

4

A Reforma Curricular no Colégio Pedro II

“O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. [...] O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação”. (Moreira e Silva, 1994)

Neste capítulo, abordaremos os antecedentes da reforma realizada no Colégio Pedro II nos seus aspectos estruturais, institucionais, políticos e pedagógicos, bem como o processo de discussão, produção e implantação do Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II na visão dos diferentes profissionais que dela participaram para, na seqüência, analisar o currículo proposto à luz da contribuição de teóricos dedicados ao estudo de temas curriculares na atualidade.

4.1. Os antecedentes da reforma em seus aspectos estruturais e organizacionais

A reforma curricular do Colégio Pedro II consistiu em tentar viabilizar, em termos práticos, os pressupostos político filosóficos e pedagógicos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), projeto este nomeado “Implantação de um Currículo por Competências.” Para tanto, a Secretaria de Ensino coordenou o trabalho de equipes que se responsabilizaram por caracterizar e diagnosticar a realidade do CPII, o que gerou um amplo levantamento de dados reunido no documento intitulado “Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II” ou, simplesmente, PPP, conforme veremos ao longo deste capítulo.

Na introdução ao PPP, afirma-se que o mesmo foi elaborado “após terem sido ouvidas as vozes de todos os segmentos da comunidade nas reuniões realizadas para este fim” e que os textos representam “o reflexo das opiniões de todos aqueles que se dispuseram a contribuir e a participar” deste processo de construção coletiva. Ainda assim, reconhece-se que o engajamento conquistado “está longe de ser o ideal”, dado as circunstâncias internas que, em vários momentos, chegaram a provocar “desânimo” entre os envolvidos, sobretudo pelo

reconhecimento quanto à existência de uma grande “distância entre o pretendido e as condições postas para a sua realização.”

De qualquer modo, nos pareceu correta a ressalva onde se admite que, em discussões como esta, ou seja, visando a elaboração de um projeto político-pedagógico próprio, por mais que se avance, ainda se terá muito que caminhar, revelando a compreensão dos múltiplos aspectos em jogo em situações dessa natureza.

No PPP do CPII encontramos um breve histórico remetendo às características estruturais que modelam o perfil da instituição na contemporaneidade. Neste histórico, cita-se que, em 1984, é criada a unidade de ensino fundamental I (classes de alfabetização à 4as. série). A partir do ano seguinte, a implantação do Ensino Fundamental I segue nas demais unidades, até chegar ao ano de 1999 com o *campus* de São Cristóvão sendo subdividido em Unidades I (Ensino Fundamental – 1^a à 4^a séries), Unidade II (Ensino fundamental – 5^a à 8^a séries) e III (exclusivamente criada para atender ao segmento ensino médio), dado o volume de matrículas registradas. Nos demais *campi* do CPII, as unidades II atende tanto aos alunos de 5as. à 8as., como os do ensino médio.

Informações um pouco mais detalhadas sobre a história do Colégio Pedro II na fase que se sucedeu ao já descrito no capítulo 2 até os anos 80, no entanto, foram obtidas através de entrevista com uma diretora de Unidade Escolar¹. Segundo ela, o Colégio Pedro II, que sempre se destacou por seu ensino, embora tenha perdido um pouco de sua importância após a criação do MEC e da organização do sistema de ensino superior no Brasil na Era Vargas, vive, a partir da Lei 5692/71, uma situação de irregularidade, por não oferecer o 1^o grau completo - já que o atendimento iniciava a partir da 5^a série do Ginásio e se estendia até a 3^a série do colegial - por serem as idades que correspondiam ao antigo “secundário”. Com isso, a Direção Geral do Colégio, à época, achou por bem extinguir o primeiro grau, fazendo isso de forma paulatina, ou seja, deixando de abrir concurso para as séries iniciais e fechando uma turma por ano até que, por volta de 1978, foram abertos concursos apenas para o 1^o ano do segundo grau. Este foi, segundo ela, um período “melancólico” na história da instituição, não só pelo esvaziamento “forçado”, como também pelo esvaziamento que se deu como resultando do “milagre brasileiro”, que contribuiu para afastar as famílias de classe

¹ Entrevista transcrita número 01-Direção de Unidade Escolar.

média e média alta da instituição, devido à migração para a rede particular de ensino. Com isso, continua, o Pedro II tornou-se “uma escola para pessoas pobres e carentes” e, mesmo assim, esvaziada, pelo fato de que poucos alunos com esta origem social chegavam a este grau de ensino. A diretora relata-nos, ainda, que das vinte salas disponíveis, houve época em que apenas dez eram ocupadas por turno, sendo que, algumas turmas, tinham de sete a dez alunos. Em 1978, registra ela, a maior turma tinha dezesseis alunos, gerando muita ociosidade no quadro docente, numa escola que estava visivelmente “agonizando”.

O início da mudança dessa situação foi o ano de 1979, quando o Prof. Tito Urbano Silveira, um parente próximo do então Presidente da República, o General João Baptista Figueiredo, veio a assumir a Direção Geral do Pedro II. Segundo o relato desta diretora, “Tito veio ‘com tudo’; ou seja, com uma força política muito grande”, e complementa: “...afinal, não era todo dia que se tinha um sobrinho do presidente como diretor da escola...” A comunidade o considerava um homem “bastante empreendedor”, visto que conseguiu trazer verbas para a instituição e fazer “uma boa administração”. Segundo o depoimento, ele fez grandes mudanças no Pedro II, mexendo no sistema de cátedras, criando a Secretaria de Ensino e os Departamentos e convidando o professor Choeri (atual diretor geral) a assumir a parte pedagógica da escola.

Segundo a linha de seu diretor, Choeri criou o STEA (Setor Técnico de Ensino e Avaliação) dentro da perspectiva tecnicista que predominava na época. Além disso, a instituição celebrou um convênio com a Secretaria Municipal de Educação para que os alunos com conceitos “A” e “B” fossem encaminhados ao Pedro II para dar continuidade aos estudos, como forma de reerguer o colégio com bons alunos. Passados dois anos, descobriram que não estava havendo lisura neste processo de indicação, e o Colégio Pedro II obteve uma permissão junto ao Ministério para desfazer o convênio e voltar a fazer seus próprios processos seletivos para a 5ª série. Não tardou em vir a decisão de criar-se o primeiro segmento de ensino, seguindo o processo já descrito no PPP.

Por fim, a diretora nos esclarece que, nos anos 80, as condições de trabalho foram melhoradas, pois, através da “lei da isonomia”, citada genericamente pela mesma, as diferenças salariais existentes entre professores de um e outro segmento deixaram de existir; valorizou-se e estimulou-se a busca por uma melhor qualificação profissional e titulação através de um plano de cargos e salários;

instituiu-se o regime de 40 horas para garantir ao professor tempo de planejamento e reuniões; além de ter havido, na época, uma melhora real dos salários. Condições favoráveis que contribuíram para reerguer o colégio à época e que até hoje guardam relativo grau de diferenciação em relação às demais redes de ensino – públicas e até mesmo particulares.

Criaram-se, assim, as condições para que a escola pudesse recuperar a qualidade e o padrão perdidos. A esta altura, a classe média afetada pela crise, voltou a procurar o Colégio Pedro II para seus filhos, aumentando a disputa por vagas a cada ano.

Voltando ao PPP, a mudança na infra-estrutura e a ampliação do atendimento são assumidas como uma forma de adaptar a estrutura atual às novas demandas sociais, sem deixar de mencionar, claro, a preocupação em atender aos desafios do tempo contemporâneo.

Nas palavras dos relatores:

Rever a história dos 163 anos desta Instituição Federal de Ensino é, de certa forma, estabelecer uma ponte entre passado e presente, aproveitando as lições que emanam dessa retrospectiva. Renovar estruturas para alcançar metas de eficiência no processo educacional representa uma de suas características significativas, preparando-se, assim, o Colégio Pedro II para cumprir sua missão e levá-la a bom termo em face dos desafios socioeconômicos e culturais deste novo milênio”.²

O segundo capítulo do PPP segue com a descrição dos aspectos estruturais e organizacionais, com base numa ampla caracterização da escola como “espaço das diferenças”. Nele, se destaca que no ano 2000, ano de elaboração do PPP, dos 12.327 alunos matriculados nas dez unidades do complexo escolar³, 4.811 pertenciam ao ensino médio, ou seja, cerca de 40% do total.

Além das disciplinas convencionais, o PPP informa que a escola oferece aos alunos do ensino médio, aulas de Sociologia, Filosofia, Desenho, Espanhol e Artes. O Colégio conta, ainda, com parceiros institucionais como a Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), que disponibiliza vagas para um programa de iniciação científica; com o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), com o Centro de Pesquisas da Petrobrás (CENPES), com o Curso de Engenharia da PUC-Rio (que

2 Colégio Pedro II: projeto político-pedagógico. – Brasília: Inep/MEC, 2002, pag 30.

3 As Unidades do complexo são: Centro, Engenho Novo I e II, Humaitá I e II, São Cristóvão I, II e III, Tijuca I e II, sendo que as Unidades escolares I ministram o ensino de Classe de alfabetização à 4ª série e as Unidades II ministram o ensino de 5ª à 8ª séries e o ensino médio. Apenas a Unidade São Cristóvão dispõe de uma unidade III para atender especificamente o ensino médio (C.f. , op.cit:33).

autoriza a frequência às disciplinas introdutórias ao curso de engenharia), com o Observatório Nacional (que oferece bolsas de estudos para o curso de computação aplicada à astronomia), com o Museu Nacional (ligado à UFRJ, que disponibiliza vagas para alunos que queiram atuar nas pesquisas realizadas nos laboratórios do museu), com o Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE- instituição privada que visa a colocação dos alunos em estágios remunerados), com a Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, o SENAI, o SENAC, o CEFET e algumas escolas privadas que oferecem bolsas de estudos para complementar a formação em nível técnico e outros.

As vagas para participar destes projetos variam em função da disponibilidade da instituição e os candidatos passam por processo seletivo interno coordenado pelo setor de Orientação Educacional. Embora as DCNEM façam menção à possibilidade de estabelecer este tipo de parceria para fins de cumprimento dos 25% da carga horária didática, estes convênios funcionam de forma destacada do currículo formal e sem qualquer vinculação ao desenvolvimento das disciplinas regulares, conforme informações do setor de SOE – Serviço de Orientação Educacional do CPEI. Nas palavras de uma das Orientadoras Educacionais:

Os convênios são feitos pela Secretaria de Ensino, pela Direção Geral... Quando a gente recebe a informação sobre o convênio, o nosso objetivo é divulgar para os alunos. [...] Têm convênios que são para alunos na passagem da 8^a para a 1^a série do ensino médio; têm convênios que são para alunos quando eles passam da 1^o para a 2^o e funcionam, mais ou menos, assim: no início do ano a gente começa a divulgar, os meninos se inscrevem, passam por uma seleção aqui, tudo bem discriminadinho... Tem sempre uma entrevista, às vezes tem uma prova, às vezes uma redação, conversamos com os professores... Ai a gente vai enxugando, enxugando... [...] Dependendo do convênio, cada unidade tem direito a mandar até dez alunos, mas depende... Tem unidade que coloca cinco, sete, três, enfim, o final da seleção eles [referindo-se às instituições parceiras] é quem fazem”.⁴

O que, de fato, parece compor um diferencial curricular relacionado ao cumprimento de 25% da parte diversificada, é um conjunto de noventa e uma (91) opções de disciplinas eletivas que são oferecidas, conforme trataremos de forma mais aprofundada na seção 3.5 deste capítulo. Por ora, basta informar que conforme o PPP, “estas disciplinas são escolhidas pelas Unidades de Ensino a partir de um elenco definido institucionalmente, de acordo com o perfil de seu corpo docente no ano letivo de referência”. (PPP, op.cit: 553).

⁴ Entrevista No. 7 - Chefe do SOE de uma das Unidades

O acesso às vagas do Colégio Pedro II se dá por sorteio para as classes de alfabetização e exame de seleção para as demais séries de entrada: 5ª série do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, além, claro, do acesso automático dos aprovados nas etapas anteriores.

A relação candidato/vaga para o ensino médio nos últimos anos foi de 7 para 1 (1996), 13 para 1 (1997), 9,8 para 1 (1998), 27,53 para 1 (1999) e 21,26 para 1 no ano 2000 (conforme PPP: 31). A mudança brutal na relação candidato/vaga no ano de 1999, mereceu destaque na mídia, conforme já mencionado no primeiro capítulo desta dissertação.

No ano em que o levantamento foi realizado, funcionavam 134 turmas de ensino médio nas três séries que ocupavam as cinco unidades em dois turnos (manhã e tarde), segundo os relatores, com taxas de reprovação e abandono inferiores às médias nacionais e do Estado do Rio de Janeiro. Citando os Censos Escolares de 1998 e 1999, o documento apresenta os seguintes dados:

**Índices de repetência Geral (%) – Dados do Censo Escolar de 1998 e
Taxa de abandono (Evasão) - Dados do Censo Escolar de 1999**

Índices	Brasil	Estado do Rio de Janeiro	Colégio Pedro II
De repetência(%)	6,4	10,5	5,5
De abandono (%)	13,7	14,8	1,4

Fonte: PPP /CPII (op.cit:56)

As disputadas vagas do ensino médio regular são oferecidas em unidades físicas com características locais bem peculiares. De acordo com o PPP, a Unidade Centro é a mais antiga e situa-se junto ao centro econômico e empresarial da cidade e à zona portuária. A Unidade São Cristóvão situa-se num dos principais pólos industriais da cidade e numa região que liga o centro do Rio aos subúrbios de Leopoldina e à Baixada Fluminense. Em seu entorno concentram-se importantes espaços culturais e de lazer, por ter sido o bairro habitado pela nobreza nos tempos imperiais. A Unidade Humaitá fica na zona sul da cidade, uma área residencial de classe média e média alta, sendo o corredor de acesso às zonas turísticas. Esta unidade atende também alunos provenientes do Morro Dona Marta, uma das favelas mais numerosas do Rio de Janeiro. A Unidade Tijuca localiza-se em área residencial de classe média que dispõe de centros comerciais e de prestação de serviços. O texto oficial menciona o fato do bairro encontrar-se circundado por

favelas, o que, de fato, se constitui num grave problema pela criminalidade que gera, muito embora esta característica não possa mais ser definida em função desta ou de outra localidade na cidade . Por fim, a Unidade Engenho Novo, mencionada como aquela que se insere em área eminentemente residencial que funciona como passagem para os subúrbios da Central e bairros da Zona Oeste. É o bairro mais pobre dentre os cinco mencionados. Esta variedade de perfil dos lugares, contribui para determinar diferenças no perfil socioeconômico e cultural dos alunos.

Um estudo mais detalhado sobre o perfil dos alunos foi realizado pelo STEA, a partir da aplicação de um instrumento denominado “Uma abordagem sociocultural da comunidade discente do Colégio Pedro II”, por ocasião da matrícula para o ano letivo de 1998. Já estava presente, nesta ação, a preocupação em confrontar a visão que historicamente foi se construindo acerca do alunado do CPIL com as mudanças decorrentes das transformações sociais e econômicas que marcam o tempo presente.

De acordo com o PPP, tal iniciativa visava a subsidiar “as ações de planejamento do projeto pedagógico da instituição e de cada unidade escolar, a redefinição dos planos de trabalho dos diversos setores, instaurar uma reflexão interna sobre o currículo formal e o currículo oculto, redefinir processos de avaliação e formas de interação da escola com a sociedade” (op.cit: 48/49).

Sobre estas expressões “currículo formal” e “currículo oculto”, vimos em Moreira tratar-se de uma expressão cunhada pela Teoria Curricular Crítica que, de acordo com Pinar e colaboradores (1995), passou por diferentes fases em seu desenvolvimento. Sucintamente apresentando: a primeira fase desenvolveu-se entre o início da década de 1970 e início da década de 1980, em que prevaleceram os estudos que buscavam uma feição “mais subjetiva, destacando a natureza social do currículo” em que se preocupou em estudar como os indivíduos construíam significados na interação entre pares e com os elementos de sua cultura; numa etapa posterior, a Teoria Curricular Crítica passou a uma fase em que os estudos se dedicaram a analisar o papel desempenhado pelo currículo na reprodução das desigualdades sociais por influência da teoria reprodutivista constituída a partir da obra de Bourdieu e Passeron (A Reprodução, 1970); já nos anos 90, estes estudos se deslocavam entre as questões relacionadas à estrutura social às questões dos atores sociais envolvidos nesses processos, o que gerou,

entre outras, essas análises sobre os currículos “em uso” e o “oculto” por se referir ao conjunto de aspectos sociais incorporados à identidade e aos saberes inerentes aos sujeitos, mas via de regra considerados pela escola (C.f. Apple, 1982). Conclui Moreira:

Tais estudos contribuem para que melhor se conceba o currículo como uma construção social e se compreendam as complexas conexões entre currículo, cultura e poder na sociedade capitalista. Propiciam, ainda, uma visão mais acurada do poder socializador e dos aspectos opressivos da escola e da prática curricular. Favorecem, por fim, uma análise das lacunas que se verificam entre “o currículo formal” e o “currículo em uso”. Ausente desses estudos, no entanto, está a preocupação em oferecer sugestões que facilitem ao professorado a formulação de práticas alternativas”.⁵

Voltando ao texto do PPP, portanto, ao fazer tais afirmações, a escola mostrava-se em movimento de reflexão sobre suas práticas, mesmo antes de iniciado oficialmente o processo de reforma curricular do ensino médio conforme proposto pelo MEC.

Analisando os dados apresentados no PPP, portanto, pode-se depreender que os alunos das Unidades II e III⁶ do CPII, residem, em sua maioria, em casa própria com quatro a seis cômodos e possuem dois aparelhos de TV em cores. O computador é uma ferramenta ainda em processo de aquisição pelas famílias, sendo que há um equilíbrio numérico entre os que possuem e os que não possuem este recurso tecnológico. Grande parte destas famílias tem, pelo menos, um automóvel, e os alunos gastam entre 30 e 60 minutos no trajeto casa-escola. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, o texto oficial afirma: “tanto o pai quanto a mãe concluíram, em sua grande maioria, o 3º grau, incluindo, nestes dados, cursos de pós-graduação” (op.cit:51).

A análise dos dados e gráficos constantes da versão PPP/Internet, no entanto, indicam uma possível falha na leitura e interpretação deste item pois, se considerarmos todas as opções anteriores ao item “3º grau completo” e “pós-graduação”; ou seja, “Nenhum estudo, 1º grau incompleto, 1º grau completo, 2º grau incompleto, 2º grau completo e 3º grau incompleto”, obteremos os seguintes somatórios: 60,7% para as mães que não chegaram a este nível de ensino ou que não o concluíram e 58,5% para os pais nesta mesma circunstância. Constatase,

⁵ Moreira, A F – A crise da Teoria Curricular Crítica – In: O currículo nos limiares do contemporâneo – Costa, Marisa V. (org.), Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

⁶ Infelizmente não foi feita uma caracterização destacando apenas os alunos do ensino médio regular. Os dados referem-se, portanto, a estudantes de 5ª série do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio.

portanto, a existência de um número elevado de pais com formação em nível superior (38,77% de mães e 41,80% dos pais), mas não “a grande maioria”, como informado.

Este levantamento do perfil dos alunos, embora precioso como subsídio ao planejamento, não aborda outros aspectos referentes às expectativas ou representações dos jovens sobre o CPIL, sobre o ensino médio ou outras questões a eles relacionadas.

Para lidar com esta realidade socioeconômica e cultural, o complexo escolar contava, no ano 2000, com 978 professores, sendo que o PPP não faz uma distinção numérica por segmento, destacando, apenas, que deste total, 304 professores pertencem ao ensino fundamental I. Fica-se sabendo, no entanto, que o perfil geral do professorado do Colégio Pedro II é majoritariamente feminino (70,41%), com a faixa de idade predominante variando entre 41 e 50 anos (38,7%), na qual encontramos – não sem surpresa - uma pequena porcentagem de docentes contratados há mais de 15 anos (apenas 7,35%). Isto se deve ao grande número de aposentadorias solicitadas nos últimos anos, conforme informação prestada por membros da equipe STEA, por insegurança em relação às políticas governamentais no setor previdenciário e trabalhista, conforme já mencionamos no primeiro capítulo com base em matérias publicadas em 1999. Ainda assim, no ano em que este levantamento foi realizado, 57,5% do quadro docente trabalhava em regime de dedicação exclusiva e 31,3% no regime de 40h/semanais. Apenas 11,2% dos professores trabalhavam com contratos de 20h/semanais. Quanto ao grau de escolaridade do professorado, o levantamento realizado pela equipe da Secretaria de Ensino apurou que 24,9% têm graduação, 53,8% fizeram especializações, 19,5% são titulados como mestres e 1,6% são titulados ou estão cursando o doutorado. Um resíduo de 0,2% indica a presença de professores com formação em curso “normal”, atuando no ensino fundamental I.

No questionário que construímos para professores do ensino médio, inserimos uma primeira parte para obtermos uma identificação mais detalhada, com o intuito de verificar possíveis variações em relação aos dados gerais apresentados no PPP.

Os dados apurados, no entanto, foram similares aos já descritos pela instituição, valendo destacar, apenas, algumas questões que julgamos complementares: a) Mapeando a relação entre número de anos trabalhados e

Unidade Escolar, os dados evidenciaram uma tendência a uma baixa movimentação entre as Unidades, pois, dentre os quinze professores que permaneceram na instituição durante o período em foco (1999 a 2003), apenas três estiveram lotados em Unidades diferentes da atual; b) É sabido que, com a opção pelo regime de dedicação exclusiva ou jornadas de 40 horas, os professores podem dispor de tempo para reuniões e outras atividades de planejamento. Na amostra por nós analisada, estas porcentagens ficaram distribuídas da seguinte forma: cerca de 30% dos professores têm entre 15% e 20% do seu tempo total na instituição para atividades de preparo de aulas e reuniões; outros 25% têm entre 21% e 45% para este tipo de atividade. Cerca de 45% dos professores que responderam ao questionário chegam a ter mais que 50% do tempo de contrato para este tipo de tarefa, o que evidencia uma condição de trabalho bastante favorável. Este tempo extra, segundo declaração dos respondentes ao questionário, não é ocupado com atividades de outra natureza dentro da instituição, exceto um caso em que se afirmou ter ocupado um cargo junto à Associação dos Docentes, por um tempo determinado; c) Na expectativa de captar alguns aspectos relacionados à qualidade da formação desses docentes, inserimos algumas questões que nos permitiram apurar que 53% dos professores que responderam ao questionário tiveram sua formação em universidades públicas e 27% em estabelecimentos particulares. Cerca de 20% não declararam a instituição formadora. Quanto ao investimento em formação profissional, observa-se: 01 caso com duas graduações; 60% com especializações; 66% com mestrado concluído e cerca de 20% com doutorado (concluído ou cursando). Apesar desta qualificação, poucos são os casos de produções acadêmicas voltadas ao tema do ensino dentro da própria área; d) Investigando a participação destes profissionais em cursos, palestras, congressos, teleconferências, etc., sobre temas diretamente relacionados às DCNEM/PCNEM, constatamos que apenas quatro dos quinze professores se dedicaram ao estudo deste assunto durante o processo de discussão e implantação da proposta curricular no CPII. Note-se que, entre os que fizeram, a frequência foi, em geral, em mais de um evento relacionado ao tema. Dentre os assuntos e as entidades promotoras, mencionou-se: “Congresso Internacional de Educação sobre os PCN’s” UFRGS/1998; “Colóquios UFRJ sobre PCNEM” em 1999, 2000 e 2001; “Semana de Educação no Riocentro” (encontro de educadores do CPII – data não especificada); “TV Escola – Área de Sociologia e

Antropologia” (durante o ano de 2002) e, por fim, “Diversos – RJ e SP”). Para finalizar a descrição do perfil do professor do CPIL, procuramos identificar atividades profissionais por eles realizadas fora desta instituição. Também em relação a este aspecto, o quadro é bastante distinto do que normalmente se observa em relação a esta categoria profissional que, via de regra, tem jornadas duplas ou mesmo triplas de trabalho. Constatamos serem raros os casos de professores com duplas jornadas, mas, quando estas atividades são mencionadas, revelam um sofisticado rol de tarefas, tais como: “produção literária”, “docência em cursos de pós-graduação”, “direção de instituição de ensino superior”, além de alguns casos de “docência na rede privada”.

