4         | 160h/ano         | 5         | 200h/ano         |
|                                     | Matemática              | 4         | 160h/ano         | 4         | 160h/ano         | 4         | 160h/ano         |
|                                     | História                | 3         | 120h/ano         | 3         | 120h/ano         | 3         | 120h/ano         |
|                                     | Geografia               | 3         | 120h/ano         | 3         | 120h/ano         | 3         | 120h/ano         |
|                                     | Biologia                | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          |
|                                     | Física                  | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          |
|                                     | Química                 | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          |
|                                     | Educação Artística      | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          | -         |                  |
|                                     | Educação Física         | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          |
| <b>Total da Base Comum</b>          |                         | <b>24</b> | 960h/ano         | <b>24</b> | 960h/ano         | <b>23</b> | 920h/ano         |
| Parte Diversificada                 | Inglês                  | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          | 2         | 80h/ano          |
|                                     | Filosofia               | 1         | 40h/ano          | 1         | 40h/ano          | -         |                  |
|                                     | Matemática Financeira   | -         |                  | -         |                  | 2         | 80h/ano          |
| <b>Total da Parte Diversificada</b> |                         | <b>3</b>  | 120h/ano         | <b>3</b>  | 120h/ano         | <b>4</b>  | 160h/ano         |
| <b>Total Geral</b>                  |                         | <b>27</b> | <b>1080h/ano</b> | <b>27</b> | <b>1080h/ano</b> | <b>27</b> | <b>1080h/ano</b> |

## MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DA EE JARDIM AMANDA II

### 2001 – Período Noturno (das 19 horas às 23 horas)<sup>166</sup>

Módulo: 40 semanas anuais

Carga Horária : 800 horas anuais

| Componentes Curriculares            |                                | Séries         |                 |                |                 |                |                 |
|-------------------------------------|--------------------------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
|                                     |                                | 1 <sup>a</sup> |                 | 2 <sup>a</sup> |                 | 3 <sup>a</sup> |                 |
| Base Comum                          | L. Portug. E Literatura        | 4              | 160h/ano        | 4              | 160h/ano        | 4              | 160h/ano        |
|                                     | Matemática                     | 4              | 160h/ano        | 4              | 160h/ano        | 4              | 160h/ano        |
|                                     | História                       | 2              | 80h/ano         | 2              | 80h/ano         | 2              | 80h/ano         |
|                                     | Geografia                      | 2              | 80h/ano         | 2              | 80h/ano         | 2              | 80h/ano         |
|                                     | Biologia                       | 2              | 80h/ano         | 2              | 80h/ano         | 2              | 80h/ano         |
|                                     | Física                         | 1              | 40h/ano         | 1              | 40h/ano         | 2              | 80h/ano         |
|                                     | Química                        | 1              | 40h/ano         | 1              | 40h/ano         | 2              | 80h/ano         |
|                                     | Educação Artística             | 2              | 80h/ano         | -              | -               | -              | -               |
|                                     | Educação Física <sup>167</sup> | -              | -               | -              | -               | -              | -               |
| <b>Total da Base Comum</b>          |                                | <b>18</b>      | 720h/ano        | <b>16</b>      | 640h/ano        | <b>18</b>      | 720h/ano        |
| Parte Diversificada                 | L. Estrang. Moderna            | 2              | 80h/ano         | 2              | 80h/ano         | 2              | 80h/ano         |
|                                     | Filosofia                      | -              | -               | 2              | 80h/ano         | -              | -               |
| <b>Total da Parte Diversificada</b> |                                | <b>2</b>       | 80h/ano         | <b>4</b>       | 160h/ano        | <b>2</b>       | 80h/ano         |
| <b>Total Geral</b>                  |                                | <b>20</b>      | <b>800h/ano</b> | <b>20</b>      | <b>800h/ano</b> | <b>20</b>      | <b>800h/ano</b> |

No ano de 2002, há uma pequena alteração na distribuição da carga horária entre os componentes curriculares. No caso do 3º ano no período diurno, por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa perdeu uma aula semanal que foi atribuída à disciplina de Filosofia. Significativa, nesse momento, foi a mudança ocorrida na organização das disciplinas na EE Amanda II, isto é, em atendimento às orientações dos PCNEM elas passaram a se apresentar aglutinadas em áreas de conhecimento:

<sup>166</sup> Apesar desse horário oficial, nunca presenciei o término da aula após as 22:30.

<sup>167</sup> A disciplina de Educação Física era oferecida fora do período em que o aluno estava matriculado.

# MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DA EE JARDIM AMANDA II

2002 – Período Diurno (das 7 horas às 12 horas)

Módulo: 40 semanas anuais

Carga Horária : 1.080 horas anuais

| Componentes Curriculares     |                                                              | Séries                    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|--------------------------------------------------------------|---------------------------|----|----|----|----|----|
|                              |                                                              | 1ª                        |    | 2ª |    | 3ª |    |
| Base Comum                   | Área Linguagem e suas Tecnologias                            | Língua Port. e Literatura | 4  |    | 4  |    | 4  |
|                              |                                                              | Arte                      | 2  |    | 2  |    | -  |
|                              |                                                              | Ed. Física                | 2  |    | 2  |    | 2  |
|                              | Área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | Física                    | 2  |    | 2  |    | 2  |
|                              |                                                              | Química                   | 2  |    | 2  |    | 2  |
|                              |                                                              | Biologia                  | 2  |    | 2  |    | 2  |
|                              |                                                              | Matemática                | 4  |    | 4  |    | 4  |
|                              | Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias                 | História                  | 3  |    | 3  |    | 3  |
|                              |                                                              | Geografia                 | 3  |    | 3  |    | 3  |
| Total da Base Comum          |                                                              |                           | 24 |    | 24 |    | 22 |
| Parte Diversificada          | Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias               | Inglês                    | 2  |    | 2  |    | 2  |
|                              |                                                              | Técnicas em Redação       | -  |    | -  |    | 2  |
|                              | Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias                  | Filosofia                 | 1  |    | 1  |    | 1  |
| Total da Parte Diversificada |                                                              |                           | 3  |    | 3  |    | 5  |
| Total Geral                  |                                                              |                           | 27 |    | 27 |    | 27 |

## MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO DA EE JARDIM AMANDA II

**2002 – Período Noturno (das 19 horas às 23 horas)**

Módulo: 40 semanas anuais

Carga Horária : 800 horas anuais

| Componentes Curriculares     |                                                          | Séries                    |    |    |    |    |    |
|------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------|----|----|----|----|----|
|                              |                                                          | 1ª                        |    | 2ª |    | 3ª |    |
| Base Comum                   | Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias              | Ling. Port. e Literatura  | 4  |    | 4  |    | 4  |
|                              |                                                          | Arte                      | 2  |    | -  |    | -  |
|                              |                                                          | Ed. Física <sup>168</sup> | -  |    | -  |    | -  |
|                              | Área Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias | Física                    | 1  |    | 1  |    | 2  |
|                              |                                                          | Química                   | 1  |    | 1  |    | 2  |
|                              |                                                          | Biologia                  | 2  |    | 2  |    | 2  |
|                              |                                                          | Matemática                | 4  |    | 4  |    | 4  |
|                              | Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias             | História                  | 2  |    | 2  |    | 2  |
|                              |                                                          | Geografia                 | 2  |    | 2  |    | 2  |
| Total da Base Comum          |                                                          |                           | 18 |    | 16 |    | 18 |
| Parte Diversificada          | Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias              | Inglês                    | 2  |    | 2  |    | 2  |
|                              | Área das Ciências Humanas e suas Tecnologias             | Filosofia                 | -  |    | 2  |    | -  |
| Total da Parte Diversificada |                                                          |                           | 2  |    | 4  |    | 2  |
| Total Geral                  |                                                          |                           | 20 |    | 20 |    | 20 |

Segundo Oliveira<sup>169</sup>, a nova estruturação curricular no Estado de São Paulo 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

<sup>168</sup> A disciplina de Educação Física era oferecida fora do período em que o aluno estava matriculado.

<sup>169</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.

mais intenso ainda nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia. Para a autora, essa nova organização talvez tenha sido influenciada pelo novo Plano de Carreira do Magistério, aprovado em 1997, que alterava a jornada de trabalho do professor.

Segundo Souza<sup>170</sup>, o texto do Plano de Carreira, aprovado na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo no final de 1997, aumentou o número de horas de trabalho em sala de aula e diminuiu, conseqüentemente, as horas destinadas ao trabalho pedagógico coletivo e as horas destinadas a atividades de livre escolha. Além disso, extinguiu as promoções automáticas<sup>171</sup> e alterou a progressão funcional, substituindo-as pela evolução “mediante à avaliação de indicadores de crescimento da capacidade potencial de trabalho do profissional do ensino”. Souza (1999) destaca que, após 1997, passaram a ser dois os critérios de progressão na carreira: pela via acadêmica (mediante graduação – para professores de 1ª. a 4ª. séries -, mestrado e doutorado) e pela via não acadêmica (através da atualização e aperfeiçoamento profissional, produção de trabalhos na área de atuação). Essas mudanças, segundo a autora, reduziram os reajustes salariais decorrentes da titulação<sup>172</sup> e proporcionaram uma diferença salarial entre professores com a mesma titulação, como é o caso de docentes de 1ª. a 4ª. e do ensino médio que tenham ambos o título de graduados.

Essas análises reforçam o argumento de Oliveira (1999) que aponta para a estratégia utilizada pelo governo estadual de São Paulo na tentativa de racionalização do usos das despesas, isto é, como uma forma de economizar recursos públicos em educação.

A diminuição da carga horária de várias disciplinas causou grande impacto sobre os professores. Naquele momento eles 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 semanal e com isso seriam obrigados a se empenhar numa verdadeira “corrida pelas escolas” na busca de completarem sua jornada

---

<sup>170</sup> SOUZA, Aparecida Néri. **A Política Educacional para o Desenvolvimento e o Trabalho Docente**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP, agosto/1999.

<sup>171</sup> “...Foram extintas as promoções automáticas: adicional de magistério (concessão de 5% - uma referência – a cada dois anos de exercício de atividades no magistério), por merecimento (5% - uma referência – a cada cinco anos aos docentes que tiveram menos de quatro ausências ano) e por antiguidade (após dez anos de trabalho, para cada cinco o professor fazia juz a 1% de reajuste no salário)...”(Souza, 1999, p. 151)

<sup>172</sup> Antes do Plano de Carreira, os professores com título de mestre tinham um acréscimo salarial de 10% e os com título de doutor, 20%. Após 1997, ambos passam a ter apenas 5% acréscimo no valor de seu salário.

semanal de trabalho<sup>173</sup>. Além dessas questões relativas às condições de trabalho, muitos docentes se indignaram com a redução de carga horária de disciplinas nas áreas das Ciências Humanas e das Artes por entenderem que este fato poderia representar um comprometimento na formação de seus alunos.

Em documento divulgado pela APEOESP<sup>174</sup> (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), foi denunciada a falta de discussão na definição dessas novas normas bem como sua orientação neoliberal. Segundo o referido documento, a organização das disciplinas em blocos por áreas, *“...na verdade, não passa de uma ‘nova maquiagem para uma velha política educacional’*. Para o sindicato, a interdisciplinaridade é tomada nessa política como “remédio pedagógico”, e não de fato como proposta metodológica. Não é possível a construção de um trabalho interdisciplinar, diz o documento, com mudanças apenas na estrutura e nos conteúdos curriculares. *“...É preciso, antes disso, refletir sobre o próprio conceito do conhecimento construído numa perspectiva de integração de conteúdos e competências, dentro de uma visão histórica e humanística. É necessário, ainda, discutir a formação do professor, que precisa ser compatível com essa nova proposta educacional”*. (p. 2) O Sindicato denuncia, portanto, que esse projeto é uma tentativa de redução de carga horária de professores. Além disso, ao distribuir a carga horária mínima pelas áreas e não pelas disciplinas, este projeto trouxe um novo problema para o cotidiano das escolas, ou seja, a decisão sobre qual das disciplinas da área é a mais importante e que deveria merecer maior carga horária que outra. *“...É importante ressaltar ainda que a abertura contida no projeto permite a exclusão da prática de educação física no ensino médio, ou até a sua terceirização ao abrir a possibilidade de se oferecer as aulas desta disciplina em outro período, e de forma desseriada (sic).”*(p. 3)

Reforçando esse argumento, Oliveira (1999) relata que em jornal divulgado pela Secretaria de Educação de São Paulo, apresentam-se como disciplinas que maior valor teriam na formação dos alunos as de Matemática (pelo baixo desempenho que os alunos vinham demonstrando nas avaliações externas); de Língua Português (pela dificuldade dos alunos em redigir e interpretar textos) e de Ciências (para contribuir no saneamento de problemas urgentes tais como os ambientais e na prevenção ao uso de drogas e

---

<sup>173</sup> De certo modo esse foi o quadro constatado por Souza (1999) em sua pesquisa.

<sup>174</sup> APEOESP. *Análises Preliminares Sobre a Proposta de Reforma de Ensino Médio da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo*. SP: s/d.

doenças sexualmente transmissíveis). Em relação às outras disciplinas, acredita-se que um maior domínio de outros conhecimentos tais como História e Geografia, resultaria da melhora do desempenho dos alunos no que diz respeito à produção e interpretação de texto. Quanto ao ensino de Língua Estrangeira ele é defendido como indispensável para a sobrevivência dos sujeitos em um mercado globalizado. As Artes e Educação Física, são justificadas como disciplinas que contribuem para a “sociabilidade, criatividade e desenvolvimento pleno dos alunos” (p. 58), entretanto pode-se perceber a redução do espaço dedicado a tais componentes curriculares após a reforma dos anos de 1990.

A partir de uma mobilização do sindicato dos professores (APEOESP), passou-se a um processo de negociação com a Secretaria no sentido de uma reestruturação da proposta oficial. Segundo Oliveira (1999), das reuniões entre as duas entidades acordou-se que nenhuma disciplina ficaria com menos de 2 aulas semanais e que, após a reunião do Conselho das Escolas, as instituições de ensino poderiam optar pela retirada da disciplina de Educação Física do horário regular das aulas (oferecendo-a aos sábados ou num horário contrário ao de aula do aluno) o que possibilitaria a ampliação da carga horária de História e Geografia. No entanto essas resoluções foram tomadas após o início das aulas no ano letivo de 1998, num momento em que os professores já haviam organizado sua jornada de trabalho nas escolas dificultando assim qualquer modificação no sentido de implementar o acordo.

As manifestações de desagrado e de crítica a este projeto tiveram continuidade. Em abril de 1998, por exemplo, o sindicato dos professores definiu um “Dia de Denúncia”, no qual os docentes deveriam discutir com os alunos e pais sobre os prejuízos pedagógicos que resultariam dessa redução do número de aulas e do quadro de professores. Também a UDEMO (Sindicato dos Diretores e Especialistas do Magistério Oficial) e entidades estudantis, principalmente aquelas representativas dos alunos do ensino médio, se manifestaram contrariamente a essa reorganização curricular.

Oliveira (1999) destaca as manifestações contrárias a esta política que surgiram também na grande imprensa. Segundo ela, o Jornal “O Estado de São Paulo” publicou em 01/06/1998 um artigo do historiador e professor da Universidade de São Paulo, Carlos Guilherme Mota, no qual fazia críticas à política educacional do governo paulista. Segundo o artigo: *“a filosofia da educação que preside as atuais mudanças no sistema educacional brasileiro – e paulista – vai se revelando aos poucos. Sua pedra de toque é o ajustamento*

*do sistema para se criar um novo homem, que seja um trabalhador rápido, eficiente e adaptado à vida competitiva do mercado...*” Para Mota, a diminuição das aulas de História e Geografia anunciavam “...um perigoso sinal dos tempos sombrios com que nos acena o governo do Estado”. (apud Oliveira, 1999 – p. 61)

Podemos, portanto constatar, que as alterações ocorridas na grade curricular do ensino paulista a partir de 1997, levaram à diminuição do número de aulas, principalmente na área das Ciências Humanas. Segundo Assis<sup>175</sup>, disciplinas como História e Geografia, por exemplo, tiveram uma redução de 50% de sua carga horária em algumas séries e de 20% na média geral. Além dessas, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Educação Física e Educação Artística, também sofreram uma redução significativa nas aulas semanais, mantendo as prioridades do Banco Mundial para a educação, ou seja, a preocupação com os conhecimentos básicos de aprendizagem que estão expressos principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A autora analisa como esta nova situação contribuiu para dificultar ainda mais o debate no interior do sindicato acerca das influências da política neoliberal no campo educacional. Para Assis (1999), “...*embora os professores de Matemática e Português não concordem com a redução na grade curricular das disciplinas citadas, não discutem uma redistribuição da carga horária de suas disciplinas, e reforçam, no interior das escolas, a idéia dos ideólogos neoliberais sobre quais seriam as disciplinas ‘mais importantes’.*” (p. 43)

Esta análise pode ser reiterada a partir do que é defendido no texto de Carnoy (2002). Segundo esse autor, existe hoje uma demanda globalizada sobre determinados saberes, particularmente da língua inglesa, do desenvolvimento do raciocínio matemático, da lógica científica e programação computadorizada. Nesse sentido, vemos reforçada a tese de que a orientação internacional exerceu forte influência sobre a atual política curricular nacional e do Estado de São Paulo.

Durante minha pesquisa pude constatar que alguns professores no seu cotidiano, de alguma forma tentam debater e analisar criticamente essa situação junto aos alunos. Um deles, por exemplo, discutiu em sua aula essa política de se privilegiar determinadas disciplinas em detrimento de outras. Problematicou com os alunos o que poderia

---

<sup>175</sup>ASSIS, Silvana Soares. As Reformas Neoliberais no Ensino Público Paulista e o Sindicalismo Propositivo da APEOESP. Dissertação de Mestrado. IFCH/UNICAMP, 1999.

representar para a sua formação a redução drástica no número de aulas na área de Ciências Humanas.

Durante o ano de 2001 esteve em votação um projeto de lei federal para a exclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia da grade curricular do ensino médio<sup>176</sup>. Mais uma vez esse professor – docente da disciplina de Filosofia – trouxe a discussão para o interior de suas aulas. Em uma das aulas que assisti, ele defendeu a importância da Filosofia para a formação crítica dos sujeitos e a necessidade de mantê-la no currículo como um espaço fundamental para promover o debate de idéias entre alunos, professores e autores. Combateu o argumento de setores do governo que alegam não haver mais a necessidade dessa disciplina para se garantir o trabalho com assuntos específicos da área, como ética e outros. Nessa lógica, os temas transversais definidos pelo currículo oficial deveriam agora cumprir esse papel, o que demandaria o envolvimento de todos os professores da escola e não apenas de um especialista da área como ocorria anteriormente. Nesse momento um dos alunos, concordando com o professor, disse não acreditar que esse trabalho integrado aconteceria porque os professores, de modo geral, “*só estão preocupados em passar o conteúdo da sua disciplina*”.

Na entrevista que me concedeu, o docente retomou a questão:

*...As próprias políticas educacionais dos últimos tempos, principalmente essa 9394 [LDB] que nós estamos vivendo agora, ela fez alterações drásticas para a educação. De uma certa forma, o que a gente conquistou com a Filosofia, com a Sociologia, com a História até antes dela, nós perdemos. Nós perdemos muito... Então, quer dizer, um governo de sociólogo [sic] vetando uma lei de incorporação do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, porque ele diz que isso aí é um atraso principalmente para a escola. Mas o que é um atraso, o que eu entendo por atraso? Eu entro na sala de aula, eu dou um texto para o aluno ler, eu falo para ele fazer uma redação, ele não consegue ler, ele não consegue escrever, não consegue ter um raciocínio lógico. Não que eles se acomodaram, eles fizeram ele se acomodar... as*

---

<sup>176</sup> Em publicação do Diário Oficial da União do dia 08 de outubro de 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso, comunica o veto integral do Projeto de Lei n. 9 de 2000 (n. 3.178/97 na Câmara dos Deputados). Sendo assim, “...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 seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público”. (Diário Oficial da União, 08/10/2001)

*políticas educacionais marginalizam o aluno da escola estadual e privilegia, entre aspas, o aluno da escola particular...* (Entrevista com Marcelo, professor de Filosofia - p. 14)

Em outro momento histórico, Rouanet<sup>177</sup> analisou as razões que podem levar o Estado à supressão da disciplina de Filosofia dos currículos escolares. Segundo o autor, *“...a filosofia é a atividade do pensamento enquanto pensamento, a razão em sua negatividade pura, que não pode ser posta a serviço de nenhum projeto de escravização do homem. A razão filosófica é inimiga nata da razão de Estado: não é por acaso que ela foi suprimida dos currículos brasileiros”* (p. 320) Seria essa talvez a mesma motivação que levou o governo federal a bani-la da escola?

Em seu depoimento, o professor defendeu ainda a necessidade de se ampliar o espaço para as diferentes disciplinas. Para ele, na escola pública de periferia falta aprofundamento não só nas discussões filosóficas, mas na difusão do conhecimento em diferentes outras áreas.

*Eu espero que nos próximos anos... todas as disciplinas sejam um pouquinho mais valorizadas. Porque infelizmente no nosso país, a gente percebe que a educação é feita para uma pequena minoria, enquanto a grande maioria sofre... Então eu espero que na própria grade curricular do ensino médio, a própria Filosofia continue tendo o seu espaço como ela tem hoje. Não perder o seu espaço, mas ela continuar tendo, porque os alunos percebem o quão é fundamental na própria grade curricular deles. É uma deficiência que eles têm, que eles percebem que eles ganham...*(Entrevista com Marcelo, professor de Filosofia - p. 14)

De fato, os alunos tendem a reforçar esse ponto de vista do entrevistado ao defenderem a necessidade de um trabalho em sala de aula que contribua para que possam desenvolver uma maior criticidade. Apesar de não ser a regra, um aluno destaca o trabalho do professor de Física que procurava, em meio aos problemas e temáticas próprios da disciplina, promover discussões acerca de questões políticas atuais, o que ele - estudante do curso de licenciatura em Matemática, no momento da entrevista - pretende seguir quando for professor:

---

<sup>177</sup> ROUANET, Paulo Sérgio. **As Razões do Iluminismo**. SP: Companhia das Letras, 1987.

*...Acho que quando eu for professor também isso vai acontecer várias vezes, vai ter vezes de eu parar a aula de matemática para conversar sobre política porque nessas aulas que você conversa sobre política, você está aprendendo e muito, acho que é uma aula muito proveitosa. Porque você está discutindo, está vendo o que o seu colega está falando e você está falando o que você sabe... você acaba aprendendo muito numa aula dessa... (Entrevista com Fábio, ex-aluno, 18 anos – p. 8)*

O esvaziamento da escola em termos de conteúdo e a superficialidade da formação que oferece atualmente, é assunto que também preocupa os pais da escola pesquisada. No ano de 2002, quando o Governo Federal instituiu o “Dia da Família na Escola”<sup>178</sup>, o pai de um dos alunos entrevistados se recusou a comparecer ao evento e redigiu uma carta para que seu filho entregasse à direção da escola. O aluno, já estigmatizado<sup>179</sup>, achou melhor não entregá-la. No entanto, procurou por mim e me deu a carta que transcrevo a seguir:

#### *DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA*

*Nosso modelo de educação atualmente, trás um marketing muito bonito aos olhos dos incautos, é provão do Enem, Saresp, 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 êle. (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 interêsse em respeitar o ambiente, a dificuldade em casa, muitas vêzes devido ao alto nível de desemprego, os pais sente dificuldade em educar os filhos.*

---

<sup>178</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>179</sup> Esse aluno era identificado pelos professores como pertencente ao “grupo dos roqueiros” estigmatizados como indisciplinados e drogados.

*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.*

A lucidez desse pai é algo extremamente marcante. Esse, como outros pais, demonstraram durante a pesquisa grande clareza e capacidade de discernimento em relação aos problemas atuais da educação e, em especial, da escola pesquisada.

Acredito que a redução do espaço e do tempo para as disciplinas da área de Humanidades, coloca em risco, de certo modo, a tão proclamada formação crítica dos alunos. Ao analisar a educação no Brasil nos anos de reabertura política, Rouanet (1987) defendeu a importância de se revalorizar os conteúdos das Humanidades para de fato se construir um pensamento crítico em um país cujo povo estava “reaprendendo a pensar”. Para o autor, as Humanidades são fundamentais para a formação do homem, independentemente de qualquer finalidade utilitária imediata, ou seja, elas não têm necessariamente o objetivo de transmitir um saber científico ou uma competência prática, mas sim estruturar uma personalidade segundo uma certa *paidéia*, “...vale dizer, um ideal civilizatório e uma normatividade inscrita na tradição, ou simplesmente proporcionar um prazer lúdico”(p. 309) Uma perspectiva, me parece, muito distante da forma como muitas vezes as disciplinas desse campo são abordadas nos documentos curriculares oficiais.

Rouanet (1987) defende a restauração das Humanidades nos currículos brasileiros por acreditar que elas constituem um contrapeso necessário à difusão da cultura tecnocrática que ganhava ênfase no Brasil dos anos 1970 e 1980. Além disso, o autor analisa como o seu manejo torna os espíritos, infinitamente mais versáteis. Para ele,

*“...não somente não há incompatibilidade entre as humanidades e o desenvolvimento, como um humanismo bem compreendido é um pressuposto necessário do processo de modernização...”*(p. 323) As Humanidades ainda podem, segundo o autor, contribuir para o hábito do pensamento crítico além de serem fontes de prazer para o homem.

Para o resgate das Humanidades nos currículos brasileiros naquele momento, década de 1980, o autor apontava a necessidade de se romper com a pedagogia tradicional, com a tecnocracia e o populismo. Nesse sentido, Rouanet (1987) aponta a necessidade de se recuperar a cultura popular - ameaçada pela cultura de massa - além de se democratizar e deselitizar o ensino e de conter e reorientar a indústria cultural. Para o autor, isso não é, de forma alguma, contrário à sua proposta de volta aos clássicos e de fortalecimento da área de Humanidades. Lamenta que na verdade seja o populismo que ganhe espaço na sociedade brasileira tendendo a idealizar o saber espontâneo do povo e a decretar a alta cultura como elitista. Nesse sentido, Rouanet (1987) aproxima o populismo do pensamento tecnocrático, pois para ele, “os dois são lados da mesma moeda”. *“...A tecnocracia se legitima pelo saber técnico, o populismo por sua identificação com o povo; mas, em seu funcionamento concreto, a tecnocracia é um populismo sem povo, e o populismo é uma tecnocracia sem técnica...”*(p. 329) No fim, ambos levam à marginalização cultural das classes subalternas e à extinção de sua consciência crítica.

Buscando romper com a organização curricular que preponderava naquele momento e restaurar a importância das Humanidades nos currículos escolares, o autor defende a necessidade de se repensar a habilitação dos professores que deve ser feita a partir de uma base pedagógica que enfatize o debate, a pesquisa, a reflexão original e que desenvolva a capacidade de usarmos conhecimentos adquiridos para compreender melhor a atualidade e criticá-la.

Tomando o cuidado de não perder de vista as especificidades históricas que motivaram o texto de Rouanet (1987), me pergunto se novamente não vivemos um processo semelhante ao analisado pelo autor. Recentemente, vários foram os autores que já denunciaram a retomada do tecnicismo na educação brasileira a partir dos anos de 1990<sup>180</sup>. Além disso, tenho indagado até que ponto o debate acerca das diferenças culturais, étnicas e de gênero que ganham maior espaço no pensamento educacional e

---

<sup>180</sup> Dentre eles poderia citar Luiz Carlos Freitas e Gaudêncio Frigotto. Saviani (s/d) define o neotecnicismo como forma de se apropriar do conceito de qualidade, revestindo-o do caráter de eficiente instrumento de racionalização dos investimentos e otimização dos resultados. (p. 19)

curricular, especificamente, tem estado comprometido de fato com uma política de crítica e reflexão ou tem sido muitas vezes incorporado como forma perversa de manutenção do *status quo*, isto é, como populismo. O “currículo em tempos de diferença” tem sido um desafio não só para os teóricos e pesquisadores bem como para os docentes que vivenciam o dia-dia da escola pública.

