PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA de SÃO PAULO

PROGRAMA de PÓS-GRADUAÇÃO em EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

JOSÉ MAURO MARINHEIRO FERNANDES

A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E OS IMPACTOS DAS INOVAÇÕES NO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA

SÃO PAULO, 2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

JOSÉ MAURO MARINHEIRO FERNANDES

A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E OS IMPACTOS DAS INOVAÇÕES NO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação do Professor Doutor Antônio Chizzotti.

PUC/ SÃO PAULO

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos de fotocopiadora ou eletrônicos

_____

José Mauro Marinheiro Fernandes

São Paulo _____de _____de 2010

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ MAURO MARINHEIRO FERNANDES

A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E OS IMPACTOS DAS INOVAÇÕES NO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação do Professor Doutor Antônio Chizzotti.

BANCA EXAMINADORA

_____

_____

_____

_____

_____

São Paulo ____ de_____ 2010

DEDICATÓRIA

A minha esposa Sandra Maria e aos meus filhos Pedro Alberto e Laura Maria que conviveram com meus sonhos e dificuldades, me apoiaram nessa caminhada

Aos meus pais, Pedro Paulo (in memorian) e Thereza, que sempre me apoiaram para que eu me tornasse um professor responsável e comprometido com valores éticos para uma sociedade mais humana

Aos professores e professoras, gestores e alunos da Escola Estadual "Dr. Tomás Alberto Whatelly", que contribuíram para a realização da pesquisa

Aos professores da rede pública do Estado de São Paulo que acreditam e lutam a favor de uma educação de qualidade, democrática e promotora da justiça social

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Antônio Chizzotti pela forma amiga como conduziu os trabalhos e pela significativa participação, criteriosa e integra, na orientação.

Á Comissão Julgadora pelas valiosas considerações feitas durante o exame de qualificação

Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo, pela forma sempre dedicada, competente com a qual me orientaram

A amiga e professora Raquel Lovatti que me auxiliou na revisão deste trabalho

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e a CAPES pelo financiamento desta pesquisa

RESUM0

No ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo iniciou um processo de implantação de uma nova Proposta Curricular nas escolas de educação básica da rede pública, com o objetivo de garantir aos educandos uma base comum de conhecimentos e competências, tendo como meta contribuir para a melhoria da qualidade de aprendizagem. O Estado propõe organizar o Sistema de Ensino através de uma ação integrada e articulada, executada de forma centralizada. A SEE inicia o processo propondo que seja feita adequações da Proposta Curricular à Proposta Pedagógica, interferindo na prática dos profissionais.

A pesquisa interpreta essa reforma educacional e como ela se define mediada pelos professores, nas relações tensas expressas no currículo em ação. Observa-se como se realiza na sua interação com o Projeto Político e Pedagógico. Analisa-se a partir da maneira de se pensar e fazer educação no dia-a-dia da escola, compreendida como processo sócio, político e cultural em constante movimento e superação. Uma leitura que concebe a reforma no fazer-se de autonomia relativa da instituição, na realidade histórica vivida pelos seus profissionais. Tece-se um olhar sobre as possibilidades das inovações pedagógicas tornarem-se hegemônicas no espaço público da escola, onde subordinação e resistência estão presentes na multiplicidade de formas de poder manifestas na construção do currículo

Assim, por acreditar que a descrição e interpretação desse processo são fundamentais para a construção da consciência pública dos educadores e da identidade da escola, analisa-se a manifestação na dimensão cotidiana das inovações, compreendidas na trama social e cultural do currículo. Procura-se, nas falas e posturas expressas do corpo docente, compreender a construção das políticas públicas educacionais. É sob o enfoque da luta por hegemonia que esta pesquisa se realiza.

Palavras chave: reforma educacional, São Paulo, políticas públicas, projeto político e pedagógico

ABSTRACT

In the year 2008, the State Secretariat of Education of São Paulo initiated a process of implementing a new curriculum proposal basic education schools in the public network, with the goal of ensuring learners a common knowledge base and skills, with the goal to contribute to the improvement of the quality of learning. The State proposes to organize the education system through an integrated and coordinated action, performed centrally. The ESS initiates the process whereby fit analysis is made of Curricular instructional proposal proposal, interfering in practice.

Search interprets this educational reform and how it defines mediated by teachers on curriculum oggerheads expressed in action. Noted as if performs in its interaction with political and educational project. The from way of thinking and doing education in the school day, understood as a process, political and cultural in constant motion and overshoot. A reading which sees reform in make sure relative autonomy on historical reality experienced by its professionals. Provides a look into the possibilities of pedagogical innovations become hegemônicas school in public space, where subordination and resistance are present in the multiplicity of forms of power inherent in the construction of the curriculum

As well, because I believe that the description and interpretation of this process are fundamental to the construction of public awareness of educators and school's identity, the demonstration in everyday dimension of innovations, included in the social and cultural fabric of curriculum. Demand in sound bites and facultypositions expressed, understand the construction of educational public policies. Is the focus of fighting for hegemony that this search takes place.

Keywords: hegemony; autonomy; daily; culture, political and educational project

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO. 10

CAPÍTULO I: OS IMPACTOS DAS INOVAÇÕES CURRICULARES NA GESTÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA. 25

1.1 - DA INOVAÇÃO CONTROLADA À BUSCA DE UM PPP NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE SOCIOEDUCACIONAL DA INSTITUIÇÃO E DE SEUS PROFISSIONAIS. 33

1.2 - COMO A PESQUISA ADENTRA A ESCOLA E ANALISA ESSE PROCESSO DE REFORMA CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES NO PPP. PROCEDIMENTOS E MÉTODOS ADOTADOS. 36

1.3 - OLHARES E PRÁTICA NO COTIDIANO DA REFORMA CURRICULAR. ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES. 45

1.4 - A INTERPRETAÇÃO DO QUE FOI VIVENCIADO NA ESCOLA. O RELATO DESSAS EXPERIÊNCIAS: UM TRABALHO DE CAMPO. 51

CAPÍTULO II - A PROPOSTA PEDAGÓGICA NA DIMENSÃO PÚBLICA DA ESCOLA. 55

2.1 - OS PROFESSORES NA DINÂMICA DAS INOVAÇÕES CONTROLADAS PELA SEE. 63

2.2 – O PROJETO PEDAGÓGICO QUE SE FAZ COMO LUTA POLÍTICA NAS ATITUDES SOCIOEDUCACIONAIS DOS PROFESSORES. 77

2.3 – O COTIDIANO E AS MUDANÇAS: UMA DESCRIÇÃO DESSE ELO FRÁGIL ENTRE O PODER VERTICAL E ASSIMÉTRICO DA SEE E O CONSTRUÍDO NAS RELAÇÕES SOCIAIS NO INTERIOR DA ESCOLA. 80

CAPÍTULO III - OS PROFESSORES E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PPP NO COTIDIANO DAS INOVAÇÕES CURRICULARES 97

3.1 – A ESCOLA E O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO CONSENSO: O PPP PARA ALÉM DAS ORIENTAÇÕES PADRONIZADAS E PRESCRITAS PELA SEE. 101

3.2 - DO PROJETO À AÇÃO: A QUESTÃO DA GESTÃO. 108

3.3 – AVALIAÇÃO: DA TEORIA À PRÁTICA, UM DOS TEMAS PRIORITÁRIOS DA ESCOLA E SEUS PROFISSIONAIS. 119

CONSIDERAÇÕES FINAIS. 129

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. 143

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo que está sendo implantada pela Secretaria Estadual de Educação – SEE, na rede pública a partir de 2008, tem como objetivo descrever e analisar os impactos dessa reforma e avaliar suas repercussões no cotidiano das práticas socioeducativas, seja na relação com o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, seja nas apreciações que os professores fazem sobre esse processo. Trata-se das possibilidades dessa proposta tornar-se hegemônica, redimensionando o pensar sobre a própria prática de ensinar e aprender, do educar e suas ações voltadas para a melhoria da qualidade social do trabalho político e pedagógico que dá identidade à escola e a seus profissionais

A tese tem como objeto de análise as inovações pedagógicas[1] na constituição da identidade da escola e na consciência de seus professores, no exercício político e profissional desses sujeitos de autonomia relativa. Tratou-se da reforma educacional como uma prática política e social, tendo como foco as questões de ordem pedagógicas e não perdendo de vista que sua concretização passa também pela gestão administrativa e financeira. O trabalho procura analisar esse processo na dimensão desses três eixos da organização escolar, tendo como destaque a qualidade da práxis dos professores, na concretude e riqueza da ação educativa. O currículo será tomado como sendo a expressão dessa cultura vivenciada no cotidiano, manifestação do conhecimento científico e dos valores estéticos e éticos acumulados pela humanidade e transposto para uma situação de ensino e aprendizagem

A pesquisa interpreta a reforma curricular tomando como foco de análise as políticas públicas desenvolvidas pela SEE e como elas se definem nas práxis dos professores, nessas relações tensas de poder que ocorrem no espaço público da

[1] A inovação pedagógica reflete um pensar sobre a própria prática de ensinar, socializar, de educar. Reflete a procura da afirmação individual ou coletiva, a vontade de acertar, de criar, com liberdade responsável, diante de crianças, adolescentes ou jovens concretos, diversos. Diante de uma concretude humana que a lei não é capaz de captar, mas que a sensibilidade dos educadores(as) capta. Diante de uma realidade que não pode esperar que a norma a perceba e legitime. ARROYO. Miguel, Petrópolis: Vozes, 2009.p.143 e 144

escola. Observou-se como se realiza na sua interação com o PPP, mediada pelos educadores. Analisou-se a partir da maneira de se pensar e fazer educação no dia a dia dos professores, para compreendê-la como processo político-pedagógico em constante movimento e superação. Uma leitura que concebe a reforma no fazer-se educacional, na realidade histórica vivida pelos seus profissionais. Enfim, teceu-se um olhar sobre as inovações pedagógicas como ação política no espaço da instituição de ensino, onde subordinação e resistência estão presentes na multiplicidade de formas de poder que se manifestam na construção do currículo.

No curso de doutorado, esses estudos revelam a atualidade do tema e as polêmicas em torno de políticas curriculares, analisadas por autores que se especializaram nessa temática. Estudou-se e discutiu-se teorias de currículo e conheceu-se as diversas concepções e análises das reformas educacionais da Educação Básica em curso no âmbito nacional e internacional, que auxiliaram na elaboração de uma concepção crítica de currículo; compreendê-lo como um núcleo temático denso de conflitos e contradições teóricas e práticas.

O trabalho de investigação tem como campo de estudo o Projeto Político e Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio "Dr. Tomás Alberto Whatelly", na cidade de Ribeirão Preto. Ele traz para a reflexão as inovações, a partir do olhar de dentro da instituição e seus professores, da cultura manifesta nas práticas de ensino e concepções educacionais frente às reformas promovidas pelo Sistema Estadual de Ensino, numa abordagem etnográfica, associada às teorias críticas da educação.[2] Realizou-se essa análise tendo como referência a qualidade da práxis dos seus educadores e a "consideração social de sua profissionalização"[3], como sujeitos históricos e de autonomia relativa na organização e condução da escola e seu projeto educativo. Tem-se como desafio observar o grau de interferência do Sistema Estadual de Ensino no dia a dia dos professores, ao propor organizar um currículo

---

[2] Nossa concepção de uma reconceptualizada teoria crítica está intensivamente preocupada com a necessidade de entender os vários e complexos modos que o poder opera para dominar e formatar consciência (...). Devido ao espaço limitado de que aqui dispomos, nos focalizaremos na preocupação tradicional da teoria crítica com o opressivo aspecto do poder (...). No contexto do poder opressivo e na sua habilidade de produzir desigualdades e sofrimentos humanos, a noção de hegemonia de Antônio Gramsci é central para a pesquisa crítica. Gramsci entende que o poder dominante no século XX não é exercido simplesmente pela força física, mas também pela social-psicológica tentativa de conseguir o consentimento, à dominação das pessoas através de instituições culturais como a mídia, as escolas, a família e a igreja. KINCHELOE e MACLAREN, Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa, tradução Antônio CHIZZOTTI, 2006, p.5

[3] SACRISTÁN, Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática, Porto Alegre; ArtMed, 2000, p.196.

único para toda rede, tendo como perspectiva a garantia do acesso aos alunos a uma base comum de conhecimentos e competências e a universalização da relevância da aprendizagem.

A pesquisa tem como referência a percepção do corpo docente e procura medir a real dimensão de uma Proposta Curricular que se pretende modificar a concepção da escola como uma instituição voltada para o ensino a fim de posicioná-la como aquela que aprende a ensinar. Inovações que interferem nas práticas dos professores, aqueles que também terão que se "adequar" para acompanhar as exigências do mundo tecnológico e globalizado com as suas mudanças e ritmos acelerados que dão a dinâmica das transformações do conhecimento. Neste contexto, os professores terão que aprender e para tanto serão orientados na utilização de métodos e estratégias de trabalho necessárias para a condução e gestão da sala de aula, das avaliações e recuperações.

Um currículo que traz também para os alunos as aprendizagens consideradas relevantes, conhecimentos referidos a competências (habilidades somadas a conteúdos) a serem desenvolvidas, para que os jovens tornem-se portadores de valores de "pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã (...), autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e conviver)" (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.11).

Portanto, a pesquisa sobre a construção permanente da reforma educacional na escola Tomás Alberto, sujeita às medidas centralizadas da SEE que direciona toda a organização da "comunidade aprendente" e incide na vida diária dos professores, procura analisar esse processo de interferência nas concepções teóricas e práticas desses profissionais de autonomia relativa. Interpreta também como o coletivo responde à condução dessas inovações curriculares e as definem no PPP, considerando a necessidade do projeto constituir-se como elemento central na organização e integração das práticas dos educadores e da gestão escolar, definido a identidade da escola.

Analisou-se como essas ingerências do sistema educacional condiciona os professores, desde a seleção dos conteúdos dos seus planos de ensino e aulas, os quais devem dar prioridade para a competência da leitura e da escrita, até como

realizar suas avaliações. Enfim, interferências para adequar o projeto político-pedagógico da escola à reforma curricular que estipulam e definem o quando terão que aprender a ensinar. Sabendo que:

> O professor, em suma, não seleciona as condições nas quais realiza seu trabalho e nessa medida, tampouco pode escolher muitas vezes como desenvolvê-lo; embora, para ele sempre caberá imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis dentro de certas margens, considerando que os determinantes possíveis quase nunca são totalmente inexoráveis nem sem possibilidades de moldamento. O caráter radicalmente indeterminado da prática sempre colocará a responsabilidade do professor e sua capacidade de ´fechar` situações, ainda que estas não sejam definidas por ele. (SACRISTÃN, 2000 p. 167)

Ao sugerir o quê e como devem ser as práticas pedagógicas dos professores e chamando-os para assumirem as responsabilidades que muitas vezes não foram definidas por eles, a SEE coloca-os mais na condição de cumpridores de tarefas, limitando as margens de manobra. Esta interferência padronizada racionaliza o trabalho que condiciona a vida escolar, delimitando ainda mais os espaços já há muito definidos por uma matriz organizacional de lógica burocrática[4], com suas grades curriculares, horários, disciplinas e cadeias hierárquicas bem definidas. Os educadores, que por muito tempo têm convivido e se movimentado nesta velha estrutura, sentiram-se ainda mais ameaçados na suas atividades como profissionais de autonomia relativa quando a reforma passou a interferir diretamente nas suas interações com os alunos, na sala de aula e nos conteúdos curriculares, na concepção e conduta do seu próprio trabalho. (TRURLER, 2001).

Procurou-se, nesse sentido, observar essas mudanças no espaço público da escola a partir da capacidade de mediação destes profissionais, expostos ao excessivo controle externo da instituição. Investigou-se como esses professores

[4] A lógica burocrática aplicada às escolas afeta diretamente os estabelecimentos: primeiramente, em sua própria existência depois em seu funcionamento cotidiano, até o nível das salas de aula. A simples ideia do estabelecimento escolar como estrutura local-padrão, reprodutível em todos os sítios cobertos pelo mesmo sistema educativo, é uma resposta fundamentalmente burocrática à questão da educação escolar. Em um sistema nacional ou regional unificado, apenas variam o tamanho e, às vezes, o modo de direção dos estabelecimentos. Os cadernos dos encargos e os horários dos professores são definidos como quaisquer postos de trabalho em uma indústria, de maneira que possam ser ocupados por pessoas intercambiáveis, com única condição de possuírem a qualificação desejada para desempenhar seu papel

fazem o enfrentamento dessa situação considerada por muitos deles como sendo reformas impostas “de cima para baixo”, marcadas pelas posturas de independência quanto aos processos de ensino e aprendizagem e que não aceitam com facilidade questionamentos das suas representações e atitudes. Tratou-se das leituras e ações desses sujeitos de esperança[5] e, por vezes de insatisfação e ou acomodação, em constantes e tensas relações com os órgãos normativos da SEE. Analisou-se o grau de autonomia desses profissionais, que no geral, não aceitam a posição de tutelados, convencidos de que essas inovações mesmo que de cima para baixo passam necessariamente pelas relações socioeducativas da sala de aula e atitudes valorativas das suas práticas no dia a dia da escola.

Analisaram-se as atitudes desses educadores e as condições objetivas em que se encontram na tentativa de delinearem o Projeto Político-Pedagógico, como um documento que não se limita a uma carta de boas intenções, mas que se torne de fato um compromisso definido coletivamente, capaz de proporcionar à comunidade escolar uma profunda e permanente reflexão sobre a condução do processo de produção do conhecimento e do convívio social. Sabe-se, contudo, que já é parte da cultura escolar tratar do projeto como uma peça burocrática, que em geral não se traduz num referencial para a organização do trabalho dos professores e gestores, sendo incapaz de superar a lógica vertical e do controle do sistema educacional, mesmo em momentos que o discurso oficial propiciava a descentralização e decretava a autonomia das escolas. A reforma curricular e as novas adequações ao projeto político-pedagógico colocadas pela SEE em nada modificou esta velha prática, apenas reforçou o autoritarismo das instituições e cerceou a pouca experiência democrática desses sujeitos de autonomia relativa na condução desse processo.

Enfim, adentrou-se nesse espaço público para perceber como se manifesta a luta pela hegemonia cultural e política entre as mais variadas concepções socio-educacionais do currículo neste “território contestado”[6] da escola, no qual formas de experiências e de subjetividades são ativamente produzidas. Realizou-se a reflexão sobre essas interferências da Proposta Curricular na constituição da identidade da

---

[5] FREIRE,Paulo À Sombra desta Mangueira. São Paulo, Olho d’ Água, 2006, p. 30

[6] SILVA,Tomás e MOREIRA,Antônio. Territórios Contestados, o currículo e novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Vozes, 1995, p.9

escola, do PPP, a partir da análise da cultura manifesta na práxis dos docentes, vivida e continuadamente renovada, recriada e interiorizada no todo social, ora como subordinação, ora como resistência.

Entende-se que esse trabalho é significativo para este momento, quando se realizam as reformas educacionais, pois procura colocar-se de forma crítica e reflexiva, num diálogo permanente entre pesquisador e professores, com o objetivo de trazer para a comunidade acadêmica e principalmente aos educadores e gestores das escolas estaduais, a possibilidade de tomarem-no como referencial para suas concepções e ações cotidianas. Uma análise que se propõe realizar uma conversa aberta e democrática com a sociedade a partir das leituras daqueles que sofrem a ação direta das reformas, planejadas mais para eles do que com eles.

Procurou-se desenvolver uma análise crítica desse processo de implantação da Proposta Curricular, ao adentrar a rede pública estadual munida de um amplo material, orientações, textos, currículos programados. Reforma que provocou uma tensão inicial e permanente na escola. Tem-se como preocupação observar os impactos dessa reforma de “cima para baixo” que induziu a pesquisar e aprofundar sobre as inovações curriculares oficiais e sua relação com o PPP e a vida da escola Dr. Tomás Alberto e de seus profissionais

> Tratando-se de pesquisas de natureza qualitativa, que se configuram, em geral, como estudo de caso, pelos quais se examina uma realidade singular e única, essas investigações apresentam, não obstante, importantes elementos que podem concorrer para elucidar os determinantes imediatos da realidade de nossas escolas. Apesar da singularidade dos fatos e relações que são observadas no cotidiano de determinada unidade escolar, sua análise mostra-se útil para o estudo de toda rede de ensino, na medida em que tal escola encontra-se exposta aos mesmos condicionantes estruturais que atuam nas demais unidades do sistema. (PARO, 1997, p.71)

A pesquisa subsidia e traz para a discussão essas concepções de reformas educacionais formuladas num estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais, (ARROYO, 1999). Atentos como essas concepções de políticas públicas pelo alto ocorrem na prática, outra questão que é observável e merece ser demonstrada é esse fenômeno de descompasso entre aquilo que é proposto pela ação direta da SEE e o que de fato ocorre no cotidiano da escola. Avaliar o contra

senso dessas políticas públicas, que se faz em nome de uma educação de qualidade e a favor da formação para a cidadania e que, contraditoriamente, limita a capacidade e o poder de decisão e escolha referente à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem e delimita a capacidade de seus profissionais mediarem esse processo.

A razão motivadora a tratar dessa reforma, feita em nome da qualidade da educação, e não poderia ser diferente, com um discurso centrado nas inovações pedagógicas, é a questão da sua dimensão política, a sua pretensão à hegemonia neste terreno conflituoso que caracteriza a educação. Interferindo de forma externa e impositiva, a Proposta Curricular da SEE traz para dentro da "comunidade aprendente" mais do que um discurso do fazer técnico-pedagógico, pois na verdade trata-se de um projeto educacional de controle sociocultural para atender a um modelo de modernização do estado que, segundo as entidades sindicais, não atende aos interesses dos trabalhadores e está a serviço da acumulação de capital.

As organizações representativas dos professores – APEOESP e CPP, e dos supervisores – APASE, denunciam que essa reforma da chamada "pedagogia da competência", têm como objetivo ajustar os indivíduos nessa sociedade capitalista globalizada sob a égide neoliberal. Para essas organizações da sociedade civil:

> A difusão de noções como empregabilidade, aprender a aprender e competências torna-se central no campo educacional. Nessa fase que se caracteriza pelo desemprego estrutural e pela crescente precarização das condições de trabalho, empregabilidade significa transferir aos trabalhadores a responsabilidade pela sua qualificação. (PROPOSTA CURRICLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, Uma Análise Crítica, 2008, p. 8)

O trabalho de pesquisa interpreta essas inovações e seus desdobramentos na escola, na sua dimensão curricular e pedagógica, associadas a uma concepção de Estado, que para Gramsci se define pela sua função de educador e ético[7]. Daí a

[7] A igualdade dá o fundamento moral do Estado e do Direito, que proporcionam aos cidadãos "iguais" o conhecimento dos seus direitos e deveres. É para isso que o Estado deve ser educador: é o conhecimento "adequado" dos direitos e deveres de cada um que "educa o consenso", que produza a "vontade do conformismo", que unifica a crença e a adesão de uma ordem moral que justifica uma ordem política e esconde as diferenças e injustiças de uma ordem econômica. É a capacidade de produzir esse consenso em torno de uma ordem moral que faz com que o Estado, além de "educador", seja um Estado "ético"(...) elevar a grande massa da população a um determinado nível

necessidade de se fazer a pesquisa neste contexto conflituoso e de disputa política e ideológica quando o Estado se propõe a fazer uma reforma educacional e define para a escola e seus profissionais uma Proposta Curricular e Pedagógica de forma vertical e padronizada, cuja função é garantir uma base comum a todos e elevar essa grande massa de estudantes das escolas públicas a um determinado nível cultural e moral, que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas, portanto, aos interesses do sistema econômico hegemônico.

Analisa-se a ação mediadora dos professores no processo cotidiano de construção da proposta político e pedagógica, concebida nas relações entre os indivíduos carregadas de valores e saberes que moldam suas ações. O que é um fato real, e está em jogo é uma disputa de dimensão cultural-ideológica entre vários projetos socioeducacionais, "uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se podem nomear a sociedade e o mundo." (SILVA, 1994, p.16) Pesquisar, neste contexto, é colocar em analise e discussão o pragmatismo pedagógico e técnico científico presente no discurso da nova Proposta Curricular, que procura acobertar esta disputa de poder entre várias concepções. Esta reflexão se faz necessária até porque, segundo Penin e Vieria, apesar das denúncias frequentes apontadas pela organização sindical e das várias análises de dimensão crítica e emancipatórias sobre as reformas educacionais de caráter neoliberal, não há uma clareza por parte de muitos professores sobre sua condição profissional e o papel da função social e política da escola, eles:

> Julgam como pura rotina as ações que desenvolvem em sala de aula e na escola, assim como as interações que estabelecem com seus alunos e com os pais destes; vale dizer, não se percebem como construtores de história e de cultura (PENIN e VIEIRA , 2002, p.40).

Espera-se, então, que esse trabalho interpretativo da realidade vivenciada possa responder a tentativa de possibilitar aos educadores a aquisição de um corpo conceitual e de análise teórico-prática capaz de os levarem de volta ao contexto das suas atividades, contribuindo para a "conscientização".[8] Acredita-se que, mesmo sob a dimensão de uma ação profissional de autonomia relativa e sob as condições

---

cultural e moral e, nesse processo, a escola emerge entre as atividades estatais mais importantes. MOCHCOVITCH, Luna Gramsci e a escola. São Paulo: Ática,1992, p.46 e 47

[8] A conscientização que lhes possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p.24

impositivas de uma lógica organizacional burocrática, esta análise da reforma educacional a partir do olhar e das vozes dos professores assegure a apreensão da complexidade dos trabalhos de interação entre diversos, desiguais e diferentes sujeitos que ora se convergem, ora se defrontam no processo de construção do projeto político e pedagógico. Uma reflexão que aponte para a compreensão do princípio de autonomia exercido "num contexto de interdependentes e num sistema de relações" (BARROSO,2000), e implica necessariamente no compromisso e na assunção de ações coletivas de dimensão democrática e ética. É preciso partir dessa práxis de gestão e de ensino e aprendizagem da escola pública e para ela retornar, numa dinâmica permanente de superação crítica e criativa, fazendo-se hegemônica, o que certamente "exige a disponibilidade para o diálogo" (FREIRE, 1997)

A pesquisa nasceu de um conhecimento necessário sobre o processo de implantação da Proposta Curricular da SEE e sua adequação à Proposta e Pedagógica da escola em razão de exercer a função de professor coordenador, gestor que por ofício coube a promoção e a organização da reforma educacional na rede pública estadual. Responsabilizados pela introdução do novo currículo e compartilhando a vivência fluente do dia a dia e que fez partícipe da vida concreta dos professores. Para desenvolver o trabalho, a investigação assumiu uma abordagem etnográfica em que o pesquisador na condição de professor coordenador tornou-se também constitutiva do processo, vendo-se envolvido, não só atento, à descrição da situação real no espaço público da escola, mas principalmente coordenando essa implantação.

Encontrando-se inserido nessa trama, cuja ação pedagógica, segundo a SEE, constitui-se em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino, de acordo com as Resoluções da SE – 88 e 90, de 19 de dezembro de 2007, os Professores Coordenadores têm entre outras atribuições:

> (...) Assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional (...). Assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador (...). Orientar e auxiliar os

> docentes no acompanhamento das propostas curriculares, organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação (...).

Nesse contexto, realizou-se a investigação, posicionando-se na condição de professor coordenador, gestor que tem como ofício diário a necessidade de atuar para a implantação dessa Proposta Curricular, e interpretar o que tem ocorrido neste contexto de mudanças, enquanto realização do Projeto Político e Pedagógico, deste documento que explicita, nas práticas, os procedimentos e as diretrizes da identidade da escola.

Como observadores participantes, tendo um grau de interação constante com essa realidade escolar, buscou-se em todos os momentos, conservar posturas críticas e analíticas sobre esse fenômeno das reformas educacionais. Colocando-se na condição de pesquisador e ator responsáveis para o desenvolvimento desse processo de implantação da Proposta, através de um diálogo crítico[9] com os professores, mediadores das inovações como sujeitos de autonomia relativa.

Compartilhou-se com os professores de todo esses momentos, vivenciando esse diálogo no espaço/tempo e situando como partícipe desse coletivo, posicionados diante das mesmas condições objetivas e subjetivas que definem a implantação dessas políticas públicas e dão o real sentido das mudanças e inovações. Nesse contexto, como pesquisadores participantes, colheram-se as apreciações dos professores no cotidiano vivo, não só em diálogos formais, entrevistas intensivas, mas também nos corredores, nas reuniões e no mais diferenciados instantes que o momento das mudanças propiciou. Procurou-se manifestar como profissional que se realiza pelas atitudes justas e pelas ações carregadas de compromissos éticos e políticos, como fala Paulo Freire, daquela que:

> Impede que você perca a esperança (...) que alguém se torne burocrático, mecanizado (...) uma espécie de esforço permanente de crescimento, de criação (...) e de estar constantemente atento ao que está acontecendo, lutando para transpor limites (...). O processo

[9] Diálogo inteligente com a realidade, tomando-o como processo e atitude e como integrante do cotidiano (...). De certa maneira, se em ciências sociais não cabe propriamente a noção e a posição de objeto, o relacionamento será de dois sujeitos, entre os quais cabe o diálogo como forma mais madura de convivência. Ao mesmo tempo, questionar inclui comunicar criticamente o próprio ponto de vista e receber criticamente o ponto de vista do outro. Diálogo é fala contrária entre atores que se encontram e se defrontam (...) DEMO, Pedro. Pesquisa, princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001, p.37

> libertador não pede só um crescimento profissional. É uma transformação ao mesmo tempo social e de si mesmo, um momento no qual aprender e mudar a sociedade caminham juntos. (FREIRE e SHOR, 1996, p.65 e 66)

Enfim, esse trabalho foi conduzido a partir desse olhar de quem esteve posicionado no centro do poder e decisão dessa instituição escolar, portanto, sujeito corresponsável pela implantação dessas políticas educacionais. Reflete a interpretação de um profissional que se vê como coordenador do processo de adequação da Proposta Político e Pedagógica às inovações curriculares, no momento que essas mudanças promovidas pelo Estado buscam um novo consenso socioeducacional. Vivenciou-se uma interação constante com o coletivo dos professores, interferindo na condução desse processo sociocultural complexo que se manifesta de forma a demonstrar uma série de conflitos e resistências, ao mesmo tempo, que também provoca acomodações e sujeições da Escola e seus profissionais ao controle centralizador da SEE e do Sistema Estadual de Ensino.

Pesquisaram-se essas inovações curriculares de forma consciente e sabendo de princípio que elas impõem um novo padrão de política, planejamento e gestão da escola e interferem na vida de seus profissionais, na autonomia relativa da comunidade. Mesmo que compreenda que “uma autonomia que não deixa de ser autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema educacional” (NEVES, 1995, p.99), no dia a dia encontrou-se diante de uma reforma que tem determinando para as escolas e seus educadores o que e como fazer, o que pensar e realizar, negando a capacidade de mediação política dos seus interlocutores.

Realizou-se um trabalho de campo, desenvolvido durante os anos de 2008 e 2009, num contato direto do pesquisador/professor coordenador com os docentes, para interpretar como esses se veem diante das inovações curriculares da SEE. Foi-se ao encontro desses profissionais para observar como historicamente se organizam para a realização cotidiana do PPP. Procurou-se analisar a implantação das inovações a partir do conceito de luta por hegemonia, que passa pelo real controle dos educadores sobre a organização e estrutura do poder da escola, influenciando diretamente nas orientações e direção da gestão da instituição, como

na capacidade de superarem suas ações fundamentadas em conceitos muitas vezes contraditórios e ambíguos, com atitudes individualistas e de indiferença, convivendo ao lado de posturas comprometidas e coletivas. Observou-se, também, o posicionamento desses profissionais em assumirem uma percepção crítica e analítica do processo de ensino e aprendizagem na produção do conhecimento escolar, na conquista progressiva da autonomia pedagógica.

Para desenvolvê-lo apropriou-se de uma metodologia de pesquisa etnográfica e teórica crítica que utiliza de técnicas de observação participante, entrevista intensiva e análise documental. Métodos assim formulados por Marli André (1995, p.28):

> A observação chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Fez-se um estudo com observações permanentes sobre as posições e atitudes desses professores diante dos impactos da reforma. Esses procedimentos foram tomados quando se iniciaram “as adequações” à nova Proposta Curricular do Projeto Político-Pedagógico, através de uma pesquisa dirigida aos professores e alunos que tratou dos temas sobre: Dimensões Pedagógicas, Gestão Democrática e Avaliação. Neste trabalho, a coordenação possibilitou, ao corpo docente, o acesso aos três questionários, durante o replanejamento, no final do mês de junho de 2008, e garantiu que cerca de 500 alunos, um quarto dos discentes matriculados, participassem, lendo os textos que apresentam uma síntese do significado dessas três dimensões para uma educação de qualidade. Esse trabalho de pesquisa utilizou-se dos “Indicadores da Qualidade na Educação”, elaborados em 2004, pela Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). Nesses há registro dos procedimentos, recursos e metas que a escola deverá adotar como estratégias de planejamento das atividades cotidianas da escola, assim como as críticas levantadas aos procedimentos e formas de conduzir a educação.

A pesquisa recorre ao acesso e a análise dos documentos dirigidos à escola pela SEE, que constituem dados fundamentais para a compreensão da Proposta Curricular e toda a reforma educacional posta para a rede pública estadual. Nos dois anos de trabalho com os professores, manteve-se um diálogo constante durante as duas horas semanais para quatro turmas que frequentam o HTPC - Horários de Trabalho Pedagógico Coletivos, e nos momentos de planejamento, anual e semestral, quando é feito um acompanhamento de todas as mudanças que vêm ocorrendo na escola. Também se organizaram algumas entrevistas intensivas, procurando abranger o maior número de entrevistados em todas as três áreas de conhecimento que compõem o currículo no ensino médio.

Encontrou-se na busca permanente de atitudes dos educadores, expressas nas vozes e práticas, que insistem em falar de cidadania, uma postura pedagógica que se faz política no âmbito do "espaço público"[10] da escola. Percebeu-se como se dá esse processo de construção coletiva, a postura dos professores no exercício de uma "profissionalização compartilhada"[11]. O que esses profissionais querem e fazem quando acreditam nas possibilidades de forjarem uma ação educacional nos limites de sua autonomia relativa, associada à liberdade e às suas experiências, como garantia de uma educação de qualidade. Como a escola, na luta por autonomia, se articula de forma democrática e participativa atendendo às sugestões do sistema estadual de educação na elaboração do projeto, ao mesmo tempo em que forja a sua identidade, mantendo a direção e definindo os fins.

Nesse sentido, coube pensar e refletir sobre esse processo interno da instituição, dos educadores e os seus critérios quando da elaboração dos planos de ensino, dos princípios teóricos e metodológicos que fundamentam suas práticas de ensino e aprendizagem e avaliações, como também dos procedimentos adotados e os valores sociais que consideram como significativos e válidos. Coube também perguntar como se processa a participação desses educadores, com suas interrogações e certezas, o que pensam e como respondem às "imposições" da reforma promovida pelo governo. Quais as possibilidades de formularem juízos morais, estéticos e políticos na condução do processo educacional

---

[10] TELLES, Vera. Sociedade civil e a construção de espaços públicos, São Paulo: Brasiliense, 1994, p.92.
[11] SACRISTÁN, Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática, p. 194.