A segunda parte do questionário constou de questões abertas onde se tentou levantar a compreensão que estes professores têm sobre o papel do ensino médio na atualidade, representações sobre as competências e sobre os processos de discussão e implantação do novo currículo do CPIL, conforme detalharemos ao longo deste relatório.

Sintetizando os aspectos estruturais com base nos dados apresentados no PPP, portanto, vimos tratar-se de uma instituição com corpos docente e técnico aparentemente bem qualificados, famílias que, no geral, apresentam uma condição de vida razoável em termos aquisitivos e bom capital cultural, para usar uma expressão bourdieusiana, a julgar pelo nível de escolaridade dos pais. Além disso, a comunidade demonstra estar em processo de pesquisa e reflexão acerca das características de seu público-alvo, com vistas a subsidiar as discussões e tomada de decisões político-pedagógicas. Em termos curriculares, os dados indicaram condições bastante favoráveis ao desenvolvimento das atividades regulares e projetos diversificados, a julgar pelo número de eletivas oferecidas nas várias áreas do conhecimento e parcerias institucionais firmadas, sem esquecer, claro, outros indicadores como os baixos índices de evasão e reprovação.

4.2. Os antecedentes da reforma em seus aspectos institucionais: “pontos positivos, nós críticos; entraves e propostas” na opinião dos professores e técnicos

Todas estas qualidades identificadas do ponto de vista estrutural, no entanto, não foram suficientes, do ponto de vista da comunidade interna, para criar o que se poderia chamar de “condições ideais” à implantação de um novo currículo, conforme proposto nas DCNEM/PCNEM. Explicando-me melhor, no terceiro

capítulo do PPP, dedicado à análise da realidade escolar, no qual se batizou a escola como “espaço de contradições”, há um item dedicado à divulgação de uma pesquisa realizada pelo STEA para avaliação de vários quesitos institucionais envolvendo: a) o grau de clareza de professores e técnicos sobre os objetivos a serem perseguidos pelas unidades escolares; b) a qualidade da gestão administrativa; c) a atuação dos setores de Orientação Educacional, Coordenação Pedagógica e do próprio STEA, além de alguns aspectos mais pedagógicos ligados à d) organização curricular e planejamento educacional, e) avaliação e progresso dos alunos, f) “qualidade de vida e aprendizagem em sala de aula” (enfocando principalmente as relações interpessoais no espaço escolar) e, por fim, g) o “exercício da regência”, item por meio do qual se tentou avaliar aspectos ligados à utilização de diversos procedimentos de ensino, propostas diferenciadas de trabalho, presença de aulas práticas no cotidiano, uso de material didático ‘adequado e estimulante’ e outros.

Esta pesquisa, aplicada a 56% do total de docentes e técnicos das várias unidades e segmentos ao longo de 1999, indicou pontos positivos e “nós críticos” da realidade institucional do Pedro II. Os resultados, no geral, não foram tratados de forma destacada por Unidade Escolar, ainda que, no corpo do relatório, se admitisse que as Unidades I (Ensino de 1ª à 4ª séries) têm condições e resultados bem diferentes das demais. Refletindo sobre os resultados desta pesquisa, vimos que:

- a) Com relação aos “Objetivos Educacionais por Unidades Escolares”, o que se constatou foi uma total falta de clareza de professores e técnicos sobre os mesmos, pelo fato de não estarem expressos de forma escrita e nem terem sido formulados de modo cooperativo entre os vários atores sociais envolvidos no processo, a saber, alunos, professores, funcionários pedagógicos, administradores ou pais (PPP- op.cit: 60).
- b) Sobre a qualidade da gestão administrativa: Pontos positivos foram atribuídos às direções das UE's por sua dedicação à instituição e “pelo encorajamento às equipes para discutirem as novas diretrizes educacionais nas unidades”.
- c) Sobre a atuação dos Serviços de Orientação Educacional (SOE), Coordenação Pedagógica (CP) e do próprio Setor Técnico de Ensino e Avaliação (STEA), pontos positivos foram atribuídos ao esforço de

“acompanhamento às turmas em situações que interferem no processo ensino-aprendizagem” bem como ao planejamento e condução dos conselhos de classe” (SOE); ao esforço igualmente identificado para garantir o “levantamento e sistematização de dados úteis à direção, coordenadores pedagógicos, professores e turmas” (STEA) e ao empenho de profissionais para integrar equipes e acompanhar as reuniões relacionadas aos temas de interesse das áreas, da unidade escolar ou para a produção de instrumentos de ensino e avaliação (CP), o que, a princípio, demonstra um grande conhecimento e respeito pelo trabalho realizado por esses setores, conforme dados do PPP (op.cit:64). Contraditoriamente, o levantamento dos “entraves” à proposição de uma reforma curricular, identificados pelo próprio STEA, indica a falta de um maior entrosamento entre todas as funções e setores, conforme veremos mais adiante.

- d) Sobre a organização curricular e planejamento educacional, outro “nó crítico” foi caracterizado, pois, embora já houvesse um prenúncio de envolvimento da comunidade interna com ações de estudo e discussões sobre o currículo atual prevendo a sua revisão, a pesquisa revelou que os pais e alunos continuavam absolutamente a margem desse processo, quando se considerava desejável conquistar algum tipo de parceria na relação família e escola. Sobre este item, chamou-nos a atenção, ainda, o fato dos professores declararem a existência de horários regulares para planejamento em equipe (como já se constatou através dos questionários), muito embora não houvesse “flexibilidade no currículo para encaixar fatos não previstos” (op.cit: 65).
- e) Sobre a “avaliação e progresso dos alunos”, verificou-se, como pontos críticos, a ausência de oferta de “recuperações paralelas” e a falta de compreensão dos pais quanto aos objetivos pretendidos. Esta constatação apenas reforça o já dito sobre a necessidade de estreitamento da relação família-escola para a consecução das metas e objetivos educacionais. Contraditoriamente, no entanto, uma das maiores notas deste item – composto por vários subitens e quesitos avaliados - foi atribuída ao tipo de comunicação que a instituição mantinha com as famílias para informar sobre a situação escolar dos alunos (segundo o documento, através de reuniões, cartas pessoais e entrevistas), o que representaria, a princípio,

importantes veículos e circunstâncias nas quais tais objetivos poderiam ser explicitados e os vínculos estreitados. Ainda sobre o item “avaliação e progresso do aluno”, os professores e técnicos entrevistados consideraram que o sistema de avaliação já praticado pela escola era “contínuo”, sendo que, para a sua concretização, estariam sendo utilizadas “uma variedade de instrumentos e processos” (op.cit: 66). Este item, portanto, não chegou a ser considerado um problema. O fato deste aspecto não ter sido considerado um “nó crítico”, fez dele, segundo nossa percepção, um ponto igualmente contraditório na pesquisa realizada pelo STEA. Afirmamos isso, pois, nas entrevistas por nós realizadas, constatou-se que, na tentativa de implantação de “um currículo por competências”, o aspecto que causou mais polêmica foi o novo sistema de avaliação que se pretendia que fosse praticado dentro do mesmo pressuposto – ou seja, o da verificação das competências desenvolvidas - por prever atividades variadas como produções individuais e em grupos, realizadas dentro e fora do ambiente escolar, para compor as avaliações trimestrais dos alunos. A celeuma teria se instalado, já que todos (professores, alunos e familiares) aparentemente estavam adaptados a um sistema estruturado em forma de “semanas de provas” e “testes” conforme veremos de forma mais detida no item 3.5 deste capítulo.

- f) O item “qualidade de vida e aprendizagem em sala de aula” não foi considerada como problema entre os participantes. Ao contrário, a partir do instrumento produzido pela equipe do STEA - um formulário com frases já prontas para serem assinaladas, as alternativas mais escolhidas foram: “os alunos têm liberdade para errar, fazer perguntas, contar suas experiências e revelar seus sentimentos reais”, “o aluno é estimulado a fazer escolhas, a exercitar sua iniciativa e a assumir responsabilidades”, “o professor seleciona variados recursos de ensino para atender aos objetivos traçados”, entre outras (op.cit:67), o que nos pareceu ser um ponto forte naquela instituição, não fosse pela contradição aparentemente levantada em relação ao item seguinte, relacionado ao exercício da docência.
- g) Sobre o “exercício da regência”: Neste item, as alternativas que poderiam ser consideradas como “compatíveis” ou favorecedoras da construção da relação indicada no item anterior não foram selecionadas pelos professores.

Assim, “ficaram de fora”: “O manejo de sala de aula se dá a partir da utilização de diversos procedimentos de ensino”; “O preparo das aulas prevê a oferta de situações problemas de interesse dos alunos”; “Há uma utilização adequada do material didático para atender aos objetivos traçados”; “Realiza-se aulas práticas relacionando conteúdo e cotidiano”; “Há uma relação entre aulas práticas e conteúdos teóricos” e outras. As que, de fato, foram assinaladas pelos professores para caracterizar sua prática docente, referem-se à: “familiaridade [dos mesmos] com a bibliografia da área específica”, “habilidade para avaliar os alunos mantendo comportamento ético” e “capacidade de esclarecimento de dúvidas dos alunos mantendo uma atitude crítica” (sic). O que nos pareceram qualidades sem dúvida bastante importantes e necessárias, porém não muito diferentes de práticas mais usuais centradas no binômio transmissão-verificação dos conceitos, que pudessem justificar a escolha pelas frases do item anterior. Esta constatação talvez nos ajude a compreender o que a própria comunidade considerou, mais tarde, como “entrave” à proposição de um currículo diferenciado, conforme passamos a explicitar.

De acordo com o que pudemos apreender da leitura do PPP e outros documentos institucionais como algumas atas das reuniões do Conselho Pedagógico e entrevistas realizadas, “os entraves, propostas e metas” foram mapeados não mais através de questionários – como o produzido pelo STEA sobre “pontos positivos e nós críticos”, mas a partir de situações de encontro e discussão da equipe da Secretaria de Ensino com os educadores e técnicos nos meses que antecederam à oficialização das DCNEM, conforme veremos com mais detalhes no item 4.4 – processo de discussão.

Todos os entraves apontados pelos diferentes grupos de trabalho foram posteriormente tabulados pela equipe da Secretaria de Ensino e, na sistematização, foram divididos em aspectos pedagógicos e administrativos, para fins de apresentação, embora se reconheça a estreita ligação existente entre eles. Dentre os entraves pedagógicos, foram pontuados, na percepção dos professores e técnicos das cinco unidades:

1. O fato de o CPII ser uma escola “totalmente” voltada ao vestibular;
2. Haver resistência ao novo por parte de muitos docentes e técnicos;

3. Haver insegurança e desconhecimento de parte do corpo docente em relação às novas propostas;
4. Se verificar a “falta de embasamento teórico e condições objetivas para realização de uma proposta interdisciplinar e contextualizada, em virtude do número de alunos por sala e poucos recursos materiais”;
5. Pelo fato do sistema de avaliação em uso basear-se no “controle dos conteúdos” com predominância do enfoque quantitativo sobre o qualitativo;
6. Por existir incoerência entre a prática pedagógica e a avaliação, devido à prevalência de provas e testes onde a “codificação não representa o trabalho realizado e não mostra o desenvolvimento do trabalho discente.”⁷
7. Por se constatar a existência de “dicotomia” entre Unidades Escolares, quanto a práticas e princípios filosófico-pedagógico;
8. Por existirem professores e alunos “desmotivados em face da atual conjuntura: aspectos intra e extra-escolares”;
9. Pela falta de oportunidades de debater e realizar encontros pedagógicos entre professores das diversas disciplinas.

Observa-se, neste elenco de percepções extraídas dos diferentes atores que participaram deste levantamento, uma predominância de “entraves” ligados a uma certa forma de funcionamento já instaurada institucionalmente (como se pode observar pela redação dos itens 2, 5, 6, 7 e 8), bem como à falta de informação sobre as novas proposições ou demandas por capacitação (conforme itens 3, 4 e 9). Além disso, a questão do vestibular aparece, na opinião dos professores e técnicos, como uma espécie de “objetivo maior do CPII”, representando um obstáculo “estrutural” à proposição de inovações curriculares⁸.

Para contrapor este quadro de problemas de natureza essencialmente pedagógica, foram indicadas algumas **propostas** pelos participantes que, reunidos em grupos, chegaram à seguinte redação:

⁷ Estes dois itens, de certa forma, confirmam o que acabamos de apontar quanto à incoerência presente na primeira pesquisa sobre o tema avaliação, declaradamente processual e diversificada – e as representações que a definem agora como entraves.

⁸ Pela centralidade deste assunto, já que, de fato, não existem vagas em número suficiente para atender a maioria dos jovens do país que anseiam pelo acesso a este nível de ensino, colocamos no questionário dirigido aos professores, um pequeno conjunto de questões que buscou apreender suas representações sobre “Identidade e função educativa do ensino médio na atualidade”. As análises serão apresentadas no item 4.3 deste relatório, para não interromper o fluxo de informações acerca dos entraves identificados pela equipe da Secretaria de Ensino.

1. Desenvolver aulas mais dinâmicas com práticas mais facilitadoras da aprendizagem;
2. Buscar uma maior aproximação entre os conteúdos escolares e a vida;
3. Criar grupos de estudos com prazos estabelecidos para tratar de temas de interesse pedagógico;
4. Organizar reuniões intra e interdepartamentais para discussão e implementação de questões curriculares comuns;
5. Promover reuniões interdisciplinares sistemáticas e obrigatórias;
6. Garantir o compromisso da instituição com a realização do(s) projeto(s) pedagógico(s) através de recursos e garantia de continuidade;
7. Criar uma biblioteca atualizada para professores;
8. Capacitar os docentes e técnicos através de cursos, debates, leituras, visitas, etc.
9. Diminuir o número de alunos por turma em todas as unidades II e III.

No PPP encontramos, ainda, um quadro de “**Metas**” que foram produzidas nas mesmas condições. Ocorre que elas acabaram se distinguindo pouco das propostas acima apresentadas, pela ausência de definição de prazos, datas, ou outros aspectos que pudessem defini-las como tais. Nesse sentido, optamos por manter uma numeração única em relação às propostas acima anunciadas, com vistas a facilitar a análise deste conjunto de proposições. Portanto, como metas para superar os entraves de natureza pedagógica os professores e técnicos sugeriram:

10. Tratamento curricular interdisciplinar e contextualizado;
11. Definição de calendário para se pôr em prática uma política interdisciplinar sustentada “de fato e de direito” pela instituição;
12. Implementação de um sistema de avaliação compatível com o currículo por competências;
13. Integração teórica e prática entre U.E’s I, II e III.

(Dados conforme quadro – Entraves Pedagógicos - op.cit: 70)

Esse conjunto de propostas e metas evidenciam, a nosso ver, três grupos de proposições, conforme segue:

- a) Sugestões para enfrentar problemas curriculares e didáticos específicos, tais como a definição do que ensinar, como ensinar, como avaliar (como, por exemplo, as propostas e metas de números 1, 2, 10 e 12);
- b) Sugestões para enfrentar problemas de natureza político-institucionais que remetem às questões de sustentação política para o projeto de revisão curricular, continuidade das ações, busca de uma maior articulação interna, etc. (como sugerem as propostas e metas de números 6, 9, 11 e 13);
- c) Sugestões para enfrentar problemas relacionados às necessidades de capacitação dos profissionais para as novas demandas, indicando, inclusive, materiais e infra-estrutura de apoio a concretização das mudanças pretendidas (conforme sugerem as propostas e metas de números 3, 4, 5, 7 e 8).

Inferimos, com isso, que os entraves pedagógicos identificados pela equipe da secretaria de ensino na etapa de elaboração do Projeto Político Pedagógico revelam uma disponibilidade em relação às mudanças propostas, desde que criadas as condições mínimas requeridas e que se esclarecesse qual a base de sustentação política deste projeto, sendo que as soluções passariam, na percepção dos professores e técnicos, pelo investimento em formação dos profissionais envolvidos, mudanças nas práticas pedagógicas já realizadas e enfrentamento dos problemas político-institucionais para construir a condição necessária à efetividade do processo de reformulação curricular no CPPII.

Em complemento ao já informado, vale indicar que no levantamento dos entraves administrativos, foram identificados, ainda:

1. Falta de um relacionamento efetivo entre os setores da instituição e, destes, com os professores, pelo total desconhecimento declarado quanto às competências de cada setor e de seu funcionamento⁹
2. Quantitativo de docentes e não-docentes insuficiente para suprir necessidades mínimas ao bom funcionamento das U.E's;
3. Desestímulo face às condições materiais de trabalho e remuneração incompatível com atribuições e responsabilidades exigidas (poucos laboratórios, ausência de salas de multimeios e bibliotecas adequadas);

⁹ Estamos reproduzindo os dados do PPP e isso aparentemente confirma o aspecto contraditório já mencionado em relação ao fato das equipes técnicas terem sido tão bem avaliadas na pesquisa anterior, fato este que pode ter sido gerado pela forma como as equipes conduziram este levantamento ou pelos momentos institucionais diferentes em que esta pesquisa foi realizada.

4. Divulgação deficiente de atos oficiais, resolução dos órgãos colegiados e de informações de caráter administrativo e pedagógico;
5. Pouco envolvimento dos pais, responsáveis e alunos por ausência de definição dos papéis de cada um desses segmentos no processo educacional da instituição

Para este elenco de problemas existentes na percepção dos professores e técnicos foram esboçadas as seguintes propostas e metas:

1. Necessidade de estabelecer um maior entrosamento entre os vários setores técnicos e professores para conhecer melhor as competências e responsabilidades de cada um;
2. Necessidade de criar espaços institucionalizados de discussão do PPP e fazer permanecer as decisões socializadas;
3. Manter reuniões periódicas agendadas em calendário com o objetivo de planejamento, entrosamento e avaliação;
4. Planejar e realizar cursos partindo das necessidades reais dos diversos agentes e segmentos institucionais;
5. Introduzir fóruns de gestão democrática dentro das respectivas alçadas de decisões e responsabilidades
6. Fixar o número de alunos, sendo: 30 para o ensino fundamental e 35 para o ensino médio – “exigência para a proposta de qualidade”.
7. Tornar-se um centro de referência para a educação pública;
8. Elaborar e experimentar novas tecnologias /criar um Laboratório de Currículo;
9. Viabilizar o PPP em suas diversas vertentes;
10. Fazer convergir as ações fragmentadas para o alcance de objetivos comuns;
11. Valorizar os profissionais da instituição através da qualificação de desempenho (sic) - Informação conforme quadro “Entraves Administrativos” – op.cit: 73

Analisando estas propostas e metas, vislumbramos: a) um grupo de questões relacionadas aos aspectos que remetem à necessidade de conquistar maior integração e articulação institucional, visando a ampliar a participação e o poder de decisão dos envolvidos (como, por exemplo, as indicações feitas nos itens 1, 2, 3, 5, 6, 10 e 4); e b) o grupo das propostas que remetem a uma espécie de

“desejo” de resgate do status do CII na sociedade e, possivelmente, a auto-estima profissional de seus atores sociais (conforme itens: 7, 8, 9 e 11).

Antes de concluir a apreciação sobre esses aspectos levantados pela Secretaria de Ensino do CII, consideramos importante mencionar aquilo que nos pareceu constituir em outros entraves que pudemos apurar a partir de nossas entrevistas e questionários, a saber: a) a organização da escola em departamentos, sem previsão de tempo ou reuniões para que os professores se encontrassem por séries para poder “ajustar” seus planejamentos de ensino ou criar os projetos interdisciplinares demandados no PPP; b) a distribuição “fixa” de matérias de acordo com os dias da semana, impossibilitando que professores que trabalham numa mesma unidade há anos pudessem se conhecer como colegas ou criar afinidades para o trabalho coletivo, e c) a classificação dos alunos por critérios de “produtividade”. A dimensão destes problemas, pode ser percebida por nós através dos depoimentos coletados na pesquisa de campo, conforme segue:

Depoimento 1:

No CII, há o problema da fragmentação. Como disse anteriormente, trabalha-se com uma divisão entre as matérias dos dias pares (Línguas, Artes, Música, Matemática, Química e Filosofia) e as dos dias ímpares (Física, Biologia, História, Geografia, Desenho e Sociologia). Com isso, o diálogo entre os professores não acontece de forma efetiva, nem mesmo dentro de uma mesma grande área de acordo com o proposto nos PCNEM¹⁰

Depoimento 2:

No Pedro II, destinam-se dias pares para algumas disciplinas e dias ímpares para outras, e isso sempre foi ‘gozado’ porque, no início, eu vinha sempre nos dias pares e quando vinha nos dias ímpares eu era um elemento estranho, ninguém me conhecia aqui dentro. Esta estrutura permanece, embora haja críticas e uma tentativa de, quem sabe, mudar isso. Não sei se vão conseguir, porque o professorado acaba fazendo a sua vida profissional e de estudos fora, em função dessa forma de ser. [...] Ainda sobre esta estrutura e funcionamento que você me pergunta, já na minha época de docente havia reuniões chamadas obrigatórias em que as disciplinas se reuniam em determinada hora e em determinado dia da semana com seus coordenadores para tratar de suas preocupações específicas, fazendo circular informações sobre conteúdos, planos de ensino, etc. Mas, como essas reuniões eram semanais, elas acabavam perdendo um pouco a sua validade aos olhos da equipe que achava que não tinha tanta coisa para discutir assim. Mesmo assim, as reuniões de departamento foram mantidas, só que hoje com a nomenclatura RPS – Reunião Pedagógica Semanal, com a orientação, para que os setores de apoio pedagógico acompanhem estas reuniões. Está interessante, embora muitos chefes de departamentos e professores continuem recalcitrantes, achando que os setores pedagógicos são aqueles onde as pessoas se escondem para não terem que enfrentar uma sala de aula”¹¹

¹⁰ Entrevista No. 03 – Diretor-adjunto.

¹¹ Entrevista No. 04 – Chefe STEA.

Depoimento 3:

A questão do acompanhamento pedagógico aos professores envolvendo a discussão do material que se usa, a dinâmica de uma aula, a articulação dos conteúdos em torno de um projeto, a princípio deveria ser feita pelo coordenador da disciplina ou chefe do departamento, mas isso a maioria não faz. A justificativa é que o coordenador também dá aulas, tem que cuidar da parte administrativa, mas o que me parece, é que é um cargo eleito pelos pares e, por isso, há muita convivência entre posturas”.¹²

Depoimento 4:

A estrutura do colégio era o clássico 2 X 1, ou seja, 2^a, 4^a e 6^a determinadas matérias; 3^a e 5^a outras; ou seja, a interdisciplinaridade não tinha como ocorrer ‘de fato’. Além disso, a estrutura administrativa privilegiava turmas por níveis, ou seja, turma dos bons, a dos mais ou menos, a dos fracos, até chegar à turma dos “enfeitados”. Um professor relata a constituição de sua turma: tinha alunos cegos, uma garota esquizofrênica, alguns transferidos por problemas disciplinares...uma espécie de “freak-show” Que produtividade esperar de uma composição como essa?¹³

Em suma, entendemos que, tanto nos entraves apurados pela equipe da Secretaria de Ensino do CPIL, como aqueles por nós identificados, os problemas predominantes parecem refletir os condicionantes políticos subjacentes à dinâmica institucional. Esta dimensão política inerente aos fenômenos humanos e sociais, em geral, educacionais e/ou curriculares, em particular, é o que pretendemos abordar na subseção a seguir.