Analisando o cotidiano da escola pesquisada pretendo demonstrar como essa tensão tem se manifestado na orientação e na efetivação do currículo, centrando meu olhar na área de Humanidades e no trabalho desenvolvido pelos professores dessa área no interior da EE Jardim Amanda II.

## CAPÍTULO 6

### O CURRÍCULO NO COTIDIANO DA ESCOLA

Nesse trabalho procuro analisar e compreender de que modo o currículo, sob os efeitos das atuais políticas educacionais, tem se efetivado no cotidiano da EE Jardim Amanda II. Essa é uma instituição dinâmica, na qual distintas concepções de mundo, valores, manifestações culturais e conhecimentos circulam e são produzidos. Nesse contexto, o currículo vai se efetivando e se transformando. Levando em consideração as condições de vida precárias e difíceis dos seus alunos, os professores da escola pesquisada procuram adequar seus trabalhos às exigências atuais do campo pedagógico e das políticas curriculares. No entanto, sua formação deficitária e as condições de trabalho adversas a que são submetidos interferem negativamente nas suas atividades docentes e contribuem para fragilizar ainda mais a instituição escolar. Neste capítulo pretendo analisar e destacar alguns aspectos dessa dinâmica.

Na EE Jardim Amanda II, o espaço da sala de aula é, na maioria das vezes, o local privilegiado para que ocorra o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Espaço esse que se encontra em condições precárias no que se refere à infra-estrutura mínima necessária para o desenvolvimento das aulas<sup>181</sup>. Uma das professoras, por exemplo, destacou em seu depoimento que esta situação compromete a realização de um trabalho diversificado:

*...Vou perder 15 minutos procurando fio. Ligo numa tomada e não dá certo, ligo em outra, não dá certo. Então, às vezes, eu deixava a minha aula preparada e tentava explicar de uma outra forma e deixava aquele material no canto. Isso aconteceu muito aqui. Agora, na outra escola que eu trabalhava até 2000, eu tinha uma sala ambiente onde eu tinha um retro-projetor só comigo (Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 3)*

---

<sup>181</sup> A falta de limpeza e cuidado com o prédio e com as salas de aula, por exemplo, foi algo que chamou minha atenção e foi tema recorrente nas entrevistas realizadas: “...Aí outro dia até perguntei para a Meire (vice-diretora): ‘O que está acontecendo? Essa escola está uma bagunça, uma sujeira. Porque você tem que ser faxineira, você tem que ser inspetora de alunos, tem que ser professor e às vezes até coordenador de direção... Então, o que está acontecendo?’ Eu falei. ‘Ah! Porque tem uma que está de licença prêmio, duas de licença prêmio...’ Você vê, não pode deixar duas de licença prêmio se tem tão poucos funcionários... Por isso que está acontecendo essa confusão toda, então a escola está muito suja. E é difícil você trabalhar num ambiente sujo assim, você concorda comigo? E ela já foi mais organizada... eu acho que está faltando alguém cobrar, até mesmo do professor...” (Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 5)

Um dos alunos que participou efetivamente dessa pesquisa também abordou o mesmo assunto ao fazer a foto abaixo:



Foto realizada pelo aluno Murilo em 27/11/2001.

*É aqui [referindo-se à fotografia feita por ele], da tomada que não tem energia nenhuma, pra você fazer alguma coisa tem que puxar um fio lá de baixo... Uns caras que gostam de aparecer puxam o fio, aí tem que descer lá embaixo, colocar o fio de novo, então aí fica ruim porque se eu não tenho noção de quem seja esses vândalos e a aula começa a ficar até um pouco chata porque liga e desliga, liga e desliga (Entrevista com Murilo, aluno, 16 anos - p. 1).*

Apesar das dificuldades alguns professores conseguem romper com a rotina da repetição e reprodução dos conteúdos. Talvez essa condição esteja relacionada à formação desses professores ou mesmo à especificidade do conteúdo que lecionam. Em especial, as aulas de Filosofia - cujo professor cursava mestrado em Educação no momento da pesquisa - foram destacadas pelos alunos como aulas interessantes e envolventes. Segundo o docente, ele procurava apresentar seu conteúdo através de linguagens diversas, principalmente, fazendo uso da linguagem musical:

*...Eu gosto de música, eu trabalho música com eles. Às vezes tento trabalhar alguma coisa fora de sala de aula, trabalho poesia... Então, quer dizer, tento usar de todas as ferramentas da didática e da pedagogia para estar inserindo o pensamento filosófico para eles. Então é isso que eu faço...Aí eles falam assim: 'Professor, o problema da sua aula é que a gente tem que pensar muito.' Eu falo assim: 'Mas você pensou a sua vida inteira! Você não vai pensar só na minha aula, você vai pensar sempre'. Eles falam: 'Não, mas nas outras aulas a gente não pensa.' E aí é que está o problema, como a gente esteve discutindo aquele dia, que é o problema da questão da racionalidade. Eles pensam que as outras disciplinas não são de pensar, quer dizer, Matemática você não precisa pensar, você condicionou a fazer o cálculo, então eu só vou aplicar o cálculo na conta e beleza. Então eu cheguei a um resultado, precisou pensar? Lógico que precisou pensar, teve todo esse raciocínio. Mas eles não fazem essa ponte... (Entrevista com Marcelo, professor de Filosofia - p. 12)*

Pode-se perceber nessa proposta de trabalho, e de alguns outros professores da escola, uma preocupação em valorizar esses jovens, em contribuir para que eles conseguissem superar o preconceito que existe em relação aos moradores desse bairro marcado pela violência e pela pobreza:

*...Eu tento fazer um trabalho com eles de reintegração, porque eu vejo assim que a população aqui da região... sente um pouco essa questão do preconceito. Então a gente tenta trabalhar essa questão da importância da socialização, eu vejo isso fundamental para eles... (Entrevista com Marcelo, professor de Filosofia – p. 8)*

Entretanto, pude observar que poucos são os professores que estimulam essa capacidade reflexiva dos alunos. Na maioria das vezes, as aulas são centradas no livro didático ou em apostilas produzidas a partir de recortes de outros livros, artigos de jornais e que cumprem a função de material didático na sala de aula.

## **O Uso do Livro Didático**

Nas aulas que assisti prevalece a reprodução do conteúdo a partir do livro didático – impresso ou transcrito no quadro - ou de um material produzido pelo próprio professor,

que é resultado de uma coletânea de cópias xerográficas de textos de livros didáticos ou de veículos da imprensa. Um dos professores, por exemplo, relatou em seu depoimento como organizava o material da sua disciplina para trabalhar com os alunos:

*Eu sempre trabalho na maioria das vezes com apostila que eu monto. Pego alguns títulos, alguns autores, tento fazer um rastreamento das melhores informações [...] mais acessíveis. Uso muito o retro-projetor para tentar mostrar figuras desde que nós temos uma carência muito grande de material, como lupa, como microscópio e que isso, às vezes, para a Biologia são peças fundamentais. Tento buscar através de reportagens de revistas, de jornais, temas atualizados para que eles possam estar mais integrados com o assunto e que despertem também a vontade de querer saber mais, e eu consigo assim introduzir, conciliar as duas formas. Não tenho como adotar livro porque realmente para eles se torna inacessível, o custo é muito alto, mas na maioria das vezes eles conseguem através de amigos ou outras pessoas que estudam em outros colégios, trazer alguma coisa, algum volume... Na maioria das vezes eu sempre deixo que eles usem [a apostila] em duplas e eu vou pedindo conforme o tema que eu estou trabalhando. Então nesse meio tempo eles conseguem... Sentam em dupla, os professores trabalham muito em dupla... Então isso ajuda bastante (Entrevista com Robson, professor de Biologia - p. 16)*

Mesmo o trabalho apoiado exclusivamente no livro didático é precário, pois, como relatou o professor, os alunos não têm condições de adquirirem essas obras e a escola não dispõe de exemplares atualizados das mesmas em número suficiente.<sup>182</sup>

Como exemplo dessa dificuldade, destaco aqui uma aula de Geografia que acompanhei durante a pesquisa em que a professora distribuiu livros às duplas de alunos - livro editado há cinco anos - e solicitou a eles que analisassem um gráfico presente no texto referente a aspectos políticos e geográficos da população brasileira.

Em entrevista, a professora da disciplina comentou a experiência:

*...Eu procuro usar o que a escola tem. Se tem um livro, se tem um conteúdo... Se tem um livro que dá pra eu aproveitar eu aproveito. Ou então, se não tem outro recurso, eu passo matéria na lousa. Às vezes eu consigo xerocar uma coisa que eu*

---

<sup>182</sup> É importante destacar que até aquele momento não havia uma política do poder público de envio de livros didáticos para os alunos do ensino médio. No entanto, em matéria recente no Jornal Folha de São Paulo, foi anunciado que o então ministro da educação, Cristovam Buarque, havia aprovado a distribuição de livros didáticos para todos os alunos do ensino médio no país a partir do ano de 2004.

*acho interessante também. Aí eu tiro lá 30, 40 cópias, trabalho com eles assim. A escola não tem recursos, você sabe disso né? Mesmo os livros que tem aqui na escola, que estão um pouco ultrapassados... Esse resultado do censo aqui é de 1996, agora não é isso mais. Então eu tenho que estar sempre reformulando esse material... Então material a gente até tem. É vídeo, eu sempre estou passando algum vídeo para completar algum assunto. Trabalho muito com jornal, mesmo Jornal Nacional. Falo: 'Amanhã você vai assistir Jornal Nacional que vai passar uma reportagem interessante'. Aí eles levam a ficha e trazem o resultado para mim, ou então eu trago para escola alguma revista... Passo na lousa mesmo... Eu sempre trabalhei muito com transparência, eu gostava de montar minhas aulas com retro-projetor, com transparência. Aqui eu nunca fiz isso devido a dificuldade que a gente tem... (Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 3)*

Para alguns professores, a ausência do livro didático dificulta a organização do trabalho escolar:

*Não tem livros, livro didático... Não que seja o livro didático importante, só o livro, mas faz falta um livro para o acompanhamento do aluno. O não didático tem, para pesquisa tem, a biblioteca tem muitos livros, mas um livro para o aluno seguir não tem. Então isso eu acho que faz falta para o aluno (Entrevista com Sara, professora de História - p. 2)*

Talvez a ênfase que esses professores dão a este recurso didático no processo de ensino-aprendizagem possa ser entendida como reflexo do que Assis<sup>183</sup> denomina de “síndrome da incompetência”. Segundo a autora, este problema se manifesta nos professores da rede pública de São Paulo como resultado da deterioração das condições de trabalho. Para Assis (1999), trata-se de um sintoma associado à política educacional adotada pelo governo do Estado a partir da década de 1990, da qual uma das faces é a redução dos investimentos de verbas públicas na educação. Esta política tem comprometido seriamente as condições de trabalho nas instituições de ensino e contribuído para a descaracterização das funções e o enfraquecimento da autoridade do professor frente aos pais, alunos e à sociedade. De acordo com a autora, essa situação “...contribui para atribuição a outrem da responsabilidade de elaboração de planos e

---

<sup>183</sup> ASSIS, Silvana Soares. **As Reformas Neoliberais no Ensino Público Paulista e o Sindicalismo Propositivo da APEOESP**. Dissertação de Mestrado. IFCH/UNICAMP, 1999.

*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) Nesse sentido, quanto mais se acentua a deterioração das condições de trabalho dos professores mais este fenômeno tende a se aprofundar e, ao mesmo tempo, a valorização social do professor tende a declinar. Até mesmo no plano das práticas político-sindicais sentem-se os efeitos das duras condições de trabalho dos educadores numa conjuntura marcada fortemente pelo ideário neoliberal. Tais condições constituem-se num “...dos elementos impeditivos para a atuação coletiva [dos professores] e como resultado do desmerecimento do seu papel social – como funcionário público-educador”. (p. 184)

Entretanto, é fundamental destacar que a difusão do livro didático a partir, do incentivo do poder público, é algo anterior aos anos de 1990. Para Höfling<sup>184</sup>, as origens da relação entre Estado brasileiro e livro didático, se dão desde o ano de 1938, no entanto, sua intensificação ocorreu a partir dos anos de 1980. A autora destaca como nesta relação o Estado tem desempenhado o papel de aquisição de milhões de livros didáticos para serem encaminhados às escolas. Um dos problemas destacados pela autora, é a centralização da participação de certos grupos editoriais neste programa, ou seja, um número reduzido de editoras é contemplado com a política pública do Estado. Para Höfling (2000), “a acentuada centralização da participação de um grupo de editoras no PNLD coloca em questão as perspectivas de descentralização do programa. Na medida em que, por sua posição no mercado, dispõem de mecanismos mais eficientes de divulgação, de marketing voltados aos setores compradores e consumidores de seus produtos, esses grupos editoriais alcançam grande poder de penetração e circulação entre seus ‘clientes’. Essa situação, associada a outros fatores, condiciona, em grande medida, a escolha feita pelo professor”.(p. 168)

Nesse sentido, podemos portanto apontar para uma tradição educacional que, de certo modo, nos faz acreditar na necessidade de um livro, um material guia que organize e apresente de forma sistematizada o conhecimento a ser aprendido pelos alunos.

Acredito também que esse apego do professor ao livro didático esteja ainda associado à precariedade de nossa política de formação docente. A proliferação de cursos de formação em instituições marcadas pelo pouco comprometimento com um ensino de

---

<sup>184</sup> HÖFLING, Eloísa. *Notas para a Discussão quanto à Implementação de Programas de Governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático*, in **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, no 70, abr/2000.

qualidade tem contribuído para a reprodução de uma política perversa em que se privilegia a titulação em detrimento da efetiva formação dos professores. Muitos desses cursos se fundamentam numa concepção do professor como mero reproduzidor de conhecimento e não como um sujeito capaz de produzir conhecimento.

Um outro aspecto a ser relevado sobre essa temática é a qualidade do material didático produzido e veiculado nas escolas. Caporalini<sup>185</sup>, em pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa, apresenta alguns limites e possibilidades que o livro didático coloca para a ação do professor. Segundo ela, esse material pode ser rico pelo fato de propor caminhos, estimular buscas, sugerir roteiros que podem despertar amplas e fecundas possibilidades ao trabalho em sala de aula. Entretanto, a maior parte dos livros didáticos trata de determinados assuntos de modo parcial, fragmentado ou seletivo, dificultando a compreensão de determinados conteúdos e da complexidade do conhecimento.

A autora conclui que os professores estudados em sua pesquisa, seguiam o livro didático, mas não sabiam como a forma de organização dos conteúdos tinha se originado nem tampouco a sua finalidade. Utilizavam a seqüência dos conhecimentos tais como eram ordenadas e apontadas pelos exercícios do livro adotado.

Na EE Jardim Amanda II, de certo modo é essa a postura que mais verifiquei entre os docentes. Entretanto, apesar de prevalecerem as aulas centradas na reprodução do livro didático, existem professores que tentam superar essa rotina e possibilitar a construção de um outro tipo de relação dos alunos com o conhecimento.

## **Tentativas de Inovar**

Como demonstrado em capítulos anteriores, a década de 1990 foi marcada por uma crescente transformação na forma de se conceber o papel do Estado e das ações dos sujeitos sociais. No caso específico de políticas educacionais, Mitrulis<sup>186</sup> aponta para a ênfase cada vez maior na autonomia da escola enquanto condição determinante para a melhoria da qualidade de ensino. No entanto, a autora problematiza sobre os limites desta

---

<sup>185</sup> CAPORALINI, Maria Bernardete. *Na Dinâmica Interna da Sala de Aula: o livro didático*, in VEIGA, Ilma Passos (coord.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1996.

<sup>186</sup> MITRULIS, Eleny. *Ensaio de Inovação no Ensino Médio*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002.

estratégia na medida em que o Estado cada vez mais se afasta do acompanhamento, orientação e apoio às unidades escolares exercendo tão somente a função de um controlador burocrático sobre as mesmas.

Nesse contexto ganha destaque a noção de inovação. Para Mitrulis (2002), essa noção modificou-se ao longo do processo histórico recente do país. Nos anos 1960, por exemplo, inovar significava mudança planejada e sistêmica. Entretanto, a partir das décadas seguintes, as inovações ganham um caráter de contestação. No caso específico da educação, foi a partir de então que acentuou-se a luta pelo direito à educação entendido enquanto direito social, e que se produziu um movimento inovador com ampla participação dos profissionais da educação. Até a década de 1980, podemos afirmar que as inovações foram expressão de contestação, *“...de militância política conduzida por aqueles que pretendiam mudar a situação vigente...”* (p. 229). Recentemente, segundo a autora, tal tendência perdeu seu caráter “revolucionário” e adquiriu novos contornos. *“...A inovação [passou] a ser valorizada como estratégia política no quadro das transformações do Estado. Hoje é o sistema que exige das escolas e seus profissionais contínuo empenho inovador, sob total responsabilidade dos atores locais.”* (p. 229). Dessa forma, a inovação se torna um dos componentes indispensáveis da competência profissional dos educadores. Pode-se dizer que vivemos num momento em que ganha destaque a noção da inovação dentro da ordem.

Na confluência desses diferentes sentidos atribuídos às iniciativas inovadoras pude comprovar, na escola pesquisada, a tentativa de alguns professores em superar a rotina tradicional e buscar a construção de projetos alternativos.

No início do ano de 2001, a professora de Literatura do período noturno – que posteriormente tornou-se coordenadora do período – realizou um trabalho de leitura e adaptação de alguns textos clássicos da obra de Shakespeare. Esse trabalho parece ter marcado a “história” da escola, pois ao longo da pesquisa alunos, professores e membros da equipe gestora comentavam sobre essa experiência. Segundo depoimento da professora, os alunos foram incentivados a lerem os textos e a trabalharem coletivamente na montagem cênica dos mesmos. Para um dos discentes entrevistados, foi a partir dessa iniciativa que eles *“passaram a fazer teatro pra tudo que é coisa”*<sup>187</sup>. Segundo ele, *“saíram*

---

<sup>187</sup> Assisti a várias peças cujos textos, cenário, figurino e encenação foram realizados pelos alunos. Na maioria dos casos, eram peças cujos temas giravam em torno dos problemas do uso da droga e da violência presente na sociedade.

*umas peças bem feitas... O pessoal captou muito em termos de literatura, estudou pra caramba” (Entrevista com Welson, aluno, 19 anos - p. 11)*

*Aí, quer dizer, eu trabalhei paralelo. Trabalhamos vida e obra shakespereana, mas ao mesmo tempo eu não abandonei o conteúdo, você entendeu? Eu não abandonei aquilo que realmente eu achava que eles tinham que saber. Aí nós fomos trabalhando, aí eles fizeram pesquisa. Primeiro da vida [do autor] nós falamos quem foi, quem não foi, porque não adianta você jogar uma peça e eles não sabem do que se trata. Eles têm que ter um contexto social. Se eles não entenderem a época que ele escreveu, o que acontecia naquele momento, os problemas que eles passavam ele não vai entender, ele não vai conseguir sentir os personagens, ele não vai conseguir sentir o momento histórico, se ele não tiver uma noção do que seria essa época. Aí nós trabalhamos isso tudo, fizemos toda a parte literária, trabalhei o primeiro semestre somente nisso, somente a parte escrita. Aí depois que nós trabalhamos a vida [do autor], nós fomos trabalhar a obra mesmo, fizemos breve relato sobre as obras dele. Aí depois nós fomos as obras que eles achavam mais interessante, sempre direcionando, sempre sugerindo. Procurei pegar um pouquinho assim, por exemplo, aquela mais romântica, aquela mais trágica, a outra que era mais satírica, entendeu? Procurei dar uma pincelada para que eles pudessem sentir, perceber a diferença de trabalho. O mesmo autor, mas trabalho diferente. Aí nós fizemos a produção... Porque a produção textualmente mesmo das peças foi toda deles. Nós remontamos as peças shakespereanas. Eu passei para eles o que seria histórico, e eles refizeram. E uma coisa que me chamou atenção, foi que eu desde o começo deixei bem claro a minha postura, mas eu deixei espaço para eles. Então eu falei: ‘Olha pessoal, eu particularmente eu sigo aquela... Ainda para algumas coisas eu sou tradicional. Eu procuro me aprimorar, mas em algumas coisas eu sou tradicional. Então, por exemplo, as peças, eu tenho paixão pela peça mesmo tradicional. Agora eu sou assim. Eu gosto. Por exemplo, Romeu e Julieta, eu gosto do estilo tradicional, mas isso não quer dizer que vocês têm que fazer o mesmo. Então se vocês quiserem modernizar, fiquem a vontade.’ Aí que foi o gostoso, sabe por quê? Porque eu senti que alguns grupos fizeram as mudanças, trouxeram para os dias de hoje. Outros já fizeram uma mistura do tradicional com o moderno. E outros ainda seguiram a mesma linha que eu, e foram totalmente tradicionais. Totalmente, até o vocabulário fizeram questão de manter. Mas foi assim o espaço deles. Eles fizeram a produção. E o gostoso é aí, porque aí que você vê realmente os artistas surgindo. Você vê que o trabalho está mesmo produzindo porque cada grupo teve o seu espaço. Aí eles fizeram as produções, o diálogo, eles que criaram tudo, o cenário eles fizeram. E eu fiz assim: eu dividi a sala para que não ficasse só*

*um trabalho por sala, que eu acho que fica uma coisa muito maçante, a sala geralmente é grande, e aí acontece aquela coisa de meia dúzia trabalhar e o restante não. Então eu dividi a sala no meio. A metade uma peça, a outra metade outra. E procurei, dentro da mesma sala, por exemplo, uma extremamente romântica, a outra trágica, senão a outra satírica. Eu nunca deixava o mesmo estilo dentro da mesma sala. (Entrevista com Isabel, professora de Literatura e integrante da equipe gestora - p. 9)*

Na percepção da professora responsável pelo trabalho e de outros docentes, essa foi uma iniciativa também fundamental para amenizar os problemas de indisciplina e violência presentes na escola. Talvez esse trabalho fundamentado na literatura e na dramaturgia tenha proporcionado aos alunos o contato com novas linguagens e com temas que lhes aguçaram a sensibilidade. Possibilitou-os um trabalho de recriação do texto original e, nesse sentido, de transposição para a linguagem cênica das suas emoções, angústias e seus sentimentos. A arte, conforme aponta Rouanet<sup>188</sup>, tem uma força pedagógica que possibilita a mediação entre a sensibilidade e a razão, contribuindo, nesse sentido, para o processo de formação humana.

Numa perspectiva próxima a essa, Duarte Jr.<sup>189</sup> defende que a arte é, primordialmente, a concretização dos sentimentos em formas expressivas e que possui funções cognitivas e pedagógicas importantes. Segundo o autor, uma das funções da arte é permitir não apenas que conheçamos nosso sentimento mas também propiciar seu desenvolvimento, sua educação. Os sentimentos podem, portanto, serem refinados pela convivência com símbolos da arte, e desse modo interferir na nossa forma de sentir, pensar e agir.

Ao entrar em contato com a linguagem e com os temas abordados pela literatura de Shakespeare, acredito que os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre seus sentimentos, angústias e desejos. Possivelmente se identificaram com os personagens, se reportando a situações pelas quais não passaram ou por outras próximas das suas experiências. Esse trabalho talvez tenha proporcionado aos alunos realizarem a reflexão sobre as relações pessoais dentro da escola e, com ela, a mudança de atitude perante os colegas. Segundo a professora Isabel:

---

<sup>188</sup> ROUANET, Paulo Sérgio. **As Razões do Iluminismo**. SP: Companhia das Letras, 1987.

<sup>189</sup> DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. SP: Cortez/Autores Associados; Uberlândia: UFU, 1981.

*...Encontrei aqui uma realidade que os alunos se golpeavam. Coisa assim... Bárbaras mesmo, juntava grupos para bater num... Porque muitas vezes vinham até pessoas de fora que entravam, subiam para bater, para ajudar o grupo a bater no outro... Daí com o teatro, eles foram se envolvendo com os personagens, e aí que aconteceu o milagre da boa ação. Até então o que mostrava na escola era só o lado ruim. Eram só os alunos... Vamos dizer assim, que não eram tão bons, através da força, da coerção eles eram os que se destacavam, porque os outros temiam, lógico. Eles batiam, eles matavam, eles faziam e aconteciam. E eles realmente sabiam o que faziam mesmo, porque se não fizessem aqui dentro da escola, pegavam lá fora. Aí o que eu fiz? Com esse teatro, eu fiz com que os bons alunos aparecessem. Ficassem em evidência os alunos bons, mostrassem o potencial que eles tinham. Com os alunos bons entrando em evidência, os outros começavam a sumir. A partir do momento em que os alunos bons ganharam destaque na escola, aí já começou aquela coisinha de... As meninas já começam a paquerar, cria um clima mais... 'Ah! Você viu aquele?..' Nossa, o aluno que não se mostrava tanto, no palco ele era lindo! Ele dava ênfase. Então, entraram em destaque realmente os que deveriam entrar em destaque, os outros murcharam. (Entrevista com Isabel, professora de Literatura e integrante da equipe gestora – p. 11)*

Se por um lado essa atividade contribuiu de fato para uma certa inibição dos atos violentos no interior da escola, por outro, deslocou os conflitos para outros planos. De certo modo, a participação efetiva de alguns alunos nesse projeto gerou inveja ou despeito em outros. O depoimento de um dos estudantes revela que alguns colegas tentaram intimidar alunos que se destacavam nessas experiências, o que parece ter contribuído para a sua não continuidade.

*...Chegou um certo ponto que eu não estava gostando porque... Esses caras que na minha opinião não vão ser muita coisa na vida, que estão até no mundo errado já... Estar se mostrando, porque você se expõe, então uma pessoa fala assim... Alguns falam 'O cara é da hora, o cara é gente boa, apesar de tímido pra caramba e não trocar idéia com todo mundo, o cara canta bem'. Mas alguns falam: 'Esse cara está aí pra se mostrar, vamos tirar esse mané daí, vamos tacar tomate nele'... Entendeu? Então eu não... Chegou um certo ponto que eu não estava querendo fazer aqui na escola porque já estava ficando visado demais... (Entrevista com Welson, aluno, 19 anos – p. 11)*

A fala desse aluno reporta à possível dificuldade encontrada pelo corpo docente da escola em trabalhar aspectos que, de certo modo, são característicos de práticas culturais juvenis perpassadas por processos midiáticos, e constitutivas de múltiplos processos identitários.<sup>190</sup> Além disso, aponta para a necessidade de se ter um projeto pedagógico e uma ação efetiva do corpo docente para a implementação de determinadas atividades, o que não fazia parte da realidade dessa escola pesquisada. Nesse, como em outros momentos que relatarei a seguir, fica clara a falta de planejamento de ações contínuas na busca de concretizar mudanças efetivas na postura dos alunos, um trabalho que pudesse proporcionar de fato a “educação dos sentidos”.

Outro momento significativo no cotidiano da escola em busca de estratégias de integração e superação dos conflitos, foi a criação de uma emissora de “rádio” que funcionava durante os intervalos sob a responsabilidade dos estudantes. Esse foi mais um projeto que partiu da iniciativa da professora de Literatura, agora na posição de coordenadora de período. Foram cedidas aos alunos uma sala pequena no piso térreo da escola e uma mesa de som. A proposta era que eles utilizassem esse espaço e o material para divulgar suas notícias, recados e veicular as músicas de sua preferência. Segundo depoimento de um aluno, o pessoal que mais se envolveu nessa proposta foi o mesmo que havia participado do teatro.