O desafio foi analisar as concepções socioeducacionais e os valores expressos nas atitudes dos educadores ao traduzirem para as suas práticas cotidianas a seleção hierarquizada e o currículo único proposto para as escolas públicas do Estado de São Paulo. Nesse sentido, coube também perguntar sobre a possibilidade de desenvolverem uma educação de "qualidade dialógica"[12], que assegure a interlocução democrática e participativa entre os diversos sujeitos e suas memórias sociais. Houve a necessidade de questionar sobre quais as concepções que dão suporte teórico/metodológico ao processo de ensino e aprendizagem, quais os valores e os significados públicos válidos e transmitidos capazes de projetar ações educativas balizadas por atitudes de equidade e justiça e ainda na possibilidade de fazer como esperança. Interpretou-se sobre:

> A possibilidade de definir conteúdos curriculares, estabelecer novas disciplinas, introduzir métodos novos, programas especiais – inclusive profissionalizantes – medidas para reduzir evasão e repetência, produzir ou usar material didático diferenciado, desenvolver tecnologia educacional, adaptação e repercussão de estudos, oferecer atividades extracurriculares voltadas para o ensino e cultura, proporcionar atividades de férias. A capacidade técnica e de negociação do diretor e da coordenação pedagógica são decisivas em relação a esse aspecto. (NEVES, 1995, p.105)

Pesquisou-se para identificar se os educadores e a instituição escolar como um todo tinham no seu PPP um referencial que assume um valor de articulador das práticas escolares, possibilitando-os mobilizarem e criarem projetos alternativos, uma identidade histórica que certamente os ajudam posicionarem frente às reformas. Nesse sentido, foi fundamental a presença diária diante desse processo dinâmico e conflituoso da construção do PPP, para se ter uma clara ideia da caminhada que necessariamente a escola teria que realizar para sair de uma postura de heteronomia para a autonomia, quando da construção de sua identidade. Para saber-se se de fato essa construção torna-se um desafio que os professores e gestores assumem de forma participativa e coletiva, ou apenas trabalham ainda numa perspectiva de autonomia oficial e por decreto. Segundo Ilma Passos, esse fenômeno histórico e social compreende:

> A organização do trabalho pedagógico no sentido de gestar uma nova organização que reduza os efeitos de sua divisão do trabalho,

[12] FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 79.

> de sua fragmentação e do controle hierárquico. Nesta perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico é um instrumento de luta, uma forma de contrapor à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (PASSOS, 1995, p.22)

Inseridos assim nessa cotidianidade, como sujeito pesquisador/ator da implantação da Proposta Curricular, realizou-se a pesquisa, interpretando essas experiências vivenciadas pelos professores, na multiplicidade desse coletivo e seus sujeitos de autonomia relativa, com suas concepções, metodologias e fazeres diários. Um estudo no espaço público da "comunidade aprendente", concebida como organização que fundamenta o seu PPP em matrizes teóricas nem sempre claras e muitas vezes apenas assimiladas pela tradição e regidas mais pelo bom senso que permeia suas práticas e reflexões. Tendo sempre claro que

> A opção por determinados encaminhamentos pedagógicos conscientes ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relação de poder entre os integrantes da comunidade escolar, a revelia, inclusive, do que esteja registrado formalmente nos documentos da escola. (RESENDE, 1995, p.67)

Essa abordagem qualitativa foi desenvolvida em três capítulos: Os Impactos das Inovações Curriculares na Gestão Coletiva do Projeto Político e Pedagógico da Escola; A Proposta Pedagógica na Dimensão Pública da Escola e Os Professores e a Cultura Política e Pedagógica Manifesta no Cotidiano das Inovações Curriculares. Procurou-se, portanto, analisar e interpretar todo esse processo de reforma inserido nesse cotidiano. Assumiu-se uma postura crítica e reflexiva que possibilitou compreender e demonstrar como essas inovações de dimensão pedagógica se faz política e cultural e definem a constituição da escola e a vida dos seus profissionais, manifesta neste espaço público de luta por hegemonia.

CAPÍTULO I

OS IMPACTOS DAS INOVAÇÕES CURRICULARES NA GESTÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DA ESCOLA

No ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo iniciou um processo de implantação de uma nova Proposta Curricular em todas as escolas de educação básica da rede pública: Ciclo II e Ensino Médio, com o objetivo de "cumprir o seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede". (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.08). Com essas inovações, segundo Carta da ex-secretária Maria Helena Guimarães Castro[13] o Estado propõe organizar o sistema de ensino através de "uma ação integrada e articulada" e que tem como meta "contribuir para a melhoria da qualidade de aprendizagem de seus alunos", como também, procura garantir "subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais".

Mantendo a tradição do discurso que se faz presente quando o Estado propõe realizar reformas educacionais, a Secretaria age no sentido de construir um novo consenso em torno da necessidade da mudança e da modernização da educação, com a elaboração de um novo currículo visando maior eficiência e racionalidade da gestão e a melhoria da aprendizagem. Na "Carta da Secretária", inscrita no documento da Proposta Curricular, há um breve comentário sobre a crise da educação e suas causas, destacando principalmente a forma de gestão descentralizada que até então predominava na rede pública estadual. A tese central, segundo a ex-Secretária, é que a "autonomia das escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos foi um passo importante, porém essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente". Neste sentido, propõe uma reforma a partir de uma ação educacional com "um foco definido": a centralização da gestão e a

[13] Carta da Secretária. Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2008, p.05

introdução do currículo homogêneo para todas as escolas com o objetivo da melhoria da qualidade de aprendizagem. Segundo a Proposta:

> A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para inserção no mundo de modo produtivo e solidário (...). Criamos uma civilização que reduz distâncias, que têm instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta o acesso à informação e ao conhecimento, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fato de exclusão. (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.10)

Para tanto, o Estado age de forma centralizada com a produção de um Currículo único para a rede e a divulgação de uma série de subsídios que incidem diretamente na organização do trabalho dos gestores, professores e alunos, no Projeto Político e Pedagógico da escola, perpassando as relações institucionais e interpessoais. Procura desenvolver um programa de qualidade, direcionado ao pensar e fazer do processo de ensino e aprendizagem, através de uma série de documentos dirigidos para a práxis educacional, articulados a um sistema de avaliação da rede de ensino e a um programa de metas de desempenho para cada escola, medidas pelo IDESP[14]

A reforma apresenta alguns documentos de “Orientações para a Gestão do Currículo” que são distribuídos nas escolas com a preocupação de garantir todo o material de apoio curricular. Desde 2008, foram encaminhados os Cadernos do Professor que traz “situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos”, assim como os Cadernos do Gestor, com a finalidade específica de apoiar os dirigentes e coordenadores para serem os animadores e liderarem a implantação da Proposta Curricular. A partir de 2009, nos quatro bimestres, a Secretaria passou a distribuir os Cadernos do Aluno, que tem como finalidade “assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição de competências”.

---

[14] Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Um indicador da qualidade da escola que considera que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos aprende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal. Na avaliação de qualidade do ensino são considerados dois critérios: o desempenho dos alunos medidos pelos resultados do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar, em quanto tempo aprenderam.

Há também uma preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação, desenvolvida em rede através de videoconferências, que busca garantir aos gestores e professores o acesso a conhecimentos e dados necessários para capacitação. No ano de 2008, foram selecionados, pela direção da escola, professores de todas as áreas e disciplinas que fizeram cursos pela Rede do Saber, com objetivo de trabalhar com seus pares a reflexão e os conhecimentos veiculados nesses cursos de formação, de acordo com as temáticas abordadas nos Cadernos do Professor. Aos professores que ministram aulas na Disciplina de Apoio Curricular (PD), destinadas aos alunos das 3º séries do ensino médio e que irão prestar vestibular, a SEE proporciona o acesso a uma série de vídeos sobre "Temas da Atualidade", que são tratados no Guia do Estudante: três Cadernos Temáticos, distribuídos durante o ano letivo, com assuntos analisados na sua transversalidade. Para ministrar essa disciplina a escola conta com três professores para cada classe, com seis aulas semanais – História, Matemática e Português, que receberam, a partir de 2009, um Caderno de Atualidades com objetivo de orientá-los no desenvolvimento dos trabalhos relacionados ao Guia do Estudante, acompanhados de doze videoconferências, transmitidas durante o ano e assistidas e analisadas pela coordenação e os professores nos HTPCs.

Essa inovação da Proposta Curricular, elaborada e implantada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, em 2008, com continuidade em 2009, na rede de ensino público, trouxe para as instituições de ensino, seus gestores e professores, alunos e pais, a questão das mudanças e "adequações" do processo de ensino e aprendizagem, com desdobramentos na concepção socioeducacional da "Proposta Pedagógica" da escola. Houve a necessidade de esse coletivo revisitar e reelaborar esse documento que é a expressão da capacidade da escola delinear sua própria identidade, entendida como a própria organização do trabalho. Um projeto que orienta todas as ações da comunidade escolar, como produto do compromisso educacional de dimensão sociopolítico, definido coletivamente, e voltado para uma ação intencional da instituição e seus profissionais. Segundo consta no Caderno do Gestor, a Proposta Pedagógica:

> Representa a identidade da sua escola. Ela é o documento oficial em que estão registrados todos os procedimentos, recursos e metas da escola. Segundo o que está prescrito legalmente, esse documento orienta todas as ações da escola e é a base para a realização dos

> ajustes necessários. A escola tem uma história que não pode ser interrompida. Se houve mudanças com a introdução do currículo estadual e da atual legislação, esses ajustes precisam ser registrados na Proposta Pedagógica da Escola. (CADERNO DO GESTOR, 2008, vol. 2, p.8)

Quando o Estado objetiva organizar e implantar a Proposta Curricular, interferindo no cotidiano da escola, a sua ação política e pedagógica tem como fim a construção de um novo consenso, que pretende tornar-se hegemônico no corpo de gestores, docentes e discentes. Certamente estas inovações e mudanças redimensionam a qualidade socioeducativa, a organização do Projeto Político e Pedagógico da Escola. É esse impacto da reforma dirigida pela Secretaria Estadual de Educação de forma homogênea, vertical e centralizada para toda a rede de ensino público, que se pretende abordar. Parte-se da reflexão e análise desse processo de constituição da identidade do PPP da escola, da cultura manifesta na práxis dos docentes, vivida e continuadamente renovada, recriada e interiorizada no todo social.

Analisam-se as atitudes desses educadores e as condições objetivas em que se encontram na tentativa de delinear o Projeto Político-Pedagógico, como um documento que não se limita a uma carta de boas intenções, mas que se torne de fato um compromisso definido coletivamente, capaz de proporcionar à comunidade escolar uma profunda e permanente reflexão sobre a condução do processo de produção do conhecimento e do convívio social. Observa-se essa realidade do dia a dia da escola e seus profissionais, suas atitudes políticas e pedagógicas e as dificuldades e obstáculos a serem superados na condução de sujeitos desse processo de reforma curricular, atendendo às diretrizes do Sistema Estadual de Ensino, sob a direção da Secretaria de Educação.

Procura-se demonstrar que esta proposta da SEE, interferindo de forma acentuada no já relativo espaço de autonomia da escola e de seus profissionais, encontra uma série de dificuldades e obstáculos em se organizar como projeto hegemônico[15]. E mesmo com toda a dinâmica que impôs à rede estadual de ensino, na Proposta Curricular observa-se que esta ação não tem sido capaz de se constituir

---

[15] Carlos Nelson COUTINHO. Gramsci, um estudo sobre o seu pensamento político, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 247

como Projeto Político e Pedagógico consentido e articulado junto ao corpo docente e aos gestores, e dar novo significado ao trabalho escolar. As inovações cujo objetivo é redimensionar as práticas curriculares esbarram na resistência dos profissionais da escola, muito pouco afeitos a mudanças das suas práticas, principalmente no ensino médio, que é o caso estudado, onde “a ideologia própria à disciplina ditas as regras de funcionamento, muitas vezes em detrimento de exigências mais especificamente pedagógicas” (THURLER, 2001, p. 31).

Mudanças que não conseguem o consentimento da maioria dos professores porque também esbarram nos seus próprios métodos de aplicação nos encaminhamentos que ocorrem de maneira independe das características singulares de cada escola. Segue-se uma rotina de interferências externas, numa lógica burocrática constituída por procedimentos padronizados e decididos de cima para baixo que têm “atropelado” a organização do trabalho escolar, quando não respeita os tempos/espaços de seus gestores, educadores e educandos, os mediadores reais desse processo.

Observa-se que mesmo cumpridas, em partes, estas orientações e metas decretadas pela SEE, com o desenvolvimento dos conteúdos e das metodologias estipuladas a cada bimestre nos Cadernos do Professores e dos Alunos, elas passam por um filtro de dimensão sociopolítico e educacional que se manifesta na vontade de controle social e ideológico de muitos educadores, na liberdade de escolha e a capacidade de decidir que acreditam ter quando selecionam os conteúdos e adotam os métodos de ensino e aprendizagem. Este escudo que barra as inovações e que tem como características ser resultado de uma somatória de atitudes, mais de ordem individual, “que oferece aos professores, uma esfera quase ´privada` que constitui uma proteção bem vinda e às vezes vital contra os julgamentos vindos de fora” (THURLER, 2001, P.63).

Por outro lado, esta mediação concretiza-se também em ações de caráter coletivo na construção da autonomia relativa da escola e seus profissionais, num engajamento comum com objetivo claro de integrar o trabalho pedagógico num sistema relacional e interdependente, voltado para as necessidades da sociedade e em consonância com as diretrizes do Sistema Estadual de Ensino.

Neste momento, percebe-se que este processo de redimensionamento da Proposta Curricular, com a adequação do Projeto Político e Pedagógico da escola, passa pelo critério do “bom senso”, no sentido da filosofia da práxis:

> A filosofia da práxis (...) historicizando o pensamento na medida em que o assume como concepção de mundo, como ‘bom senso’ difuso na multidão (e esta difusão não seria concebível sem a racionalidade ou historicidade) e difuso de tal maneira que possa converter-se em norma ativa de conduta. Deve-se entender criador, portanto, no sentido ‘relativo’: no sentido de pensamento que modifica a maneira de sentir do maior número e, em consequência, a própria realidade, que não pode ser pensada sem a presença deste ‘maior número’; criador, também no sentido em que ensina como não existe uma ‘realidade’ em si mesma, em si e por si, apenas em relação histórica com os homens que a modifica etc. (GRAMSCI, 1989, p.33 e 34)

Desde o primeiro contato com o coletivo da escola, tendo como aporte teórico uma concepção crítica em educação, procura-se interpretar como esse “bom senso” tem dado certo sentido às práticas dos professores. Compreendido como cultura, numa dimensão antropológica, composto por signos arbitrários e convencionais capazes de representar o mundo e as relações institucionais e entre os indivíduos, que perpassam todo o pensar/fazer dos educadores, como concepção de mundo e em particular da educação.

Este “bom senso” que se faz composto por uma gama de valores e práticas socioeducacionais sedimentadas no corpo docente, expresso como pensamento, leitura e vivência cotidiana da profissão, é que os orienta de maneira empírica e tem possibilitado, em alguns momentos, dar respostas a essas inovações controladas pelos órgãos centrais. Assim, os professores assimilam essas mudanças ora rejeitando-as, ora acomodando-as e também assumido-as na dinâmica do tempo e do modo como estes compreendem o seu trabalho profissional e as relações sociais da unidade escolar.

Nesse processo, a tentativa da Proposta da SEE de se incorporar à identidade da escola e dos seus profissionais, ao interferir de cima para baixo na realidade concreta e vivida, ela não fica imune à ação das mais diferentes concepções de educação e sociedade presentes nos indivíduos. As mudanças passam necessariamente pelo crivo dos professores e suas práticas de ensino e aprendizagem, pela cultura do cotidiano da escola. Portanto, quando da adequação

do Projeto Político e Pedagógico à Propostas Curricular definida pela SEE, esta atitude mediadora manifesta-se nos posicionamento dos professores quando se veem assim levados a explicitar sobre o que pensam da função social da escola e seus objetivos, suas práticas de ensino, enfim, o que pretendem fixando-se metas individuais e coletivas e planejando a organização do trabalho.

O que se observa neste momento, geralmente no início de ano letivo, é uma vontade dos professores em compartilhar um projeto educativo que os levaria a tomarem atitudes comuns, "todos têm que falar a mesma linguagem", "precisamos formar alunos cidadãos". Nesse sentido, pode-se se dizer que há uma perspectiva de construção do projeto educacional, fundamentado em parte por essa cultura, compreendida como "uma visada simbólica, amplo desígnio orientado por valores, visões políticas e sociais, mais uma ética do que um projeto como ´programa operatório` ou ´programação`" (THURLER, 2001, p.118).

Contudo, no cotidiano das inovações curriculares controladas pela SEE, que perpassam essa construção complexa da proposta pedagógica que se faz política, a escola e seus professores se veem levados a posicionarem-se para além dessa "visada simbólica", a tornarem claro os objetivos e as metas que pretendem alcançar e a avaliarem e serem avaliados pelo sistema de ensino sobre a eficácia do projeto educativo. Nesse sentido, a reforma curricular passa também por toda organização e gestão da escola, pelo poder formal dos professores, da direção, dos alunos e seus pais, modificando e sendo modificada pelos arranjos sociais que dão consistência a este "território contestado"[16]

Com a Proposta Curricular posta à rede de maneira excessivamente burocrática, não respeitando a autonomia relativa de seus profissionais e da escola, esta situação de definir metas e objetivos para um projeto pedagógico para além do simbólico, necessariamente, obriga aos educadores construírem um PPP que seja mais do que uma carta de boas intenções, e conduzam um plano em ação que direciona e interfere no projeto da escola como um todo. O problema reside na falta de controle e direção desse processo, com os educadores tendo que se subordinarem às inovações controladas pelo sistema estadual de ensino.

---

[16] SILVA Tomaz e MOREIRA Antônio. Territórios Contestados, o currículo e os novos mapas culturais. ,Rio de Janeiro: Vozes, 1995,p 09

Nesse sentido, observa-se que o velho e bom senso dos professores, que permeia as relações socioeducacionais, é muito frágil para possibilitar uma resposta mais sistematizada às determinações dos órgãos centrais. A força dos conhecimentos e das práticas dos profissionais ainda não é o bastante para dar um salto de qualidade e definir com autonomia a identidade da escola, concretizar-se como um projeto de estabelecimento escolar, um projeto único:

> Alcançar um projeto único obriga, pois, a encontrar não apenas denominadores comuns, mas primeiramente, motivos de buscá-los... Isso leva à clarificação dos vínculos profissionais e afetivos que unem uns aos outros, a acertar as contas, a aumentar a transparência, a colocar sobre a mesa não-ditos, problemas de poder, rivalidades, alianças ocultas, a desatar os diversos emaranhados acumulados na história do estabelecimento escolar, o que representa a parte mais difícil do processo. A construção do projeto funciona simultaneamente como acelerador e analisador do estabelecimento escolar como sistema social complexo, lugar de trabalho, mas também de vida e relações. (THURLER, 2001, p. 124)

O que a experiência do impacto da reforma curricular na escola tem nos dito é que a instituição Tomás Alberto e seus professores careciam de um PPP mais consistente, uma organização do trabalho mais coletiva e cooperativa, um plano a médio e longo prazo, um código de valores e conceitos pedagógicos que se expressam de forma clara e integrada nas práticas dos gestores e professores e que seja de conhecimento e adesão dos alunos.

> Quando nos aproximamos das redes de ensino ou quando participamos da elaboração e implantação de uma proposta pedagógica percebemos como os interesses da categoria são diversos na concepção e prática de Educação Básica. Descobrimos fragmentos. Cacos de uma unidade quebrada. Cacos difíceis de colar até nos momentos de inovação pedagógica. (ARROYO, 2009, p.217)

Assim, não tiveram como agir de forma mais articulada, mais democrática, a esse legalismo inovador[17], a essa normatização sobre o controle do Sistema Estadual de Ensino, neste momento que a reforma promovida pela SEE exige dos gestores e professores explicitarem seus caminhos frente às mudanças curriculares e pedagógicas bastante rígidas e que seguem uma padronização para toda a rede.

[17] ARROYO, Miguel. Oficio de Mestre. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 222

O impacto das reformas desestabilizou a escola e aos seus profissionais, declarou a condição de fragilidade, denunciou a sua fragmentação

1.1 – Da inovação controlada à busca de um Projeto Político e Pedagógico, na constituição da identidade socioeducacional da instituição e de seus profissionais.

A reforma vista como fenômeno histórico e social, que se apresenta não só para o atendimento à normatização da SEE, necessita na sua dinâmica em habitar e se reproduzir nas práticas dos professores e alunos, penetrar nessas brechas do poder. Quando, então, é sugerido à escola que faça a adequação do seu Projeto Pedagógico para atender à Proposta Curricular, estas inovações são mediadas por esse bom senso disseminado em todas as práticas vividas nos corredores e salas de aulas, nesses espaços/tempos onde, muitas vezes, não está explicito o que é público e o que é privado, onde as reformas curriculares são aceitas e incorporadas e ou apenas acomodadas e até resistidas pelos docentes.

Quando a SEE desencadeia esse processo de implantação curricular, por muitos professores visto como "de cima para baixo" (numa ação política que Gramsci a definiria como uma "revolução passiva"[18], posto de forma centralizada e única para toda a rede, com o objetivo de tentar destituir o que considera obsoleto nas práticas dos educadores, as suas atuações na produção do conhecimento escolar), o que se percebe, num primeiro instante, é que ela desencadeia uma reação imediata do corpo docente que se mostra avesso a essas mudanças, mesmo não conhecendo o teor de suas intenções. E, num segundo momento, ocorre certo acomodamento, proporcionado mais pela imposição do sistema do que pela aceitação e convencimento dos professores

Esse fenômeno complexo de mudanças manifesta-se na escola como um corpo externo e muito suspeito por parte dos professores, que se sentem ameaçados no seu jeito de fazer e pensar educação, sempre quando há transformações internas

[18] A revolução passiva implica sempre na presença de dois momentos: da "restauração" (na medida em que é uma reação à possibilidade de uma transformação efetiva e radical de "baixo para cima") e o da renovação (na medida em que muitas das demandas populares são assimiladas e postas em práticas pelas velhas camadas dominantes). COUTINHO, Carlos Nelson. GRAMSCI, um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p.198

e principalmente externas. Em primeiro lugar, há razões históricas que explicam estas posturas hospedadas no corpo docente, senso comum, contra qualquer tentativa de reformas, e que tem sua justificativa na própria história da educação do Estado de São Paulo. Esse descrédito é a pura expressão destas políticas educacionais que sofrem um processo permanente de descontinuidade, com mudanças a cada quatro anos, seguindo sempre uma nova orientação a cada novo governo.

Em segundo lugar, explica-se também porque há certo temor dos professores diante da implantação da Proposta que provoca uma transformação nas relações de poder no interior da escola, com a abertura às novas abordagens educacionais, quase sempre dominadas por especialistas e das quais o sistema considera que professores nunca estão preparados. Nessa relação de dependência ao que é posto de fora, os obriga a rever seus conceitos e transformarem suas práticas curriculares, seus planos de ensino, sob novos paradigmas, que eles não dominam totalmente e se veem obrigados a se adaptarem.

As mudanças que ocorrem na reestruturação da grade curricular mexem com a disposição e distribuição das disciplinas, levando-os também a necessidade de reorganizar suas jornadas de trabalho, sendo que, para muitos deles, com a redução das horas aulas são obrigados a completarem suas cargas em outra instituição pública. Também estão sujeitos a avaliações do sistema e da direção, entre outras medidas, que acarretam na avaliação de desempenho da escola (IDESP), interferindo nos rendimentos financeiros dos professores e gestores, através da política de bônus. Enfim, interfere na vida profissional e pessoal de cada um

Observa-se, neste primeiro instante da implantação que essa construção da Proposta Curricular na rede pública, ao procurar substituir estas práticas sedimentadas no dia a dia por um novo conceito de currículo, que pretende ser moderno, sem o pleno consentimento dos docentes, mostra-se, desde o início, marcado pela dificuldade de se estabelecer e tende apenas a sofrer um processo que se defini como mais uma acomodação, uma adaptação ao currículo da escola, não o moldando na sua totalidade, como um corpo orgânico, hegemônico.

Os professores demonstram com essas manifestações que entre eles já existe uma cultura socioeducacional histórica que cria obstáculos a qualquer reforma considerada como sendo externa e distanciada de seu cotidiano, vindas “de gente

que há muito está afastado ou nunca pisou numa sala de aula das escolas públicas do estado de São Paulo". O que era para gerar confiança gera desconfiança "expressa, sobretudo, na polarização entre os órgãos de gestão e suas equipes e as escolas e seus profissionais... Há técnicos que saíram da docência e nunca mais voltaram. Viraram gestores de profissão. Incorporaram o estilo" (ARROYO, 2009, p.218). A falta de continuidade das políticas públicas educacionais também é outro fator revelador de descrédito, pois muitos acreditam que essa reforma também não terá continuidade, "desintegrará no próximo governo", como a maioria gosta de comentar.

Mesmo que os professores até concordem com o discurso modernizador da atual gestão da SEE, que critica o fato de que o ensino não atende às novas exigências do mundo globalizado e tecnológico, esta condição não é o suficiente para os convencerem da necessidade de readaptarem sob a tutela de uma reforma que sentem de cima para baixo. E, mesmo que a SEE aposte na formação continuada, assegurando o acesso a videoconferências, cadernos pedagógicos, etc., isto não tem dado resultado, pelo menos nestes dois primeiros anos, na tão esperada e anunciada modernização e inovação de ensino e aprendizagem, uma nova cultura pedagógica, como prevê a Proposta Curricular. Por outro lado, detecta-se que é consenso entre professores de que precisam continuamente melhorar a sua formação e repensá-la à luz da sociedade do conhecimento, modificando a forma como exercem a profissão.

Entende-se que essa inovação não se realiza na sua totalidade no novo Projeto Político e Pedagógico da Escola, pois ao tentar substituir o jeito liberal dos professores que concebem o pensar e fazer educação na sua autonomia mesmo que relativa, por uma mais diretiva e sob o controle do Sistema Estadual de Ensino, ela se apresenta muitas vezes mais como estranhamento e imposição. Ao cercear os professores da condição de atores que conduzem a construção e deem sentido às mudanças e a sua aplicação, a Proposta encontra dificuldades em ser aceita pela maioria.

É verdade que a SEE trouxe para a rede uma série de recursos materiais em forma de Cadernos do Professor; do Gestor e, num segundo momento, do Aluno. Com objetivo de implantar a Proposta Curricular fez um processo seletivo e

classificou os professores coordenadores para essa nova empreitada. Solidificou um sistema de avaliação externa – Saresp; reintroduziu a disciplina de Sociologia no ensino médio; criou os Projetos Diversificados com temas atualizados para prepararem alunos para o vestibular; iniciou os projetos como o Cinema vai à Escola; colocou computadores na sala dos professores e manteve a rede atenta às videoconferências; implantou um programa de metas para cada escola atingir como forma de medir a avaliação do desempenho, cujo resultado define o valor anual do bônus pago aos professores. Enfim, não faltaram recursos materiais. No entanto, o que se observa é que a maioria dos educadores reagiu de maneira negativa a essa iniciativa da SEE, criticando tanto a forma desordenada e atrasada na distribuição do material, como apontando uma quantidade de erros "absurdos" nos conteúdos dos Cadernos dos Alunos e dos Professores, além de denunciarem os gastos elevados e muitas vezes desnecessários desse "governo que sempre diz que não tem recursos para melhorar os salários".

Enfim, com tudo o que vem ocorrendo, o que se nota é que essas inovações verticalizadas e centralizadas, limitando a voz dos docentes apenas a uma pequena brecha política e pedagógica que existe em todas as escolas, a esse filtro mediador dos profissionais na sua já pouca autonomia e fragilizada organização coletiva e democrática, não vêm ganhando o consentimento dos professores. Essas inovações legalistas e normativas são vistas como um discurso de "cima para baixo", conservador e autoritário, apesar de se proporem modernas.

1.2 – Como a pesquisa adentra a escola e analisa esse processo de reforma curricular e suas implicações no P. P. P. Procedimentos e métodos adotados.

Para interpretar esse processo de idas e vindas, que dá sentido ao movimento e permite observar as respostas que professores dão ao processo de implantação das inovações curriculares, recorre-se a quatro categorias de análise: Cotidiano, Cultura, Autonomia e Hegemonia. A partir disso volta-se para as relações socioeducacionais que se fazem permeadas por discursos e atitudes dos mais contraditórios e ecléticos no cotidiano da sala de aula e na instituição de ensino como um todo. Vivenciam-se as reformas nesse coletivo que reproduz na prática discursos contraditórios, mesclados por concepções de uma educação tradicional e

que muitas vezes manifesta-se também como possibilidade da apreensão crítica do conhecimento, no sentido de “aprender não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade (...) construir, reconstruir, constatar para mudar”. (FREIRE, 1997, p.76)

A complexidade da organização do trabalho escolar e essa realidade das escolas “nunca poderem ser percebidas de maneira puramente racional ou mecânica, visto que o grau de indeterminação está inevitavelmente ligado a sua própria natureza de organização composta de seres humanos.” (THURLER, 2001, p. 42) Abre para a pesquisa um campo muito vasto de sobre os sentidos político e pedagógico desse processo de mudanças curriculares, que ora estão sendo implantadas.

Para dar respostas a essa investigação sobre a atuação dos professores, que são chamados a assumirem a implantação de Proposta Curricular com intervenção direta no Projeto Político e Pedagógico da escola e nas práticas de ensino e aprendizagem na produção do conhecimento escolar, é preciso restabelecer o sentido social e histórico desse processo real. Com as rápidas transformações que a sociedade defronta, sofrendo mudanças significativas em suas bases políticas, econômicas e culturais do mundo globalizado e tecnológico, novas atribuições são exigidas à escola e seus profissionais. Mudanças legais e pedagógicas com uma nova agenda posta à escola pela LDB – 9394/96; pelos PCNs e pelo Sistema Estadual de Ensino, que adentram ao tempo/espaço da instituição e incidem diretamente na sua organização. Para compreender este processo, entendemos que cabe ao pesquisador definir todo sistema de conceitos com quais vai trabalhar.

> Isso porque entendemos que os papeis sociais são improvisados e ultrapassam uma suposta racionalidade que muitas vezes o investigador atribui ao processo histórico. O pesquisador, pensando assim a história, se depara com o desconhecido e o inesperado; por isso o instrumental com que vai trabalhar ajuda-o muito mais a perguntar do que responder. Queremos assim dizer que o processo de investigação não cabe em esquemas prévios, e as categorias que servem de apoio ao trabalho serão construídas no caminho da investigação (KOURY et all, 1995, p.9)

Na investigação dessa complexa realidade educacional, procura-se coletar e analisar dados da dimensão social do currículo, da sua articulação com os reais

compromissos e interesses da comunidade, na sua construção permanente como Projeto Político-Pedagógico, que trata da organização escolar como um todo e da sala de aula em particular. Deste projeto educacional construído no cotidiano da produção do saber escolar, que certamente atende a um modelo de sociedade e se constrói neste espaço-tempo histórico com a criação de novas relações sócias que se corporificam em experiências práticas e redimensionam o cotidiano da escola. Para discutir o processo de construção do Projeto Político e Pedagógico como instrumento mediador das reformas curriculares colocadas para toda rede pela SEE, e as ações de autonomia relativa dos profissionais da escola, é preciso descer ao cotidiano onde ocorrem essas práticas pedagógicas e de gestão. Recorre-se, entre outras categorias de análise, a do cotidiano, que se define na heterogeneidade e diversidade dessas relações socioeducacionais, construída historicamente.

O conceito de cotidianidade, associado aos outros três: autonomia relativa, cultura escolar e hegemonia, instrumentalizou este estudo para que se pudesse pensar e analisar as mais variadas dimensões do mundo da escola. Dada a importância de olhar para esse cotidiano como fazendo parte da história da educação, o lugar/tempo onde a reforma se concretiza, recorre-se à concepção dada por Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell, como síntese da construção histórica das inovações curriculares escritas na cotidianidade da escola e dos seus profissionais:

> Esse conceito de vida cotidiana obriga-nos a conservar a heterogeneidade, uma das características, mais notáveis de qualquer escola. Existe não apenas uma grande diversidade de âmbito, de sujeitos, de escolas, mas também, coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada pequeno mundo elementos com sentido divergentes. Qualquer registro de atividade cotidiana da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconsequentes. Quando integramos conceitualmente o cotidiano no objeto de estudo tentamos recuperar este aspecto heterogêneo, em vez de eliminá-lo através de tipologia distinta e estruturas coerentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo – sem se deixar, porém, perder nele – é o de reconhecê-lo como produto de uma construção histórica. (EZPELETA e ROCKWELL, 1986, p. 25)

O cotidiano da escola constitui-se em um espaço público no qual se inicia e promove todo um processo de formação e sociabilidade entre os seus sujeitos, sistematiza-se o conhecimento e desenvolve-se a convivência. A análise da vida dos professores, gestores e alunos, neste contexto, possibilita, em certa medida, a

descrição e compreensão dessa realidade socioeducacional, “desvenda a verdade da realidade, pois a realidade a margem da vida de cada dia seria uma irrealidade transcendente, isto é, uma configuração sem poder nem eficácia, do mesmo modo, porém, também a esconde” (KOSIK, 1985, p. 83). No entanto, ao utilizar essa categoria, a investigação parte do princípio que a explicação do fenômeno da inovação curricular não se esgota simplesmente na descrição dessa realidade, sendo preciso recorrer e associá-la a outros três conceitos: autonomia relativa, cultura e hegemonia, nesse processo de interpretação.

Para desenvolver a pesquisa recorre-se a um segundo conceito: do da autonomia relativa, que está dialeticamente articulada ao do cotidiano. Categorias constituídas como “processo histórico, por homens reais, concretos, com interesses, valores também reais” (KOURY et all, 1995), vivenciadas na relação de interdependência da escola e seus profissionais com o Sistema Estadual de Ensino. Essa categoria de análise possibilita adentrar ao cotidiano e compreender como se dá esse processo conflituoso de construção da Proposta Curricular da SEE articulada ao Projeto Político-Pedagógico da escola.

Um trabalho de análise e reflexão centrado na autonomia relativa da instituição e de seus profissionais reporta às pesquisas elaboradas nos anos 80 e 90 do século passado, na chamada fase de contextualização. Para Antônio Nóvoa (1995, p. 23):

> Esse período caracteriza-se por um desejo de implicação das autoridades locais e das comunidades nos processos de mudanças e de melhoria das escolas. As dinâmicas de contextualização procuram inserir os estabelecimentos de ensino numa rede social mais vasta, que sem lhes retirar a identidade própria, facilite o seu desenvolvimento organizacional. É nessa fase que se alicerça o conceito de autonomia relativa da escola, procurando enfatizar a responsabilidade dos atores em presença nas instituições escolares, sem deixar de apelar a outros níveis de participação institucional

Cotidiano e autonomia relativa, conceitos construídos no processo da implantação da reforma curricular, quando a SEE recorre a uma lógica que racionaliza o trabalho com base em procedimentos padronizados e, prescritos por especialistas, para serem aplicados nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Investiga-se para interpretar essa lógica burocrática que condiciona todo o

processo da reforma curricular, numa matriz organizacional que interfere na vida da escola e de seus profissionais, determinando as práticas e a produção dos saberes escolares, avaliando e definindo metas, tentando conduzir a inovação sob controle, metodicamente concebida e aplicada:

> A lógica burocrática é fortemente interiorizada pelos atores; ela influência a maneira pela qual eles percebem seu papel e seu estatuto, sua zona de autonomia, a divisão do trabalho, as relações de poder, a gestão dos processos da mudança, os mecanismos de controle. (THURLER, 2001, p.28)

Falar de autonomia relativa neste contexto de inovação controlada, que procura manter as práticas dos professores sob o domínio das normas ditadas por especialistas, entendê-lo numa dinâmica marcada por conflitos e consensos, obriga-nos a definir nessa realidade cujas práticas profissionais dos educadores se veem sob tutela dos órgãos centrais normativos. E, por mais contraditório que seja, essa inovação controlada da organização do trabalho da escola, adequando o Projeto Pedagógico às reformas curriculares em curso, tem como objetivo de garantir o desenvolvimento dos alunos para uma formação cidadã, uma vez que a Proposta da SEE é bastante incisiva e reforça a todo instante o quanto uma educação para a autonomia é fundamental. Vejamos:

> A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade... A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mão a continuidade da produção cultural e das práticas sociais. (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.11)

A pesquisa que trata dos impactos da reforma curricular na organização e gestão do trabalho político e pedagógico da escola, tendo como objeto de investigação as práxis dos seus profissionais, procura interpretar como essas mudanças que esbarram na organização e rigidez do sistema. Quanto maior as injunções externas as escolas e seus profissionais à planificação detalhada, prescrições metodológicas e a avaliação da SEE, menor são as possibilidades

dessas mudanças constituírem-se como identidades da instituição, pois reduz e limita ainda mais a autonomia relativa dos sujeitos que a constroem.