4.3 - Os antecedentes da reforma em seus aspectos políticos e pedagógicos

No segundo capítulo desta dissertação, citamos uma matéria jornalística publicada em 1999 sobre o Colégio Pedro II, na qual se afirmava que o prof. Choeri, havia sido indicado pelo MEC para mais um mandato de quatro anos como diretor geral, paralelamente à informação de que o CPIL estava aderindo à proposta de reforma do Ensino Médio, tal como recomendado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais. A matéria informava, ainda, sobre a ida de um grupo de educadores do CPIL à Brasília, para discutir a reforma. Estas informações, no nosso entender, remetem à modalidade de relacionamento estabelecido entre a instituição CPIL e o MEC, na atualidade, considerando-se a histórica vinculação desta instituição aos órgãos oficiais, conforme suficientemente demonstrado no segundo capítulo desta dissertação, bem como às conseqüências deste relacionamento para

¹² Entrevista No. 06 – Chefe STEA.

¹³ Entrevista No. 14 – Doutorando PUC - Pesquisador CPIL

a dinâmica interna da instituição, em especial, os aspectos que possivelmente condicionam a visão sobre a reforma curricular proposta entre os membros daquela comunidade. Com o intuito de demonstrar a diversidade de representações existentes com relação a este aspecto, selecionamos alguns trechos de entrevistas por nós realizadas, conforme segue:

Nós, da comunidade escolar, somos muito pouco informados e envolvidos com a questão da política interna da escola. Esta política interna sempre foi um tabu. Há um mal-estar quando se tenta falar disso, e isso se torna um entrave às discussões, às definições do projeto que se quer para o CPII. A gente não conhece; na verdade, a gente não sabe qual o diálogo que o colégio tem com o MEC, até porque, tudo o que a gente tem que fazer vem por imposição...Tem sido assim pela própria história do CPII: escola do tempo do império, escola modelo... Esta é uma análise muito minha, mas eu acho que a gente tem uma certa culpa nisso...Acho que por ser a única escola federal de ensino médio regular é melhor não incomodar; fazer tudo direitinho...Nem pensar em arranjar uma briga e passar para outra instância (município ou estado...). Há um certo medo (temor mesmo!) perpassando as relações na comunidade interna, porque nós somos totalmente anômalos na SEMTEC; ou seja, nós pertencemos à Secretaria de Educação Média e Tecnológica e nem somos uma escola técnica (sic)...Eu acho até que, em termos numéricos, somos muito mais uma escola de ensino fundamental do que de ensino médio, a considerar pela evolução das matrículas nos últimos anos...Nosso silêncio é por medo de que alguma coisa os desagrade...¹⁴

Para um dos alunos entrevistados, a relação CPII e MEC, no contexto da reforma, poderia ser lida senão como um ato de subserviência política certamente como uma espécie de negociata, visando a garantir a permanência do diretor geral na função, em detrimento da participação de outros atores interessados no processo. Em suas palavras:

O fato era que o PPP estava sendo implantado por um diretor déspota e que nos parecia uma troca política, e isso, prá gente, já parecia errado... Era desejável que, num projeto educacional, os alunos, pais e professores pudessem participar mais, mas acabamos vendo que só ficaríamos na intenção, porque não tínhamos uma estrutura ou uma organização para participar e porque internamente os professores começaram fazendo resistência a estas mudanças.¹⁵

Uma análise mais voltada à complexidade desta relação, no entanto, foi feita por um doutorando da PUC (ex-pesquisador do CPII na época em que a reforma estava sendo discutida), que colaborou na fase de pré-testagem dos instrumentos de pesquisa, ocasião em que afirmou:

¹⁴ Entrevista No. 06 – Chefe STEA.

¹⁵ Entrevista No. 11 – aluno 3º ano Ensino Médio

Segundo a fala da diretora da Unidade Centro do CPII, eles [referindo-se ao Colégio Pedro II] se consideravam o 'carro-chefe' da reforma educacional empreendida pelo MEC, além de ser 'a menina dos olhos' do Ruy Berger¹⁶ e de um professor de História do Pedro II, que depois foi para Brasília para atuar como assessor direto do Berger na SEMTEC. Portanto, na linha de frente da implantação desta reforma estava um grupo da Universidade Católica de Brasília e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro.¹⁷

Segundo este pesquisador, esta condição de "carro chefe" assumida por lideranças pedagógicas dentro do CPII, teria gerado uma situação, de certa forma, esdrúxula na instituição, pelo fato do diretor geral, considerado por muitos como uma figura pouco democrática e com declaradas ressalvas em relação às proposições do MEC, ter passado a "encabeçar" a reforma representando "a mudança", enquanto que o sindicato dos professores, em geral com posturas mais críticas e politizadas, passou a representar "a manutenção", sobretudo por considerar a proposta de reformulação curricular uma aplicação do ideário neoliberal ao ensino, devido à sua vinculação ao governo de Fernando Henrique Cardoso.

A confirmação destas percepções quanto à existência de um descompasso entre o que o diretor geral defendia publicamente, a partir da reforma, e o que ele, de fato, acreditava (e praticava, por meio de portarias e outros atos legais) veio pelas palavras do próprio Choeri, num dos debates entre candidatos ao cargo de diretor geral, quando este teve de responder à seguinte questão: "Na sua plataforma de 94, o senhor se propunha a redimensionar e a reavaliar currículos, programas, objetivos didáticos e pedagógicos através de ampla discussão acadêmica com a comunidade. Por que então "baixou" diretrizes modificando a avaliação da 5ª série e do ensino médio sem envolver professores, pais e alunos?"

A qual ele respondeu:

Ora gente [começou sua explicação num tom relativamente calmo], quando o MEC quis acabar com o Pedrinho¹⁸ e exigiu que eu não podia mais fazer o sorteio para as classes de alfabetização eu, que não tinha soltado o edital, tranqüilamente disse: Já está na rua! E fizemos o que foi necessário para "escamotear a situação" [...] Agora, em relação a essa reforma, perguntem ao Professor Marco Antonio [dirigindo-se ao outro candidato à mesa que, até aquele momento, ocupava o cargo de Secretário de Ensino], eles queriam saber o que o Pedro II ia apresentar... Por quê? Porque o Sr. Ruy Berger e o próprio ministro queriam dar uma satisfação pública sobre a reforma no Colégio Pedro II e o Colégio Pedro II é um colégio do MEC (alterando a voz para garantir um tom mais enfático); ele é um colégio experimental para determinadas proposições do MEC... Então, pediram que

¹⁶ À época diretor da SEMTEC/MEC

¹⁷ Entrevista No. 14 Colaborador pré-teste (anotações sem gravação)

¹⁸ Numa alusão ao segmento Ensino Fundamental I do Complexo Escolar Colégio Pedro II

disséssemos como o Pedro II ia trabalhar. Nós, do Conselho Pedagógico, ouvimos isso diversas vezes e, como eu não tenho medo de tomar decisões; como eu não brinco de ‘mamãe posso ir, posso? Quantos passos prá frente? Quantos passos prá trás?’ - prá depois dizer que isso é ação participativa – nós partimos para experimentar, na Unidade Engenho Novo do Professor D,... e na Unidade Centro da Professora V,...; ou seja, uma turma de ensino médio e outra turma de 5ª série do ensino fundamental. Para isso, foi preciso estabelecer toda uma grade e depois toda uma experimentação que fomos ampliando através do Conselho Pedagógico...Então, quando se transforma a grade curricular e os objetivos, os parâmetros se diferenciam e a verificação da aprendizagem tem que mudar...Por isso, eles fizeram uma verificação da aprendizagem modificada”. [À esta altura sua fala emocionada torna ininteligível algumas partes da gravação, e mais adiante completa:] “Não foi de boa vontade que a V... aceitou ou o D... aceitou. Como diretores, eles cumpriram uma decisão feita pelo MEC... E eu, o que fiz? Quando um general se sente sitiado, ele procura tangenciar; evitar o confronto direto...E esta foi uma forma de salvar o Pedrinho, envolvendo a 5ª série nesta experiência...Porque, até hoje, eu não aceitei esta reforma, porque nós já possuíamos um Plano Geral de Ensino muito melhor! O MEC ainda não tinha criado a Filosofia obrigatória e o Pedro II já tinha Filosofia há dez anos... E a Sociologia que já existia no Pedro II desde um passado remoto? [...] Eu, como diretor, não podia ir direto fazer populismo e criar, no meio dos meus professores que estavam trabalhando; no meio dos alunos, toda uma agitação que traria prejuízos ao ensino. (Fala do Prof. Choeri transcrita do debate de candidatos -Unidade Humaitá).¹⁹

Estes depoimentos – da técnica do STEA, do aluno e do próprio diretor geral -revelam, portanto, uma multiplicidade de interesses em disputa gerando posturas diferenciadas e nem sempre transparentes no campo das relações institucionais entre MEC e a comunidade CPIL.

Fazendo um pequeno corte na apreciação dos antecedentes políticos para introduzirmos a questão dos antecedentes pedagógicos e, a partir daqui buscar uma análise dessas duas dimensões de forma articulada, vimos que antes da divulgação oficial das novas DCNEM e PCNEM, o Colégio Pedro II tinha como referência para o seu planejamento o PGE – Plano Geral de Ensino -, produzido com base na LDB 5692/71 e legislações que a complementaram ao longo dos anos oitenta, depois de estruturada a Secretaria de Ensino e os setores auxiliares como o SOE, o STEA, etc. Conforme nos informou a diretora quando do resgate do histórico mais recente da instituição, este PGE tinha a forma de uma publicação com uma parte comum - referente às questões educacionais mais gerais - e fascículos por disciplina, com toda a programação a ser seguida em cada série. Este conjunto de documentos seria, segundo a diretora, muito procurado por

¹⁹ Entrevista coletiva transcrita No. 12- (Debate realizado no dia 07/11/2003, no horário das 11h30 às 14h)

escolas do interior do estado, evidenciando que, para muitos, o CPIL ainda era uma referência em termos curriculares.²⁰

Segundo o ex-Secretário de Ensino do CPIL, prof. Marco Antonio, mesmo o PGE, com mais de uma década de discussão e reformulações, ainda não podia ser considerado um documento de referência “acabado”. As perspectivas de implantação de um novo currículo apontavam, portanto, para um longo processo de ajustes ao que já se realizava, com base nesta construção curricular anterior. Nas palavras do ex-Secretário, ao expor suas metas como candidato à Direção Geral:

Uma de nossas metas é a revisão do PPP. Nesses três anos de implantação, o PPP fica assim, meio que submetido à algumas críticas, claro... As pessoas acharam que seria uma implementação imediata... Quero lembrar que o PGE - Plano Geral de Ensino feito há dez anos, atravessou a década de 80 sendo revisado ano a ano e não tocava em metodologias...E esse toca...²¹

Com estas palavras, o ex-Secretário sugere a existência de “uma resistência”, sobretudo quando a discussão envolve aspectos metodológicos, ou seja, ligado aos saberes práticos que, por serem constituidores dos sujeitos em sua identidade profissional, não se pode pretender modificar de um momento a outro.

Este tempo necessário para que o projeto se desenvolvesse sem maiores atropelos, e “tocando em metodologias”, conforme nos colocou o ex-secretário, não pôde ser politicamente negociado, acrescentando-se, com isso, mais uma “pedra” no tortuoso caminho das relações estabelecidas entre a comunidade Pedro II e o MEC rumo à reforma. Afirmamos isso, pois, na mesma data de publicação da matéria já citada, o JB registrou uma fala do ministro referindo-se à “lentidão” com que a reforma do ensino médio, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998, estava sendo implantada. Neste artigo, o ministro manifestava-se a favor da “aceleração do ritmo de implantação das mudanças”.

De acordo com os dados coletados em campo, esta “pressa” repercutiu diretamente no CPIL, sendo mais um fator a desestabilizar as discussões que vinham sendo realizadas com o objetivo de envolver equipes e professores no processo de revisão curricular.

O depoimento prestado pela Assessora de Projetos Especiais da Secretaria de Ensino foi bastante elucidativo de um processo em desenvolvimento que foi brutalmente interrompido para atender às demandas políticas impostas pelo MEC.

²⁰ Entrevista No. 01 – direção de unidade escolar.

²¹ Entrevista coletiva transcrita No. 12- (Debate realizado no dia 07/11/2003, no horário das 11h30 às 14h)

Relata-nos a assessora que, em meio a todo um processo de discussão envolvendo saídas da equipe da Secretaria de Ensino a campo para explicitar, em cada unidade escolar, os princípios de um projeto político pedagógico; propor atividades coletivas e em subgrupos para apoiar a produção do PPP (identificação de problemas, debates quantos às soluções e metas conforme apresentado na subseção 3.3), viveu-se uma etapa de “atropelo” com visíveis conseqüências para a dinâmica institucional. Nas palavras da assessora:

Em meio a esse processo, chega uma portaria do MEC exigindo a apresentação do PPP escrito até o dia 1^o de outubro daquele ano (1999). Aí começou uma correria geral. Os mais radicais achavam que nós deveríamos desconsiderar esta portaria, mas isso nós não poderíamos... Então foi feita uma proposta ao Conselho Pedagógico que aprovou a constituição de três grupos de trabalho que seriam os seguintes: um grupo de estrutura curricular, coordenado pela subsecretária de planejamento; um grupo para discutir o tema avaliação no PPP, coordenado pela subsecretária de avaliação e um grupo para coordenar a produção do PPP “como um todo” coordenado pela assessora de projetos especiais, do qual fariam parte, obrigatoriamente, todos os chefes de departamento e funções técnicas ligadas ao educacional. Então, estes grupos passaram a trabalhar loucamente; loucamente mesmo, para dar corpo ao projeto. Foi um período difícilimo.²²

As dificuldades não se referiam apenas ao pouco tempo, mas à complexidade das questões que deveriam ser abordadas e melhor discutidas neste cenário. Segue ela explicando:

É sabido que, na discussão de uma nova estrutura curricular, se você falar em redistribuir tempos de aula, os professores querem matar, querem pegar espingarda, faca, peixeira... Então, discutir a questão do equilíbrio entre as áreas foi uma tarefa difícilima, ainda mais com o tempo que tínhamos... Como falar em educação humanística, se a área de humanas tem apenas 19% da carga horária? A área das ciências “duras” tem muita aula (Matemática, Química, Física...) e Português ainda mais... Então, as discussões foram de todo tipo.

Pelo que pudemos notar, nesta divisão de tarefas definidas em função da premência em terminar e não efetivamente aprofundar a compreensão sobre os propósitos desta reforma, alguns aspectos centrais, como a discussão sobre o que seriam as competências a serem desenvolvidas nas várias disciplinas, foram atribuídas aos chefes de departamento. Conforme declarações da assessora:

Paralelamente, os departamentos estavam se encarregando da proposta de suas disciplinas específicas. Cada chefe de departamento tinha contato com suas bases e coube a eles decidir sobre a melhor forma de envolvê-los na escrita deste currículo por competências.

22 Entrevista No. 04 – Membro Equipe Secretaria de Ensino.

De acordo com o depoimento de uma técnica que acompanhou as reuniões de algumas equipes, algumas chefias de departamento não sabiam muito bem por onde começar este trabalho e, no caso específico de uma das línguas estrangeiras, o esforço consistiu em “mudar as palavras” ou tentar reinterpretar o livro didático em uso. Descreve a entrevistada :

Se no livro didático mandava dar o verbo “poder”, então a equipe escrevia: ‘desenvolver no aluno a capacidade de tomar decisões.’ Em relação aos imperativos, escreviam: ‘os alunos devem desenvolver habilidades para dar comandos... e assim por diante...’²³

Segundo os dados extraídos das entrevistas e questionários, constatou-se que, diante da tarefa, houve quem passasse a “correr atrás” de leituras, em especial de obras de Perrenoud, e de seminários com este teórico em visita ao Brasil (ou outros eventos), com o intuito de se instrumentalizar para esta tarefa “central” no desenvolvimento da proposta.²⁴

Voltando à questão da “pressa” imposta, complementa a declaração da Assessora de Projetos da Secretaria de Ensino:

Nesse meio tempo, a SEMTEC/MEC chegou aqui. Eles resolveram cobrar do colégio o início dos projetos, e foi assim, a quinze dias do início das aulas... Queriam que se começasse uma experiência piloto na Unidade Centro e outra na Unidade Engenho Novo, que ainda estava em obras. Uma proposta que subvertia inteiramente a nossa maneira de trabalhar, porque a gente ainda não estava implantando o PPP, a gente estava discutindo, produzindo... E isso gerou mais animosidade e resistência. Os professores “enlouqueceram” Tinha uma coordenadora de Matemática que um dia chegou a dormir na Unidade de tanto trabalho... Uma loucura... Em outubro, nós finalmente conseguimos entregar o projeto, embora não sem controvérsias. A parte de avaliação não agradou muito os professores e gerou confusão entre alunos e pais. Ainda assim, a proposta do ensino médio a gente considerou satisfatória, levando-se em conta a pressa, o tempo disponível, os vários aspectos que ainda demandariam mais amadurecimento. Enfim, foi uma proposta entregue como um projeto inicial. (op.cit: entrevista 4)

Esta descrição, em si bastante elucidativa, se confirmou em várias outras entrevistas e questionários tabulados. Como declarou uma professora:

O processo de elaboração do PPP foi complicado. Foram feitas reuniões preparatórias, mas que não estavam sendo acompanhadas pela maioria... Em meados de fevereiro de 2001, avisaram que aquele ano seria “por competências”...

²³ Entrevista No. 08 – Coordenadora Pedagógica.

²⁴ Ao que tudo indica, Philippe Perrenoud, autor de “Construir as competências desde a escola” (1999), “Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas” (1999) e “As dez novas competências para ensinar” (2000), todos publicados pela ArtMed, Porto Alegre, foi um interlocutor privilegiado nas discussões teóricas realizadas nesta comunidade.

Uma loucura, né?! [...] Sem querer fazer a apologia da ditadura, eu até acho que, em determinados momentos, você precisa ter alguém que dê uma ordem, que coloque um limite para fazer a coisa andar, sobretudo numa estrutura “travada” como é o Pedro II, mas eles deviam ter começado a avisar antes e não pegar as pessoas assim, de sopetão e em cima da hora! (Professora Unidade Humaitá).

Sobre estes aspectos políticos, presentes na maior parte das falas dos entrevistados, vários exemplos poderiam ser extraídos. Um comentário feito pela mesma assessora de projetos especiais, no entanto, parece sintetizar muitas outras questões envolvidas nesta discussão, conforme segue:

O Pedro II tem professores muito competentes... Aliás, quase todos... Mas o governo Fernando Henrique e o Banco Mundial, realmente... A política ‘tava’ comendo a carne do servidor. Eu mesma me aposentei sem querer, antes que eu perdesse tudo. Foram cortadas licenças, foram anos sem aumento...Tem isso também...Então, como falar de uma reforma belíssima, documentos produzidos, o colégio sendo cobrado pelo MEC... Nessas circunstâncias?! Olha, se esse trabalho todo fosse feito agora, no governo Lula, eu garanto prá você que a reação dos professores seria outra, com a mesma proposta que foi! (op.cit: entrevista 4)

Claro está que este é um depoimento datado. Vivia-se em 2003 o impacto da eleição de um partido “de esquerda” para a presidência da república e esta questão partidária acabou perpassando todo o processo de discussão e implantação, estando presente em vários depoimentos conforme veremos a seguir.

Antes, porém, cabe informar, ainda, que nos últimos vinte anos o “norte pedagógico” do CPEI foi dado pelos seguintes documentos: “Plano Diretor”, “Medidas Educacionais”, “Diretrizes de Ensino” e pelo “PGE” - “Plano Geral de Ensino”. Sem entrar em detalhes sobre o conteúdo de cada um deles, o PPP apenas enfatiza que, nesses documentos, já se pronunciava a tendência a assumir uma metodologia mais aberta às inovações, “acelerada nos anos 90, quando ocorre uma real demanda pela interdisciplinaridade” (op.cit:82).No PPP, o destaque é dado apenas para os documentos: “Medidas Educacionais”, nos quais eram indicados os instrumentos de avaliação e perspectivas a serem assumidas por todos os seus professores, e ao PGE, por conter os conteúdos, os objetivos e a carga horária das diferentes disciplinas que podiam sofrer alterações por orientação dos respectivos Departamentos Pedagógicos, organizados em forma de colegiados. Compreende-se, portanto, que a construção curricular já vinha se dando de forma coletiva, sendo prática comum na escola, inclusive, a produção de materiais didáticos – únicos ou complementares aos livros didáticos, por seus membros.

Um programa institucional denominado “Rumo à Interdisciplinaridade”, realizado entre os anos 95 e 96, teria sido um marco no processo de estudo e discussão, no qual já se sinalizava para a tendência a rever estes currículos formais.

Compreende-se, portanto, a partir deste conjunto de informações, o sentido de movimento, busca e reflexão que se procurou transmitir no texto introdutório ao PPP, no qual se lê:

A Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, ao ser promulgada, não encontrou o Colégio Pedro II estagnado ou vivendo de “glórias passadas”. Muitas das suas inovações, há mais de uma década, já estavam incorporadas à Estrutura Curricular e à dinâmica do processo ensino aprendizagem, como resultantes do “1 Encontro Pedagógico do Colégio Pedro II” (PPP op.cit:13).

Neste texto, notamos um esforço, ainda, para qualificar – do ponto de vista institucional -, o sentido desta inovação, conforme explicitação do lema adotado:

Escrevíamos ao lançar o lema ‘Novo Velho Pedro II’: Novo no sentido de incorporar o acervo de conhecimentos que a ciência, a tecnologia, e as ciências humanas e comportamentais colocaram modernamente à disposição da Educação; Novo no sentido de perquerir metodologia, conteúdos programáticos e ação educativa ajustada à realidade brasileira; Velho no aspecto de não abdicar da cultura humanística de sua origem, de não abrir mão da densidade e da profundidade na transmissão de conhecimentos; Velho a fim de não se deixar levar por modismos educacionais, muitas vezes sem lastro na experiência e de origem espúria. Dialeticamente Novo e Velho na busca diacrônica e sincrônica de seu destino como ‘instituição nacional (PPP op.cit: 13).

E mais adiante, complementa-se aquela introdução com os seguintes dizeres:

Agora, vencida a árdua jornada, estamos apresentando o nosso Projeto Político Pedagógico dentro dos Parâmetros Curriculares emanados da LDB e do Conselho Nacional de Educação. E inovar é audacioso. Tornar-se-á efetivo? O futuro dirá, mas é preciso ter em mente Ortega & Gasset, quando afirma: ‘Reforma não é apenas correção de abusos, mas criação de novos usos. (op.cit:14)

Aceita, pois, a idéia de que houve uma tentativa efetiva de “inovar” em relação ao que já vinha sendo produzido na instituição Pedro II, ainda que a partir de motivações de natureza política e significados possivelmente diferentes entre os diversos atores envolvidos, passemos agora à descrição e análise da trajetória desta proposta, com o intuito de ampliar a compreensão sobre os vários aspectos implicados nesta realização.