Entretanto, como na outra experiência, essa foi uma iniciativa marcada por conflitos. A rádio gerou disputas entre grupos de alunos em relação aos diferentes estilos musicais, o que resultou em algumas brigas e no término do projeto:

*...Aí começou a dar um conflito entre os alunos. Os alunos que não estão nem aí pra escola, que veio pra curtir, tirar o lazer. Aí eu estava na rádio esses tempos atrás, eles chegaram, invadiram a rádio, ameaçaram o rapaz (...) ‘Aí, tal’, trocando idéia, ‘você não pode deixar isso aí, isso aí é música de mané’, que não sei o que. ‘O cara é bicha, fica colocando esse tipo de música aí. Coloca pagode aí, coloca um rap...’*

---

<sup>190</sup> Acerca desta temática conferir os trabalhos: ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de Barro Duro: Cultura Popular Juvenil e Grafite**. RJ: Ed. UFRJ, 1999; ZALUAR, Alba. *Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, juventude e violência* in VIANNA, Hermano. **Galeras Cariocas: Territórios de Conflitos e Encontros Culturais**, RJ: Ed. UFRJ, 1997 e SILVA, Tomaz Tade da. *Currículo e Identidade Social: territórios contestados*, in SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

*Não tem uma mente aberta porque eu acho que todo mundo tem um gosto*  
(Entrevista com Welson, aluno, 19 anos – p. 11)

A escola se perde num certo ativismo, na necessidade de proporcionar aos alunos atividades próximas a suas necessidades, características, etc. Entretanto, por não ter um projeto solidamente construído o trabalho se esvazia. Os professores não dão continuidade às atividades no sentido de promover uma reflexão acerca da situação vivida por essa comunidade. Não há um trabalho de análise das causas das diversidades e da desigualdade social, cultural, etc. Por não haver projetos integrados entre docentes, há dificuldades em se buscar soluções para os problemas que surgem durante as atividades. Sendo assim, acaba por se permitir a reprodução das lutas de poder, da tentativa de uma “galera” se sobrepor a outra, através de ameaças para fazer valer seus gostos e suas escolhas, por exemplo, musicais.

A presença desses grupos pôde ser percebida durante a pesquisa de campo, no entanto, não consegui identificar de forma mais detalhada quais eram e como se organizavam. Sua presença no interior da escola, era algo perceptível, mas de forma diluída em episódios esporádicos como estes relatados. Esse é um aspecto da pesquisa que pretendo aprofundar em trabalhos futuros.

Outra estratégia utilizada pelos profissionais da escola na busca da inovação, foi a de abrir um espaço às sextas-feiras para que os alunos pudessem fazer apresentações musicais. Essa foi uma proposta do diretor que chegou à escola em 2002 e que tinha uma relação próxima com o mundo musical<sup>191</sup>. No início também houve problemas para que os alunos conseguissem se relacionar de forma menos conflituosa ao assistirem apresentações de grupos musicais de diferentes gêneros. Mas, vencidas as primeiras dificuldades, parece que a proposta trouxe algumas contribuições para a convivência entre eles:

*O diretor novo, ele é bem... Ele é bem cultural, ele puxa muito o lado da cultura e isso que é muito importante. Essas apresentações toda sexta-feira foi um marco inicial. Muito inicial mesmo, acho que todo mundo gostou. Apesar de... Por exemplo, eu não gosto de rock, mas o pessoal está lá, a gente vai lá: ‘Ah! Que legal!’ É lógico tem que dar apoio. Que nem o pessoal da Igreja Presbiteriana vem*

---

<sup>191</sup> Esse diretor era, aos finais de semana, cantor em um conjunto musical que fazia bailes na região.

*aqui, faz peça, todo mundo aplaude. Acho que é isso que deve acontecer, um ter respeito pelo outro... É isso que está tendo* (Entrevista com André, aluno, 17 anos – p. 23)

A opção pelo trabalho a partir da arte, através da linguagem artística, parece ser uma boa estratégia para envolver os alunos. Nessa escola pelo menos, essas eram as atividades em que se podia perceber maior entusiasmo e participação dos estudantes.

Entretanto, falta um planejamento maior dessas iniciativas. Falta a consolidação, no interior da escola, de um projeto pedagógico que promova a articulação das diferentes atividades com a formação mais ampla dos alunos. O planejamento das estratégias necessárias para o desenvolvimento dos vários projetos que são pensados e idealizados pelos docentes é precário e a falta de continuidade dos mesmos é uma constante.

Um exemplo disso ocorreu em 2001 quando a coordenadora do período matutino propôs que individualmente os professores, das diferentes áreas de ensino, se responsabilizassem por uma classe e orientassem os alunos na leitura de clássicos da literatura brasileira. A escolha das obras seguiu, de certo modo, a seleção apresentada na lista de livros solicitados pelos vestibulares das principais instituições universitárias da região. Após a leitura e debate das obras, os alunos deveriam imaginar uma cena que tivesse alguma relação com o conteúdo do livro e “grafitar” os muros externos da escola. No entanto, a falta de recursos para a aquisição das tintas necessárias para o trabalho levou à não concretização do projeto por parte da maioria dos estudantes. Apenas duas classes conseguiram produzir seus painéis.

*...Ficou de todas as salas grafitem, eu vi apenas duas grafitagens lá embaixo, cadê as outras? Você sabe qual foi a causa? Porque primeiro os alunos tinham que dar a tinta, ceder a tinta, já é uma coisa errada. E como você vai pintar um muro sendo que está chapiscado? Quer dizer, os alunos teriam que bancar o cimento, organizar aquilo ali, passar uma massa corrida, para depois pensar em pintar. Então, quer dizer, por isso que ficou até hoje ninguém grafitou lá... (Entrevista com Maria e Luciana, alunas, 16 anos - p. 3)*



Foto realizada por mim de uma das pinturas feitas pelos alunos dentro do projeto de grafiteagem proposto pela coordenadora. Esse quadro foi realizado a partir da leitura do livro “O Primo Basílio” de Eça de Queiroz.

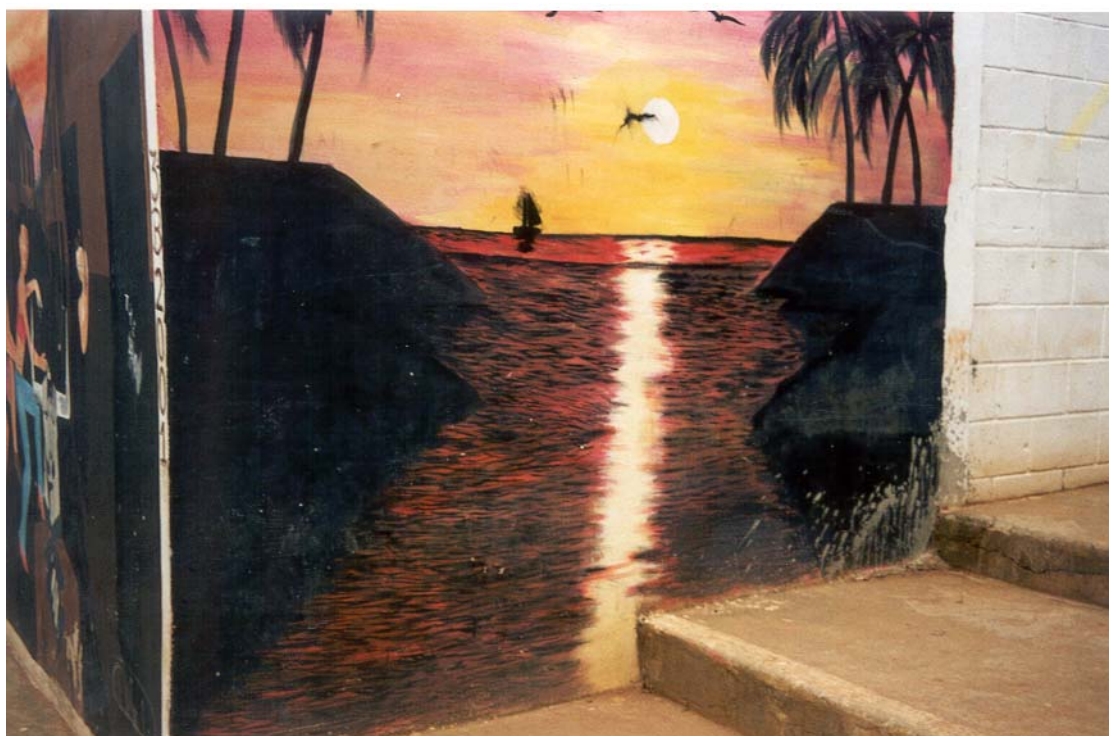


Foto realizada por mim de uma das pinturas feitas pelos alunos dentro do projeto de grafiteagem proposto pela coordenadora.

A opção pelo grafite se deu por ser essa uma forma de expressão muito presente entre os alunos da EE Jardim Amanda II.

Segundo Arce<sup>192</sup> o grafite pode ser compreendido como uma recriação cultural de uma prática já conhecida. Os antecessores do grafite usavam as paredes com a finalidade de dar forma a reivindicações sociais. Distintamente, *"...o grafite remete a novos usos dos espaços públicos que se desenvolveram com a urbanização; envolve uma disputa simbólica pela definição da cara dos espaços, e sua conotação legal ou ilegal freqüentemente deriva apenas do grupo que o realiza"* (p. 122).

Para o autor, a partir da década de 1990, os jovens da cidade de San Diego, passaram a difundir o uso dessa técnica e a serem reconhecidos como taggers. Segundo Arce (1999) um elemento diferenciador do grupo de grafiteiros está na sua composição trans-classista. Para ele, *"a organização dos jovens grafiteiros é diferente... Os jovens grafiteiros não possuem uma estrutura de bairro, por isso tampouco passam por ritos de iniciação que, (...) muitas vezes implicam ter de lutar contra vários membros do bairro, provando assim suas habilidades de revidar nas brigas."*(p. 127)

Entretanto, para ser aceito em um grupo de taggers *"...o jovem aspirante deve ter fama, a mesma que se obtém mediante a visibilidade de seu nome nas paredes e espaços públicos da cidade. Uma vez que o jovem é aceito em um deles, seu nome ou placazo deverá ser acompanhado daquele do grupo ao qual pertence. Os taggers não agridem os grupos menores ou os jovens grafiteiros que não pertencem a nenhum grupo; respeitam os outros - respeito que é demonstrado não riscando seus grafites"*(p. 127). Podem também optar por uma ação solitária. *"...Para eles, o mural é arte e engenho; uma arte gráfica que ninguém lhes ensina, que se aprende na escola da rua..."*(p. 128) Os grafiteiros consolidaram linguagens cifradas que permitem que se comuniquem sem serem compreendidos por pessoas que não são do seu circuito. O grafite muitas vezes é um meio para se obter fama e reconhecimento.

Arce (1999) afirma que existe uma tendência de se associar o grafite à delinqüência. Entretanto, muitos jovens grafiteiros pertencem a famílias não

---

<sup>192</sup> ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de Barro Duro: cultura popular juvenil e grafite**. RJ: Editora UFRJ, 1999.

desintegradas, vários deles são considerados excelentes alunos e alguns estão integrados ao mercado de trabalho. Mas, entre eles, existem também aqueles que tomaram o rumo do narcotráfico e do crime.

No Brasil o grafite ou pichação teve início no final da década de 1980 com algumas características distintas das experiências de outros países. No Rio de Janeiro, por exemplo, o que é mais comum são as inscrições com nomes dos pichadores, dos grupos, etc. Nessa cidade, diferentemente dos grafiteiros mexicanos, nem mesmo as igrejas são poupadas. Para Arce (1999), de certo modo, no Rio *"...o fenômeno repete-se: são as alusões ao jovem e a suas referências afetivas próximas. Seu grupo, sua galera, sua gangue, sua torcida. Também encontramos ferventes declarações públicas de amor; expressões ampliadas por apaixonados que alteram a composição das paredes: 'Gata te amo, Gato'. Marcas da visão contestadora dos jovens: 'Mente Rebelde ou Anarquistas do Spray'. Aspectos que aludem às redes da narcocultura, tais como: 'Bandidos da Coca'"*(p. 131)

Segundo o autor, os grupos de pichadores se organizam e têm sempre um líder, que geralmente é o melhor para lutar ("cara bom de porrada")<sup>193</sup>. Normalmente se juntam a partir de um grupo de amigos, definem um código e saem para popularizar seu nome. A fama dos pichadores é acompanhada de recompensas, como por exemplo, o assédio das meninas.

Audácia e ousadia são valores caros aos pichadores. *"Pichar lugares difíceis confere popularidade e respeito, mas também pode ativar a rivalidade, sobretudo quando esta já existe em outros âmbitos sociais..."*(p. 133)<sup>194</sup> Muitas vezes a ação da polícia bem como da comunidade, num momento de detenção de um pichador é bastante violenta.

A prática da pichação está presente na escola pesquisada. Do grupo de alunos entrevistados um se identificou como sendo ex-pichador. Na atividade de registro da escola, ele fotografou uma de suas pichações e em sua entrevista comentou sobre o assunto:

---

<sup>193</sup> Segundo Arce (1999), diferentemente dos taggers mexicanos, os pichadores brasileiros podem promover lutas violentas em caso de confronto entre eles.

<sup>194</sup> O autor relata o episódio ocorrido no Rio de Janeiro nos anos 1980, em que dois pichadores paulistas picharam o Cristo Redentor, recém restaurado, escrevendo: 'Viemos aqui para humilhar a galera carioca'. Como resposta ao feito, um ônibus lotado de pichadores cariocas chegou à capital paulista que foi "bombardeada". (p. 133)



Foto tirada pelo aluno Bruno em 22/11/2001. Nela é possível se ler, conforme sua explicação, “KPTA” (Capeta), o nome que utiliza entre os grafiteiros.

*Realmente foi minha. É, sei lá, acho que foi uma grande bobeira. Achava que... Fiz no final do ano pensando que ia pintar a escola de novo... E não fizeram nada. Acabei estragando minha própria escola... Acho que a maioria dos pichadores é para se crescer no meio da galera, para querer ser o maior, ser o melhor, agora tem muitas pessoas... Tipo quando eu pichava eu pichava coisas assim que eu sentia, eu tinha vontade de expressar o que eu sentia de uma forma que todos vissem, é por isso que eu pichava. Só que tem muitas pichações que eu acho que não tem nada a ver (Entrevista com Bruno, aluno, 17 anos – p. 1)*

De certo modo seu depoimento parece confirmar as análises feitas por Arce (1999) acerca do uso do grafite como forma de se afirmar, destacar-se perante um grupo. Demonstra também a necessidade que esse, como tantos outros jovens, tem de se expressar e a falta de espaços que possam ser utilizados para esse fim. Ao mesmo tempo, o aluno fala de um certo arrependimento por ter pichado ou “estragado” a sua escola. Talvez, de fato, esse fosse um sentimento presente nesse aluno ou uma fala construída na tentativa de justificar seu ato perante mim - pesquisadora - que, na sua visão, poderia vir a reprimi-lo.

Outros colegas, ao analisarem as pichações realizadas dentro da escola, apresentam argumentos semelhantes aos de Bruno:

*...Essa foto que fiz... acho que talvez para uma foto de cultura, ou vamos dizer assim, uma foto de não ter o que fazer mesmo, não ter como se expressar, não ter atividades relacionadas a pintura eu acho que isso acontece. Acho que isso seria um descaso, uma falta de preparação da escola, uma falta de... Tipo assim, acho que a escola devia oferecer mais estrutura para o aluno, no caso se tivesse um mural lá para eles fazerem uns grafites, para eles pintarem, acho que você não veria essas pichações... (Entrevista com Fábio, ex-aluno, 18 anos – p. 1)*

*Nem todo mundo, vamos supor, ele entra no meio de uma turma e pra ele mostrar que é o tal, que é o bom, que tem capacidade de fazer alguma coisa, ele chega e faz isso: começa a pichar a escola. Às vezes ele está revoltado com os pais que ficam pegando no pé dele, que reprimem ele, não dão atenção pra ele, aí ele tenta descontar isso no que? Pichando a escola. Ele também não vai bater nos pais dele ou sair pegando qualquer um na rua, então ele se sente como uma forma de liberar o que tem dentro dele, daí picha a escola e faz essas barbaridades todas... (Entrevista com Charles, aluno, 17 anos – p. 3)*

Nesse sentido, podemos afirmar que por trás desse fenômeno existe a ausência de espaços de expressão para os jovens, nos quais possam participar de forma ampla e livre. Para Arce (1999), o grafite constitui um ato de transgressão situado no confronto simbólico com a propriedade e a normatividade social. Para o autor, o grafite pode se tornar em um vício substituindo até mesmo o consumo de drogas e a violência. Os “grafiteiros” *“...apresentam um discurso fragmentado, particularizado, sem afãs utópicos, messiânicos ou redentores. Recorrem à estética da feiúra, ao traço sub-reptício e veloz, em que pintar o nome é tão importante quanto o desafio de burlar a vigilância. Em geral, os placazos carecem de compromissos, exceto os do grupo restrito. Não lutam para transformar estruturas nem superestruturas sociais...”*(Arce, 1999, p. 139)

No ano de 2002, o coordenador do período matutino da Escola Amanda II, novamente propôs um trabalho com grafiteagem. Preocupado com as constantes pichações nas salas de aula, solicitou que cada classe definisse um tema e o retratasse através de pinturas, contribuindo assim para a preservação do espaço. Apenas duas classes conseguiram o material necessário e por isso realizaram o trabalho. O pouco

envolvimento com essa proposta talvez esteja também na estratégia utilizada pela escola. Acredito ser possível o uso pedagógico de uma manifestação como essa, que é característica da luta simbólica desses jovens, no entanto a estratégia para se conseguir essa aproximação parece ser algo bastante complexo. Para alguns dos alunos o pouco envolvimento se deu como resposta à falta de planejamento da atividade que responsabilizava os alunos pela aquisição do material necessário:

*A tinta, a sala que vai ter que bancar, entendeu? E é uma das coisas boas que tem pelo menos, vai tirar um pouco do aspecto... É muito pichada, então vai tirar um pouco do aspecto. Porque vai pintar a sala inteirinha... vai ser tudo, só que ele [coordenador] quer começar de sala por sala, a gente só não vai pintar totalmente o teto porque é ruim. Essa coluna do meio a gente vai também fazer o desenho nela, como se fosse alguma coisa de conscientização para não picharem. E se a gente chegar na sala estiver pichado a gente vai descer e saber quem foi, se descobrir quem foi vai ter que pagar aquilo. Só que isso vai um pouco da sala, se você chega na sua sala você vê que o vidro está quebrado, desce e a diretora ameaça: 'Tem um vidro que não estava quebrado, por que está quebrado agora?' O problema é da gente um pouco de medo do diretor pegar e não ligar que a gente acaba não correndo atrás do diretor... (Entrevista com Luciana, aluna, 16 anos - p. 3)*





Fotos realizadas por mim de pinturas feitas pelos alunos dentro do projeto comentado pela entrevistada.

Além desses, outros projetos foram propostos ao longo dos anos com o objetivo de envolver os alunos e promover alterações na proposta pedagógica da escola, buscando maior integração entre áreas distintas do conhecimento. Porém, é interessante observar que praticamente todos projetos não tiveram continuidade, foram abandonados. Um dos alunos entrevistados lembrou, por exemplo, de uma horta que fizeram e que já não existia mais na escola:



Foto realizada pelo aluno Charles, 27/11/2001.

*Era pra ser uma horta [referindo-se a fotografia feita por ele], começaram o trabalho, inclusive nós alunos ajudamos no começo, só que... Estava valendo ponto em todas as disciplinas pra quem estivesse colaborando. Era uma forma de utilizar o espaço da escola... Fazia a horta, o que fosse produzido ali eles pegavam e faziam a merenda pra gente só que... Sei lá, abandonaram, esqueceram. Aí o mato tomou conta... Trabalho que foi perdido. As horas de estudo que era pra estar aprendendo matéria dentro da sala... Foi tudo por água abaixo. (Entrevista com Charles, aluno, 17 anos - p. 3)*

A consciência desse aluno na sua análise é algo que merece destaque. Para ele, a não continuidade de um projeto como esse representa uma perda de tempo que poderia estar sendo dedicado ao estudo que foi abandonado e desprezado. De certo modo, representa o valor que esses alunos dão à escola e talvez a convicção que têm de que o tempo deles nessa instituição representa uma das suas poucas oportunidades de acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado.

Essa experiência, em especial, aponta para questões que exigem uma análise mais cuidadosa. Muitas vezes no afã de se buscar romper com um modelo de escola caracterizado por uma postura que se julga conservadora, por se fundamentar na

transmissão do conhecimento marcado pela negação de sua relação dialética e pelo caráter elitista imposto a ele, a escola acaba por negar o conteúdo e se deter em atividades pragmáticas. Sendo assim, de certo modo, a escola frustra a população que tanto lutou para ter acesso a ela. Segundo Garcia<sup>195</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)

Outro episódio que marca a descontinuidade do trabalho na escola, ainda ocorreu no final de 2002 quando, ao receber uma verba suplementar, a coordenadora e a diretora da escola optaram pela realização de um jardim. Ele foi idealizado para o mesmo local em que, um ano antes, os alunos juntamente com os professores de duas disciplinas – Biologia e Geografia - haviam realizado uma atividade de arborização da escola. O resultado desse trabalho foi fotografado e comentado por uma das alunas entrevistadas:



Foto do jardim produzido pelos alunos e registrado pela aluna Maria em 22/11/2001.

---

<sup>195</sup> GARCIA, Regina Leite. *Um Currículo a Favor dos Alunos das Classes Populares*, in **Cadernos CEDES**, n. 13, 4ª. edição, 1991.



Foto realizada por mim no final do ano de 2002, do mesmo local agora com o jardim idealizado pela equipe pedagógica da escola.

*Dirce: E aí? Que mais que você fotografou? Você fotografou o professor, o jardinzinho... Maria: É a única coisa, entre aspas, de bom aqui na escola que pode ter um futuro é esse jardinzinho que o Sidmar começou a ajudar... Dirce: Porque foram vocês mesmos que fizeram... Maria: Foi, a gente colaborou... Priscila: Mas vai ver como está, não está a mesma coisa que estava. Maria: Quem sabe um dia progride... (Entrevista com alunas Luciana (16), Maria (16) e Priscila (16), p. 1)*

Estas várias atividades que acontecem na escola parecem ser a forma como os professores procuram responder às diferentes exigências de dinamismo, de contextualização, interdisciplinaridade ou de “aprender fazendo”. Nos documentos curriculares e nos textos oficiais há cobranças para que se desenvolvam projetos articulados com os conhecimentos práticos dos alunos, no entanto, se os mesmos não estiverem articulados a uma proposta pedagógica e social mais ampla da instituição escolar, se perdem no vazio. Tornam-se atividades realizadas num determinado momento com um objetivo imediato e sem possibilitar, de fato, o trabalho eficiente com o conteúdo de forma mais complexa e atender aos objetivos de formação dos alunos. Essa situação,

de certo modo, confirma o que é defendido por Lopes<sup>196</sup>, ou seja, *“...o planejamento do ensino tem se apresentado como desvinculado da realidade social, caracterizando-se como uma ação mecânica e burocrática do professor, pouco contribuindo para elevar a qualidade da ação pedagógica desenvolvida no âmbito escolar”* (p. 42)

Segundo Mitrulis (2002) – a partir da análise de diferentes iniciativas inovadoras em escolas de ensino médio - ao se lançarem em inúmeras atividades sem um projeto consolidado as instituições escolares acabam por assumir cada vez mais características próximas às de um clube, associação de lazer, entidade assistencial, ou de um espaço de animação cultural, muito distante das características próprias de uma instituição de ensino. Para a autora, *“...o ativismo pedagógico decorrente de um entendimento aligeirado das idéias pedagógicas de aluno participante, centro do processo educativo, proliferou na ausência de um compromisso político com a democratização de um ensino de qualidade para todos.”*(p. 240-1) Segundo Mitrulis (2002), de um modo geral os projetos educativos são desenvolvidos como apêndices curriculares, paralelos, sem articulação com as disciplinas, mantendo uma forma isolada, abstrata e descontextualizada de se tratar os conhecimentos e saberes.

Uma outra hipótese de análise é a aproximação cada vez maior entre a cultura escolar e a cultura de massa, característica, segundo Bosi<sup>197</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 minguar ou morrer.”*(p. 9) A cultura de massa invade, segundo o autor, o tempo do relógio e o tempo interior do cidadão. Nesse sentido, por que não pensar o tempo da escola, o tempo do ensinar e aprender.

Para Bosi (1987), existem duas possibilidades de resistência às “baterias da civilização de massa”, ou seja, a cultura das classes pobres ou a alta cultura. A primeira tem um tempo cíclico, está fundamentada no retorno de situações e atos que a memória grupal reforça, atribui valor. A condição material de sobrevivência das práticas populares é o seu enraizamento, marcada por um modo de ser mais denso e resistente à mudança e

---

<sup>196</sup> LOPES, Antônia Osima. *Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação*, in VEIGA, Ilma Passos (coord.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

<sup>197</sup> BOSI, Alfredo (org). **Cultura Brasileira: temas e situações**. SP: Ed. Ática, 1987.

ao desgaste. No segundo caso, a cultura “superior”, se singulariza pela possibilidade que tem de avaliar a si mesma, sua auto-consciência. Seu ritmo supõe o movimento da consciência histórica. *“Aprender o que somos, o que nos estamos tornando agora e o que podemos fazer, mediante um conhecimento histórico-comparativo denso e justo, é ainda a tarefa prioritária das ciências humanas no Brasil.”*(p. 15)

Acredito ainda que a preocupação constante - posta nos documentos curriculares atuais e reproduzida no discurso dos professores entrevistados nessa pesquisa - em atender às mudanças frenéticas dos tempos de globalização e colocar o aluno em contato com as informações e conhecimentos que surgem a cada instante, talvez esteja aproximando a escola cada vez mais da lógica da cultura de massa e promovendo um distanciamento do caráter formador e crítico que essa instituição deveria ter. Longe de se conseguir de fato o diálogo entre a cultura popular e a cultura erudita, o que parece estar havendo na escola é a reiteração do processo de massificação.

## **A Interdisciplinaridade e a Prática dos Professores**

A preocupação acerca da necessidade de se construir um trabalho interdisciplinar, está presente no discurso da maioria dos professores entrevistados. Ao mesmo tempo em que desejam e percebem a importância de um trabalho como este, destacam os empecilhos que julgam, dificultam a sua concretização. Nas entrevistas realizadas perguntei a eles se desenvolviam trabalhos integrados entre suas disciplinas. Alguns disseram que este tipo de trabalho acontece na escola, mas de uma forma casual.