> O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, a faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ´independência`. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações... A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local. (BARROSO, 2000, p.16 e 17)

O conceito de autonomia relativa é uma maneira de gerir, orientar as diversas relações dos sujeitos da escola, da instituição com o sistema estadual de ensino e a sociedade como um todo, sendo construído como produto de sujeitos reais e históricos, num jogo de poder e disputa por hegemonia que perpassam as relações institucionais e interpessoais. Ele é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola, assume o valor de articulador das práticas de ensino e aprendizagem, com o crescimento dos espaços das decisões dos seus docentes e a escola mantendo conexões de interdependência com o sistema de ensino, procurando sempre constituir a sua identidade. .

Tendo como ferramentas de análise essas duas categorias: cotidianidade e de autonomia relativa, que se expressa na ação dos professores e da escola frente ao Sistema Estadual de Ensino, entende-se que a pesquisa não poderá furtar-se também de um terceiro conceito: currículo como cultura escolar, próprio de outra fase de investigação, dos anos de 1990, que Nóvoa apresenta como sendo a do período de excelência[19]. Nessas investigações os olhares sobre a organização tendem a assumir atitudes críticas e uma dimensão cultural, com um discurso próprio que afirma a especificidade dos processos educativos.

A pesquisa centrada na autonomia relativa da organização escolar e de seus profissionais e no cotidiano dos processos socioeducacionais, no contexto da

[19] NÓVOA. Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NOVOA, ANTÔNIO (org) **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Don Quixote, 1995, p. 23 e 24

reforma curricular, cobra uma atitude permanente de fundamentação teórica e metodológica que permite passar da simples descrição dos fenômenos e a enumeração de um conjunto de aspectos convencionais e curiosos da vida da escola, para uma leitura mais crítica do currículo de dimensão cultural. Segundo Nóvoa (1995, p. 20).

> Hoje, emerge no universo das Ciências da Educação uma meso-abordagem, que procura colmatar certas lacunas das investigações precedentes. Trata-se de um enfoque particular sobre a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares. A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do micro-sistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos atores sociais em presença.

Apoiadas nas três categorias de análise: cotidianidade, autonomia relativa das escolas e de seus docentes e o da dimensão crítica e cultural do currículo real, e as entendendo não como construções abstratas, mas constituídas no contexto histórico, a investigação recorre a um quarto conceito: hegemonia. Constituída numa relação dialética, articulada às de autonomia, cotidiano e cultura, numa dinâmica que procura interpretar a reforma curricular na dimensão das práticas dos professores. Ressalta-se a importância do PPP na mediação do processo de constituição da autonomia relativa da escola e seus profissionais, como cultura que se realiza na produção do conhecimento e no convívio entre os diversos atores, formatando dia a dia a identidade da instituição pública.

Nessa relação dialética, a categoria hegemonia possibilita entender como se dá esse consentimento dos educadores no contexto dos impactos da Proposta Curricular na rede pública. Assim, ao optar por esse conceito grasmsciano, reporta-se ao pensamento de Marilena Chauí (1994, p.22) que o descreve como sendo:

> Pode-se dizer que para Gramsci, a hegemonia é cultura numa sociedade de classes. Hegemonia não é um ‘sistema’: é um complexo de experiências, relações e atividades cujos limites estão fixados e interiorizados, mas que por ser mais do que ideologia, têm capacidade para controlar e produzir mudanças sociais. Numa palavra, é uma práxis e um processo, pois se altera todas às vezes que as condições históricas se transformam, alterações

> indispensáveis para que a dominação seja mantida. Como cultura numa sociedade de classes, a hegemonia não é apenas um conjunto de representações, nem doutrinação e manipulação. É um corpo de práticas e de expectativas sobre o todo social existente e sobre o todo da existência social; constitui e é constituída pela sociedade sob forma da subordinação interiorizada e imperceptível.

A pesquisa, ao recorrer a essas categorias explicativas do processo educacional: cotidianidade, autonomia, cultura e hegemonia, não as tomam como conceitos fora da História, atemporal, mas construídos a partir de como se faz e pensa a práxis dos educadores diante dos impactos da nova Proposta Curricular na constituição diária do PPP. Analisa-se esse processo tendo como referência essas categorias de análise que se redimensionam a todo instante de maneira histórica e dialética e possibilita restabelecer o sentido dessa reforma educacional no espaço público da escola, no PPP, como processos reais.

Sendo assim, vai-se ao encontro desses professores que vivenciam a inovação curricular nas suas contradições e nos limites da cultura escolar, para trabalhar essas categorias de análise e compreender o que ocorre na práxis desses profissionais, no desafio que esse coletivo enfrenta quando do impacto da Proposta Curricular. Procura-se avaliar as possibilidades de se fazerem como profissionais do magistério, identidades livres e autônomas nessa construção cotidiana do Projeto Político e Pedagógico da escola.

De início, observa-se que, mesmo que toda legislação produzida a partir dos anos 80 do século passado, resultado da mobilização e luta da sociedade brasileira, trouxe para o contexto da escola e seus profissionais a regulamentação para uma educação democrática e cidadã, há uma distância entre a ordem legal e o mundo real da escola. Ainda estamos sujeitos a uma organização institucional e a práticas pedagógicas que se expressam como uma cultura marcada por concepções autoritárias, verticais, de mando e submissão, em detrimento das relações horizontais e entre sujeitos de autonomia relativa. Neste espaço público, muitos professores ainda não se percebem como construtores de história e cultura, constituindo uma categoria fragmentada e assimilando estas relações tradicionais e conservadoras como sendo produtos naturais.

Contudo, ao investigar essa cultura profissional também e observa-se que, mesmo com todos os ranços autoritários herdados e dos processos de inovações curriculares, cada vez mais centralizados e controlados pelo sistema e seus gestores, os professores não são multiplicadores desse legalismo, não são mecanicamente programados. Ao contrário, as relações entre as escolas, os docentes e os órgãos centrais normativos têm sido muito tensas. Para Miguel Arroyo (2000, p.219) as resistências e transgressões permanecem, apesar da ampliação da normatização e controle do sistema:

> Porque a autonomia das práticas e dos ´práticos` ameaça. Eles recebem sua força das práticas pensada. São os que fazem acontecer o ensino, a aprendizagem, a formação da infância através do convívio e dos conteúdos da docência. Sem eles a escola para, a criançada tem de procurar outros adultos, outros pedagogos, os pais, a babá... Os professores são imprescindíveis, por isso incontroláveis. Por isso devem ser controlados. Quanto mais autoconfiança profissional, maior a titulação e maior a qualificação, maior será a consciência. Mais incontroláveis, logo a maior necessidade de controle.

Toma-se esse procedimento crítico e analítico para a investigação da qualidade da organização escolar que se expressa na ação dos seus atores, como sujeitos reais, concretos, com interesses e valores dos mais diversificados e contraditórios, como protagonistas na produção reprodução do currículo. Uma abordagem que visa compreender como se dá a validação dos saberes e das práticas, da ação-reflexão-ação desses sujeitos de autonomia relativa, compreendidas como uma questão de poder, que necessariamente implicam nas reais possibilidades de decisão e de construção de um consenso crítico e reflexivo.

A investigação aproxima desses sujeitos fundamentais da expressão e organização da cultura científica, artística e humanista da comunidade educacional. Reflete sobre o pensar e fazer manifestos nas competências, habilidades e nas características pessoais das atividades de cada um e do coletivo do corpo docente, daqueles que com suas mediações são responsáveis em assegurar a legitimidade técnica e científica da produção do conhecimento escolar. Pergunta sobre os desafios da profissionalização na organização coletiva e na constituição da identidade da escola, que exige clareza de opções e coerência nas ações, no

comprometimento das suas práticas com o projeto da escola e sua relação dialética com o Sistema Estadual de Ensino

1.3 – Os olhares e as práticas no cotidiano da reforma curricular. Entrevistas com os professores.

> É outra a visão que se tem do Estado quando visto a partir da escola, "de baixo para cima", até as instâncias cujo nível hierárquico assegura sua ascendência e poder sobre os professores da base. A supervisão administrativa, a orientação técnica, a gestão sindical oficial apresentam aspectos só visíveis a partir da sua incidência na escola... Num mundo de contrastes como da escola, começa-se a distinguir assim múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como ´escola` e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada... A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, funcionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo. (EZPELETA E ROCKWELL, 1986, p. 20,22 e 25)

No processo de investigação desse cotidiano, os professores e suas concepções e práticas do pensar e fazer a escola são fundamentais. Estes sujeitos históricos, individuais e coletivos, empreendem as reformas curriculares através da mediação do PPP, construído nas suas práxis. A heterogeneidade das suas concepções e visões de mundo e da educação passa a ser um elemento constitutivo da identidade da instituição e seus profissionais, o que deve ser necessariamente reconhecido pela pesquisa, pois "a mudança dentro do estabelecimento escolar só é possível se ela, para os atores, tiver mais significados do que o status quo" (THURLER, 2001, p. 26)

Esta pesquisa de caráter etnográfico realiza-se, de acordo com Marli de André (1995), na observação participante do pesquisador, com seu grau de interação com a situação estudada, assim como na análise dos documentos oficiais da SEE e da escola, com objetivo de contextualizar o fenômeno da Proposta Curricular. Somam-se a isso o trabalho de entrevista intensiva com os educadores,

cuja finalidade é aprofundar e esclarecer como esses atores a compreendem e se posicionam frente às inovações.

Nesse sentido, apresentamos a descrição dos relatos contidos nas entrevistas dos professores, com uma quantidade de dados descritivos e depoimentos, realizadas num processo de interação permanente com o pesquisador. Com estas entrevistas estruturadas (MOREIRA, 2002), a pesquisa traz uma série de perguntas que acredita serem fundamentais para esclarecer sobre o fenômeno das mudanças curriculares e seus impactos no PPP da escola, sob a ótica dos professores.

Quando entrevistados os professores das mais diversas disciplinas – Biologia, Matemática, História, Inglês, Português, Geografia – e perguntados sobre a aplicabilidade nas suas aulas dos Cadernos dos Professores e dos Alunos, com as indicações das situações de aprendizagem, deram respostas foram bem categóricas ao apontar uma série de dificuldades. Percebe-se que há um consenso nessas leituras com críticas à qualidade do material pedagógico. Para maioria, essas mudanças curriculares "chegam engessadas e impõem um modo de agir uniforme, o que descaracteriza o caráter autônomo da metodologia docente e ignora a diversidade de alunos e de turmas, sendo que as situações de aprendizagem e os textos propostos são repetitivos, e os exercícios não estimulam a criatividade e nem despertam interesse do aluno".

Os professores afirmam também que "o uso da proposta limita o trabalho, pois nem sempre as atividades sugeridas podem ser executadas". E outros vão mais além, e afirmam que "as práticas pedagógicas 'sugeridas' aviltam o mais novato professor. As sugestões de práticas pedagógicas são procedimentos mínimos que um docente (até inexperiente) pode ter diante uma sala de aula. Toda a bagagem e experiência do professor, não foram computadas, apenas deixadas de lado". Apenas alguns as veem como positiva e entendem que a "direção tomada pela nova proposta é mais pertinente que o antigo regime tecnicista e reprodutor de fórmulas".

Sobre o rol de conteúdos curriculares centram-se as principais críticas dos professores, principalmente quanto à definição e escolha pela SEE dos conhecimentos válidos a serem trabalhados em sala de aula e do pouco tempo para desenvolverem as atividades. Destacam-se as afirmações de que "o nível de

conhecimento transmitido ficou bastante limitado. Anterior à proposta, o plano de ensino já era superficial, pois o número de aulas tem diminuído nos últimos anos e, é insuficiente. Agora, com indicação do plano de ensino, o conteúdo tornou-se ainda mais restrito". Por outro lado, alguns afirmaram que "o material é vasto, muito bom, e sempre ajuda na preparação e organização das aulas, no entanto o tempo proposto é curto e os temas são trabalhados de forma muito rápida, sem aprofundá-los".

Mas as críticas são bastante incisivas quanto a esse aspecto dos conteúdos. Para os professores, muitas questões propostas na nova grade curricular já eram contempladas nos planos de ensino e nos livros didáticos, com "o ganho de que não excluíam conteúdos importantes como acontece com essa proposta atual". Afirmam que "não tinham que seguir uma 'cartilha', feita rapidamente, entregue com atraso aos professores e alunos, contendo conteúdos vagos e muitas vezes incompreensíveis para os alunos e, além do mais, muitos itens foram minimizados ou excluídos, por exemplo, a História do Brasil, na medida em que privilegia aspectos culturais e minimiza, sobretudo, a história política, os conflitos sociais".

Durante as entrevistas o que mais se ouviu é que "a nova proposta apresenta controvérsias e desarranjos no que se refere aos conteúdos abordados. Por um lado, os alunos recebem livros didáticos que trazem assuntos conforme propõem os PCNs, e os vestibulares cobram conteúdos diversos que, por motivos estruturais, não são trabalhados integralmente. Por outro lado, os estudantes também recebem material apostilado do governo estadual; os temas são interessantes, mas as abordagens muito pobres, tanto no quesito criatividade, quanto no que diz respeito ao conhecimento necessário para a inserção do aluno em uma universidade pública ou no mercado de trabalho".

Quando o assunto é o grau de autonomia dos professores no controle do processo de seleção dos conteúdos e o de ensino e aprendizagem, suas práxis no desenvolvimento de habilidades e competências, as críticas são mais contundentes. Eles afirmam que "o domínio de habilidades e competências poderiam ser mais bem explorado se o professor tivesse ao seu dispor recursos materiais, pedagógicos e dispositivos tecnológicos necessários ao sucesso da aprendizagem". Diante dessa realidade "os professores, atônitos, começam, então, a criar seu próprio currículo, tentando satisfazer as exigências de Proposta Curricular, dos PCNs e da provas

oficiais de ingresso nas universidades". Todos os entrevistados apontam a não existência da autonomia, "pois o fato não é administrar qualquer aula, mas sim desenvolver realmente o senso crítico no aluno e isso a Proposta não fez e não permite que o professor faça, pois o tempo para as atividades é curto".

Tratando dessa mesma questão, eles denunciam e comparam a realidade atual com outros momentos. Muitos afirmam que "já desenvolviam na escola questões teóricas e pedagógicas levantadas por essa proposta e, sobretudo, com mais autonomia. Sem contar que tanto o conteúdo teórico e pedagógico geral, quanto às propostas teóricas específicas de cada disciplina – no caso de História – são vagas, simplistas, repletas de chavões e frases de efeito". Afirmam também que "é patente a subestimação por parte da SEE da capacidade de análise crítica dos professores". "Estão querendo nos ensinar a dar aulas"

Outros atentam que os professores "não têm tempo nem aulas suficientes para desenvolver todas as estratégias necessárias para contemplar mapas, tabelas, gráficos, iconografia, filmes, etc. todos os temas". Muitos afirmam que "esse tipo de estratégia comprometerá totalmente o cumprimento de um plano básico (mínimo) para colocar o alunado em condições de competição no mercado de trabalho. A cada ano os Educadores são 'presenteados' com políticas educacionais, estratégias, planos curriculares, resoluções, diretrizes que ao invés de fornecer qualidade de ensino, trazem cada vez conteúdos mais superficiais. As inovações dos cadernos atuais ganham na qualidade de imagens, mas perdem de longe para o conteúdo".

As críticas também são direcionadas ao sistema de distribuição do material e a qualidade das 'apostilas': "o atraso na entrega dos cadernos dos professores é ridícula, frustrou muito". Denunciam os equívocos dessa "tendência à homogeneização em nome da universalidade, da garantia de um currículo mínimo a custa da massificação e garantida pelas atuais cartilhas, padronizadas e que se tem que seguir. A maioria discorda de atividades lá incluídas. Observam que em todo material "há correções necessárias, desde ortografia até a adequação das atividades". Quanto à aplicação, em 2008, foi considerada como um desastre total, já, em 2009, a aplicação está sendo "um pouco mais harmoniosa, pois os alunos têm apostilas".

Sobre o ponto central da Proposta que é o de possibilitar a formação de alunos com posturas de leitores e produtores de conhecimento, os professores também foram bastante categóricos em criticar o fracasso da Proposta. Para muitos "há temas na proposta que são até inovadores no ensino médio, porém pecam pela superficialidade. A facilidade de fontes de informação deveria ser um fator facilitador e não alienante da prática pedagógica, pois o aluno aprende a fazer busca e elencar imagens incríveis, mas não desenvolveu o hábito de leitura, da discussão, da interpretação". Por outro lado, afirmam que "houve uma clara piora na habilidade da escrita. O resultado é um caos que estamos assistindo entre o mundo informatizado (intensamente dinâmico) e o mundo da sala de aula, onde a tecnologia está atrasada e muitas vezes não há como ser absorvida" Todas as falas e olhares dos professores denunciam o processo de exclusão crônica e fragilidade da formação da maioria dos alunos da escola pública, quando se deseja eficiência e qualidade.

Ainda sobre as situações de aprendizagem contidas na Proposta, elas "não fornecem elementos aplicáveis que contemplam as dificuldades reais e concretas dos alunos, as quais os professores deparam cotidianamente, como por exemplo, superar dificuldades básicas. De fato, há uma repetição de material didático como trecho de livros, filmes, indicação de leituras já conhecidas pelos professores. Enfim, nada de novo e substancial". Afirmam que "no cotidiano escolar pode-se notar a continuidade das defasagens de conhecimento e estudo dos alunos. Podendo exemplificar a partir da análise dos trabalhos feitos por estes, cujos conteúdos são constantemente copiados sem uma participação crítica real".

Outros professores também apontam a fragilidade e consistência de leitura e interpretação desse alunado e denunciam que "a escola precisa organizar seu tempo no intuito de possibilitar discussões sobre novas abordagens educativas, novas práticas pedagógicas, novas metodologias de ensino, incluindo aqui a disponibilidade de recursos e apontam a necessidade de romperem com essa concepção de "meros executores de uma cartilha ditada pelo governo". Denunciam ainda que "a partir do momento em que temos que nos preocupar cada vez mais com cartilhas e resultados burocratizados, dessa proposta que fere duramente a autonomia do professor, não somente nosso salário se degrada, mas também nossa possibilidade de criação e atuação em sala de aula".

Para esses professores entrevistados, o desenvolvimento da capacidade leitora e crítica dos alunos “esbarra nas práticas de alguns poucos colegas, ainda enraizados no esquema conteudista e aulas puramente expositivas, nas quais o aluno não será capaz de desenvolver habilidades e competências para enfrentar com sucesso o mundo”. Os professores apontam também a dificuldade de trabalhar essa realidade onde “temos alunos semianalfabetos no ensino médio”. Para solucionar o problema, a Proposta sugere que os alunos realizem muitas leituras e respostas interpretativas, no entanto esse método de acompanhamento mais individualizado do aluno fica limitado, “porque o professor não tem tempo hábil para corrigir os textos dos alunos, numa avaliação mais contínua”. É comum professores ministrarem mais de 40 aulas por semana, e fica difícil oferecer tratamento com recursos didáticos para além da lousa, giz e aulas expositivas.

Para os professores, é consenso que “não há proposta que se viabilize se não for capaz de valorizar material humano”. Uma minoria aponta para “alguns avanços, ainda que tímidos, na tentativa de formar alunos com competência leitora e interpretativa na nova proposta”. Contudo, ressaltam que há uma distância enorme entre o que é proposto e o que de fato ocorre. Vejamos o que diz a Proposta Curricular (2008, p.17), sobre que se espera dos alunos e com os processos de ensino e aprendizagem:

> A imagem de um aluno ativo, isto é que aceita enfrentar problemas, argumentar em favor de suas ideias ou procedimentos, que compartilha soluções, que lê ou interpreta as experiências e escreve com o próprio punho suas ações ou pensamentos.

Ao analisar essas falas apresentadas nas entrevistas intensivas e que se somam às ditas nos corredores e nas reuniões de HTPCs, elas deixam claro o que ocorre de fato na práxis curricular desses professores diante às inovações. Para compreender a complexidade desse momento é preciso considerar, portanto, que “uma boa parte do que é pensável/impensável, possível/impossível, numa escola negocia-se através de inúmeros diálogos interiores, de cada um consigo próprio e com os outros” (NOVOA, 1994, p.50).

Nas escolas essas aprendizagens analisadas pelas vozes daqueles que pensam e fazem a educação expressam a multiplicidade de relações e vivências dos

educadores e educandos, e apontam situações que têm a ver com a forma como a escola organiza o tempo/espaço do seu trabalho, compõe as classes, define os horários, elabora e realiza as suas avaliações; assegura os direitos e cobra deveres, estipula as regras de conduta em geral, organiza e exerce o seu Regimento Interno, conduz os conselhos de classe e escola, chama à participação da comunidade. O estudo interpreta todas essas ações e maneiras de constituir a identidade da escola, na dinâmica das reformas curriculares e suas ingerências no Projeto Político Pedagógico vivido, assumido cotidianamente.

> É curioso como o legalismo inovador tenta sufocar as oportunidades raras que os professores criam de se afirmarem como pessoas, como coletivo, de se livrarem das engrenagens das disciplinas, dos currículos enlatados... Esse legalismo inovador é um contrasenso. Tenta conduzir a inovação sob controle, o que é a negação da inovação (ARROYO 2009, p. 222 e 223)

As entrevistas, estes olhares e falas dos professores do Tomás Alberto denunciam esse processo de reforma curricular, controlada pelos órgãos centrais, e executada de "cima para baixo", o caráter vertical e não dialógico que, de certa forma, reproduzem por parte do sistema uma imagem equivocada da realidade e da formação profissional dos educadores da rede estadual de ensino.

1.4 – A interpretação do que foi vivenciado na escola. O relato dessas experiências: um trabalho de campo

O processo de reconstrução crítica e análise das mudanças que ocorrem com a implantação da Proposta Curricular na vida diária da escola e seus profissionais permitiram à pesquisa compreender como se dão as práticas e os conceitos reais em que se reordena e dá continuidade à organização do trabalho escolar. Como os professores e gestores da escola analisam e compreendem a importância do PPP na mediação do processo de construção da identidade profissional e da escola, no cotidiano das ingerências das inovações controladas.

Procura-se nesse trabalho aproximar de forma crítica e reflexiva dessas inovações curriculares, do pensar e fazer dos professores, dessa cultura escolar onde se faz presente uma diversidade de interpretações manifestadas diante dos

impactos das reformas curriculares. Desse modo, muitas vezes “oculto”, de vivenciar a escola e a produção do conhecimento, de se construir como significados e valores na multiplicidade de ações e interrelações desses sujeitos sociais.

Interpreta-se essa realidade dinâmica da escola a partir da observação e análise das atitudes dos professores, vivenciadas de maneira diversa e tensa, nos corredores, na sala dos professores e de aula. Procura-se apreender essas manifestações de mudanças, que aparecem muitas vezes de forma empírica nas atitudes desses profissionais, sabendo que não se pode medi-las em dados quantitativos. Para analisar e compreender essa situação, vivida na concretude das relações socioeducacionais, recorre-se às palavras de Maria Teresa Gonzáles (1988 apud NOVOA, 1995, p. 41) :

> A escola constitui um filtro que modela as mudanças que vêm do exterior, bloqueando-as ou dinamizando-as. Na organização desenvolvem-se padrões de relação, cultivam-se modos de ação e produz-se uma cultura própria em função da qual os indivíduos definem o seu mundo, elaboram juízos e interpretam as inovações; nesta perspectiva, a organização tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às respostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se realizarem à margem da dinâmica própria da escola.

Mesmo que na sua maioria, os educadores desconheçam e praticam o que está prescrito no velho Projeto Político e Pedagógico da Escola, anterior à reforma curricular de 2008, percebe-se nas ações educativas desses sujeitos concretos, transitando nessa cultura escolar rica de concepções de ensino e aprendizagem, uma forte experiência de luta pela constituição de uma cultura de caráter liberal, nem sempre democrática. Leituras que se fazem presente nas decisões e nas posturas individualizadas dos professores, com enormes dificuldades de se moverem como coletivo.

Por outro lado, a pesquisa demonstra que há na cultura escolar uma atividade prática individual e coletiva, esta com menor intensidade, a ser considerada, que se manifesta na vontade de uma parcela considerável dos professores de renovarem-se a todo ano, para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem. Com certeza, são nessas práticas cotidianas, carregadas da esperança de que fala Paulo Freire, que os realizam como profissionais. Muitos deles ainda encontram os motivos para

lutarem e que tornam a profissão gratificante, apesar das péssimas condições salariais e de trabalho.

Ao observar o cotidiano das escolas públicas, depara-se com essa cultura política e pedagógica, acolhida e realizada pela maioria dos educadores, movida por necessidades individuais e coletivas, e que se manifesta em atitudes e posturas marcadas por oscilações e conflitos. Nessa vivência do corpo docente, diante dos impactos da Proposta Curricular, se registra momentos de muita esperança intercalados por descrenças, em situações de claro compromisso e de total indiferença. No dia a dia, a dinâmica acelerada e muitas vezes impositiva e pouco analisada faz com que os professores não tenham a consciência clara da dimensão histórica do seu trabalho, não busquem ancoradouro no Projeto Político e Pedagógico da escola.

Contudo, há neste contexto da cultura escolar, a manifestação do "bom senso", que permeia as mais diferenciadas concepções de educação vividas na escola Tomás Alberto Whatelly, com uma ética adequada às estruturas de ensino e aprendizagem e a gestão da escola pública. Fala-se dessas posturas a favor da liberdade de escolha dos professores sobre os conteúdos e métodos das suas aulas, do poder que o grupo tem para conduzir os destinos da escola nessa estreita brecha democrática, diante da cultura autoritária e do excessivo controle do Sistema de Ensino. Estas atitudes continuam sendo um desafio, um sonho que se encontra presente nos educadores das escolas públicas do estado de São Paulo.

Ao dirigir-se a essa realidade escolar observou-se, durante todo esse processo de pesquisa, mesmo que como ideal e de realização remota, extremamente complexa, algumas iniciativas que expressam a vontade dos educadores de constituírem-se como um corpo mais coletivo e organizado, a realizar o PPP como um projeto crítico e participativo.

Nota-se que as dificuldades de caráter administrativo e pedagógico são inúmeras. As inovações a partir dos olhares e práticas dos professores esbarram numa história educacional marcada pela rara experiência de uma cultura democrática das instituições escolares e na verticalidade das reformas que seguem uma lógica burocrática e vertical do Sistema Estadual de Ensino. Mesmo que a LDB, no seu artigo 15, decrete que "os sistemas de ensino assegurarão às Unidades

Escolares públicas de educação básica que os integram progressivo graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira", o que se observa é que ainda os professores trabalham apenas oficialmente nos limites de uma autonomia decretada e pouco construída de fato.

Enfim, diante dessa lógica burocrática que determina os parâmetros para a implantação das mudanças curriculares, com sua inovação controlada, sobra pouca margem de manobra e de autonomia na definição do processo educacional e da função social da escola aos professores. Profissionais, estes, que, por décadas, têm mantido limitadas suas práticas e reflexões apenas no campo do processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula com seus conteúdos e seus alunos. Contudo, a de se observar que essa "noção de autonomia permanece bastante confusa. Afinal das contas, nenhuma pessoas ou instituição é completamente autônoma. A autonomia dos professores em sala de aula é tão relativa quanto a dos estabelecimentos" (THURLER, 2001, p.46)

Enfim, ao estudar reformas educacionais a partir das vozes desses professores diante das políticas públicas centralizadoras, interpretando o processo como elas perpassam a cultura escolar, o crivo do "bom senso" desses profissionais, pautado pela diversidade e ambiguidade de leituras, faz sentido nesse momento de forte intervenção e controle social do Estado. Destacando as leituras mais críticas e argumentativas das mais ingênuas e ou até indiferentes, o que fica patente é que mesmo que essa proposta mencione o respeito às diferenças, à autonomia na diversidade contemporânea tanto dos indivíduos, dos grupos, quanto da realidade escolar, os professores sentem no dia a dia o contra-senso desse discurso oficial com sua prática de controle e autoritária. Por outro lado, entendem que qualquer reforma curricular necessariamente terá que possibilitar aos sujeitos dessa práxis uma releitura, o direito de concebê-la na sua totalidade como projeto histórico e social, portanto passível de resistência e transformação.

CAPÍTULO II

A PROPOSTA PEDAGÓGICA NA DIMENSÃO PÚBLICA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

> A escola tem uma história que não pode ser interrompida. Se houver mudanças com a introdução do currículo estadual e da atual legislação, esses ajustes precisam ser registrados na Proposta Pedagógica da Escola (...). A Proposta Pedagógica representa a identidade da escola. Ela é o documento oficial em que estão registrados todos os procedimentos, recursos e metas da escola. Segundo o que está prescrito legalmente, esse documento orienta todas as ações da escola e é a base pra a realização dos ajustes necessários. (CADERNO DO GESTOR, 2008, v.02, p. 08)

No segundo semestre de 2008, a Secretaria Estadual da Educação inicia o processo de formação dos seus gestores para trabalharem em conjunto com o corpo docente na realização de uma série de "adequações à Proposta Pedagógica" da escola, atendendo às diretrizes da Proposta Curricular, em andamento, no ensino fundamental e médio da rede pública estadual. No volume dois do Caderno do Gestor há orientações para o professor-coordenador de como proceder para envolver toda a comunidade nessa reforma educacional. Trata das medidas necessárias à organização do trabalho sociopedagógico da escola, que implicam na reformulação da concepção de aprendizagem e dos procedimentos para a realização das atividades didático-pedagógicas, na dedicação especial à questão do "caráter formativo da avaliação em processo", e, por fim, das exigências para que estas adaptações estejam de acordo com a legislação educacional, cabendo à escola redigir um capítulo sobre as bases legais para as suas ações.

Para cada um destes três itens abordados no Caderno do Gestor: ensino e aprendizagem, avaliação e legislação, a SEE sugere aos coordenadores e diretores uma série de procedimentos que serão necessários para a organização e implantação da Proposta Pedagógica. Afirma que o corpo docente deverá assumir o

compromisso de delinear os planos anuais e os planos de ensino do 1º e 2º bimestres das disciplinas e séries, retomando os planos de 2007 e comparando-os com os estabelecidos pela Proposta Curricular para que, assim, possam fazer as devida adequações e mudanças. No Caderno do Gestor (2008, v 02, p 17), há indicações de como o coletivo da escola deve proceder para que Proposta Pedagógica desenvolva um capítulo especial relacionado à avaliação, entendida "como principal elemento do currículo e parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Destacam o caráter formativo da avaliação em processo" (ibid, p.13).

Nesse documento ficam bem definidas as opções metodológicas e epistemológicas que fundamentam as atividades diárias dos professores, suas concepções de ensino e aprendizagem:

> A aprendizagem começa a se relacionar com processos de ensino (daí a importância renovada na figura do professor e seus recursos didáticos e conhecimento da matéria) considerando também os níveis de desenvolvimento dos alunos, seus recursos (cognitivos, afetivos, que estejam à altura dos desafios contemporâneos culturais, econômicos, físicos, etc.) de aprender e o sentido que atribui ao saber escolar para sua vida atual e futura.

O papel socioeducativo da escola também recebe um tratamento especial na apresentação da Proposta Curricular. Segundo a SEE, é preciso pensar e inscrever a Proposta Pedagógica e a instituição escolar em um novo aporte teórico, que de significado e significação à práxis dos educadores. Para que esteja à altura dos desafios contemporâneos, é necessário que a escola passe por mudanças significativas, a posicionar-se como a que aprende a ensinar. Isto significa dizer que:

> De acordo com essa concepção, a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e de que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma 'comunidade aprendente', nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos (...). Ações como a construção coletiva da Proposta Pedagógica, por meio da reflexão e da prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte da constituição de uma escola à altura dos tempos atuais. (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p. 12)

O Caderno do Gestor destaca a necessidade de os professores elaborarem os planos de ensino, sugerindo que façam as adequações dos seus planos anuais de acordo com o formato exposto e detalhado nos Cadernos da Proposta Curricular, onde se encontram os conteúdos prescritos para cada uma das disciplinas que compõe a grade do ensino médio. O documento faz as devidas ressalvas para que esses planos não se caracterizem como decididos exclusivamente pelas mãos dos professores, pois há agora uma "proposta articulada de referência oficial". Sugere-se, contudo, que haja a possibilidade desses profissionais interferirem e realizarem algumas mudanças frente ao currículo oficial, desde que "alguém registre em ata as posições dos professores, devidamente fundamentadas para posteriormente serem anexadas à Proposta Pedagógica da escola" (p.10). Finalmente, uma vez concretizados, os planos deverão ser debatidos com a direção e apresentados aos pais e aos alunos.

Aqui, nota-se já nesse primeiro momento, uma ênfase no sentido de adequar a concepção pedagógica da escola às diretrizes da Proposta Curricular. Há uma orientação para que os professores e gestores adaptem, amoldem, ajustem suas práticas ao que diz a Proposta da SEE. Veja como essa situação fica nítida no discurso oficial:

> Seria interessante que os professores utilizassem o formato proposto nas Propostas Curriculares para a redação de seus planos anuais, para que a o Coordenador pudesse verificar as adequações proposta e suas razões (...). As posições dos professores, devidamente fundamentadas, para posteriormente serem anexadas à proposta pedagógica da escola (...). Se esses planos anuais ainda não foram definidos, devem-se mobilizar os professores das disciplinas para realizá-los de imediato. (CADERNO DO GESTOR, v. 02, p. 10 e 11)

O sistema também procura articular o novo currículo com a possibilidade de uma avaliação externa, que utiliza procedimentos metodológicos científicos capazes de medirem por meio da métrica do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Uma metodologia de avaliação de desempenho dos alunos e da instituição que utiliza uma "escala de proficiência" muito próxima às avaliações nacionais do Saeb e da Prova Brasil. Portanto, o sistema fecha o cerco ao associar currículo com avaliação, definindo para a escola e seus profissionais como trabalhar para atender às metas anuais desejáveis e claramente avaliáveis. Na

fala de Paulo Renato Souza, atual Secretario de Estado da Educação, que substituiu Maria Helena Guimarães, a partir de 14 de abril de 2009, fica expressa a importância do sistema de avaliação e controle da SEE no processo de ensino e aprendizagem:

> Ao consolidarmos a estruturação do currículo oficial da educação básica de São Paulo, agora com ampla participação dos professores que aplicaram as propostas curriculares conforme orientações dos Cadernos do Professor e avaliaram essa experiência oferecendo valiosos subsídios para os ajustes necessários à proposta original, cabe à Secretaria tornar mais claras a vinculação do SARESP ao currículo.

Observa-se, nesse instante, que a dimensão pedagógica não se apresenta associada à política, termo que sequer aparece nos textos oficiais, quando das sugestões para as adequações que a escola terá que proceder. O discurso oficial não faz qualquer menção ao estabelecimento de ensino como um lugar de exercício de poder. Para a pesquisa, entende-se que "a inovação, seja ela proposta de dentro ou de fora, é sempre suspeita de provocar uma transformação das relações de poder na escola" (Thurler, 2001, p.49).