4.4 - O processo de discussão, produção e implantação do PPP: trajetória de uma proposta

Como este item, de certa forma, vem em continuidade ao que já vínhamos tratando, tomamos a liberdade de transcrever mais alguns trechos da entrevista concedida pela representante da Secretaria de Ensino, por ter sido aquela quem mais detalhou, em seu depoimento, aspectos relativos ao processo de discussão, produção e implantação do PPP, conforme segue:

O Projeto Pedagógico do Pedro II já vinha passando por um processo de discussão nas unidades escolares. Discutia-se que, na história do Pedro II, esta sesquicentenária instituição teve o papel de formar a elite dirigente do país. Não é por acaso que teve vários presidentes da república, ministros, políticos, enfim... E agora? No limiar do século XXI iríamos continuar com um projeto voltado à formação das elites? Não...Desde a retomada do colégio nos anos 80 sabíamos que não deveria ser mais isso. [...] Por outro lado, o que nós temos atualmente é uma clientela que quer ter acesso à universidade, de preferência pública. Então, a grande questão com relação aos objetivos e finalidades da escola que vinha sendo discutida durante a elaboração do PPP por dois anos foi essa. Por um lado, a gente não podia admitir que um colégio tivesse por finalidade educativa fazer apenas com que os alunos passassem num vestibular, porque isso contrariava toda a natureza do Colégio Pedro II em seus propósitos de dar uma educação humanística e pela importância que a maioria dos professores dá à parte formativa e não apenas informativa, mas em Educação, é muito difícil você ter uma proposta conciliatória...Ou você quer isso ou aquilo, não dá para trabalhar igualmente para dois objetivos distintos... Então, esta discussão serviu para esquentar os tambores... Ao final, não houve propriamente um consenso, mas chegou-se a uma proposta “hegemônica” no sentido de que foi a mais defendida por uma maioria (ou, pelo menos, por aqueles grupos que quando chamados à discussão compareceram...),...onde se entendeu que passar no vestibular deveria ser decorrência de uma boa formação – sólida em termos de conteúdos fundamentais e de processos (ou procedimentos), digamos assim, gerais... Então, foi a partir daí que nós tiramos uma proposta abrangendo objetivos e finalidades para o Pedro II... Como dizer... Até audaciosos...Mas que saíram da boca de todos os professores que discutiram o projeto. [...] Discutindo isso, junto com um série de outras questões, tais como a relação escola e sociedade, aspectos específicos da nossa clientela, etc., decidimos estudar juntos os parâmetros, começando pelo Ensino Médio. Nosso ponto de partida foi justamente o ponto de chegada do colégio, porque nós queríamos partir do que nós queríamos construir em relação aos jovens, já em novas bases (op.cit:entrevista 4)

Este depoimento evidencia a existência de um profícuo processo de discussão na comunidade CPIL, antes mesmo que as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio fossem aprovadas. Ainda que se considere que muitas escolas tiveram acesso às versões preliminares desses documentos (DCNEM/PCNEM), o teor da discussão, em estreita relação com os aspectos históricos institucionais relacionados às finalidades educativas para a atualidade,

pareceu-nos convergir com a ação encaminhada pelo STEA no final de 1997 e início de 1998, quando se levantou o perfil dos alunos, visando a subsidiar a discussão sobre currículos e programas, conforme descrito anteriormente. Sobre a etapa em que os documentos oficiais foram levados a público, a assessora, afirma:

A uma certa altura, a reforma decorrente da LDB estava sendo muito combatida dentro do colégio. Em todas as unidades sentia-se uma resistência muito grande, em especial, devido às influências do Banco Mundial e ao fato da reforma estar ligada ao governo FHC (e os dois, obviamente, ligados entre si). A essa altura, nem se falava em PPP ainda... Isso foi quando se começou a falar das Diretrizes Curriculares Nacionais em suas versões preliminares. Como uma das representantes do CPEI em Brasília, me sentia na responsabilidade de divulgar a reforma em seus aspectos didáticos; pedagógicos. Para isso, fui às reuniões do Conselho Pedagógico, que era uma forma de atingir os chefes de departamentos, os diretores, etc. Meu cuidado, ali, era distinguir um pouco o que era a política de FHC (a política financeira do Banco Mundial) e o que era a proposta pedagógica desta reforma... Do meu ponto de vista, esta reforma contém a proposta pedagógica dos meus sonhos e acho que de muitos educadores também. Uma coisa louvável nesta reforma, e isso eu acompanhei de perto, é que ela encara a discussão sobre a educação em seus aspectos específicos; metodológicos... O documento produzido pela professora Guiomar é um documento que respira educação. Não é um documento burocrático, técnico, frio... não é... [...] Eu também acho importante dizer que essa reforma, mesmo tendo vindo já com determinados moldes – se assemelha à reforma espanhola, que passou aqui pela chilena e tal, teve um processo de recontextualização brasileira. Isso eu tenho certeza! A maioria dos consultores era constituída por pessoas comprometidas com propostas anteriores de educação popular... Muitas pessoas conhecidas. Uma grande parte dos consultores do Ensino Médio, inclusive, era do PT. Outro dia nós estávamos rindo no Ministério porque, das dez pessoas presentes à reunião, sete eram do PT e estavam ali discutindo, colaborando... Enfim, eu acho que esta proposta passou por uma recontextualização brasileira sim.

Em complemento ao que deixamos indicado na subseção anterior quanto à articulação das dimensões política e pedagógica da educação em geral e do currículo em particular, destacamos este trecho, em que se relaciona a “origem partidária” da reforma proposta pelo MEC às reações percebidas entre educadores em função dessa orientação política, bem como a tentativa da assessora em “distinguir” uma coisa e outra; ou seja, a “política do governo FHC” da “perspectiva pedagógica e didática” presente nas DCNEM.

Sabemos o quanto esta discussão é complexa, merecedora, inclusive de estudos específicos e mais aprofundados, embora tenha sido inevitável, a partir deste relato e do contato com o campo onde esta dimensão política recorrentemente aparecia, pensar sobre algumas questões que foram surgindo em relação à possibilidade de separar convicções políticas e prática profissional; aspectos pedagógicos e metodológicos dos aspectos filosóficos e políticos, etc. A

essas dúvidas juntou-se a imagem das professoras da Unidade Piloto, em especial uma diretamente envolvida com a questão eleitoral e contribuindo para a articulação de uma candidatura de oposição e que, paralelamente, trabalhava na perspectiva de efetivação desta nova proposta curricular “do MEC”. Esse conjunto de indagações ensejou a busca de uma maior fundamentação com o intuito de avançarmos em relação a este aspecto, para não incorreremos numa postura que consideramos banal, de permanecermos com posições “cristalizadas” diante da evidência de que ambas as dimensões – política e pedagógica - se dão de forma articulada e, portanto, “se a proposta vem de um governo neoliberal, então não há o que fazer...”, como eventualmente ouvíamos em campo. A contrapartida a essa primeira “máxima” vinha, no entanto, do próprio campo, visto que, na opinião de vários entrevistados, a desqualificação das DCNEM por sua ligação ao neoliberalismo de FHC, em muitas circunstâncias, serviu para justificar “o comodismo” e a “não participação”, tanto de professores como de técnicos, nos espaços criados para o debate. A título de exemplo, destacamos um depoimento especialmente revelador:

Com todos os problemas, o grupo de Filosofia reconheceu nesta proposta uma possibilidade de mudança radical do ensino e de enfrentamento da estrutura “engessada” do Colégio – fosse pela morosidade, própria da instituição, fosse pela dificuldade em se colocar idéias diferentes por ser um grupo minoritário -. No CP II, havia quadros profissionais “gigantes” em outras matérias, mas quadros “mofos” onde ninguém parecia querer mudar... O discurso crítico contra o neoliberalismo acabava sendo uma desculpa para a não-ação; o não-fazer nada [...] Este grupo contou com a liderança de uma pessoa que praticamente escreveu os parâmetros na parte de Filosofia. Ele também fazia críticas ao governo FHC, mas leu Perrenoud e ‘assinava embaixo’ da reforma. [...] Em 2000, as discussões avançavam nas comissões para avaliação dos problemas de estrutura para construir o PPP, mas outros grupos, como o da Geografia, com posições mais “sindicais” criticava-os por tentarem manter posições “independentes” e “não respeitem a maioria”.

Isto posto, procurou-se recuperar o debate sobre educação e política empreendido por respeitáveis Filósofos da Educação, no final dos anos oitenta e início dos noventa, no qual vimos que Dermeval fazia uma crítica à máxima freireana que afirma que “toda Educação é um ato político”, por considerá-la um “slogan” necessário a um determinado momento histórico que, de acordo com a sua “teoria da curvatura da vara”²⁵, serviu para ajudar a equilibrar visões e

²⁵ Segundo o autor, “Teoria da curvatura da vara” refere-se à idéia que, quando uma vara está torta, ela fica curva para um lado e, se é desejo endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta, sendo necessário fazê-la pender para o lado oposto na expectativa de que

concepções sobre a educação, nas quais a dimensão política não era suficientemente considerada. Nesse contexto, reafirma a importância da escola para a sociedade em resposta às tendências que consideravam que propostas democráticas deveriam se dar em forma de projetos “alternativos” de educação popular; reafirma também o valor e a importância do conhecimento por considerar que “a difusão de conteúdos – vivos e atualizados – é uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”, e reafirma, por fim, seu entendimento de que a educação, embora se relacione com a sociedade como elemento determinado, não deixa de exercer a sua influência. Conclui o autor sugerindo que “a importância política da educação está condicionada à garantia de que a especificidade da prática educativa não seja dissolvida” (op.cit: 91)

A partir dessas considerações, o autor passa a descrever suas “onze teses sobre educação e política”, com o intuito de delimitar mais precisamente as relações entre política e educação, aspectos que particularmente mais nos interessam nesta discussão. Nas palavras do autor:

De uns tempos para cá se tornou lugar comum a afirmação de que a educação é sempre um ato político. Mas o que significa esta afirmação? Obviamente, trata-se de um “slogan” que tinha por objetivo combater a idéia anteriormente dominante segundo a qual a educação era entendida como um fenômeno estritamente técnico-pedagógico, portanto, inteiramente independente da questão política. Nesse sentido o “slogan” cumpriu sua função cuja validade se inscreve nos limites da ‘teoria da curvatura da vara’ [...] Com isso, entretanto, corre-se o risco de identificar educação com política, a prática pedagógica com a prática política, dissolvendo-se, em consequência, a especificidade do fenômeno educativo (op.cit:91).

Indagando-se sobre a equivalência entre estes dois termos e práticas humanas – educação e política, Saviani defenderá que, embora inseparáveis, elas são práticas distintas e, com o intuito de caracterizar tais especificidades, ele afirma que diferentemente da prática política, a prática educativa configura uma relação entre não-antagônicos. Assim, enquanto que na política o interesse é “vencer”, na educação o objetivo é “con-vencer”, razão pela qual se compreende o papel dos educadores como aqueles que estão atuando com o intuito de favorecer o desenvolvimento dos alunos, abrindo-lhes perspectivas face ao saber e às suas próprias competências, iniciando-os em domínios desconhecidos, etc.

A partir desse princípio da não-identidade entre ambas, reconhece-se, no entanto, que, do ponto de vista “interno”, como diz o autor, toda prática educativa

a mesma chegue ao equilíbrio” – C.f. Saviani, D. – Escola e Democracia I – A teoria da curvatura da vara – In: Escola e Democracia, São Paulo, Cortez e A .A

possui uma dimensão política, na medida em que se garante aos alunos os instrumentos da cultura visando sua inserção ativa na sociedade; assim como toda prática política possui uma dimensão educativa, à medida que, pelo seu exercício, vão se aprimorando, cada vez mais, os saberes próprios da ação política. Já do ponto de vista “externo” a estas relações, afirma-se que o “desenvolvimento da prática especificamente política pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento da prática especificamente educativa e vice-versa” (op.cit:94).

Nesta relação recíproca, a educação dependeria da política quanto à necessidade de criar as condições objetivas à sua realização (orçamento, definição de prioridades, infra-estrutura dos serviços educacionais, etc), enquanto que a política dependeria da educação no que diz respeito ao desenvolvimento de certas condições “subjetivas” capazes de gerar determinados elementos básicos, tais como o acesso à informação, à difusão de propostas ou até mesmo a “formação de quadros” para partidos e organizações políticas.

O autor encerra a reflexão sobre estes aspectos alertando para o fato de que é fundamental levar-se em conta que estas relações entre educação e política só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas historicamente e que, embora sejam práticas distintas, “não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social” (op.cit: 95).

Este breve resgate conceitual, marcando as especificidades entre a prática educativa e a política, talvez nos ajude a compreender a atuação daqueles atores sociais cujas opções político-partidárias aparentemente não foram uma referência única ou predominante na definição das posturas profissionais, fossem eles técnicos ligados ao governo, fossem – na outra ponta do processo – professores na lida diária com seus alunos, confirmando a perspectiva aberta por Braslavsky quando a mesma defende que, na dinâmica das dimensões macro e microestruturais, os atores sociais se deslocam e exercem influências diversas, de formas nem sempre tão “previsíveis” ou determinadas, conforme já apresentamos no capítulo 1.

Estas diferentes posturas podem ser interpretadas, ainda, como formas de adesão ao que os participantes do seminário sobre o Estado e as políticas neoliberais igualmente já apresentadas, defenderam sobre o que seria o papel dos intelectuais de esquerda, ou seja, daqueles que devem contribuir para propor ou

desenvolver alternativas em face de problemas e situações sociais onde já se comprovou suficientemente, a partir das análises críticas, as suas fraturas, inconsistências, intenções políticas e pressupostos ideológicos. Esta perspectiva, não se distanciaria, também, em nossa opinião, do que Frigotto e Kuenzer sugerem como possibilidade de ocupar os “espaços de contradição” existentes.

Quanto a relação educação e política no CPIL, portanto, as posturas pareceram se dividir entre aqueles que por se ligar à legenda partidária da reforma se mantiveram alheios à discussão ou “resistentes” à mudança e aqueles que, embora tivessem suas críticas em relação ao governo, à instituição CPIL ou mesmo às DCNEM, disponibilizaram-se a buscar alternativas de formação e incremento de sua atuação, nos atreveríamos a dizer, com muito profissionalismo, tendo em vista que, em última instância, quem pode vir a ganhar ou a perder com tudo isso são os alunos.

Quanto ao processo de discussão empreendido pela assessora de projetos especiais e equipe junto aos professores do CPIL, ainda teríamos a acrescentar:

Voltando ao processo, em 1999 nós fizemos uma primeira rodada de sensibilização para o projeto de reforma curricular em todas as unidades escolares [...] Primeiro, como já disse, fomos ao Conselho Pedagógico que é um conselho composto por todos os chefes de departamentos do CPIL, todos os diretores de unidade, presidido pelo Secretário de Ensino. As duas subsecretárias também participam dele. No Conselho, nós – eu e mais duas técnicas-, apresentamos toda a nossa proposta de planejamento para passar por todas as unidades, incluindo as estratégias que íamos adotar para começar a conversar com a comunidade: o planejamento geral do projeto (PPP), as partes do projeto, aspectos conceituais, os organogramas de trabalho, etc. Então, o Conselho aprovou e saímos à campo para visitar todas as unidades. Nas unidades, nós fizemos essa primeira rodada justamente para falar sobre o que era um projeto político-pedagógico, como seria a inserção das pessoas no projeto, levamos textos (várias leituras) e colocamos também um pouco essa questão que já vinha sendo discutida sobre as finalidades do colégio e determinados posicionamentos em educação...enfim...., depois, dividimos as pessoas em grupos: grupo direção, grupo coordenadores, grupo professores... Os professores, mais numerosos, foram divididos em vários subgrupos. Cada grupo discutia, apresentava suas opiniões sobre os problemas indicados no “quadro matriz”, criado por nós para que, de forma sistematizada, pudéssemos dispor de um levantamento da opinião de todos sobre os vários setores da escola, os fatores que poderiam impedir a realização da proposta dividindo os entraves pedagógicos, os burocráticos, etc. Esse primeiro encontro durou dois dias inteiros (2 dias pares e 2 dias ímpares para cada unidade, porque no CPIL tem disso, professores que só vem à escola em determinados dias da semana) e tivemos também aulas teóricas falando sobre concepções da educação, projetos, etc. Depois dessa primeira rodada, recolhemos todo o material da matriz diagnóstica, tabulamos tudo e apresentamos ao Conselho os resultados dos problemas indicados pela comunidade. À seguir, devolvemos à cada unidade a parte específica relacionada aos “nós críticos” ou seja, aos entraves institucionais para que as direções, chefes de departamentos, técnicos e professores comesçassem a pensar em alternativas para os problemas. Fizemos quadros enormes para pregar nas paredes e tal...

Então teve uma rodada de discussão nas unidades e outras na Secretaria de ensino. A dificuldade é que esta escola é uma rede, né? Nós temos 14 mil alunos e cerca de 1.000 professores, fora os técnicos....Muita gente prá envolver...Muita gente para escutar... Quando chegou o ano 2.000 tínhamos que elaborar o projeto político pedagógico do Pedro II. Nós mandamos um questionário enorme a todos os professores abordando vários pontos, cuja síntese serviu de base para compor os princípios gerais do PPP. Tabulado esse material, suspendemos aulas por mais dois dias para socializar os fundamentos políticos e filosóficos do projeto, contendo: bases legais, metodológicas, as finalidades do colégio, enfim...tudo aquilo que já vínhamos falando. Para tanto, os participantes foram divididos em grupos, passando todos os pontos para discussão. Os professores compareceram, mas nem todos ficaram até o fim; ou seja, nem todos participaram do relatório final, nem todos discutiram com o mesmo interesse. Para alguns, aquilo era um ritual burocrático, para outros, algo que eles não queriam nem saber... Mas creio que isso acontece em qualquer ramo profissional. De qualquer maneira, eu acho que a grande maioria que esteve presente discutiu, e nós tivemos um retorno fantástico desses relatórios todos.

Embora esta descrição revele um processo de idas e vindas, como é próprio a um trabalho que envolve uma construção coletiva, infelizmente não pudemos dispor de dados confirmando o número de participantes por encontro. No depoimento de uma professora, num desses encontros (possivelmente o primeiro) apareceram apenas 30 pessoas; ou seja, um número relativamente baixo para o tamanho da rede. Para os encontros posteriores, com suspensão de aulas, aparentemente se garantiu um fórum ampliando, conforme podemos constatar no trecho abaixo:

E aí entrou a parte mais difícil do trabalho. Junto com os Chefes de Departamentos, propus que se formassem três comissõezinhas para fazer as redações [...] e é muito difícil coordenar a escrita de um documento em muitas mãos...mas valeu. Juntos percebemos que a maioria dos grupos dizia que era preciso mudar o colégio; a maioria dos grupos dizia que o PGE (Plano geral de Ensino até então em vigor) limitava a ação pedagógica; a maioria dos grupos dizia que eles queriam inovar e criar novas tecnologias e não podiam pois estavam algemados ao PGE...Diziam que o colégio era muito conservador. Havia, enfim, muitas colocações no sentido da mudança. Depois de mais esta tabulação, fizemos mais uma rodada de discussões. Esses dois dias de discussão aconteceram durante um encontro diplomático no Rio com representantes de todos os países. Por medida de segurança, as aulas foram suspensas. Assim, aproveitamos essas datas para debater com professores, diretores e técnicos a versão preliminar do PPP. Não era mais a versão por grupos. Era agora um relatório geral buscando a unidade. Tinha gente em todas as salas. Até na cozinha aqui do prédio da secretaria tinha grupo reunido. Num determinado momento, tivemos que ocupar a sala do diretor geral... Ainda assim, tinha gente achando que deveria envolver pais, alunos... Como fazer? Só se da próxima vez nós mandássemos todo mundo pro Maracanãzinho... Mas, não é assim...Se muitos educadores acham que discutir educação é como discutir conjuntura, eu digo que não é... Não dá para ser tudo em assembléia...Tem aspectos técnicos que precisam ser tratados de forma mais detida...

Lendo estes depoimentos, verificamos ter havido por parte da Secretaria de Ensino um empenho efetivo em levar a discussão do PPP à comunidade, através de encontros, (inclusive com suspensão de aulas), financiamento para participação em cursos e seminários, etc. Isso posto, tivemos a pretensão de caracterizar um pouco melhor a “qualidade” desse envolvimento e participação, razão pela qual inserimos alguns itens sobre este aspecto no questionário dirigido aos professores.

A partir dos quinze questionários devolvidos, em que se garantiu a opinião de pelo menos um representante de cada componente curricular dentre os vários oferecidos no ensino médio²⁶, vimos que as opiniões divergiram um pouco quanto à efetividade das oportunidades oferecidas ou das estratégias de envolvimento empregadas. Vejamos a seguir como estes questionários abordaram tais questões e seus resultados de forma um pouco mais detalhada.

As questões que se referiam às representações dos professores acerca do processo de implantação do PPP, foram:

(Questão 4) É sabido que, a partir da Lei 9394/96, o Colégio Pedro II produziu um novo Projeto Político Pedagógico (PPP), para ser implementado a partir de 2001. Isto posto, pergunta-se:

- a) Você conhece este documento? Em que nível de profundidade?
- b) Você contribuiu para esta produção? Com que grau de envolvimento?
- c) Que continuidades/identidades você percebe entre o trabalho pedagógico que já vinha sendo desenvolvido antes da reforma curricular e o que foi proposto nas DCNEM/PCNEM?
- d) E as diferenças ou descontinuidades?

(Questão 6) Quando se propôs um currículo por competências no CP II, quais os principais aspectos que geraram manifestações de concordância, discordância ou contribuíram para determinar inicialmente os níveis de rejeição ou adesão ao processo de revisão curricular entre direção, funções técnicas e professores?

²⁶ Quanto aos questionários devolvidos, tivemos a seguinte distribuição por áreas:

Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, foram 06 questionários entregues, sendo: 01 de Matemática, 01 Desenho Geométrico, 03 de Física e 01 de Biologia; Área de Ciências Humanas e suas tecnologias, foram 03 questionários entregues, sendo: 01 de Filosofia, 01 de História e 01 de Sociologia; Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, foram 04 questionários entregues, sendo: 01 de Educação Artística, 02 de Português/Literatura e 01 de Educação Musical. Um questionário foi entregue sem identificação da área e outro com respostas incompletas (às vezes ininteligíveis).

(Questão 7) Qual foi o seu posicionamento diante dos aspectos apontados na questão anterior?

Para tabular e analisar estas respostas, os questionários, inicialmente numerados de 1 a 15 (Q1, Q2, ...Q15), foram reagrupados de acordo com as grandes áreas curriculares de origem, com o intuito de verificar se, além dos posicionamentos individuais, se poderíamos falar em “perfil de posicionamento por área”, influenciados, possivelmente, pelas especificidades que marcam os campos científicos de inserção. Com isso, o resultado ficou assim caracterizado:

Área de Ciência Humanas e suas tecnologias

Em relação a este grupo de professores da Área de Ciências Humanas, pode-se afirmar que houve participação no processo de discussão, pela menção aos debates realizados nos departamentos e pelo movimento demonstrado no sentido de tentar viabilizar, através de projetos, o que se estava propondo no PPP.