*Eu digo que é de forma casual, não porque a gente não queira e porque não se brigou pela interdisciplinaridade aqui. O que eu vejo é que a questão da interdisciplinaridade ainda não foi bem discutida no processo educacional. Ela está aí, existe já há um bom tempo na própria educação, só que eu acho que no Estado [na rede estadual] a questão interdisciplinar ainda não funciona... Eu penso que, primeiro o professor não se sente preparado para isso e, segundo, é que ele já acostumou com o seu método de trabalho. Eu tentei fazer. Começamos a fazer um trabalho, eu e o professor de Física. No noturno ele estava trabalhando com os alunos a questão do princípio do cosmo, e aí eu estava trabalhando Galileu. `Pô, dá para a gente fazer um trabalho em conjunto!’ Eu falei: `Não, lógico que dá para fazer. Você vai trabalhar o aspecto da Física e eu vou trabalhar o aspecto da*

*Filosofia que são duas coisas que estão amarradas'. Então a gente começou a fazer um trabalho assim... (Entrevista com Marcelo, professor de Filosofia - p. 12)*

Para outros professores a interdisciplinaridade não acontece nesta escola por falta de encontro entre eles, por falta de um espaço de integração, discussão, construção e realização coletiva de um projeto dessa natureza:

*Falta se agrupar mais... É comunicação. Porque no começo do ano tudo você chega... Todas as escolas que você chega é a mesma história: é planejamento, tem data para entregar e vai fazer isso, não sei o que, no fundo no fundo termina o ano e o que se faz? Você entendeu? Eu acho que falta o diálogo. 'Olha, vamos trabalhar isso, isso e aquilo?' Já aconteceu, já coincidiu, não é que não. História eu já trabalhei, principalmente noturno, junto com a Geografia deu para trabalhar legal. O mesmo assunto a gente... Mas é pouco. E eu acho que o que falta é assim mesmo, entrosamento e vontade do próprio professor, é vontade minha, é vontade do outro. Um vai se largando por isso e vai faltando aquele entrosamento (Entrevista com Célia, professora de Matemática - p. 3)*

*...Se fala muito nisso daí [interdisciplinaridade], mas eu não consegui ainda trabalhar isso. Não porque eu não queira, eu já tentei. Mas é complicado, porque muitas vezes a gente chega na escola... eu nem sei o que o professor de Português está trabalhando, o que o professor de Geografia está trabalhando... Mas, muitas vezes, sem saber, já aconteceu de eu estar trabalhando um tema e o professor de Português também o mesmo tema. Ou eu estar trabalhando um tema e Filosofia também. Mas casualmente, agora, a gente fazer, planejar, trabalhar... Acho que falta mais espaço para organizar isso, para saber como trabalhar isso daí. (Entrevista com Sara, professora de História - p. 3)*

*...A dificuldade não é nem fazer o trabalho, às vezes, é a dificuldade é realmente pessoal mesmo. Tem muito professor que ele é muito individualista, então ele fala: 'Eu dou a minha aula, eu venho aqui e dou a minha aula e acabou.' Você não consegue ter um diálogo, nem no próprio HTPC você consegue ter esse diálogo com os professores. Então eu acho que a interdisciplinaridade não foi incorporada ainda. Acho porque o professor tem que sair um pouco desse seu mundinho e falar assim: 'A realidade é outra, a gente tem que estar trabalhando outras formas de educar (Entrevista com Marcelo, professor de Filosofia - p. 13)*

*...Mas eu consegui isso com o [professor de Biologia] porque a gente trabalha a muito tempo junto. E com a [professora de Educação Artística] também a parte... No folclore que a gente consegue casar, que eu peço a pesquisa da região e ela pede as comidas e danças e aí a gente junta numa sala só, inclusive com a professora também de História. Nós conseguimos fazer isso com o folclore. Mas tirando a parte do folclore eu só consigo casar mesmo com Biologia... Às vezes acontece assim de eu estar falando alguma matéria o aluno falar assim: 'Ah! Dona eu aprendi isso em Ciências'. Então, de repente o professor trabalhou o mesmo conteúdo que eu e eu nem fiquei sabendo. Então por acaso aconteceu. A gente fica contente quando isso acontece... É por acaso mesmo... (Entrevista com Cléia, professora de Geografia - p. 3-4)*

Acredito que a limitação do espaço para a realização de trabalhos coletivos na escola é mesmo um empecilho para um aprofundamento das reflexões acerca do fazer pedagógico. Essa situação limita também a forma como os professores concebem o conhecimento, reforçando uma visão pouco abrangente acerca das múltiplas relações existentes entre os diferentes campos do saber. Parece ser essa a dificuldade da professora de Matemática cujo depoimento reproduzo a seguir:

*Não é tanto porque é muito conteúdo, o problema é que uma coisa, às vezes não tem nada a ver com a outra. Trigonometria, que eu estou dando no colegial, não dá pra misturar com português, englobar junto com Português, com História. Eu não achei uma maneira, pode ser que dê, mas eu não achei uma solução (Entrevista com Ana Paula, professora de Matemática - p. 15)*

Como já destacado no item anterior, para a concretização de um trabalho diferenciado na escola, é fundamental a existência de um projeto. Nesse sentido, entendo o depoimento dos professores acerca do trabalho integrado que acontece de forma esporádica, como a confirmação da sua inexistência. As próprias condições de trabalho às quais os professores da rede pública são submetidos, são obstáculos para o surgimento e a consolidação de um projeto interdisciplinar<sup>198</sup>. Sendo assim, entendo que atribuir ao professor única e exclusivamente a responsabilidade pela concretização de um trabalho interdisciplinar como se tem feito nos discursos oficiais, é camuflar questões

---

<sup>198</sup> Dos 7 professores entrevistados, todos tinham mais de 32 horas/aula por semana, chegando ao extremo de dois destes professores terem mais de 50 horas/aula, distribuídas entre escolas estaduais, municipais e privadas.

muito mais complexas que impedem uma reversão dos problemas do trabalho escolar. É possível, inclusive, que tais problemas tenham suas raízes muito mais profundas em contextos externos às instituições de ensino. Como indica Oliveira (2001) “...a escola está se desintegrando como reflexo da crise estrutural do capitalismo...”(p. 49)

Além disso, para a efetivação de um trabalho interdisciplinar é fundamental a compreensão do conhecimento na sua complexidade e a partir das intrínsecas relações entre este e a consolidação do poder. Mas, parece que a concepção que ganha espaço entre os docentes no país está pautada por uma visão instrumental do conceito de interdisciplinaridade.

Segundo Veiga-Neto<sup>199</sup> o movimento pela interdisciplinaridade se estruturou entre os anos de 1950 e 1960 em sintonia com a facção anti-bélica e anticientificista que, no clima da Guerra Fria, se contrapunha ao cientificismo que sustentava a corrida armamentista. Para o autor, o reconhecimento de que esse movimento estava inserido no contexto da Guerra Fria é importante para compreendermos sua difusão entre os educadores brasileiros: “...[O movimento pela interdisciplinaridade] *atraiu boa parte dos educadores brasileiros não só pelas promessas e esperanças embutidas no seu conteúdo programático – que por ser uma novidade que, como tal, poderia trazer alguma modificação ao status quo educacional e social. E, no caso, tinha-se uma novidade que não só se originava fora do centro do bloco ocidental como, ainda, não estava acabada, pronta, empacotada, mas, ao contrário, tinha de ser construída na própria ação pedagógica...*”(p. 77-78)

Foi principalmente através dos trabalhos de Ivani Fazenda que este movimento se difundiu no nosso país. Para Veiga-Neto (1997) tais trabalhos apresentam um enfoque pragmático da interdisciplinaridade. Neles pairam uma noção de totalidade do conhecimento e uma visão iluminista do papel da escola que, muitas vezes, é apontada como capaz de resgatar valores e saberes que foram declarados perdidos, “...seja para salvar ou no mínimo, melhorar o mundo em que vivemos...”(p. 73) Portanto, ao defender a necessidade de se superar a especialização dos saberes, acredita-se que assim se contribuiria para a formação de uma nova cultura que promoveria a “cura da doença” que assola o mundo moderno. Para o autor, o movimento não é radical. “...Ele não trata de

---

<sup>199</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. *Currículo e Interdisciplinaridade*, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

*defender uma virada social, nem mesmo educacional. Também não trata de questionar as conexões entre escola, currículo e cultura, principalmente naquilo que essas conexões têm de produtoras e reprodutoras das desigualdades – entre pessoas, gênero, estratos sociais, religiões, faixas etárias, conhecimentos, etnias, culturas, etc...”*(p. 74)

Essa visão pragmática da interdisciplinaridade parece de fato ser a que tem prevalecido nas escolas e levado os professores à compreensão de que é necessário fazer trabalhos em conjunto, somar disciplinas, sem que isso signifique de fato o reconhecimento da complexidade da articulação intrínseca dos conhecimentos.

### **A Contextualização dos Conteúdos: entre o desejo e a realidade**

Além da interdisciplinaridade, outro princípio apontado nos documentos curriculares como fundamento para o currículo do ensino médio é o da contextualização. Em alguns momentos, como destaca Lopes<sup>200</sup>, esse conceito aparece nos documentos curriculares oficiais respondendo à necessidade de se articular os conteúdos escolares com a vida pessoal e cotidiana dos alunos. Talvez esse seja o princípio que mais tem orientado o trabalho dos professores na EE Jardim Amanda II.

Ao longo da pesquisa, pude perceber que os docentes dessa escola constroem 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:

*...Deve-se trabalhar a realidade do aluno e paralelamente também trabalhar um todo, para ele ficar sabendo o que acontece no mundo, para ele estar a par dos acontecimentos, estar por dentro do que acontece também, não ficar só na realidade dele, só o meio, mas que ele fique conhecendo também o dia-a-dia, o mundo em si, o que se passa ao redor dele, o que está acontecendo no mundo*  
(Entrevista com Sara, professora de História - p. 4)

---

<sup>200</sup> LOPES, Alice Casimiro. *A organização do conhecimento escolar nos PCN para o Ensino Médio*, in ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. de. **Políticas Organizativas e Curriculares: educação inclusiva e formação de professores**. RJ: DP&A Editora e Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

*...No começo do ano eu pedi para eles trazerem, por exemplo, caixa de sabão em pó, pasta de dente, várias marcas para a gente ver se... O que eles observaram aqui, que geralmente é o mesmo produto, a mesma composição, só muda o nome. E, às vezes até o mesmo químico de uma pasta de dente fabrica a outra. Então eu procuro sempre estar diversificando nesse aspecto. Nunca deixo o conteúdo de lado, mas sempre diversificando... (Entrevista com Sidmar, professor de Química - p. 6)*

*...Eu costumo trabalhar muito temas atuais, principalmente voltado para área de Biologia a parte de Ecologia, a parte de desenvolvimento, a Genética que está no auge. Então eles estão sempre buscando através de jornais, reportagens, revistas, vídeos que acabam se interando do assunto. Mas eles não deixam muito para trás, eles não ficam muito longe não. Mas não deixa de ser aquela coisa, o pessoal da manhã eles sempre tem maior disponibilidade, maior acesso à biblioteca ou outros meios de pesquisa... (Entrevista com Robson, professor de Biologia - p. 16)*

*...O problema que eu vejo em Filosofia, você dar aula principalmente com alunos da periferia, é você realmente evitar se expor assim, colocar: a Filosofia é isso! Porque é bom que eles mesmos construam para eles uma realidade do que seja Filosofia. Então eu tento, nas minhas aulas, eu sempre tento estar trazendo alguma temática, alguma coisa ligada a própria realidade deles para que a gente possa estar discutindo. Aí eles vão colocando aquilo que eles percebem, aquilo que eles sentem, aquilo que eles vêem. Então eles vão falando: 'Pôxa professor, mas Filosofia é isso?' Eu falo assim: Não, Filosofia não é só isso, é além disso. Aqui nós estamos fazendo só uma análise geral. Depois que eu faço, que a gente faz essa avaliação deles, aí eu entro com uma temática de um autor... (Entrevista com Marcelo, professor de Filosofia - p. 11)*

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 devida

compreensão do que esse fazer representa. Falta uma perspectiva crítica em relação ao atual discurso pedagógico, o que resulta numa mera assimilação e reprodução do mesmo pelos docentes.

Além disso, como procurarei demonstrar no próximo capítulo, essa forma de trabalho realizada pelos professores é por eles compreendida como uma aproximação da escola com a problemática da diversidade cultural. Segundo eles, respeitar e ter como fundamento a diversidade cultural na ação educativa é algo inquestionável nos dias atuais e entendem que isso seria possível através da articulação entre os conhecimentos escolares e a vida, a realidade dos alunos.

## **A Visão dos Alunos**

Para os alunos entrevistados, muitas vezes a atuação do professor em sala de aula promove seu interesse e estimula a sua participação. Segundo eles, o envolvimento do aluno depende da forma como o professor conduz a aula e aborda o conteúdo. Criticam as aulas que, na maioria das vezes, são repletas de informações e conteúdos que raramente guardam alguma relação com suas experiências ou com suas vidas.

*...No último ano nós tivemos uma professora, ela é uma excelente professora, só que ela trabalhava só em cima do livro. Que nem, República Oligárquica, ela lia explicava o que era e tinham as questões: 'Aí responde essas questões'. Era o que ela fazia. E ela dava um trabalho sobre países. Eu acho que a gente aprendeu sobre a República Oligárquica, mas nós não relacionamos isso com a nossa vida. Eu acho que devia ter mais aulas... Eu faço Matemática [o aluno era estudante do curso de Matemática na PUCCampinas no momento da entrevista] e queria que tivesse mais aulas de História... Para você ver como eu sou. (Entrevista com Fábio, ex-aluno, 18 anos - p. 7)*

Relendo esse depoimento me pergunto: por que esse aluno refere-se a essa docente como uma excelente professora? Pelas observações e contato que tive com ela pude constatar que é uma professora que raramente falta além de se mostrar preocupada e atenciosa com os alunos. Talvez essa seja a razão para o aluno considerá-la uma excelente professora.

Apesar dessa relação respeitosa e comprometida com os discentes, sua aula parece estar centrada no livro didático, na reprodução do conhecimento. Assisti a uma delas e passarei a relatá-la:

O assunto da aula era a Crise de 1929 e seus efeitos no Brasil. A professora explicava o tema quando um aluno a interrompeu e tentou trazer a discussão para o presente. Referiu-se à queda da bolsa de valores em São Paulo que havia sido noticiada nos telejornais da noite anterior. Iniciou-se um diálogo entre a professora e os alunos:

*Professora: Ontem nós vimos a queda da bolsa de valores.*

*Aluno: Pô Dona, o dólar subiu de novo ontem. A senhora viu?*

*Professora: E o dólar subindo altera nossa economia...*

*Aluna: E como!..*

Surgem conversas paralelas entre os alunos sobre os preços das mercadorias, a dificuldade de sobreviver atualmente no país... A professora desconsidera essas conversas e continua a explicar a matéria ao mesmo tempo em que alunos andam pela sala e conversam. Aos poucos voltam para os seus lugares e passam a copiar o texto do livro didático que a professora transcreve no quadro negro.

Em seguida formulam-se novas perguntas à professora sobre as eleições presidenciais que se aproximam. Ela aproveita para recomendar que eles procurem conhecer as propostas dos partidos e dos candidatos antes de votarem. Relata que os professores de História da escola estão planejando organizar uma simulação do processo de votação na EE Jardim Amanda II. Percebi, nas falas que se seguem, que a descrença na atuação dos políticos por parte dos alunos e da professora é grande. Esse assunto gera novo tumulto na classe e a professora, talvez tentando se justificar pela desorganização da aula, dirige-se a mim e diz: *“Falar de política é assim mesmo...”* Em seguida, continua passando a matéria no quadro.

A professora volta ao tema da Crise de 1929, e logo um aluno a interrompe e se aproxima com o caderno da disciplina pedindo que ela dê visto de que a matéria está completa. Ela continua falando e vai até sua mesa para ‘vistar’ o caderno. Os alunos se levantam novamente e começam a andar pela sala. Vai soar o sinal...

Ao final da aula a professora comenta comigo: *“O mais difícil é passar conteúdo. Eles puxam outro assunto e se deixar fica a aula toda. Eles gostam de discussão...”*

Nessa aula, como em outras que observei, pode-se perceber a demanda dos alunos por um diálogo maior da professora e pela aproximação do conhecimento histórico com as questões da atualidade. Entretanto, a forma como a professora dinamiza sua aula conduz os estudantes a uma noção do conhecimento histórico como algo distante e independente das práticas de sujeitos comuns, o que não lhes favorece o estabelecimento

de nexos maiores com suas experiências. Dessa forma a professora contribui para reforçar entre eles uma concepção de história esvaziada de conflitos. Ao negar a aproximação entre o conteúdo que é apresentado e as inquietações atuais trazidas pelos alunos, a professora deixa transparecer a compreensão limitada que tem acerca do conhecimento histórico

Para os discentes, parece ser fundamental a existência de um diálogo maior entre os conteúdos apresentados pelos professores e a vivência de cada um. Durante seu depoimento, um aluno assim se reportou a uma aula de Matemática:

*Aqui eu tirei foto da lição<sup>201</sup>. Muitos perguntam: porque a lição? Está tudo certo aqui, beleza... Mas eu não sei nem pra onde usa esse negócio aqui. Eu faço as coisas, mas não sabendo aonde eu vou usar. Então, às vezes, você grava, mas só que não é aquele negócio que você pensa: 'Eu vou gravar pra o futuro porque eu quero fazer isso e nisso eu vou usar isso'. Aí na hora que você chega lá pra fazer o que você quer, você lembra das contas, aí você tem que lembrar tudo de novo, ler livros... (Entrevista com Murilo, aluno, 16 anos - p. 1-2)*

Esse parece ser um aspecto importante para os estudantes para garantir o envolvimento e a dedicação ao trabalho na disciplina. No caso específico da disciplina de Filosofia o professor, como procurei demonstrar anteriormente, tentava estabelecer o diálogo entre esses conhecimentos e talvez essa seja a razão pela qual a maioria dos alunos entrevistados destacaram a importância dessa disciplina em seus depoimentos. Um dos estudantes entrevistados apontou esse aspecto e mencionou a mudança de professor que houve no início do ano de 2002<sup>202</sup>, e que levou a uma alteração na metodologia e na relação dos alunos com a disciplina de Filosofia:

*...Eu gosto de Filosofia, só que o meu professor é muito chato, mas tudo bem, ele não explica a matéria, mas... [Dirce: E quando era o outro professor?] Ah! Ele era legal! Eu não matava aula dele nem "fudendo"... Ele era legal, conversava com os alunos, ele via coisa para o aluno, coisa que esse professor que está aí agora não faz, ele não "cata" e... Ele passa matéria: 'Quero que vocês façam e isso, isso e isso...' Se você pergunta... Ele não explica a matéria. Tanto que no começo do ano*

---

<sup>201</sup> Foto reproduzida no capítulo 4.

<sup>202</sup> Essa mudança ocorreu pelo fato do professor anterior, aluno do programa de pós-graduação em uma universidade pública, ter conseguido bolsa para prosseguir seus estudos o que implicava na sua licença do trabalho.

*a gente fez um abaixo assinado pra tirar ele da escola e não conseguimos, mas tudo bem. Nós conversamos com ele, fizemos um abaixo assinado pra ele explicar a matéria, mas ele explica um pouco, não explica o resto, ele fica muito tempo falando e não fala ‘merda’ nenhuma. ‘Embaça’ demais, ele passa umas atividades pra nota que não tem nada a ver com nada...* (Entrevista com Jefferson, aluno, 17 anos - p. 9)

A mudança de professor e da orientação no trabalho com a disciplina, gerou insatisfação entre os alunos. Num determinado dia uma das turmas decidiu se rebelar com o novo professor. Um dos alunos escreveu a palavra “gay” na sua cadeira com corretivo branco. O professor não percebeu, assentou-se, e teve a palavra carimbada em sua calça. Durante algum tempo andou pelos corredores sob risos dos alunos. Esse episódio resultou na suspensão de toda a classe e na realização de uma reunião com os pais, da qual tive a oportunidade de participar. Como se tratava de uma turma considerada indisciplinada e que tinha, na opinião de alguns professores e da coordenação, alguns líderes já identificados, esses tiveram sua transferência forçada em função de mais esse episódio<sup>203</sup>.

É possível que a indisciplina, pelo menos em alguns casos, seja uma forma pela qual os alunos demonstrem sua insatisfação com o desempenho dos professores. Nas aulas que assisti<sup>204</sup> eram constantes a conversa paralela e a circulação de estudantes pela sala. Por mais que os professores solicitassem, nada mudava na atitude dos alunos. Entretanto, é preciso destacar que nas aulas daqueles professores que promoviam o diálogo e buscavam constantemente as aproximações entre o conhecimento sistematizado e as situações vividas, havia um clima mais ordeiro e de maior participação.

Apesar de algumas iniciativas nesse sentido, elas são ainda bastante tímidas e isoladas no cotidiano da escola. A sensação que fica para a maior parte dos alunos entrevistados, é de um conhecimento fragmentado e superficial que lhes impede uma

---

<sup>203</sup> No dia da reunião do Conselho de Escola para definir eventuais medidas punitivas para os supostos responsáveis, presenciei a professora de História falando sobre o ocorrido com a turma. Nessa conversa, uma das alunas que supostamente havia participado do episódio (o grupo identificado como liderança da turma era composto por uma garota e três rapazes) afirmou que as pessoas que iriam participar da reunião já estavam “com a cabeça feita” para decidir. A professora disse que a turma era inteligente, mas que “pisava muito na bola”. A aluna levantou a possibilidade de ser expulsa da escola. Os colegas manifestaram solidariedade a ela, mas não conseguiram debater mais profundamente a questão. Passaram a conversar simultaneamente, se dispersaram, e não se organizaram para defender os colegas. Na reunião do Conselho foi definida a transferência de três estudantes envolvidos, dentre eles a garota mencionada.

<sup>204</sup> Procurei diversificar as aulas às quais assisti, ou seja, aulas de Geografia, Português, Química, Física, Matemática, Filosofia, História...

compreensão mais profunda dos fatos e que poderá resultar numa dificuldade maior para sua entrada na universidade ou no mercado de trabalho. O relato que transcrevo a seguir expressa a opinião de boa parte do corpo discente acerca do trabalho dos professores da escola:

*...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... (Entrevista com Welson, aluno, 19 anos - p. 8).*

Parece faltar a boa parte dos professores, condições de promover um maior aprofundamento dos conteúdos. Talvez essa dificuldade se dê em função das condições de trabalho bastante adversas e de deficiências na sua formação. Frente a essa situação, cresce entre diferentes pesquisadores a preocupação com os possíveis efeitos das atuais políticas educacionais, em especial, com a forma como tem sido conduzida a reforma curricular para uma instituição escolar já bastante fragilizada. No próximo capítulo, a partir da análise do trabalho desenvolvido pelos professores da área de Humanas, procurarei problematizar esses aspectos.

## **CAPÍTULO 7**

### **CURRÍCULO COMO PRÁXIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA O PROFESSOR**

Para Guiomar Namó de Mello<sup>205</sup>, após a segunda metade dos anos de 1990, passou-se a ter uma preocupação com a reorientação curricular das escolas de ensino médio não apenas a partir das exigências do mundo da produção como também de um comprometimento com os ideais do humanismo e da diversidade. Entretanto, a área de Ciências Humanas aparece, nos documentos curriculares brasileiros recentes, de forma bastante insipiente. Há uma redução da carga horária das disciplinas que compõem essa área e outras, como é o caso de Filosofia, por exemplo, são excluídas da parte comum e obrigatória do currículo. Para os PCNEM, essa situação é justificável na medida em que a formação humanística do sujeito pode ser concretizada através da interdisciplinaridade, ou seja, que as questões presentes e fundamentais para a formação do cidadão estão postas em diferentes ciências e não apenas na área de Ciências Humanas.

Neste capítulo pretendo dar destaque especial à forma como essa área estava estruturada na escola pesquisada e como os professores desenvolviam seu trabalho na tentativa de articular conhecimentos e de incluir o debate acerca da diversidade cultural. Ao final, procurarei abordar a importância de se repensar a formação dos professores e de se concentrar as análises sobre o projeto político social com o qual a atual política curricular está comprometida.

No ano de 2002, o MEC lançou novo documento curricular: os PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - <sup>206</sup>, com o objetivo de orientar os professores, coordenadores e dirigentes escolares do ensino médio, bem como os responsáveis pela formação continuada dos professores. Esse documento é apresentado como complementar aos PCNEM e está dividido em três volumes: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Tais documentos estão em sintonia com a política curricular para o ensino médio que vinha se estruturando desde a segunda metade dos anos de 1990, e que analisei em capítulos anteriores.

---

<sup>205</sup> Texto das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

<sup>206</sup> Esse documento encontra-se disponibilizado no site do mec: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) (acessado em agosto de 2004)

O texto de apresentação do documento referente às Ciências Humanas deixa claro que a reformulação do ensino médio busca a atualização da educação básica para ampliar o acesso dos jovens ao nível subsequente e para atender às necessidades impostas pelo processo de globalização. De acordo com o referido texto, a falta de articulação entre a vida e a escola está refletida nos projetos pedagógicos, “*freqüentemente inadequados e raramente explicitados*”. Sendo assim, propõe-se a articulação das disciplinas em áreas e a definição de conceitos que deverão ser trabalhados na integração e **aplicabilidade** na vida cotidiana.

Esta postura reflete uma visão pragmática do conhecimento veiculado na escola. Durante todo o texto a preocupação constante está na aplicação do saber aprendido na escola, de uma forma imediatista, apontando para uma concepção de ensino que desvincula reflexão e ação social, teoria e prática. Apresenta, ao meu ver, uma idéia distante da concepção de currículo como práxis, ou seja, do entendimento de que todo ele é uma construção social. No currículo assim compreendido não há um momento de acesso à teoria para depois levá-la a prática, pois mesmo o conhecimento teórico apresentado na escola é ele resultado de experiências, de práticas e de reflexões sistematizadas.

O documento apresenta sugestões temáticas que, “*...não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina...*”(p. 14) Nesse sentido, ele não nega o caráter disciplinar do conhecimento, mas pretende orientar e organizar o aprendizado na perspectiva de que cada disciplina, na sua especificidade, possa desenvolver competências gerais. Sendo assim, o caráter interdisciplinar, tão caro à toda política atual de currículo, não estaria no trabalho com os mesmos temas por parte das disciplinas, mas numa “*...prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual...*”(p. 16) A interdisciplinaridade se daria, portanto, na mobilização e desenvolvimento das mesmas competências e habilidades por diferentes disciplinas, podendo até mesmo serem direcionados para temas distintos.

A noção de interdisciplinaridade aqui é apresentada como uma prática docente comum, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades<sup>207</sup>, apoiada na associação ensino-pesquisa e no uso de diferentes fontes e de diferentes linguagens. Está no “jeito de fazer” na prática docente e não necessariamente na forma de se conceber o conhecimento. Apresenta-se, desse modo, na perspectiva pragmática criticada por Veiga-Neto (1997) e destacada no capítulo anterior.

No caso específico das Ciências Humanas, são sugeridas duas problemáticas em torno das quais devem se concentrar as atividades das disciplinas, ou seja, a da identidade e a questão das disparidades econômicas e sociais. Há a ressalva, entretanto, de que os chamados conteúdos programáticos não podem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para que os educandos construam conhecimentos. Novamente aqui fica nítida a aproximação com a concepção de Dewey acerca do papel dos conteúdos escolares que já foi explorado neste trabalho no capítulo 2.

Essa orientação relativa à necessidade da contextualização dos temas – que aparece como sinônimo da significação dos temas/assuntos no âmbito do viver em sociedade – abre a possibilidade da prática docente cair em redundâncias. Em diferentes momentos da pesquisa pude observar esta tendência. Penso que o praticismo pode levar à reprodução do senso comum.

Quanto à avaliação, o documento curricular entende que deve estar centrada na observação do desenvolvimento dos educandos em relação às competências, habilidades e conceitos que estes mobilizam, constroem e reconstróem ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. Mas, aqui não vemos nenhuma menção mais prática sobre possibilidades concretas de realização de uma avaliação nessa perspectiva e nem mesmo é debatida a relação direta que existe entre as diferentes concepções de avaliação, projetos educacionais, condições de trabalho e qualificação docente.

Após serem feitas essas colocações iniciais, o documento apresenta-se dividido por disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas<sup>208</sup>. Neles estarão, como diz o

---

<sup>207</sup> As competências gerais que estariam presentes e sendo desenvolvidas por qualquer disciplina são por exemplo: capacidade de informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação.

<sup>208</sup> Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, a área de Humanas aparece composta pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Na escola pesquisada apenas as três primeiras disciplinas compunham a grade

próprio texto, sugestões de como estruturar-se o trabalho em História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Essas sugestões estão organizadas através de conceitos que se julgam fundamentais para serem adquiridos pelos jovens educandos. Conceito aqui é entendido como *“...a representação das características gerais de determinado objeto pelo pensamento. Nesse sentido, conceituar significa a ação de formular uma idéia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado...”*(p. 24) Os conceitos são ainda compreendidos numa perspectiva transversal, ou seja, podendo estar, de maneira explícita ou não, presentes em todas as disciplinas que compõem uma área. Além desses, existem ainda aqueles que são específicos de cada disciplina, mais particulares, e que não fazem parte das representações do real presentes em outras disciplinas da mesma área<sup>209</sup>.

É clara a mudança de enfoque entre os três documentos curriculares oficiais - DCNEM, PCNEM e PCN+ - no que se refere ao trabalho em sala de aula. Se no primeiro apresentam-se os princípios que deverão nortear o currículo no País, no segundo aparece uma discussão mais detalhada sobre o ensino em cada uma das três áreas e no último, a sugestão de conceitos a serem trabalhados soa aos ouvidos do leitor como um direcionamento que o professor acabará dando à sua disciplina. Parece que novamente se insiste em apontar receitas através de um documento curricular mais claro para o professor que terá a função de definir o seu trabalho em sala de aula. No entanto, como discorrerei a seguir, esta estratégia se torna inoperante se não se investe seriamente na formação e valorização desses professores e se, de fato, não é garantida autonomia à instituição escolar<sup>210</sup>.