A Proposta redimensiona e ameaça as relações sociais estabelecidas nas escolas, o poder de decisão que é definido de acordo com o grau de autonomia dos professores no trato dos conteúdos curriculares, suas didáticas e metodologias. Segundo a reforma educacional definida pela SEE, cabe à escola se adequar e implantar uma reformulação que se apresenta já predeterminada nas grades curriculares com a disposição das disciplinas, nos procedimentos de como organizar a Recuperação Paralela, no controle e sequência dos conteúdos via Cadernos dos Professores e Alunos, nas avaliações externas e no acompanhamento diário dos seus especialistas e grupos de suporte pedagógico. Todas essas mudanças curriculares e pedagógicas na rede pública estadual passa necessariamente pela avaliação anual do sistema, que mede e atribuí uma nota de acordo com as metas atingidas e a eficácia da escola e seus profissionais.

Essa dicotomização, com ênfase nas inovações de caráter pedagógico, está baseada na chamada Pedagogia das Competências. Diante dessa proposta e sua concepção pedagógica que se faz política, O Sistema Estadual de Ensino interfere e define a correlação de forças no interior da escola, ao trazer para a reflexão do

coletivo uma série de questões de ordem curriculares: plano de ensino, avaliação, métodos de ensino e aprendizagem, para que os professores e alunos possam se ajustar às exigências da sociedade contemporânea. A identidade da escola adequando-se à sociedade do conhecimento e globalizada.

Apesar do discurso oficial, que trata da construção da nova Proposta Curricular como sendo apenas um processo aparentemente neutro e de adequação na organização do trabalho pedagógico da escola, constata-se na prática do dia a dia que essas mudanças passam necessariamente por conflitos entre as diversas concepções socioeducativas e interferem na gestão da escola.

Neste momento, ao se analisar qual o discurso e a prática hegemônica na rede de ensino, investigando a dimensão das mudanças que a Proposta Curricular exerce no cotidiano da escola, pode-se afirmar que esta mais para assegurar um processo de reprodução de uma cultura educacional que pauta-se pelas inovações sobre controle, burocráticas, que no equilíbrio do poder pende mais para a perpetuação de leituras hierárquicas e verticais. Este contraria o discurso da formação para a cidadania, pois limita o poder dos que pensam e fazem a educação no chão da escola, defini procedimentos padrões preestabelecidos por especialistas e executados pelos trabalhadores.

Mas essa hegemonia conservadora não se processa somente pela ação verticalizada da SEE, pois ela também é produto da ação de uma parcela considerável de professores e diretores, que permanentemente insistem em reproduzir uma escola que faz um discurso pela participação e responsabilidade social dos seus atores, mas, por outro lado, pouco faz para ampliar estes espaços. No convívio do dia a dia ainda se percebe claramente os verdadeiros princípios deste modelo tradicional e conservador que insiste em habitar a escola.

Mesmo quando os professores saem em defesa da sua autonomia e do controle do processo de inovações, há de se ter um cuidado na leitura deste cotidiano, que escapa a nossa percepção de pesquisador. “De certo modo a cotidianidade desvenda a verdade da realidade, pois a realidade a margem da vida de cada dia seria uma irrealidade transcendente...do mesmo modo, porém, a esconde: a realidade não está contida na cotidianidade” (Kosik, 1985, p.83). Muitas vezes, o discurso a favor da autonomia política e pedagógica visa apenas e somente

reforçar uma concepção tão conservadora quanto à postura “de cima para baixo” da SEE: estão reclamando de fato a independência licenciosa e defendendo posturas pouco compartilhadas com os interesses coletivos da escola, mas com práticas educacionais individualistas, que não aceita críticas e muito menos serem avaliadas.

Por outro lado, existem grupos dentro da escola que acreditam na sua condição de profissionais, não tutelados pelo sistema, e nas possibilidades de desenvolverem uma educação de qualidade, construída como espaços de democracia e liberdade. Entendem que estão inseridos numa relação de interdependência com a SEE e sujeitos às normas e legislação de âmbito estadual e nacional, num contexto onde muitos se aproximam da defesa da autonomia relativa da escola e da profissão de professor, traduzida em ações em que, “na melhor das hipóteses, os professores são levados a construir um projeto situado em sua ´zona proximal`, compromisso ótimo entre as finalidades visadas pelas autoridades e suas próprias necessidades e possibilidades de evolução”. (THURLER, 2001, p. 51 e 52)

O que se constata é que, diante das determinações do Sistema Estadual de Ensino, o PPP da escola e sua adequação à Proposta Curricular passa pela mediação dos educadores e gestores e se realiza como práxis cotidiana na dinâmica da organização e gestão da coisa pública. Tomamos como referência a definição de Ilma Veiga (1995, p.12, 13 e 14), como conceito de análise dessa realidade o PPP redefinido diante das inovações curriculares:

> O projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos como o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula (...). A principal possibilidade de construção de características etnográficas, associada às teorias críticas da educação, passa pela relativa autonomia da escola. De sua capacidade de delinear sua própria identidade (...).

Nota-se, nesse contexto de mudanças, com o processo de adequação do PPP às propostas curriculares e ao sistema de avaliação externa das escolas, já há o direcionamento do trabalho do docente, limitando a autoria e a autonomia relativa das suas atividades didático-pedagógicas. Esta postura centralizadora não é uma questão de ordem técnica, mas políticas, pois implica controle e poder, que fica ainda mais demonstrada quando a SEE sugere à escola e seus profissionais a construção da Proposta Pedagógica para uma nova Proposta Curricular desde que devidamente inserida como parte do Sistema Estadual de Ensino. Para Maria Inês Fini (2008, p.7), Coordenadora da Proposta Curricular da Secretaria Estadual de Educação, a construção da autonomia da escola "pressupõe também seguir políticas nacionais, estaduais e locais desenvolvimento da educação, a fim de que possa estabelecer unidade e direção coordenada nos respectivos sistemas"

A escola como instituição do Estado, que Gramsci define como sociedade política mais sociedade civil, isto é, hegemonia escudada na coerção:

> O Estado em sentido amplo, `com novas determinações`, comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de Estado em ´sentido estrito` ou de ´Estado-coerção`), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executiva e policial-militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação) etc. (COUTINHO, 2003, p. 127)

Essa política pública centralizadora e burocrática não é bem vista pelos órgãos representativos da categoria, que se manifestam contrários a essa ação da Secretaria de Estado da Educação. As entidades do magistério paulista: APEOESP (Sindicato Estadual dos Professores), o CPP (Centro do Professorado Paulista) e a APASE (Sindicato de Supervisores do Magistério) analisaram a Proposta Curricular e elaboraram o documento – Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Uma Análise Crítica – com o objetivo de subsidiar o debate que vem ocorrendo na rede estadual. Neste documento as organizações sindicais entendem que é preciso denunciar a tentativa do governo em tratar o processo da reforma educacional como

sendo apenas questões da gestão técnica e da eficiência administrativa, mascarando os reais interesses do Estado de “características neoliberais”.

Há uma série de artigos dos representantes das entidades tecendo questionamentos sobre esse processo da condução centralizada e dos objetivos e fins da reforma curricular. O intuito, entre outros, é o de esclarecer aos professores e gestores sobre a dimensão política e pedagógica da ação do governo do Estado. Para essas organizações sindicais, por mais pedagógica que a Proposta Curricular queira transparecer, está claro que a atual política da SEE e sua gestão centralizadora têm a intenção de controle político-ideológico da escola e de seus profissionais.

Certamente, assim também entendem muitos professores quando se deparam com a Proposta em movimento na rede pública. Nas conversas informais e nos momentos em que as “cobranças” da SEE recaem sobre os professores, impera-se o discurso de descontentamento e denuncia. É comum eles apontarem quais os interesses que acreditam conduzir essa intencionalidade do poder na implantação da inovação curricular e pedagógica, como sendo uma atitude política, que implica diretamente na organização da produção e das ações dos professores. Também lastimam a ação prescritiva e a falta de respeito do governo e acreditam que mereciam maior atenção, até porque são eles que fazem e pensam a educação no cotidiano da escola.

Nesse campo de intensa disputa política e pedagógica (mesmo que uma boa parcela dos professores não tem a compreensão e a clareza da totalidade política e social dessa inovação, muitos passando até distantes dos discursos contrários às políticas neoliberais das entidades representativas), eles criticam a centralização e o poder normativo da SEE, no controle das suas atividades. No entanto, nota-se também que a dinâmica imposta pela reforma tem levado-os a adequarem suas práticas pedagógicas, atendendo em parte às indicações, até porque sabem que serão cobrados pelo desempenho da escola frente às avaliações externas e internas.

Observa-se também que nessa “queda de braços” entre o sindicato e o governo estadual, os professores sentem e demonstram que há uma total falta de articulação da categoria, apresentando-se fragilizada e com uma série de

dificuldades na sua organização interna e na sua inserção junto à sociedade civil. Discutem e falam em definir o Projeto Político-Pedagógico que lhes possibilitaria a lutarem a favor da autonomia da escola, mas sabem também que, com essas interferências da SEE e a maneira como se dá a montagem da estrutura do sistema escolar, há poucas chances de saírem das grades curriculares, das disciplinas estanques e das cargas horárias exaustivas, para a real condução de um projeto que não se subordine ao controle total do Sistema Estadual de Ensino.

2.1 – Os professores na dinâmica das inovações controladas pela SEE.

Uma considerável parte dos educadores, que se manifestam incomodados com a atual situação, entendem que a direção da SEE tem sonegado o papel mediador da escola e dos seus profissionais. Defendem que é dever deles e da instituição de transcender aos propósitos educacionais do sistema e garantir na sua localidade o atendimento aos educandos e a toda comunidade, acreditando sempre na possibilidade de definirem seus fins e objetivos. Apesar da insatisfação generalizada e o cansaço por não se sentirem respeitados nem pelo governo e muito pouco pelos alunos e seus pais, muitos indiferentes ao que ocorre na escola, existe ainda uma consciência e vontade de fortalecer o poder local e sua real capacidade de construir um projeto com maior autonomia, apesar de reconhecerem como o elo frágil do sistema.

Para esses profissionais, o sentido da palavra autonomia, entendido não como valor absoluto, que se define em si mesmo, mas na relação com o outro, está associado os valores de liberdade, democracia e participação. Muitos pensam o sentido da palavra autonomia como se apresenta e é definida por Carmem Neves (1995, p.97 e 99):

> A autonomia deve existir para atender a essas especificidades, ao concreto, à qualidade da educação que se faz no dia a dia. Se a escola só recebe ordens, leis, deliberações para cumprir, transforma-se em órgão tutelado, perde seu espaço de liberdade e autonomia e reduz a capacidade de mediar, tão própria do ato educativo. A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsáveis) (...). Da mesma forma, assim como a democracia sustenta-se em princípios de justiça e igualdade que incorporam a

> pluralidade e a participação, a autonomia da escola justifica-se no respeito à diversidade e à riqueza das culturas brasileiras, na superação das marcantes desigualdades locais e regionais e na abertura à participação.

Assim, mesmo que muitos professores não tenham a clareza política e ideológica da reforma educacional, não é segredo para ninguém que a necessidade de atenderem à verticalização da Proposta Curricular, posta no cotidiano da escola pela ação da SEE, comprometeu, sim, as suas atitudes quanto ao controle e direção desse processo. A intervenção do Estado define inclusive as datas para entrega dos planos de ensino, atendendo ao calendário oficial. Um discurso que procura descaracterizar qualquer iniciativa até então tomada pela escola, pois para os gestores dessa política educacional o que havia era uma descentralização anárquica, pautada nas atitudes individualistas dos professores, assim descrita no Caderno do Gestor (2008, v. 02, p.10):

> Como até então não havia sido definida uma proposta articulada de referência oficial, a decisão ficava exclusivamente nas mãos do professores. Com isso caracterizavam-se os planos como sendo de um professor particular e não como plano da escola.

Mas, também esses profissionais sabem que ao mediarem às ações educativas, principalmente estas que vêm no bojo das inovações curriculares, elas exigem da escola e seus professores a compreensão e assunção dos seus atos, e quaisquer que sejam as características das mudanças, estas passam necessariamente pelas suas mãos e compromissos. Neste contexto, apesar da direção verticalizada e centralizadora da SEE, observa-se que os professores não abriram mão por completo de definirem o grau de autonomia relativa do trabalho escolar. Há uma transgressão, um inconformismo que movimenta este coletivo.

No contexto dessas reformas, os professores percebem e denunciam as incoerências do discurso da SEE, quando se põe na defesa do papel mediador da escola em adequar as reformas à sua realidade, quando, para muitos, não passa de mera retórica. O que se vê e o que sentem de fato é uma ação padronizada e dirigida que limita o poder de decisão da instituição, abrindo-se apenas para a possibilidade de adequarem a Proposta Pedagógica à reforma curricular, controlada por um processo externo de avaliação. Todos têm consciência de que essas

inovações sob controle da chamada Pedagogia das Competências são avaliadas e medidas todo ano pelo SARESP e que, a partir de 2008, esses índices de desempenho da instituição contou para a definição do IDESP, influenciando diretamente no bônus. Processa-se, nesse contexto, a lógica burocrática e centralizadora do Sistema Estadual de Ensino, que, segundo o Programa de Qualidade da Escola da SEE, avalia a escola "considerando dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o indicador do fluxo escolar em cada nível de ensino", num processo que vincula o currículo proposto com a avaliação

Pelos corredores e salas da escola, os professores denunciam a clara demonstração da intencionalidade interventora do Estado e sua política de reformas educacionais. Eles já até se acostumaram a receber a cada quatro anos novas reformas que seguem o mesmo padrão prescritivo de outras tantas já implantadas e abandonadas, em seguida, a cada novo governante que se instala no poder. Aqui, percebe-se um agravante nessa descontinuidade das políticas públicas educacionais, ao atentar-se para o fato que ela é executada pelo PSDB que governa já por 18 anos o Estado de São Paulo.

Outro fator relevante e que a maioria dos professores não aceitam é a forma redentora de como o discurso oficial é posto para a sociedade civil e como reproduz a mesma fala que marca as chamadas reformas educacionais, ou seja, desvaloriza o que até então existia para afirmar-se com a inovação, necessária e única, daquela que elevará a qualidade da educação. Nesse sentido, a própria Secretária Maria Helena Guimarães, em entrevista à Revista Veja de 13 de fevereiro de 2008, ao defender que se deveria premiar o mérito, contra o corporativismo da categoria, denuncia a "zona de mediocridade" da massa de profissionais. Veja:

> **Veja –** *Qual é exatamente o motivo das críticas ao novo sistema?*
> **Maria Helena –** Em pleno século XXI, há pessoas que persistem em uma visão sindicalista ultrapassada e corporativista, segundo a qual todos os professores merecem ganhar o mesmo salário no fim do mês. Essa velha política da isonomia salarial passa ao largo dos diferentes resultados obtidos em sala de aula, e aí está o erro. Ao ignorar méritos e deméritos, ela deixa de jogar luz sobre os mais talentosos e esforçados e, com isso, contribui para a acomodação de uma massa de profissionais numa zona de mediocridade. Por isso, demos um passo na direção oposta

Assim qualificou os profissionais da rede estadual de ensino para justificar a condução do processo de inovação curricular e pedagógica, e também para uma preparar terreno para uma nova política de carreira do magistério, a ser direcionado e permanentemente avaliado pela SEE e que certamente pouco possibilita à escola e seus profissionais o papel político de gestor de sua própria organização. A Secretária defende uma política educacional meritocrática[20] e aponta como exemplo de sucesso as experiências dos Sistemas Educacionais de países do "mundo desenvolvido, como Inglaterra e Estados Unidos" e, por fim, diz que esse debate ainda "contraria uma parcela dos educadores".

Já neste primeiro instante, quando os professores regressaram e iniciaram o planejamento do início do ano letivo de 2008, essas afirmações criaram um mal estar e provocaram, na maioria, um sentimento de revolta. A categoria como um todo não admite que o motivo do fracasso escolar seja depositado sobre suas costas. Para os professores e gestores da escola "o único e verdadeiro responsável" pelos péssimos resultados é o próprio governo do Estado de São Paulo. A reclamação foi geral.

Pode-se concluir, quando se convive diariamente com os professores, que essa forma como a Proposta Curricular foi sendo implantada e a necessidade da escola elaborar a sua Proposta Pedagógica, com seu tempo ditado pela ingerência externa do sistema, fez com que eles se tornassem refratários e muitas vezes manifestando-se inacessíveis às mudanças. Na conversa e na observação das práticas desses educadores, percebe-se que há um consenso, traduzido em bom senso, contrário a essa interferência acentuada do sistema no espaço da escola, que serve de escudo e barra a real e efetiva adequação à Proposta Curricular. Faz-se mais por obrigação e dever do que por acreditar nas inovações. O fato é que para essa maioria, silenciosa ou não, o Estado pensou e definiu o que e como fazer para

[20] O Programa Valorização pelo Mérito, lançado na semana passada, estabelece medidas e possibilitarão aos professores multiplicar o salário inicial, ao longo da carreira, por quase quatro vezes, desde que cumpram as regras de promoção e tenham notas mínimas em avaliações... As novas regras objetivam valorizar o mérito de cada um e tornarão as carreiras do magistério mais atrativas para bons alunos egressos do Ensino Médio. Estas mudanças estão previstas no projeto de lei enviado pelo governador do Estado à Assembleia Legislativa na quinta feira, dia 6. As novas regras da promoção também estimularão, se aprovadas pela Assembleia, o constante aperfeiçoamento dos atuais integrantes do magistério... A vinculação da assiduidade à evolução da carreira fará diminuir o absenteismo nas escolas, melhorando o resultado do aprendizado. E a gestão escolar também vai melhorar com diretores e supervisores mais focados nos resultados escolares. Secretaria Estadual da Educação Programa, Valorização pelo Mérito, Agosto de 2009

e não com eles, os desobrigando de qualquer comprometimento no sentido de assumir o projeto.

Nesse sentido, quando, em meados de 2008, debateu-se com os professores da escola Tomás Alberto Whatelly, estes questionaram o processo de adequação da Proposta Pedagógica, sugerindo que se registrasse que teria de acontecer sim, mas a da Proposta Curricular e Pedagógica aos anseios da comunidade escolar. Defenderam que as inovações curriculares haveriam de se fundamentar a partir da experiência acumulada pela escola. Talvez, seja mais uma fala que se perdeu consumida no tempo e na dinâmica imposta pelas mudanças aceleradas e centralizadoras da SEE, mas que reflete com certeza o que a maioria sente quando tem que caminhar para a sua sala de aula e conduzir seus alunos para o difícil exercício da aprendizagem.

Críticos ou pouco animados a incorporarem as inovações, os professores, por outro lado, sentiram a ausência de um Projeto Político-Pedagógico sistematizado e coletivamente vivenciado como parâmetro e contraponto ao que o Estado sugere como currículo oficial. Mesmo que para os profissionais da educação e toda a comunidade escolar do Tomás Alberto exista um PPP, uma diretriz para suas atividades educacionais e de convivência social, como exigência permanente da necessidade de assegurarem uma definição teórica e prática às suas ações, este sempre foi mais uma peça burocrática. A intervenção sistemática da SEE na autonomia da escola provocou atitudes diversas no coletivo, que vão da indignação à revolta, mas, por outro lado, demonstrou a fragilidade e a pouca consistência teórico-metodológica do coletivo dos docentes capaz de possibilitar a mediação a partir da leitura da instituição.

Desde o início, ficou claro que os professores, na sua maioria, rejeitaram a ação interventora desse porte que está ocorrendo. Mas também ficou explícito nas suas manifestações que a escola carecia de um Projeto, de uma política de gestão administrativa e pedagógica que tivesse o mínimo de articulação interna, na orientação dos propósitos educacionais. Enfim, a instituição carecia de um Projeto Político-Pedagógico, definindo as ações coletivas e coerentes no cotidiano do trabalho escolar, para assim se posicionar de forma sistematizada e fazer a devida mediação.

O que ficou evidente no cotidiano é que esse processo, pela forma como vem se dando, acabou colocando em questionamento toda organização da escola e passou a exigir dos professores a reflexão dos fins e objetivos de suas práxis educacionais, a necessidade de reportarem-se ao PPP, sendo que este até então não passava de mera peça burocrática, desconhecida. Os impactos da reforma fizeram com que eles passassem a questionar sobre o que vinham fazendo, muitas vezes de forma desorganizada e teoricamente pouco consistente, para certificarem-se das suas convicções educacionais, repensá-las para fazerem frente às imposições do sistema, como resistência ou acomodação.

Percebe-se, neste momento de transição, "da passagem do âmbito dos princípios para o de um projeto pedagógico e desse para as práticas e ações dos educadores" (Penin e Vieira, 2002, p. 28), uma movimentação do coletivo da escola em torno de suas convicções. Para a maioria dos professores, neste instante de organização do Projeto Pedagógico, quando o sistema estadual não considera as suas experiências e expectativas, impedindo suas falas, fica impossível a construção de um consenso favorável à Proposta Curricular e que qualquer adequação à Proposta Pedagógica não sobrevirá com o tempo.

Nesse coletivo mediador do PPP, as perguntas e respostas que se colocam no cotidiano dão a dimensão clara que eles, apesar de cumprirem com suas obrigações definidas pelo sistema, certamente não aceitam a intervenção do Estado nas suas práticas de sala de aula, até porque, estão cansados de novidades e não acreditam nessas reformas vindas de cima para baixo. Têm consciência de que historicamente essas medidas externas têm contribuído e provocado mais uma descontinuidade no trabalho socioeducativo do que sua melhoria.

Os questionamentos são claros e as respostas refletem uma desconfiança pré-concebida contra os discursos oficiais. Há razões de sobra que justificam estes olhares, quando apontam as diversas experiências e inovações que ficaram esquecidas: o Projeto Escola da Família, do governo anterior, que também era do PSDB; a sempre aprovada e bem lembrada Escola Padrão, quando o PMDB governava o Estado; a Sala Ambiente que não saiu da memória dos professores, como um projeto que deu certo e foi abandonado pelas políticas educacionais; os cursos de Gestão Democrática, oferecidos pela SEE, que contou com a participação

de muitos dos professores e gestores e que agora faz pouco sentido sob o impacto das reformas educacionais. Enfim, são várias as perguntas e as respostas dadas que conduzem os professores às práticas que vão da indiferença às posturas mais críticas frente à Proposta Curricular e sua inferência no PPP da escola.

Outro fenômeno observado, por mais paradoxal que seja, é que na mesma fala crítica dos professores contrários à maneira como a reforma chega à escola, há a afirmação de que já vinham trabalhando com os mesmos objetivos e fins semelhantes aos da Proposta Curricular. Reafirmam que sempre tiveram a mesma preocupação com a aprendizagem do aluno, numa permanente relação entre avaliação e construção do conhecimento e que já desenvolviam suas aulas seguindo estas orientações, as mesmas que o MEC vinha sinalizando, consubstanciadas no artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) que diz respeito às finalidades atribuídas ao ensino médio:

> O aprimoramento do educando como ser humano: sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2006, p.07)

Ao aproximarmos da realidade e focarmos a pesquisa nos processos de ensino e aprendizagem da escola percebe-se que esse discurso dos professores fica mais na vontade política e ética, com a prática passando distante, muitas vezes, das suas intencionalidades diante de uma cultura escolar em que ainda pesa a herança autoritária da sociedade e mais particularmente da educação brasileira. Segundo Arroyo, (2009, p.196):

> O que a escola é e que seus profissionais são dependem e muito da vontade política, dos confrontos de hegemonia nas opções políticas, mas dependem muito também da herança estrutural, social, cultural, onde finca suas raízes a velha estrutura do sistema escolar, a velha concepção e prática de ensino, os velhos vínculos entre ensino e mercado, a velha cultura seletiva, excludente de nossa formação social, que invadiu as escolas e, também a, a cultura de seus profissionais... Como ignorar esses vínculos tão delicados, mas próximos? Depende, como destacávamos antes, da difícil construção de uma cultura pública, cultura dos direitos humanos, sociais, tão lenta e tão organicamente articulada com o todo social.

Ao analisarem o documento da Proposta Curricular Estado, os professores insistem na ideia de que essas inovações reforçam o que já vinham tentando desenvolver para superarem um ensino fragmentado em disciplinas estanques, numa visão tradicional da educação, que trabalha mais com a memorização e a transmissão de conteúdos. Na escola, todas as falas são, portanto, favoráveis e em total sintonia com essas abordagens que concebem a construção do conhecimento em processos permanentes de interdisciplinaridade e contextualização.

Observa-se, no conjunto das manifestações dos professores, que há uma vontade expressa de formarem alunos críticos, cidadãos, uma cultura pedagógica desses sujeitos que se apresenta muito visível, quando da escolha do livro didático, na formulação dos trabalhos e avaliações em sala de aula e nos conteúdos e metodologias. Encontrando-se muito próximo às concepções interdisciplinar, contextualizada e construtivista de ensino e aprendizagem sugerida pela SEE.

Enfim, na escola não se encontram professores que sejam contrários a uma nova e moderna organização escolar, que desenvolve novas relações políticas e pedagógicas e supere as condições de uma educação obsoleta, e esteja adequada às mudanças socioeconômicas e culturais do mundo globalizado. Até aí nada de novo, não poderia ser diferente o posicionamento deles, até porque sabem e sentem a necessidade e o peso de trabalharem com as novas gerações e a multiplicidade de respostas e desejos de uma sociedade que vivencia tempos de crise paradigmática e da falta de utopias e esperanças de que trata Paulo Freire.

Quanto à base curricular comum colocada pela Proposta Curricular para todas as escolas da rede pública estadual, não há por parte dos professores o porquê contestá-la. Segundo eles, esse discurso também não é nenhuma novidade, consta na própria LDB. No artigo 26, a lei afirma a exigência de “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda às especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno”. Nas manifestações dos professores também se percebe que há concordância com discurso moderno da SEE para uma educação que se propõe desenvolver um ensino e aprendizagem para a autonomia e liberdade, conceitos que certamente eles acreditam. Veja, então, o que a Proposta Curricular (2008, p.08 e 11) diz:

> Este documento básico apresenta os princípios norteadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo (...). A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolhas. Elas pressupõem um quadro de referências, um repertório que só pode ser garantido se houver acesso a um amplo conhecimento dado por uma educação geral, articuladora, que transite entre o local e o mundial. A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos (...)

Assim, quanto à concepção das novas atribuições da educação e consequentemente da necessidade de construir o PPP que atenda à função social da escola, em tempos de globalização e da era do conhecimento, não há qualquer restrição por parte dos professores. A de salientar que essas inovações curriculares da SEE estão em perfeita sintonia com que propõe a UNESCO:

> Nos anos 90, a Unesco instituiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que veio produzir um relatório no qual a educação é concebida a partir do princípio que constituem os quatro pilares d educação, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (PENIN E VIEIRA, 2002, p. 28)

Enfim, a categoria também sempre espera que o governo conduza de forma democrática as políticas educacionais do Estado e acredita numa educação de qualidade, apesar dos professores encontrarem-se desestimulados com os baixos salários, que os obrigam a assumirem uma jornada de trabalho estafante, para uma carreira cada vez menos atraente. Eles também sofrem com a violência na escola e, principalmente, com o número excessivo de alunos que chega ao colegial com um índice baixíssimo de conhecimentos.

Então, se há uma sintonia nas concepções modernas de educação por que a Proposta Curricular não vem empolgando a maioria? Por que sofre fortes resistências, principalmente no primeiro ano de sua implantação, e, no ano seguinte, passa por um processo de acomodação ao tempo e espaço da escola e seus profissionais? Onde então que essa relação entre a escola e a SEE emperra, e

impossibilita que a reforma curricular se estabeleça como uma construção permanente e hegemônica?

Quando se adentra no âmbito da instituição escolar, as respostas dadas nas falas e práticas cotidianas dos professores demonstram que não se trata de ser favorável ou não ao discurso para uma educação moderna, o que pesa de fato neste momento de reformas é a forma como ela vem sendo construída. Percebe-se nesse coletivo que não há qualquer questionamento dos paradigmas de uma educação moderna, cuja produção do conhecimento dá-se na relação entre professores e alunos, inseridos como sujeitos do pensar e fazer pedagógico, superando a velha e tradicional prática de sujeitos passivos sustentados pelo elo do livro didático.

A questão da reforma não conseguir o consenso do corpo docente pode ser explicada pela própria ação externa dos gestores da SEE, a forma centralizada e antidemocrática na condução da Proposta Curricular, que certamente atende a um modelo de características neoliberais, desconhecido e não compreendido por muitos professores. “Na perspectiva neoliberal, a escola, e nela o currículo e a avaliação representam importantes instrumentos de controle e regulação, indispensáveis às estratégias mais amplas de luta por hegemonia”(Moreira, 1995, p.98) Nas críticas proferidas pela maioria dos professores, não se percebe uma leitura mais politizada quanto à reforma curricular e o sistema de avaliação que dão a direção a esta inovação controlada do governo de Estado de São Paulo

O que está em debate no espaço da escola, nesse instante, é o processo de enquadramento disciplinar e normativo de uma política pública que os impede de se realizarem como sujeitos de direitos, no exercício profissional da educação. Percebe-se claramente que as dificuldades da Proposta se fazer hegemônica é porque essa sua forma passa necessariamente pela prática cotidiana dos professores, pela mediação desses sujeitos, pela correlação de forças dos vários grupos presentes na escola. Neste sentido, os professores percebem que a Proposta vai contra os princípios de autonomia que sempre os motivaram e estão propostos na própria LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio do MEC, como e principalmente nas suas organizações sindicais.

Os professores vivenciam na prática esse processo vertical e centralizado da SEE que não os possibilita pensarem a escola a partir de sua própria realidade, do

trabalho e da experiência acumulada do coletivo. Entendem que a reforma sob controle tem negado à instituição a construção de sua identidade. A de se destacar, contudo, que essa postura crítica dos professores esconde uma realidade perversa da organização do trabalho escolar: a falta anterior de um projeto que os lançasse para o futuro e possibilitasse uma constante revisão e avaliação de suas práticas. Mesmo antes da SEE implantar a Proposta Curricular e Pedagógica na vida da unidade escolar e de seus profissionais, observa-se que muito pouco vinha sendo feito e exercido do que até então estava sendo proposto no tão pouco conhecido PPP. E mesmo que as escolhas e opções se fundamentavam num discurso crítico e reflexivo, o velho projeto educacional da escola não vinha balizando de forma permanente as ações pedagógicas e curriculares dos professores

Para melhor compreensão deste fenômeno de distanciamento e indignação dos educadores recorremos a dois aspectos que merecem destaque. O primeiro, diz respeito aos profissionais da escola que não se sentiram respeitados por uma Proposta que considerou somente a fala dos seus idealizadores, exercendo um forte controle externo. E, o segundo, deve-se a forma prescritiva e acelerada como ela chega à rede, cujos procedimentos acabaram por atropelar os fazeres políticos e pedagógicos dos professores, não respeitando a diversidade de tempos e espaços cotidianos e não possibilitando uma avaliação permanente desses passos, dificultando a assimilação pela escola.

Essa situação fica bem clara na descrição feita pelas representações sindicais no documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2009, p.8). Veja:

> Analisando-se os Cadernos do Professor, organizados por bimestre e por disciplinas, pode-se constatar que estão previstos conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações. Projetos coletivos, atividades extraclasses e estudos interdisciplinares. Desta forma, o professor se torna um mero repetidor de conteúdo elaborado por outrem, desvinculado da realidade na qual atua, sem nenhuma possibilidade de flexibilizar o fazer pedagógico

Assim, para muitos professores, quando foi dada a devida importância ao Sistema Estadual de Ensino na condução centralizada desse processo de inovação,

com “uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas”, a Secretaria incorreu num verdadeiro descompasso entre o discurso a favor do aluno “cidadão responsável e autônomo”, e a maneira prescritiva como define para a escola como e o que desenvolver nos aspectos pedagógicos e organizacionais. Eles se sentiram demasiadamente direcionados, impossibilitados de se fazerem com liberdade e autonomia para formarem sujeitos livres.

Nesse processo de mudanças, com o intuito de organizar uma base comum de conhecimentos, A SEE traz para a rede pública um currículo oficial e, para a sua viabilização, determina aos professores e as escolas quais são as disciplinas que deverão compor a grade curricular e o tempo a elas dedicado. Traz para a sala de aula os Cadernos do Professor e do Aluno, com a descrição dos conteúdos, das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Detalha passo a passo o processo de ensino e aprendizagem, com pouca ou quase nenhuma margem de escolha para os educadores. Cerceia o exercício mesmo que relativo dessa autonomia, compreendida como um valor em constante construção. Não possibilita aos sujeitos o fazer criativo e livre do ato de educar, como processo que ocorre:

> Nos limites sem as quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo (...) a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. (FREIRE, 1996, p.118 e 119)

A SEE justifica essa ação centralizadora e de controle social e político do Currículo, da organização e gestão da escola e da prática pedagógica dos professores, para que possa oferecer à sociedade uma educação pública de qualidade, uma base igual para todo o Sistema Estadual de Ensino capaz de garantir a todos os alunos o direito ao acesso e aquisição das competências e habilidades para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, para os gestores dessa Proposta Curricular, a atitude de proporcionar à rede um currículo único é visto como um dever do Estado na condução democrática e equânime das políticas públicas, como condição básica e fundamental para todos os alunos terem “acesso a um amplo conhecimento”, numa

educação que se “constrói de forma cooperativa e solidária” e que precisa estar a serviço do desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Para os professores é inconcebível, um contra-senso, esse discurso oficial a favor de uma educação moderna e pela cidadania e a adoção de medidas verticalizadas e de controle da escola, e que os trata como novos aprendizes, que devem aprender ensinar. Numa escola onde existe um corpo docente com uma larga e vasta experiência de ensino, como é caso do Tomás Alberto Whatelly, esta afirmação soa muito mal, eles sentem que estão sendo criticados e apontados mais uma vez e sempre como únicos responsáveis pelo fracasso permanente da educação. Para não falar das posturas contrárias às medidas centralizadoras da SEE, que mexem com o que sentem de mais sagrado, ou seja, retira das mãos dos professores o poder de decisão, do como e o que ensinar.

Eles não aceitam esse nível de intervenção tão bem manifestada na Carta da Secretária, quando da apresentação da Proposta Curricular, ao defender uma ação integrada e articulada para melhor organizar o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. Segundo a ex- secretária Maria Helena Guimarães (2008, p.5) “a criação da LDB, que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente”.

Caminha-se um pouco mais na descrição do discurso oficial, para que fique demonstrado o quanto a Proposta Curricular trabalha com conceitos, metodologias e técnicas que se fundamentam nos paradigmas de uma educação moderna. Trata-se dos elementos norteadores do PPP da escola, da qualidade da prática pedagógica e da gestão, para uma educação pública “que coincida com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade, não havendo liberdade sem a possibilidade de escolhas”. Segundo as diretrizes da SEE é preciso que a escola e seus docentes busquem:

> Construir identidade, agir com autonomia em relação com o outro, e incorporar a diversidade são bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadão nas dimensões sociais e produtivas (...). A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processo de crítica e renovação. (2008, p. 10 e 11)

Contudo, no dia a dia da escola esse discurso não se concretiza, ao contrário, quando posto de forma vertical inviabiliza o processo. A maioria não silenciosa dos professores denuncia nas suas constantes manifestações, que a direção da SEE vem restringindo o espaço de discussão política e pedagógica e de construção social do ato de educar. Nesse sentido, impossibilita a real valorização e construção da identidade da escola ao excluir os professores e gestores da participação e da responsabilidade política na condução do PPP.

Para eles, a postura da Secretaria Estadual da Educação, ao limitar a participação da comunidade escolar e de seus profissionais, relegando-os apenas a adequação da Proposta Pedagógica ao Currículo único e não colocando em discussão a possibilidade de definirem os fins e objetivos sociopolíticos a partir de sua própria realidade, do seu Projeto Político-Pedagógico, tem como intuito impedir que esta questão seja resolvida no plano da autonomia relativa da escola e nas atitudes compartilhadas dos educadores.