Especificamente sobre as questões ligadas ao conhecimento da proposta de reforma, nível de participação e contribuição, bem como aspectos ligados à continuidade e descontinuidades em relação ao que vinha sendo discutido no Colégio, os professores afirmam:

Sim, fizemos leituras individualmente e em reuniões de departamentos por unidade escolar. Gosto da idéia das competências e tento promovê-la no desenvolvimento das questões de minha disciplina. (Q1 – Filosofia – Unidade Centro)

Conheço, a partir dos debates que esta implantação suscitou no colégio. O nível de profundidade é o requerido pela prática pedagógica. Praticamente não houve alterações significativas, na medida em que muito do que era proposto como novo no PPP já era algo praticado por nós. (Q12 – História – Humaitá)

Sim, participei de inúmeras discussões, tenho o material completo. A noção de interdisciplinaridade foi discutida por nosso departamento. Nosso chefe, na ocasião, era relator de uma das comissões. A autora do PCN (Sociologia/Antropologia/Política) é nossa colega de trabalho. Só percebo continuidades. No mais, entendo competências como conhecimento em ação. Este conceito fica perfeito no planejamento do trabalho por projetos. (Q15 – Sociologia – Engenho Novo)

Sobre os principais aspectos que geraram manifestações de concordância e discordância, surge novamente a menção a não aceitação da mudança no sistema de avaliação da escola que, por pretender ser “por competências”, implicava em diversificar instrumentos, variar os momentos da avaliação ao longo do processo e não ficar preso à situação de provas e testes. Nas palavras de uma professora:

O aspecto que gerou mais discordância no conjunto de professores foi o da necessidade de uma avaliação individual que não fosse reduzida à nota da prova, isso implicou na reformulação da maneira do professor avaliar, exigindo mais tempo para isso. (Q1 – Filosofia – Unidade Centro)

Sobre os posicionamentos pessoais diante desses problemas e as possíveis críticas, os depoimentos enfatizaram a questão da “pressa” imposta pelo governo federal e à necessidade de responder a isso com “ativismo”, o que, de certa forma, corresponde à percepção apresentada pela equipe da Secretaria que conduziu este processo. Os principais questionamentos referiam-se às condições de trabalho para concretizar esta proposta. Como exemplo de depoimentos, citamos:

O principal aspecto que gerou discordância foi a surpresa do corpo docente ao receber no início de 2001 o PPP para ser implantado. Houve questionamento quanto às condições para viabilizar o PPP ou suas propostas na escola através do trabalho docente. (Q12 – História – Humaitá)

A estrutura do colégio, a expectativa dos pais e alunos e a orientação para o ‘ativismo’ inviabilizaram a sua implantação. (Q15 – Sociologia – Engenho Novo)

Ao responder a questão 7, o grupo mencionou projetos realizados em parceria, como o caso de “Filosofia, Português/Literatura” e outros, reafirmando que tais propostas não chegaram a representar “novidades”, em relação ao que era praticado. Em complemento aos questionários, entrevistas revelaram percepções semelhantes, ou seja, de que estes projetos “inovadores” poderiam ter acontecido de forma “independente” da implantação do PPP, devido à “postura progressista” de algumas pessoas ou grupos. A título de exemplificação, reproduzimos um pequeno diálogo da entrevistadora com um diretor adjunto:

Pergunta: No PPP do CII se diz que, ao contrário de tempos passados, onde havia mentes brilhantes trabalhando individualmente, o que se estava buscando no presente era o trabalho coletivo. O senhor vê avanços em relação a esse aspecto?²⁷

Resposta: “Muito pouco. Nós tivemos alguns projetos muito interessantes, mas que não foram projetos institucionais mas projetos pessoais e isto é uma coisa que eu acredito não ter sido resultado ou mesmo que tenha sido influenciado pela implantação desse PPP. A verdade é que, a instituição, tem um conjunto de professores cuja mudança de postura foi muito acentuada, que passaram a trabalhar a avaliação e seus instrumentos de maneira muito diferenciada, que fizeram trabalhos de vanguarda, mas a leitura que eu faço, estando na direção, é que este tipo de trabalho aconteceria, independentemente da implantação do PPP,

²⁷ A pergunta deriva da seguinte afirmação colocada na introdução ao PPP: No futuro, quando os historiadores analisarem o papel exercido pelo Colégio Pedro II na evolução da Educação brasileira, registrarão que, no passado, seu brilho provinha do fulgor individual dos membros de douta Congregação. Nos dias que correm, entretanto, o individualismo cede lugar ao trabalho coletivo altamente profissional de um corpo de educadores preocupados em conduzir no Colégio o esforço educativo...que colocará o Brasil entre as grandes nações. PPP - Op.cit: 14

isto é, o PPP não foi a razão pela qual estes projetos aconteceram mas, sobretudo, pela postura mais progressista do referido grupo de educadores²⁸

Entendemos que os dados levantados junto ao grupo de Ciências Humanas e suas tecnologias se aproximam, portanto, da idéia de que houve participação no processo de discussão, validando a iniciativa empreendida pela Secretaria de Ensino e apontando demandas para a sua concretização no plano institucional, já que projetos isolados “diferenciados” ou “inovadores” já vinham sendo desenvolvidos desde antes do PPP. Posturas e concepções um pouco diferentes, no entanto, foram verificadas dentre as percepções apresentadas por um outro grupo, conforme segue.

Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias

Em relação ao conhecimento do processo de reforma e nível de participação e contribuição, vimos que alguns professores desta área eram novos e, portanto, não tiveram a oportunidade de participar da discussão. Outros, apesar de “terem uma cópia”, declaram-se com um conhecimento superficial da proposta por razões diversas ou então minimizam a importância do novo documento por considerarem que no Colégio Pedro II os bons resultados independem deste tipo de discussão. Dentre os que estiveram na escola por ocasião da discussão do PPP, identificamos quem se mostrasse pouco envolvido. A título de exemplo, citamos:

PPP? Conheço superficialmente, pois estive afastado da instituição e retornei só em 2003. Mas, nos meus 35 anos de colégio venho notando, ano a ano, que os novos projetos pedagógicos, com todas as suas inovações, têm provocado uma queda sensível no nível de aprendizagem dos alunos. Agora, aqui no CPII tem bons alunos, bons professores, o que gera um bom desempenho no ENEM, nos vestibulares, independente da proposta pedagógica adotada. (sic) (Q4 – Física – São Cristóvão)

Acho que todos conhecem pois fizemos exaustivas reuniões sobre ele. Ainda assim, eu acho que conheço superficialmente. Se contribuí? Somente nas reuniões em que pude comparecer, mas sem muito envolvimento. O tempo é curto e a matéria é cobrada. (Q6 – Física – Humaitá)

Apesar do conhecimento superficial declarado e até de um certo “distanciamento” em relação às discussões em curso, identificamos quem

²⁸ Entrevista No. 3 – Diretor adjunto.

considerasse que não houve muita descontinuidade em relação ao que vinha sendo discutido. De acordo com os professores:

Continuidades? Sempre ensinei desta forma, com aplicações práticas e experimentos. Inclusive, desenvolvi um trabalho baseado somente em experimentos para as turmas do fundamental II. Não houve, portanto, “descontinuidades.” (Q. 6 – Física – Humaitá)

Conheço mais a lei 9394/96 do que o PPP do colégio. Nesse processo de discussão, fui convocada para uma reunião em 2001 na qual fui informada da nova diretriz. A partir daí, procuramos adequar o conteúdo programático dentro de uma visão interdisciplinar, mas na prática, não houve alterações substanciais. (Q.9 – Desenho Geométrico – Humaitá)

Conheço com pouca profundidade, embora tenha participado das discussões e dos grupos de sistematização. Como continuidades vejo a tentativa de centrar o processo no aluno e não no professor e como diferenças/descontinuidades a recomendação para se trabalhar com outras disciplinas. (Q13 – Física Engenharia Novo)

Sobre os principais aspectos que geraram manifestações de concordância e discordância, os professores comentam:

Houve pouca ou nenhuma concordância, principalmente por haver ignorância sobre o conceito. Ademais, a mudança implicou uma maior quantidade de trabalho para o professor. (Q13 – Física – Engenharia Novo)

Mudar uma situação requer um conhecimento mais claro do que se quer fazer e, sobretudo, do que realmente se pode fazer. Neste aspecto, a instituição não contribui muito. Mudar, muitas vezes, esbarra em comportamentos e pensamentos cristalizados, com os quais os professores se sentem mais seguros. A instituição também deve se adequar à nova ordem, senão qualquer mudança fica apenas no plano teórico. Há, ainda, a descrença em novas políticas educacionais, fruto de experiências passadas (Q.9 – Desenho Geométrico – Humaitá)

Estes professores revelam os seguintes posicionamentos diante do contexto e dos aspectos apontados:

Não sou contrária às mudanças, até porque o sistema educacional precisa se adequar às novas exigências da sociedade. O que me incomoda profundamente é o discurso político, é a teoria alheia à realidade, é a promessa de mudanças sem oferecer as bases necessárias para isto. (Q.9 – Desenho Geométrico – Humaitá)

Acho que precisávamos garantir uma infra-estrutura para a mudança, por outro lado, sou contra esperar pelas condições ideais para mudar. De qualquer forma, o PPP ainda não foi implantado na prática. (Q13 – Física – Engenharia Novo)

Apesar das críticas ponderadas e bastante pertinentes que estas opiniões revelam, diríamos que estas afirmações demonstram um certo “pé atrás” em relação às proposições oficiais, seja pela afirmação de que inovações podem trazer prejuízo à qualidade do ensino, que estas inovações representam de aumento de

trabalho para o professor, seja porque expressam posturas que interpretamos como que “burocráticas” em relação à situação, ou seja, “fez-se o que foi solicitado, muito embora isso não tenha gerado mudanças substanciais na prática”, sem deixar de mencionar, por fim, um certo ceticismo em relação às políticas públicas justificadas por expectativas frustradas no passado. Estas representações parecem ir de encontro às percepções do diretor-adjunto há pouco citado, quando comenta a forma como a comunidade, em seus diferentes segmentos, receberam os PCN’s quando de sua proposição pelo governo federal. Segundo ele (por coincidência também membro desta área por sua formação em matemática):

Inicialmente recebemos muito mal, porque a leitura que se fez na época foi a da desvalorização da informação, conseqüentemente, adviria a diminuição da qualidade. Alguns chegaram a colocar que a reforma tinha por objetivo básico aumentar o índice de aprovação. Quase que extinguir a reprovação por decreto. A princípio, portanto, a reação foi muito ruim. Quando se pensou na implantação do PPP houve algumas apresentações promovidas pela Secretaria de Ensino para, juntamente com os professores, tentar discutir efetivamente o que representavam estes parâmetros, o que eles realmente queriam, e fazer com que estas pessoas perdessem ou desfizessem o mito da reprovação automática. Que não se tratava disto mas da mudança de paradigmas, de uma nova leitura do que realmente é importante se desenvolver numa escola e que isso perpassava fundamentalmente pela questão do conteúdo, embora não exatamente como este vinha sendo visto e praticado no modelo anterior.²⁹

A compreensão de que este grupo talvez tivesse uma postura diferenciada em relação ao grupo de Ciências Humanas, foi reforçada diante do depoimento de alguns alunos, conforme trecho da entrevista reproduzido a seguir:

Pergunta: Vocês mencionaram a resistência de alguns professores em relação ao PPP... falem-me um pouco mais sobre ela: quem resistia, porque resistia, qual era a impressão de vocês?

Aluno “C” responde: “Bem, os professores de exatas e biológicas falam que este é um colégio humanista, que só se valorizam os conhecimentos humanistas e essa é uma desculpa para os alunos não se darem bem nessas matérias. Isto é desculpa, pois, eu tive, há muito tempo, um professor de Biologia que me fazia aprender muito com ele, embora eu tivesse inicialmente aversão à matéria, assim como eu tive professores de História terríveis que não me acrescentaram nada...A resistência parece ser por medo de perder tempo ou aulas...”

Aluno “A”: É, mas parece que há sim uma diferença entre professores de História e Matemática ou Física, por exemplo, talvez pelo tipo de formação que eles têm e também pelo nível de crítica sobre as coisas... É claro que nas matérias de humanas você encontra professores com opiniões mais abertas em relação às mudanças...Enfim, seja pela área de estudos, pela experiência de participação política que cada um trás, pela “pedagogia” de cada um...Talvez seja mais difícil para o professor que não tem essa vivência ‘ter que encarar’ um projeto como esse... A gente via isso até pelo número de reuniões que se fazia. Cada departamento deveria fazer reuniões para discutir este novo projeto mas nem todos

²⁹ Entrevista No. 3 – op.cit.

faziam...Parece que só o departamento de Filosofia fazia e continua fazendo estas reuniões para discutir... Já na matéria de Física, os professores não acreditam muito em trabalho em grupo, acharam a proposta de avaliação ruim e resistiram mais...³⁰

Em relação a terceira e última área, no entanto, achamos que esta aplicação ficou prejudicada pelo pouco retorno (visto que a maioria dos professores, como dissemos, estavam envolvidos com correção de provas de seleção dos candidatos ao CPII para 2004), e também pelo fato das professoras que responderam terem pouco tempo de casa. De qualquer forma, vale o registro:

Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias

Sobre o conhecimento do processo de reforma e nível de participação e contribuição, o que se caracterizou foi um conhecimento superficial, conforme segue:

Conheço superficialmente. Participei de reuniões obrigatórias por dois anos com outros colegas para elaborarmos as estratégias de implementação. (Q3 – Educação Artística – São Cristóvão)

Sim, o suficiente para saber que a teoria na prática é completamente diferente. Não contribuí porque estou apenas há 01 ano na escola. (Q10 – Português – Humaitá)

Sim, soube que este documento foi amplamente lido e discutido no departamento. Não pude contribuir muito para a sua elaboração pois estou na escola há 2 anos e o documento já estava pronto. (Q11 – Português – Humaitá)

Sim, mas não muito profundamente. Contribuí através de reuniões de equipe.(Q14 – Educação Musical – Engenho Novo)

Sobre a questão da continuidade ou descontinuidade em relação ao que vinha sendo discutido, afirmou-se que

Como continuidade, podemos dizer que o programa tem sido apresentado aos alunos da mesma forma, o que mudou foi o peso da avaliação. Como descontinuidades, a prova como instrumento perdeu muito do seu valor.(Q3 – Educação Artística – São Cristóvão)

Continuidades X descontinuidades: mudam-se as leis, repete-se a prática, continua o mesmo ensino tradicional...apenas a avaliação teve algumas mudanças. .(Q14 – Educação Musical – Engenho Novo)

Sobre os principais aspectos que geraram manifestações de concordância e discordância, professora responde a partir da colocação de uma preocupação que nos pareceu representativa de outros depoimentos coletados nas várias áreas:

³⁰ Entrevista No. 11 - alunos

A proposta teórica me pareceu inovadora, mas como viabilizá-la na íntegra com a atual estrutura? (Q3 – Educação Artística – São Cristóvão)

Os posicionamentos, no entanto, diante dos aspectos apontados, indicaram uma disponibilidade para tentar colocar os pressupostos institucionais em prática.

Nas palavras da professora, temos:

Tentei com outras colegas entender o processo e, junto com um grupo de professores de várias disciplinas, montamos um projeto para que a aplicabilidade de nossas disciplinas alimentasse o interesse de nossos alunos para o conhecimento. (Q3 – Educação Artística São Cristóvão)

Transformar o antigo PGE em algo mais criativo e voltado para as necessidades que a realidade impõe parece ser tarefa de todos nós: professores, alunos e diretores. Mesmo em relação às competências, meu posicionamento foi de concordância e de curiosidade. (Q14 – Educação Musical – Engenho Novo)

A precariedade da nossa amostra diante de uma área tão numerosa e variada como Linguagens e Códigos que, de acordo com os PCNEM congrega disciplinas como: Língua Portuguesa, Literatura(s), Línguas Estrangeiras (no caso do CPLL pelo menos o Inglês, o Francês e o Espanhol, além do Alemão oferecido como “extracurricular”), a Educação Física, as Artes, onde se inclui Cênicas, Música, Plásticas e Informática, não nos autoriza a extrair dessas respostas qualquer observação mais conclusiva.

O que nos chama a atenção, no entanto, é que ela repete a situação vista na área anterior (Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias) no que se refere ao grande número de profissionais recém contratados, o que merece um comentário um pouco mais detido, por sua implicação no processo de discussão e implantação do PPP no CPLL.

Segundo os depoimentos de vários entrevistados, vimos que devido à instabilidade política, muitos profissionais entraram com processos de aposentadoria com medo de perder direitos já conquistados. Com isso, houve uma baixa muito grande nos quadros profissionais mais experientes do CPLL nos últimos anos, problema este agravado pela não convocação dos concursados já aprovados, conforme anunciado pelo JB em matéria já citada. De acordo com os depoimentos, ainda, a opção institucional adotada nos anos 90 foi pela contratação de professores pelo prazo máximo de dois anos, sem direito à renovação, gerando alta rotatividade nas equipes. Nas palavras de um chefe do STEA:

Em relação ao magistério que está aqui, a grande maioria deles, infelizmente, é professor contratado sob o ponto de vista precário. O governo, sobretudo o governo passado (gestão FHC), descobriu uma forma de, quem sabe, desmanchar a coisa pública; a Educação, com o chamado professor substituto...Então, ele fica aqui um ou dois anos e vai embora... Quando nós começamos a nos acostumar, tanto a instituição quanto esse professorado, ele vai embora e o quadro de professores permanentes está reduzido, digamos a uns 30 ou 35% do total, o que representa um mal considerável a uma instituição do porte do Colégio Pedro II³¹

Este problema da rotatividade se agrava, segundo depoimento de uma coordenadora pedagógica, pela falta de compromisso de alguns professores que, ao encerrar o tempo do contrato, às vezes não chegam nem a finalizar as atividades regulares, conforme segue:

Nas reuniões que fizemos no início do ano, foram feitas mudanças no sistema de dependência, avaliação, etc., em função dos problemas que estamos vivendo – problemas políticos de falta de professor. Os professores contratados às vezes são muito competentes, mas não ficam o tempo suficiente para completar o trabalho. No geral saem e deixam as coisas em aberto, porque eles não têm um vínculo mais efetivo com a instituição e todos tem os seus problemas pessoais para resolver.³²

Estas informações certamente contrastam com aquelas apresentadas no PPP ou mesmo com os dados levantados por nossa pesquisa sobre as condições favoráveis à implantação de um novo currículo naquela comunidade. Este problema da rotatividade decorrente da forma de contratação em caráter “precário”, certamente teve um peso no processo de discussão, produção e implantação do novo currículo no CPIL e talvez ajude a compreender melhor posicionamentos como o revelado em mais um questionário, conforme segue:

Conheço o PPP, tenho, mas nunca o li! Não senti necessidade. Talvez porque uma escola não se faz com discurso. Também não contribuí. Quando aqui cheguei, já estava pronto, encadernado e envelopado e assim ficou! Iniciei minha docência já no espírito dos PCNEM...só que, o que se percebe depois de implementado os PCNEM, é a queda na qualidade do ensino e da aprendizagem (Vide as médias do 3º ano/2003!) É a flexibilização do ensino gerando “desconhecimento” ao invés de “mais capacitação”. Competência é moda. Não diz nada para os docentes na lida diária. Mesmo aqueles que usam o termo o fazem mecanicamente, como papagaios, como se fosse uma palavra mágica que por si só resolvesse os problemas ou desse as soluções. Aprender a aprender é um engodo! Vide o livro do...(ilegível) (Q7 – Humaitá)

Este discurso revela uma perspectiva crítica em relação aos PCN e ao PPP que merecia ser discutida nos espaços devidos por se referir, possivelmente, à compreensão de muitos outros professores que não puderam (ou não quiseram)

³¹ Entrevista No. 4 – Chefia STEA.

³² Entrevista No. 09 – Membro da equipe STEA

responder ao questionário. Mas, como declarou uma das profissionais em função de coordenação pedagógica:

Espaço formal para fazermos encontros, reuniões, criarmos situações de debate e construção coletiva de alternativas até existe, mas, honestamente falando, o mais difícil é conseguir um espaço 'no interior das pessoas' para se chegar a produzir um trabalho conjunto e de qualidade.³³

Um segundo conjunto de perguntas que compôs o nosso questionário, procurou abordar aspectos um pouco mais específicos deste processo, levantando questões quanto à presença dos professores nos encontros promovidos pelo CPII com o intuito de discutir as metas para o colégio, o conhecimento dos mesmos sobre o processo de participação do CPII nos fóruns de discussão em Brasília e suas percepções acerca do desempenho dos "representantes".

Excluindo-se os professores com pouco tempo de casa e que não puderam opinar sobre este processo, em decorrência da condição de contratação já explicitada, conseguimos extrair a predominância de percepções indicativas de um tipo de participação "sem muito envolvimento, compromisso ou adesão por parte da maioria", até porque, muitos declararam "não ter a clareza sobre o que estavam fazendo ali: se só opinando, se decidindo, ou "se consumindo um tempo para que todo aquele levantamento de dados fossem posteriormente esquecidos em alguma gaveta da Secretaria de Ensino".

No nosso entender, esses depoimentos reforçaram, mais uma vez, o prejuízo gerado pela pressa como tudo se deu, sem que os profissionais envolvidos pudessem, de fato, se apropriar do que estava em jogo. De acordo com uma professora

Como já mencionei, no primeiro encontro fui informada das mudanças. No segundo, os professores presentes assinalaram itens que faziam parte de um questionário, mas houve pouco espaço para sugestões. Todo o material foi avaliado por uma equipe e transformado em "comunicação de resultados". Estava feito o PPP (Q9 – Desenho – Humaitá).

Com relação ao processo de envio de representantes do CPII à Brasília, predominou a idéia de que a "escolha", na verdade "indicação", se deu pela Secretaria de Ensino sem o conhecimento da maioria dos docentes, sendo que esta comunicação Brasília/CPII não se realizou a contento.

Para identificar as percepções dos professores sobre a etapa atual do processo, criamos uma Parte C para o questionário com a seguinte consigna:

³³ Entrevista No. 09 – op.cit.

Por ocasião da escrita do PPP do CPlI, a equipe do STEA realizou um diagnóstico institucional que identificou os "Entraves Pedagógicos e Administrativos", seguidos de "Propostas e Metas" para a escola como um todo. Inserimos na parte C deste questionário, um quadro-síntese dos problemas identificados naquele relatório, para que você possa reavaliá-lo em sua evolução. Por favor, responda às questões indicadas no quadro a seguir com base na seguinte legenda:

Código 1 – Se o problema continua sem solução ou com poucas variações em relação ao passado; Código 2 – Se a situação mencionada já apresenta avanços, Código 3 – Se o problema apontado já foi "resolvido" ou se encontra próximo de uma solução.

A tabulação destes itens revelou-nos a seguinte situação:

Com relação ao fato do CPlI inicialmente ter sido considerado como sendo uma escola totalmente voltada ao vestibular, ter docentes e técnicos resistindo ao novo currículo e ter um sistema de avaliação baseado no controle de conteúdos, alguns professores da Unidade Humaitá e da Unidade São Cristóvão, consideraram que houve algum avanço como conseqüência das discussões realizadas. Esta percepção de que algumas coisas estão começando a melhorar foi identificada, também, quanto a compreensão dos objetivos da Unidade, sobretudo entre professores do Engenho Novo, Centro e São Cristóvão. Tentativas de melhora na articulação entre segmentos escolares (Unidade I e II) foram identificadas no Humaitá, assim bem a busca de uma maior integração entre os setores (SOE/STEA/CP).

O quantitativo de docentes e não docentes para suprir necessidades da Unidade apresentou, na percepção dos professores, melhoras em São Cristóvão.

Sobre o problema da desmotivação de alunos e professores em face de conjuntura institucional, melhoras foram percebidas em São Cristóvão e Engenho Novo, sendo que, em São Cristóvão, este aspecto chegou a receber menção 3, por considerar-se que as mesmas foram bem visíveis nos últimos dois anos.

Considerou-se a divulgação dos atos oficiais mais eficientes nas unidades Humaitá e Engenho Novo, bem como a política quantitativa da escola que conseguiu reduzir um pouco o número de alunos por sala na maioria das Unidades, conforme mencionado por professores do Humaitá e de Engenho Novo.

Sobre o problema do número elevado de aulas/dia por professores, melhoras foram percebidas nas unidades São Cristóvão e Engenho Novo. No Humaitá, esta questão chegou a receber uma menção 3, reservada aos casos de melhoras bem visíveis, como exposto acima.

O aspecto que se mostrou, na representação dos professores, com melhoras visíveis em todas as unidades, no entanto, foi a participação dos pais nas discussões internas, com destaque para as melhoras consideradas “muito visíveis” na Unidade Humaitá e Engenho Novo (menções código 3 em cada)

Quatro entre quinze professores, consideraram que os problemas permanecem tal como foram formulados, atribuindo menção 1 a todos os itens da parte C do questionário.

De qualquer forma, surpreendeu-nos positivamente, em meios às constatações quanto às dificuldades e falhas apontadas neste processo, que a maioria dos professores visualizam algum tipo de melhora nos aspectos antes identificados como possíveis obstáculos à implementação do PPP, nas várias unidades onde se pode obter a resposta ao questionário.

Na seção seguinte, passaremos a análise do que esta mobilização gerou como “produto”, apenas no que se refere ao currículo proposto, bem como à discussão de algumas questões conceituais pertinentes.

4.5 - O novo Currículo do Colégio Pedro II - proposições institucionais e representações dos envolvidos: algumas análises

Pretendemos realizar nesta seção, uma análise do que se produziu – do ponto de vista do currículo declarado - a partir desse esforço de envolvimento e construção coletiva, considerando, para tanto, os capítulos do PPP que contém, respectivamente, os fundamentos legais, filosóficos e metodológicos assumidos pela instituição (conforme capítulo 4 – Escola: espaço de cidadania); a proposta curricular propriamente dita, com o detalhamento das concepções de área, competências pretendidas e orientações didáticas com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (capítulo 5 – Escola: espaço de conhecimento); a Estrutura Curricular em seu aspecto organizacional (capítulo 6 – Escola: Espaço de Organização), bem como o sistema de avaliação proposto (capítulo 7 – Escola: espaço de inclusão). Para tanto, pretendemos confrontar os aspectos declarados com as representações levantadas através de entrevistas e questionários sobre estas questões conceituais mais específicas, recorrendo à literatura especializada para fundamentar nossas análises.