Segundo os PCN+, o objeto de estudo das Ciências Humanas é *“...o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada*

---

curricular, o que me levou a dedicar minha análise ao referencial curricular referentes a elas e ao trabalho desenvolvido na escola em História, Geografia e Filosofia.

<sup>209</sup> É o que ocorre, por exemplo, com o conceito de cultura que é, segundo o documento, um conceito estruturador geral da área e ao mesmo tempo, estruturador particular de disciplinas. Já o conceito de território, originariamente presente em Geografia, é um conceito estruturador de uma disciplina e “emprestado” a outras disciplinas.

<sup>210</sup> Acerca dessa questão vale destacar os diferentes trabalhos já produzidos que denunciam o caráter centralizador dos sistemas de avaliação institucional que tem como real objetivo a homogeneização dos sistemas de ensinos.

*momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos”(p. 24)*

Para essa área são elencadas como competências importantes a serem desenvolvidas a capacidade de **representação e comunicação; investigação e compreensão e contextualização sociocultural**. A **primeira** é entendida como o domínio da comunicação de informações e conhecimentos de forma ampla através do desenvolvimento de diferentes habilidades de comunicação, tais como a oralidade, a escrita, etc. A competência da **investigação e compreensão** é entendida como a capacidade de fazer uso de diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos permitindo aos alunos reconhecer diferenças, compreendendo que a sociedade é produto das ações de diferentes sujeitos sociais. E a última competência destacada no referido documento - **contextualização sociocultural** - pressupõe que os educandos sejam capazes de perceber e compreender que as ações humanas são construídas e reconstruídas em tempos e espaços diversos, que se manifestam no âmbito das relações sociais das quais são frutos e promovem múltiplos desdobramentos. Essa competência aponta para a necessidade dos educandos se reconhecerem como agentes e protagonistas da construção/reconstrução dos processos sociais, que sejam capazes de trabalhar com diferentes interpretações acerca de uma mesma situação-problema e que se apropriem de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação no âmbito da sociedade.

Competências e conceitos guardam uma estreita relação entre si. Segundo o texto dos PCN+ de Ciências Humanas, *“...conceitos e competências são uma das faces de uma moeda que inexiste sem a outra, na qual estão os conhecimentos... Assim, não há construção/reconstrução de conhecimentos sem a mobilização/desenvolvimento de competências e a construção/reconstrução de conceitos”(p. 32)* Dessa forma, segundo o referido documento, não se deve ter a intenção de formar geógrafos, historiadores, etc., na escola básica, mas *“...devemos ter em conta que são os instrumentos de análise, ou seja, os conceitos e procedimentos próprios de uma dada disciplina que de fato serão a herança intelectual que a escola deixará para os educandos, juntamente com as competências e habilidades a serem desenvolvidas”(p. 37)*

É feita ainda nesse documento, uma discussão acerca dos critérios para seleção dos saberes a serem ensinados, o que se considera tarefa do educador e da sociedade.

Para tanto, deveriam ser utilizados critérios bem definidos que derivassem da concepção de educação e de escola que se pretende construir, não havendo aqui nenhuma discussão mais ampla sobre a estreita relação existente entre projetos sociais e projetos educacionais.

Sendo assim, defende-se que não existem conteúdos programáticos insubstituíveis e/ou imprescindíveis, ou seja, todo e qualquer conteúdo programático deve ser considerado um meio para construção e reconstrução de conhecimentos e não fins em si mesmos. Não há, portanto, uma seqüência pré-estabelecida de conceitos a serem estudados. O documento sugere que esses sejam organizados em torno de eixos temáticos que devem abranger questões amplas, que possibilitem análises sobre diversas relações que compõem o universo social de diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços. O eixo temático não deve ser definido em torno de limites espaciais e temporais muito restritos. A definição de um eixo temático deve se dar a partir de *“...conceitos que, juntamente com os pressupostos da contextualização, do desenvolvimento de competências e habilidades, da associação ensino-pesquisa como prática permanente e da interdisciplinaridade [de modo que tais eixos] servirão de referência orientadora para a construção dos recortes de temas e subtemas, que irão originar as programações de cada uma das disciplinas na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias”*(p. 40)

Para a disciplina de **Geografia**, apresenta-se uma lista de conceitos estruturadores tais como: espaço geográfico (conceito central), paisagem, lugar, território, escala e globalização, técnicas e redes. A análise do espaço geográfico deve estar pautada pelos princípios de causa/efeito, de intensidade, heterogeneidade e contexto espacial. Nesse caso, as competências podem ser reduzidas aos seguintes procedimentos básicos da disciplina: leitura, interpretação e elaboração de documentos cartográficos (mapas, gráficos, tabelas); identificação e interpretação das estruturas constitutivas do espaço geográfico em suas unidades diversas; reconhecimento e identificação dos elementos constitutivos do espaço geográfico e avaliação de seus impactos tanto numa perspectiva histórica quanto em relação ao momento presente. (p. 64) A Geografia é vista, nesse documento, como uma área do conhecimento que estabelece a interface entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza.

O documento referente à disciplina de **História** aponta para a necessidade de se destacar as ações individuais (ação do sujeito histórico) e não apenas dos grandes movimentos históricos. Trata o conceito de identidade como um dos estruturadores desta disciplina devendo ser concebido como construção social, permeado pela memória. Destaca a importância de se fundamentar o trabalho na concepção do tempo histórico como construção cultural dos povos em diferentes épocas e espaços. O tempo é apontado como noção fundamental para o trabalho em História o que permite a interdisciplinaridade com outras disciplinas das Ciências Humanas bem como com as de outras áreas. O objetivo do ensino de História, segundo o referido documento, é a superação da passividade dos alunos frente à realidade social e ao próprio conhecimento. Aponta a necessidade de que os professores tenham claro e procurem esclarecer a seus alunos que o estudo da História não se volta para o passado total, integral e concretamente vivido pelas pessoas. O documento, portanto, esclarece a necessidade de que o professor compreenda a seletividade que é própria do conhecimento escolar e, em especial, do conhecimento histórico. Neste caso, o documento afasta-se da concepção positivista de História que busca naturalizar os fatos e o passado histórico e aponta para o caráter seletivo da investigação do historiador.

Nesse documento específico sobre a disciplina de História a concepção de contexto se amplia. É entendida como a organização das diferentes sociedade, em diferentes épocas históricas, organização essa que se consolida no trabalho, no espaço, nas atividades econômicas, camadas sociais, formas políticas, mentalidades, enfim, na cultura. Nesse sentido, tecem-se críticas à forma como o conteúdo histórico está organizado na maior parte das escolas, isto é, onde são destacados alguns acontecimentos considerados como marcos e a partir deles se constrói um quadro didático em que eles são organizados num processo contínuo espaço-temporal linear, ordenado por uma lógica de causas e consequências. Sugere-se, portanto, que a seleção do conteúdo em História parta da problematização de aspectos da existência social contemporânea, que envolve vários conceitos e daí prossiga para o campo factual, *“...buscando temas que colaborem com a construção de uma compreensão mais abrangente e com a tomada de posição frente às problemáticas levantadas...”*(p. 78)

Entendendo-se que as construções, monumentos, organização das cidades, etc, são marcos de uma época, o documento propõe estudos do meio para uma relação ativa

dos alunos com esses espaços, o que se considera uma excelente estratégia para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

O texto referente à **Filosofia** inicia-se com a afirmação de que não há uma Filosofia no singular, mas sim múltiplas filosofias. Defende-se a concepção do professor enquanto filósofo-educador cabendo-lhe a incumbência de privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia nesse campo. Sendo assim, afirma o documento, não há de onde partir, não há um início único para o ensino de Filosofia a não ser os cuidados necessários com relação ao estágio de competência de leitura e abstração dos alunos e seu universo de conhecimentos e valores. Critica-se a noção do uso da filosofia na formação do cidadão, pois defende-se que ela é um conhecimento que tem finalidade em si próprio.

Entretanto, o documento se apresenta contraditório neste aspecto. Ao mesmo tempo em que defende o valor do conhecimento filosófico em si mesmo, por considerar o filósofo como pessoa de seu tempo, aponta para a necessidade de que esse campo do conhecimento estabeleça vínculos com a vida cotidiana. Cabe, portanto, ao filósofo-educador dar elementos aos alunos para examinarem de forma crítica as “certezas” recebidas e descobrir os preconceitos que as permeiam. É função dessa disciplina auxiliar o aluno a compreender a experiência vivida partindo da reflexão sobre os pressupostos das ciências, das técnicas, das artes, da ação política, do comportamento moral. O professor é identificado como o mediador entre o aluno e a cultura em que vive.

Também nesse documento, como nos outros dois que o antecederam, enfatiza-se que a orientação apresentada para essa disciplina deve ser entendida enquanto uma dentre tantas outras possibilidades de abordá-la. A Filosofia é compreendida, em linhas gerais, “...como uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas” (p. 44) Defende-se que essa disciplina tenha condições de contribuir de forma efetiva para o aprimoramento do educando como pessoa e para a sua formação cidadã. Desse modo, ética e cidadania podem se constituir nos eixos principais do conteúdo programático da disciplina.

São três os conceitos estruturadores da disciplina Filosofia no ensino médio: ser, conhecimento e ação. Esse desdobramento é esclarecido meramente enquanto opção didática, uma vez que os três se entrelaçam. Acredita-se, portanto, que a Filosofia investiga os instrumentos do pensar (como a lógica e a metodologia); distingue e compara

diversas formas de apreensão do real (mito, religião, senso comum, ciência, filosofia...); elabora teoria do conhecimento, indagando sobre limites e possibilidades desse conhecimento. Cabem ainda à Filosofia as discussões em torno de juízos de valor: diante do “que é”, pergunta-se sobre o “dever ser”. Pode-se afirmar que nesse aspecto o documento curricular afasta-se do positivismo e aproxima-se da Teoria Crítica ao enfatizar a investigação acerca do “que deve ser”, em detrimento ao “que é”. Abre-se ao professor a possibilidade de que opte pelo conteúdo programático centrado em temas filosóficos ou na história da filosofia, alertando-se, no entanto, que no primeiro caso não se pode perder de vista a história da filosofia, que *“...representa o retorno à gênese dos conceitos e à sua reinterpretação até compreendê-los a partir do contexto atual”*(p. 51)

### **O Trabalho das Humanidades na Escola Pesquisada**

Dois anos após a divulgação desses textos, ou seja, em 2004, entrevistei os três professores das disciplinas de Ciências Humanas que atuavam na escola no período da pesquisa de campo. Desses três docentes apenas uma, a professora de História, continua na EE Jardim Amanda II<sup>211</sup>. Ao perguntar-lhes sobre o referido documento, os três disseram desconhecê-lo. Segundo a professora de Geografia não são apenas os PCN+ que são desconhecidos e desconsiderados pelos professores. Para ela:

*...As pessoas até esquecem do PCN... Muitos professores não têm nem o conhecimento sobre eles... Vai fazer o planejamento, ninguém lembra do PCN, ele não é usado. Você pode olhar no planejamento está lá, PCN, mas ninguém... Só coloca no planejamento. (Entrevista 2 com Cléia, professora de Geografia, p. 5-6)*

Ao serem indagados sobre como faziam a seleção dos temas a serem desenvolvidos em suas disciplinas, fica clara a importante influência dos valores e da formação dos professores nessa escolha.

No caso das docentes de História e Geografia, a seleção dos conteúdos curriculares se dá com forte inspiração na proposta curricular desenvolvida pelo Estado de

---

<sup>211</sup> A professora de Geografia está em outra escola estadual na cidade de Hortolândia e o professor de Filosofia, além de atuar em outras escolas públicas na cidade está lecionando em curso de pedagogia em outra cidade.

São Paulo nos anos de 1990. Essa proposta está sistematizada em documentos que se pautam por uma concepção de organização temática do conhecimento. Foram eleitos eixos temáticos que deveriam nortear o trabalho dos professores nas diferentes séries do ensino básico. O processo de construção desta proposta iniciou-se na metade dos anos de 1980 com a eleição do primeiro governo democrático paulista após os anos de ditadura militar. No caso específico da disciplina de História, o processo até a aprovação do documento que foi divulgado para os professores, foi bastante polêmico.<sup>212</sup>

Como nos referidos documentos, é importante destacar a preocupação que esses professores têm de aproximar os conteúdos de suas disciplinas com a realidade vivenciada pelos alunos. Essa aproximação às vezes aparece de forma pontual, especialmente na inserção de temas ou assuntos que estão sendo veiculados pela mídia.

*...Eu sempre puxo alguma... Sempre um acontecimento recente, por exemplo, na época de eleição eu gosto de trabalhar a questão da eleição. Se está tendo alguma guerra, algum conflito, eu procuro estar trabalhando atualidade também... Na época do Amanda foi o 11 de setembro<sup>213</sup>. Então nós paramos para discutir o por que... Todo aquele conflito que aconteceu lá nós paramos para discutir... (Entrevista 2 com Cléia, professora de Geografia – p. 1)*

Já para o professor de Filosofia, a realidade dos alunos é a sua grande referência. É segundo as singularidades de uma e outra comunidade inclusive, que esse professor diz selecionar os assuntos a serem abordados na sua disciplina.

*...Olha, eu sempre abordo de acordo com a realidade que eu trabalho, em primeiro lugar. Primeiro eu avalio a realidade e vejo o que é possível ser trabalhado dentro dela. E aí eu vou adequando os temas que eu vejo que são realmente fundamentais para ser discutido desta realidade... Os meus planejamentos todo ano mudam... Eu mudo o planejamento justamente por causa da realidade. (Entrevista 2 com Marcelo, professor de Filosofia – p. 6)*

Deve-se destacar que esse é um professor que vivenciou a experiência de pesquisador. Recentemente defendeu sua dissertação de mestrado na Universidade de

---

<sup>212</sup> Acerca dessa questão consultar os trabalhos: MARTINS, Maria do Carmo. **A Construção da Proposta Curricular no Período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1996 e MACHADO, Cláudia Denardi. **Reforma Curricular e o Ensino de História nas Escolas do Centro Paula Souza**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2002.

<sup>213</sup> Referência ao atentado sofrido pelos Estados Unidos em 11/09/2001.

Campinas (UNICAMP). Sua inserção no meio acadêmico, sua militância política de tempos atrás e a sua experiência recente de pesquisador, são elementos fundamentais para que ele tenha uma postura autônoma de quem pensa e define os rumos a serem trilhados em sala de aula. Acredito ser essa também a razão que justifica a sua preocupação em ensinar, como ele mesmo diz, não só o pensamento filosófico aos alunos mas também “a Filosofia”, numa alusão, talvez, ao trabalho com conceitos e autores que são referências nesse campo.

Para Rouanet (1987), refazer o trajeto da filosofia é refazer o trajeto da razão humana, contribuindo para a crítica e para a recusa de todas as certezas, considerando-as provisórias e sujeitas a relativizações. Talvez seja nesse sentido que o professor defenda com tanta veemência a necessidade de volta aos autores clássicos e a introdução de textos e conceitos de diferentes correntes no trabalho com os seus alunos, ou seja, na compreensão de que dessa forma poderá contribuir para que eles conquistem uma certa autonomia de pensamento e de ação.

Esse professor revela que inicia seu trabalho sensibilizando os alunos para o valor da Filosofia em si mesma, isto é, tentando superar o pragmatismo presente na fala dos alunos que lhe indagam acerca do “para que serve” esse conhecimento.

*...Geralmente eu trabalho uma introdução sobre o ensino de filosofia, o que é a filosofia, aonde ela surgiu, os seus pensadores, a importância que ela tem principalmente para os alunos, o que isso vai trazer. E a grande pergunta, às vezes do aluno, principalmente do 1º ano, que nunca teve acesso é: ‘Para que serve? Onde eu vou utilizar?’ Então eu sempre tento quebrar esse misticismo, eu sempre falo para eles: ‘A gente nunca pode pensar nas coisas a partir do pragmatismo, tem que pensar também naquilo que nós vamos estar inserindo pra gente, de uma forma de pensar, de diferenciar...’ (Entrevista 2 com Marcelo, professor de Filosofia – p. 1)*

A preocupação com a introdução do aluno ao estudo de um certo conteúdo, está presente também na fala da professora de Geografia que inicia seu trabalho discutindo com os alunos acerca da importância de se estudar a disciplina. Entretanto, diferentemente do outro professor, ela inclui no seu programa temas da atualidade de uma forma esporádica e periódica. As questões concretas da realidade em que se trabalha não são o eixo de seu trabalho em Geografia mas são incorporados na medida em que os

alunos manifestam seu interesse ou os que a própria professora julga importante e de relevância para a formação dos jovens. Seu planejamento segue as orientações da proposta curricular de Geografia produzida pelo Governo do Estado de São Paulo no início da década de 1990. No primeiro ano do ensino médio, privilegia um trabalho de motivação e introdução ao pensamento geográfico.

Na sua última entrevista, a professora lamentou o fato de nos dois últimos anos – 2003/2004 – a Diretoria Regional de Ensino/DRE de Sumaré (responsável pela região de Hortolândia) ter alterado a proposta de trabalho das disciplinas. Segundo seu depoimento, através de reuniões com professores representantes de cada disciplina e de cada uma das escolas que compõem a rede que está sob a responsabilidade da DRE/Sumaré, definiu-se o programa que hoje é seguido nas escolas estaduais da cidade.

*O que às vezes ainda me deixa um pouco chateada é isso. Sabe as coisas virem prontas, né Dirce? Porque mudou. Agora a gente já não segue mais aquela proposta. O que aconteceu aqui foi convocaram um professor de cada disciplina e de cada escola para ir a Delegacia de Ensino, aí montou lá um planejamento. E a gente tinha que seguir ele como referência para estar montando o nosso na escola, quer dizer, ele veio praticamente pronto, e você vai só acrescentar algo que você queira acrescentar. Eu não gostei do novo planejamento (Entrevista 2 com Cléia, professora de Geografia – p. 4)*

A professora mostra-se inconformada por ter sido alijada do processo e pelo fato de lhe serem impostos os temas a serem trabalhados. Afirma que alguns deles são a repetição de conteúdos que já foram tratados nas séries finais do ensino fundamental e outros não são relevantes. Diante de suas discordâncias, a professora resiste:

*...Então, muita coisa que vem pronta assim acho que me deixa um pouco chateada. Mas eu sou meio atrevida, eu mudo por conta, você entendeu? 'Ah! Eu não gostei disso aqui não, acho que não tem necessidade, vou acrescentar outro assunto que eu acho que está mais importante aqui'... (Entrevista 2 com Cléia, professora de Geografia - p. 4)*

Mais uma vez fica clara a importância da ação do professor que no cotidiano da escola, e a partir da sua prática docente, vai construindo o currículo.

Mas que interesses são esses que movem os professores, que os levam a julgar que determinados assuntos ou abordagens sejam mais interessantes? Tendo a concluir que são seus valores e concepções de mundo, suas crenças e convicções acerca do que seja significativo para a formação dos estudantes. Valores e sentimentos que se constituem a partir de contextos culturais, sociais e históricos em que se situa este professor e das oportunidades de vida e de formação profissional com as quais se depararam. O professor também é um sujeito plural, marcado pela diversidade do mundo em que vive. Sua singularidade reside na forma de se situar e se posicionar nesse contexto diversificado. Podemos portanto concluir, a partir dos argumentos apresentados por Kenski<sup>214</sup>, que é isso que torna o trabalho docente uma atividade artesanal, *“...reconstruído permanentemente pelo professor a partir dos seus conhecimentos teóricos e metodológicos, das influências recebidas em sua vida e das relações conjunturais existentes”* (p. 107)

No caso específico da professora de História, por exemplo, ela deixa clara a forte influência dos temas das Campanhas da Fraternidade, divulgadas anualmente pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), na forma como conduz e organiza o trabalho de sua disciplina.

*...O ano passado foi o ano do idoso, então nós trabalhamos muito a questão do idoso. Esse ano está se trabalhando a questão da água, porque é o ano da água, então eles estão trabalhando muito a questão da água. Como vem sendo tratada a água, quando os portugueses chegaram ao Brasil, quais eram as condições das águas, se havia poluição das águas ou não... (Entrevista 2 com Sara, professora de História – p. 1)*

Para os outros dois professores, uma marca que também é significativa na organização de seus programas são as exigências do vestibular e dos processos seletivos para os cursos técnicos na região. A professora de Geografia, por exemplo, ao justificar que no 2º ano do ensino médio trabalha com a divisão do Brasil a partir dos critérios estabelecidos pelo IBGE e pelo geólogo Pedro Pinchas, diz proceder dessa maneira

---

<sup>214</sup> KENSKI, Vani Moreira. *Memória e Prática Docente*, in BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **As Faces da Memória**. Campinas: Centro de Memória da UNICAMP. Coleção Seminários, s/d.

porque normalmente, nos concursos vestibulares e nos vestibulinhos<sup>215</sup>, a segunda divisão é a mais solicitada. Em outro momento, diz introduzir no seu conteúdo temas que são demandados pelos alunos em função de concursos que estão prestando, como o que estava acontecendo no momento da entrevista para a seleção de patrulheiros no município de Hortolândia.

Para o professor de Filosofia, seu projeto maior parece estar mesmo no objetivo de sensibilizar e criar condições para que seus alunos exercitem o pensamento filosófico.

*...Depois dessa introdução que eu faço no ensino de Filosofia, aí eu vou introduzindo a idéia da teoria do conhecimento. O que é o conhecer, discutir esse conhecimento dentro dos vários pontos de vista que os alunos têm sobre a questão da idéia de conhecimento... E aí eu vou abordando dentro da teoria do conhecimento o conceito, um pouco do conceito de razão. Que é uma coisa que eles sempre questionam: 'O que seria essa idéia de pensar?' Então você trabalha a questão um pouco do conceito da racionalidade... Faço uma análise com eles discutindo algumas temáticas e trabalhando com autores. (Entrevista 2 com Marcelo, professor de Filosofia, p. 1)*

Além disso, ele também incorpora no seu programa os temas atuais que muitas vezes aparecem nos exames vestibulares da região. Segundo o professor, isso permite ao aluno perceber que o que está sendo solicitado pela universidade são assuntos que eles já viram na escola e que por isso têm condições para ingressarem no ensino superior.

*...Eles já começam a valorizar... Uma coisa que eu fiquei muito feliz, teve alunos que vieram prestar vestibular aqui na UNICAMP! Uns queriam fazer filosofia, e tal. Tem aluno que pergunta: 'Professor, quantos anos é filosofia?' Eu falo: 'São 4 anos... Se você quiser fazer daí eu já...' Eu vou dando as dicas e eu fico muito feliz é em saber realmente que os alunos começam a se interessar. Então quer dizer, são 3 anos... Não dá para trabalhar tudo que eu gostaria, mas eu tento fazer assim, dessa uma aula por semana, que ela valha pelo menos assim, umas 20 na vida de cada um deles... (Entrevista 2 com Marcelo, professor de Filosofia p. 6)*

---

<sup>215</sup> Nomenclatura normalmente utilizada para os exames de seleção de cursos técnicos na região.

Esse é um projeto marcante na fala desse professor, a busca da desmistificação da instituição de ensino superior, principalmente da instituição pública, para seus alunos.

*...Uma coisa que eu sempre abordo no terceiro ano com os alunos, a primeira coisa que eu quero trabalhar com eles é a problemática do vestibular. Mas isso não é da filosofia, mas eu acho que... Eu trabalho a questão do misticismo. Eu falo para eles assim: 'E aí? Vocês vão prestar vestibular, vão para a Unicamp?...' Aquela coisa toda... E eles se colocam naquela posição de que eles não têm condições de entrar... E eu sempre tento quebrar isso, então eu levo às vezes texto, eu levo texto daqui da Unicamp para eles estarem lendo, mostrar a realidade da Unicamp como ela é. O problema daqui do nosso bairro, é o seguinte: a gente só visita a Unicamp para ir ao Hospital, e não sabe mais o que é, de fato, o que é aquele universo... (Entrevista 2 com Marcelo, professor de Filosofia – p. 5)*

É também nítida nos professores a insatisfação em relação à quantidade de aula que têm e ao volume de conhecimentos que gostariam de apresentar a seus alunos. Associa-se a essa insatisfação a pressão que atualmente sentem para estabelecerem conexões entre as disciplinas e as questões do cotidiano. Os três professores parecem sufocados por tantas expectativas acerca de seu trabalho que lhes são impostas externamente ou que já foram incorporadas por eles mesmos.

Na tentativa de atenuar esse problema, alguns docentes dão continuidade à aula mesmo fora do espaço de sala. Segundo o professor de Filosofia, era assim que tentava atender às expectativas e aos interesses que haviam brotado nos seus alunos em função do trabalho com algumas das temáticas desenvolvidas em sala de aula. Foi o que ocorreu quando o professor propôs aos alunos do 2º ano que pesquisassem sobre autores clássicos da Filosofia. Segundo ele, essa pesquisa se dava a partir de hipóteses que ele mesmo levantava em sala, normalmente acerca de uma idéia chave do pensamento filosófico daquele autor.

*...Então eles levavam para a sala de aula, e na sala de aula a gente... Ali cada um colocava o que viu, e aí a gente fazia uma discussão. Muitas vezes levava uma, duas, três, quatro aulas para discutir... 'Nós não vamos conseguir terminar essa discussão hoje, mas tentem estar revendo para a gente estar discutindo isso na aula seguinte'. Aí muitas vezes o que acontecia? Como eu*

*não tinha o acesso da sala de aula, a gente discutia fora da sala. Então eles vinham me procurar na sala dos professores: 'Ah, professor! A gente viu isso, a gente queria saber o que você acha, tal, tal, e tal...' (Entrevista 2 com Marcelo, professor de Filosofia – p. 3)*

Nesse caso, o professor tem clareza de que sua ação e o conteúdo trabalhado são resultado de um recorte, isto é, representam uma das possibilidades de se ensinar Filosofia e estão diretamente relacionados com a **sua** maneira de compreender esse campo do saber.

Em outro caso, a professora de História lamenta não ter tempo para trabalhar tudo o que julga importante. De certo modo, apresenta em sua fala, uma concepção abstrata do conhecimento lecionado, como se acreditasse ser de fato possível, mesmo que de forma apressada, abordar **todos** os assuntos que tradicionalmente são concebidos como componentes curriculares de sua disciplina.

*...Eu pego tudo que acontece no Brasil e no mundo. É difícil para o professor de História, porque não é fácil, porque acontece muita coisa. E o período de tempo, três aulas por sala no período da manhã, e no noturno são duas... (Entrevista 2 com Sara, professora de História p. 1)*

Acredito que esse depoimento da professora nos indique uma certa tendência presente entre alguns docentes em se reificar o compêndio ou livro didático como se o conteúdo apresentado nesse material correspondesse de fato à totalidade das questões tratadas por uma determinada área do conhecimento. Essa postura desconsidera que as abordagens das disciplinas escolares são resultados de uma seleção feita em contextos históricos, culturais e sociais distintos. É possível que esse ponto de vista reflita a formação precária desses professores. Na sua maioria, esses docentes freqüentaram cursos superiores que não lhes possibilitaram o acesso à pesquisa que poderia ter lhes proporcionado a compreensão mais ampla e crítica do conhecimento.

É fundamental que repensemos a formação do professor enquanto intelectual, isto é enquanto sujeito capaz de compreender a pedagogia como forma de política cultural, como que um conjunto concreto de práticas produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são

construídas. Como diz Giroux<sup>216</sup>, “... os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares...”(p. 31) Devem ver a escola não apenas como espaço instrucional mas como também espaço cultural. Para tanto, aponta o autor, é necessário um debate profundo com o professor em formação acerca da relação existente entre conhecimento e poder. Permitir a esses sujeitos a compreensão dos processos histórico, social e cultural a partir dos quais constituíram-se os conhecimentos trabalhados na escola, instituição em que irá atuar. Problematicar como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida. Ter clara a compreensão de que o currículo não é neutro, mas resultado de seleções definidas, em última análise, a partir de lutas sociais. É preciso estimular e possibilitar ao docente a construção de um pensamento crítico sobre a realidade e o conhecimento historicamente produzido e difundido pela instituição escolar. Só assim o professor poderá de fato conquistar sua autonomia para se apropriar e reapropriar do conhecimento com o qual trabalha. Adquirir condições plenas para organizar seu plano de curso, selecionar temáticas e definir estratégias didáticas para atingir determinados objetivos sem a necessidade de um livro que lhe seja seu único guia.