Nesse sentido, diferentemente do que sugere a SEE, o corpo docente da escola Tomás Alberto entende que o Estado deveria promover um amplo debate das diretrizes sociais, políticas e pedagógicas que fundamentam essa Proposta antes de colocá-la de forma impositiva e apressada, que mais desorganiza o trabalho da escola do que os ajuda. Acreditam que é necessário e que torne explícito os seus fins e, principalmente, que seja construída de forma democrática, dando oportunidade de assumirem de fato e de direito o compromisso ético-profissional como educadores, para a melhoria da qualidade dos serviços públicos. Em síntese, defendem que:

> É preciso que a organização coletiva dos educadores na construção de propostas pedagógicas, que de fato se fazem necessárias em nível de escola e de sistema, esteja pautada em concepções claras que, ao conduzirem mudanças intra-escolares, inscrevam as práticas pedagógicas em projeto histórico consensualmente assumido pelo grupo, porque emanando da compreensão construída na análise da conjuntura social e na comunicação argumentativa dos sujeitos que instituem as relações escolares. (SANTIAGO, 1995, p. 163)

Enfim, mesmo não tendo uma análise mais consistente do papel político e ideológico da reforma curricular, eles têm certa clareza e o sentido do que representa a importância do trabalho dos professores para a sociedade e que são

cidadãos responsáveis para formarem cidadãos. Qualquer que seja o grau de intervenção externa, eles não abrem mão da construção do conhecimento e da gestão escolar, sentem que as inovações curriculares passam necessariamente pela suas mediações. Sabem que, ao se fazerem como instituição e sujeitos do conhecimento escolar, são eles que na prática diária definem a intencionalidade política e pedagógica e dão a dimensão dos diálogos.

Portanto, nas suas atitudes e posicionamentos expressam, mesmo que de forma não tão clara e coerente, a ideia de que são sujeitos de autonomia relativa e realizam um trabalho compartilhado na luta por uma educação de qualidade, pois são diretamente afetados pela atual condição de fracasso escolar e das medidas do governo. Mesmo não sendo, na sua maioria, politizados, os professores vivenciam, nas suas dificuldades diárias, a necessidade de pensarem suas práticas de maneira mais crítica, o sentido de seu trabalho, o que valorizar. Nas atividades de ensino e aprendizagem e nas relações profissionais e pessoais no âmbito da escola, eles se aproximam muito de Paulo Freire (1993, p.44) quando analisa sobre a intencionalidade política do ato de educar, que "não há educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção, política e não demande uma decisão, também política de materializá-la".

2.2 – O projeto pedagógico que se faz como luta política nas atitudes socioeducacionais dos professores

> Se pretendemos inscrever a escola na ordem das mudanças institucionais exigidas pelo atual momento histórico, é preciso que o projeto político-pedagógico assumido pela comunidade escolar esteja estruturado em dois eixos básicos reciprocamente determinados: a intencionalidade política que articula a ação educativa a um projeto histórico, definindo fins e objetivos para a educação escolar; o paradigma epistêmico-conceitual que ao definir a concepção de conhecimento e a teoria de aprendizagem que orientarão as práticas pedagógicas, confere coerência interna à proposta, articulando prática e teoria (SANTIAGO, 1995, p.165)

Quando a escola e seus profissionais se voltam para as orientações contidas no volume dois do Caderno do Gestor, para realizarem as adequações da Proposta Curricular à Proposta Pedagógica, fica claro para a maioria dos professores do

Tomás Alberto que há uma intencionalidade política de controle da SEE sobre suas práticas e a direção do trabalho escolar. Percebem que a postura de desqualificar a autoria e de limitar a participação dos professores e gestores apenas a adequação do trabalho pedagógico, a elaboração dos planos de ensino, representa bem a falta de autonomia da instituição.

Nesse contexto de luta por hegemonia, observa-se que a mediação desses profissionais da escola diante da reforma curricular restringe-se apenas às adequações dos planos de ensino, da avaliação atendendo à legislação vigente. A qualidade política da reforma curricular ficou à sombra da pedagógica, com o processo de ensino e aprendizagem restringindo-se ao desenvolvimento das habilidades e competências em sala de aula e aos recursos didáticos utilizados. O ato pedagógico se sobrepôs ao político. A "Construção Coletiva da Proposta Pedagógica da Escola" prendeu-se mais à teoria da aprendizagem e manteve-se desconectada da intencionalidade política, como que essa questão de fundo na articulação da ação educativa não fosse passível de questionamento.

Não se pode negar que esse projeto social das reformas curriculares, que é histórico e ideologicamente definido, expressa a luta política entre os diversos segmentos que compõe da sociedade brasileira, a pluralidade na produção e divulgação de valores e concepções que fundamentam o conhecimento escolar. Daí se explica porque não se obtém um consenso com medidas verticalizadas e a existência de dificuldades da Proposta em se fazer hegemônica, quando não respeita essa diversidade e não traz para si o consentimento e apoio dos professores.

> Numa sociedade desigual, a única modalidade de coesão possível é a que deriva do reconhecimento das diferenças e desigualdades e de sua consideração nas decisões curriculares. Somente assim o diálogo no currículo pode ser estabelecido. (MOREIRA, 1995, p.99)

Do ponto de vista dos professores essas leituras e práticas "de cima para baixo", vindas desses grupos que compõem os quadros administrativos das Secretarias de Educação e respondem pelo governo, tem-se caracterizado por poucas experiências democráticas e não afeitos à participação da sociedade, suas vozes não são ouvidas. Nas críticas dos setores mais politizados, a forma de gestão

atual tem sido analisada por suas posturas neoliberais e que traz como resultados práticas desmobilizadoras e contrárias à participação dos movimentos representativos dos educadores.

Mesmo que uma parcela dos educadores e gestores não assume o discurso político de suas representações sindicais, que criticam e denunciam esta chamada "pedagogia das competências", é importante ressaltar a denúncia que fazem a esse modelo de reforma educacional. Esta análise das corporações sindicais relata bem a intencionalidade desse processo de despolitização:

> No atual contexto da sociedade a difusão de noções como empregabilidade, aprender a aprender e competências torna-se central no campo educacional. Nesta fase que se caracteriza pelo desemprego estrutural e pela crescente precarização das condições de trabalho, empregabilidade significa transferir aos trabalhadores a responsabilidade pela sua qualificação. A chamada Pedagogia das Competências visa ajustar os indivíduos nessa sociedade, onde as condições de sobrevivências não são garantidas para ninguém. (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, 2009, p.8)

A falta de um discurso mais consistente do papel político e ideológico dos seus atos, não muito claro para os professores nas suas práticas cotidianas, de maneira alguma diminui o caráter político de suas ações, pois se sentem, na relação com os alunos e a sociedade, cidadãos responsáveis para formarem cidadãos também responsáveis e éticos. Portanto, nas concepções que dão diretrizes às suas atitudes e posicionamentos expressam o poder que os educadores têm, mesmo que de forma não tão clara e coerente, a ideia de que são sujeitos de autonomia relativa, pertencem ao quadro do magistério público e realizam um trabalho compartilhado na luta por uma educação de qualidade. São diretamente afetados pela atual condição de fracasso escolar e das medidas hierárquicas e verticais do governo.

Os professores vivenciam, nas suas dificuldades diárias, a necessidade de pensarem suas práticas de maneira mais crítica, o sentido de seu trabalho, o que valorizar. Nesse cotidiano, eles se sentem tocados pela difícil realidade do trabalho e precisam tomar decisões. Como em toda organização, o estabelecimento escolar é um lugar de exercício do poder:

> Cada um percebe, por exemplo, que, se o estabelecimento escolar engaja-se em um processo de projeto, os que desempenharão um

> papel motor na concepção e na animação exercerão um certo poder sobre a vida profissional de todos, enfraquecendo, talvez, a autoridade do diretor do estabelecimento escolar e das instâncias constituídas, ameaçando a autonomia dos que se sentem tranquilos porque nada lhes é pedido. Do mesmo modo, o investimento ativo de um estabelecimento em uma reforma global do sistema educativo confere poder aos que possuem experiências ou competências pertinentes, assim, como àqueles que se situam na interface do estabelecimento escolar e do sistema... Os conteúdos da inovação também podem modificar as relações de poder. A abertura às novas abordagens didáticas, a ampliação do papel das tecnologias ou o recurso a ferramentas sofisticadas de avaliação criteriosa acrescem a dependência em relação a especialistas ou, pelo, menos, aos colegas mais competentes... (THURLER, 2001, p.49).

Enfim, neste contexto das inovações, quando a SEE não manifesta nos seus documentos oficiais qualquer referência à dimensão política da "Construção Coletiva da Proposta Pedagógica da Escola", fica demonstrada para os professores e gestores a ideia de que a definição dos fins, valores e conteúdos curriculares se dá mais por imposição externa e independe da reflexão e da clareza de opções e da coerência das suas ações políticas pedagógicas. Eles sentem nas suas práticas cotidianas que a atitude de homogeneização do Currículo e da Proposta Pedagógica das escolas públicas do Estado de São Paulo inviabiliza suas atitudes de livre escolha e de comprometimento com o projeto político de homem e sociedade que queiram construir.

O que está ocorrendo na realidade, como resultado da forma burocrática e vertical como a Proposta Curricular está sendo posta para a rede, é o comprometimento da possibilidade histórica de se realizar um Projeto Político e Pedagógico como expressão da dimensão democrática do conflito entre as mais diversas concepções educacionais que são, na realidade, de sociedade e Estado.

2.3 – O cotidiano e as mudanças, uma descrição desse elo frágil entre o poder vertical e assimétrico da SEE e o construído nas relações socioeducacionais no interior da escola

Quando se desce ao cotidiano da escola e analisam-se os valores e conceitos sobre a reforma educacional, volta-se a salientar que a Proposta Curricular não se

fez hegemônica no PPP da escola até porque também se apresenta fragmentada pela ação de descontinuidade da própria SEE, que tem “atropelado” e criado muita confusão na vida dos professores e gestores. Para ter-se uma ideia clara dessa situação, no momento que realiza essa pesquisa, em meados de junho de 2009, apenas algumas disciplinas haviam recebidos os Cadernos do Professor volume II e os alunos nem sequer tiveram acesso aos seus cadernos. Na falta desse material, somente alguns professores perguntaram sobre o que fazer, sendo que a maioria reclama da “bagunça” e diz-se não importar com “esses caderninhos cheio de erros”

Por outro lado, quando os alunos do Grêmio iniciaram uma campanha, com forte adesão dos estudantes, com o objetivo de recolherem os “caderninhos” do volume I, utilizado no primeiro semestre de 2009, e os venderem como sucata, os professores foram unânimes em reprovar essa ideia. Todos saíram em defesa do conhecimento, mesmo com severas críticas aos conteúdos e metodologias desse material e tendo conhecimento que havia sobrado cerca de cinco mil exemplares dos volumes I e II, o que para muitos é uma mostra de como “o governo gasta mal o dinheiro público”. No final do ano esse número aumentou para aproximadamente 15 mil exemplares.

Este descompasso e a falta de sintonia entre a escola e a SEE, apesar da avalanche de informações dirigidas aos gestores e professores, ocorreu também na organização da Recuperação Paralela de 2009, sem falar na de 2008 que foi um desencontro total – situação esta que será analisada posteriormente –, quando a escola deveria seguir as determinações da SEE, contidas no Caderno do Gestor, e iniciá-la a partir da segunda quinzena de março. Contudo, o fato real é que só começou mesmo no final de maio e, o que é pior, ainda não contemplou todos os alunos, porque há sérias dificuldades de espaço e tempo e não se encontram professores disponíveis para essa atividade, sem contar que a maioria dos alunos não frequenta as aulas de “reforço” e os do noturno sequer tomaram conhecimento.

O “dia da reflexão do SARESP na escola”, anunciado no dia 02 de junho para ocorrer no dia 07, no momento em que a escola realizava o seu fechamento de bimestre e os conselhos de classe, também criou um descontentamento generalizado. Para os professores esta reflexão poderia ocorrer no início do

replanejamento, no final de julho, com mais tempo já que a própria SEE afirma que este processo está apenas começando a ser implantado na rede.

Diante de todo esse desencontro entre uma reforma educaional que se diz a favor da qualidade de ensino e aprendizagem e do que de fato ocorre no dia a dia da escola, entende-se porque a Proposta Curricular tem, entre outras razões, dificuldade em se fazer hegemônica, pois, para tanto, necessita ser continuamente renovada e buscar em conjunto com os professores e gestores a superação dos desafios, nesse campo de forte embate político, e não criar obstáculos para sua própria efetivação. A tão propagada eficiência do governo mostra o seu lado real, uma série de equívocos e atrasos constantes. "Uma hegemonia viva é sempre um processo (...) precisa-se especialmente estar atento e capaz de responder às alternativas e oposições que questionam e desafiam sua dominação" (CHAUI, 1994, p.22).

O que fica demonstrado é que a maneira como essa inovação controlada se manifesta nas experiências concretas dos professores, nas suas atividades individualizadas, tem se realizado mais por acomodações curriculares e que também se distancia cada vez mais do comprometimento do coletivo da escola. Não há uma interiorização da Proposta e, neste cotidiano, observa-se que ela tem passado de forma superficial e mecânica pelas relações socioeducacionais. Contudo, não se pode dizer que há um projeto contra-hegemônico capaz de redimensionar esse processo

Na rede, o que se percebe é que as mudanças vêm ocorrendo de maneira bastante descaracterizada daquilo que propõe a SEE. A escola e seus educadores assimilam uma somatória de concepções ditas "inovadoras", impulsionados mais pelo fazer e, muito pouco pelo pensar e quase nada sob o que definir. Essa situação ficou bastante clara quando, no segundo semestre de 2008, os professores tiveram que adequar seus planos de ensino à nova Proposta Curricular, e afirmavam que não viam necessidade, pois bastava apenas copiar o que o documento oficial prescrevia, uma vez que o governo definiu para eles quais os conteúdos e objetivos. Depois de ultrapassarem os prazos de entrega previstos, os planos acabaram sendo feitos mais para atender certa formalidade.

E mais, esse ritmo acelerado das inovações tem incomodado a vida dos professores, que respondem às iniciativas do governo sem muita convicção. Ao mesmo tempo em que temem e resistem em se subordinarem a uma prática tutelada, que dita de cima para baixo como deve ser a dinâmica do tempo e do espaço das organizações de suas atividades práticas-teóricas escolares, os professores atendem de forma bastante pragmática estas recomendações, sabem que o que o que vale é o que está o papel, mesmo que na prática quase nada aconteça de novo.

Na realidade, nota-se no dia a dia da escola, que o modo de conceber, organizar e desenvolver as inovações curriculares e adequação desta ao PPP tem levado a instituição e seus profissionais, com suas complexas relações de poder, a um caminho marcado por acomodações, conflitos e indiferenças. Como em quase todas as reformas vindas do alto, projetadas para a escola por grupos de intelectuais, políticos e técnicos que compõem o poder central, constatam-se nos procedimentos e práticas socioeducacionais dos professores uma situação de oscilação entre um conformismo generalizado e atitudes de total descrédito. Há uma maior parcela dos grupos que assumem o "já que é assim, então façamos o que o governo manda", reproduzindo o discurso oficial na sua superficialidade, aos dos que acreditam que "já viram este mesmo filme alguma vez, e nada mudou", para justificarem a manutenção da mesma e sempre velha prática, numa práxis de total negação de qualquer proposta. Como há também atitudes de resistência critica e consciente, contraria a esse processo vertical e padronizado de interferência do governo na vida da escola

No Caderno do Gestor nº 2, que trata das "sugestões para a Construção da Proposta Pedagógica da Escola" há uma afirmação que "a escola tem uma história que não pode ser interrompida" No entanto, o que se percebe com nítida clareza é que toda a história e experiência de vida docente desses profissionais da educação e da instituição se apresentam no julgamento do poder central como modelo do fracasso, que necessariamente precisa sofrer esses ajustes. Na realidade, há uma definição e prescrição clara do que fazer e pensar para a comunidade escolar realizar, inclusive "espera-se" com datas bem delimitadas para a elaboração de alguns tópicos, também já definidos e orientados pelo documento oficial da Proposta Pedagógica da escola.

Nesse contexto, quando se adentra ao espaço público da escola, percebe-se nitidamente que a cultura escolar efetivamente não muda por decreto e muito menos sem o consentimento de seus atores. Há discursos de inconformismo e reações múltiplas que beiram até os procedimentos de resistências, contrárias à direção externa contidas nas diretrizes da Proposta Curricular. As atitudes de questionamento ampliam-se a cada nova iniciativa da SEE, das quais muitos professores consideram não-realizáveis nas suas práticas. Posicionados na sua autonomia relativa, os educadores fazem suas mediações, e muitos se vêem perguntando até quando o governo vai tratá-los como tutelados. No todo, prepondera sempre discursos pragmáticos, do "façamos oficialmente o que mandam, mesmo que não acreditamos totalmente nessas inovações vindas de quem está muito tempo fora da sala de aula".

No cotidiano da escola, a pesquisa encontra os educadores vivenciando outra realidade, bem distante do que almejam e idealizam as mudanças curriculares. Isto não significa dizer que os professores sejam indiferentes às necessidades urgentes de mudanças, num quadro educacional de difícil solução. Eles, na sua maioria, conhecem as propostas dessa reforma, que pretende uma educação moderna e articulada, mas reconhecem também que ela se apresenta com uma leitura que "desconhece a realidade da sala de aula" e na sua forma centralizadora não os respeitando como profissionais. Entende-se que este tem sido um dos fatores principais que barra as inovações curriculares, que explica porque não tem conseguido imiscuir-se ativamente na vida prática dos professores, desses intelectuais organizadores, persuasórios permanentes da palavra e da ação.

As posturas e os fundamentos, que se expressam nas críticas dos professores à Proposta Curricular e às mudanças na Proposta Pedagógica da escola, demonstram que de fato eles rejeitam e não acreditam, pela experiência historicamente acumulada e pelas reais condições da escola e das dificuldades socioeconômicas da categoria, que a educação se renovará por medidas externas. Na condução do processo eles sabem que qualquer inovação educacional, por mais determinista e centralizadora que seja, é trabalhada na dimensão relativa da escola e de seus profissionais. E mesmo que reconheçam muitas vezes a falta de clareza do que fazer para melhorar a educação e a sociedade, e de que haverão de contar com uma Proposta Curricular sugerida pelo Estado, como partícipe do Sistema

Estadual de Ensino, haverá de prevalecer sempre a ideia de autonomia e de satisfação pessoal na realização do trabalho pedagógico. Segundo Sacristán (2000, p.171)

> A influência exterior nas decisões que os professores tomam, sobretudo, no desenvolvimento do currículo e mais concretamente sobre seus conteúdos, são evidentes (...). As forças orientadoras e determinantes exteriores são acumulativas, ou seja, as pressões reais ou percebidas em cada um desses elementos se somam no que passa a ser um quadro no qual os professores podem mostrar submissão, busca de brechas, resistência, confronto, etc. A emancipação progressiva do trabalho docente é um objetivo histórico, condição para seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal (...). O que tampouco deve levar a conceber o trabalho docente como algo que compete somente a um corpo de profissionais sobre o qual não se devem exercer controles sociais.

Para os professores, a direção centralizada da SEE, cujo poder de decisão e de inovação educativa tem se caracterizado pela iniciativa de controle social da escola e seus profissionais explica-se por razões históricas. Tem sido uma atitude constante, a cada quatro anos, quando se dá a mudança de governo, a implantação de reformas educacionais que seguem o mesmo modelo verticalizado e antipopular, sempre organizadas a partir do grupo que se apresenta como a vanguarda modernizante da educação. Na maioria das vezes, esses gestores assumem posturas num "estilo que acredita que a inovação só pode vir do alto, de fora das instituições escolares, feita e pensada para elas e para seus profissionais" (ARROYO, 1999, p. 134).

Entre esses profissionais existe um sentimento generalizado, quando deparam com o contra-senso entre as intenções propagadas pelo discurso oficial e a forma como a Proposta Curricular é posta na realidade cotidiana da escola. Fica para a maioria dos professores uma percepção contrária a postura ambígua dessa gestão, cuja forma tutelada no trato com os professores se contrapõe a todo instante ao discurso a favor do empenho do Estado em garantir uma educação que possibilite aos cidadãos a "construção de valores de pertencimento e responsabilidade" e que apresenta como ideal educacional a construção da identidade das crianças, dos jovens e os adultos através da ação autônoma para "gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver)". Há uma leitura que tem

permanecido no interior da escola e que se manifesta contrária a esse modelo de reforma, que na concepção de muitos professores os impede de tomar qualquer atitude cidadã, calcada no poder de escolher e decidir, nessa liberdade pedagógica que entendem ser da essência da profissão.

Está nítido que esta ação "integrada e articulada" da Secretaria Estadual da Educação contraria qualquer possibilidade de escolha pelos profissionais e não os respeita na sua diversidade. Em nome de "uma referência, de um repertório" curricular único para toda a rede, nega-se o direito à identidade autônoma da escola manifestada no seu Projeto Político-Pedagógico. A contradição entre o que diz a Proposta e o que ocorre na prática fica demonstrada quando ocorre de fato o processo de controle do Sistema sob a escola. Analisando as falas dos professores percebe-se que existem críticas ao discurso da SEE a favor da construção de políticas públicas formadoras de cidadãos e, ao mesmo tempo, procura manter a coerência ao seu modelo de reforma curricular centralizador.

Para a maioria desses profissionais é inconcebível que a SEE se proponha a dizer qual é esse conhecimento válido e como articulá-lo, "como devem dar as suas aulas" para que os alunos adquiram competências e habilidades e possam transitar entre "o local e o mundial" e construam as suas identidades. Há muitas resistências a esse discurso oficial, que se apresenta para assegurar e legitimar uma ação que acaba por definir o tempo e os fins das práticas político-pedagógicas da instituição e de seus profissionais, visíveis nos Cadernos do Professor, dos Alunos e dos Gestores.

Desde o início do ano letivo de 2008, assim que a Proposta Curricular adentrou os portões da escola e tentou mudar o cotidiano e a prática, os professores depararam com um discurso modernizante e apresentado de tal maneira que dava a entender que tudo seria resolvido, bastava apenas que trocassem o velho conhecimento e velhas práticas pelo novo e oficial. Nota-se, já neste primeiro instante, que o Estado no seu papel de educador não foi bem compreendido e aceito pelos profissionais da escola e a reclamação foi geral.

Vivenciando este momento tenso, quando o Estado mexe com a vida de todos os cidadãos, observa-se que os seus autores não se convertem à causa só por ouvir algumas "análises críticas" e belas palavras e, muito menos, pelo volume

de informações recebidas. O impacto foi extremamente negativo junto ao corpo docente, havendo um descontentamento generalizado, desde os discursos conservadores aos progressistas, manifestados nas conversas nos corredores, na sala dos professores, no planejamento de suas aulas e na participação dos HTPCs. Enfim, a cultura escolar é um fenômeno muito complexo e o grau de conhecimento e das práticas e da história de vida dos professores precisa ser considerado, nesta hora, para efetivamente ocorrerem mudanças para um novo consenso sob a égide do Estado.

Com as devidas ressalvas, essa cultura escolar que se manifesta nas falas e atitudes dos educadores, contrários ou favoráveis ao projeto de modernização educacional, deve ser considerada e analisada com critérios. Em primeiro lugar, porque nas diversas formas de manifestações, os professores tornam claro que a efetiva incorporação e realização tanto da Proposta Curricular, na forma como está sendo posta, quanto do seu impacto no Projeto Político-Pedagógico da escola, não empolga e nem motiva uma categoria que há anos não tem se beneficiado de políticas públicas de valorização do magistério. Os professores não só reclamam de uma reforma que não os ouviu e muito menos deu atenção devida para melhorar os seus baixos salários, mas principalmente pelas péssimas condições de ensino, que para muitos foram provocadas pela progressão automática deste mesmo governo, que aprova alunos cada vez mais despreparados e sem “pré-requisitos”, indiferentes ao conhecimento e aos professores.

Em segundo lugar, em um olhar mais crítico e atento às escolas, percebe-se que, por mais difícil que se encontram as condições de ensino, os professores têm consciência do valor de sua prática e têm trazido para a sala de aula uma série de experiências acumuladas e refletidas, independente do que o governo propõe ou não, nos momentos de sua prática social. Há uma práxis rica e extremamente apropriada por cada docente na forma como encaminha suas leituras, no seu envolvimento cognitivo e afetivo com os alunos e até no velho fantasma que os assombra, quando da preocupação em passar todo o conteúdo do programa para os seus alunos, que certamente farão o vestibular.

No dia a dia da vida dos professores, os planos de ensino e de aula ocorrem neste terreno conflituoso, apresentando-se nas falas carregadas de esperanças e

alegrias pelos seus alunos estudiosos, que se manifestam mescladas com conversas de descrença na profissão. Observa-se que na mesma lamúria que relata a constante indiferença dos alunos na sala de aula, uma sempre vontade de fazer o certo e trazê-lo para a aprendizagem. Há também uma crítica permanente contra o excesso de burocracia e a falta de democracia, ao mesmo tempo em que há uma participação geral quando se trata de assuntos relativos à escola e educação. A dinâmica pedagógica da escola flui entre as várias opiniões presentes no coletivo dos professores, com discursos sobre a falta de tempo para desenvolver as aulas, a indisciplina generalizada e a falta de estudo dos alunos, numa série de obstáculos que os impede de trabalhar e que muitas vezes o fazem sentirem desestimulados.

Assim, ao se tratar dos impactos da Proposta Curricular no PPP da escola, tendo como foco a práxis dos professores definidas nos planos de ensino e aula e as avaliações formativas e multidisciplinares, como sugere a SEE, percebe-se que essas inovações não ultrapassaram os limites da documentação, esbarra na necessidade da escola e seus profissionais desenvolverem um trabalho coletivo e articulado, nas três áreas de conhecimento do Ensino Médio. Esta continua sendo uma prática difícil, que inviabiliza internamente qualquer inovação pedagógica, numa realidade marcada pela fragmentação da construção do conhecimento escolar, como resultado da dificuldade de organização do tempo de aprendizagem e da integração entre os professores, da falta de interesse dos alunos e do quase impossível acompanhamento e avaliação contínua e sistemática do processo de aprendizagem.

As reformas educacionais enfrentam dificuldades para se realizarem nesse cotidiano e não surtem efeitos e mudanças significativas nas posturas do corpo docente e dos gestores da escola. Em momento algum, as inovações da SEE possibilitaram à escola e seus profissionais um processo de reorganização do tempo e espaço da construção do saber escolar. Como pensar e fazer a aprendizagem que exige a interação entre as várias disciplinas e os seus professores, e a necessidade de transformação de uma escola marcada pela segmentação do currículo em disciplinas estanques, hierarquizada pelo horário fixo e falta de equidade da carga horária? Não basta, portanto, novos planos de ensino para uma Proposta Pedagógica que se quer inovadora. Segundo Veiga (1995, p.29 e 30)

> Para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos de estudo e reflexão de equipes de educadores, fortalecendo a escola como instância de educação continuada

Mais do que avessos à iniciativa do Estado de colocar uma proposta igual para toda a rede de ensino, os professores dialogam e posicionam-se contrários a falta de autonomia e questionam permanentemente sobre as dificuldades de apropriarem e desenvolverem seus trabalhos, num tempo muito limitado e que eles não controlam na sua totalidade. Estão sujeitos às inovações de saberes e práticas sociais e intelectuais vindas de cima para baixo, que pouco permitem fazer as devidas mediações e, o que acham pior, não atendem às reais necessidades da escola e de suas práticas diárias.

As experiências no cotidiano escolar demonstram que não basta a Secretaria disseminar novos materiais para os professores e gestores com o propósito da reformulação curricular, pois essa nova aprendizagem como um processo coletivo ativo e inventivo necessariamente teria que obter o consentimento do corpo docente e discente, os envolver num novo entendimento do processo educacional, como também seria necessário intervir na forma como a escola organiza o seu tempo e espaço pedagógico, tarefa que exigiria total reestruturação da rede.

Os professores também estão muito seguros das suas práticas para mudar suas concepções de avaliação, do conteúdo, habilidades e competências a serem aprendidas, assim como da forma como se constrói o conhecimento escolar, principalmente quando a própria SEE coloca para a rede uma quantidade de mudanças que mesmo aplicadas não há possibilidade de serem avaliadas e redefinidas pelo coletivo no tempo da escola. Sem contar que, para uma grande maioria, o fracasso do ensino não é resultado das suas atividades, “pois eles ensinam e o problema está na formação do aluno, que não quer aprender e não tem pré-requisito”, como costumam afirmar. Nesse sentido, o discurso da culpa pelo fracasso escolar é de mão dupla, pois enquanto o Estado deposita na falta de preparo dos professores, eles, por sua vez, culpam logicamente o governo com sua progressão automática, sua política salarial e de “valorização do Magistério” e uma reforma curricular que não os ouviu.

O que a Proposta Curricular da SEE vem demonstrando na prática é que políticas públicas centralizadoras e de controle externo não possibilitam aos professores e gestores articularem um Projeto Político-Pedagógico para uma instituição educacional que necessita inovar-se e adequar-se para atender às mudanças aceleradas do mundo contemporâneo. Inovações curriculares exigem dos seus atores práticas reflexivas, participativas e de ordem coletiva, desses sujeitos de autonomia relativa e atitudes que necessariamente deveriam ser compartilhadas.

Somada a esse controle externo, a Proposta Curricular esbarra também nas condições de trabalho em que os professores se encontram. Eles questionam e reclamam constantemente da falta de valorização socioeconômica, estando sujeitos a uma política salarial que utiliza do sistema de bonificação como forma de gratificação e não de reajustes de acordo com a data base. Esses bônus dependem das metas estipuladas pela SEE para cada escola, numa concepção educacional baseada no mérito da instituição e seus profissionais, medido pelo IDESP. E, mesmo os professores do Tomás Alberto que obtiveram uma bonificação significativa, pois a escola atingiu 120% das metas para o ano de 2008, eles criticaram esse modelo que, para muitos, veio com a intenção de dividir a categoria e criar um ranking entre as instituições de ensino. Os professores sabem muito bem das diferenças que existem entre as escolas públicas “de periferia” e as consideradas melhores, sendo que muitos ministram aulas nestas duas realidades distintas, e não acham justo que o governo use a mesma medida e peso para avaliá-las e classificá-las

Sendo assim, nas suas manifestações, os professores demonstram que as intenções da SEE favoráveis a uma melhor qualidade da aprendizagem, mais crítica, solidária e coletiva, não condiz com a forma como está sendo implantada a Proposta Curricular. Quando a pesquisa vai ao cotidiano da escola e analisa as falas e práticas dos professores, ela encontra uma situação que denuncia a incapacidade da proposta conseguir o consenso da maioria. As questões da organização administrativa do tempo-espaço escolar para a melhoria da aprendizagem e a formação integral do aluno, e a adequação da rede a nova legislação, não se aplica somente às questões de ordem pedagógicas, sendo elas essencialmente uma questão política. Os professores sabem que as inovações passam pelas relações de poder e de controle social, e elas interferem tanto na forma como a escola se

organiza o seu PPP e da respostas às exigências da SEE, que necessariamente mexe com a vida da escola e dos seus profissionais.

Ficou demonstrado nestes dois anos de pesquisa que a realização da reforma educacional não é uma tarefa técnica/pedagógica que exige apenas a aplicação dos professores e dos gestores em seguirem as diretrizes e normas da SEE. Para que ocorra o sucesso e a incorporação das mudanças, o Estado precisa trazer para a participação esses profissionais, garantir o livre exercício do papel ético-político da instituição escola e das práticas educacionais, respeitá-los e ouvi-los enquanto intelectuais produtores do conhecimento escolar, da leitura que fazem enquanto funcionários públicos do Estado educador e suas políticas. O contato dia a dia na escola com os professores deixa claro o quanto esse discurso oficial incorre no erro de negar o papel político da ação consciente e do consentimento dos professores para que ocorra a inovação pedagógica, que deem respostas aos desafios da sociedade do conhecimento.

Ao evitar a discussão política sobre qual o conhecimento válido e das possibilidades concretas de realização e produção do saber escolar, nesse campo minado de disputa pela fixação de significados, a Proposta Curricular procura tratar da melhoria da qualidade pedagógica dissociada das relações de poder que perpassa a cultura escolar e definem quais são esses saberes e práticas. A todo instante a reforma nega o direito que professores e gestores têm na construção da identidade da escola, de irem além do que propõe o sistema estadual e não se submeterem apenas ao controle sistemático da SEE e suas avaliações externas. Nesse sentido, a Proposta Curricular, ao implantar um Currículo posto de forma centralizada e única para toda a rede, corre o risco de mascarar a realidade, pois este procedimento poderá, segundo Michael Apple, “de fato ajudar a criar a ilusão de que, não importam quão maciças sejam as diferenças entre as escolas, todas têm alguma coisa em comum e todas são culturalmente iguais” (2000, p.48).

Enfim, as escolas públicas são expressões reais das diferenças de classe, gênero e étnicas da sociedade, da diversidade cultural brasileira. Contudo, isso não significa dizer que, ao defender a descentralização como garantia da manifestação da pluralidade sociocultural na construção do Projeto Político-Pedagógico, da escola deve-se propor um currículo de acordo com sua clientela, atendendo à diferença e

acentuando desigualdade, ou seja, para fazer um discurso mais apropriado à ética do mercado, que segmenta e hierarquiza.

Numa mesma escola existe um mosaico de culturas curriculares diversificadas e até conflituosas entre os próprios professores e gestores. Ainda há alguns poucos que fazem da falta de diálogo as suas práticas, numa cultura de reprodução do saber e quase nada problematizadora. Estes, na maioria das vezes, prescrevem para os alunos os valores e as práticas educativas e não constroem com eles uma relação pedagógica libertadora. Neste processo de mediação, os alunos também agem de maneira inconsciente, "naturalizada", na espera da imposição "bancária", negando a busca, a autonomia como prática de liberdade na construção de sua identidade, como educando e cidadão. Por outro lado, convivem, nesta mesma escola, práticas de educadores e educandos que se constroem num currículo dialógico.

A Proposta Curricular da SEE, com impacto direto na Proposta Política e Pedagógica, perpassa por este território marcado por manifestações dicotômicas e contradições, relações políticas e pedagógicas que se configuram no âmbito da escola e sua cultura eclética, que mistura num mesmo processo práticas tradicionalistas e intenções progressistas e define e faz a mediação de fato do processo de inovação curricular.

Portanto, há de ser ter cuidado na implantação de políticas públicas educacionais quando se trata de constituir uma base curricular comum formadora de cidadãos, identidades livres e autônomas, ou seja, assegurar a igualdade de acesso aos conhecimentos escolares produzidos e possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para todos, sem incorrer no risco e na ilusão de acreditar na visão salvacionista da educação. O risco ideológico, no sentido de falsear a realidade, que decorre dessa reforma, quando visa tornar hegemônico um discurso que assegura aos professores, alunos e as instituições um currículo que coloca todos no mesmo campo de possibilidades.

Na prática, as inovações têm demonstrado que, ao serem constantemente avaliadas e revisadas pelos professores e gestores, tomam outro sentido e tendem ao fracasso. Na difícil tarefa de redimensionar a cultura escolar na sua história cotidiana a reforma curricular e pedagógica necessita do consentimento da

comunidade escolar e, a SEE precisa contar com o apoio e às iniciativas dos professores, ao mesmo tempo, que deve assegurar condições dignas de trabalho. Contudo, o que tem ocorrido é que, sem garantir o mínimo de infraestrutura e da valorização do profissional, aqui está se falando também de salários, essa reforma curricular acentua as desigualdades entre as escolas e seus profissionais ao criar um ranking das melhores avaliadas pelo SARESP, ao definir também quais professores que receberão bônus pelo desempenho e quais são aqueles que compõem os 20% da rede que terão um "aumento salarial por mérito".