Nossa opção, no entanto, será iniciar pelas representações dos professores acerca da função educativa do ensino médio na atualidade, conforme segue:

O papel do ensino médio é preparar para o vestibular, mas minha disciplina visa a formação integral do cidadão transformando-o num leitor mais crítico do mundo (prof. Sociologia).

No CPII a identidade do ensino médio volta-se à formação geral, propedêutica, para aprovar no exame vestibular [...] eu concordo com isso, mas acho que essa visão poderia ser um pouco ampliada, possibilitando aos alunos a vivência de procedimentos de pesquisa científica, conciliando ambas as preocupações: aprovação no vestibular com constituição de aluno pesquisador (prof. História)

Creio que o papel do ensino médio tem sido o de adestrar o pensamento para registrar informações, sem qualquer preocupação com a capacidade crítica. Acho que deveria se voltar à ampliação dos conhecimentos dos jovens e incentivos à pesquisa, com estímulo à reflexão sobre as relações humanas e o mundo de forma mais crítica (prof. Filosofia)

Papel do ensino médio é preparar para o vestibular ou o mercado de trabalho. Tudo e todos devem se adequar às suas exigências sob pena de exclusão. Eu digo que o preparar-se para o mercado é necessário nesta sociedade capitalista e ter o mercado como “núcleo duro” deste sistema. Numa sociedade assim, não há caminhos revolucionários. Estes, se possíveis, somente podem se realizar fora da lógica do capital. A educação dialética, me parece, é um caminho conveniente, à medida que propõe uma ação dentro do próprio sistema para transformá-lo. Se a educação é um “aparelho ideológico do estado”, tal qual o exército que é um aparelho repressor, isto porém não ocorre “sem contradições”. A partir desta categoria “contradição”, é possível, me parece, pensar alternativas viáveis ao processo educativo vigente. Se pensarmos que o condicionamento imposto pela sociedade capitalista sobre a vida das pessoas é dialético/dinâmico e não determinado, podemos trabalhar com a idéia de autonomia relativa que permite elaborar propostas alternativas, em que pese os limites disto para uma transformação global da sociedade (prof. Filosofia).

Esse professor expressa, com todas as letras, referências conceituais conhecidas na Sociologia da Educação, como Pedagogia Histórico-crítica, em pauta desde final dos anos 70 e início dos anos 80. A opção por navegar entre contradições, se aproxima, contemporaneamente, às posições defendidas por Frigotto e Kuenzer, como já demonstrado no capítulo 1 deste relatório.

A partir das respostas apresentadas, vimos que o grupo de Ciências Humanas e suas tecnologias apresenta uma visão crítica da perspectiva meramente propedêutica do ensino, mas demonstra uma preocupação em trabalhar a partir da situação posta (preparo para o vestibular), buscando ampliar a perspectiva crítica sobre os conteúdos, incentivando a pesquisa e buscando “as brechas do sistema” através de propostas alternativas para realizar uma educação “dialética” exercendo sua autonomia – sabidamente - relativa.

Importante ressaltar, ainda, que, na Unidade Engenho Novo, identificada na comunidade Pedro II como sendo a “mais carente”, um professor desta área evocou a perspectiva de formação profissional como alternativa ao ensino propedêutico, diferenciando-se, portanto, dos demais que mostraram-se propensos a continuar defendendo a perspectiva de “formação geral”.

No grupo de professores da Área de Ciências da Natureza e Matemática, as respostas foram as seguintes:

Exclusivamente preparar para o vestibular! Acho até que deveria preparar o aluno para “aprender a aprender”, mas como tenho que atender a uma demanda institucional, a ênfase continua sendo a reprodução dos saberes para o vestibular (Física)

Preparar para o vestibular, mas acho que deveria haver uma mudança no ensino como um todo para rever a quantidade de conteúdos que é muito grande e não tem utilidade para o futuro. Com uma mudança geral, o aluno já deveria ir sendo encaminhado desde cedo para determinada área de preferência. Como o conhecimento é muito grande, querer que todo mundo aprenda tudo, é fazer com que ninguém aprenda nada direito. Na minha prática, tenho tentado uma aproximação entre conteúdos curriculares e assuntos do dia-a-dia, embora reconheça que nem sempre isso é possível (Biologia).

Um professor responde a esta questão indiretamente, fazendo referência, inicialmente, ao “leque de possibilidades”:

Bem, o ensino médio se for técnico, prepara para o mercado de trabalho, se for generalista, prepara para o vestibular. Eu acredito que o ensino médio poderia ter um currículo mais flexível, com poucas disciplinas obrigatórias e possibilidade de completar com grande número de matérias optativas para ajudar a direcionar os estudos futuros. Infelizmente, ainda não temos autonomia para direcionar o ensino da forma que melhor julgamos. Estamos sujeitos a seguir diretrizes estabelecidas pelas coordenações e pelo conselho departamental (Física).

Se compararmos ao grupo “das humanas”, as respostas a seguir podem ser consideradas exemplos de como as compreensões sobre os fenômenos em geral podem ser múltiplas com possíveis decorrências para as práticas pedagógicas que co-habitam uma mesma instituição:

O papel do ensino médio, hoje, tem sido preparar para o vestibular. Concordo, mas tento também preparar para o mercado de trabalho, ou seja, para a vida (Matemática).

Não tem servido a nenhum propósito, a não ser o propósito de não ter nenhum propósito. Creio que deveria ter uma função profissionalizante, uma vez que trabalhamos também com alunos carentes em algumas turmas. Como professor de Física, minha prática consiste em ensinar Física e desenvolver algumas habilidades, como, por exemplo, ensinar a instalar um ar condicionado e a fazer algumas experiências (Física).

Analisando o conjunto de representações de professores desta área, nos detivemos em alguns aspectos: Primeiro, é que este grupo nem parece ser o mesmo que se mostrou tão “alheio” ou crítico em relação às discussões propostas sobre a reforma no CPlI, pelo fato dos discursos em relação à função educativa do Ensino Médio remeter à necessidade de recortar conteúdos de um currículo muito extenso, ensinar coisas interessantes para a vida, ter opções de componentes curriculares que apoiem os alunos na definição de suas escolhas futuras e outros, aspectos estes considerados por nós como sendo próximos às proposições das DCNEM. Segundo, que embora este tipo de discurso seja mais “novo”, em relação ao discurso que remete à necessidade de formar para a cidadania ou para a criticidade, como proferido pelos profissionais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as posturas nos pareceram menos abertas às mudanças e inovações curriculares, sempre justificados pela necessidade de atender as demandas do vestibular. Esses dois fatores estariam a nos indicar que, mesmo “distantes” das discussões sobre o PPP e interessados em cumprir as determinações do programa, estes professores começam a incorporar o discurso da mudança, ainda que o mesmo, por ser incipiente, não chegue a provocar mudanças significativas na própria prática. De comum com a área de Humanas, foi o fato da profissionalização ser lembrada como alternativa aos alunos carentes.

Por fim, as representações sobre as finalidades educativas do ensino médio dos professores das Linguagens, Códigos e suas tecnologias, revelaram que:

Na maioria das instituições estas funções se restringem a preparar para o vestibular, embora devesse voltar-se mais para a formação ampla dos indivíduos, preparando-os como leitores críticos do que é fundamental nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, tento situar minha prática no entrelugar entre a construção do leitor crítico e a preparação para o vestibular, pois, se você não resolver as provas das universidades com os alunos, você é visto como incompetente (Português).

São três anos a mais para que os (poucos) alunos realmente interessados aprendam mais (Português).

Possibilitar o ingresso numa universidade, preferencialmente pública, ainda que o discurso pedagógico aponte para a formação do cidadão. Há interesse da instituição e da comunidade em preparar para o vestibular. Aliás, é impossível negar “o peso” do vestibular nessas discussões, visto que ele é o primeiro passo para o sucesso profissional. Entretanto, há valores morais e éticos que devem ser considerados na formação do futuro profissional. Escola não é só local de saberes, mas de formação de futuros cidadãos com consciência crítica na sociedade atual. Por isso, valorizo as relações interpessoais, a participação, o respeito, o diálogo e a criatividade, sem descuidar da formação cultural (Educação Artística)

Dar continuidade ao ensino fundamental e preparar, mais ou menos, para o mercado de trabalho e ingresso nas universidades. Através de minha prática, procuro mostrar a necessidade do conhecimento e a aplicabilidade do mesmo, mas devo confessar que não tenho tido muito êxito neste trabalho (Educação Artística/Desenho).

Ensino médio serve para aprofundar conhecimentos (Educação Musical)

Nesta área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as diferenças de opiniões e posicionamentos entre os profissionais ficam bem diferenciadas, não dando sequer para chamarmos “do grupo das Linguagens e Códigos”. As visões oscilam entre as perspectivas críticas, reflexivas e as mais “comuns”, no sentido de que tendem a depositar no aluno a responsabilidade, já que seriam “poucos” os interessados. Afora isso, percebe-se atitudes mais reflexivas e preocupadas com formação de valores, o que nos pareceu bem compatível com as proposições do capítulo 4 do PPP, conforme apresentaremos a seguir.

Em suma, nota-se a partir desse conjunto de respostas que há consenso quanto ao fato de que no Ensino Médio do CPII, apesar da aprovação das DCNEM/PCNEM ter se dado há quatro ou cinco anos, as práticas continuam essencialmente voltadas ao vestibular, conforme identificado no levantamento de “entraves e nós-críticos” pela equipe do STEA, embora na parte C dos questionários, alguns professores apontaram que notam alguma mudança de perspectiva em uma ou outra unidade. De qualquer forma, não nos parece simples “quebrar” esta visão, tendo em vista que são anos e anos de consolidação de um sistema dual - como vimos no resgate da trajetória institucional do Colégio Pedro II e análise dos autores dedicados ao estudo do ensino médio ao longo da história – que se alimenta das mazelas geradas por um problema estrutural e que continua a povoar o imaginário coletivo com suas fraturas pragmaticamente concebidas: profissionalização para os carentes e a perspectiva propedêutica para os aspirantes às carreiras de nível superior, visto que, os professores bem colocaram, são demandas não são apenas institucionais, mas também da “comunidade usuária”.

Ainda no quarto capítulo do PPP, no subitem dedicado à apresentação dos fundamentos metodológicos, defende-se que entre os membros da comunidade, houve uma “quase-unanimidade” quanto à necessidade de se promover mudanças no currículo. Nas palavras dos relatores:

Considerando-se os postulados teórico-filosóficos manifestados pela maioria da comunidade escolar quando do processo inicial de discussão deste projeto, percebeu-se uma quase unanimidade quanto à necessidade de reelaboração do PGE em novas bases, de acordo com a LDB e com as abordagens interdisciplinar e contextualizada, expressando o desejo de mudança já existente no colégio (PPP.op.cit: 83).

Este capítulo informa, também, que a partir dessa constatação, surgiram as propostas e os encaminhamentos que constituíram as bases metodológicas do Projeto Curricular, conforme segue:

- a) Proposta curricular calcada em conceitos básicos a cada disciplina, segundo o nível de ensino;
- b) Desenvolvimento de uma metodologia de ensino/aprendizagem sob um enfoque menos informativo e mais construtivo, em que o aluno elabora, com o auxílio do professor, os significados dos conceitos;
- c) Articulação dos conceitos/conteúdos similares e/ou complementares das diferentes disciplinas numa perspectiva interdisciplinar;
- d) Contextualização dos conhecimentos na realidade próxima ou distante, bem como nas problemáticas sociais e culturais vividas pelos alunos que estão sendo formados na/pela escola. Tal proposta, segundo os relatores, atende aos PCN's quanto às temáticas transversais que perpassam as diferentes disciplinas, o que também contribui, mesmo que de forma indireta, para as práticas interdisciplinares, quer no Ensino Médio, quer no Ensino Fundamental.
- e) Ênfase nas competências – gerais e específicas – a serem desenvolvidas em cada segmento e em cada área do desenvolvimento (PPP. Op.cit: 84)

Por este enunciado percebe-se que na proposição deste novo currículo, institucionalmente chamado de “Currículo por competências”, os conceitos de cada disciplina continuaram a ter um papel central, embora configurem “ao lado das competências” como aspectos a serem considerados no estabelecimento do planejamento de cada área e segmento escolar.

Sobre os pressupostos “metodológicos” definidos como conjunto de princípios e pressupostos teóricos e não simplesmente recursos, técnicas ou estratégias didáticas - recomenda partir do conhecimento espontâneo ou concepções prévias que os alunos já trazem consigo para a escola, para: a) considerar também os interesses e possibilitar aos mesmos a oportunidade para que queiram conhecer e descobrir os segredos do mundo natural e social; b) problematizar o saber e propor situações significativas; c) utilizar sistematicamente atividades onde predomine a efetiva participação, a criação e a busca de soluções; d) desenvolver a capacidade crítica e reflexiva de forma interativa e dinâmica; e) estimular as potencialidades dos alunos, tornando-os capazes de avaliar situações, fazer escolhas, levantar hipóteses, tomar decisões; e) adotar concepção

de avaliação como projeto contínuo, formativo, predominantemente qualitativo, democrático (op.cit: 84)

A partir dessas premissas metodológicas, pretende-se “que o eixo se desloque dos conteúdos para os objetivos, a fim de favorecer a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências”.

Por esta profusão de termos especializados colocados de forma densa em poucos parágrafos, a impressão que fica é a de, em algum momento da explicitação do referencial teórico adotado, começa a haver uma certa “mistura” dos elementos que compõem um planejamento de ensino, confundindo-se objetivos com competências; competências com conceitos básicos das áreas, eixos de organização do currículo com abordagens didáticas pretendidas, etc.

Sabemos que estas recomendações espelham possivelmente as discussões e as compreensões parciais a que os grupos ou pessoas envolvidas chegaram – e isso, certamente, tem um valor, mas, pela ausência de modelos teóricos claro que possam fundamentar tais proposições, bem como o pouco tempo de existência em que termos como “competências” e “contextualização”, por exemplo, estão em circulação no campo educacional, o documento deixa a desejar como “orientador para a ação”, confirmando, de certa forma, o problema percebido nas DCNEM/PCNEM, conforme indicado na revisão bibliográfica realizada por Abramovay e Castro, citadas no capítulo 1 deste relatório.

Apurando as representações dos professores acerca dessa compreensão conceitual, em especial sobre a noção de competência, básica na proposição do currículo do CPIL, essa condição incipiente se fez presente, dividindo os educadores entre aqueles que se arriscam a definir, interpretar e até mesmo dizer como pensam em viabilizar estas competências na prática, e os que simplesmente “fogem” à tentativa de definição pela crítica ou simples rejeição ao termo³⁴.

Conforme suas declarações:

Entendo competência como conhecimento em ação. Este conceito fica perfeito no trabalho por projetos (Q15. Sociologia – Engenho Novo)

Entendo competência como a capacidade de agir diante de uma situação. Isso implica possuir conhecimentos e habilidades, bem como disposição para a ação. A escola que

³⁴ A questão relacionada às competências no questionário dos professores foi: “Competência(s) é um termo que aparece com frequência nas DCNEM, nos PCNEM e na nova proposta curricular do CPIL. O que você entende por isso e qual a sua opinião sobre a viabilização deste conceito no aspecto pedagógico (transformação desta idéia em tarefas, atividades, avaliação, etc)?”

se propõe alcançar esta meta, deve, necessariamente, oferecer espaço para atividades docentes que viabilizem tal propósito, não esquecendo que para isto, os professores também precisam estar preparados e queiram participar das mudanças. (Q 09 – Desenho – Humaitá)

Quando um aluno aprende e sabe o que fazer com o que aprendeu, isto é uma competência. A competência só é construída na prática: atividades/tarefas que mostrem a utilidade do conhecimento e as oportunidades de aplicá-lo. (Q14 – Educação Musical – Engenho Novo)

Capacidade de compreender e lidar com o mundo e consigo de diferentes modos e possibilidades; para tanto, é preciso estimular a curiosidade dos alunos sobre estas diferentes possibilidades em si mesmo. (Q01 – Filosofia – Centro)

Competência é a capacidade/habilidade de desenvolver algo cognitivamente ou procedimentalmente. Acho que é viável e necessário, entretanto, o 'modus operandis' da escola tem que mudar drasticamente. (Q13 – Física – Engenho Novo)

Competência refere-se ao aluno, é aquilo que ele deverá ter ao final de uma operação de estudos. Com este termo tenta-se descentralizar a atividade docente da figura do professor, que anteriormente definia seus objetivos e avaliava se tinha atingido ou não. Havia setorização da ótica do ensino. O que se tenta com a adoção deste procedimento é não perder a noção de que, quando se ensina, o conhecimento, a informação, etc., é passado para o outro (grifos da autora), e esse outro é um sujeito e não um objeto na operação. A viabilização da adoção desta nova prática depende do docente. É preciso que ele a compreenda como mais democrática, menos autoritária, caso contrário, ele não a adotará. (Q11 – Português – Humaitá)

Entendo que se deve avaliar o indivíduo como um todo: no seu grau de conhecimento, no uso de sua prática e na capacidade de realizar trabalhos em grupo; porém, executar esta tarefa lecionado em dez turmas de 35 alunos, em média, e de séries diferentes é uma prática impossível. (Q.03 – Educação artística – São Cristóvão)

Competência é capacitar o aluno para a realidade do mercado, usando tarefas diferenciadas de acordo com a realidade de cada turma. (Q02 – Matemática – São Cristóvão)

A compreensão deste conceito/termo é polêmica e subjetiva entre os teóricos que a discutem, o que demonstra sua imprecisão e relatividade. Definir, ou dizer o que eu entendo é difícil. Creio sim, ser uma proposta de inversão metodológica, antes de qualquer coisa, tendo os alunos como construtores do conhecimento, a partir de habilidades por eles desenvolvidas. A viabilização depende de muitas coisas, entre elas, da preparação dos docentes que irão desenvolver os trabalhos. Este currículo por competências não foi implantado no CPEI (Q12 – História – Humaitá)

Antes de adotar um currículo por competências é necessário que se avalie as especificidades de cada contexto social. Não acredito que teorias importadas sejam eficazes sem adequação à realidade local. Fala-se em competências, em avaliação qualitativa, em respeito às diversidades, mas continua-se avaliando quantitativamente e o processo educacional ainda mantém em suas bases uma postura tradicional. (Q09 – Desenho – Humaitá)

Competência é moda. Não diz nada para os docentes na vida diária. Mesmo aqueles que utilizam o termo, o fazem mecanicamente, como papagaios, como se fosse uma palavra mágica que por si e em si resolvesse os problemas ou desse as soluções. (Q7 – sem definição - Humaitá)

Entendo que quanto mais se fala em competência, menos os alunos a têm. (Q10 – Português Humaitá)

“Não sei” ou “Não participei dessa discussão”- Q4, Q5 e Q8.

Não respondeu. (Q06 – Física – Humaitá)

A partir do capítulo 5 do Projeto Político Pedagógico produzido pelo CPIL, as 250 páginas seguintes são destinadas a apresentar as propostas curriculares por segmentos (do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio). Por razões elementares, a apreciação sobre o que cada departamento definiu para compor a sua proposta curricular não poderá ser analisada aqui, pelo fato desta pesquisa não estar sendo realizada por uma equipe multidisciplinar capaz de abranger em profundidade todos os aspectos constituidores das diferentes áreas. Acreditamos, no entanto, que isso não inviabiliza uma “leitura pedagógica” desta produção.

Analisando, portanto, o volume dedicado ao detalhamento da proposta curricular para o ensino médio (páginas 344 a 580 do PPP), vimos que foram produzidos textos contendo a definição dos pressupostos e fundamentos das três grandes áreas definidas nas DCNEM/PCNEM, um detalhamento das competências prioritárias em cada uma delas, a indicação de possíveis temas e conteúdos a serem priorizados e a indicação da bibliografia utilizada para aprofundar as perspectivas de planejamento e ação pedagógica propostas a cada disciplina.

Além destes textos, deparamo-nos com alguns mapas conceituais criados pelas equipes, revelando um efetivo esforço de representação das possíveis relações existentes entre as várias disciplinas que compõem as áreas, bem como as possíveis frentes de ação e competências em cada uma delas, conforme anexos. Em alguns casos, estes mapas ganharam detalhamentos dos componentes curriculares, buscando-se igualmente as frentes de atuação e as possíveis inter-relações entre elas. De acordo com o depoimento de uma participante deste processo:

Foi um processo pioneiro...Nós não copiamos nada...Em relação aos PCN, aceitamos algumas coisas, fomos críticos em relação a outras, mudamos daqui, mudamos dali...Chegamos... Daí eu disse que queria uma maneira de representar

cada uma das áreas, porque enquanto você não consegue chegar a uma representação, é porque você não está conseguindo tirar nada em comum. Como o nosso trabalho de discussão dos conceitos estruturantes do currículo estava vindo desde antes da reforma, nós conseguimos tirar primeiro a representação da área de Linguagens e Códigos...E olha que aqui no colégio esta área tem nada mais, nada menos que sete ou oito componentes curriculares...Só Língua estrangeira são várias, Literatura é tido como um campo em separado...Depois dessas representações, conseguimos fazer um texto, embora meio modesto...mas, enfim, as disciplinas apresentaram suas propostas... Uma outra área, a de Ciências Humanas, a discussão foi ainda mais calorosa... Porque a Filosofia que nós temos aqui no colégio, a Sociologia...são ótimas... O chefe de departamento de Filosofia muito bem informado e participando ativamente da reforma, muitas vezes “batia de frente” com os chefes de departamento de História e Geografia...Mas essas discussões, embora elas representassem grandes discordâncias, foram ótimas porque conseguimos chegar a muita coisa... Sabe, a gente devia ter gravado... No final já estávamos tão cansados...Mas foi ótimo... Depois eu me arrependi de não ter gravado!⁴¹

Em nossa opinião, além de caracterizar um esforço efetivo de construção coletiva, este trecho nos remete novamente ao tema das disputas político-ideológicas próprias do campo. Sobre esse assunto, ainda, recorreremos a um debate realizado entre os estudiosos das questões curriculares como Regina Leite Garcia e Antonio Flavio Moreira, em que se aborda a questão das resistências e das relações de poder travadas no interior da escola. Desta discussão, destacamos a participação de Garcia, que enfatizou a necessidade de “ser militante” por oposição à postura de quem “congela” na crítica, ainda que esta venha revestida de argumentos teóricos bem fundamentados. Nas palavras da debatedora

Eu temo um pouco certas críticas foucaultianas que, do meu ponto de vista, são uma leitura simplificada do pensamento do Foucault. Essas críticas vêem apenas o aspecto da denúncia, esquecem que Foucault era um militante, que ia para as ruas, que fazia coisas, que propunha coisas, ele não ficava apenas na denúncia do que acontece nos diferentes espaços. Eu compreendo, aceito e incorporo as críticas foucaultianas, fundamentais para, se compreendendo melhor a escola, podermos melhor atuar para muda-la. [...] Está certo, a escola é isso mas é aquilo também. E é o “aquilo também” que me faz defender a escola como um espaço possível e importante, porque se eu achasse que a escola era só isso que é denunciado, eu diria: vamos acabar com a escola ⁴²

Ao que tudo indica, por detrás desse movimento de debates, embates mas também de muita produção - aqueles que, neste contexto de Reforma Curricular do Pedro II, se disponibilizaram para a tarefa estiveram envolvidos numa importante

⁴¹ Entrevista 5 – membro de equipe Secretaria de Ensino.

⁴² Garcia, Regina L. e Moreira, Antonio Flavio B. (orgs) – Currículo na contemporaneidade – incertezas e desafios – São Paulo, Cortez Edt., 2003: 21.

experiência de participação e construção coletiva, hoje em dia cada vez mais rara nos vários ambientes profissionais.