No caso da professora citada, acredito que é a falta de uma formação como essa que limita a forma como ela conduz a disciplina. Ela foi, por exemplo, uma das professoras que nas duas entrevistas realizadas destacou a importância do livro didático no trabalho em sala. Ao indagar-lhe sobre a possibilidade de que ela definisse os assuntos a serem trabalhados na sua disciplina a partir de sua iniciativa própria, respondeu:

*Olha História é... Eu vejo que é uma disciplina de suma importância para o aluno porque é a história da vida dele, é a história da sua cidade, é a história do seu país. Eu acho que nós teríamos que pegar um pouco de cada coisa, colocar... Não sei como nós iríamos fazer... Digamos um livro, uma maneira de seguir. Teria que ter História do Brasil. Nessa História do Brasil incluir a cidade, o meio em que ele vive e também a história de outros países... (Entrevista 2 com Sara, professora de História p. 2)*

---

<sup>216</sup> GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Apesar das limitações e contradições presentes no discurso e na prática dessa professora, ela tenta fazer do trabalho com sua disciplina algo que de fato faça sentido para o aluno. No mês de maio de 2004, por exemplo - mês em que se comemora o aniversário da cidade de Hortolândia – a professora realizou um trabalho com os alunos de reconstrução da trajetória histórica do município. Procurou ainda fazer articulações com as eleições municipais que iriam ocorrer no final do ano:

*...Então, no mês de maio eu trabalhei a história de Hortolândia. Como que era Hortolândia antes da emancipação e o pós-emancipação. Aí nisso nós já pegamos um gancho com as eleições, os prefeitos que já passaram pela cidade de Hortolândia, o que cada um tem feito, o que precisa ser melhorado. Aí foi trazido também para a parte do bairro Amanda, como era o Amanda antes e como está sendo hoje... O que precisa melhorar, as reivindicações, o que já melhorou, o que ainda precisa... Nós trouxemos aqui o Renato Figueiredo, ele é um morador bem antigo do bairro, um dos primeiros moradores. Ele veio, deu uma palestra para os alunos, os alunos também contribuíram muito. Foi montado um mural, o mural ficou lindo! Foi feito um mural com toda essa história do Jardim Amanda, a história de Hortolândia e terminou com interpretação do hino da cidade. Nós interpretamos, foi feita a leitura, discutimos sobre a letra do hino, foi feito um desenho... Os alunos fizeram um desenho em cima do hino. Porque o hino fala muito da 'Jacuba', que é o nome antigo da cidade. Fala muito da ferrovia que é importante aqui da história de Hortolândia. Falamos um pouco da situação do Rio Jacuba que é totalmente poluído hoje, e esse rio era limpo, tinha peixe, servia como base da alimentação dos moradores aqui. A água era limpa, as pessoas tomavam água do Rio Jacuba. Então, montou um paralelo, o ano da água e o rio que passa aqui dentro da cidade de Hortolândia, foi muito bom. (Entrevista 2 com Sara, professora de História, p. 2)*

Mais uma vez parece que o trabalho a partir da realidade próxima ao aluno, durante um mês do período letivo, se restringe a um “trabalho escolar”, à produção de um material concreto e não necessariamente a uma conscientização maior dos alunos e uma compreensão mais ampla dos fatos históricos. Essa iniciativa pode também ser identificada como um passo para o entendimento de que o conhecimento é produzido pelos sujeitos presentes na escola e em seu entorno, mas falta consistência ao trabalho

para que tal objetivo seja atingido. Nesse, como em outros momentos analisados no capítulo anterior, podemos perceber as limitações postas ao trabalho em função, dentre outros fatores, da formação deficitária do docente.

Numa perspectiva distinta à desta docente, podemos observar a importância e as possibilidades que o trabalho na disciplina de História trazem para a ampliação da consciência e da capacidade de reflexão crítica dos alunos. Poderia contribuir para a compreensão do mundo como resultado das opções da humanidade, fortemente marcadas por suas tradições culturais e pela ação de sujeitos diversos. Segundo Sodré<sup>217</sup>, *“...reconhecer a diversidade cultural implica relativizar um pouco o saber e a memória nacional preservada na forma de livro, na forma de obra de arte, de monumentos, de arquivo. Tudo isso é importante, mas tudo isso só ganha sentido, - o saber do livro, o monumento, a história do país – sentido democrático, quando a gente recria esse saber, ou reapropria esse saber por um discurso, uma fala, uma ação vinculados a um projeto educacional, aberto ao enraizamento comunitário...”*(p. 21)

Apesar de alguns ensaios de iniciativa mais autônoma, parece que para essa professora é difícil imaginar um ensino em que não se tenha claramente definido um manual, um roteiro pré-determinado a ser seguido. Resquícios talvez da forma como o movimento enciclopedista foi incorporado ao pensamento pedagógico moderno. Segundo Hamilton (1993), *“...o enciclopedismo tentou produzir mapas do mundo do conhecimento e do ensino. A enciclopédia do início do século XVII foi concebida de acordo com princípios geográficos. Nas palavras de um comentador, ela foi compilada a partir de ‘um tour de um país a outro e costurada com informações sobre cidades, montanhas, rios, desertos, costumes e modos de atuar de pessoas estranhas’. Nesses termos, a primeira enciclopédia foi simplesmente um compêndio sofisticado...”* (p. 14) Inicialmente, segundo o autor, as enciclopédias eram organizadas a partir de princípios geográficos e, posteriormente, se tornaram em compilações lógicas ou naturais. Nesse contexto, Comenius declarou que o êxito de sua proposta pedagógica, ou seja, de ensinar todas as coisas a todos os homens e mulheres, dependia de livros enciclopédicos para o uso nas salas de aula. Essa noção acerca da necessidade de organização e sistematização do conhecimento a ser ensinado, permanece forte no pensamento e na ação dos

---

<sup>217</sup> SODRÉ, Muniz. *Cultura, diversidade cultural e educação*, in TRINDADE, Azoilda e SANTOS, Rafael. **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. RJ: DP&A, 2000.

professores e é reforçado cada vez mais diante da falta de valorização e de políticas de formação de docentes autores, produtores de conhecimento.

A professora citada anteriormente, parece ser um exemplo dessa situação. Ela se lança em busca de um material para utilizar com os alunos. Escolheu para esse ano (2004) uma apostila editada pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (IBEP). Esse Instituto, criado em 1965, implantou um Sistema de Ensino que oferece apostilas e outros serviços a professores com o intuito de possibilitar-lhes o desenvolvimento e implementação das proposições da reforma do ensino médio atual.<sup>218</sup> O material apostilado de História se encontra disponível em dois volumes: um de História Geral e outro de História do Brasil. Neles são apresentados capítulos com alguns dos principais movimentos e períodos históricos, seguindo uma seqüência cronológica. Segundo a professora o critério de escolha dessa apostila foi o monetário: cada aluno precisou pagar apenas R\$ 7,50.

Um dos problemas que vivemos a longo tempo no que se refere à educação, é o da baixa qualidade do livro didático produzido em série. É nesse sentido que Freitag (1987), defende que é necessário também, na busca de se promover a democratização do ensino de qualidade, o comprometimento da indústria cultural com a qualidade do produto que lança. Para a autora, “...[a indústria cultural] *será agente poderoso da definição dos novos padrões, do novo caráter da obra cultural, do trabalho educacional...*”(p. 84) Tal comprometimento da indústria cultural é possível quando a compreendemos na perspectiva dialética apontada nos trabalhos de Walter Benjamin, ou seja, a crença de que “...a ‘*indústria cultural*’ *pode seduzir e perverter as massas, mas também pode definitivamente contribuir para superar a sua ignorância, ajudando-as a liberar-se de seus opressores internos e externos...*”(p. 85)

Diante da carência de materiais e condições apresentadas nas escolas estaduais, os professores, como mencionei no capítulo anterior, buscam construir seus materiais. A professora de Geografia revela que sempre usa o que tem na escola. Menciona o fascínio de alunos de nível médio quando realizaram análises de atlas em uma de suas aulas. Verificar as distâncias entre regiões do país e os diferentes fusos horários foi uma experiência que motivou esses alunos:

---

<sup>218</sup> Segundo o site do Instituto ([www.ibep-nacional.com.br](http://www.ibep-nacional.com.br)) acessado em 07 de novembro de 2004, os professores que adotarem as apostilas e se inscreverem no Sistema de Ensino IBEP, receberão gratuitamente recursos como provas, resumos de aulas, planejamento de curso, banco de questões de vestibulares, painéis temáticos...

*...Ah! No 3º, uma coisa que eu trabalhei interessantíssima, foi fusos horários, escala, fuso horário, nossa foi assim!.. Acho que uma das melhores aulas que eu tive porque... Eu acho que chamou a atenção... Saber a distância que tem daqui a determinado lugar, para eles isso era muito importante, sabe? Aí eles queriam saber um parente que mora lá no Ceará, o outro a distância daqui aos Estados Unidos, sabe? Aí eles ficavam na frente do mapa... Porque lá a gente não tinha atlas o suficiente para levar para a sala, porque aqui (na escola em que está lecionando agora) eu tenho tudo dentro do armário, e lá não tinha. Então eu tinha que xerocar o mapa e levava assim, dez atlas, precisava de quarenta, então a gente se virava como dava, outras vezes eu colava o mapa na lousa... (Entrevista 2 com Cléia, professora de Geografia p. 2)*

A professora revela que obteve êxito na motivação dos alunos para o estudo de escala e fusos horários, porém, deparou-se com a precariedade e escassez de material didático. Nesse caso, os limites da ação do professor decorrem das condições materiais deficientes apresentadas pela escola. Ao mesmo tempo em que a atual orientação curricular abre possibilidades razoavelmente amplas para a atuação do docente, há elementos limitadores dessa atuação tais como: jornada extensa de trabalho, precariedade das condições materiais da escola, alunos com inúmeras dificuldades decorrentes na maioria das vezes das condições de pobreza e formação precária dos próprios professores.

## **Diversidade Cultural e a Prática Docente**

Para esses professores, a questão da diversidade cultural é de suma importância para a orientação do trabalho em sala de aula. É entendida por eles como expressão das idéias, hábitos, preferências musicais, etc., trazidas pelos alunos. Em especial, a professora de Geografia destaca os diferentes gostos musicais:

*...Você tem dentro da sala de aula o aluno que gosta de rock, e tem o aluno que gosta de rap e tem... Que outros gostos que eles têm?.. Axé, e aí um não respeita o outro por causa desses gostos. Então a gente tem que trabalhar a questão do gosto porque você tem que respeitar a religião... Até que a religião*

*eles não envolvem tanto... Mas a questão da tribo... (Entrevista 2 com Cléia, professora de Geografia p. 5)*

No seu modo de entender, a abordagem dos diferentes estilos musicais, seria uma forma de se trabalhar com a diversidade cultural e, assim, proporcionar um melhor relacionamento entre os alunos, uma maior tolerância em relação às diferenças.

Para a professora de História, o trabalho com a diversidade cultural parece ser sinônimo do trabalho com as questões significativas para o aluno. Segundo ela, é necessário o trabalho com diferentes projetos que procurem estabelecer essa relação:

*É importante porque aqui na escola mesmo foi feito o projeto folclore. São muitos os projetos e todos a gente quer tirar o máximo deles. Foi feito o projeto folclore, foi feito o projeto da água e foram projetos bem desenvolvidos que a gente viu que teve adesão de todos e é uma coisa que chama a atenção do aluno. Às vezes, um aluno que não vai bem só na disciplina, só num determinado conteúdo, no projeto ele vai muito bem. Porque ele se identifica com o projeto, com as atividades, é importante. (Entrevista 2 com Sara, professora de História p. 3)*

Sob a argumentação relativa à necessidade de trabalhar com o cotidiano e as questões emergentes da contemporaneidade, muitas vezes a escola acaba divulgando e reforçando um tipo de conhecimento que não ultrapassa os limites do senso 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, nessa busca evidencia-se 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.

Por vezes observei que as aulas abdicavam de um aprofundamento do conhecimento e se caracterizavam por espaços de mera informação. E a informação, segundo Sodré (2000), *“...pode ser apenas um enfeite, um adorno, uma estratégia até de sociabilização, de administração do sujeito no espaço social, mas dali não sai nada de produtivo nem de criativo. Portanto, informar, às vezes, é simplesmente um novo meio de*

*controlar, de gerenciar pessoas...*”(p. 31) No sentido contrário, o autor defende o processo educativo enquanto processo de mobilização e dinamização da informação visando um bem coletivo ou individual.

Nos tempos atuais, acredita-se que na luta pela democratização da escola torna-se necessário superar a visão de que o único conhecimento que merece ser transmitido a outras gerações é aquele produzido pela ciência, representante do pensamento moderno mas, de que a tradição, característica da cultura popular, também seja incorporada de fato nos estudos escolares. No entanto isso não significa a simplificação ou o esvaziamento de conteúdo, a mera informação, a folclorização da cultura. Segundo Laclau<sup>219</sup>, nós só podemos pensar “dentro de uma tradição”. Sendo assim, é necessário superar o binarismo iluminista Tradicionalismo/Modernidade, ou Particularismo/Universalismo na busca de compreendermos criticamente a sociedade atual. A releitura dos clássicos, o conhecimento da ciência, bem como a sabedoria característica da cultura popular, precisam estar presentes na escola para que não caiamos na sedução do conhecimento rápido, das aulas caracterizadas pelo entretenimento, pelo espetáculo, elementos próprios da cultura de massa. Relembrando Rouanet (1987), “*...a cultura pode aliar-se à barbárie: mas a ausência de cultura é a barbárie...*” (p. 324)

Acredito portanto que além do trabalho investigativo e do debate aprofundado acerca da construção social e das relações de poder presentes no campo do currículo, é fundamental que os cursos de formação de professores incluam a problemática da diversidade cultural. Entendo que a questão multicultural, enquanto exigência de um pensamento que vá além das fronteiras tradicionais dos discursos políticos existentes e suas “soluções” prontas deva permear a formação atual dos professores, pois essa questão sugere que “*...o momento da ‘diferença’ é essencial à definição de democracia como um espaço genuinamente heterogêneo...*” (Hall, 2003, p. 87)

Um exemplo do risco de esvaziamento e simplificação do conhecimento com o qual a escola deveria estar comprometida, pode ser percebido através do discurso da professora de História ao relatar um episódio do seu trabalho nas turmas de 2º ano em 2004. Segundo ela, um dos temas abordados na sua disciplina referia-se aos movimentos sociais. Procurando torná-lo um tema mais atrativo aos seus alunos, procurou articulá-lo

---

<sup>219</sup> Apud HALL, Stuart 2003, p. 83.

com as Olimpíadas que aconteciam naquele ano. Para a professora, as Olimpíadas também podem ser compreendidas como um movimento social.

Corremos o risco, se não houver uma reorientação na formação dos professores - dentre outras iniciativas necessárias - de submetermos uma massa enorme da população brasileira a uma formação de fachada, encoberta por um discurso em defesa de uma formação mais democrática que respeita as individualidades e particularidades dos alunos, que abdica de um ensino conteudista, enciclopédico, por uma educação que tem por objetivo maior que o aluno aprenda a aprender. Segundo Duarte<sup>220</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 Duarte (2001), 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)

Freitag<sup>221</sup>, ao analisar outro momento da história de nosso país, denuncia que *“...em todas as reformas de ensino dos últimos anos, pensou-se em reestruturar os níveis de ensino, passar do modelo francês ao americano, introduzir moderna tecnologia, alterar o sistema de avaliação, propor novas metodologias de ensino, sugerir novos métodos didáticos. Somente não se pensou na valorização do professor, pagando-lhe melhores salários, qualificando-o e reciclando-o (sic)...”* (p. 81)

Diferentes autores têm analisado criticamente as políticas atuais de formação de professores. Segundo Kuenzer<sup>222</sup>, por exemplo, essas políticas têm sido marcadas pela busca de adequação do docente às reformas educacionais fundamentadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais. Para a autora, o que se espera do professor atualmente é que ele seja capaz de transpor o conhecimento específico de sua área para situações educativas o que talvez seja indicativo do que

---

<sup>220</sup> DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘Aprender a Aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

<sup>221</sup> FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. SP: Cortez/Autores Associados, 1987.

<sup>222</sup> KUENZER, Acácia. *As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando*, in **Revista Educação e Sociedade**, no. 68, dez/1999.

Freitas<sup>223</sup> elucidou ao levantar a hipótese de que exista uma tendência de se retirar a formação de professores do campo científico e acadêmico e aproximá-la do “campo da epistemologia da prática.” Sendo assim, segundo as duas autoras, as políticas de formação docente dos últimos anos descaracterizam o professor como cientista e pesquisador da educação. “...Na realidade – segundo Freitas (2002) – sob o discurso da valorização do magistério e sua profissionalização, têm-se aprofundado a desqualificação e desvalorização deste profissional...”(p. 148)

Para o professor de Filosofia o fato das diferentes disciplinas da área de Ciências Humanas estarem separadas, cada uma abordando de forma específica diferentes temáticas, permite que os alunos não as entendam como algo importante na sua formação. Acredito que esse argumento apresentado pelo professor é frágil, uma vez que podemos perceber que não são apenas as disciplinas dessa área, mas de todas as outras que se apresentam de forma fragmentada no currículo escolar.

Na tentativa de analisar o sentimento de descaso dos alunos para com as disciplinas da área de Humanas verbalizado por esse professor, acredito que precisamos levar em consideração a própria distribuição do tempo escolar para a abordagem das diferentes ciências. O tempo dedicado às Humanidades é algo irrisório na formação do jovem de ensino médio: no caso da escola pesquisada são 7 aulas por semana distribuídas entre História, Geografia e Filosofia (essa com menor carga horária, apenas uma aula) no período diurno de um total de 27 aulas semanais e 4 aulas semanais de História e Geografia, com mais 2 aulas semanais apenas no 2º ano, no período noturno de um total de 20 aulas. Essa forma de organizar o currículo já indica ao aluno quais os conhecimentos são de fato relevantes para a sua formação e para a sociedade e que, merecerão sua dedicação durante os anos de frequência na escola.

Desse modo, torna-se necessária uma análise acerca das múltiplas relações que interferem na efetivação do currículo e da importância fundamental da ação docente. É necessário, como afirma Giroux (1997) nos distanciarmos de nossa “concepção descontextualizada de práticas disciplinares” e nos aproximarmos de uma “...concepção de práxis humana, enfatizando-se que os seres humanos não devem nem ser tratados

---

<sup>223</sup> FREITAS, Helena Costa Lopes. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*, in **Revista Educação e Sociedade**, no. 80, set/2002.

*como objetos passivos, nem como indivíduos completamente livres...”* (p. 186) Somos seres condicionados e não determinados social, cultural e historicamente.

Os professores agem, como procurei demonstrar, segundo suas convicções, seus valores e seu repertório cultural. O discurso presente nas novas políticas curriculares são assimilados até certo ponto. A forma como a escola pesquisada está organizada - o desmonte do quadro de funcionários a grande rotatividade de professores, alunos e equipe gestora - conduz a uma ação individualizada do docente. Portanto, acredito ser fundamental repensarmos a política de formação desse profissional.

Entender que tal formação se dá em diferentes campos e não apenas no acadêmico é uma outra questão importante nesse debate. Parece essencial formular políticas de formação continuada em que permitam ao professor tomar consciência da origem e da natureza de sua própria prática. Segundo Kenski (s/d) o retorno ao passado pode permitir ao professor o esclarecimento para ele mesmo acerca de como considera o seu trabalho, sua relação com o ensino e com os alunos. Entender as suas simpatias e aversões, crenças e preconceitos em relação ao conteúdo da disciplina que leciona bem como em relação ao grupo de alunos que ensina. Através de um trabalho que parta da memória, seria portanto possível analisar e discutir com os docentes as marcas do passado na sua vida profissional. Para tanto seria significativo, propiciar a eles situações de interação com os colegas na busca de pontos comuns entre suas lembranças o que promoveria o aprofundamento das discussões sobre as origens de suas ações e práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo é um campo que historicamente se transforma na medida em que se adequa a cada novo contexto de exigências e demandas sociais. Quase sempre o currículo cumpre função estratégica na difusão de ideologias e culturas dominantes contribuindo, de certo modo, para a consolidação de projetos sócio-políticos hegemônicos. Estas transformações, no entanto, são marcadas por lutas e conflitos de ordem social, política e cultural.

No Brasil, nas últimas décadas, verifica-se que as reformas curriculares procuraram, dentre outras coisas, incorporar demandas dos chamados “novos movimentos sociais”. Dentre elas, e a partir de estudos críticos no campo das ciências sociais, está a necessidade de se rever 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. De certo modo, esse “novo olhar” acerca das questões cultural e social parece inspirar os atuais documentos curriculares no país.

Entretanto, estes documentos estão permeados, de fato, pelas orientações de organismos internacionais que 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. Passa-se a difundir a noção de que a escola é uma instituição importante nessa relação e por isso a necessidade de se rever e reorientar os conhecimentos nelas transmitidos que deveriam estar voltados para as atuais exigências do mundo do trabalho e da sociabilidade. Ao mesmo tempo, essa reestruturação do currículo que é sistematizada pelos governos federal e estaduais procura atender às exigências destes organismos e instituições, reduzindo os gastos públicos com educação. Nesse último caso, sob o argumento de se efetivar um trabalho interdisciplinar na escola, reduz-se a carga horária de diferentes disciplinas, principalmente na área de Humanas.

Tais orientações, que se manifestam nas atuais políticas educacionais brasileiras, geram uma nova crise no sistema de ensino que se reflete no cotidiano da escola de diferentes formas: inadequação e deficiência de instalações, equipamentos e materiais didáticos necessários ao trabalho pedagógico; precariedade das relações de trabalho que, aliada aos baixos salários geram instabilidade e alta rotatividade do corpo docente e de

funcionários administrativos; e formação deficiente dos professores que, muitas vezes, mostram-se incapazes de conduzir de forma satisfatória as atividades de ensino.

As demandas do processo de produção e valorização do capital orientam até mesmo os critérios de seleção dos saberes que compõem o currículo, o que se reflete na distribuição da carga horária entre disciplinas de ciências exatas e as de humanidades. Além disso, mesmo que as propostas curriculares contemplem questões advindas da teoria crítica do currículo, como as noções de sujeito e de diversidade cultural, tal iniciativa implica a atribuição de determinados sentidos tanto a essas questões como às de “pluralidade” e “flexibilidade” do conhecimento, como forma de adequá-los aos objetivos reais dessas propostas, ou seja, a formação de profissionais em condição de se adaptarem ao novo mundo do trabalho. Um mundo do trabalho cada vez mais caracterizado por relações instáveis, por uma divisão de trabalho “flexível” que exige um trabalhador dotado de múltiplas competências.

O aspecto conservador desta reforma pode também ser observado na concepção pragmática do conhecimento que, de certo modo, é elucidada nos documentos. Nos parâmetros curriculares para o ensino médio, há uma preocupação constante em que o aluno adquira conhecimentos que sejam aplicáveis na vida cotidiana que, diante do apelo sempre presente às novas demandas do modo de produção, pode ser entendido como devendo ser aplicáveis ao mundo do trabalho, tornando o aluno um sujeito capaz de se adaptar às mudanças neste setor.

A nova forma de conceber e organizar o currículo representada nos documentos oficiais brasileiros, pode, de certo modo, agravar na escola o clima de instabilidade e alguns dos problemas estruturais e pedagógicos vividos por ela. Num contexto como o da escola pesquisada - marcado por graves problemas sociais, por uma situação histórica de fracasso e evasão escolar, bem como pela precariedade na formação dos docentes - torna-se um desafio a construção de um currículo que de fato se articule com as especificidades culturais da comunidade e as novas demandas sociais.

Após a realização desta pesquisa, pude constatar que a crise que atinge a escola pública é hoje, ao mesmo tempo, reflexo e um dos fatores desencadeadores da crise social mais ampla. Vivemos um momento marcado por sintomas de desintegração do tecido social e com ele, das instituições sociais.

Os problemas da escola não estão apenas centrados nela e por isso também não são de fácil solução e nem dependem de medidas reformistas voltadas somente para a instituição escolar. Suas soluções demandam ações conjuntas e amplas pautadas por princípios comprometidos com a crítica e a transformação do atual modelo de sociedade.

Este momento de crise é percebido e compreendido por alguns dos alunos e professores que fazem parte da escola pesquisada. O desmonte desta instituição é denunciado por eles como uma estratégia perversa de retirar-lhes o que acreditam ser uma das possibilidades para a superação de sua condição de exclusão.

Tal estratégia está, de certo modo, explicitada na própria precariedade e descaso em que se encontra a estrutura física da instituição. O mau trato e a sua estética arquitetônica conflitam com o projeto de formação de cidadãos com o qual a atual política curricular se declara comprometida. Segundo Duarte Júnior<sup>224</sup>, ao analisar esta questão num contexto mais geral, essa situação *“...só pode gerar um círculo vicioso, na medida em que para todos, alunos, funcionários e professores, viver num local feio e agressor aos sentidos torna-se algo ‘natural’, produzindo, mais e mais, uma dessensibilização e uma regressão de sua dimensão sensível...”*(p. 186)

Quando cheguei à EE Amanda II ouvi por diversas vezes os alunos referindo-se à escola como presídio. Hoje, a partir das reflexões realizadas, entendo que esta aproximação entre as duas instituições se justifica principalmente pela semelhança entre seus projetos arquitetônicos e as condições precárias em que as instalações físicas são mantidas. Uma das alunas que assim se referia à instituição, produziu uma foto ilustrativa do portão de entrada:

---

<sup>224</sup> DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.



Foto realizada pela aluna Felisienne em 22/11/2001.

A aridez desta construção, a sujeira encontrada nos banheiros e nas salas de aula são um convite ao vandalismo, um estímulo para o acirramento do clima de violência que circundava e permeava a instituição. Esta situação não é característica somente da EE Amanda II, mas de grande parte das escolas públicas que se encontra nos bairros periféricos. Os alunos entendem que este é o reflexo do descaso que o poder público tem para com esta população.

No entanto, apesar dos problemas concretos vivenciados pelos estudantes e professores, ainda existem aqueles que tentam se mobilizar na busca de superação do quadro de precariedade que marca a instituição e da realização de um trabalho educacional mais construtivo.