O que está em andamento é a implantação de uma política pública educacional centrada numa visão burocrática e vertical, cuja qualidade da educação mede-se a partir das metas definidas pela SEE e que toda escola deve atingir, onde a iniciativa da comunidade submete-se ao controle e a avaliação sistemática da SEE, a escolha e decisão dos seus profissionais dão lugar à prescrição padronizada e vertical; e o consentimento à coerção. Fica claro que uma reformulação curricular vinda do alto e sua ingerência na organização da Proposta Político-Pedagógica da escola não é uma questão meramente de pura técnica ou de conteúdos, é sim uma ação articulada de uma Secretaria que produz um conceito de educação, de um modelo de Estado educador.

Há um muro que separa a escola e seus profissionais das inovações controladas da SEE, que demarca essa zona de desconforto e desconfiança. Esse caso ficou patente, logo no início do ano letivo de 2009, quando a SEE mudou a grade e disponibilizou novos conteúdos, competências e habilidades a serem apreendidas sem que o Conselho de Escola tivesse qualquer poder de decisão. Entre os fatos visíveis deste litígio, e que aparentemente a SEE não considera como relevante, destaca-se o caso das disciplinas com apenas uma aula semanal: Filosofia e Sociologia, quando o sistema atendeu apenas às exigências da legislação de ensino, mas na prática criou uma situação insustentável para os professores, que dificilmente conseguem exercer nesse tempo abaixo do mínimo as atividades de ensino mais significativa e valorizada. Talvez para a SEE também seja insignificante dizer que o ensino de História da escola Tomás Alberto, até a chegada da reforma, tinha como foco central a realidade brasileira e a partir dela a compreensão da História mais geral, com o objetivo de tratar o mundial a partir do local, contextualizar e trazer o aluno para uma realidade a ser pensada e

transformada. Mas isto é apenas mais uma história das muitas outras, cujas disciplinas foram “engessadas” pela Proposta Curricular, como observam os professores.

Assim, ao se tratar de reformas educacionais que respeitam e partem da autonomia relativa da instituição e dos seus profissionais está se falando de educação para a cidadania, reconhecendo que os significados estão em disputa e sabe-se que os educadores precisam fazer opção sobre que tipo de cidadão a escola pretende formar. Inovar para não ficar indiferentes à compreensão crítica da realidade que vivenciam.

O que fica claro na pesquisa é que a escola ao se propor organizar o trabalho pedagógico numa dimensão política para a cidadania, situada numa posição de autonomia relativa ao Sistema Estadual de Ensino, com quem mantém relações, e tendo como objetivo a tarefa de dar uma direção ao processo educativo, ela obrigatoriamente assume a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. Os educadores tomam como procedimento atitudes que não se esgotam, no atendimento puro e simples das diretrizes que emanam da SEE, mas através de um movimento de caráter social e político que necessariamente se realiza com a articulação e compromisso educacional dos professores, alunos e do corpo administrativo da comunidade escolar com a qualidade da educação.

Contrários a essa forma centralizadora de gestão, à ingerência política e pedagógica do Sistema Estadual de Ensino, cerceando a autonomia relativa da escola, o que se percebe quando se pesquisa o dia a dia das relações de ensino e aprendizagem, é a existência de uma lógica profissional que se opõe à burocrática e fundamenta o Projeto Político-Pedagógico. Esta concepção centrada no saber docente que emerge das suas experiências e formação profissional se faz presente com muito poder no chão das escolas. Por mais simples que aparenta ser, e que na maioria das vezes foge à compreensão e valorização dos gestores do Sistema Estadual de Ensino, são essas experiências práticas que têm mantido a ordem escolar e propiciado a qualidade da aprendizagem.

Mesmo estando longe de garantir uma resposta à altura das necessidades da escola e seus profissionais frente às exigências das inovações controladas, padronizadas e verticalizadas da SEE, essa cultura escolar que tomada como “bom

senso", se faz plural, como parte de uma teoria ou teorias e que se mostra aparentemente tão frágil e inconsistente, é que tem garantido com todas as dificuldades a formação dos alunos de maneira contínua e cidadã. Apesar das descontinuidades dos projetos educacionais dos governos de plantão que criam uma confusão permanente nas escolas e das atitudes centralizadoras e limitadoras da já autonomia relativa dos seus profissionais, há uma densa cultura tecida no cotidiano e construída historicamente que resiste ao tempo e às reformas educacionais de cima para baixo, destas que mais se aproximam do que é novidade e traz muito pouco do novo, de mudanças reais.

O que se constata ao pesquisar o cotidiano dessas práticas dos professores frente aos impactos da Proposta Curricular é uma situação muito próxima ao que se apresenta e é descrita por Arroyo (1999, p. 153 e 154)

> (...) é que essas experiências não propõem aos professores novos currículos, novas metodologias e novos conteúdos, nem novas tendências pedagógicas, nem sequer novas práticas e concepções em substituição ao que eles pensam, valorizam e praticam. O núcleo inovador é baseado nas práticas cotidianas dos próprios professores e alunos, nas virtualidades inovadoras que há no ato educativo (...). Os professores vão percebendo que possuem um senso comum pedagógico desenvolvido encontram razões para sua prática e para os valores que os guiam. Há uma ética pedagógica que move as práticas escolares (...). Na escola, pensa-se pedagogicamente. A teoria – o pensamento formalizado sobre a prática pedagógica – é rica, mas é limitada e parcial, ou representa uma parte do pensamento pedagógico. Há muita riqueza e variedade de teoria pedagógica não registrada, não explicitada e não sistematizada.

Para a pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico, ao sofrer as ingerências da SEE e sua Proposta Curricular, vai-se constituindo nas tensões e dinâmicas desse processo histórico, compreendido como um campo de possibilidades, como projeto público, expressão da cultura pedagógica que se faz ética e política, e tece a identidade da escola. Nesse campo de disputa por hegemonia no âmbito do Estado, a construção do PPP necessariamente obriga aos professores a repensarem permanentemente as suas práticas tendo cuidado de não se verem absorvidos pela política centralizadora do sistema e se colocarem como sujeitos individuais e coletivos, aqueles que pensam e fazem o conhecimento no cotidiano das relações socioeducacionais.

Enfim, quando a nova Proposta Curricular chega à escola e impõe o seu ritmo, o seu tempo e o grau de liberdade e autonomia para a sua efetiva construção, sob a justificativa de ser a mais avançada e legitima concepção para uma educação de qualidade, demonstra-se que o Estado e suas políticas públicas incorporaram a lógica de uma reforma burocrática. E ao negar as experiências dos profissionais, a práxis política que se faz pedagógica, essa inovação controlada se faz numa dimensão conservadora, pois não possibilita à sociedade como um todo e aos educadores em particular o questionamento sobre seus fins e objetivos e a participação compartilhada nas decisões e direção da proposta educacional. Conclui-se que está em curso uma modernização pelo alto, cujos direitos aparentemente estão assegurados, reproduzindo a velha estrutura hierarquizada e autoritária do Sistema Educacional. É esta situação que está em disputa pedagógica e política no âmbito da educação do Estado de São Paulo.

CAPÍTULO III

OS PROFESSORES E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PPP NO COTIDIANO DAS INOVAÇÕES CURRICULARES.

> A escola tem uma história que não pode ser interrompida. Se houve mudanças com a introdução do currículo estadual e da atual legislação, esses ajustes precisam ser registrados na Proposta Pedagógica da Escola. (CADERNO DO GESTOR, v.02, p.08)

No volume dois do Caderno do Gestor há uma orientação para que os Professores-Coordenadores iniciem o processo coletivo de construção da Proposta Pedagógica da Escola, com as adequações necessárias para atender à nova Proposta Curricular Neste sentido, a SEE encaminhou este documento, dirigido especialmente aos diretores, professores coordenadores e supervisores, com finalidade de os apoiarem para que sejam "líderes e animadores" desse processo de implantação, contendo a descrição de como conduzir uma série de procedimentos junto aos professores, alunos e pais: um documento que descreve detalhadamente todos os passos necessários para a atividade que deverá ocorrer no segundo semestre de 2008.

Esta incumbência determinada aos gestores pela SEE coloca para toda a comunidade a exigência da clareza da forma como se organiza a escola e da reflexão sobre sua função social, sua relação com a "sociedade do conhecimento", para atender às mudanças significativas do mundo contemporâneo, nas suas bases sociais e tecnológicas. Cabe, nesse instante, à escola e aos seus profissionais repensarem profundamente a organização política e pedagógica da instituição, sua gestão, todo o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem e avaliação, como sua relação com o Sistema Estadual de Ensino e a sociedade

Quando a SEE sugere que se faça a adequação da Proposta Pedagógica da Escola ao novo currículo, necessariamente esta construção coletiva e em processo demanda uma “travessia”, que geralmente se inicia pela discussão dos princípios e das diretrizes e caminha para a passagem a um plano de ação. A elaboração do PPP como mediador das práticas cotidianas

> Essa travessia pressupõe uma reflexão de todos envolvidos sobre todas as decisões que dão forma à escola desde as relativas ao currículo, passando pelas relacionadas à aula e as metodologias, até as que se referem à gestão escolar. (PENIN E VIEIRA, 2002, p.29)

Pretende-se, a seguir, descrever e analisar todo esse processo do projeto que ora está sendo implantado na EE “Dr. Tomás Alberto Whatelly”, tendo como foco de pesquisa as rotinas das ações dos professores que são desenvolvidas no âmbito da instituição, percorrendo tempo e espaço da sala de aula, vivenciando encontros semanais dos HTPCs; participando dos conselhos de classe e série, organização das avaliações. Enfim, refletir e pensar sobre os procedimentos e valores que se manifestam na cotidianidade das atitudes e posturas profissionais e pessoais desses atores. Pesquisam-se o PPP, constituído nessa complexa rede de relações, como produto histórico e cultural.

Um dos desafios da escola e seus profissionais, neste momento de “travessia”, refere-se à construção desse processo de projeto político e pedagógico, quando se dá a re-significação da organização do trabalho escolar. Trata-se da necessidade de o projeto orientar e articular as ações do coletivo quanto aos meios e fins a serem alcançados. Reflete-se sobre a função social da escola e seus profissionais, que extrapola a mera condição de espaço de transmissão do conhecimento sistematizado e possibilita à instituição solidificar sua identidade.

> Esse projeto constitui-se, então, em elemento de organização e integração da prática escolar, à medida que assume um valor de articulador dessa mesma prática e elemento referencial da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva de transformação do fazer dos seus atores. (SOUZA & CORRÊA, 2002, p.51)

O Projeto Político e Pedagógico da escola torna explícito o que o coletivo pensa e determina, como este pretende seu fazer educativo, as metas e objetivos a

serem alcançados, e a forma como se dá a avaliação dessa construção contínua e cotidiana. Todo esse processo de constituição do projeto pedagógico é necessariamente político, pois se trata da capacidade dos gestores, professores, alunos e pais optarem e escolherem sobre quais caminhos e decisões a serem tomadas, influenciando na direção e definindo os espaços de poder presentes na instituição escolar, ao mesmo tempo em que se procura colocar de forma critica e democrática frente às diretrizes do sistema estadual de ensino.

Um projeto em processo coloca para toda a comunidade escolar a questão de quais são os conhecimentos válidos e os métodos de ensino e aprendizagem a serem adotados, como também põe em discussão a gestão participativa e a coordenação coletiva na busca de ultrapassar os limites das vontades e práticas individualistas dos educadores e educandos, superar as atitudes centralizadoras e verticais das práticas burocráticas da maioria dos diretores e a indiferença e desconhecimento de considerável parcela dos alunos e seus pais sobre os rumos da escola, confrontando as diversas representações e interesses em busca a um projeto comum. A escola entendida, então, como um espaço de exercício de poder, com o PPP perpassando as relações institucionais e interpessoais na definição cotidiana de sua identidade

Quando os educadores se põem a desenvolver a Proposta concebida na dimensão do trabalho coletivo e da democratização dos espaços público, neste momento em que as instituições sofrem a intervenção direta da SEE através de uma ação “integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo” (PROPOSTA CURRICULAR, 2008, p.5), é fundamental analisar e compreender o que estes sujeitos que constroem o processo no seu dia a dia tem a dizer e a capacidade de definir o grau de autonomia da gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.

> No quadro do sistema público de ensino a ´autonomia das escolas` é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer do poder local, no quadro de um processo de descentralização. ... Nesse sentido, o reforço da autonomia das escolas não deve ser encarado como uma forma de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas sim o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (reunindo professores, outros funcionários, alunos, pais e outros elementos da

> comunidade) poder gerir certos recursos melhor que a administração central ou regional. (BARROSO, 2000, p.19 e 20)

O que está em questão é a possibilidade de os professores tratarem esse processo de mudança curricular e o redimensionamento do PPP como profissionais de autonomia relativa, agindo diante de uma reforma curricular cujo paradigma se apresenta numa lógica burocrática. Todas as prescrições contidas nos documentos oficiais seguem um organograma que estabelece muito bem definidos quais os caminhos e procedimento a serem adotados, obedecem às relações de autoridade entre os membros da unidade escolar e a SEE, e definem canais de comunicação que dão legitimidade ao processo, sempre sob a supervisão do sistema.

Passa-se a descrever, a seguir, algumas sugestões e orientações veiculadas pelo Caderno do Gestor número 2, que trata da "construção coletiva da Proposta Pedagógica da Escola" para se ter uma ideia clara destes procedimentos que procuram adequar às formas organizacionais da escola à imagem rígida do sistema estadual de ensino. Vejamos o que diz o documento, quando trata passo a passo da construção da Proposta Pedagógica da Escola:

> Coordenador. Você deve conhecer bem a Proposta Pedagógica da sua escola... Agende em todas as HTPCs um momento para a discussão da PP e registre os consensos sobre as adequações indicadas pelos professores... Encaminhe as sugestões para os demais gestores da escola... Convide o Supervisor ou o Diretor da escola para realizar uma palestra sobre a legislação vigente para os professores. Sempre que possível inicie a HTPC propondo a leitura de parte de um texto legal(Lei, Decreto, Resolução, Comunicação, etc.) ... Solicite que os professores, durante a HTPC releiam os planos anuais de ensino e suas disciplinas constantes nas Propostas Curriculares, Após essa releitura, solicite que eles comparem esses planos com os planos anuais de ensino constante na Proposta Pedagógica da Escola em 2007. Com base nessa comparação, que elaborem para 2008, seus planos anuais das disciplinas e séries... Após a definição dos planos anuais dos professores, o Coordenador deverá apresentá-los e debatê-los com a direção da escola.... Em abril de 2008, os Cadernos do Professor do 1° bimestre foram recebidos pelos professores (ao longo do ano outros três serão recebidos, relativos aos demais bimestres) Neles, há sugestões de organização dos planos de aula por disciplina, série e bimestres... No momento da leitura deste texto, a função do Coordenador é avaliar como foi realizada a aplicação das Situações de Aprendizagem previstas para o primeiro bimestre. Entretanto, solicite que os professores declarem o que foi efetivamente realizado no 1º bimestre em comparação ao que foi proposto nos Cadernos do Professor... A Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar da sua escola devem

> ter um capítulo especial relacionado à avaliação. Está na hora de retomá-lo, considerando o currículo estadual e a legislação vigente. (CADERNO DO GESTOR Nº 2, 2008, p.8,9,10,11,12)

Atendendo às orientações da SEE, a escola passa a analisar, a rever e adequar a Proposta Pedagógica de 2008. Esse processo de mudança, desde o seu início, demonstra-se que não se trata de um alinhamento total ao que é comunicado pelo sistema. Segundo Monica Thuler:

> As mudanças dentro do estabelecimento escolar só são possíveis se ela, para os atores, tiver mais significados do que é status quo. As regras, os valores, os objetivos, a cultura, os arranjos, que alicerçam a organização do trabalho em um estabelecimento escolar determinam, em parte, a maneira como os atores constroem o sentido e a utilidade de uma eventual transformação de suas práticas educativas ou administrativas. (2001, p.26)

Enfim, a organização escolar, com seu PPP, traz na sua complexidade uma série de fenômenos socioeducacionais que expressam o movimento dialético das forças atuantes dos diversos sujeitos que habitam os espaços públicos, marcados por relações de convergências e divergências, horizontais e verticais, numa dinâmica nem sempre prevista e controlada. Observa-se que na vida cotidiana da escola e seus profissionais os consensos nem sempre são seguidos por todos, há uma permanente desconstrução do que fora definido, com momentos de estabilização convivendo com mudanças. Vive-se uma rede complexa que manifesta um descompasso entre o que está sendo proposto e o que de fato ocorre, reproduzindo a todo instante as diferentes concepções socioeducacionais que existe entre seus atores e denunciando a fragilidade de uma Proposta de característica burocrática e padronizada em convencer os professores, as sérias resistências que ocorrem quando se propõe a inovar.

3.1 – A escola e o processo da construção do consenso: o Projeto Político e Pedagógico para além das orientações padronizadas e prescritas pela SEE.

Seguindo a determinação do Sistema Estadual de Ensino, a partir do segundo semestre de 2008, a equipe gestora em conjunto com os professores e

alunos, iniciaram uma discussão da Proposta Político-Pedagógica da E.E. "Dr. Tomás Alberto Whatelly". Para esse propósito procurou-se garantir, desde seu início, a participação desses dois segmentos da comunidade escolar, com objetivo de redigir um documento que expressasse certo consenso e atendesse às adequações sugeridas pela Proposta Curricular do Estado.

A construção coletiva do Projeto inicia-se com uma pesquisa dirigida aos professores e alunos sobre as Dimensões Pedagógicas, Gestão Democrática e Avaliação. Para a realização deste trabalho, a coordenação possibilitou ao corpo docente o acesso aos três questionários, durante o replanejamento, no final do mês de junho, e garantiu também que cerca de 500 alunos, um quarto dos discentes matriculados, participasse. Coube ao corpo docente e discente responder sobre os "Indicadores da Qualidade na Educação", elaborados em 2004, pela Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores). Nestes, há registros dos procedimentos, recursos e metas que a escola deverá adotar, assim como as críticas levantadas aos procedimentos e formas de conduzir uma educação de qualidade democrática como cidadãos e sujeitos de autonomia. A pesquisa colocou para a comunidade a análise da implantação da Proposta Curricular sob a ótica dos seus profissionais na construção compartilhada da identidade da escola.

Desde o começo desse processo de reformulação do PPP da escola Tomás Alberto, os professores saíram em defesa do direito a uma educação com ênfase na construção da cidadania, constituída na autonomia relativa da escola e de seus profissionais. Assumem posturas definidas a partir da reflexão/ação da coletividade frente às inovações oficiais e as determinações do Sistema Estadual de Ensino na já "disputa histórica pela fixação dos seus significados e, portanto, de seus limites". (DAGNINO, 1994, p.103) Nesse primeiro momento, um fato que se considera fundamental num mundo que tem predominado a lógica de mercado, é a tentativa de esvaziamento do caráter político desses termos com acentuada leitura técnica do ato educativo. A equipe gestora em conjunto com corpo docente deu início à reformulação das práticas político-pedagógicas, com a elaboração de novos planos de disciplinas e séries e da discussão e formulação do processo de Avaliação, atendendo às necessidades de uma "escola aprendente" e a legislação vigente. Todo esse diálogo teve como objetivo assegurar à instituição e seus profissionais

“inscreverem as práticas pedagógicas em um projeto histórico, consensualmente assumido” (SANTIAGO, 1995, p. 163).

Torna-se fundamental, portanto, a descrição desse processo a partir da ação desses professores/gestores e suas práticas, na condição de intelectuais[21], capazes de agirem como sujeitos históricos e com responsabilidade social na formulação democrática e participativa do currículo em ação, exercendo funções de organização no plano da produção, da cultura ou da administração pública. Essa prática mediada pelo Projeto Político-Pedagógico é um dado importante na constituição da qualidade de ensino e aprendizagem, da cultura educacional que se espera desenvolver. Mesmo que atendendo ao formato proposto pela Secretaria Estadual de Educação, as respostas dos educadores demonstram uma percepção sobe escola e seu papel socioeducativo em assegurar que as adequações pedagógicas passem pela dimensão política das suas escolhas, posicionados como condutores das relações e produção dos saberes escolares, visando formar cidadãos pensantes e criativos.

Durante todo mês de agosto e setembro, os professores e alunos realizaram uma análise e reflexão sobre a estrutura do Projeto Político-Pedagógico, trabalhando conceitos de fundamentação do marco referencial para a definição dos objetivos e dos fins da escola e apresentando um diagnóstico avaliativo da realidade. A forma como se deu esse processo de revisão do Projeto da escola, da clareza dos fins dessas práticas pedagógicas e do currículo concebido como cultura escolar, é um dado importante a ser considerado, primeiro porque em momentos de mudanças é preciso que os professores e alunos acreditem no diálogo como caminho permanente para uma educação de qualidade cidadã e democrática, e, em segundo lugar, porque com essa atitude a escola procura manter uma postura de autonomia relativa ao sistema estadual de ensino, na concepção das ações para garantir a qualidade de ensino e aprendizagem e do convívio escolar.

O marco referencial foi amplamente debatido e analisado pela comunidade, tratando da escola e seus fins. Para tal reflexão foram respondidas algumas questões: ‘Como a Sociedade se apresenta?’; ‘Que aspectos precisam ser transformados?’; ‘O que se espera da escola pública hoje?’; ‘Que cidadãos nós

[21] Gramsci propõe em toda a sua generalidade teórica um novo conceito de intelectual, definido por sua função de organizador na sociedade e em todas as esferas da vida social. (BUCI-GLUCKMANN. Gramsci e o Estado. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, p. 46)

queremos formar?'. Realizou-se um aberto um amplo debate e uma reflexão sobre processo de ensino e aprendizagem, a realização das avaliações e como se encontram as relações interpessoais entre os vários setores e do contato da família com a instituição. Destaca-se, a todo instante na condução das discussões, a preocupação dos professores com a pouca participação da família e a falta de compromisso com a educação dos filhos, como também a indiferença de boa parte dos alunos frente ao conhecimento

O marco referencial da sociedade, na visão apresentada pelos professores, é de uma realidade que exige, cada vez mais, um conhecimento global, sendo extremamente competitiva, com atitudes individualistas e consumistas. Uma sociedade marcada pela violência e reprodutora da desigualdade social. Neste contexto, a ação humana desencadeou uma apropriação irracional do meio ambiente, a decadência de valores morais e a postura ausente frente ao mundo, com total desvalorização dos professores.

Para os alunos, a visão sobre a sociedade é bastante crítica e "apresenta-se desorganizada, individualista, violenta e que se omite, dando pouca importância ao bem comum, não respeitam o patrimônio público e têm pouca preocupação com um futuro melhor", "uma sociedade dividida em classes, com os pobres tendo pouco direito a uma educação de qualidade"; "pouco participativa, corrupta, desigual e preconceituosa e sem nenhuma estrutura de educação"; "com pouco interesse pelo que acontece na escola, deixando a educação de lado e com dificuldade de aceitar o fato de que a educação é à base de tudo para o desenvolvimento do cidadão"; "alienada, com descaso das autoridades e viciada em abandonar questões importantes da nação, atenta a futilidades"; "uma sociedade que demonstra pouco interesse dos jovens que não estão nem aí para o futuro, numa postura cômoda frente ao baixo nível do ensino público com pouco incentivo para o estudo, onde a cultura está morrendo pela falta de interesse dos jovens e adultos".

Os professores destacaram alguns aspectos que precisam ser mudados para a efetivação de uma escola cidadã, que prepare os educandos para a vida acadêmica e profissional e para posturas éticas de respeito e dignidade.. Os educadores ressaltam que se faz necessário socializar o conhecimento e distribuí-lo com mais equidade, assim também a necessidade de valorização do ser humano e

de uma gestão escolar responsável, que priorize a cooperação e não só a competição e trabalhe os conflitos para uma melhor prática pedagógica, conscientizando a todos da interdependência e do elo sociedade-escola-família.

As mudanças pretendidas pelos alunos são de caráter mais geral da sociedade e de questões sociopedagógicas que vão “das práticas dos professores, que devem se interessar mais por novas técnicas de ensino e estimular mais as aulas garantindo um conteúdo de qualidade” ao “fraco desempenho dos alunos e a falta de participação dos pais”; “da falta de estrutura da escola e das condições profissionais, com a valorização dos professores”, às “questões políticas que precisam ser mais debatidas, na luta por mais direitos”; “do método de ensino e consciência da sociedade”; à “falta de tolerância, respeito e educação dos profissionais da escola”; “das relações entre os professores, funcionários e alunos, evitando tratar de forma pessoal os problemas”; “dos alunos que deveriam se interessar mais pelas aulas e os professores serem mais presentes”; à “falta de carteiras novas, limpeza adequada e punições contra o mau comportamento dos alunos”.

A escola no seu papel de mediadora das ações de transformação é uma terceira exigência para definir o marco referencial. O que se espera da escola pública, segundo os professores, é que ela tenha a capacidade de organizar e sistematizar o conhecimento, com a participação também dos alunos e com autonomia e independência frente às experiências governamentais. A escola também precisa do apoio das famílias, que muitas vezes têm se eximido de qualquer culpa pelos desvios de conduta de seus filhos, o que exige uma maior articulação da escola com a família.

Para os alunos há a expectativa em relação à escola pública, uma leitura que a coloca como espaço público, “uma boa organização para a boa convivência e respeito a todos”; e espera-se também que a escola “incentive o estudo e programa-se para educar para a saúde e a prática do esporte”; “proporcione um ensino bom e um conhecimento que os prepara e de oportunidade para preparar para a vida e dar continuidade da vida acadêmica e ingresso ao mercado de trabalho”; “com mais planejamento e que se interage com a comunidade, com programas fora da escola e que respeite mais as opiniões dos alunos”; “que haja interesse dos alunos,

professores e direção, para que unidos e com respeito possamos renovar o sistema de ensino"; "um ambiente melhor, preservado, com projetos desenvolvidos para o aprendizado do aluno"; "professores dedicados que incentivam os alunos".

Quanto ao cidadão que se pretende formar, os educadores demonstraram uma preocupação humanista, acreditando na possibilidade de prevalecer posturas éticas no agir e na interação com as pessoas e com o mundo. Cabe uma educação crítica e participativa capaz de garantir práticas pedagógicas construtivas, formando "alunos conscientes de sua cidadania".

Os educandos também manifestaram uma preocupação constante com a formação para o mercado de trabalho, com "profissionais qualificados para uma profissão digna". Há uma vontade expressa em garantir uma formação de "cidadãos honestos, de bem e qualificados, competentes para enfrentarem os desafios da vida"; "cidadãos democráticos e pessoas civilizadas, éticas e conscientes de suas obrigações e direito para com a sociedade"; "cidadãos de respeito e dignidade, com mais cultura e amor ao próximo"; "um cidadão pensante, com senso crítico e com uma boa formação acadêmica, que lute por seus direitos e não seja manipulado". Há uma vontade explicita de continuidade dos estudos, "cidadãos que podem cursar uma universidade".

Nesse sentido, esse processo de diálogo com a comunidade docente e discente aponta para a gestão e organização político-pedagógica da escola centrada em diretrizes de uma educação que se faz de crítica e contextualizada, com participação da comunidade e formadora de cidadãos preparados para o mundo do trabalho e com possibilidade da continuidade da vida acadêmica. Uma leitura que os aproxima quase por completo da Proposta Curricular da SEE e que, segundo Mônica Thuler (2001, p. 119), demonstra uma "visada simbólica e construtivista":

> Talvez, como sugerem Ardoino e Lourau (1994) e Berger e Luckmann (1995), fale-se, então, essencialmente do projeto como visada simbólica, amplo desígnio orientador valores, visões políticas e sociais, mais uma ética do que um projeto como ´programa operatório` ou ´programação` , como ordenamento das operações convocadas para conduzir, passo a passo, ao objetivo visado... O fato de um estabelecimento escolar – ou um serviço – ter um projeto de tipo ´visada simbólica` inscreve-se numa visão construtivista e estratégica da organização. Essa abordagem constitui os membros de um mesmo serviço ou de um mesmo estabelecimento escolar como ator coletivo, sem que eles o tenham ás vezes desejado, o que

> obriga a ultrapassar suas estratégias individualistas e a confrontar suas representações, colocando em busca de um projeto comum.

As leituras dos professores e alunos demonstram os objetivos e fins que a escola precisa trabalhar no seu plano de gestão: a) uma escola formadora de uma cultura política e social para a compreensão e ação dos indivíduos na sociedade, que exige um conhecimento geral e específico para atender à competitividade do mercado e se posicionar contra a reprodução da desigualdade social; b) uma instituição com fins culturais de dimensão ética e humanísticas, que possibilite práticas mais participativas e um convívio e respeito e tolerância, com a boa convivência e superando a decadência dos valores e as atitudes individualistas e consumistas; c) uma educação que atenda às necessidades de formação profissional e acadêmica. Entendem também que para responder a estas finalidades, a estrutura administrativa e a pedagógica, necessariamente precisam estar articuladas para assegurarem a prática dos objetivos gerais e a qualidade das funções educativas, da gestão do currículo compreendido como construção pública.

No plano administrativo, as críticas e reflexões apontadas pelo corpo docente e discente da escola definem uma concepção de gerenciamento pautada por algumas iniciativas e objetivos, dentre elas destaca-se: a) melhores condições materiais e estruturais, como o funcionamento efetivo da sala de informática e dos laboratórios; b) ampliar a relação da comunidade com o entorno da escola, possibilitando a interação com universidades e instituição de caráter sociocultural e ambiental; c) salas de aula com finalidades pedagógicas, com a implantação das salas ambiente, integrando disciplinas afins e por áreas de conhecimento; d) integração da comunidade com maior participação da família; e) adequação do regimento interno da escola a nova realidade socioeducacional.

No plano pedagógico, as observações e análise apontam para um currículo escolar que atenda ao aperfeiçoamento do trabalho em sala de aula e na escola como um todo, com um diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem de modo a possibilitar a tomada de decisões e a adequação da Proposta Curricular à realidade da escola. Das questões apontadas destacam-se: a) formar alunos críticos e com posturas autônomas na produção do saber escolar; b) maior autonomia da escola para elaborar e administrar seu Projeto Político Pedagógico no sentido que o

currículo não seja uma peça fragmentada e, sim, possibilite uma ação integradora das diversas áreas de conhecimento e das mais diversas dinâmicas sociais com os fins da escola; c) o currículo como expressão da diversidade cultural e política dos componentes da escola, no sentido de garantir a manifestação das diferenças e buscar uma unidade de ação; d) da dimensão diagnóstica das diversas formas de avaliação, objetivando o processo e a qualidade da aprendizagem e não como produto final; e) o currículo orientado para a postura de autonomia e consciência dos professores e alunos quando da produção do saber escolar.

3.2 - Do projeto à ação, a questão da gestão

O desenvolvimento de um PPP diante das reformas definidas pela SEE, compreendido na mediação do processo de construção da autonomia relativa da escola e seus profissionais, exige mais do que uma ´visada simbólica` e obriga-os traduzi-lo em ações permanentes e planejadas, considerando a necessidade de sua articulação com as estratégias de planejamento das atividades no cotidiano escolar.

> Esse projeto constitui-se, então, em elemento de organização e integração da prática escolar, `medida que assume valor articulador dessa mesma prática e elemento referencial da caminhada que a escola precisa empreender na perspectiva de transformação do fazer de seus atores. (SOUSA e CORRÊA, 2002, p. 51)

A possibilidade de organizar uma educação que trabalhe de forma mais proveitosa com o tempo escolar, visando à obtenção de avanços significativos, tornou-se uma preocupação geral dos docentes e discentes. Mesmo que pela própria experiência a maioria dos educadores e gestores não acredita que todo esse processo de construção do PPP possa superar as dificuldades e contradições vividas no dia a dia da escola, principalmente nesses momentos de reformas de cima para baixo, esses profissionais se põem a discutir e elaborar as adequações sugeridas pela SEE.

Na avaliação dos professores e alunos entende-se que é preciso valorizar o tempo de aprendizagem e as experiências acumuladas como o centro da dinâmica da escola para gerar um Projeto Pedagógico politicamente comprometido com a

qualidade. Defendem uma reforma que Anna Santiago (1995, p165) define como sendo aquele que possibilitará:

> Estruturar a escola em articulações coerentes, imprimindo-lhe uma unidade interna que se expressa: no modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo; nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino; nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar, responsável pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que consolidam valores e desenvolvem culturas.

Desde o primeiro momento de avaliação da nova Proposta Curricular e a adequação do Projeto Político-Pedagógico da escola, os docentes imbuídos do princípio da autonomia perceberam que a questão da mediação do que está proposto pelo governo e o que ocorre na realidade não é tão simples e não se trata apenas, como de início se pensava, de fazer o confronto com o sistema estadual, responder às interferências externas e assim garantir sua identidade. A escola não é tão homogênea e, muito menos, os seus professores estão articulados num projeto único capaz de fazer prevalecer seus interesses e leituras educacionais.

O problema da reforma coloca a contradição para dentro da escola, exige dos educadores e gestores repensarem qual é a concepção de currículo que os movem no dia a dia. Refletirem sobre a capacidade real de tomarem decisões e determinarem os caminhos a seguir. Enfim, toda uma discussão da gestão da escola, pois o PPP necessariamente perpassa e influencia as práticas educacionais desde as salas de aula às orientações políticas de direção e gestão da escola enquanto organização.

Sendo assim, ao se colocar no centro da atenção da escola e seus profissionais, a reforma curricular de dimensão política e pedagógica exigiu do corpo docente a indagação sobre o poder modelador desse processo de construção social na prática cotidiana. Isso implicou necessariamente em repensarem o modelo de gestão da instituição, com suas normas de funcionamento e a certeza de que para responderem às questões surgidas com os impactos da reforma seria preciso a organização de um corpo docente mais profissional, que compartilhe um trabalho de equipe e mais integrado e que cada um assuma a responsabilidade pública, cobrando da gestão da organização escolar formas mais democráticas de regulação

do trabalho pedagógico. À medida que às novas exigências da SEE mexeu com a vida dos professores e da escola, sentiram que precisam mais do que conceber uma Proposta, sendo preciso organizar a escola e avaliar o trabalho que produzem.

Perceberam no processo de discussão que a primeira e grande questão que se coloca como dificuldade para o coletivo da escola é a da necessidade de constituir concepções teóricas que orientem as práticas de ensino e aprendizagem e de gestão, a de um Projeto Político-Pedagógico incorporado ao cotidiano da escola e que dê parâmetro às suas ações. Reconheceram também que não havia uma fundamentação clara a esse respeito e o coletivo agia mais sob algumas práticas consolidadas pela cultura escolar, um 'bom senso' sedimentado no tempo através de um exercício educativo contínuo e que o se pode dizer como produto de diretrizes claramente definidas. E, principalmente, que essa ordem coletiva agia mais como uma somatória de indivíduos, cada qual com sua concepção e poucos afeitos a uma movimentação e organização de ordem mais consciente e consistente.

Neste contexto socioeducacional, a ingerência externa da Proposta Curricular desencadeou em todos educadores e gestores uma situação que os obrigaram a reflexão sobre a educação pública e o papel da instituição escolar e seus profissionais, a necessidade imediata de construírem essa unidade pedagógica e política e terem a capacidade de conduzir o processo. O que se nota é que essa dinâmica conduzida de fora para dentro da escola, com a implantação de uma Proposta Curricular do Estado, veio contribuir para que os educadores passassem a repensar as concepções teóricas e as práticas dialógicas da escola, pôs à nudez todas as contradições que orientam os propósitos de dimensão político-pedagógica do coletivo, os fundamentos dos objetivos e fins educacionais da instituição e seus profissionais.