Como vimos no depoimento acima, este documento curricular produzido para referenciar o planejamento das diferentes áreas, foi complementado com a produção de textos sintéticos sobre aspectos teóricos específicos de cada campo e outros elementos orientadores da seleção de conteúdos e estratégias de ensino, incluindo aí a sugestão de recortes mais específicos de conteúdos e temas para projetos interdisciplinares.

Uma leitura comparativa entre os textos produzidos pelas equipes e os oficiais, revelou que, no geral, os textos não foram, de fato, meras “transcrições” dos PCNEM. Ao contrário, eles revelam um movimento de reflexão sobre o texto oficial e uma tentativa de apropriação dos aspectos válidos pelas equipes que os produziram e à luz das condições existentes na instituição. Mesmo nos aspectos em que notamos uma concordância explícita ao proposto oficialmente, há uma “ênfase” que revela um trabalho de discussão e “opção” institucional. A título de exemplo, extraímos algumas frases do PPP, conforme segue:

...Bem nos adverte Travaglia: ‘É preciso não esquecer que o tema da aula de Português é a Língua Portuguesa e o seu funcionamento e não outra coisa qualquer’ [...] Se a unidade de ensino é o texto, então não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado do texto (das práticas de linguagem). O que os PCNs condenam é uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua. Por isso, as diretrizes pedagógicas deste departamento têm consciência de que aquela metodologia tradicional de definição, classificação, exemplificação, reconhecimento e memorização da teoria não pode ser mais a única prática pedagógica. Seguimos as orientações dos PCNs que dizem textualmente: ‘em função disto, se discute se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas esta é uma falsa questão: a questão verdadeira é **o que, para que e como** ensiná-la’. Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Disciplina Português (PPP - op.cit: 356)

No ensino médio, trabalha-se a habilidade da leitura, valorizando-se tanto a compreensão geral quanto à compreensão mais aprofundada, quando se recorrerá aos conhecimentos que o aluno já possui sobre o mundo que o cerca, sobre sua língua materna, sobre a escrita e sobre a organização de textos. [...] O trabalho com a habilidade de leitura no CPII deriva de dois fatores. O primeiro se refere às condições físico-estruturais: as turmas são compostas por 35 a 40 alunos, em salas de aula sem condições apropriadas para desenvolver, por exemplo, a habilidade de conversação. O outro fator, diz respeito ao fato da leitura ser habilidade mais socialmente justificável dentro do nosso contexto: raras são as oportunidades que ele (aluno) tem para falar a língua, mas inúmeras são as oportunidades em que a leitura representará um instrumento de comunicação e acesso a outras culturas. Departamento de Línguas Anglo-Germânicas – Disciplina: Inglês (PPP – op.cit:380)

A área de Educação Física faz referência a uma produção coletiva de 1993 para reafirmar a convergência existente entre o que o grupo já vinha defendendo como pressupostos de atuação e as proposições gerais dos PCNs. Assim, temos:

“A Educação Física deve ser entendida em seu caráter mais amplo, como resultado de um conjunto de práticas corporais que o ser humano construiu ao longo da história. É portanto, a Educação Física, disciplina curricular que tem como objeto de estudo a cultura corporal do movimento, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, que necessitam ser retratados e transmitidos para os alunos nas escolas. (Coletivo de autores, 1993)” [...] Nossas considerações estão de acordo com as orientações que compõem os PCNs, já que não podemos restringir ‘o conceito de corpo e movimento aos seus aspectos fisiológicos, deixando de considerar toda a complexidade que deriva da produção da cultura corporal brasileira.” Departamento de Educação Física e Folclore (op.cit: 431)

Um outro departamento destaca, em seu texto, a especificidade dada ao ensino de sua área no Colégio Pedro II:

No Colégio Pedro II, as competências e habilidades a serem trabalhadas em Informática e explícitas nos PCNs serão desenvolvidas e atingidas através da utilização dos recursos que o computador oferece, partindo sempre da necessidade trazida pela aplicação de conceitos da disciplina e/ou da estruturação de um projeto. Não cabe desenvolver conhecimentos em Informática de forma isolada, através de cursos específicos de computação, tais como, “Iniciação à Informática”, “Editores de Textos”, “Planilhas”, etc. Departamento de Ciências da Computação e Iniciação ao trabalho – Disciplina Informática. (Op.cit: 440)

Destacando-se pela epígrafe utilizada, a equipe de Biologia, faz uso de uma frase de Paschoal Lemme sobre “preceitos para uma sociedade verdadeiramente democrática” para afirmar:

Sempre disseram às escolas o que fazer e como fazer e aos professores de Biologia por que, para que e o que ensinar na disciplina. Com a promulgação da Lei 9394/96, passamos a ter autonomia para formularmos nossa proposta curricular, fundamentada no projeto da escola, sob as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em contextos significativos para o aluno. Diante de questões como o projeto genoma, alimentos transgênicos, impactos ambientais e outras que exigem decisões e implicam escolhas e intervenções, a Biologia tem importante função no Ensino Médio, instrumentalizando o aluno para este papel.” Departamento de Ciências e Biologia – Disciplina Biologia (op.cit: 452)

O registro da equipe de Física, no entanto, foi o que mais comunalidades apresentou em relação ao texto dos PCN desta área específica, não só na descrição da visão geral da área como na formulação de objetivos e competências a serem desenvolvidas. Ainda assim, nota-se um trabalho de “filtragem” dos aspectos constantes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que frases, aparentemente sem muito significado ou sem referência numa prática pedagógica

mais convencional, foram desconsideradas. Só para ilustrar nossa afirmação, vamos comparar a íntegra de um trecho dos PCN com a “versão PPP”. Indo direto ao ponto, consta dos PCN da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Física, com a seguinte redação: Competências do grupo “Representação e Comunicação”

- Compreender enunciados que envolvam códigos e símbolos físicos. Compreender manuais de instalação e utilização de aparelhos.
- Utilizar e compreender tabelas, gráficos e relações matemáticas gráficas para a expressão do saber físico. Ser capaz de discriminar e traduzir as linguagens matemática e discursiva entre si.
- Expressar-se corretamente utilizando a linguagem física adequada e elementos de sua representação simbólica. Apresentar de forma clara e objetiva o conhecimento aprendido, através de tal linguagem.
- Conhecer fontes de informação e formas de obter informações relevantes, sabendo interpretar notícias científicas.
- Elaborar sínteses ou esquemas estruturados dos temas físicos trabalhados.

Na redação do PPP, este tópico ganhou a seguinte forma: “2. Competências”:2.1 – Representação e Comunicação

- Conhecer e utilizar códigos e símbolos físicos
- Compreender enunciados e utilizar tabelas, gráficos e relações matemáticas para a expressão do saber físico.
- Conhecer e utilizar outras fontes de informações do conhecimento científico (PPP op.cit:462).

A princípio, esta “simplificação” poderia ser interpretada apenas como uma forma de “enxugar” a versão oficial. Note-se, no entanto, que os aspectos “subtraídos” referem-se, em nossa opinião, àqueles que poderiam marcar a prática pedagógica por uma perspectiva diferenciada ou “construtiva”, conforme proposto no próprio PPP do CII. “Compreender manuais de instalação e utilização de aparelhos” pode ter ou não importância, dependendo da compreensão que se tem do que seja conteúdo que mereça ou possa ser ministrado na escola ou ainda da relação entre os conteúdos de uma área específica e o cotidiano dos alunos, visando a ampliar o contexto de significação dos conhecimentos tratados. Com isso, entramos no tema sobre o que privilegiar em termos de ensino, ou, dito de uma outra forma, sobre a especificidade do conhecimento escolar

Refletindo sobre Currículo na contemporaneidade, Garcia e Moreira debatem o fato de aparentemente muitas discussões e produções acadêmicas estarem se realizando sem que uma abordagem mais focal sobre a questão do

conhecimento escolar – aspecto central para Moreira – esteja sendo levado em consideração. Nas palavras do autor:

Poderíamos começar nosso diálogo refletindo sobre as teorizações que vêm sendo elaboradas sobre questões de currículo e sobre como muitas dessas teorizações estão se afastando do que considero o tema central do campo do currículo – o conhecimento escolar. Penso que a discussão sobre o que precisamos ensinar a quem, na escola, sempre demandam novas análises, novos ângulos, novas perspectivas. É uma discussão que precisa sempre se renovar, ainda mais que nossa escola tem tido dificuldade para decidir o quê e como ensinar os alunos de grupos sociais oprimidos. Fracasso e exclusão continuam a marcar nossa escola”.

Em complemento à fala de Moreira, diríamos que as “incertezas e desafios” como bem nos colocam os autores, parecem referir-se não só aos grupos sociais oprimidos, mas à educação dos jovens em geral, já que a pesquisa Unesco citada na introdução a este relatório mostra “a desconfiança” com que os mesmos olham para os saberes ensinados pela escola – sem muito sentido ou vinculação com as demandas sociais, confirmando, portanto, a centralidade do tema proposto por ele.

Como desdobramento deste assunto, Moreira nos alerta para o problema da relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar, afirmando que alguns estudiosos parecem considerar que bons professores conseguem estabelecer o que consideramos ser uma mediação adequada entre esses saberes, pelo fato de manejarem bem metáforas, exemplos, estabelecerem “elos” entre uma forma de saber e a outra, ainda que “não pare(m) muito para refletir sobre elas” (op.cit: 10)

Concordamos igualmente com o proposto, muito embora, em nossa opinião, esta discussão pareça avançar para além desses acertos incidentais gerados na experiência didática que vai se acumulando com os anos de docência (ainda que este seja um aspecto nada desprezível para garantir a eficácia docente). Trata-se, na nossa opinião, de um modo específico de compreender o conhecimento escolar, muito mais identificado com o conhecimento científico, que “deixa de fora” das proposições curriculares e da prática didático-pedagógica temas e/ou noções relacionadas ao conhecimento cotidiano que poderiam ser importantes para alavancar conceitos mais complexos. De acordo com Eduardo García, professor da Universidade de Sevilha, em suas reflexões sobre a relação entre conhecimento escolar, cotidiano e conhecimento científico:

Devemos notar como o conhecimento cotidiano recebe em muitos casos um tratamento pejorativo, por se considerar que ele trabalha com problemas muito simples ou mal definidos, com estratégias heurísticas, e com pouca precisão na formulação e organização dos sistemas conceituais. A polarização entre o científico

e o cotidiano associa-se, portanto, a uma certa hierarquização do conhecimento, na qual há conhecimentos melhores e piores, superiores e inferiores, mais válidos e menos válidos. [e mais adiante completa:] idéia sintonizada com a crença de que a sabedoria própria do “sentido comum” é primitiva e pouco racional, em contraposição a um conhecimento científico e racional mais elaborado. No entanto, resulta que esse pensamento cotidiano tão “deficitário” é o que as pessoas utilizam para circular em um mundo incerto e mutante, resolvendo problemas abertos que, por sua própria natureza, não são passíveis de serem resolvidos a partir do emprego da lógica determinista do cientista tradicional. O que parece pouco objetivo e rigoroso – que o sujeito trabalhe com juízos probabilísticos subjetivos, com convicções que exprimem mais uma probabilidade que uma crença categórica e geral – é o que mais se adapta, em suma, à resolução desses problemas”.⁴³

Voltando à equipe de Física do CPII e suas opções ou decisões curriculares, uma outra “competência” deixada de fora da redação do PPP refere-se ao “ser capaz de discriminar e traduzir a linguagem matemática e discursiva entre si”. Esta frase, aparentemente sem muita consequência para a prática pedagógica exprime, ao nosso ver, a condição de compreensão (e uso) de linguagens específicas (no caso a Física) como sistemas de representação que historicamente foram construídos em função das demandas geradas pela humanidade em seu processo de produção de conhecimento científico e técnico.

Minimizar a importância dessas discussões no ensino dos conteúdos específicos, sobretudo da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, pode contribuir, em nossa opinião, para reforçar a perspectiva de um ensino baseado na transmissão de algoritmos descontextualizados e, portanto, poucos significativos, decorrentes dos processos de “transposição didática mal controladas”. Sobre este tema, nos dirá Chevallard:

El saber que produce la transposición didáctica será por lo tanto un saber exilado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tiempo ni de ningún lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor, cualquiera que fuere.⁴⁴

Com base nessa afirmação, Chevallard afirmará que, em última instância, a transposição didática é uma forma de conversão dos saberes sociais e/ou cientificamente produzidos para uma versão “ensinável”, mas que via de

⁴³ García, Eduardo – A natureza do conhecimento escolar: transposição do cotidiano para o científico ou do simples para o complexo? In: A construção do conhecimento escolar – Conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança – Rodrigo, Maria José & Arney, José (organizadores) Edt. Ática, São Paulo, 1998 : pags 84 e 85.

⁴⁴ Chevallard, Yves – La Transposición didáctica – Del saber sabio al saber enseñado – Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1991: 18.

regra incorre num processo de “redução” a fórmulas e outras representações abstratas que perdem em contextos de significação. Passados de geração a geração, sem questionamentos e sem uma reflexão mais valorada sobre o que se ensina e porque se ensina determinado conteúdo, estes conhecimentos mais se assemelham a “caricaturas” de um determinado saber configurados para a versão acadêmica-escolar até “envelhecerem” – como consequência de uma superação natural pelos avanços produzidos naquele campo do saber, ou como consequência de um envelhecimento “moral” por se encontrar em desacordo com a sociedade num sentido amplo. Complementam estas idéias, as seguintes palavras do autor:

En los dos casos, el desgaste del saber enseñado supone como resultado la incompatibilización del sistema de enseñanza con su entorno.[...] Para restablecer la compatibilidad, se torna indispensable la instauración de una corriente del saber sabio” (op.cit: 31)

Entendemos que esta perspectiva indica o resgate da relação possível entre conhecimento cotidiano (que deve ser valorizado), o conhecimento científico (que deve ser bem selecionado ou recortado) e conhecimento escolar (que deve ser sofrer transposições didáticas bem controladas), para que a o ensino possa se dar de forma mais efetiva.

Um terceiro item desconsiderado pela equipe de Física foi a “elaboração de sínteses ou esquemas estruturados dos temas trabalhados”.

Em nosso esforço de abrir os significados destes enunciados com o intuito de revelar as implicações de tais opções para o currículo e, conseqüentemente, para a prática pedagógica, consideramos que esta exclusão implica em não reconhecer que os conhecimentos escolares podem se distribuir em grupos de conteúdos de diferentes naturezas. Assim, para além dos fatos, dados e conceitos, a escola poderia ensinar também procedimentos gerais voltados à melhoria da postura do estudante (tal como aprender a fazer os tais resumos e esquemas que os ajudem a lidar com as informações e com as situações de estudo de forma mais eficaz), assim como procedimentos mais específicos – no caso das ciências da natureza, ligado ao uso e manipulação de instrumentos ou situações próprias da área.

⁴⁶ Coll, Cesar et all – Os conteúdos na reforma: o ensino de conceitos, procedimentos e atitudes – ArtMed, Porto Alegre, 1999.

Esta perspectiva reconhece como válida a tipologia dos conteúdos proposta pelos espanhóis que assessoram o MEC no processo de elaboração das DCNEM e, a partir dela, os conhecimentos escolares podem ser desmembrados em três tipos: os conteúdos de natureza conceitual (envolvendo os fatos, dados e conceitos a serem ensinados), os conteúdos de natureza procedimental (prevendo o ensino de procedimentos específicos de uma determinada área) ou ainda os conteúdos de natureza atitudinal (voltados ao desenvolvimento de valores e atitudes). Entendemos que ao propor esta divisão aos conteúdos, pretendeu-se colocar um “holofote” sobre o que normalmente é ensinado na escola de uma forma circunstancial, ou seja, pouco planejada ou como mera estratégia de ensino. De acordo com os autores Cesar Coll, Juan Inácio Pozzo e colaboradores, para cada tipo de conteúdo, corresponde uma forma específica de planejamento e avaliação, sendo que as orientações indicam a necessidade de se construir projetos didáticos e situações educativas onde estes três tipos de conteúdos possam se apresentar da forma mais planejada e equilibrada possível.⁴⁶

Fechando este aspecto, acreditamos que exclusão do item “elaboração de sínteses ou esquemas estruturados dos temas trabalhados” de certa forma caracteriza o não reconhecimento à importância do ensino de conteúdos de natureza prática e atitudinal, negando, de certa forma, a intenção institucionalmente assumida de ensinar o “saber-fazer”; ou seja, as competências e atitudes anunciadas nos princípios teórico-filosóficos do PPP. De qualquer modo, parece ser inevitável que, para desenvolver todos estes conteúdos, é preciso ser, como afirma Moreira, um “bom professor” no sentido de “conhecer muito bem sua disciplina, a disciplina que ensina”(op.cit:11)

No capítulo 6 – Estrutura Curricular – Escola: Espaço de Organização, são firmadas orientações com vistas a minimizar os efeitos da distribuição das matérias pelos dias da semana de forma a viabilizar a realização de projetos interdisciplinares, bem como reafirmar a opção pelo trabalho aos sábados para garantir uma carga horária maior aos alunos e a obrigatoriedade das reuniões regulares e sistemáticas entre professores.

Estes itens são complementados, ainda, com orientações para a definição do desenho curricular por áreas, que ficou assim estabelecido: doze tempos semanais para a Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, onze tempos semanais para a Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e

dez tempos para Ciências Humanas e suas tecnologias, revelando a conquista de um certo equilíbrio entre as áreas na aquecida negociação de tempos que, como já informado no capítulo em que se relatou o processo, marcaram tais discussões.

Registrando um total de quatorze disciplinas/ano com uma carga horária de trinta e sete tempos semanais, distribuídos entre Base Comum e Parte Diversificada obrigatória⁴⁷, o PPP prevê também uma Parte Diversificada eletiva, com carga horária semanal mínima de dois tempos no primeiro ano do Ensino Médio, quatro tempos no segundo e quatro tempos no terceiro ano, nos seguintes termos:

Como a composição curricular ultrapassa os tempos máximos de um turno, os alunos do Ensino Médio terão que cumprir, obrigatoriamente, parte da carga horária semanal em turno diferente do seu turno original. Não haverá dispensa, sob qualquer hipótese, para as disciplinas – eletivas ou obrigatórias – designadas para o turno complementar” (PPP. op.cit: 550).

Esta composição sofre adaptações, para o curso noturno, sendo que os dois tempos de educação física e os dois tempos de eletivas entram na composição curricular como “facultativos” (PPP - op.cit:551, 552).

O componente curricular Artes trabalha sempre com a turma dividida entre duas modalidades. Exemplo: Turma X tem 35 alunos. No 1º. semestre letivo, Turma X1(alunos de número 1 a 17) faz Artes Visuais e Turma X2 (alunos de número 18 a 35) faz Música. No 2º. semestre, faz-se a troca, já que, como nos informou uma coordenadora, “estas matérias lidam com aspectos formativos importantes, valendo a pena serem realizadas em condições especiais para garantir o envolvimento e a participação de todos”.⁴⁸

Com relação à Língua estrangeira, o PPP determina: “Para cumprir as exigências de Língua Estrangeira 1, o aluno poderá optar pela Língua Estrangeira de sua preferência, dentre as oferecidas na sua Unidade Escolar, devendo cursar a mesma Língua Estrangeira da 1ª. à 3ª. série do Ensino Médio. A Língua Estrangeira 2 é opcional, devendo ser cursada como disciplina eletiva”. (PPP-op.cit: 553).

⁴⁷ Área de Linguagens Códigos e suas tecnologias composta pela seguinte relação tempos semanais/série em Português (4-4-6), Educ. Física (2-2-2), Arte (2-2-0) + Língua Estrangeira 1 (3-3-3); Ciências Humanas e suas tecnologias composta por História (3-3-3), Geografia (3-3-3), Filosofia (2-2-2) e Sociologia (2-2-2); Ciências da Natureza e suas tecnologias, composta por Física (3-3-3), Química (3-3-3), Matemática (3-3-3) + Desenho Geométrico(2-0-0) e Biologia (3-3-3).

⁴⁸ Entrevista – SOE – Unidade São Cristóvão.

As opções em Língua Estrangeira, Informática e Desenho 2, são obrigatoriamente oferecidas em todas as unidades escolares.

Por fim, são normatizadas as orientações para as disciplinas eletivas, consideradas parte integrante da composição curricular, sendo seu cumprimento obrigatório, mediante registros de frequência.

Quem define as eletivas a cada ano são os departamentos (isolados ou em parceria). Projetos interdisciplinares podem ser realizados em quatro tempos/semanais, valendo por duas eletivas de dois tempos semanais cada. A escolha das eletivas ocorre de um ano para o outro, ou seja, no final de cada ano letivo o elenco aprovado pela Secretaria de Ensino é divulgado através de murais e distribuição de ementas aos alunos, com vistas a viabilizar aspectos operacionais.

De acordo com o PPP, “as eletivas serão ministradas dentro da estratégia metodológica mais adequada a seu desenvolvimento, devendo incluir, necessariamente, procedimentos de avaliação, condizentes com as diretrizes de avaliação do CPII” (PPP-op.cit: 554).

Estas avaliações sistemáticas comportam produções em várias linguagens (relatórios, “portfolios”, produtos multimídia e outros). O PPP prevê, ainda, que caso o aluno não atinja as competências mínimas estabelecidas para o encerramento do projeto, ele não terá os créditos correspondentes, devendo matricular-se novamente no ano letivo seguinte, podendo manter ou mudar a sua opção. O não cumprimento deste componente curricular implica em impedimento à sua certificação neste grau de ensino. Nas palavras dos relatores:

Como o cumprimento dos tempos de eletiva é obrigatório, o aluno que não tiver cumprido todos os tempos exigidos para o total do Ensino Médio não será considerado concluinte desta etapa da sua formação escolar(PPP – op.cit: 554).

A única possibilidade de substituição de uma eletiva é pelo “Estágio de Socialização Comunitária em áreas ou órgãos especializados”, perfazendo um total mínimo de sessenta horas anuais. Nos termos do PPP:

As horas desse estágio serão cumpridas em órgão, instituição, empresa ou entidade específica que possibilitem ao aluno relacionar os conhecimentos e as competências adquiridas na escola com a realidade do mundo (op.cit: 555).

Define-se como locais possíveis para a realização desse estágio (fora do horário regular das aulas): Hospitais, postos de saúde ou clínicas especializadas; fábricas, supermercados; delegacias (!), Varas de Família ou Juizado de Menores, Museus, Agências de Turismo ou aeroportos; Jardim Botânico ou Horto Florestal,

CEDAE- Coordenadoria Estadual de Distribuição de Água e Esgoto, Observatórios astronômicos, Redação de jornais, emissoras de televisão e/ou rádio; quartéis militares, órgãos de serviço social – Sistema S (Sesi, Sesc, etc), Instituto de Pesquisa social (IBGE, Institutos de pesquisa de opinião, etc).

Prevê-se a constituição de turmas menores quando se trata de projetos conveniados com instituições externas ou casos especiais (desde que aprovados pela Secretaria de Ensino). Os convênios já mencionados no capítulo 1 são considerados parte do “leque de oferecimentos”. Interessante notar que os alunos podem sugerir temas ou propostas de trabalho que queiram que sejam oferecidas no ano seguinte.

A expressão “leque de oferecimentos” em face da variedade de projetos e disciplinas eletivas, conforme analisaremos a seguir, nos remeteu o mais um aspecto tratado por Garcia e Moreira sobre o “conceito de currículo”. Naquela oportunidade, Moreira trouxe a questão:

Pois é, [afirma] currículo tem sido nossa paixão. Há quase vinte e cinco anos que venho trabalhando com questões de currículo. Mas tenho hoje uma preocupação...[...] a idéia de currículo se ampliou tanto que eu não sei mais o que ela significa. Você faz uma distinção entre currículo *stricto sensu* e currículo *lato sensu* que seria interessante discutirmos.

Ao que Garcia respondeu: Visão estrita de currículo é uma visão limitada de currículo, restrita apenas à escola ou até à sala de aula, aos conhecimentos, ao processo ensino- aprendizagem. [...] mas os que abrem demais, caem no perigo de irem abrindo tanto, saindo da escola para o entorno da escola, para o shopping center, para a cidade, para a sociedade, para a cultura da qual é parte, para o mundo no qual a escola está e aí surge o perigo de se perder da questão central que seria a questão do currículo na escola...