Observei nesta comunidade, marcada por uma história de lutas e de organização coletiva, a manifestação de pais que, em diferentes momentos, reivindicam melhorias nas condições da escola de seus filhos. No início da pesquisa de campo, por exemplo, o diretor me mostrou um requerimento de um pai que apresentou queixa na Diretoria de Ensino de Sumaré – responsável pela EE Amanda II – em função das constantes ausências dos professores. O referido documento dizia o seguinte:

*O pai reclama que seu filho mais volta para casa do que tem aula por causa da falta de professores. Relata que no dia 31 de julho de 2001, seu filho voltou para casa dizendo que o portão estava fechado às 6:55. Nesse dia o porteiro teria dito aos alunos que tinha faltado (sic) muitos professores e que os que tinham vindo estavam reunidos para ver se teria aula ou não. No dia 09 de agosto de 2001, dia do registro da queixa, novamente seu filho tinha voltado para casa por causa da falta de professores.*

*O pai pede providências em função do 'direito que seu filho tem em aprender'. Solicita à Dirigente que, caso saiba de uma outra escola na região aonde os professores não faltem, encaminhasse seu filho para lá. Justifica sua preocupação com o aprendizado do seu filho em função da 'disputa no mercado globalizado do Sr. FHC' (menção à política econômica do Governo Federal naquele momento). Termina manifestando o seu respeito aos educandos que são vítimas nesse país.*

O que poderia resultar numa ação coletiva mais ampla foi, de certo modo, abafado pela direção da escola. Naquele momento o diretor chamou o pai para uma conversa e encaminhou um documento para a Diretoria de Ensino de Sumaré reconhecendo o problema da falta de professores e justificando-o em função da dificuldade de acesso à escola. Destacou como providências a serem tomadas: a recuperação do conteúdo para os alunos prejudicados - sem, no entanto, dizer como fazer isso - e o desenvolvimento de atividades pedagógicas no caso da falta de professor. O pai tomou ciência do documento produzido pela direção e se disse satisfeito com a conversa que teve com o diretor. Afirmou torcer para que o problema fosse solucionado<sup>225</sup>. Apesar desta e de outras manifestações de interesse por parte dos pais<sup>226</sup>, no projeto pedagógico da escola aparece o seguinte no item referente à relação escola e família: *“Os pais realmente não se incomodam muito. À escola fica a grande responsabilidade de resolver todos os problemas de indisciplina, agressividade, evasão e aproveitamento escolar. Muitos pais não sabem sequer a classe de seu filho.”*

De acordo com minhas observações, posso afirmar que na verdade o que há é uma certa dificuldade e resistência dos profissionais que atuam na escola em se relacionar com a comunidade e abrir a instituição para uma participação mais efetiva da população. Em um dos dias previsto para reunião de pais, era nítido na fala de alguns professores um

---

<sup>225</sup> Esse pai é o mesmo que em outro momento, no dia da campanha federal da “Família na Escola”, escreveu um documento criticando esta iniciativa e apontando para a deficiência do ensino básico atual. Pediu a seu filho, um garoto que também tem uma postura contestadora, que entregasse para a direção mas ele preferiu não o fazer e tempos depois entregou a mim esta correspondência.

<sup>226</sup> Lembro-me por exemplo, do dia que presenciei uma mãe procurando pelo diretor para justificar a ausência há dias de seu filho.

certo alívio que sentiam pelo não comparecimento da maioria deles<sup>227</sup>. Estas e outras situações que vivenciei na instituição são demonstrativas da dificuldade que ela ainda tem na aproximação com a comunidade que poderia ser sua grande aliada num movimento de luta que visasse a recuperação da escola. Apesar de um discurso e das tentativas feitas pelos professores buscando trabalhar e se aproximar da realidade do aluno, iniciativas desse tipo são ainda bastante incipientes e, me parece, não há de fato o desejo, convicção e formação adequada para garantir sua efetivação.

No entanto, os alunos e pais lutam pelo direito à escola e a um ensino de qualidade. Lutam ainda por questões mais amplas, que ultrapassam os muros da própria escola, reivindicando seriedade no trato com os recursos públicos.

No final do ano de 2002, a escola recebeu uma verba para reformas. Alguns meses depois, foi constatado o superfaturamento da obra que, segundo denúncias apresentadas em reunião com membros da Associação de Pais e Mestres (APM) da escola, fazia parte de um esquema maior de corrupção envolvendo pessoas ligadas à Delegacia de Ensino de Sumaré<sup>228</sup>. Nessa reunião, no dia 05 de dezembro daquele ano, pais e professores que haviam constituído uma comissão para avaliação da obra, traziam suas informações sobre o caso. Denunciaram como materiais foram desviados e obras que não estavam previstas no orçamento foram realizadas em detrimento de outras que faziam parte da previsão inicial. Além disso, relataram o valor superfaturado de determinados produtos e materiais utilizados. Muitos daqueles pais, com experiências de trabalho na construção civil, questionaram a quantidade, por exemplo, de fios de cobre que haviam sido comprados. Num discurso emocionante, um dos pais chamou a atenção do grupo sobre a responsabilidade para com o uso do dinheiro público. A partir desta fala, passou-se a defender o encaminhamento do caso para o Ministério Público do Estado de São Paulo, como acabou de fato ocorrendo sem ainda se ter uma conclusão do processo. Além disso, esses pais tornaram o fato público através de órgãos da imprensa de grande circulação na região.

São, portanto, de natureza diversa as manifestações que apontam para uma preocupação e reivindicação da população por uma escola melhor. Através dos depoimentos coletados é possível afirmar que os alunos reconhecem ser a escola uma

---

<sup>227</sup> Acerca da difícil relação escola comunidade, é importante a leitura do livro de Vitor Henrique Paro intitulado **Por Dentro da Escola Pública**, publicado pela Editora Xamã, em 1995.

<sup>228</sup> Vide em anexo matéria retirada do site da sucursal da Rede Globo de Televisão que divulgou o episódio.

instituição essencial para sua formação. Reconhecem que foi nela que aprenderam a dominar a linguagem, o que lhes possibilitou expressar suas emoções e sentimentos. Afirmam que foi na escola também que aprenderam a sobreviver em um ambiente hostil, marcado pela violência:

*...Você aprende a ficar muito esperto porque a turma daqui que estuda aqui, algumas meninas como a gente tinha falado, então a gente fica um pouco mais esperto, por mais que a gente não queira, a gente fica um pouco assim alerta, então a gente vai sair com isso assim. Com um pouco de receio, com um pouco de medo, mas a gente vai... Digamos que foi uma prova de vida que a gente teve aqui dentro. Porque estudar numa escola como essa, todo mundo fala que essa escola aqui é um presídio, que só estuda presidiário aqui dentro, é uma coisa que você sai daqui com um pensamento diferente (Entrevista com Luciana, aluna, 16 anos - p. 4)*

Freqüentar essa instituição representa ainda para eles a possibilidade de aprender a conviver:

*Eu acho que o que eu mais aprendi foi a conviver com as pessoas diferentes. A gente aprende mais... E fora das matérias, mas a gente aprende dar valor a muitas coisas... Aprendi a dar valor ao estudo... Aprendi a valorizar o estudo, não só o estudo, mas a vida, para a gente conseguir chegar a algum lugar nós temos que lutar. Então a gente vem na escola para aprender. Então eu aprendi que a gente tem que... Que tudo pode ser fácil, basta querer (Entrevista com Rose, aluna, 18 anos - p. 2)*

Declaram que a escola possibilita o desenvolvimento de um pensamento crítico e o confronto de crenças e valores que até então eram considerados inquestionáveis:

*...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? São os estudos contra as crendices, as coisas que falam, que dizer ser verdade, aqui também eles dizer ser verdade, mas só que eles... A ciência ela está daquele lado assim, nada prova que é outra coisa, agora as crendices não são, eles afirmam... (Entrevista com Sérgio, aluno, 19 anos - p. 4)*

Diante dessas falas é possível perceber a importância que os alunos dão à instituição escolar. De certo modo, atribuem a ela grande responsabilidade na sua

formação pessoal e no seu preparo para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, possibilitando a conquista de uma vida melhor.

É, portanto, num contexto de conflitos e desigualdades que a escola se estrutura. As dificuldades vividas e enfrentadas por alunos e professores parecem, em alguns momentos, serem o elo de identidade e de ligação entre eles. Por um lado, existe uma certa displicência dos professores e uma complacência dos alunos com o ensino que, eventualmente, não atende às suas expectativas, e por outro, uma indignação de alguns professores e estudantes que acreditam na possibilidade de superação das condições precárias de ensino e dos problemas vivenciados cotidianamente. Por isso lutam.

Muitas vezes os discentes reconhecem que por freqüentarem uma escola pública e em especial de uma escola de periferia, não têm acesso a diferentes conhecimentos necessários para a sua integração ao atual mercado de trabalho e para a concretização de seus projetos de futuro:

*...A escola todo mundo sabe que é bom pra pessoa. Estar estudando, aprendendo cada dia, mas eu vou usar algumas coisas, mas eu acho que eu ainda não peguei, não captei o que eu devia ter captado, por estar no meio dessa bagunça, vamos dizer assim entre aspas, que é o ensino público. Sei lá, se eu tivesse numa... Oportunidade de estudar numa escola particular acho que eu teria pegado bem mais, mas pra mim é importante, eu busco uma coisa maior pra mim, eu quero me satisfazer com... Vamos dizer, pra mim satisfazer é uma coisa bem... Não é só isso... Então eu acho... Eu aprendi um pouco, mas eu acho que vou ter que correr atrás de muito mais coisa (Entrevista com Welson, aluno, 19 anos - p. 1)*

A atual orientação política que busca estabelecer relações intrínsecas entre educação e o processo de desenvolvimento econômico do país, junto à ideologia secularmente difundida que aponta o esforço pessoal como determinante do sucesso profissional e social, estão, de certo modo, sedimentadas em muitos desses alunos. É como se acreditassem que, de fato, depende deles e da instituição escolar a mudança no rumo de suas vidas. No entanto, cabe à própria escola, a partir da problematização das relações históricas entre conhecimento e poder, contribuir para a promoção de uma reflexão crítica acerca dessa mentalidade. Para isso, acredito que a área de Humanidades tem um papel essencial. Através de um trabalho crítico e com maior profundidade de

análise nas disciplinas que lhe são específicas, pode-se promover uma ampliação da visão destes jovens acerca de sua realidade e de suas concepções.

Torna-se hoje extremamente atual e problemática a questão que se coloca para o campo do currículo acerca das relações entre conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade e as demandas imediatas de uma sociedade em crise e em constante transformação. Para a efetivação de tais aproximações são necessárias políticas e ações em diferentes níveis.

No caso específico da escola, fica evidente que para buscar a superação de um currículo tradicionalmente marcado por uma racionalidade tecnocrática, é essencial a mobilização de ações que convertam, de fato, a escola em espaço público; em um espaço de interação, de troca de experiências, de construção de novos valores, enfim, de uma outra racionalidade.

Ao mesmo tempo é necessário partir do entendimento de que qualquer política de reestruturação curricular será pouco eficaz se não houver o envolvimento, desde sua concepção, do professor que é aquele quem de fato viabiliza e constrói o currículo cotidianamente. Para isso é preciso repensar a formação tanto inicial quanto continuada deste profissional. Uma formação que incorpore o debate acerca da diversidade cultural levando em consideração a história de vida do professor em formação e que garanta um melhor entendimento do sentido da prática docente.

Sendo assim, é preciso ampliar a compreensão acerca do processo de ensino e aprendizagem que traz as marcas dos sujeitos social, histórica e culturalmente formados. Uma concepção de aprendizagem que, de acordo com Charlot<sup>229</sup>, considera o aprender como um movimento interior mas que, ao mesmo tempo, pressupõe as solicitações externas para que ele ocorra. Nesse sentido, aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro reciprocamente, isto é, ensinar ou formar é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção. Aprender é construir-se, apropriando-se de algo do mundo humano, entendendo que toda relação com o saber é também uma relação consigo mesmo e com o outro. Para o autor, a presença deste outro pode se fazer de diferentes formas: como mediador do processo (pais, professores fisicamente presentes); como “fantasmas do outro que cada um traz em si”, (Wallon) ou

---

<sup>229</sup> CHARLOT, Bernard. *A Noção de Relação com o Saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos*, in CHARLOT, Bernard (org.) **Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

ainda como o outro que existe enquanto humanidade nas obras produzidas pelo ser humano.

Pode-se dizer, portanto, que toda relação com o saber é também uma relação com o mundo; não um mundo incorporado passivamente pelo sujeito que aprende, mas que também é por ele construído na medida em que o organiza, categoriza, interpreta, etc. É um processo de co-construção do sujeito e do seu mundo. Por isso, para apropriar-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitem produzi-lo. Para aprender não é necessário reproduzir a atividade humana que gerou o saber, *“...mas adotar, durante a atividade de aprendizagem, a postura (relação com o mundo, com o outro e consigo) que corresponde a esta atividade humana...”*(Charlot, 2001, p. 28) Desse modo, é preciso ter claro que toda relação com o saber é indissociavelmente singular e social. *“...Isso significa que não há igualdade social dos sujeitos para se ter acesso aos saberes (...) e para se estabelecer relações com o saber que eles implicam. Mas isto significa igualmente que também não existe determinismo social – porque o sujeito social é singular e porque a normatividade da atividade não se confunde com sua normalização”.* (p. 28)

Além disso, a formação docente precisa ser compreendida como um processo que se dá em diferentes níveis e campos sócio-culturais. Formar professor não é apenas uma responsabilidade de instituições acadêmicas, mas é também uma responsabilidade de outros meios e espaços culturais. Em pesquisa recente divulgada pela UNESCO<sup>230</sup>, apresenta-se um quadro animador quanto à este aspecto. Segundo resultados divulgados, a maioria dos professores brasileiros que participaram da pesquisa, afirmou freqüentar ou usar durante algumas vezes no ano (semanal ou mensalmente), a maior parte dos eventos e locais listados no questionário: museus, teatro, exposições em centros culturais, cinemas, fitas de vídeo, *show* de música popular ou sertaneja, danceteria, bailes, bares com música ao vivo e clubes. (p. 91)

No entanto, é importante notar que esta participação se dá de forma privilegiada entre os professores do sexo masculino, em detrimento às professoras, e entre aqueles que possuem maior renda familiar. Sendo assim, dentre outras ações mais amplas, é necessário uma política voltada para a melhoria das condições de trabalho docente, inclusive da situação salarial, que não apenas permita a ampliação do universo cultural

---

<sup>230</sup> UNESCO. **O Perfil dos Professores Brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** SP: Editora Moderna, 2004.

dos docentes como também represente um estímulo para a permanência daqueles que estão comprometidos com a educação<sup>231</sup>. Também precisam ser revistas as normas que definem a atribuição de aulas na rede pública de ensino que muitas vezes, como pude constatar durante a pesquisada, impede que professores comprometidos com a comunidade e com a escola possam nela permanecer por possuírem uma pontuação menor o que lhes coloca numa situação de constante instabilidade e vulnerabilidade.

Mas, acima de tudo, é fundamental que problematizemos o projeto social com o qual as atuais políticas educacionais e de reestruturação curricular estão comprometidas. Conceber a escola a partir essencialmente de uma perspectiva economicista, é uma distorção do papel social mais relevante que esta instituição pode desempenhar que é o de contribuir para a humanização dos sujeitos.

Ao refletir sobre questões atuais relativas ao trabalho docente, ao processo de ensinar e aprender, Arroyo<sup>232</sup> afirma que, *“...à nossa infância, adolescência e juventude não está sendo roubado e negado apenas o direito a conhecer a leitura e a escrita, as contas, o saber científico e tecnológico... está sendo roubada a vontade de saber, de experimentar, de ser alguém. Estão sendo quebrados no cerne mais radicalmente humano...”*(p. 57) Portanto, não cabe somente à escola e ao currículo a responsabilidade de possibilitar aos jovens a integração ao mundo atual. Esta não é uma questão apenas educacional. Educar para vida implica que façamos um questionamento anterior acerca de com “qual vida” estamos comprometidos.

O currículo que tem sido efetivado na instituição escolar pesquisada, é aquele que reflete tensões, conflitos e instabilidades próprias de nosso tempo. Os professores reproduzem nos seus discursos e práticas, aspectos relevantes de uma perspectiva crítica acerca do pensamento pedagógico atual. Incorporam elementos importantes no sentido de se repensar o conhecimento científico e sua histórica desvinculação com a vida. Entretanto, tais esforços mostram-se limitados pelas debilidades da formação de alguns deles. Em determinados momentos estes ensaios levam a um certo esvaziamento de conteúdo tornando o trabalho da escola numa atividade que se restringe à mera

---

<sup>231</sup> O estudo sobre essa questão precisa ser ampliado e, acredito, necessitamos também de partirmos da aproximação com outras realidades para repensarmos a política de valorização do professor no Brasil. Um exemplo disso, podemos encontrar no livro **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal**, de Maria Laura Franco e outros autores, que traz elementos ilustrativos da realidade cubana.

<sup>232</sup> ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

informação. Por outras vezes, algumas iniciativas, embora tímidas e limitadas, permitem aos alunos o acesso a conhecimentos essenciais para sua formação.

Diante deste quadro é possível acreditarmos em ações mais amplas rumo à uma perspectiva crítica do conhecimento e da prática educacional. Para tanto, precisamos nos apegar aos espaços que ainda existem e utilizá-los no sentido de desenvolvermos ações estratégicas que tornem os dilemas da educação e da sociedade atuais em algo perceptível para educadores e educandos. É necessário transformar as indignações e as insatisfações em ações mais amplas e coletivas, buscando superar o quadro de precariedade e de desvalorização vivenciado pela instituição escolar, especialmente aquela que atende à maioria da população deste país.

## BIBLIOGRAFIA

### I – LIVROS, DISSERTAÇÕES E TESES

ABRAMOVAY, Miriam. *Enfrentando a Violência nas Escolas: um informe do Brasil*, in UNESCO. **Violência na Escola: América Latina e Caribe**. Brasília, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam (org.) **Escola e Violência**. Brasília: Universidade Católica, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

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

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio: ambigüidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*, in SADER, Emir (org.) **Pós-Neoliberalismo: políticas sociais e o estado democrático**. RJ: Paz e Terra, 1995.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. SP: Brasiliense, 1982.

\_\_\_\_\_. **Política Cultural e Educação**. SP: Cortez Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* in MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. SP: Cortez, 1994.

ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de Barro Duro: Cultura Popular Juvenil e Grafite**. RJ: Ed. UFRJ, 1999.

ARROYO, Miguel. *Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola* in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

BAENINGER, Rosana. **Espaço e Tempo em Campinas: migrantes e a expansão do Pólo Industrial Paulista**. Dissertação de Mestrado. IFCH/UNICAMP, 1992.

BARRETTO, Elba Siqueira (org.) **Os Currículos do Ensino Fundamental para as Escolas Brasileiras**. Campinas: Autores Associados e SP: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BIANCHETTI, Roberto. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. SP: Cortez Editora, 2001.

BOSI, Alfredo. **Cultura Brasileira: temas e situações**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. SP: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, in NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.) **Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. SP: Editora UNESP, 1999.

CANCLINI, Garcia N. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. México: Grijalbo, 1990.

CAPORALINI, Maria Bernardete. *Na Dinâmica da Sala de Aula: o livro didático*, in VEIGA, Ilma Passos (coord.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papirus, 1996.

CARNOY, Martin. **Razões para Investir em Educação Básica**. Brasil: UNICEF, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mundialização e Reforma na Educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2002.

CASTRO, Mary Garcia e ABRAMOVAY, Miriam. *Jovens em Situação de Pobreza, Vulnerabilidades Sociais e Violências: casos em áreas urbanas, Brasil 2000*, in ABRAMOVAY, Miriam (org.) **Escola e Violência**. Brasília: Universidade Católica, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Invenção do Cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Os Jovens e o Saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHÂTEAU, Jean. **Los Grandes Pedagogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. SP: Ed. Ática, 1999.

COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1998.

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.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. SP: Melhoramentos, 1965.

DOLL JR., William. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

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

DUARTE JR., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. SP: Cortez/Autores Associados; Uberlândia: UFU, 1981.

\_\_\_\_\_. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

DURANT, Delminda. **O Currículo no Ensino Médio: conteúdos e competências**. Dissertação de Mestrado. Centro UNISAL, Lorena (SP), 2002.

ELIAS, Norbert. *Mudanças na Agressividade*, in **O Processo Civilizador: uma história dos costumes**. RJ: Zahar Editor, 1994 – Volume 2

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1993.

FRANCO, Maria Laura (et. alli.) **Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Piaget e a Filosofia**. SP: Editora Unesp, 1991.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional e Indústria Cultural**. SP: Cortez/Autores Associados, 1987.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A Formação e a Profissionalização do Educador: novos desafios*, in SILVA, Tomaz Tadeu e GENTILI, Pablo (orgs.) **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GALINO, Angeles. *La Educación Intercultural: orígenes y enfoques* in GALINO, Angeles e ESCRIBANO, Alícia. **La Educación Intercultural en el Enfoque y Desarrollo del Currículum**. Apuntes IPES, n. 54, Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones, 1990.

GALLO, Sílvia. *Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar*, in ALVES, Nilda e GARCIA, Regina (orgs.) **O Sentido da Escola**. RJ: DP&A Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite e ALVES, Nilda (orgs.) **O Sentido da Escola**. RJ: DP&A Editora, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da Arte de Ensinar Tudo a Todos**. Campinas: Ed. Papirus, 1994.

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.

GIROUX, Henry. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*, in SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

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

GUSMÃO, Neusa Maria de (org.) **Diversidade Cultural e Educação: olhares cruzados**. SP: Ed. Biruta, 2003.

HABERMANS. *Técnica e Ciência Enquanto Ideologia*, in **Textos Escolhidos**. Coleção OS PENSADORES. SP: Victor Civita Editor, 1975.

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

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo Por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HILSDORF, Maria Lúcia. **Pensando a Educação nos Tempos Modernos**. SP: Edusp, 1998.

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

ITURRA, Raúl. **Como era quando não era o que sou. O crescimento das crianças**. Porto: Profedições, 1998.

\_\_\_\_\_. **O imaginário das crianças**. Lisboa: Fim de Século, 1997.

KUENZER, Acácia. *As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Educação: novos desafios para a gestão* in FERREIRA, Naura Syria C. Ferreira (org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. SP: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. SP: Cortez, 2000.

LE VEN, Michel Marie; FARIA, Érika de e MOTTA, Miriam Hermeto de Sá. *História Oral de Vida: o instante da entrevista*, in VON SINSOM, Olga Rodrigues de Moraes (org.) **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Centro de Memória/UNICAMP, 1997.

LOPES, Alice Ribeiro C. *A Organização do Conhecimento Escolar nos PCN para o Ensino Médio*, in ROSA, Dalva e SOUZA, Vanilton. **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. RJ: DP&A Editora e Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

\_\_\_\_\_. *Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional*, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

LUGON, C. **A República “Comunista” Cristã dos Guaranis**. RJ: Paz e Terra, 1976.

MACHADO, Cláudia Denardi. **Reforma Curricular e o Ensino de História nas Escolas do Centro Paula Souza**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2002.

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

MARTINS, Maria do Carmo. **A Construção da Proposta Curricular no Período de 1986 a 1992: confrontos e conflitos**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. **A História Prescrita e Disciplinada nos Currículos Escolares: quem legitima esses saberes?** Bragança Paulista (SP): Editora da Universidade São Francisco, 2002.

MAYOL, Pierre. *Morar*, in CERTEAU, Michel; GIARD, Luce e MAYOL, Pierre. **A Invenção do Cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

McNASPY, C. J. e BLANCH, J. M. **Las Ciudades Perdidas Del Paraguay**. Assunción (Paraguay): Ed. Litocolor, 1991.

MESNARD, P. *La Pedagogia de los Jesuítas (1548-1762)*, in CHÂTEUA, Jean. **Los Grandes Pedagogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

MINAYO, Maria Cecília S. 1994. *O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica*, in, JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI, Pedrinho (orgs.) **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes.

MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

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

NEGREIROS, Rovenia e TEIXEIRA, Marina. *Município de Hortolândia*, in CANO, Wilson e BRANDÃO, Carlos Rodrigues (orgs.) **A Região Metropolitana de Campinas: urbanização, economia, finanças e meio ambiente**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

NELSON, Cary; TEICHLER, Paula e GROSSBERG, Lawrence. *Estudos Culturais: uma introdução*, in SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

- NORONHA, Olinda Maria. **Políticas Neoliberais, Conhecimento e Educação**. Campinas: Ed. Alínea, 2002.
- OLIVEIRA, Sônia Regina. **Formulação de Políticas Educacionais: um estudo sobre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1998)**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1999.
- PAIS, José Machado. **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Âmbar, 2001.
- PARO, Vitor Henrique. **Por Dentro da Escola Pública**. SP: Ed. Xamã, 1995.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A Produção do Fracasso Escolar**. SP: T. A. Queiroz, 1993.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, Conhecimento e suas Representações**. Campinas: Papirus, 1997.
- PERES, Américo Nunes. **Educação Intercultura: utopia ou realidade?** Porto: Profedições, 1999.
- PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da Diferença**. SP: USP e Editora 34, 1999.
- ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.
- ROSA, Dalva E. G. e SOUZA, Vanilton C. de. **Políticas Organizativas e Curriculares, Educação Inclusiva e Formação de Professores**. RJ: DP&A Editora e Goiânia: Editora Alternativa, 20002.
- 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.
- SACRISTÁN, Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SADER, Eder. **Quando Novos Personagens Entraram em Cena**. RJ: Paz e Terra, 1988.
- SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. SP: Ed. Cortez, 1997.
- SANTOS, Lucíola e LOPES, José de Souza. *Globalização, Multiculturalismo e Currículo*, in MOREIRA, Antônio Flávio (org.) **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **LDB: a nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SENETT, Richard. **A Corrosão do Caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. RJ: Ed. Record, 1999.
- SILVA, Marcelo Donizete da. **O Ensino de Filosofia da Educação no Ensino Médio em Campinas – SP: da crise de identidade à desestruturação institucional pós-LDBEN**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. SP: Cortez Editora, 1994.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. BH: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Identities Terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

SILVA, Zilda Borges da. **Negociações de Destino: a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/UNICAMP, 2003.

SOUZA, Aparecida Néri. **A Política Educacional para o Desenvolvimento e o Trabalho Docente**. Tese de Doutorado. FE/UNICAMP: 1999.

STAL, Isabelle e THOM, Françoise. **A Escola dos Bárbaros**. SP: T. A. Queiroz e Editora da USP, 1987.

STAVENHAGEN, Rodolfo. *Educação para um Mundo Multicultural* in DELORS, J. (et. all.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da UNESCO. SP; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

STROOBANTS, Marcelle. *A visibilidade das competências*, in ROPÉ, Françoise e TANGUY, Lucie (orgs.) **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e Cidadania**. SP: Ed. 34, 2001.

TRINDADE, Azoilda e SANTOS, Rafael (orgs.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. RJ: DP&A Editora, 2000.

TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre-Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1983.

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

VALENTE, Ana Lúcia. *Conhecimentos Antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural*, in GUSMÃO, Neusa Maria de (org.) **Diversidade Cultural e Educação: olhares cruzados**. SP: Ed. Biruta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação e Diversidade Cultural: um desafio da atualidade**. SP: Ed. Moderna, 1999.

VIEIRA, Ricardo. **Histórias de Vida e Identidades: professores e interculturalidade**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

XIMENES, Telma Maria. **Violência, Educação e Exclusão Social: memória e representações da população em uma micro-região do município de Campinas (SP)**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, 1999.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo y Literatura**. Barcelona: Ediciones Península, 1980.

ZALUAR, Alba. *Gangues, Galeras e Quadrilhas: globalização, juventude e violência* in VIANNA, Hermano. **Galeras Cariocas: Territórios de Conflitos e Encontros Culturais**, RJ: Ed. UFRJ, 1997.

## II – ARTIGOS EM PERIÓDICOS E ANAIS DE CONGRESSOS

APPLE, Michael. *Podem as Pedagogias Críticas Sustar as Políticas de Direita?*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002.

ARAÚJO, Carla. *Violência na Escola e Construção de Identidades de Jovens da Periferia*, in **Revista Presença Pedagógica**, v.8, n. 43, jan/fev. 2002.

BONAMINO, Alicia Catalano e BRANDÃO, Zaia. *Currículo: tensões e alternativas*, in **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 92, fev./1995.

CALDEIRA, Teresa. *"Memória e Relato: a escuta do outro"* in **Revista do Arquivo Municipal: Memória e Ação Cultural**. SP: 1992.

CANDAU, Vera Maria. *Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores*, in **Anais do IX ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino)**. Águas de Lindóia: 1998.

CHAUÍ, Marilena. *"Ideologia e Educação"*, in **Revista Educação & Sociedade**, n. 5, jan/1980.

CUNHA, Daisy Moreira. *Gestão Democrática versus Autonomia Decretada*, in **Revista Trabalho e Educação**, n. 2. BH:UFMG, ago/dez 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002.

FERRETTI, Celso João. *Aspectos Político-Ideológicos das Reformas do Ensino Médio e do Ensino Técnico*, in **Revista PUC Viva**, São Paulo, no. 4, out/dez.2001.

FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar e TARTUCE, Gisela. *Protagonismo Juvenil na Literatura Especializada e na Reforma do Ensino Médio*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 122, maio/agosto 2004.

FONSECA, Claudia. *Quando Cada Caso NÃO é um Caso: pesquisa etnográfica e educação*, in **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan/fev/mar/abr. 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. *O Currículo entre o Relativismo e o Universalismo*, in **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez/2000.

FRANCO, Maria Laura. *O Ensino Médio no Brasil e a Nova LDB*, in **Revista da APEOESP**, abr/1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação*, in **Revista Educação e Sociedade**, no. 80, set/2002.

GENTILI, Pablo. *Mentiras que Parecem Verdades: argumentos neoliberais sobre a crise educacional*, in **Revista de Educação AEC**, n. 100. RJ: s/d.

GERALDI, Corinta Maria Grisólia. *Currículo em Ação: buscando a compreensão da escola básica*, in **Revista Pro-Posições**. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, n. 15, nov/1994.

GUSMÃO, Neusa Maria e VON SIMSON, Olga. *"A criação cultural na diáspora e o exercício da resistência inteligente"* em **Educação e Sociedade**.

HAMILTON, David. *Comênio e a Nova Ordem*, in **Revista Pro-Posições**, vol. 4, n. 2[11], julho/1993.

HÖFLING, Eloísa Mattos. *Notas para Discussão Quanto à Implementação de Programas de Governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático*, in **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr/2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais*, in GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

KUENZER, Acácia. *As Políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando*, in **Revista Educação e Sociedade**, n. 68 – dezembro/1999.

LEITE, Lúcia Helena. *Pedagogia de Projetos: intervenção no presente*, in **Revista Presença Pedagógica**, n. 8, vol. 2, mar/abr. 1996.

LUCAS, Peter. *Pequeno Relato sobre a Cultura da Violência no Sistema Escolar Público em Nova York*, in **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano II, n. 2. RJ: IEC, set/1997.

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

MORAES, Reginaldo. *Reformas Neoliberais e Políticas Públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade*, in **Revista Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, set/2002.

MOREIRA, Antônio Flávio. *A Psicologia... E o resto: o currículo segundo César Coll*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 100, mar/1997.

MOREIRA, Daisy. *Gestão Democrática versus Autonomia Decretada: dilemas atuais na administração da escola pública*, in **Revista Trabalho e Educação**. BH: UFMG, n. 2, ago/dez 1997.

NEVES, Lucília de Almeida. *Memória, História e Sujeito: substratos da identidade*, in **Revista História Oral**, n. 3, 2000.

OFFE, Claus. *Trabalho: a categoria-chave da sociologia?* in **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 4, n. 10, jun/1989.

OLIVEIRA, Ana Raquel. *A Crise do Capitalismo e a Reforma do Ensino Médio*, in **Revista PUC Viva**. SP: out/dez 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. *Empregabilidade e Competência: conceitos novos sustentando velhos interesses*, in **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte: UFMG, no. 5, jan/jun. 1999.

PAIS, José Machado. *Nas rotas do cotidiano*, in **Revista crítica e Ciências Sociais**, nº 37. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa e ISCTE, jun/1993.

PERALVA, Angelina. *Escola e Violência nas Periferias Urbanas Francesas*, in **Revista Contemporaneidade e Educação**, ano II, n. 2. RJ: IEC, set/1997.

PEREIRA, Lúcia Maria Leite. *Algumas Reflexões sobre História de Vida, Biografias e Autobiografias* em **Revista História Oral**, n. 3, 2000.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. *Relatos Oraís: do 'indizível' ao 'dizível'* in VON SIMSON, Olga de Moraes (org.) **Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil)**. SP: Vértice, 1988.

RABELO, Maria Aurora de M. *O Materialismo Histórico de Thompson e a Problemática dos Movimentos Sociais* in **Revista História & Perspectiva**. Uberlândia, jan/jun. 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Equidade e Qualidade em Educação: equidade ou igualdade?*, in **Revista Puc Viva**, SP: PUC, s/d.

SAVIANI, Nereide. *Caminhos e Descaminhos do PNE*, in **Revista PUC Viva**, São Paulo, ano 4, out/dez. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, universalismo e relativismo: uma discussão com Jean-Claude Forquin*, in **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, dez/2000.

SOUZA, Solange e LOPES, Ana Elisabete. *Fotografar e Narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 116, julho/2002.

TROJAN, Rose Meri. *Estética da Sensibilidade como Princípio Curricular*, in **Cadernos de Pesquisa**. SP: Fundação Carlos Chagas, n. 122, maio/agosto 2004.

### III – DOCUMENTOS OFICIAIS

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.

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.

## **ANEXOS**

## **ROTEIRO BÁSICO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL JARDIM AMANDA II – 2001**

- 1) Fale um pouco sobre sua formação, sua vida, até se tornar professor
- 2) Há quanto tempo você leciona? Como foi sua trajetória profissional até vir trabalhar nesta escola?
- 3) Você mora em Hortolândia?
- 4) Você tem outra atividade profissional? Qual a sua carga horária semanal?
- 5) Como você avalia a escola e o bairro do Jardim Amanda? Como são as relações na escola entre professores, funcionários, coordenação, direção e alunos?
- 6) Descreva para mim como você organiza e desenvolve suas aulas de um modo geral.
- 7) Você julga importante a aproximação entre o conteúdo trabalhado e a realidade dos alunos? Como você procura fazer esta aproximação?
- 8) Trabalhar de forma integrada com outras disciplinas é algo importante pra você? Como vocês, aqui na escola, fazem isso?
- 9) Você percebe diferenças no trabalho em sala de aula entre os períodos diurno e noturno? Quais? Por que? Você tem preferência por algum destes períodos? Por que?
- 10) Você participa de alguma instituição religiosa, comunitária ou sindical?
- 11) Você acha que as últimas políticas do Estado interferiram no seu trabalho em sala de aula? Como? Explique.
- 12) Você quer falar mais alguma coisa para deixar registrado?

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DA ÁREA DE HUMANAS  
DA ESCOLA ESTADUAL JARDIM AMANDA II - 2004**

- 1) Você conhece os PCN específicos para a área de humanas do ensino médio? O que você pensa sobre eles? Você os leva em consideração no momento de planejar sua disciplina?
- 2) Quais os assuntos/temas que você costuma trabalhar na sua disciplina? Você poderia citá-los por série? (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>)
- 3) Como e por que você decidiu abordar esses temas?
- 4) Você julga que estes são os mais adequados para o trabalho na sua disciplina por que? (Em caso de resposta negativa, quais os que você acha seriam os mais adequados? Por que?)
- 5) Como você trabalha com essas temáticas? Dê detalhes das estratégias utilizadas.
- 6) Hoje fala-se muito em diversidade cultural, multiculturalismo, etc, o que você pensa sobre esse assunto? O que você entende por tais conceitos? Essa é uma temática que você leva em consideração no seu trabalho docente? Como? Explique.

## **RESOLUÇÃO SE Nº 7, DE 19 DE JANEIRO DE 1998**

*Estabelece diretrizes para a reorganização curricular dos cursos de ensino médio da rede estadual de ensino e dá providências correlatas*

A Secretária da Educação considerando:

- o período de transição entre as determinações fixadas na Lei nº 5.692/71 e a implementação das novas diretrizes para o ensino médio estabelecidas na Lei nº 9.394/96;
- as disposições contidas na Lei Complementar 836, de 30/12/97, que institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação;
- a necessidade de uma distribuição mais adequada do tempo de trabalho escolar, que englobe não somente as atividades de sala de aula, como também, o intervalo para descanso e os destinados à movimentação de alunos e professores;
- a necessidade de orientações que permitam às equipes escolares adotarem medidas relativas à reorganização curricular e distribuição da carga horária para o processo de atribuição de aulas;

### **Resolve:**

Artigo 1º - As escolas da rede estadual que vinham ministrando cursos de 2º grau, nos termos da Lei nº 5.692/71, organizados em conformidade com o inciso III, do artigo 7º, da Deliberação CEE 29/82 e artigo 9º, da Deliberação CEE 23/83, deverão adequar-se para oferecer:

I - ensino médio, regular, com duração mínima de 2.400 horas distribuídas em três anos letivos;

II - educação de jovens e adultos, realizada por meio de curso supletivo de ensino médio, com duração total de 1.200 horas, distribuídas em um ano letivo e meio ou 3 semestres letivos.

Parágrafo único - A idade mínima para conclusão do curso supletivo de ensino médio será de 18 anos completos, respeitada a correspondência de idade mínima para a matrícula inicial.

Artigo 2º - O ensino médio, regular ou supletivo, deverá ser organizado de forma a garantir o mínimo de 800 horas anuais ministradas em, no mínimo, 200 dias de efetivo trabalho escolar, respeitada a correspondência para o supletivo ou sempre que adotada a organização em períodos semestrais.

Parágrafo único - Consideram-se de efetivo trabalho escolar, os dias em que forem desenvolvidas atividades regulares de aula ou outras programações didático-pedagógicas, planejadas pela escola, desde que contem com a presença dos professores e frequência controlada dos alunos.

Artigo 3º - A carga horária de aulas do ensino médio, regular e supletivo, será organizada de forma a contemplar:

I - nas escolas que funcionam em dois turnos diurnos, jornada de 5 horas diárias e 25 semanais, totalizando 1.000 horas anuais;

II - nas escolas com 3 turnos diurnos, jornada de 4 horas diárias e 20 semanais, totalizando 800 horas anuais;

III - nas escolas que contam com período noturno, este terá jornada de 4 horas diárias e 20 semanais, totalizando 800 horas anuais;

Artigo 4º - As aulas terão duração de 50 minutos, tanto para o diurno como para o noturno, sendo que os intervalos de 5 a 10 minutos, entre uma aula e outra, e o tempo destinado ao recreio de, no mínimo, 15 minutos, serão a elas somados para a composição da jornada diária de efetivo trabalho escolar.

Artigo 5º - Integram a presente resolução as Matrizes Curriculares Básicas, constantes dos Anexos I e II.

Artigo 6º - A distribuição da carga horária dos componentes curriculares do ensino médio será realizada em conformidade com os percentuais fixados nos Anexos I e II, observando-se que:

I - as escolas que funcionam no período diurno com carga horária de 20 horas semanais deverão acrescentar 2 aulas de Educação Física a serem cumpridas em horário diverso, ampliando o total previsto no Anexo I para 22 horas semanais e 880 horas anuais;

II - aos alunos do período noturno, por opção da escola, poderão ser oferecidas, aos sábados, até duas aulas de Educação Física, para desenvolvimento de atividades desportivas entre os próprios alunos ou entre estes e representantes da comunidade, sempre mediante critério do Conselho de Escola e opção dos alunos;

III - na composição das turmas de Educação Física a serem oferecidas aos alunos do noturno, deverá ser respeitado o mesmo critério de número de alunos estabelecido para aulas regulares de Educação Física.

Artigo 7º - Os cursos supletivos de ensino médio poderão manter os mesmos componentes curriculares previstos nos cursos organizados nos termos da Deliberação CEE 23/83, adequando-se à distribuição de carga horária prevista nos Anexos I ou II.

Artigo 8º - Nos cursos regulares de ensino médio, com início previsto para o presente ano letivo, a escola deverá selecionar os componentes de livre opção, de acordo com a proposta pedagógica da escola, atendendo aos seguintes critérios:

I - nas escolas que funcionarem no modelo estabelecido no Anexo I, a carga horária poderá ser destinada para:

a) reforço do número de aulas semanais de componentes curriculares da base comum à vista dos resultados das avaliações internas e ou externas do desempenho dos alunos (SARESP, SAEB e ENEM); ou

b) para inclusão de Sociologia, Filosofia ou Psicologia, ou ainda de disciplinas que propiciem o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno, de acordo com os componentes sugeridos no inciso II do artigo 1º da Resolução SE nº 182/96.

II - nas escolas que funcionarem com carga horária estabelecida no Anexo II, a opção da escola far-se-á, a partir da 1ª série, podendo a carga horária ser destinada:

a) na 1ª e 2ª séries, para disciplinas como Sociologia, Filosofia ou Psicologia;

b) na 3ª série, duas aulas para disciplinas que propiciem o desenvolvimento pessoal e cultural do aluno, de acordo com os componentes sugeridos no inciso II do artigo 1º da Resolução SE nº 182/96 e uma aula para disciplina da base comum à vista dos resultados das avaliações internas e externas do desempenho dos alunos.

Parágrafo único - No caso de cursos com início previsto para 1998, a escola poderá definir as disciplinas de opção da escola para a 1ª série, com vistas ao processo de atribuição de aulas, deixando para um segundo momento as demais decisões, a fim de que as mesmas possam ser discutidas e apreciadas pelo Conselho de Escola.

Artigo 9º - Na organização curricular da 1ª e 2ª séries do curso normal e de outros organizados com disciplinas profissionalizantes, aplicam-se as diretrizes contidas na alínea "a", do inciso II, do artigo 8º da presente resolução.

Parágrafo único - As diretrizes para as demais séries do curso normal, inclusive do CEFAM, bem como para a reorganização dos cursos ministrados nos termos do inciso I, do artigo 7º da Deliberação CEE 29/82 serão objeto de normas específicas.

Artigo 10 - Esta resolução e seus anexos entrarão em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

-----

#### **NOTAS:**

**Encontram-se na Col. de Leg. Fed. de Ens. de 1º e 2º Graus - CENP/ SE:**

**Lei nº 5.692/ 71 à pág. 403 do vol. 1;**

**Lei nº 9.394/ 96 à pág. 52 do vol. 22/ 23.**

**Encontram-se na Col. de Leg. Est. de Ens. de 1º e 2º Graus - CENP/ SE:**

**Lei Compl. nº 836/ 97 à pág. 28 do vol. XLIV;**

**Res. SE nº 182/ 96 à pág. 108 do vol. XLII;**

**Del. CEE nº 29/ 82 à pág. 539 do vol. XIV;**

**Del. CEE nº 23/ 83 à pág. 328 do vol. XVI;**

**Vide Res. SE nº 11/ 98 à pág. 143 do vol. XLV;**

**Vide Res. SE nº 12/ 98 à pág. 147 do vol. XLV.**

**Vide artigo 2º da Res. SE nº 6/ 99, publicada no DOE de 23.1.99.**

## ANEXO I

### MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO MÉDIO

Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre

Carga Horária: 800 horas anuais ou 400 horas semestrais; 20 horas semanais; 4 horas diárias

| Componentes Curriculares            |                              | Séries         |               |                |               |                |               |
|-------------------------------------|------------------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
|                                     |                              | 1ª             |               | 2ª             |               | 3ª             |               |
| Base<br>Comum                       | L. Port. e Literatura        | 4              | (20%)         | 4              | (20%)         | 4              | (20%)         |
|                                     | Matemática                   | 4              | (20%)         | 4              | (20%)         | 4              | (20%)         |
|                                     | História                     | 3 <sup>1</sup> | (15%)         | 3 <sup>1</sup> | (15%)         | 3 <sup>1</sup> | (15%)         |
|                                     | Geografia                    |                |               |                |               |                |               |
|                                     | Biologia                     |                |               |                |               |                |               |
|                                     | Física                       | 5 <sup>2</sup> | (25%)         | 5 <sup>2</sup> | (25%)         | 5 <sup>2</sup> | (25%)         |
|                                     | Química                      |                |               |                |               |                |               |
|                                     | Educação Artística           | 1              | (5%)          | 1              | (5%)          | -              |               |
|                                     | Educação Física <sup>3</sup> |                |               |                |               |                |               |
| <b>Total da Base Comum</b>          |                              | <b>17</b>      | <b>(85%)</b>  | <b>17</b>      | <b>(85%)</b>  | <b>16</b>      | <b>(80%)</b>  |
| Parte<br>Diversificada              | L. Estrang. Moderna          | 2              | (10%)         | 2              | (10%)         | 2              | (10%)         |
|                                     | Opção da Escola              | 1              | (5%)          | 1              | (5%)          | 2              | (10%)         |
| <b>Total da Parte Diversificada</b> |                              | <b>3</b>       | <b>(15%)</b>  | <b>3</b>       | <b>(15%)</b>  | <b>4</b>       | <b>(20%)</b>  |
| <b>Total Geral</b>                  |                              | <b>20</b>      | <b>(100%)</b> | <b>20</b>      | <b>(100%)</b> | <b>20</b>      | <b>(100%)</b> |

**1. distribuir a carga horária semanal proposta pelos componentes História e Geografia.**

**2. distribuir a carga horária semanal proposta pelos componentes Biologia, Física e Química.**

**3. seguir as indicações contidas no Artigo 6º da presente resolução.**

## ANEXO II

### MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO MÉDIO

Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre

Carga Horária: 1.000 horas anuais ou 500 horas semestrais; 25 horas semanais; 5 horas diárias

| Componentes Curriculares            |                         | Séries         |               |                |               |                |               |
|-------------------------------------|-------------------------|----------------|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------|
|                                     |                         | 1ª             |               | 2ª             |               | 3ª             |               |
| Base Comum                          | L. Portug. e Literatura | 4              | (16%)         | 4              | (16%)         | 4              | (16%)         |
|                                     | Matemática              | 4              | (16%)         | 4              | (16%)         | 4              | (16%)         |
|                                     | História                | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          |
|                                     | Geografia               | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          |
|                                     | Biologia                | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          |
|                                     | Física                  | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          |
|                                     | Química                 | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          |
|                                     | Educação Artística      | 3 <sup>1</sup> | (12%)         | 3 <sup>1</sup> | (12%)         | 2 <sup>1</sup> | (8%)          |
|                                     | Educação Física         |                |               |                |               |                |               |
| <b>Total da Base Comum</b>          |                         | <b>21</b>      | <b>(84%)</b>  | <b>21</b>      | <b>(84%)</b>  | <b>20</b>      | <b>(80%)</b>  |
| Parte Diversificada                 | L. Estrang. Moderna     | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          |
|                                     | Opção da Escola         | 2              | (8%)          | 2              | (8%)          | 3              | (12%)         |
| <b>Total da Parte Diversificada</b> |                         | <b>4</b>       | <b>(16%)</b>  | <b>4</b>       | <b>(16%)</b>  | <b>5</b>       | <b>(20%)</b>  |
| <b>Total Geral</b>                  |                         | <b>25</b>      | <b>(100%)</b> | <b>25</b>      | <b>(100%)</b> | <b>25</b>      | <b>(100%)</b> |

**1. distribuir a carga horária semanal proposta pelos componentes: Educação Artística e Educação Física.**

(\*) ANEXO III

**MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO MÉDIO**

Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre

Carga Horária : 800 horas anuais ou 400 horas semestrais; 20 horas semanais; 4 horas diárias

| Componentes Curriculares            |                         | Séries    |               |           |               |           |               |
|-------------------------------------|-------------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|                                     |                         | 1ª        |               | 2ª        |               | 3ª        |               |
| Base Comum                          | L. Portug. e Literatura | 4         | (20%)         | 4         | (20%)         | 4         | (20%)         |
|                                     | Matemática              | 4         | (20%)         | 4         | (20%)         | 4         | (20%)         |
|                                     | História                | 4         | (20%)         | 4         | (20%)         | 4         | (20%)         |
|                                     | Geografia               |           |               |           |               |           |               |
|                                     | Biologia                |           |               |           |               |           |               |
|                                     | Física                  | 4         | (20%)         | 4         | (20%)         | 6         | (30%)         |
|                                     | Química                 |           |               |           |               |           |               |
|                                     | Educação Artística      | 2         | (10%)         | 2         | (10%)         | -         |               |
|                                     | Educação Física         | *         | *             | *         |               |           |               |
| <b>Total da Base Comum</b>          |                         | <b>18</b> | <b>(90%)</b>  | <b>18</b> | <b>(90%)</b>  | <b>18</b> | <b>(90%)</b>  |
| Parte Diversificada                 | L. Estrang. Moderna     | 2         | (10%)         | 2         | (10%)         | 2         | (10%)         |
|                                     | Opção da Escola         | -         | -             | -         |               |           |               |
| <b>Total da Parte Diversificada</b> |                         | <b>2</b>  | <b>(10%)</b>  | <b>2</b>  | <b>(10%)</b>  | <b>2</b>  | <b>(10%)</b>  |
| <b>Total Geral</b>                  |                         | <b>20</b> | <b>(100%)</b> | <b>20</b> | <b>(100%)</b> | <b>20</b> | <b>(100%)</b> |

**Observações**

**1. distribuir a carga horária semanal integralizada entre as diferentes disciplinas;**

**2. quanto à Educação Física, seguir as indicações contidas no artigo 6º da Resolução SE nº 7/ 98;**

**3. na 2ª série, a carga horária semanal proposta para Educação Artística poderá, ouvido o Conselho de Escola, ser destinada à inclusão de Psicologia, Filosofia ou Sociologia ou, ainda, para componente da base comum, segundo resultados do SARESP.**

(\*) ANEXO IV

**MATRIZ CURRICULAR BÁSICA PARA O ENSINO MÉDIO**

Módulo: 40 semanas anuais ou 20 semanas por semestre

Carga Horária: 1.000 horas anuais ou 500 horas semestrais; 25 horas semanais; 5 horas diárias

| Componentes Curriculares            |                         | Séries    |               |           |               |           |               |
|-------------------------------------|-------------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|---------------|
|                                     |                         | 1ª        |               | 2ª        |               | 3ª        |               |
| Base Comum                          | L. Portug. e Literatura | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         |
|                                     | Matemática              | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         |
|                                     | História                | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         |
|                                     | Geografia               | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         |
|                                     | Biologia                | 6         | (24%)         | 6         | (24%)         | 6         | (24%)         |
|                                     | Física                  | 6         | (24%)         | 6         | (24%)         | 6         | (24%)         |
|                                     | Química                 | 6         | (24%)         | 6         | (24%)         | 6         | (24%)         |
|                                     | Educação Artística      | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         | 2         | (8%)          |
|                                     | Educação Física         | 4         | (16%)         | 4         | (16%)         | 2         | (8%)          |
| <b>Total da Base Comum</b>          |                         | <b>22</b> | <b>(88%)</b>  | <b>22</b> | <b>(88%)</b>  | <b>20</b> | <b>(80%)</b>  |
| Parte Diversificada                 | L. Estrang. Moderna     | 2         | (8%)          | 2         | (8%)          | 2         | (8%)          |
|                                     | Opção da Escola         | 1         | (4%)          | 1         | (4%)          | 3         | (12%)         |
| <b>Total da Parte Diversificada</b> |                         | <b>3</b>  | <b>(12%)</b>  | <b>3</b>  | <b>(12%)</b>  | <b>5</b>  | <b>(20%)</b>  |
| <b>Total Geral</b>                  |                         | <b>25</b> | <b>(100%)</b> | <b>25</b> | <b>(100%)</b> | <b>25</b> | <b>(100%)</b> |

**Observações:**

1. distribuir a carga horária semanal integralizada entre as diferentes disciplinas;

2. na 1ª e 2ª série, a carga horária semanal proposta para opção da escola deverá ser destinada à inclusão de Psicologia, Filosofia e Sociologia ou, ainda, para componente da base comum;

3. na 3ª série, a carga horária semanal proposta para Educação Artística e Educação Física, ouvido o Conselho de Escola, poderá ser distribuída pelos dois componentes ou concentrar-se num deles; a carga horária proposta para opção da escola deve ser destinada para Psicologia, Filosofia ou Sociologia ou, ainda, segundo o disposto na alínea "b" do Inciso II do artigo 8º da Resolução SE nº 7/ 98.

## QUESTIONÁRIO APLICADO A TODOS OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL JARDIM AMANDA II - 2002

Prezado(a) Professor(a);

Tenho desenvolvido meu projeto de pesquisa intitulado “Currículo e Diversidade Cultural: um estudo de caso” aqui na EE Jardim Amanda II desde o ano de 2001. Nesse momento da pesquisa é muito importante para mim, o levantamento de alguns dados que me permitam caracterizar o corpo docente da escola. É por isso que venho até você e lhe peço o favor de preencher e me devolver o questionário abaixo. Desde já lhe agradeço sua contribuição e atenção, Dirce Djanira Pacheco e Zan.

1) Naturalidade: cidade -

Zona rural \_\_\_\_\_

Estado:

Zona urbana \_\_\_\_\_

2) Idade: menos de 20 anos \_\_\_\_\_

de 21 a 25 anos \_\_\_\_\_

de 26 a 30 anos \_\_\_\_\_

de 31 a 35 anos \_\_\_\_\_

de 36 a 40 anos \_\_\_\_\_

de 41 a 45 anos \_\_\_\_\_

de 46 a 50 anos \_\_\_\_\_

mais de 51 anos \_\_\_\_\_

3) Você mora em Hortolândia? Sim Não

Em caso de negativa, em qual cidade você reside?

Em qual, ou quais cidades e estados você morou antes da sua atual residência?

4) Qual a sua formação?

Magistério de 1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. Séries: \_\_\_\_\_

Escola pública \_\_\_\_\_

Escola privada \_\_\_\_\_

Cidade:

a) Graduação – Qual o curso?

Faculdade/Universidade em que cursou ou cursa:

Ano de conclusão:

diurno (D) noturno (N)

b) Graduação – Qual o curso?

Faculdade/Universidade em que cursou ou cursa:

Ano de conclusão:

diurno (D) noturno (N)

Pós-graduação: Em que área?

Qual o nível? especialização \_\_\_\_\_

mestrado \_\_\_\_\_

doutorado \_\_\_\_\_

Faculdade/Universidade em que cursou ou cursa:

Ano de conclusão:

5) Quando e onde você começou a lecionar?

Você lecionou em quais estabelecimentos de ensino antes da EE Amanda II?

6) Há quanto tempo você leciona na EE Jardim Amanda II?

Por que optou por esta escola?

7) Qual(is) a(s) disciplina(s) que você leciona na EE Jardim Amanda II?

8) Atualmente você leciona também em outro lugar?

Em caso afirmativo, assinale uma das alternativas abaixo:

Outra escola estadual em Hortolândia \_\_\_\_\_

Outra escola estadual em outra cidade \_\_\_\_\_

Escola municipal em Hortolândia \_\_\_\_\_

Escola municipal em outra cidade \_\_\_\_\_

Escola privada em Hortolândia \_\_\_\_\_

Escola privada em outra cidade \_\_\_\_\_

9) Você tem outra atividade profissional além do magistério? Qual?

Qual a sua principal fonte de renda?

10) Neste ano qual é a sua carga de aulas semanais?

11) Qual a sua situação funcional no estado?

Concursado \_\_\_\_\_ Outra \_\_\_\_\_ Qual?

Contratado sem concurso \_\_\_\_\_



## DINHEIRO PÚBLICO

### *APM denuncia superfaturamento em reforma de escola em Hortolândia*

A Associação de Pais e Mestres (APM) da escola estadual do Jardim Amanda 2, periferia de Hortolândia, denunciou nesta sexta-feira (24) um esquema de superfaturamento em obras de reforma na escola. Segundo a denúncia, o esquema envolveria a empresa de materiais de construção Reformat, cuja proprietária seria irmã de uma funcionária da Delegacia de Ensino, responsável pela prestação de contas à Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), ligada à Secretaria de Estado da Educação, que financia a obra.

O esquema foi descoberto pelo diretor financeiro da APM, Elbert da Silva, ao receber as notas fiscais dos materiais usados na reforma. Segundo ele, a escola pagou R\$ 1.000,00 em um único ralo de escoamento de água. Os casos que mais chamaram a atenção da APM, entretanto, envolve uma matemática fraudulenta: a escola pagou R\$ 8.000,00 ao comprar 400 metros de fio e cabo ao preço de R\$ 2,00 o metro – a conta correta seria R\$ 800,00. Outros casos iguais a este foram apresentados pela APM.

A verba de cerca de R\$ 93 mil foi repassada para reformas da escola pela FDE. Segundo a diretora regional de Ensino, Sandra Maria Ribeiro, as denúncias serão encaminhadas à Secretaria de Estado da Educação para serem investigadas.

O representante da empresa Reformat, Edson Astolfi, negou irregularidades e disse que um advogado vai analisar as denúncias. A funcionária da Delegacia de Ensino não foi encontrada pela reportagem. De acordo com a FDE, a vistoria e prestação de contas definitiva é feita ao término da obra. Mas, em vista às denúncias, um representante da fundação deve antecipar uma vistoria.