Por mais paradoxal que aparente ser, essa intervenção vertical de uma Proposta Curricular e Pedagógica colocou para o corpo docente a possibilidade de agir como sujeitos capazes de contribuírem com seus próprios significados, chamados a intervir e modelar essas práticas escolares impostas pelo sistema. Esse fenômeno mexeu com os professores, suas convicções e práticas, questionou-os e fez pensarem sobre a distância entre essa Proposta e o dia a dia da escola, e principalmente entre uma educação que todos anseiam e a dura realidade retratada

pelas frequentes e frustradas tentativas de melhoria da qualidade. Segundo Sacristán (2000, p.165) ao professores recai:

> Não apenas as determinações a serem respeitadas provenientes do conhecimento ou dos componentes diversos que se manifestam no currículo, mas também nas obrigações em relação a seus próprios alunos, ao meio social concreto no qual vivem, e isso o chama inevitavelmente a intervir, devido à responsabilidade para com eles. Enfim, o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é que pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores.

Nesse momento de discussão, os professores foram praticamente obrigados a se posicionarem sobre as circunstâncias políticas, sociais e culturais do currículo real, aquele que aparentemente era consensual, para pensar que o "contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, o contexto de que fazer, de práxis, quer dizer, de prática e teoria" (FREIRE, 1998, p.106).

O corpo docente, na sua maioria, manifestou um descontentamento com a excessiva centralização do sistema e a forma como tratou a reforma curricular. Nesses primeiros momentos da implantação, os professores se posicionaram, numa velha tradição de reagirem frente a qualquer intervenção externas às suas práticas, não aceitando a condição de reprodutores de uma proposta cuja escola deveria se adequar. Como, na maioria das vezes, procuraram dar respostas imediatas e se colocarem como sujeitos contrários a essas normatizações que os tutelam à SEE.

Procurando se posicionarem na dinâmica das reformas, houve por parte do conjunto dos professores a tentativa de resgatar suas experiências com objetivo de tomarem para si o controle do processo, assumindo atitudes no paradigma das reformas sob a "lógica profissional". Entendiam que as inovações viriam para se estabelecer, mas que havia uma brecha de poder onde poderiam exercer sua autonomia, mesmo que relativa.

> As novas políticas da educação, com ênfase nos projetos de estabelecimentos e a autonomia dos professores, levam, hoje em dia, a uma ampliação da lógica profissional que avança neste rumo. De fato, ela é reforçada quando os professores participam coletivamente das orientações de sua escola e tem a liberdade de adaptar dispositivos de ensino-aprendizagem ou de avaliações não

> padronizados, sob condição de prestarem contas dessa iniciativa. Emergem com força quando os professores são convidados a desenvolver e defender suas próprias concepções em matéria de prioridades e estratégias de inovação escolar. (THURLER, 2001, p. 32)

Os professores manifestaram nos discursos a defesa da garantia do respeito aos seus trabalhos e experiências. Para eles ficou claro que repensar o PPP da escola não bastava apenas questionar a intervenção da SEE nos seus planos de aula e ensino e o currículo prescrito, era preciso também participar e intervir no exercício de poder da instituição, numa ação que ocorre num contexto onde se confronta e equilibram-se diferentes forças sociais e atores organizacionais

Este campo de forças cujos sujeitos buscam empreenderem uma ação coletiva não é uma medida unicamente técnico-administrativa de modernização da escola, exige-se passar de "uma ação de autoridade baseada no controlo ´vertical e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual baseada na desmultiplicação e ´horizontalização` dos controlos (centrais e locais)".(BARROSO, 2000, p.15 e 16). É preciso estabelecer uma maneira de agir de forma mais autônoma, num sistema de relações entre os profissionais da escola e deles para com o próprio Sistema Estadual de Ensino, construir um projeto de interdependências.

Sendo assim, neste contexto de inovação controlada, começa a fica explicito para os professores que autonomia relativa da escola precisaria sair do papel para se organizar na prática dos seus profissionais. Na verdade era preciso que o projeto que dá identidade à escola se definisse na ação concreta dos professores e gestores, assumissem "a autonomia da escola como uma valor intrínseco à sua organização... resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa" (BARROSO, 2000, p. 18)

Esta realidade de autonomia relativa no sistema público de ensino manifesta-se no processo de construção do PPP da escola Tomás Alberto, neste contexto onde os professores retomam a discussão sobre a organização do trabalho pedagógico, identificando os desafios cotidianos e as situações conflitantes e dificuldades que demandam decisões consensuais e diárias. O PPP necessita, neste instante, do projeto de gestão que mexe necessariamente com as condições de vida e trabalhos

de todos os profissionais envolvidos. Não houve dúvida, o consenso entre os professores posicionou-se a favor de retomar o projeto da Sala Ambiente, uma velha experiência que para muitos dera certo e que possibilitaria atender aos princípios de aprendizagem sugeridos pela Proposta Curricular, fazer um trabalho mais contextualizado e interdisciplinar.

Neste momento, então, a vertente do conhecimento faz-se na interface das decisões e gestão do poder e demonstra o quanto é complexo assegurar o que está prescrito na LDB – 9394/96, no seu artigo 15:

> Os sistemas de ensino assegurarão às unidade educacionais públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observado as normas reais de direito financeiro público.

Para a maioria dos professores que viveram a experiência das Salas Ambientes, nos idos anos 90, os recursos didáticos e pedagógicos criam um espaço diferenciado de aprendizagem e possibilitam um ensino mais criativo, dinamiza seu trabalho e enriquece as atividades. Eles defendem que com a sala abre-se um espaço de maior participação dos alunos, cria-se um processo muito mais prazeroso de pesquisa e produção de conhecimento. Os professores recorreram, então, a CENP com objetivo de receberem orientações sobre as possibilidades de reorganizarem esse projeto. Veja como se deu o contato e em seguida a resposta da Coordenadoria de Normas Pedagógicas:

> Boa tarde! Sou professora da escola EE "Dr. Tomás Alberto Whatelly", de nível médio, em Ribeirão Preto e, em nome da equipe escolar, solicito uma orientação mais minuciosa de como montar as salas ambiente em nossa escola, inclusive especificando qual a referência legal que devemos recorrer. Grata pela atenção! Beatriz Rezende.

A CENP destaca também as qualidades pedagógicas da Sala Ambiente[22], que possibilita a formação do aluno e orienta:

---

[22] CENP. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>. Acesso em 10 de setembro 2008: O aluno que interage com uma maior diversidade de recursos/materiais pedagógicos tem mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. Trata-se de um espaço propício para a construção de conhecimentos a partir da explanação de vivências, ou mesmo de apresentação de problemas, que podem ser materializados por meio de relatos, dramatizações, fotos, filmes, testemunhos, preleções. Com isso, as aulas se tornam mais

> É importante lembrar que hoje as aulas são de 50 minutos e caso haja adoção da sala ambiente, sugerimos que o horário seja elaborado com aulas consecutivas para cada disciplina, para melhor aproveitamento do tempo, dos materiais didáticos e também se evita a intensa movimentação de alunos (CENP/SEE).

Com a ideia de retomar esse projeto da Sala Ambiente, este espaço que possibilita a pesquisa e a construção coletiva do conhecimento, os professores entenderam que poderiam moldar o currículo em função das necessidades sociais da educação moderna, criar um contexto cultural de aprendizagem que possibilita a leitura e a pesquisa, com a colocação de acervo de livros didáticos e paradidáticos, mapas, varais de poesias, cartazes e painéis com fotos, gráficos e textos explicativos, TVs nas salas de aula, numa melhor distribuição do mobiliário e do cuidado com o visual. Enfim, um ambiente agradável e pedagógico, um espaço mais condizente onde o aluno possa vivenciar o contexto, sentir-se envolvido. Experiências essas que fizeram parte da escola e ainda está presente na memória dos professores, tida como um momento muito rico e criativo.

A iniciativa partiu de um grupo de professores que viram uma maneira de quebrar com o ensino e aprendizagem de disciplinas fragmentadas, numa organização curricular que se propõe às práticas transversais e interdisciplinares, mas que se vê engessado pela própria estrutura da gestão e funcionamento da escola. Nota-se nas falas e no posicionamento dos professores que não havia qualquer restrição ao paradigma construtivista da Proposta Curricular da SEE. Ao contrário do que se possa imaginar, o coletivo docente já há muito incorporou esse conceito de educar. O que fica é a tentativa de darem uma dinâmica e organização a esse processo a partir da iniciativa da própria comunidade escolar, trazer as inovações para o controle interno.

Neste instante os professores ainda alimentavam o sonho que o ritmo e as imposições da reforma viriam posteriormente destruir. A questão foi debatida no replanejamento, em julho de 2008, e durante todo o segundo semestre nos HTPCs,

---

interessantes, tanto para os alunos como para os professores. **A sala ambiente permite, entre outras situações:** a) agregar materiais, muitas vezes dispersos na escola, cujo uso conjugado permite enriquecer o trabalho docente; b) montar situações concretas concernentes a cortes da realidade efetiva; c) criar espaços e construir situações que permitam a participação diversificada do educando em seu processo de construção do conhecimento; d) criar um espaço propício para a troca de experiências e exploração de vivências; e) criar condições para a estimulação da observação e da criatividade.

sendo que a todo instante, a direção mostrava-se não afeita à ideia, de “difícil realização nestes momentos de mudanças aceleradas”. Ficava constatado que as condições internas também se mostravam adversas às iniciativas de participação e controle compartilhado das inovações.

Os professores insistiram com a ideia da Sala Ambiente e a direção prometeu que no início do próximo ano letivo, 2009, seria feito um estudo na tentativa de organizar o horário, que sempre inviabilizou a organização, e deixou-se entender que poderia adotar a proposta. Uma situação de ordem pedagógica que toma uma dimensão política e administrativa das práticas escolares torna-se uma questão de gestão democrática da escola. O desfecho deu-se com o diretor definindo pela última palavra, colocando um fim às esperanças de boa parte dos professores. Uma prova concreta de uma direção que, mesmo entendendo os anseios da comunidade, agiu de forma burocrática e atendeu a uma reforma não menos burocrática, que põe à margem qualquer atitude profissional dos educadores. Quando se analisa as atividades da direção fica demonstrado que o que está prescrito na lei não condiz com a realidade vivida. Vejamos o que diz Vitor Paro:

> Para efeito legal, a direção de escola no sistema estadual paulista ´é o núcleo que organiza, superintende, coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar` (São Paulo, 1997, Art. 5º) e é composta pelo diretor, pelo assistente de diretor e pelo conselho de escola. Como se percebe, em termos formais, à direção não apenas parece serem reservadas atividades que dizem respeito adequadamente a sua função de coordenação do esforço humano coletivo na busca dos objetivos da instituição, mas também é conferido um mecanismo de natureza coletiva que hipoteticamente lhe possibilitaria o exercício da coordenação da forma moderna e democrática. A observação cotidiana da escola, todavia, desmente completamente essa aparência formal. (1997, p. 73)

Quando iniciaram as aulas em fevereiro deste ano, a direção utilizou de um documento que exigia da escola a indicação das salas que os alunos eram cadastrados na Prodesp – Processamento de Dados do Estado de São Paulo, e da argumentação que a escola enfrentava uma excessiva falta de professores, o que dificultava a organização do horário. Fatos reais, mas que também demonstram a fragilidade da direção frente a uma nova situação e principalmente a falta de vontade política, sempre mais preocupada em evitar qualquer enfrentamento mais crítico e democrático com a Diretoria de Ensino. Nesse jogo das inovações legalistas, tudo

deve estar sob controle e os diretores sabem que no jogo burocrático do poder institucional eles devem acatar, serem “mais realistas que o próprio rei”, mesmo que discordem, como é o caso da direção do Tomás Alberto, da maneira como a reforma educacional tem sido posta para a escola. Quanto ao posicionamento dos professores nada foi feito para além das lamentações, e o Conselho de Escola que poderia ter uma atuação significativa no desfecho democrático dessa situação nem sequer foi mencionado, muito menos acionado.

Essa situação, enfrentada pelos professores e gestores é uma clara demonstração de que a autonomia da escola e seus profissionais em relação ao sistema estadual de ensino “se consolida em três eixos básicos, relacionados com as racionalidades interna e externa e articulados entre si; administrativo, pedagógico e financeiro” (CASTRO NEVES, 1995, p.101). A atitude, nesse caso específico, expressou uma forma de gestão que condiz mais com posturas de imposição da vontade e de controle burocrático por parte da direção e que resultou num fator decisivo para imobilizar o movimento de participação do corpo docente. Uma decisão que expressa os conflitos internos na constituição da Proposta Político-Pedagógica da escola e da realização do currículo, que nesse sentido de pouco valeu a preocupação com a qualidade pedagógica.

Quando se trata da reforma curricular e sua proposta pedagógica a mediação passa necessariamente pela leitura teórica/pratica da direção da escola, quase sempre temerosa de qualquer movimentação e organização dos seus professores. Reproduz-se internamente a mesma concepção vertical e centralizadora da SEE. O sistema tem seus aliados político-ideológicos quando se coloca em discussão sobre quem tem o poder de decisão. Mesmo na escola Tomás Alberto, onde observa-se um diálogo mais aberto e franco entre professores e direção, essa cultura de controle soma-se, muitas vezes, a uma postura de licenciosidade, o deixa estar e deixa acontecer que tudo passa e se acomoda ao seu curso quase natural e imobilista.

A direção, na sua vasta experiência, tece um olhar muito próximo a uma boa parcela de professores, ou seja, vai adequar-se, acomodar-se e esperar que mais uma reforma passe e volta-se para o esquecimento. Nas condições atuais em que se encontram, é de conhecimento na rede pública estadual o quanto os diretores

estão desestimulados pelas péssimas condições estruturais em que as escolas se encontram, pelos baixos salários que não são compatíveis com o volume de trabalho diário e a responsabilidade dos seus atos, sempre obrigados a darem respostas e resolverem problemas sem o apoio da SEE. Enfim também estão frustrados com a maioria das reformas das quais eles são apenas chamados para consolidá-las e não questioná-las.

Esta experiência descrita coloca em discussão a necessidade de repensar as ações dos professores diante das reformas curriculares e suas articulações e interdependências com a organização e gestão político-pedagógica da escola e do sistema como um todo. A resposta dada para esta situação não poderia ser diferente e reproduz uma velha e tradicional cultura conservadora, quando procura obstruir um processo de projeto político e pedagógico que credita aos professores as condições de atores das mudanças e sua aplicação, na complexidade do jogo de poder que permeia todas as relações no interior da escola. Segundo Monica Thurler:

> Alcançar um projeto único obriga, pois, a encontrar não apenas denominadores comuns, mas primeiramente, motivos de buscá-los... Isso leva à clarificação dos vínculos profissionais e afetivos que unem uns aos outros, a acertar contas, a aumentar a transparência, a colocar sobre a mesa os não-ditos, problemas de poder, rivalidades, alianças ocultas, a desatar os diversos emaranhados acumulados na história do estabelecimento escolar como sistema social complexo, lugar de trabalho, mas também de vida e relações. (2001, p.124)

Na dimensão da cultura da escola, aqui entendida a partir de relações de poder, consensos e conflitos, que definem a qualidade da educação como processo de luta por hegemonia, fica demonstrado o grau de autonomia profissional. Mais do que uma questão de ordem legal e administrativa, esta situação leva a compreender que a construção permanente do Projeto Político e Pedagógico numa lógica profissional põe em questão a capacidade mediadora do currículo real pelos professores, como produto histórico e social tecido pelos indivíduos que compõem o quadro de suporte pedagógico e do magistério. Um processo que manifesta o fenômeno da cultura da autonomia, que para Paulo Freire:

> Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...). A autonomia, enquanto amadurecimento do ser pra si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse

> sentido que uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitosas da liberdade. (1997, p.121)

As escolas públicas na sua grande maioria respondem às reformas hierarquizadas e padronizadas da SEE utilizando os mesmos métodos de mando e submissão, velados por uma discussão aparentemente democrática, com raras chances das comunidades escolares realizarem, de fato, as inovações numa dimensão horizontal. Não bastasse essa cultura autoritária do sistema na forma como conduz a gestão das reformas, os professores enfrentam problemas de desarticulação da categoria e principalmente as dificuldades de superarem suas concepções particularistas, com vista a objetivos mais coletivos e integrados. Uma reforma educacional para se fazer consensual precisa tratar destas questões com mais propriedade, na sua complexidade, descer ao cotidiano da escola para trabalhar com as pessoas, estes profissionais permanentemente envolvidos com seus interesses imediatos e corporativistas, mas que também esperam realizar um trabalho ético e de qualidade.

Na pesquisa fica demonstrado que é preciso levar em consideração esses profissionais, até porque, na sua maioria, aqueles que agem em defesa das reivindicações da corporação, e não poderia ser diferente como em qualquer outra categoria profissional, são, em geral, os que têm se mobilizado em defesa da qualidade da escola pública, demonstrado mais ânimo e competência para lutarem não só pelos próprios interesses, mas os da sociedade como um todo. (PARO, 1997).

Quando se trata de repensar a ação de uma gestão inovadora em educação é preciso considerar seus profissionais como sujeitos desse processo, como indivíduos de autonomia relativa e de relações interpessoais e institucionais, que imprimem marcas naqueles que pela escola transitam. Uma Proposta Política e Pedagógica, que tem como finalidade promover um currículo para o pleno desenvolvimento das pessoas, necessita de uma organização escolar que seja capaz de trabalhar com liberdade e crítica os seus problemas e objetivos, refletir profundamente sob sua forma de gestão, o seu jeito de fazer educação.

3.3 – Avaliação: da teoria à prática, um dos temas prioritários da escola e seus profissionais

Ao lado da necessidade de uma prática política pedagógica interdisciplinar e que possibilite aos alunos se posicionarem como sujeitos do conhecimento e assuma valores democráticos e de respeito às diferenças, a Avaliação tem sido também uma das maiores preocupações dos professores, um assunto que predomina na cultura escolar. A SEE aponta para a necessidade da escola e seus educadores dedicarem total atenção a esse assunto, considerando um dos pontos centrais para a concretização das inovações curriculares. Segundo o documento oficial, a avaliação da aprendizagem tem que ter um capítulo especial na Proposta Pedagógica e no Regimento Escolar e destaca-se como principal elemento do currículo, o caráter formativo da avaliação em processo:

> Para realizar uma avaliação formativa, primeiro deve-se conhecer cada aluno em particular (as competências já dominadas, seu estilo pessoal, seus métodos de estudo, seus interesse, etc.); segundo: ter padrões claramente estabelecidos do que é necessário aprender e de seu caráter significativo e funcional, para que o aluno possa aplicá-lo em sem contexto de desenvolvimento pessoal; terceiro, ter definido situações de aprendizagem adequadas em determinado espaço de tempo para que de fato ocorra a aprendizagem; quarto: ter mecanismos para verificar como cada aluno e a turma como todo conseguiu interagir com o que foi proposto; quinto: ter mecanismos para reconduzir o processo, caso a turma ou parte da turma não tenha um desempenho satisfatório. (CADERNO DO GESTOR, vol.2, 2008, p. 13)

Nesse sentido, nota-se também que o conceito de avaliação apresentado na Proposta Pedagógica do SEE em nada ou pouco se difere do que está contido na Proposta Político-Pedagógica da E.E. Tomás Alberto Whatelly. E que foi redefinido no momento do replanejamento. Ambos estão fundamentados na Lei de Diretrizes e Base 9394/96 e seguem as determinações legais do Sistema Estadual de Ensino. Então, veja o que diz o seu Regimento Interno:

> Os problemas avaliatórios tomarão como parâmetros os objetivos gerais do curso e os específicos de cada componente curricular a serem atingidos e fornecerá indicadores para a correção de rumos do processo de ensino e aprendizagem. Será utilizada uma diversidade de instrumentos de avaliação contínua capazes de refletir o desenvolvimento do aluno e, ao longo do ano letivo, conforme o

> plano de avaliação. A recuperação estará inserida no processo contínuo devendo ocorrer no espaço da própria aula, baseado no plano de recuperação, atendendo a Deliberação nº 11/96

Tanto para a SEE como para a escola, há um mesmo pensamento e uma idêntica concepção teórica dos objetivos da avaliação. Ambas compreendem como processo, com função diagnóstica e de acompanhamento permanente da aprendizagem para formar alunos cidadãos. Em nenhum momento, portanto, a escola e seus professores posicionaram-se contrários à avaliação formativa sugerida pela Proposta, daquela realizada no dia a dia e que utiliza os mais variados instrumentos e registros. É de consenso do coletivo a necessidades de avaliar para melhorar o processo de aprendizagem e garantir aos educandos uma formação de qualidade. É claro e notório também que em momento algum o Projeto Político-Pedagógico detalha com a mesma precisão as referências da avaliação contidas na Proposta Curricular, com os conteúdos, as competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos em cada etapa da escolarização.

A escola e seus professores, de maneira mais generalizada, pensam e executam suas avaliações em processo como sugere a SEE, guardadas evidentemente as diferenças de associação entre o currículo e a avaliação, como sugere a estruturação do currículo oficial da educação básica do Estado de São Paulo. Na sua essência, as avaliações mantêm o mesmo princípio de trabalhar com os aspectos fundamentais da aprendizagem, ou seja, a avaliação de competências cognitivas dos alunos, que são as habilidades adquiridas associadas aos conteúdos. Segundo a SEE, “essas competências expressam a função emancipadora da escola, ao assumir que dominar competência é uma forma de garantir que houve aprendizagem efetiva dos alunos” (Matrizes de Referência para a Avaliação, documento básico, SARESP, 2009, p.12).

Garantir e ter a expectativa que ao melhorar as práticas avaliativas, os professores encontrem suportes para suas ações de planejamento e melhoria da aprendizagem em sala de aula, é o objetivo tanto da SEE como da escola. Estas instituições esperam dos alunos posturas de construtores de conhecimentos, capazes de adquirirem competências e habilidades, manifestas em vários aspectos cognitivos da aprendizagem, e de assumirem atitudes afetivas e de caráter social,

demonstrando cooperação e respeito mútuo. Contudo, diante da precisão de uma avaliação metricamente definidas pela SEE ou da concepção mais generalizada e que habita o consenso do coletivo dos professores, vê-se que aqui se repete o mesmo processo de distanciamento entre o que a teoria propõe e o que de fato ocorre na prática avaliativa.

Esses discursos do Regimento Interno da escola e da Proposta Pedagógica da SEE mostram-se, no cotidiano, uma cultura de avaliação repleta de situações de inconsistência ao ser mediado por professores e alunos. Nas diversas formas de avaliação adotadas pela escola Tomás Alberto, fica constatado que o corpo discente demonstra, em boa parte, a falta de compreensão e do sentido do que é e para que avaliar. Muitos alunos apresentam um comportamento que beira a indiferença a qualquer forma de avaliação, com destaque para aqueles que passaram pela progressão continuada no ensino fundamental, equivocamente confundida com progressão automática, e ingressam na primeira série do ensino médio. Uma parcela considerável de alunos tem se preocupado mais em conseguir nota e passar de ano do que realmente o processo de avaliação como constituição da sua formação.

Por sua vez, os professores encontram dificuldades para manter esses procedimentos de uma avaliação formativa, alegam a impossibilidade de realizá-la na sua plenitude, com um acompanhamento individualizado, devido ao número elevado e a heterogeneidade dos seus alunos no espaço da sala de aula. Também para aqueles professores cujas disciplinas têm apenas uma ou duas aulas semanais, torna-se complicado administrar este tipo de avaliação formativa. Outro problema apontado é a falta de estudo dos alunos, que não valorizam o conhecimento, pouco interessados na melhoria do processo de aprendizagem, o que resulta num enorme contingente com dependência e reprovações. No ano de 2009, o índice de retenção atingiu 22% dos 1780 alunos matriculados

A escola procura manter uma tradição de avaliação e trabalha com vários instrumentos, com destaque para aquelas realizadas de maneira contínua em sala: trabalhos em grupo, seminários e visto em cadernos, e a “Semana de Provas’, organizada a partir de 2007, um instrumento de avaliação coletiva, que se realiza durante uma semana de cada bimestre, com duas provas diárias. A Semana de Provas tornou-se o centro da cultura avaliativa do Tomás Alberto, com ela os

professores acreditam na possibilidade desse modelo “preparar os seus alunos para, num futuro breve, enfrentarem o mercado de trabalho e ingressarem nas universidades, passando por testes semelhantes no vestibular e concursos”.

No momento da Semana, espera-se maior dedicação, cada professor prepara suas provas utilizando de várias linguagens: gráficos, mapas, iconografia, na busca de melhores resultados dos alunos. Apesar de muitas das expectativas serem frustradas, quando das correções das provas, os professores apostam neste tipo de avaliação acreditando que a forma como é desenvolvida possibilita uma melhor qualidade e disciplina o desempenho dos alunos.

Os professores acreditam nesse modelo de avaliação com questões mais voltadas para a interpretação do que memorização, mas encontram algumas dificuldades para organizarem provas por áreas de conhecimento, como um sistema muito próximo ao do que o ENEM e o SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – propõem. Essa situação explica-se pela própria forma como está estruturado o tempo e a grade curricular da escola, composta por disciplinas estanques e ministradas em horários que não possibilitam a troca experiências entre os professores. As críticas dos professores procedem também contra a própria Proposta da SEE que, segundo eles, acabou reforçando a fragmentação e em nada acrescentou para a realização da interdisciplinaridade.

Outra dificuldade em manter esse processo da Semana de Provas tem sido o alto custo financeiro, pois implica em gastos de recursos que a escola não dispõe e não tem qualquer apoio por parte da SEE. Algumas medidas foram tomadas, como por exemplo, solicitar a colaboração financeira dos alunos, mas sempre a escola se vê em situação de risco, de ser incriminada pela própria Secretaria, que proíbe qualquer forma de arrecadação para esse tipo de atividade. Esse problema persiste em 2009, com a escola destinando uma parte da verba arrecadada com a venda de camisetas e a colaboração espontânea dos pais.

É também parte da cultura da escola e consenso entre todos os professores a necessidade de avaliar o aluno no dia a dia da sala de aula, num processo contínuo de trabalhos e exercícios, sendo uma prática muito comum dar alguns pontos na média, considerando o visto no caderno. Para os professores essa avaliação do caderno supera a ideia do aluno copista, e tem-se tornado uma atividade corriqueira.

O objetivo é cobrar organização e atenção e dar oportunidade aos alunos para melhorar a sua aprendizagem, sendo avaliados alguns aspectos cognitivos: comparar, observar, identificar, atribuir sentidos, entre outros. Observa-se, contudo, que eles trazem uma cultura da cópia, adquirida ao longo de sua formação e que esperam com isso conseguir alguns pontos na média final, e os professores sabendo da fragilidade cognitiva de seus alunos dão aquele “empurrãozinho tão necessário”.

Esses dois processos, avaliação permanente através de diversos instrumentos e a Semana de Provas, consistem o sistema avaliativo do Tomás Alberto. Eles têm se mantido e já fazem parte dessa cultura dos professores e alunos, consideradas como instrumentos de acompanhamento e de controle social, mas que ainda foca-se mais na medição do que foi ensinado do que avaliar o processo de aprendizagem para redimensionar as práticas.

Em síntese, percebe-se que já é consenso, entre os professores, a ideia de que a avaliação não pode ser vista como um método de punição e de discriminação e que é preciso entendê-la como contínua e diagnóstica. Contudo, o que a prática cotidiana tem mostrado é que problema não se resume à concepção teórica em si, pois as questões como a perspectiva do desenvolvimento integral do aluno e o acompanhamento individualizado fogem à sistemática do coletivo, por mais que eles desejam realizá-las. Há vários obstáculos que os professores enfrentam que a reforma curricular não considerou. O que dificulta de fato a avaliação formativa não é a falta de preparo ou vontade dos professores, o problema resume-se principalmente pela falta de um tempo e espaço interdisciplinar e de pesquisa e produção do conhecimento que caracteriza todo currículo escolar.

Enfim, há dificuldades para os professores atenderem na sua plenitude as dimensões de uma avaliação contínua e formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno, como sugere a Proposta Curricular e também os próprios professores. Certamente, a avaliação é uma questão que merece destaque e faz parte dos diálogos cotidianos e a sua realização implica em definir concepções teóricas e metodológicas, valores de uma atividade política e pedagógica que exige da escola e seus profissionais definirem os critérios e se posicionarem quando optam por mecanismo de controle ou de processos emancipatórios.

Esta é uma questão que não se apresenta bem definida pelo coletivo e que começa a ser trabalhada, neste segundo semestre de 2009, quando a escola procura atender às exigências da SEE para debater as Matrizes de Referência do SARESP e revisar suas concepções de avaliação. Até esse momento da pesquisa, a escola e seus profissionais apenas iniciaram esse debate, muito técnico por sinal, e pouco motivador para uma categoria que vê cada vez mais alunos despreparados chegando ao ensino médio, desinteressados em aprender, indiferentes e indisciplinados.

Nesse sentido, assim se manifesta o atual Secretário de Estado da Educação, Paulo Renato de Souza, na apresentação do Documento Básico das Matrizes de Referência para a Avaliação, dedicado aos professores e gestores:

> Ao consolidarmos a estruturação do currículo oficial da educação básica de São Paulo, agora com ampla participação dos professores que aplicaram as propostas curriculares conforme orientações dos Cadernos do Professor e avaliaram essa experiência oferecendo valiosos subsídios para os ajustes necessários à proposta original, cabe à Secretaria tornar mais clara a vinculação do SARESP ao currículo (...). A partir dessa ação, esperamos iniciar uma capacitação na área de avaliação que resultará em melhoria das práticas avaliativas em sala de aula e na melhor utilização dos resultados das avaliações nas ações de planejamento e suporte ao ensino e, consequentemente, em melhoria da aprendizagem. (2009, p.3)

A Proposta Curricular também trouxe para a rede pública a necessidade de implantar a Recuperação Paralela, redimensionando as “aulas de reforço”, atendendo às exigências da legislação. No início dos anos de 2008 e 2009, a escola trabalhou um processo de avaliação diagnóstica para detectar quais alunos precisavam frequentar as salas de recuperação. Implantada em 2008, após um mês de aulas de revisão – com o projeto do Jornal, e regulamentada na Resolução 40 –, esse processo passou por uma pequena reformulação em 2009, definido na resolução 18 da SE, mas que, em síntese, pode-se dizer que foi e tem sido um fracasso total.

A primeira experiência, no ano de 2008, apresentou uma série de erros e tentativas frustradas, que se caracterizou pela ausência em massa dos alunos indicados, sendo que a maioria sequer tomou conhecimento e deu importância. A

escola, inclusive, teve dificuldades em contratar professores para ministrarem essas aulas, um fato que ocorreu com outras instituições, devido às exigências da lei. Para se ter uma ideia clara do que ocorreu, a recuperação de Matemática não aconteceu e as aulas de Português contaram com um mínimo de alunos. No segundo semestre, duas das classes foram dissolvidas pela direção por causa da ausência total dos alunos, sem contar que no noturno não se realizou em nenhum momento. O projeto de Recuperação foi muito bem construído no papel, mas na prática não houve. No ano de 2009, ocorreram algumas pequenas mudanças, e deveria iniciar-se em março e iria até julho. Contudo só teve inicio a partir de maio e os resultados também foram pouco significativos.

A escola conta também com o acompanhamento dos alunos que ficaram de Dependência, podendo carregar até no máximo três disciplinas, durante os três anos do ensino médio e mesmo na condição de egresso. Esse acompanhamento tem sido um dos mais precários e não foi dada a devida atenção pela Reforma Curricular e a Proposta Pedagógica do Estado. Assim que se assumiu a condição de professores-coordenadores, enfrentou-se na escola Tomás Alberto uma situação, no mínimo de descontrole da instituição: em 2008, dos 1.964 alunos matriculados, 212 da 2º série e 189 da 3º série carregavam dependências, perfazendo um total de 401 alunos, cerca de 21% dos matriculados na escola. Um índice elevado que exigiu medidas urgentes e tomou um tempo considerável da coordenação e dos professores. Como resolver esse problema, que se arrastou durante todo ano letivo, foi uma preocupação permanente de todos.

Passou-se em seguida a descrever esta situação, apresentando as dificuldades dos professores em trabalhar o problema das dependências e os procedimentos tomados. Para se ter uma maior clareza dos fatos que preocupam os gestores e docentes, e que têm uma incidência fundamental na forma de organização do Projeto Político-Pedagógico da instituição, a partir de 2008 ficou estabelecido pelo coletivo que o aluno cumpriria as metas se realizasse dois trabalhos e duas provas durante o ano letivo. Caberia ao seu ex-professor a avaliação. Já, de início, esta foi a primeira dificuldade, pois muitos alunos não sabiam exatamente quais as disciplinas que estavam de dependência e não lembravam sequer quem foi o seu professor, inclusive alguns deles já não estavam mais na casa. Para complicar ainda mais a situação, o resultado final foi que muitos

não fizeram as provas e os trabalhos exigidos, nas duas avaliações semestrais realizadas pela escola, para que pudessem eliminar suas pendências.

Mesmo assim, ocorreu uma baixa considerável nos índices de alunos dependentes para o ano de 2009, com a queda de cerca de 30%. Contudo, todo esse processo de avaliação foi mais uma medida de eliminar o problema do que resolver de fato as dificuldades de aprendizagem dos alunos, até porque não houve sequer um acompanhamento mais teórico e sistemático durante o ano. Simplesmente eliminaram as dependências de todos aqueles que passaram por duas provas agendadas pela escola, que obtiveram um resultado muito abaixo da necessidade de aprendizagem, e entregaram seus trabalhos, na sua maioria uma cópia mal feita da cópia, quando não uma reprodução total da internet.

Quanto aos alunos egressos, estes procuram a Escola no intuito de eliminarem as dependências e conseguir o tão esperado histórico escolar, atendendo às exigências do mercado de trabalho ou da continuidade da vida acadêmica. Para esses, a escola cobra apenas um trabalho e a nota mínima resolve a situação. Enfim, o critério que mais pesou nessas avaliações foi o da necessidade de diminuir esses índices, com muitos professores até se surpreendendo pelo volume de alunos, que eles próprios haviam reprovados. Enfim, a organização e sistematização dos trabalhos deixaram às claras a dimensão do problema que vinha se arrastando há anos. Esta situação, nem sequer mereceu uma linha, quanto menos uma sugestão da Proposta Curricular, é como se ela não existisse para a escola de ensino médio. Quem sabe a SEE acredita que a Recuperação Paralela eliminará o problema de aprendizagem.

Outro momento significativo da avaliação, que a escola vivenciou, no último semestre de 2008, foi a aplicação do “Simulado TAW”, envolvendo os professores por disciplinas. A ideia inicial era o de trabalhar por áreas de conhecimento, próximo às avaliações do ENEM e do SARESP, mas não foi possível mobilizar os professores para um projeto mais articulado e interdisciplinar. O resultado final desse trabalho exaustivo denunciou a fragilidade do currículo quando pensado como ação coletiva do corpo docente. O maior deles foi o desencontro entre os professores e a dificuldade de por em prática as orientações da Proposta Curricular, pois enquanto alguns trabalhavam de acordo com o Caderno do Professor e do

Plano de Ensino, outros estavam desenvolvendo situações diferenciadas de aprendizagem e conteúdos.

Em síntese, pode-se dizer que muitos professores não participaram dessa experiência, que valeu para medir o quanto a escola carece de um ordenamento menos fragmentado e mais articulado na construção do saber escolar. Demonstrou também que a Proposta Curricular havia fracassado neste primeiro ano na tentativa de ordenar o currículo único, que as adequações ficaram apenas nos documentos, pois na prática cada professor fez do seu jeito e assim não ocorreu a tão esperada unidade das ações.