A contra argumentação de Moreira, no entanto, respondeu muito mais à compreensão que temos sobre esse conceito de currículo - não como “um tudo”, mas como “tudo aquilo que podemos trazer do mundo social, adaptar e realizar de forma planejada e própria à situação escolar”. Nas palavras do autor:

... eu acho muito perigosa essa visão tão ampla que abrange tudo. Recentemente li uma concepção de um especialista americano que diz: currículo é tudo aquilo que eu resolvo fazer com meus alunos. Ainda pensei assim:coitados dos alunos e dos professores que vão entender currículo dessa forma. Agora, acho que o entorno pode estar presente no currículo, o shopping center pode estar presente no currículo, a televisão pode estar presente no currículo quando a escola, que tem fins diferentes de todos os outros espaços, traz para dentro de si, interage, dialoga com esses espaços, critica esses espaços... Mas é diferente do currículo da escola. É claro que a escola não pode ficar fechada nos seus muros, mas ampliar a palavra para significar todo e qualquer espaço em que ocorra a educação acaba com a especificidade que caracteriza a escola. (op.cit: 24)

Em relação a este aspecto, manifestamos nossa plena concordância com os argumentos apresentados pelo professor Moreira, por considerarmos que, sem esta clareza que, em última instância, define a especificidade do espaço, dos conteúdos e das práticas essencialmente escolares dos demais ambientes sociais e laborais, a escola corre o risco de “embarcar” numa espécie de modismo, ativismo ou “populismo” pedagógico. Em outras palavras, defendemos que, a menos que todas estas opções de eletivas, “estágios de socialização comunitária” e outros projetos estejam a serviço de uma aprendizagem mais efetiva dos conhecimentos escolares, servindo, portanto, como contexto de significação para os mesmos, estas opções podem se constituir apenas em meras formas de ocupação esvaziadas de sentido.

Refletindo sobre estas questões, dispusemo-nos a analisar o elenco de 91 disciplinas oferecidas no ano em que o PPP foi levado à comunidade CPIL, através das ementas que informavam sobre os objetivos, carga horária, número de vagas e departamento(s) envolvido(s).

Com isso, vimos que há propostas muito interessantes para a aplicação de conceitos próprios das diferentes matérias, como, por exemplo, “O automóvel como um laboratório de física ambulante”, “usando inglês na Internet” ou mesmo como estudar “Uma paisagem” identificando os componentes da natureza (fatores bióticos/abióticos), problemas de poluição, fatores físicos e químicos presentes, etc.

Notamos também a presença de um número razoável (cerca de 50%) das propostas como sendo “interdisciplinares”, ou seja, eletivas montadas a partir da articulação de duas ou mais disciplinas. Não podemos deixar de registrar proposições que nos pareceram bastante ousadas e ambiciosas, tal como a eletiva “relações amorosas na atualidade”, onde a Sociologia, a Filosofia e a Biologia se reuniram para discutir “os diferentes usos do corpo e suas implicações na sexualidade”, envolvendo temáticas como “relações de gênero, enfocando as questões relativas ao amor, emoção e cultura; reflexões sobre o feminino e o masculino nos domínios privado e público; narcisismo e identificações imaginários” (PPP op.cit:576)

Temas sugestivos para teses de pós-doutorado à parte, a maioria das propostas se mostrou interessante, no sentido de que buscava contextos de aplicação para conceitos curriculares em geral mais áridos – Química, Matemática, Língua Portuguesa, etc., ou conteúdos que nem sempre “cabem” no

desenvolvimento da carga horária regular. Como exemplos: “Aplicação da matemática na área biomédica”, onde se propunha empregar conceitos e métodos da matemática para descrição e resolução de problemas relacionados às funções (métodos gráficos), probabilidades, etc; “Aprendendo a gostar de Química”, onde se propunha a realização de aulas práticas para extrair do cotidiano, conceitos e aplicações da área; “desenvolvendo habilidades específicas para carreiras em Artes Visuais” num projeto integrado entre Desenho e Educação Artística, “Oficinas de textos literários comparados”, ligados aos expoentes da literatura universal e outros.

Poucas, porém, foram as ofertas de eletivas que nos pareceram trazer uma proposta mais “aberta”, ou seja, tendo sido pensadas para acolher os jovens em suas opções “mais terrenas” e iniciativas, permitindo que os mesmos pudessem exercer o seu protagonismo a partir de práticas e temas potencialmente bons para formar ou transformador valores.

Não por acaso, estas poucas alternativas, foram as que nos pareceram ser, ainda, as mais capazes de “mobilizar saberes” ligados aos conteúdos escolares próprios ao ensino médio, dirigidos a uma “ação”; propostas que ensejassem a busca de soluções compartilhadas para a realização de alguma coisa que pudesse ser considerado como fruto de uma produção coletiva, aproximando-se, na nossa opinião, da perspectiva de ensino voltado ao desenvolvimento das competências com base nos pressupostos construtivistas previstos no PPP.

Portanto, dentre as noventa e uma ementas de eletivas apresentadas, apenas quatro se destacaram das demais pelos seguintes textos:

Área verde – Espaço de desafios (eletiva número 15). Ementa: Desenvolver a investigação científica dentro de um espaço vivo de forma a produzir em campo conhecimentos de zoologia, botânica, ecologia, educação ambiental e outras disciplinas correlatas. Reconstruir a área verde do horto da Unidade São Cristóvão, utilizando-o como laboratório para experimentar fatos que sustentem conceitos biológicos. Departamento responsável: Biologia. Número de vagas: 20 (PPP-op.cit: 560).

Lixo: Um problema de todos nós (eletiva número 55). Ementa: Discutir a produção, disposição e reciclagem do lixo urbano. Analisar os problemas sócio-econômicos e ambientais causados pela disposição de lixo nos centros urbanos. Visitar usinas, aterros sanitários e cooperativas de catadores, com vistas à compreensão global da questão. Propor alternativas para diminuir o impacto causado pela disposição do lixo doméstico em grandes centros urbanos. Departamentos responsáveis: Biologia, Química, Sociologia, matemática e Física. Número de vagas: 20 (PPP – op.cit: 570)

Memória social: visões, vozes e vidas (eletiva número 58). Ementa: Atuar na memória social do bairro onde a Unidade Escolar esteja envolvida; composição

social dos moradores, seus interesses e expectativas; memórias da paisagem (rural e urbana). Fazer a releitura do bairro através de pesquisa documental, iconográfica, utilizando-se de técnicas de entrevista. Departamentos responsáveis: História (em parceria com Educação Musical, Geografia, Sociologia, Artes, matemática e Informática). Número de vagas: 25 (PPP – op.cit: 571)

Embora os três projetos citados sejam bastante sofisticados em sua concepção e (positivamente) pretensiosos em seus objetivos, isso não foi critério para destaca-los dos demais, pois, mesmo um projeto “menor” ou “mais simples”, manteve, ao nosso ver, o propósito básico acima descrito, como segue:

Páginas virtuais na escola (eletiva número 72). Ementa: Conhecer os fundamentos das linguagens usadas na construção de homepage. Analisar Páginas virtuais relacionadas às necessidades escolares. Construir um projeto para uma página virtual. Departamentos responsáveis: Português e Informática – Número de vagas: 20 (PPP – op.cit: 574)

Sintetizando nossa apreciação sobre mais este capítulo do PPP, temos a dizer que, a partir da apresentação desses aspectos organizacionais que orientaram as proposições e decisões relativas ao currículo escolar, nota-se um esforço em superar obstáculos à implementação de inovações pela mudança de características institucionais historicamente consolidadas, como a distribuição de disciplinas por dias diferentes na semana para favorecer encontros e planejamentos (com carga horária ‘obrigatoriamente’ destinada a este fim), a decisão política firmemente assumida pelo “Grupo de Trabalho” diretamente envolvido na discussão da reforma pela manutenção de uma carga horária ampliada para viabilizar a oferta de eletivas, parte diversificada e manutenção de uma carga horária equilibrada entre as áreas do conhecimento (utilizando os sábados e propondo atividades que extrapolam a carga horária de um período), pela seriedade com que se formalizou a proposição das disciplinas eletivas e participação dos alunos nos projetos institucionais. Ainda assim, somos levados a concordar, pelo menos em parte com alguns entrevistados que consideram tais proposições como “meros ornamentos”, visto que, para além da movimentação criada em torno dos convênios e eletivas, pouca coisa mudou efetivamente em relação às práticas pedagógicas realizadas no espaço quase-privado que se torna cada sala de aula, numa instituição com as dimensões do Colégio Pedro II. Em resposta a uma questão do roteiro de entrevista para pessoas em funções técnicas sobre a relação entre estes convênios e eletivas e as disciplinas regulares, um chefe de STEA, respondeu:

Em princípio a gente tem que enfatizar que estes convênios antecederam a proposta do Projeto Político Pedagógico que está aí materializada aí em suas mãos [...] Mas, de qualquer forma, na medida em que somos uma instituição de caráter propedêutico, que dá relevância muito forte ao currículo, enfim, uma escola tradicional clássica, esses convênios vêm, de uma forma ou de outra, complementar a formação acadêmica que é oferecida.⁴⁹

Também o doutorando da PUC em processo de pesquisa no CPII quando da discussão do PPP, declarou:

Em 2001 as comissões (de discussão ou grupos de trabalho) continuaram e foram baixadas portarias para, de fato, começar a reforma. Tudo continuou praticamente igual, exceto pela implantação de disciplinas eletivas que, na opinião de vários profissionais da escola, representavam mudanças ornamentais, já que os aspectos mais críticos foram mantidos: sistema 2 X 1 (referindo-se a distribuição das matérias por dias da semana), semana de provas e nivelamento dos alunos por produtividade.⁵⁰

Por fim, sobre este aspecto ainda, cabe registrar o depoimento de um dos alunos, conforme trecho da entrevista reproduzido a seguir:

Pergunta: Você começou o 1º. ano do Ensino Médio em 2001, ano da implantação da Reforma Curricular. Como foi este seu primeiro ano no CPII?

Resposta: Foi um ano cercado de debates na escola, mas muito pouco entre alunos ou com os alunos. Apenas alguns professores (2 ou 3, no máximo), faziam discussões com os alunos acerca dessa mudança...Mudança esta que significou bastante coisa na avaliação, aliás, quase que unicamente na avaliação, porque a prática utilizada pelos professores foi idêntica à anterior... Então, pra gente, alunos comuns que se deixam levar pelas marés, significou apenas um aumento do número de trabalhos em grupos, já que ninguém chegou a pegar esse calhamaço de papel (referindo-se ao PPP sobre a mesa) pra ler e poder opinar, foi isso...

Pergunta: Você falou em mudança apenas no sistema de avaliação...mas, e quanto aos projetos, houve alguma tentativa de fazer coisas diferentes? Pense em relação aos três ou quatro anos anteriores que você passou na escola...

Resposta: Nem um pouco...alguns professores que eram bons na sua forma tradicional de ser, continuaram sendo bons nela e os que não eram, continuaram com o mesmo tipo de aula. Não teve mudança nenhuma no ensino [...] Por outro lado, devo admitir que são poucos os colégios do Rio de Janeiro onde se ensina a Filosofia, a Sociologia...Temos também professores de Desenho, Artes, Música com projetos lindos!!! A Professora B... tem projetos ótimos.... a professora M..., é ótima...além de musicalmente maravilhosa, a aula dela não era apenas um exercício instrumental: ela ia à dimensão estética da matéria. O projeto Tropicália, por exemplo, foi maravilhoso...Mas eu sei que o colégio é só uma faísca na vida da gente...Então, se você tem uma aula ainda que medíocre, mas, de repente você ouve falar de um certo autor ou que uma determinada teoria existe, então cabe a você ir atrás...Mas isso é uma minoria que faz; uma minoria que se daria bem em qualquer colégio...mas o que "a gente" quer é um colégio feito para a maioria, mas a maioria vive essa situação...de alienação...então, o papel do professor é esse...é

⁴⁹ Conforme entrevista 4 – chefe STEA

⁵⁰ Conforme entrevista 14 – pesquisador CPII. Note-se a controvérsia quanto ao fato de ter ou não mudado a administração da distribuição das disciplinas pelos dias. Em 2001, o PPP ainda não estava na sua versão final, o que nos faz supor que a decisão de propor novos arranjos para os horários se deu posteriormente a este início de 2001.

dar conta desses alunos sem idealizações, porque são realmente poucas as exceções [...] e todo mundo fica torcendo para acabar a aula e ir logo para casa.⁵¹

O sistema de avaliação mencionado no depoimento do aluno acima é tratado em detalhes no capítulo 7 do PPP dedicado ao tema “Avaliação – Escola: Espaço de Inclusão”.

Afirma o documento que no contexto de elaboração de um “currículo por competências”, pretendeu-se que a avaliação do CPII pudesse ser entendida como uma ferramenta de “crítica ao percurso”, “não neutra” e institucionalmente definida como “um todo delimitado por uma concepção filosófico-política de educação” que, ao lado do planejamento e das atividades de ensino, compõe o processo ensino-aprendizagem (op.cit: 583).

Para justificar a concepção presente no modelo de avaliação anteriormente em pauta, o documento resgata um passado recente em que a emergência em superar uma situação de crise, levou a instituição a desenvolver uma tendência à “supervalorização das medidas”, influenciada também pelo que se considerou “modelos tecnicistas em voga até o início dos anos 90” (op.cit:584).

Segundo este resgate histórico, ainda, paralelamente à recuperação do reconhecimento social da instituição CPII, foram sendo delineadas, segundo o texto, cada vez mais claramente, as necessidades de atualização e introdução de novos conceitos, propostas e estratégias na condução do processo ensino-aprendizagem, razão pela qual foram introduzidos os Conselhos de Classe, há alguns anos.

Tendo em vista a nova LDB/DCNEM e considerando-se “os avanços da psicopedagogia”, o texto ressalta seu objetivo de adequar o sistema de avaliação do CPII ao “modelo por competências”, ainda que controvérsias fossem levantadas no campo em relação a tais proposições. Sem entrar em detalhes sobre quais controvérsias, o texto oficial deixa indicada a seguinte questão “...se a aprendizagem por competências descreve efetivamente a natureza do aprender, por que não adequar o ensino às proposições de uma escola realmente progressista?” E complementa:

A forma de avaliação do rendimento muito centralizada na medida (como principal instrumento) e nem sempre clara no que se refere aos critérios em relação aos quais se processa, vem sendo cada vez mais discutida. O caminho está aberto para práticas pedagógicas mais democráticas e realistas para cuja operacionalização

⁵¹ Entrevista número 11b - aluno.

existem, ainda, “nós críticos”. [...] Numa fase caracterizada pela busca da melhoria contínua nos processos avaliativos, não poderíamos, por conseguinte, deixar de rever o modelo proposto na Diretriz de Ensino número 06, cuja renovação as condições históricas, sociais e pedagógicas se incumbem de exigir na práxis de todos os docentes do Colégio Pedro II “. (op.cit:585)

O documento informa que a partir desta perspectiva, pretende-se implementar um sistema onde a avaliação seja compreendida como recurso que integra tanto a diagnose como a certificação, visando ao acompanhamento contínuo do processo ensino-aprendizagem e a identificação dos patamares alcançados na trajetória do desenvolvimento das competências dos alunos.

Estes pressupostos foram reafirmados na portaria No. 605 de 30 de março de 2001, criando a Diretriz de Ensino sobre a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem, para vigorar a partir daquele ano, onde ficou estabelecido que:

- A avaliação deve se dar a partir de situações cotidianas, considerando-se os objetivos e expectativas em relação à série, grupo, alunos.
- A certificação (boletim) expressa a comunicação institucional “da síntese do desempenho do aluno”, em determinado período letivo, “indicando como o mesmo se encontra no processo de construção de suas competências” (op.cit: 595)
- O ano letivo é dividido em três períodos de certificação (maio, agosto e dezembro), visto que “as competências demandam tempo, tanto para o aluno como para o professor”.
- O sistema abrange todos os componentes curriculares, devendo se caracterizar pela consideração ao conjunto de produções (arquivos, pastas, fichas de auto-avaliação, fichas de avaliação de trabalhos em grupo), aos registros sistemáticos das observações de sala de aula (cadernos, fichários, fichas de acompanhamento individual do professor) e documentação de acompanhamento dos setores técnico-administrativos: mapas de acompanhamento de turmas, fichas de acompanhamento individual, ficha de certificação (boletins) e relatórios.
- Do artigo 8º consta: As atividades voltadas para a certificação deverão incluir, obrigatoriamente, atividades individuais e atividades em grupo, realizadas em sala de aula. (op.cit: 596).

Ao que tudo indica, essa proposta de “avaliação por competências” gerou muito mais impacto que a própria idéia de implantação de um “currículo por competências” – sabendo que a comunidade se utiliza deste termo para referir-se, principalmente, aos componentes curriculares e seus conteúdos – constituindo-se no “pomo da discórdia”, a julgar pela repercussão que esta obrigatoriedade gerou na comunidade.

Em todos os depoimentos coletados – entrevistas e questionários – sem exceção, o aspecto polêmico ressurgiu.

Além do depoimento do aluno acima citado, vale colocar mais alguns exemplos:

O sistema de avaliação está bem pior do que era e hoje está praticamente um caos. Nele se prevê que de três em três meses tem que haver uma recuperação para evitar que o aluno fique em dependência no final do ano. Como a avaliação “dessas benditas competências” é em cima de tudo, os alunos estão se perdendo...sobretudo no ginásio, que os alunos não sabem pesquisar os assuntos... O acompanhamento que está precisando ser feito pelos pais, não está acontecendo... Até surgiu uma portaria nesse último ano criando uma prova final; 4ª. avaliação, para tentar evitar as reprovações que devem vir por aí...pela minha experiência em outras instituições, esta prova é para aprovar todo mundo e, a exemplo do que já aconteceu no município, onde ninguém é mais reprovado, e o mau aluno pensa: “eu posso ser reprovado o ano inteiro que não serei retido na série, mesmo...” E com isso, os alunos que se esforçam, ficam indignados porque quem não estuda terá esta regalia e serão beneficiados.⁵²

Esta ausência dos pais dos pais em relação ao processo dos filhos, também é percebida por uma pessoa em função técnica que através de seu depoimento revela:

Neste setor nós trabalhamos com os dados e notas que são lançados pelos professores e a gente avalia a situação dos alunos nessa mudança porque não é mais aquele modelo de lançar só uma nota ou grau, são várias notas, vários trabalhos...Então a gente acompanha esses processos no sentido de ajudar os alunos a entenderem essa mudança e também os pais que, às vezes, complica um pouco por falta de tempo...⁵³

Um outro depoimento resgata as idiossincrasias institucionais, relacionadas ao problema específico da avaliação:

Nesse contexto, o diretor geral encabeçava a reforma, mas não sem boicotes. Exemplo disso foi o sistema de avaliação que gerou dois documentos – um mais geral, politicamente afinado com os pressupostos da nova LDB e um outro especificando pontos e formas de avaliação, matematicamente mais conservador. [...] Na Unidade “X”, por exemplo, os professores deram o contra e optaram por manter a semana de provas – retrocesso geral e irrestrito. A professora I., por exemplo, já tinha tudo combinado com seus alunos para ser diferente, e teve que voltar atrás, ficando isolada na tentativa de colocar uma opinião contrária.⁵⁴

Essa percepção quanto à mudança de rumo é explicada por um dos chefes do STEA, conforme segue:

Dentre as providências tomadas a partir do diagnóstico feito pelo setor, estava a reestruturação do sistema de avaliação. Adotou-se uma nomenclatura das certificações e decidiu-se pela implantação progressiva a partir de 2001. Em 2003, completamos as três séries do ensino médio com esta modalidade nova. Houve muita discussão em torno da pontuação, mas as experiências não foram muito, como diríamos, alvissareiras, porque, Já em meados da segunda certificação, havia

⁵² Entrevista 10 – mãe de aluno do ensino médio – representante APA.

⁵³ Entrevista 08 – Técnica STEA.

⁵⁴ Entrevista 14 – Pesquisador PUC/CPII.

um espectro de reprovação densa em todas as unidades, justamente porque o fulcro não está na mudança em si, mas na incapacidade do professor dominar, além do seu conteúdo, uma fundamentação maior sobre a avaliação, para que ela não tenha um fim em si mesmo, mas que ela tenha um papel essencial em todo o processo como instrumento de regulação.[...] Recentemente, por exemplo, o diretor geral teve que baixar uma portaria para retificar o rumo desse processo e ele então mudou; quer dizer, algumas alterações foram feitas na pontuação, aplicou pesos (dando um peso maior para a última certificação)...ainda assim o espectro da reprovação continuou, e aí então voltou a “famosa prova de fevereiro” ou segunda época. Então, que conclusão a gente tira disso? Que apesar do avanço em relação à importância dada às competências e habilidades, que a própria lei sugere, houve uma má assimilação disso tudo por parte dos alunos, das famílias e até do professor (talvez como uma forma de resistência ao governo neoliberal, né?). Com isso, estamos retrocedendo, porque antigamente nós tínhamos provas pontuadas, pesos diferenciados, semana de provas, tudo isso...⁵⁵

Essa idéia de Normas e Portarias sendo “baixadas” em nome de “orientar” ou “organizar processos”; prevenir fracassos, etc., do nosso ponto de vista não contribui para tratar os problemas em sua origem. No caso dessa decisão, sobre o sistema de avaliação, por exemplo, ao invés de se encaminhar a discussão sobre as possíveis causas do fracasso, negociar compreensões e significados, reunir o grupo com o intuito de buscar alternativas, assume-se a conveniência da adoção das medidas paliativas que, a revelia dos envolvidos, desfazem construções que às vezes levam meses para serem construídas num grupo.

Este, possivelmente, é o lado difícil dos “pacotes” institucionais “baixados” que, por atuar na urgência e muitas vezes sem a devida participação dos diferentes atores sociais diretamente envolvidos no processo (alunos, pais, professores...), afastam-se de suas intenções originais contribuindo, via de regra, para criar indisponibilidades no interior da escola.

Aliás, sobre este tema de ordem mais política, nossos interlocutores teóricos Garcia e Moreira posicionam-se, da seguinte forma: Moreira mostra-se bastante convencido de que “não defende parâmetros, diretrizes, receitas feitas em gabinetes, por melhores que sejam, e que sejam impostos às escolas como pacotes a serem digeridos”, pelo fato desta forma não atender à diversidade que se encontra na escola. Em contrapartida, defende a constituição de um espaço de autonomia para trabalhar com os professores, os alunos, a cultura “. Da mesma forma, condena a adoção de um único pressuposto teórico-metodológico, como o construtivismo, por exemplo, que, segundo ele, gerou situações “lastimáveis” devido a sua aplicação generalizada no início dos anos 90 no Brasil.

⁵⁵ Entrevista 04 – Chefe STEA.

Garcia, com posições mais moderadas, defende que o diálogo “pode ser fértil” quando os órgãos públicos – no caso citado por ela, as Secretarias de Ensino, não assumem posturas autoritárias e colocam-se no papel de favorecer o desenvolvimento dos projetos das escolas, oferecendo apoio técnico, recursos, etc.

O dilema se instaura entre ambos quando se lembra o papel do Estado e os compromissos firmados eleitoralmente que, de uma forma ou de outra, exigem tomada de decisão e encaminhamentos ágeis ou “adaptados” ao tempo das gestões públicas.

Busca de consensos entre os autores à parte, o fato é que chegamos a um ponto central deste processo empreendido no Colégio Pedro II, pelo fato de que, naquela instituição, o processo de construção coletiva, tão defendido nas DCNEM/PCNEM e que, de certa forma, já vinha sendo praticado naquela comunidade, ficou bastante prejudicado pela ingerência dos órgãos centrais de decisão e depois pela ação das portarias locais, onde o sistema de avaliação foi apenas um exemplo para situar a dimensão do caso.