Segundo Thurler, ao citar Huberman (1983), diferentemente do ensino fundamental, e notório que nas escolas de ensino médio e superior que:

> A ideologia própria à disciplina dita regras de funcionamento, muitas vezes em detrimento de exigências mais especificamente pedagógica. A despeito dos esforços – variáveis – da autoridade ou dos lobbies de especialistas para regulamentar e padronizar as práticas de ensino e aprendizagem, os professores sempre dispuseram de uma certa latitude quanto à concepção e à conduta de sue próprio trabalho, em virtude da mesma natureza de uma tarefa que, em face dos problemas cotidianos e das restrições crescentes, os obriga a tomar sozinhos mil decisões. (2001, p.31)

Contudo, diante de todas as dificuldades demonstradas, esse processo descrito em detalhes apresentou um fenômeno até então pouco considerado na organização Política e Pedagógica da escola: a tentativa de desenvolver uma ação educacional coletiva. Através da iniciativa da coordenação e de acordo com a aprovação dos docentes, a escola tomou uma decisão que exigiu a reflexão de todos sobre suas atividades, superando em partes uma leitura individualista, que em geral não propicia análise de situações sociais, organizativas e institucionais.

Essas experiências na organização das semanas de provas, simulados e dependências exigiram dos professores um trabalho mais articulado, até porque precisaram elaborar em conjunto os conteúdos cobrados na avaliação, envolvendo todos das respectivas disciplinas, obrigou-os também a analisarem suas práticas e definirem o que esperavam dos alunos. As iniciativas colocaram para a escola e seus profissionais um jeito mais coletivo de tratar as questões de ordem pedagógica.

Nesse sentido, a dimensão organizativa do coletivo possibilitou posturas mais articuladas dos professores. Segundo Sacristán (2005, p.196):

> Não se pode esquecer que a congruência do currículo, a conquista de determinados objetivos e habilidade ou atitudes que dependem de tratamentos prolongados e múltiplas experiências pedagógicas ou se alcançam nas várias aprendizagens que os alunos obtêm na situação escolar, tratando com diversos professores e áreas curriculares, ou são uma ficção (...). As estruturas de funcionamento coletivo dos professores, decididas ao nível da escola, são fatores mediadores importantes do currículo e devem ser mais num projeto de mudança qualitativo. Daí a importância de analisar os elementos da organização escolar como modeladores de um projeto pedagógico coletivo que acaba incidindo em cada aluno em particular.

Pode-se dizer que essas situações vivenciadas, durante esses dois anos da implantação da Proposta Curricular do Estado, definem bem a importância de se considerar a ação mediadora dos professores, suas convicções e leituras quanto ao sistema de avaliação. A pesquisa demonstra que essa cultura avaliativa precisa ser revista pelo conjunto da escola e da sociedade e contar com o apoio sistemático da SEE. Percebe-se que seus profissionais caminharam muito pouco em direção a procedimentos de avaliação mais bem elaborados. Por outro lado, a reforma pouco acrescentou nesse sentido, deixando uma margem estreita para a escola e seus professores resolverem este problema com mais criatividade e responsabilidade.

Para o conjunto dos professores fica claro que não basta a SEE apresentar Matrizes de Referência para a Avaliação, para uma realidade escolar complexa, com salas de aula superlotadas e um número cada vez maior de alunos que adentram ao colegial com baixa formação e rendimento escolar, entre tantas outras dificuldades. Fica demonstrado que para redimensionarem os trabalhos desenvolvidos, modificar a cultura da avaliação presente hoje nas escolas, depende de tratamentos prolongados e democráticos, de assimilação e participação efetiva dos seus profissionais, contando com a formação no trabalho e o apoio permanente do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se adentra o cotidiano da escola e dirige-se o olhar para as práxis dos professores no processo de organização coletiva do Projeto Político-Pedagógico da E. E. “Dr. Tomás Alberto Whatelly”, de Ribeirão Preto, numa abordagem etnográfica associada às teorias críticas em educação, a pesquisa tem como objeto a busca e compreensão do que pensam e fazem como mediadores para um novo consenso socioeducacional, diante da interferência da SEE e sua Proposta Curricular. Este trabalho trouxe para a discussão e colocou-se diante de situações que denunciam as contradições entre o que os documentos oficiais anunciam como inovações e melhorias na qualidade de ensino e aprendizagem da rede pública estadual, com suas concepções burocráticas e hierarquizadas que obstruem o exercício da autonomia relativa da escola e seus profissionais, e que de fato vem acontecendo no espaço público das instituições de ensino.

Neste contexto de inovações curriculares implantadas “de cima para baixo”, as indagações voltaram para as ações e interpretações desses professores, sujeitos de autonomia relativa, vivenciando a cultura escolar sob o forte impacto da reforma, para saber-se se há de fato a possibilidade do corpo docente constituir um novo currículo articulado ao PPP como projeto democrático e participativo frente às medidas centralizadoras e sob o excessivo controle e avaliação do Sistema Estadual de Ensino. Partiu-se de situações concretas no cotidiano da escola, do fazer-se de seus professores, que certamente exige posturas éticas e políticas para manter a clareza das opções e a coerência nas ações.

Ao problematizar a constituição do PPP da escola Tomás Alberto, tendo como objeto de análise às respostas desses educadores na sua autonomia relativa como sujeitos de criação e construção curricular, deparou-se com as mais diversas vozes e a multiplicidade de olhares que compõem no dia a dia da práxis sociocultural. Nesse processo de assunção de identidades, vivenciaram-se situações onde os caminhos seguidos contrapõem, muitas vezes, à racionalidade e padronização pedagógica do discurso oficial e se manifestam como fenômeno histórico-social

regido mais pelo “bom senso”, sustentado na tradição e cultura pública da escola, que permeia as práticas do corpo docente, alunos e gestores.

Percebeu-se que os educadores, mesmo sob uma forte intervenção da Secretaria de Estado da Educação, sentem que há necessidade de definirem a intencionalidade e a dimensão das transformações, de posicionarem-se para que suas práxis socioeducacionais não se restrinjam apenas às políticas de legitimação de programas oficiais (Santiago, 1995, p.162). Eles sabem da importância da suas atitudes e têm a convicção de que a forma como a Proposta Curricular está posta na rede são mais do que meras inovações metodológicas. A cada momento e manifestação muitos professores demonstram que as enxergam, não como reforma restrita ao âmbito do ensino e aprendizagem, mas que está certamente comprometida com um projeto político que limita a totalidade das suas escolhas, tutela as suas opções e os impede do livre exercício e da constituição das suas identidades.

Esse aprendizado vivido e construído com eles possibilitou à pesquisa aproximar do fazer desses profissionais e resgatar o exercício do currículo na dimensão do PPP. Trouxe para o debate a manifestação da reflexão cotidiana sobre as relações de poder compreendidas na constituição social e cultural do currículo. Interpretou a todo instante como os processos de conscientização política se apresentam no oficio desses profissionais (Arroyo, 2000, p.207). Enfim, a pesquisa procurou expressar nas falas e posturas do corpo docente, esse pensar e fazer permeado pelos conflitos políticos e pedagógicos, onde nem sempre o que é dito é feito e o que é prescrito é assimilado. Avaliou-se essa trama na tentativa de compreender as dificuldades para a consolidação hegemônica da Proposta Pedagógica.

Essa investigação possibilitou o entendimento de como o conjunto do coletivo dos professores se organiza. Como se constroem os vínculos que existem entre a consciência política e profissional, manifestados na forma pouco orgânica e quase nada articulados a um projeto educacional. Ajudou a repensar a concepção da consciência política desses educadores e entender melhor os limites da escola e seus profissionais, numa autonomia inserida nas estruturas de produção e

reprodução social. Demonstrou o quanto ainda eles se veem impedidos e incapazes de superarem suas práticas individuais frente às determinações do Estado.

Diante desse contexto, procura-se compreender as interferências das inovações no PPP da instituição escolar. Assume-se uma abordagem qualitativa como atitude crítica, numa postura que não se dá unicamente na busca e análise dessa realidade com fins puramente acadêmicos, mas esperando que essa leitura possibilite aos professores rede pública estadual o acesso de forma crítica a essa análise e a tomem como aporte teórico para a ação político-pedagógica. Nesse sentido, posicionando-se como pesquisadores e partícipes dessas mudanças, não só atentos à descrição e análise da situação vivenciada no espaço público da escola, mas principalmente acreditando que essa pesquisa traz para a rede pública e seus profissionais a possibilidade de refletirem e tomarem decisões.

Dirigindo-se aos professores para reportar sobre a responsabilidade social, ética, política e científica das suas práxis, neste contexto de disputa por hegemonia que constitui o campo do currículo, a pesquisa busca compreender a forma, o jeito de pensar e fazer reformas educacionais. Interpreta como está se dando esse processo de construção do conhecimento, da possibilidade dos educadores assumirem-se como sujeitos de liberdade e autoridade. Confiando que são capazes de fazerem escolhas, nos limites das suas autonomias relativas e articuladas nas práticas compartilhadas do dia a dia, para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Observando esse fenômeno de mudanças para entender que de fato e a todo instante a Proposta Curricular implantada tem interferido de forma negativa na vida escolar desses profissionais, não os reconhecendo como portadores de direitos sociopedagógicos, capazes de tomarem atitudes solidárias e democráticas. Para também compreender o grau de insatisfação e recusa dos educadores em adequarem-se à Proposta que, em certo sentido, veio reforçar uma velha prática muito comum na rede: no enfrentamento às posturas reformistas e centralizadoras do Estado, a categoria tem se feito como educadora de si mesma (Arroyo, 2000, p.205). Nesse sentido, diante de todas as dificuldades do dia a dia, ela redimensiona o papel cultural e político da escola como espaço público. Contudo, a conduta profissional dos professores encontra cada vez mais limitada pela lógica burocrática

do sistema, que os impede de articularem o trabalho socioeducativo a um projeto de cidadania, e nega-os como sujeitos de responsabilidade e consciência.

Num primeiro instante, quando se iniciou a pesquisa, aproximou-se dessa realidade com um olhar um tanto unilateral das reformas, acreditando que ela seria a única responsável pela desarticulação da organização política e pedagógica da escola e dos seus profissionais. Colocadas de forma vertical e centralizada, viu-se a interferência promovida pela SEE como a vilã da história. Uma análise cada vez mais reforçada quando, na condição de professor-coordenador, ouvia dos professores falas que manifestavam total repúdio ao que estava acontecendo, a reclamação era geral, o que dificultava inclusive uma reflexão mais profunda do processo. Tudo parecia desabar para eles, que se sentiam desrespeitados no seu trabalho até então desenvolvido.

No processo de implantação da reforma, em todo ano de 2008, ela era vista pelos professores como uma ameaça às suas concepções e práticas socioeducativas e menosprezava o que eles consideravam como uma valiosa herança cultural da escola e de suas práxis: o direito de escolha e o poder de decisão. Sentiam que estavam correndo o sério risco de serem colocados à margem, considerados como profissionais de qualidade discutível, inferior. A nova proposta do governo que, “como sempre, mostra sua face autoritária e de cima para baixo”, não foi bem recebida. Eles não aceitavam serem “controlados e dirigidos por aqueles que nunca entraram numa sala de aula da escola pública”.

Esta nova situação de desconforto e insatisfação dos professores foi intensamente vivenciada, principalmente no primeiro ano da Proposta Curricular, e pode-se dizer que expressa de fato uma boa parcela do fenômeno da recusa às inovações. Na ação acelerada e vertical, a Proposta realmente desarticulou e atropelou o trabalho da escola e de seus profissionais, que ora faziam resistência mais definida, ora faziam de conta que não era com eles, afinal “tudo passa e muda a cada quatro anos de governo". Para quem convive com a categoria dos professores há quase 30 anos e durante boa parte desse tempo foi militante sindical, sabe muito bem das dificuldades desse coletivo enfrentar qualquer nova situação, principalmente nestes tempos de desarticulação da luta e desmobilização da categoria diante da ação do Estado de caráter neoliberal.

Quando se depara, inseridos nesse contexto, não só como observador crítico, mas também e, principalmente, tendo como função organizar esse coletivo e trabalhar com os professores para implantação das inovações controladas, passa-se entender melhor o que explica esse clima de desestabilização e insatisfação generalizada desses profissionais. A falta de consistência do PPP na prática demonstrava o quanto uma categoria já há muito fragmentada e de interesses diversos, na multiplicidade de concepções e práticas, não se encontra articulada para dar resposta e superar de forma orgânica e reflexiva a essas posturas verticais e padronizadas da SEE. Percebeu-se, então, que o outro vilão lá morava há muito tempo, e era o obstáculo maior a ser suplantado: a autonomia e identidade da escola, que até então pouco existiu, é o que de fato existe. Viu-se a inconsistente constituição do coletivo, que apesar de ser bastante crítico e combativo, mostrou-se fragilizado como grupo orgânico e sujeito da sua identidade.

Observou-se que havia uma distância enorme não só entre o que estava posto pelo discurso oficial da SEE e o que vinha ocorrendo de fato no dia a dia da escola, mas também uma não menor entre o currículo real desenvolvido pelos professores e as diretrizes do velho PPP da escola, escrito nos anos 90, muito pouco conhecido, e que neste momento de implantação da Proposta Curricular precisou receber alterações. Esses princípios da ordem de um estado de direitos para uma educação cidadã, que estão prescritos no projeto da escola, se veem muitas vezes impossibilitados de se realizarem devido, em boa parte, à fragmentação da categoria e à dificuldade que encontram em traçar uma teoria social para repensar a natureza política do trabalho educativo (GIROUX e MACLAREN, 1995, p.133).

Com interesses dos mais diversos e pautados nas mais diferentes concepções educativas e profissionais, o que ocorre com esse grupo de professores, principalmente quando se trata de agir em tempos de mudanças, é que a falta de um PPP mais racionalmente debatido e explícito dificulta e impede que dêem respostas consistentes aos órgãos centrais e normativos, com suas políticas de gestão centralizadora.

Por outro lado, viu-se que nem tudo é só fracasso nesse jogo de tensões permanente que ocorrem entre a escola e seu corpo docente com as inovações controladas pela SEE. No tempo da tradição pública das suas experiências e

saberes feitos de práticas, com a constituição de um forte e coletivo “bom senso”, os professores aprenderam a substituir o PPP formal por uma concepção educativa constituída pelo saber vivo do dia a dia, organizada nos limites e nas dificuldades da estrutura da escola, que garante uma reação ao controle excessivo da SEE. É de conhecimento o quanto essa cultura forjada no cotidiano os possibilita, em parte, enfrentar às novas situações e tecer críticas à Proposta do governo, que para a maioria encontra-se muito distante da real necessidade social e cultural da educação.

A pesquisa deparou com essa realidade das instituições escolares e seus profissionais, organizados mais pelas suas práticas e experiências acumuladas ao longo do tempo, e investigou o quanto a educação movimenta-se regida por essa cultura. Uma sabedoria mediada pela sensibilidade à flor da pele da maioria dos professores. No entanto, percebe-se, também que este saber não possibilita, na sua fragilidade teórica e orgânica, delinear uma ação capaz de posicioná-los na luta contra-hegemônica.

Fica a certeza de que não se faz um enfrentamento às reformas da SEE, que tenta conduzir a inovação sob controle, o que se entende ser a negação da inovação (Arroyo, 2000 p. 223), apenas com esse “bom senso”, sem que de fato ocorra uma mudança radical na maneira como se organiza o tempo/espaço pedagógico da instituição de ensino. Transformações necessariamente associadas às inovações na forma como se dirige a escola, nas dimensões administrativas e financeiras de gestão, que também são de ordem pedagógica porque políticas.

Foi preciso atentar-se para a análise dessa fragilidade do coletivo dos profissionais e da fragmentada experiência curricular da escola que, em muitos momentos, tornou-se o fator negativo e determinante para a constituição e assunção autônoma de uma identidade sólida e consciente do PPP. Deparou-se na rede, com uma multiplicidade de concepções políticas e pedagógicas que se definem de maneira bastante conflituosa e nem sempre se manifestam de forma coerente, entre leituras tradicionais e emancipatórias. Sente-se que ainda se faz presente no corpo docente uma série de atitudes que interpreta a autonomia profissional como total permissão e sem limites, a tal licenciosidade de que afirma Freire. Percebe-se

também que há uma cultura do não me subordino, certo ranço contrário a tudo que provem do Estado e interfere na individualidade de suas práticas.

Essas posições, acima analisadas, ao mesmo tempo, que coloca um obstáculo para a Proposta e suas inovações controladas, impedem, por outro lado, que muitos dos professores se identifiquem com um projeto mais coletivo e teça sua subjetividade na interação com a identidade da escola, construa um projeto crítico e alternativo às mudanças. Para quem vem compartilhando com os colegas a função de professor, é público e notório que a categoria e seus profissionais apresentam, muitas vezes, essa atitude em defesa de uma concepção de autonomia que os aproxima de posturas individualistas. Essa prática profissional tem sido constante, criando um senso comum baseado na ideia que, da porta da sala para dentro, o docente é quem decide o que tem obstaculizando uma direção mais pública e democrática para um projeto contra-hegemônico.

Apesar do processo permanente de politização da categoria, nestes anos de enfrentamento à ditadura e da constituição da sociedade democrática, as escolhas e atitudes desses professores estão relacionadas com que consideram a profissão docente, definida mais pelas subjetividades e recheada de uma autoimagem de provedores do saber da humanidade, capazes de ensinar e transferir valores e conhecimentos universais para as novas gerações. Há de considerar que muitas das atitudes da categoria refletem uma visão de currículo como sendo uma manifestação de uma cultura escolar anódina, neutra e socialmente asséptica. Em muitos momentos, os professores concebem a cultura escolar como sendo algo ornamental, gestada fora das relações de poder. Pensa-se que o mesmo acontece com a sua profissão, e vivencia-se um intimismo à sombra do poder[23] onde livremente possam cultivar suas subjetividades e convicções, acreditando possuir um campo de manobra amplo, cujos limites são determinados mais pelas suas escolhas individuais.

Nessa complexa cultura educacional, começa-se a compreender a reforma e suas resistências e passa-se a considerar o papel decisivo que o professor desempenha no currículo real e oculto da organização do trabalho e construção do

[23] COUTINHO, Carlo Nelson. Cultura e Democracia no Brasil Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, p.28.

saber escolar, como questão central para uma instituição que se propõe definir seus fins. Percebe-se que mesmo diante do controle de um sistema estadual centralizador, a mediação das mudanças cabe a esses profissionais e vai muito além das ações politizadas da categoria e seus sindicatos e ou das subjetividades constituídas à sombra do poder. As inovações curriculares passa pela sala de aula, trabalhada por eles, num processo de permanente tensão, marcado por leituras críticas e conscientes que se mesclam com interesses e posturas eminentemente individualistas, despolitizadas.

Entende-se, então, que as dificuldades apresentadas no processo de consolidação da Proposta Curricular, explica-se em grande parte porque os seus gestores desconsideraram esta realidade. Qualquer que seja a mudança, ela passa necessariamente pela superação dessas posturas dicotômicas, leve em consideração o elo que existe entre o político e o pedagógico, o vinculo entre a consciência política e profissional. Para inovar se faz necessário que haja consideração para com a qualidade social e ética da profissão, que o Estado possibilite aos educadores assumirem-se como sujeitos de direitos e livres, para que decidam as estruturas de funcionamento do currículo ao nível da escola. Um projeto de mudança qualitativa toma-os como mediadores da articulação que existe entre conhecimento e poder (Apple, 2000, p.55).

Assim, mesmo que essa autonomia seja relativa frente à intervenção da SEE, desconsiderar essa realidade objetiva do cotidiano significa negar a experiência acumulada dos professores e a capacidade de realizarem escolhas dos saberes a serem ministrados, aqueles que assumem como verdade. A pesquisa de campo nos demonstra o quanto essa autonomia da práxis pedagógica, enquanto cultura pública, necessariamente define a formatação do currículo.

O professor sente que necessariamente precisa acreditar naquilo que ministra para os seus alunos, ter as suas convicções e estilos pedagógicos para assim ser capaz de convencê-los, desenvolver e compartilhar com o coletivo docente e discente os significados da ação educativa. É nesse exato momento que o aspecto político se interrelaciona com a prática pedagógica, quando respeitando o educando, o professor se propõe a desafiá-lo, sempre a partir daquilo que assume como verdade, ou que acredita ser o conhecimento. Aqui é que se dá a manifestação dos

valores políticos e ideológicos do quais, na condição de cidadão, o professor está imbuído (FREIRE, 1996, p 60).

Acreditando no seu potencial e na experiência acumulada de anos de magistério, essa pesquisa depara com essas convicções profissionais, destes educadores que não aceitam de maneira alguma que o Estado e suas reformas depositem neles o fracasso educacional destas duas últimas décadas. A reforma não considerou essa forma de ver e fazer educação, não trata da interpretação dessa sabedoria extraída das difíceis práticas na condução do processo de ensino e aprendizagem. Deixa claro que não ser moderniza pelo alto e com medidas externas à escola. Aprendeu-se sim, nesses dois anos de convivência com as inovações curriculares, que o papel centralizador e vertical da SEE, como "vilã" da história, não poderia ser o único e tão somente responsável pela ingerência e determinação nos destinos da escola e de seus profissionais, mas é de fato aquele que provoca, paradoxalmente, mais desorganização do que direção efetiva e orgânica.

Mais do que uma questão apenas de ordem externa à instituição, aprendeu-se também que a direção e ingerência da Proposta não ajudam a resolver o problema da falta de coerência interna que anda, a todo instante, a atormentar os professores e gestores. Esse cotidiano que dificulta suas ações mais concretas e possibilita dar respostas à altura das necessidades educacionais como todos os educadores sonham, mas não realizam. Situação que não se resume apenas na condução do processo de ensino e aprendizagem, na cobrança se os professores estão aplicando as metodologias do currículo proposto pelo sistema educacional, utilizando e seguindo o que está definido nos Cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno.

Definir melhoria de qualidade da educação não se resolve apenas com a verificação e medição dos resultados, avaliações externas e outras formas de controle, assim como de pouco adianta as videoconferências, geralmente com algum "teórico que nunca pisou numa escola pública" e outras formas de "capacitar" os professores se estes conceitos não os auxiliarem na reflexão e ação permanentes de suas práxis.

O que existe é uma diversidade de outros conflitos vividos de maneira permanente nas práticas dos educadores e que refletem, ao mesmo tempo, o grau

de inconsistência teórico/pedagógica e política desse coletivo e a distância da Proposta Curricular das reais necessidades da escola. Na organização teórico/prática da instituição, no seu PPP, o que se manifesta são diversas dificuldades que vão da falta de estrutura aos salários achatados, da violência constante vivida na escola à indiferença e a falta de preparo dos alunos e da família, da falta de tempo e espaço disponíveis para uma educação interdisciplinar e contextualizada, entre outras questões.

A Proposta insere-se neste cotidiano onde a decisões e rupturas se manifestam a todo instante nos corredores e salas de aula da instituição, e o seu discurso moderno aparece para muitos professores como medidas externas, postas de forma que não respeitam o tempo/espaço da escola e muito distante do que precisam resolver. A qualidade das mudanças de fato necessariamente demanda um tempo considerável desse coletivo de gestores e professores para fazer valer suas respostas e possíveis soluções.

O que a pesquisa aponta é que, entre tantas outras questões, não basta formular conceitos modernos para uma educação de qualidade, se a forma como esses valores políticos pedagógicos adentram a escola, não tem possibilitado aos profissionais tomarem atitudes para disciplinar e organizarem suas práticas. Uma reforma que possibilite a formação de um corpo docente que se auto-organize ao realizar seu trabalho intelectual e não se desmotive e desestruture, como vem ocorrendo. A reforma tem mais atropelado a escola e seus professores, ela nem sempre reconhece os limites da estrutura da escola e da experiência dos seus profissionais. No jogo das contradições entre organizar e disciplinar a rede para atender aos objetivos das inovações curriculares, que se manifesta na postura prescritiva e centralizadora da SEE em conflito com a necessidade de maior liberdade e autonomia dos docentes e da escola, fica demonstrado que a qualidade dessas mudanças jamais prescinde de sólida base ética (FREIRE, 1997, p.37) quando se propõe formar cidadãos.

Aqui, nesses tempos de inovações curriculares, encontra-se um velho problema da organização extremamente burocrática e conservadora do sistema de ensino e do trato tutelado que tem vigorado em toda estrutura da educação básica. A falta de respeito para com os educadores, definindo para eles o que deveria ser suas

responsabilidades, disciplinando este coletivo e negando a todo instante aquilo que deveria ser a cultura educacional: a constituição democrática da aprendizagem e gestão pública e a emancipação progressiva do trabalho dos docentes (SACRISTAN, 2000, p.171), o que implica na virtude da ética da qual fala Freire, que se faz como autoridade e não autoritarismo, que se pauta pela liberdade e não da licenciosidade

Por outro lado, essa tensão entre a competência e capacidade de decidir em confronto com a centralização e verticalização do sistema e sua Proposta fez aflorar e acentuou também um velho problema da escola: o desrespeito de um número considerável de profissionais em não cumprir aquilo que o coletivo demanda, a falta de compromisso e ações de continuidade e persistência desse coletivo quando tece a crítica, na maioria das vezes correta, mas que se desfaz a cada acomodação que se segue. Vivencia um cotidiano termômetro, cuja temperatura oscila a cada nova investidura da SEE e suas inovações controladas.

Nesse sentido, a reforma curricular, posta de forma a não respeitar o tempo dos professores e dos alunos, tem desgastado as relações internas da escola. A todo instante, sente-se que está criando uma cultura profissional marcada pela baixa estima, que se acentua pelas péssimas condições de trabalho e a indiferença dos alunos para com a aprendizagem, e principalmente porque se veem cada vez mais sobre o controle excessivo e burocratizado da SEE, que os olha mais como infância a ser tutelada. Os professores dificilmente conseguem se realizar como profissionais diante dessa reforma, que os considera apenas pelos resultados medidos e avaliados estatisticamente, numa prática da ditadura onde as pessoas são tratadas como objetos reguláveis (ARROYO, 2000, p. 141).

Diante desse quadro de tensões permanente, há uma dificuldade enorme da escola, seus gestores e professores, em conduzir um processo coletivo/democrático, aprender a liberdade para ensinar a liberdade (ARROYO, 2000, p.145). A pesquisa denuncia essa situação como produto histórico de um Estado que sempre apresenta suas reformas feitas para a escola e seus professores e não com eles, e que não viabilizou, em momento algum, aos seus sujeitos educadores o direito de não apenas criticarem, mas de se responsabilizarem-se pela veracidade e necessidade das soluções, de assumirem o enfrentamento de forma autônoma e livre. Há na

educação pública, muitas vezes, um jogo de faz de conta que a única coerência é manter-se imobilizado para sobreviver, que certamente afronta a todos aqueles na seriedade de educadores que os move, na ação pedagógica e política que acreditam.

Sob um olhar crítico, pode se dizer que há uma intenção na despolitização da práxis escolar, principalmente na maneira como a Proposta está sendo posta e se apresenta na rede estadual de ensino, no sentido que direciona e limita o direito à liberdade de escolha e o exercício da gestão autônoma e democrática da instituição e seus profissionais. Em nome de uma base curricular igual para toda a rede, a Secretaria de Educação exerce um peso excessivo no controle externo da escola e determina em última instância aos docentes e gestores o que pensar e fazer pedagógico. Esta ingerência cerceia alguns princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico da escola, mesmo que este seja uma peça mais burocrática: o da liberdade associado ao da autonomia própria da natureza ao do de educar; o princípio da valorização do magistério no sentido de melhorar a sua qualificação e principalmente de considerar as experiências e o conhecimento dos professores; o princípio da gestão democrática que visa romper com a separação entre concepção e execução e resgatar o controle do produto do trabalho educacional pelos professores.

Enfim, com essa compreensão do papel mediador da escola e seus profissionais, procurou-se investigar as mudanças curriculares a partir das vozes dos educadores, nas relações com a comunidade e a SEE. Os observou-se nas suas reações contrárias ao legalismo inovador (ARROYO, 2000, p.223) e às exigências externas do Sistema Educacional. Vivenciou-se e compartilhou-se das atividades desses funcionários públicos do Estado de São Paulo, que na sua práxis cotidiana, concebida como ação humana e humanizadora, se posicionam diante da implantação da Proposta Curricular, ora acomodando-se, ora transgredindo.

Em todos os momentos em que ocorreram os conflitos, quando assumiam um consenso diante de uma inovação controlada, os professores valeram-se do bom senso, daquilo que sempre os movimentaram que é o pensar sobre as suas próprias práticas para darem respostas a esse processo regulador de uma modernização curricular que se iniciou negando-os, tratando-os com desconfiança.

A pesquisa, centrada no estabelecimento de ensino com foco no seu Projeto Político-Pedagógico, tratou da importância da cultura escolar desses profissionais ao definirem-se como sujeitos de ética, atores políticos com e para o mundo. Percebeu-se nesse processo de ação-investigação que nos momentos em que a luta por autonomia se fazia necessária muitos professores não a recusavam e demonstravam questionamentos na defesa dos interesses da categoria e do exercício da profissão, com base na força dos seus saberes e na tradição de suas práticas. O PPP da escola E.E “Dr. Tomás Alberto Whatelly” constituído no dia a dia por posturas marcadas pela autoconfiança profissional de um bom número de professores, altamente qualificados, muitos mestres e até doutores e com larga experiência na rede pública e privada. Apesar do clima de total desestímulo, neste termômetro que mede a intensidade dos conflitos, registra-se que a maioria considera-se como sujeitos de juízos de valores, humanistas e promotores críticos de atividades de aprendizagem que possibilitam a leitura da realidade social, política e econômica ao seu entorno.

Assim, justamente nesse espaço público escolar que a pesquisa procurou compreender a inovação curricular e a busca por hegemonia, como ela está acontecendo. Buscou-se entender como os professores reagem e organizam o currículo, no que é possível realizar diante dos impactos das reformas curriculares na rede de ensino médio. Teve-se o sentido da dinâmica da escola no sempre e perseguido objetivo de alargar os horizontes e fazer imergir nos sujeitos dos educandos a consciência do todo social e político presente na prática pedagógica, sempre considerando os limites emancipatórios dos seus atores.

Ao observar toda essa experiência adquirida no contexto dessas inovações, fica nítido que não se pode negar que cabe aos educadores fazer opções e tomar atitudes, desvendar a ideologia do Sistema. Constata-se que a transgressão ao legalismo curricular pseudoinovador é uma práxis fundamental para constituir um PPP democrático e compartilhado pela criação e autonomia dos educadores. Fez-se uma leitura que descreve a escola neste espaço de luta por hegemonia, onde ocorre o acesso aos códigos dominantes, ao conhecimento de direitos como cidadão e da capacidade de exigi-los, como também dos saberes para a transformação da ordem e não apenas para o conformismo e a adesão (GRAMSCI, 1989, p.11), capaz de

traçar um longo caminho de elevação à consciência pública, a uma visão da educação e uma proposta contra-hegemônica.

Enfim, o olhar de pesquisador e ator inseridos nesse processo constata com esse trabalho que essa cultura escolar projetada nos fins e objetivos da escola não se define por ações externas, de cima para baixo, como inovações que se propõem substituir uma velha e superada forma por outra, moderna. Não se constitui também apenas pela atuação consciente e crítica dos seus educadores na condução do processo de aprendizagem e na convicção de que a mudança é possível. Constata-se que nesses momentos de reformas curriculares os professores interferem nessa dinâmica, munidos de diferentes concepções e práticas pedagógicas, inseridos nas relações de poder que definem a gestão da coisa pública, ora posicionados como sujeitos da história, que implica poder de decisão, escolha e intervenção na realidade, ora com objetos, que assumem atitudes de acomodação e adaptação.

Conclui-se também que toda a produção da cultura escolar, essa maneira de ver e vivenciar e compreender o mundo não se limita a essa atuação individual/coletiva do professor, suas expectativas e ensinamentos. Não se compreende essa cultura escolar apenas pela análise da aplicação dos programas e planos de ensino. Pesquisar essa dinâmica das inovações curriculares e sua interação com o PPP da escola a partir da práxis dos educadores trata-se do conjunto de interações e de experiências que se realiza no processo da escolarização inserida nas esferas política e pedagógica, como espaço de luta em torno da definição dos significados socioculturais e das relações de poder no âmbito da organização da instituição escola e do Estado ético e educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coordenadores) **Indicadores da qualidade na educação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus 1995

ANTUNES, Ricardo**. Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo, Cortez, 1995

APASE & APEOESP & CPP. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica.** São Paulo, M. Giora Comunicação, 2008

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional. . In: MOREIRA & SILVA (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

APPLE, Michael W. **Política Cultural e Educação.** São Paulo: Cortez, 2000

ARROYO, Miguel G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática das escolas. IN: MOREIRA, Antônio Flávio. (org.) **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

ARROYO, Miguel G. Educação e Exclusão da Cidadania. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel e NOSELLA, Paolo. (org.) **Educação e Cidadania, quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre, imagens e auto-imagens.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2009

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org.) **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2000.

BRASILIA, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO **Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias** Vol 3. Brasília: MEC/SEB, 2006

BUCI–GLUCKMANN, Christinne. **Gramsci e o Estado, por uma teoria materialista da filosofia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais, hoje na América Latina. In:MOREIRA, Antônio Flávio. (org.) **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência.** São Paulo: Brasiliense, 1994

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozez, 2008

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

_____. Cultura e democracia no Brasil. In: SILVEIRA, Ênio et al (orgs.) **Encontros da Civilização Brasileira, nº 17.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

DAGNINO, Evelina. Movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. (org.) **Anos 90, Política e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa, princípio científico e educativo.** São Paulo; Cortez, 2001

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1986

FREIRE, Paulo. **Á Sombras desta Mangueira.** São Paulo: Olho d`Água, 2006

_____. **Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia, o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola,** princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 1997

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

GIROUX, Henry A e MCLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Esfera Contra-Publica: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA & SILVA (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. **Os intelectuais e a organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NOVOA, Antônio (org.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Don Quixote, 1995.

KINCHELOE, J.L., MCLAREN, P. **Repensando a Teoria Crítica e a Pesquisa Qualitativa.** (trad. CHIZZOTTI, Antônio) São Paulo, 2006

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1995

KOURY, Yara & PEIXOTO, Maria & VIEIRA, Maria. **A Pesquisa em História.** São Paulo: Ática, 1995.

MOCHOCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a Escola.** São Paulo: Ática, 1992

MOREIRA, Antônio Flávio. O Currículo como Política Cultural e a Formação Docente. In: SILVA, Tomaz & MOREIRA, Antônio (orgs). **Territórios Contestados.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. In: SILVA, Luiz Heron e AZEVEDO, José Clovis (orgs). **Reestruturação Curricular, teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto Político-Pedagógico da Escola.** Campinas, SP: Papirus, 1995

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares**.** In: NOVOA, Antônio (org.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Don Quixote, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática na Escola Pública.** São Paulo: Ática, 1997.

PENIN, Sônia T Souza. e VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da Escola, Desafios a Enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

REVISTA VEJA. **Premiar o Mérito**, entrevista de Maria Helena Guimarães de Castro à WEINBERG, Mônica. São Paulo, edição 2047, 13 de fevereiro de 2008.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-Pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma

Passos Alencastro. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola.** Campinas, SP: Papirus, 1995

SACRISTÁN J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000

SACRISTÁN J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político-Pedagógico da Escola: Desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola.** Campinas: Papirus, 1995

SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Matrizes de referência para avaliação Saresp: documento básico.** São Paulo: SEE, 2009

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo, História.** São Paulo: SEE, 2008

_____ . **Cadernos do Gestor. Vol I, Vol II E Vol III .** São Paulo: SEE, 2008

_____. **Cadernos do Gestor. Vol.** São Paulo: SEE, 2009

.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção dos espaços públicos. IN: DAGNINO, Evelina. (org.) **Anos 90, Política e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no Interior da Escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico da Escola; uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola.** Campinas: Papirus, 1995

VIEIRA, José de Sousa e CORRÊA, Juliane. Projeto Pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.) **Gestão da Escola, Desafios a Enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo