

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado

Andréa Varsone Carreri

Orientadora: Dra. Profa. Maria Inês Petrucci Rosa

*Cotidiano escolar e políticas curriculares:  
táticas entre professores consumidores*

2007

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

C233c	Carreri, Andrea Varsone. Cotidiano escolar e políticas curriculares : táticas entre professores consumidores / Andréa Varsone Carreri. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.  Orientador: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Currículos. 2. Ensino médio. 3. Professores. 4. Narrativa. 5. Competências. I. Rosa, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade Educação. III. Título.
	07-014/BFE

**Título em inglês:** Everyday life school and curricular politics : tactics between consuming teachers.

**Keywords:** Curriculum; High school; Teachers; Narrative; Competences.

**Área de concentração:** Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa (Orientador)  
Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto  
Profa. Áurea Maria Guimarães  
Profa. Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan

**Data da defesa :** 23/02/2007

**Programa de pós-graduação:** Educação

**E-mail:** [varsone@terra.com.br](mailto:varsone@terra.com.br)

## RESUMO

Palavras Chave: Currículo, Ensino Médio, Professores, Competências, Narrativa, Cotidiano.

Esse trabalho envolve uma investigação acerca de práticas pedagógicas no cotidiano escolar articuladas às políticas curriculares nacionais de ensino médio deflagradas no Brasil, a partir do final da década de 90. O aporte teórico-metodológico da pesquisa está focado nas contribuições dos estudos de Michel De Certeau e Walter Benjamin. Foram entrevistados professore(a)s experientes que narraram como consomem as noções curriculares de "competências e habilidades" nos seus fazeres pedagógicos, especialmente na disciplina escolar química. Os resultados da investigação apontam para os efeitos de uma circularidade de discursos ocasionada pela permanente tensão entre políticas públicas e maneiras de fazer presentes no cotidiano escolar.

## ABSTRACT

Keywords: Curriculum, High School, Teachers, Competences, Narrative, Everyday life,

This work involves an inquiry concerning pedagogical practices in the everyday life school articulated to national curricular politics of high school in Brazil, from the end of 90's decade. The theoretical-metodologic framework was constructed by the contributions of Michel De Certeau and Walter Benjamin's studies. Teachers had been interviewed and they had told as they consume the curricular notions of "competences and abilities", especially for teaching chemistry subject in high school. The results of the inquiry point with respect to the effect of a circulation of speeches caused by the permanent tension between public politics and ways to make practices in the everyday life school.

## Sumário

Primeiras palavras -----	01
--------------------------	----

### Capítulo 1

A Caixa de Vidro-----	15
A mulher da caixa de vidro-----	39
As chaves-----	47

### Capítulo 2

O que pode acontecer nessa pista?-----	67
Histórias e Experiências-----	73

### Capítulo 3

Narrativas e táticas num apartamento alugado-----	83
Considerações finais-----	107
Referências Bibliográficas -----	113
Anexo 1 -----	119
Anexo 2 -----	123
Anexo 3 -----	129
Anexo 4 -----	131

## **Agradecimentos**

Agradeço a minha orientadora muito querida, Dra Maria Inês Petrucci Rosa, pelo acolhimento, carinho, generosidade e amizade, permitindo que eu desfrutasse de uma convivência acadêmica privilegiada, que tornou possível a realização deste trabalho.

Aos meus colegas e professores do Curso de Pós-graduação, em especial ao grupo de todas as sextas-feiras, que colaborou nas discussões relativas aos assuntos deste trabalho.

Sou muito agradecida às Professoras Dra. Áurea Maria Guimarães, Dra. Dirce Djanira Pacheco e Zan e Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto pelas valiosas sugestões no exame de qualificação,

Aos professores, que me concederam as entrevistas pela disponibilidade em compartilhar suas histórias de vida.

Ao programa CAPES, pelo apoio financeiro no ano de 2006, para o término deste trabalho.

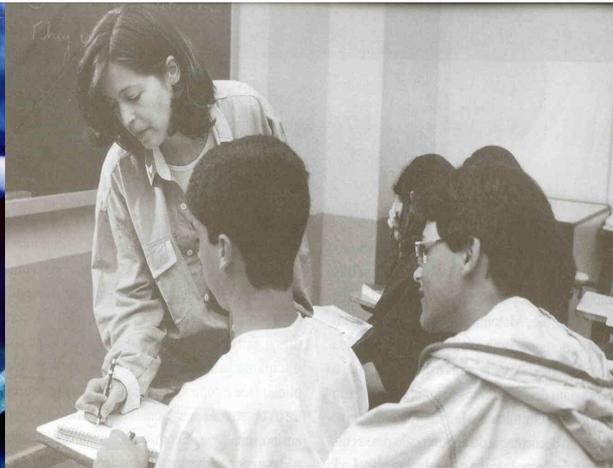
Aos meus pais Célia e Lelo, que a vida toda me apoiaram e colaboraram em meu desejo de estudar.

Agradeço a torcida partilhada das minhas amigas de todas as horas: Adriana Pavan, Raquel Carreri, Roberta Navarro e Bruna Scalzo.

Agradeço também a Laila e Lúcia por cuidar com muito carinho do meu filho nas minhas ausências.

Em especial ao meu marido Rafael pelo incentivo, colaboração e pelo seu amor, dando condições de seguir em frente à finalização desta pesquisa.

Finalmente, presto homenagem a meu amado menino Enzo, que foi gerado e colocado ao mundo durante este trabalho.



Donc te lire ( et aussi ce que tu lis, le  
Lacan : dans Débat, nov. 82, no: 22, j'ai  
essayé de " lire " presque 20 ans à cette  
" école " ! ) ( une sorte de testament, de signe  
de départ ? ) .  
C'est chouette que tu pourrais aller  
tout chemin à toi. Sans doute pas tous les  
jours aïe.  
Je te dis kija toute mon amitié  
Michel  
Je quitte San Diego vers le 15 mars, puis  
3 semaines à l'Est ( University of Pennsylvania  
Center for the Study of Art & Symbolic Exha-  
ustion, essentiellement, mais aussi New York -  
occasion de te revoir ? - , Montréal, etc. ) et  
je serai à Paris fin avril ou début mai.



**" Eu penso em As mil e uma noites: falava-se, narrava-se até o  
amanhecer para afastar a morte, para adiar o prazo deste desenlace que  
deveria fechar a boca do narrador. "**

**Michel Foucault**

## Primeiras palavras

*Eram dois irmãos, Sahriyar e Sahzaman, filhos de um sultão muito poderoso que morreu depois de um longo reinado, deixando como herança o governo da Índia para o filho mais velho, Sahriyar e o reino da Tartária para Sahzaman o qual passou desde então a residir na Samarcanda.*

*Depois de dez anos, desejando muito rever o irmão, Sahriyar mandou convidá-lo para uma visita. Sahzaman pensou no convite e resolveu aceitá-lo e antes de deixar a Tartária, resolveu despedir-se da mulher. Subindo ao palácio, encontrou-a dormindo ao lado de um sujeito, um dos rapazes da cozinha: estavam abraçados. Desembainhou a espada, golpeou os dois e arrastando ambos pelas pernas, atirou-os do alto do palácio ao fundo da vala que o cercava. Em seguida, determinou que a viagem fosse iniciada naquele momento. Atravessando desertos e terras inóspitas por dias e noites, chegou afinal à terra do rei Sahriyar, que saiu para recebê-lo, acolhendo-o no palácio dos hóspedes.*

*Sahzaman permanecia o dia inteiro com o irmão e em seguida subia ao referido palácio para dormir; mal raiava a manhã, dirigia-se de novo para junto do irmão. (...) Vendo que seu irmão, dia a dia, se debilitava a olhos vistos, definhando e consumindo-se, com cor pálida e fisionomia esquelética, o rei Sahriyar supôs que isso se deveria ao fato de estar Sahzaman*

*apartado de seu reino e de sua gente. O rei Sahriyar decidiu sair para caçar por doze dias e, ao retornar, prepararia a viagem de volta do irmão.*

*Quanto a Sahzaman, depois que o irmão saiu para a caçada, ele ficou no palácio: olhando pela janela para a direção do jardim, observava pássaros e árvores e pensava na esposa e no que ela fizera contra ele. De repente eis que a porta secreta do palácio de seu irmão se abriu,, dela saiu sua cunhada: entre vinte criadas, dez brancas e dez negras, ela se requebrava como uma gazela de olhos vivos. Sahzaman os via sem ser visto. Assentaram-se sob o palácio, arrancaram as roupas e eis que se transformaram em dez escravos negros e dez criadas, embora todos vestissem roupas femininas: os dez agarraram as dez, enquanto a cunhada gritava: "Mas ud"! Ó Mas ud!; então um escravo negro pulou de cima de uma árvore ao chão e imediatamente achegou-se a ela; abriu-lhe as pernas, penetrou entre suas coxas e caiu por cima dela. Assim ficaram até o meio dia: os dez sobre as dez e Mas ud montado na senhora. Quando se satisfizeram e terminaram o serviço, foram todos se lavar; os dez escravos negros vestiram trajés femininos e misturaram-se às dez moças, tornando-se, aos olhos de quem os visse, um grupo de vinte criadas. Quanto a Mas ud, ele pulou o muro do palácio, dirigiu-se a porta pela qual entraram, trancando-a dentro e indo cada qual cuidar de sua vida. Ao ver tudo isso, o coração de Sahzaman se libertou de aflições e transtornos, e ele pensou:*

*"Eis a nossa condição! Meu irmão é o maior rei da terra, governante de vastas extensões e isso despenca sobre ele e em seu próprio reino, sobre sua esposa e concubinas: a desgraça está dentro de sua própria casa!"*

*Ao retornar da caça, o irmão mais velho foi recebido por um Sahzaman alegre, que se dispôs a servi-lo com um sorriso no rosto. Shariyar percebeu a mudança do irmão e pediu para que contasse o que acontecera.*

*Então o irmão mais novo lhe relatou o que vira através da janela do palácio. Ao ouvir as palavras do irmão sobre o que estava ocorrendo, o rei Shariyar ficou terrivelmente encolerizado, a tal ponto que quase começou a pingar sangue.*

*Resolveram deixar o palácio...<sup>1</sup>*

Coloco neste trabalho passagens do livro "As mil e uma noites" por acreditar que essa história possui grandes aproximações com tudo o que narro aqui.

Sou filha de pais comerciantes, minha mãe foi proprietária de boutique por 25 anos e meu pai, com formação em Educação Física, é dono de uma loja de fogão há mais de vinte anos. Somos três irmãos, eu, a do meio, uma irmã mais velha e um irmão mais novo. Comecei a trabalhar muito cedo com minha mãe; não me lembro ao certo, que idade eu tinha, pois estava na loja desde muito pequena, e o trabalho começou de uma forma natural. Aos 14 anos não quis mais trabalhar na boutique, não sei o porquê, mas escolhi ir junto ao meu

---

<sup>1</sup> Os trechos citados são dos livros: JAROUCHE, M. M. (tradutor). *Livro das mil e uma noites*. São Paulo: Globo, 2005. e LADEIRA, J. G. *As mil e uma noites*. São Paulo: Scipione, 1987.

pai. Troquei as roupas finas por peças sujas e mulheres chiques por fregueses simples. Ali sofri certos preconceitos. Quando entrava um freguês (eu e meu irmão trabalhávamos juntos), eu o atendia e ele dizia: "chama o menino, quero falar com ele!" Acabava chamando meu irmão que prontamente vinha e, depois de ouvir o pedido do freguês, fazia algumas perguntas a mim, tirando suas dúvidas. Eu adorava isso. Acredito que meu irmão não gostava de sua função na loja, mas eu gostava, principalmente por receber um dinheirinho no final do mês.

Trabalhei lá até entrar na faculdade. Aprendi a consertar chama de fogão, trocar peça de carrinho de cachorro-quente e até montar encanamento de cobre.

Meus pais sempre nos educaram para o estudo e para o trabalho, por isso sempre tivemos que conciliar essas duas tarefas, não por imposição, mas por gostar e acreditar nisso.

Resolvi prestar vestibular para Licenciatura em Química, não sei bem a razão, mas acredito que na época de escola era a matéria com que eu mais me identificava.

No ensino básico, como todos os outros alunos, tive contato com Química, Física, Matemática, Biologia, História, Geografia, Português Filosofia (alguns anos) e outras disciplinas.

Naquela época, eu acreditava que essas ciências, ou melhor, esses conhecimentos científicos eram inquestionáveis, pois nas matérias exatas os resultados dos cálculos de todos os alunos deveriam ser iguais, como uma regra. Já nas matérias humanas, seguíamos o modelo da "decoreba". Em História, por exemplo, decorávamos as datas e seus acontecimentos como

fatos isolados. Em Filosofia parecia que era um pouco diferente, pois o professor estava preocupado em conversar com os alunos, sentir o que eles necessitavam, mas nós, alunos, julgávamos essa disciplina como sem importância, achávamos que, por não reprovar, era considerada "banal". Para nós, as outras matérias tinham mais "status".

Terminei o Ensino Médio, chamado na época de "colegial", e fui para a faculdade. Escolhi cursar Licenciatura em Química, na Universidade Metodista de Piracicaba<sup>2</sup>/UNIMEP, pois realmente eu gostava dessa matéria, acreditava nesse conhecimento científico exato e inquestionável.

Durante a graduação, meus conceitos foram sendo modificados, pois logo no primeiro ano, fui convidada por uma professora (Dr<sup>a</sup>. Maria Guiomar Carneiro Tomazello) a fazer parte de um projeto de Iniciação Científica - Projeto Piloto nos cursos de licenciatura da Faculdade de Ciências Matemáticas e da Natureza, com o objetivo de trabalhar com um tema transversal. Nessa pesquisa o tema era a Energia, assim, auxiliávamos os professores dos cursos a desenvolver esse trabalho.

Depois de um ano, iniciei outro projeto, com a mesma orientadora, que era coordenadora do Núcleo de Ciências<sup>3</sup> da UNIMEP. Nesse trabalho, fizemos uma pesquisa com um Kit da Experimentoteca e com alunos do Ensino Médio. Esses Kits eram desenvolvidos pela Coordenadoria de Desenvolvimento

---

<sup>2</sup> Piracicaba localizada a 150 km da capital. (São Paulo) com 300.500 habitantes, considerada como uma cidade jovem (37% da população têm menos de 19 anos e 17% têm mais de 50 anos).

<sup>3</sup> Núcleo de Educação em Ciências/NEC da Faculdade de Ciências Matemáticas e da Natureza/UNIMEP cuja criação e consolidação se deram a partir do fomento obtido junto ao SPEC/PACT -Subprograma Educação para a Ciência, que teve como objetivo, a partir de 1983, deflagrar a formação e a consolidação de grupos emergentes em todo o país voltados a estudos e pesquisas no campo do ensino de Ciências e Matemática.

Científico e Cultural CDCC/USP, para dar suporte a professores da rede pública e estavam à disposição no Núcleo de Ciências da UNIMEP. O objetivo era trabalhar com um dos Kits em conjunto com um grupo de alunos e diagnosticar que papel possuía esse material na sala de aula. Nessa época eu acreditava nestes Kits, pois achava um material alternativo e interessante.

Hoje, apesar de achar que se trata de um material rico e interessante, considero-o como mais um material pronto, que existe para os professores usarem, muitas vezes dificultando que estes formulem e desenvolvam suas próprias práticas.

Depois de mais um ano, com essa pesquisa concluída, iniciei um estágio, no Laboratório de Química de Solos no Centro de Energia Nuclear na Agricultura - CENA/USP, pois fiquei interessada em conhecer o outro lado da Química. Já estava há dois anos na área da Educação e trabalhar em laboratório era algo diferente e interessante. Acabei ficando dois anos, iniciei um projeto de Iniciação Científica, no primeiro ano financiado pelo CNPq<sup>4</sup> e no segundo pela FAPESP<sup>5</sup>. Dessa maneira, acabei me envolvendo e compromissada em terminar as análises: "Alterações da matéria orgânica do solo decorrente da modificação do uso da terra em ecossistemas tropicais". e "Alterações no ciclo do nitrogênio, carbono e fósforo decorrentes das mudanças do uso da terra na bacia amazônica brasileira".

Quando as análises e a pesquisa foram concluídas, a faculdade também chegou ao final. Nessa época, minha orientadora, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marisa de Cássia Piccolo, convidou-me para prestar o mestrado neste laboratório (CENA/USP).

---

<sup>4</sup> CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

<sup>5</sup> FAPESP - Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo

Mas, no mesmo ano, iniciou-se na UNIMEP um Curso de Atualização (Pós-graduação Lato Sensu) em Aprendizagem docente e ações pedagógicas inovadoras nos ensinamentos de Física, Química, Biologia no Ensino Médio de Piracicaba e região, integrante do programa Pró-Ciências CAPES<sup>6</sup>/SEMTEC<sup>7</sup>/FAPESP.

Uma vez conhecendo as práticas de laboratório e também as da Educação, optei com mais segurança pelo ensino, pois o trabalho de laboratório envolvia predominantemente procedimentos quantitativos e não me sentia confortável em diagnosticar aquelas análises. Parecia que todos os dias eu fazia a mesma coisa... Parecia não: eu fazia! Tendo a oportunidade de participar de um programa envolvendo práticas educacionais, decidi inscrever-me neste curso de atualização.

Neste curso, passei a entender melhor quais os sentidos que a Educação provocava em mim, concluí que estudar, pesquisar e se envolver com práticas educacionais era o que eu realmente buscava. Ainda no curso, surgiu a idéia de formar um grupo de professores interessados em desenvolver um material didático de Química. A idéia de construirmos um material didático surgiu da professora e coordenadora da área de Química do Pró-Ciências, a Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Petrucci Rosa.

Na época, 1999, eu morava em Piracicaba e comecei a dar aulas em uma escola particular da cidade. Era uma escola pequena e dirigida por empresários que acreditavam na educação como um bom negócio.

---

<sup>6</sup> CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

<sup>7</sup> SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Lá, aprendi muito, mas o colégio estava indo de mal a pior, perdendo alunos, reduzindo o salário dos professores e perdendo seus profissionais. A orientadora pedagógica da escola resolveu sair e o diretor resolveu convidar-me para substituí-la, ganhando 50% a menos do que ela, mesmo assim, resolvi aceitar.

Passou-se mais um ano e os proprietários resolveram vender a escola, pois ela dava mais prejuízo do que lucros. Marcaram uma reunião com a direção, a coordenação e orientação (eu).

Já tinha me familiarizado e criado raízes lá, onde fazia de tudo um pouco, era o que chamavam de "bombril". A verdade é que eu adorava estar lá. Na reunião, ofereceram a escola para nós comprarmos. Éramos quatro professores (diretores, coordenadores e orientadora). Pensamos por uma semana, e como não tínhamos dúvida de que gostaríamos do desafio, levantamos a quantia em dinheiro e aceitamos a proposta.

Entramos de cabeça e em um ano aumentamos significativamente o número de alunos. Nesse ano, escola passou por mudanças físicas e pedagógicas e não tinha mais dívidas.

Terminando o curso na UNIMEP, fiquei certa de que gostaria de trabalhar com Educação. Nessa época, eu estava em contato com a Inês, devido à elaboração do material didático. Dessa maneira, interessei-me em conhecer o FORMAR<sup>8</sup>, grupo do qual a Maria Inês era coordenadora na UNICAMP. Acabei

---

<sup>8</sup> FORMAR - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores da Área de Ciências - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP.

freqüentado as reuniões do grupo durante o ano de 2003 e prestando a prova para o ingresso no Mestrado em 2004.

Voltando um pouco, em 2002, resolvi me casar e fui morar em Itu<sup>9</sup>, Não querendo conciliar a sociedade da escola e a distância, resolvi vender a minha parte e encarar outros desafios; o casamento e o mestrado (na época não havia escrito o projeto e nem prestado a prova).

Passei então a morar em Itu, estudar para o mestrado e a lecionar na rede pública e particular da cidade. Legal! Deu certo, iniciei o mestrado em 2004.

No final de 2004 fui convidada para ser coordenadora do Ensino Fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, de uma escola particular, com setecentos alunos, onde coordenava 204 deles e dezesseis professores. Cumprindo com uma carga horária de 40 horas semanais, mais as horas extras de festas e eventos.

Em junho de 2005, fiquei grávida de um lindo garotinho chamado Enzo. Com cinco meses de gestação ele já manifestava sua vontade de vir ao mundo, esforcei-me por um mês para não parar com minhas atividades, mas no sexto mês de gravidez acabei sendo internada e obrigada a fazer repouso absoluto, emendando uma licença-saúde com a licença-maternidade. Quando terminou minha licença maternidade resolvi deixar a coordenação da escola.

Na mesma semana, recebi a notícia que eu estaria recebendo apoio financeiro da CAPES para terminar essa pesquisa.

---

<sup>9</sup> ITU - Cidade turística, lembrada por sua história (Berço da República), igrejas, monumentos e pelos objetos grandes (orelhão e semáforo). Conhecida como a cidade dos exageros, com 150.000 habitantes, situada a 101 km de São Paulo e 47 km de Campinas.

Estou trabalhando em escolas há nove anos (na rede particular e pública de ensino) e durante esses anos fui percebendo certo descrédito dos professores frente às políticas públicas para a Educação.

Freqüentemente eu ouvia, dentro da escola, nas salas dos professores, relatos sobre certas inquietações: *"agora estão querendo que a gente faça isso desse jeito, mas por quê? Para quê?"* ou *"Este ano vai começar a avaliação do Ensino Médio e vão verificar quais escolas possuem um ensino adequado, e aí, como ficamos?"*.

Percebia que isso muitas vezes era comentado com certo desinteresse. E eu sempre me perguntava, por que será? O que acontece aqui dentro?

Nos HTPC's<sup>10</sup>, os assuntos, na maioria das vezes, eram voltados para as questões burocráticas. Discutíamos problemas deslocados e precisávamos cumprir com as prescrições estabelecidas. Fazíamos aquilo porque tínhamos que fazer e tudo isso sempre me incomodou muito.

Há também a questão do planejamento. A maioria dos professores com quem eu convivi fazia os planejamentos burocráticos com certa naturalidade, mas o que muitas vezes incomodava era o fato de estarmos produzindo um documento anual de conteúdos e atividades, onde precisávamos sempre seguir algumas regras na elaboração desse material. Professores fazem esses planejamentos como a instituição recomenda, mas esses são transformados em eu cotidiano, dentro da sala de aula,

Acredito que muitos professores fazem seus planos de aula; diariamente, semanalmente ou mensalmente e que realmente incorporam seus

---

<sup>10</sup> HTPC - Hora de trabalho Pedagógico Coletivo.

planos no cotidiano das aulas. Nesse sentido, não vejo problemas no planejamento, pelo contrário acredito ser constitutivo das práticas pedagógicas. O ato de planejar é importante para o desenvolvimentos das aulas, traz aproximações entre a ação docente e o cotidiano escolar.

Mas aqui me refiro também àquilo que chamo de planejamento burocrático, como um guia de procedimentos baseado em recomendações oriundas das orientações presentes nas políticas públicas.

Nesse contexto, muitas vezes, dentro da escola as coisas não acontecem do jeito que está escrito no papel, mas de maneiras diferentes, tornando essas questões, muitas vezes, um grande incômodo para os profissionais da educação.

Nós, professores, assumimos posições diferentes daquelas que foram escritas nos documentos, pois as aulas nos levam á caminhos não lineares, nos quais vamos fazendo invenções à nossa maneira.

Em 2003, trabalhei em uma escola<sup>11</sup> que tinha um esquema todo organizado para fazermos o nosso planejamento. Eles possuíam uma apostila que procurava explicar o que eram competências, habilidades, conteúdos, conhecimentos e metodologia, tudo expresso em numerações (anexo1). Também entregavam alguns textos para ajudar a entender (ou não) essas recomendações (anexo2). Esses serviam de suporte para preenchermos as fichas dos planejamentos. Onde havia lugar para colocar os números das competências, os instrumentos de avaliação, os critérios e os indicativos de

---

<sup>11</sup> Escola de Ensino Médio e Técnico, vinculada e avaliada pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo. A escola é avaliada anualmente pelo Sistema de Avaliação Institucional (SAI), por meio de mecanismos que coletam informações entre a comunidade acadêmica, pais de alunos e egressos. O SAI avalia os processos de funcionamento das escolas, seus resultados e impactos na realidade social onde a instituição se insere.

desempenho e as possíveis evidências de desempenho (anexo 3). Para a avaliação também era necessário preencher uma ficha individual para cada aluno, medindo suas competências e habilidades (anexo 4).

Seguindo essas recomendações, a escola sempre tinha nota máxima de desempenho. Inclusive o meu planejamento, num certo ano, foi encaminhado para avaliação, (isso era um dos critérios para a escola receber pontos) por estar dentro das regras. Isso significa que eu fiz meu planejamento direitinho, como eles queriam. Confesso que fiz de uma maneira mecânica, mas na verdade não entendi para que servia aquilo.

É nesse sentido que narro aqui situações comuns, como as que eu passei e que boa parte dos professores também viveu e vivem tentando entender os significados destas redes de relações entre o cotidiano vivido pelos professores na escola e as políticas públicas.

Nessa pesquisa, escolho trabalhar com as narrativas dos professores, por acreditar que essas histórias de vida estão encharcadas de experiências que envolvem táticas e astúcias (CERTEAU, 2003). Para tanto, me apoio também em Walter Benjamim, filósofo, poeta, sociólogo e referência sobre a arte de narrar. Para ele, é preciso enfrentar o tempo "sempre o mesmo", é preciso rememorar, possibilitando situar o passado e pensar o futuro.

Acredito que as histórias contadas pelos professores são as histórias daqueles que não estão em evidência dentro de um sistema, mas que possuem experiências comuns e reais da vida cotidiana.

*"A narrativa que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de*

*comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso." (BENJAMIN, 1985:205)*

Michel de Certeau, também como Benjamin, "olha" para aqueles que não estão em posição de destaque na sociedade. Pensador francês nascido no início do século passado, com formação em Filosofia, Letras e História, bastante respeitado pela sua obra sobre a mística e as correntes religiosas nos séculos XVI e XVII, Certeau também faz crítica à epistemologia que governa em silêncio a profissão do historiador. Ele acredita que esses sujeitos comuns, os homens ordinários, possuem relatos e experiências significativas.

*"O trivial não é mais o outro (encarregado de reconhecer a isenção do seu diretor de cena); é a experiência produtora do texto. O enfoque da cultura começa quando o homem ordinário se torna o narrador, quando define o lugar (comum) do discurso e o espaço (anônimo) de seu desenvolvimento." (CERTEAU, 2003:63)*

A história que será narrada a seguir procura contar um pouco de alguns dos problemas que os professores enfrentam na escola básica em nível médio.

Faço uma analogia entre as experiências dos professores na escola, com a história das *Mil e uma noites*, pois acredito que como a personagem do livro a

Sahrazad<sup>12</sup>, que usa artimanhas, contando histórias para se livrar da morte, os professores também usam táticas para sobreviver diante de tantas imposições.

---

<sup>12</sup> Sahrazad - Personagem do livro "As mil e uma noites", contava histórias para se livrar da morte.

## Capítulo 1

### A Caixa de Vidro

*Andaram durante alguns dias, à noite adormecendo sob as árvores. Certa manhã ouviram um estrondo e um grito espantoso os assustou. Olharam o mar: abriram-se as águas e uma estranha coluna negra dali se levantara, perdendo-se entre nuvens. Escondendo-se, os dois, no alto de uma árvore, enxergaram um gênio maligno, de altura descomunal, sair da águas, mantendo, sobre a cabeça, uma caixa de vidro com sete fechaduras de aço. O gênio entrou no bosque e depositou a caixa exatamente embaixo da árvore onde os irmãos se encontravam imóveis, certos do perigo que corriam. Usando sete chaves diferentes, o gênio abriu a caixa e dela os irmãos viram sair uma lindíssima mulher, ricamente vestida. Pelo que dizia o gênio, e ouviram como falava de modo amoroso, apaixonado por aquela mulher, que roubara no dia em que se casaria com outro. Desde então a cobria de jóias e amor...*

A questão do currículo permeia, há décadas, as discussões pedagógicas e políticas no Brasil e em diversos outros países. Com as reformas curriculares, no cenário brasileiro, pode-se perceber a grande tendência do sistema público querer produzir mudanças/reformas, trazendo sempre marcas de suas

alterações, na intenção de atender às necessidades atuais da sociedade, ou seja, considerar as exigências da produção, num sistema que destaca a questão do emprego e da qualidade do trabalhador.

Este trabalho pretende focar a pesquisa nas relações entre reformas curriculares e práticas pedagógicas, escolhendo professores praticantes do campo específico da disciplina escolar Química, focalizando suas experiências no contato direto com a vida cotidiana na escola.

Para compreendermos um pouco daquilo que a história pode evidenciar acerca de políticas e práticas curriculares no Brasil durante os últimos anos, faço aqui, considerações sobre algumas mudanças ocorridas no cenário brasileiro, lembrando que, entre tantas, apresento, apenas, aquelas que são de interesse desse trabalho.

No Governo Getúlio Vargas, em 14 de novembro de 1930, foi implementado no Brasil o Ministério da Educação, sendo o primeiro ministro, o mineiro Francisco Campos, que em 1931 promulgou a reforma que levou seu nome.

Esse ministro ficou conhecido pela reforma do ensino secundário<sup>13</sup> e pelo grande projeto de reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil.

Quatro anos depois, Francisco Campos é substituído por outro mineiro, Gustavo Capanema, que permaneceu no ministério até 1945. Esse ministro

---

<sup>13</sup>Curso secundário - dividido em dois ciclos: um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos." (ROMANELLI, 1989, 135).

continuou com o projeto de Francisco Campos e em julho de 1935 constituiu um grupo de intelectuais e professores de diferentes campos ideológicos para estudar a ampliação da Universidade do Rio de Janeiro, que em 1937 passaria a denominar-se Universidade do Brasil e que em 1965 passou a chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro.

*"Em 1942, por iniciativa do então Ministro de Vargas Gustavo Capanema, começam a ser reformados alguns ramos do ensino (...) Essas reformas, nem todas realizadas sob o Estado Novo, tomaram o nome de Leis Orgânicas do Ensino." (ROMANELLI, 1989:154).*

Essas leis formaram vários ramos do Ensino Médio, que focalizava, sobretudo, o ensino técnico-profissional. A Reforma Capanema, também conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário, permaneceu em vigor até 1961 com a homologação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

*"Por sua vez, na exposição de motivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), assinada pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, há menção ao preceito deweyano de reconstrução da experiência e defende-se que as ciências sejam ensinadas sob a influência das coisas concretas, em contato com a natureza e a vida, de um modo sempre ativo." (LOPES, 1997:2)*

A legislação brasileira desde o início do século passado, sugere aos educadores um ensino que discuta as relações da vida cotidiana. Isso indica que a associação entre cotidiano e ensino escolar não é uma novidade nas reformas curriculares brasileiras. Como comenta ainda Alice Lopes:

*"Especialmente no ensino de ciências brasileiro, a correlação entre ciência e vida cotidiana há muito tempo vem sendo apontada como uma das formas de se melhorar os processos de ensino-aprendizagem, inclusive por conta da influência de Dewey no pensamento educacional brasileiro, através dos pensadores da Escola Nova."* (LOPES, op.cit.:)

A Lei de Diretrizes e Bases, a Lei 4024/61, trouxe como principais mudanças: a possibilidade dos alunos formados no ensino técnico terem acesso ao ensino superior e também os estados poderem indicar disciplinas, que seriam obrigatórias, além das escolhidas pelo Conselho Federal.

Com os militares no Governo, a Lei 5540/68 criou o vestibular. Anos depois, a Lei 5692/71 foi elaborado por membros, indicados pelo ministro Coronel Jarbas Passarinho, estabelecendo que os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, deveriam ser comuns e alguns poderiam ser escolhidos, dentre os apresentados pelo Conselho Federal e Estadual da Educação. Também se destacou nessa lei, o antigo primário e o ginásio de quatro anos cada, que passaram a ser um só, de oito anos, conhecido como ensino de 1º grau.

Os anos 70 são marcados pela valorização do ensino técnico profissionalizante, que de certa forma foi conferindo, principalmente ao ensino de química, um caráter mais científico.

*"Nesse período, parece valer a tese de estudiosos do campo do currículo de que as disciplinas relacionadas às ciências parecem se firmar como componentes curriculares, à medida que se aproximam das vertentes científicas de seus saberes de origem."*  
(ROSA, 2005:256)

A LDB<sup>14</sup> de 1996, também estabeleceu novos contornos conceituais ao sistema educacional brasileiro, concretizados em propostas e reformas relacionados a todos os níveis de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (Brasil, 1999) surgiram como parte dessa reforma curricular:

*"Os princípios e regras de organização curricular expressos no texto PCNEM constituem um discurso regulativo capaz de dominar o discurso instrucional relativo às disciplinas. Tais princípios e regras incluem as concepções de disciplina, interdisciplinaridade, contextualização, tecnologias como princípio integrador e o currículo por competências. "* (LOPES e MACEDO, 2002:160)

---

<sup>14</sup> LDB - Lei de Diretrizes e Bases / Lei 9394/96

O conjunto de documentos produzidos nesse período de reformulações (PCN) propõe ajustar a qualidade do ensino à formação de sujeitos adequados a um novo mundo do trabalho, como mostra uma propaganda do Ministério da Educação na Folha de São Paulo do dia 19.08.99, citado por Acacia Kuenzer:

*"Aprender para a vida. Esta é a filosofia básica da reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implementando no País. A reforma começou com a aprovação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é um complemento da Educação geral e não um pedaço dela. Com essa mudança, o ensino profissional pode ser cursado ao mesmo tempo que o Ensino Médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber o diploma". (Folha de São Paulo apud KUENZER, 2000:15-16)*

A nova proposta orienta os professores a desenvolver na formação de seus alunos, competências e habilidades, como eixos das orientações didáticas a serem encaminhados nos processos de ensino. No caso do ensino de química, tal proposição é nitidamente explicitada nas seguintes palavras:

*"As habilidades e competências que devem ser promovidas no ensino de química devem estar estreitamente vinculadas aos conteúdos a serem desenvolvidos, sendo parte indissociável desses conteúdos, e devem ser concretizadas a partir dos diferentes temas propostos para o estudo de química, em níveis de aprofundamento compatíveis*

*com o assunto tratado e com o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes". (BRASIL, 1999:247).*

Nesse sentido, as competências e habilidades podem ser entendidas como um conjunto de conhecimentos/saberes, atitudes e valores inerentes à realização do trabalho, implícitos nas bases científicas e tecnológicas. Do ponto de vista da formação, o novo sistema parece valorizar os saberes - agir, falar, relacionar-se, numa relação com o conhecimento escolar até então produzido na escola, com referência exclusiva nos campos acadêmicos.

Elizabeth Macedo afirma que a noção de competência dos documentos curriculares é uma mistura entre duas vertentes, além de estar enquadrada por redefinições contemporâneas sobre conhecimento e o saber. A primeira origina-se nos trabalhos Piaget e na concepção hegemônica na reforma curricular francesa popularizada para o campo da formação de professores no Brasil pelos trabalhos de Perrenoud. A segunda, originária fundamentalmente da tradição americana da eficiência social de cunho comportamental (MACEDO, 2002:118).

O mundo vem sofrendo fortes mudanças, principalmente nas últimas décadas e em especial nas áreas de tecnologia e ciências. As informações são consumidas numa velocidade avassaladora. Assim, esse volume imenso de informações ao se transformar em conhecimento produz novas demandas para a escola.

*"A relação da escola e do aprendiz com o saber é subvertida. A veracidade do saber é substituída por sua utilidade, o que, num contexto dominado pela*

*mercantilização, significa perguntar se tal saber é passível de ser comercializado". (MACEDO, 2002:132)*

O mundo do trabalho exige uma sociedade capaz de fazer de tudo um pouco, bem feito e, se possível, com certa agilidade. Aquele que consegue fazer mais coisas em menos tempo é o que provavelmente irá conseguir um bom emprego.

*"O mercado de trabalho não é aberto, neutro, inocente, tem preferência por determinados conhecimentos e competências, fechados e úteis, ignora competências e conhecimentos mais abertos. Tem peneiras e crivos, seleciona a partir do perfil de trabalhador que lhe convém, e espera que a escola feche as peneiras. Selecione mais e mais porque o mercado cada dia é mais competitivo." (ARROYO, 2002:99-100).*

Nesse cenário, as políticas educacionais, interessadas em atender às necessidades desse mercado, lançaram currículos por competências.

*"Os currículos por competências têm surgido na interação com um mundo produtivo (...). Propala-se uma educação que integre formação profissional ampla, mesclando competências técnicas, organizacionais e sociais, a dimensões políticas, que possibilitem uma compreensão crítica da vida e das*

*relações sociais*". (CNE, 2001 apud MACEDO, 2002:135)

No final do século XX, o crescimento de estudos nos campos de Currículo e de Didática no Brasil vem mostrando que as relações entre ciência, cotidiano, tecnologia, conhecimento escolar e senso comum permearam de forma constante as preocupações de pesquisadores e educadores inclusive no que se refere ao ensino de química. (LOPES, 1999; MOREIRA, 1999).

No PCNEM<sup>15</sup>, as competências e habilidades que o documento sugere estão sintetizadas da seguinte maneira:

#### *Representação e comunicação*

- *Descrever as transformações químicas em linguagens discursivas.*
- *Compreender os códigos e símbolos próprios da química atual.*
- *Traduzir a linguagem discursiva em linguagem simbólica da química e vice-versa. Utilizar a representação simbólica das transformações químicas e reconhecer suas modificações ao longo do tempo.*
- *Traduzir a linguagem discursiva em outras linguagens usadas em química: gráficos, tabelas e relações matemáticas,*
- *Identificar fontes de informação e formas de obter informações relevantes para o conhecimento da química (livro, computador, jornais, manuais etc).*

#### *Investigação e compreensão*

---

<sup>15</sup>PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

- *Compreender e utilizar conceitos químicos dentro de uma visão macroscópica (lógico-empírica).*
- *Compreender os fatos químicos dentro de uma visão macroscópica (lógico-formal).*
- *Compreender dados quantitativos, estimada e medidas, compreender relações proporcionais presentes na química (raciocínio proporcional).*
- *Reconhecer tendências e relações a partir de dados experimentais ou outros (classificação, seriação e correspondência em química).*
- *Selecionar e utilizar idéias e procedimentos científicos (leis, teorias, modelos) para a resolução de problemas qualitativos e quantitativos em química, identificando e acompanhando as variáveis relevantes.*
- *Reconhecer ou propor a investigação de um problema relacionado à química, selecionando procedimentos experimentais pertinentes.*
- *Reconhecer conexões hipotético-lógicas que possibilitem previsões acerca das transformações químicas.*

#### *Contextualização sócio-cultural*

- *Reconhecer aspectos químicos relevantes na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente.*
- *Reconhecer o papel da química no sistema produtivo, industrial e rural.*
- *Reconhecer as relações entre desenvolvimento científico e tecnológico da química e aspectos sócio-político-culturais.*

- *Reconhecer os limites éticos e morais que podem estar envolvidos no desenvolvimento da química e da tecnologia.*

Essas listas descritas nos documentos acabam muitas vezes se transformando em “nuvens negras”/“gênios malignos” na vida dos professores, pois muitos não vêem sentido em articular o que são e para que servem esses comportamentos e essas atitudes. Dessa maneira, muitos profissionais acabam tomando esses documentos como modelos burocráticos a serem cumpridos.

*A discussão era: daquelas listas de competências e habilidades, o que você espera que o seu aluno alcance? A partir dessas listas de competências e habilidades, com o que você vai trabalhar? Qual a sua metodologia? Então era assim que a gente trabalhava os PCN's lá na escola, assim totalmente desagradável.*

Harun<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Professor entrevistado - a apresentação está na página 73.

*...bom, a questão de competência e habilidades foi um terror, porque, na verdade, na escola, ninguém sabia falar sobre isso, ninguém entendia. Nós, professoras, líamos aquilo lá, pôxa, mas essa habilidade é a competência, mas espera aí, por que se eu estou falando das competências...*

Haia<sup>17</sup>

Afinal, porque essas listas de competências e habilidades causam tantos "nós" na prática docente?

Phillipe Perrenoud (1999), baseado nos trabalhos de Piaget, propõe em seu livro *10 Novas Competências para Ensinar*, uma lista de dez modalidades de competências para os educadores. São elas:

- 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.*
- 2. Administrar a progressão das aprendizagens.*
- 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.*
- 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.*
- 5. Trabalhar em equipe.*
- 6. Participar da administração da escola.*
- 7. Informar e envolver os pais.*
- 8. Utilizar novas tecnologias.*
- 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.*

---

<sup>17</sup> Professor entrevistado - a apresentação está na página 74.

10. *Administrar sua própria formação contínua.*

Para esse autor, as competências são capacidades de circular processos cognitivos para o desenvolvimento das atividades cotidianas. Acredita também que não existe um conceito definido de competências e sim que é necessário conceituá-las por diferentes ângulos.

*"Em resumo, é mais fácil descrever a diversidade das competências do que debater para estabelecer uma distinção entre habilidades e competências... Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar e regular adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras competências, mais específicas." (Perrenoud, 1999:04).*

Segundo Ruy Berger:

*"Competências são ações e operações mentais de caráter cognitivo, socioafetivo e psicomotor que, mobilizadas e associadas a saberes teóricos e experimentais, geram as habilidades do saber fazer." (BERGER apud CARNEIRO e MAIA, 2000:64).*

Lino Macedo propõe uma explícita diferença entre competências e habilidades:

*"Competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto habilidade é uma competência de ordem particular, específica." (MACEDO apud CARNEIRO e MAIA, 2000:64).*

Autoras como Elizabeth Macedo e Alice Lopes discordam da concepção de competências de Perrenoud, pois acreditam que a idéia desse pesquisador de que as competências estão de acordo com as disciplinas escolares é sem fundamento, uma vez que os documentos parecem selecionar e organizar conhecimentos sem dar ênfase aos conteúdos.

*"A distinção de Perrenoud entre conhecimentos disciplinares e não disciplinares só se sustenta se disciplina for conceituada como um campo de saber dado. Do ponto de vista da teoria curricular, defendo que as disciplinas escolares são construções que servem a determinadas finalidades sociais, e, portanto, construir um currículo disciplinar transcende a simples taxionomização do saber." (MACEDO e LOPES, 2002:117).*

Na tentativa de articular um caráter disciplinar para essas competências específicas, os PCNEM apresentam listas de competências e habilidades para cada área e disciplina, mostrando a preocupação em separar esses saberes em

disciplinas escolares. No entanto, não constam nesses documentos grandes discussões a respeito de conteúdos, justificando-se sua permanência no currículo apenas para a formação das competências e habilidades.

*"... os PCNEM não apresentam discussões e análises de conteúdos mais amplas, focalizando especialmente a organização em detrimento da seleção curricular. Com isso, tendem a transmitir a idéia de que a grande mudança necessária ao ensino médio é uma mudança de organização curricular e não, de seleção de conteúdos. Nesse sentido, os conteúdos ficam subsumidos às competências: interessam os conteúdos que permitem a formação das competências e habilidades previstas." (LOPES, 2001:7)*

Nessa lista de competências citadas nas páginas anteriores, como em outras disciplinas, pode-se perceber a tendência deste documento em determinar comportamentos e atitudes, parecendo deixar como "segundo plano" os conteúdos a serem trabalhados.

E ainda, como sugere Elizabeth Macedo, as competências descritas nos documentos estão de certa forma, estabelecendo normas para um comportamento-padrão esperado (MACEDO, 2002).

*"A escola passa a ser autogerenciada, tendo que prestar contas do seu desempenho final. Trata-se de*

*um mecanismo de controle indireto que, em vez de intervir, prescrever e controlar a realização de cada tarefa estabelece competências e cobra seu desenvolvimento.” (LOPES e MACEDO, 2002:131).*

E é nesse caminho, que surgiu no cenário da educação, em nível médio, um novo documento (PCNEM+), com a idéia de competências e habilidades recontextualizadas<sup>18</sup>. O PCNEM+ é um complemento aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e é apresentado em três áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Nesse documento aparecem esquemas de propostas para o desenvolvimento de conceitos em sala de aula.

*"O detalhamento fica ainda mais evidente se considerarmos os PCNEM+, em que são apresentadas sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Pensando os PCNEM em associação com outros instrumentos de política, como o ENEM, torna-se ainda mais explícita a tentativa de*

---

<sup>18</sup> Utilizo aqui o termo "recontextualizadas", inspirando-me na visão de Alice Lopes apoiada em Bernstein: - Os textos deslocados são reinterpretados, mesclados entre si, refocalizados, segmentados. Em síntese, são recontextualizados. (Bernstein, 1996,1998 apud Lopes, A.R.C.,2005) .

*padronização das experiências curriculares do Ensino Médio.” (MACEDO, 2001:3)*

Nesse sentido, nota-se a pouca discussão dos conteúdos a serem trabalhados, parecendo que a mudança necessária para o Ensino Médio é apenas uma mudança de organização metodológica. Assim, o currículo por competências apresenta um caráter controlador dos conhecimentos escolares.

*“... o currículo por competências se associa a uma perspectiva não-crítica de educação, sintonizada sobretudo com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida.” (LOPES, 2001:7-8)*

Em 2004, com o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi apresentado um novo documento substituindo os PCNEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esse material é apresentado na justificativa de que a reforma deflagrada em 1999 não tenha se efetivado devido a uma série de problemas. Tais como:

- *A idéia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais;*
- *O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado;*
- *O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplando tendências pedagógicas diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais;*
- *A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados;*
- *A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola. (BRASIL, 2004, p. 8-9).*

Dessa maneira, esse novo documento sugere algumas mudanças para a reorganização curricular:

- *Propiciar a reinterpretação e reorganização dos PCNEM e das DCNEM, priorizando o aluno-sujeito, respeitando a diversidade cultural, privilegiando o diálogo e a construção coletiva do currículo;*
- *Rever a concepção de avaliação predominante que coloca ênfase no resultado em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, promover a avaliação qualitativa no lugar da quantitativa;*
- *Criar condições para o desenvolvimento de parâmetros e diretrizes curriculares locais, com a mediação das secretarias de educação e do MEC, em consonância com as diretrizes nacionais;*
- *Tratar como política sócio-cultural o tema relativo às orientações curriculares nacionais;*
- *Entender a importância de trabalhar o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos em relação aos padrões universais de conhecimento escolar até hoje instituídos;*
- *Trabalhar o conceito de competência enquanto conhecimento necessário à compreensão e atuação crítica quanto às questões de ordem ética, social e econômica;*
- *O movimento de reorganização da escola deve estar sustentado no tripé currículo, formação de professores e gestão, a serem plenamente considerados;*
- *Assegurar condições teóricas e materiais para a comunidade escolar, assumir papel significativo na elaboração e execução do currículo (BRASIL, 2004:12 e 13).*

Esse novo documento também apresenta discussões a respeito das competências, defendendo que estas não estão contrárias aos conteúdos e que também não são instrumentos para regular e controlar os saberes escolares.

*"O conceito de competência tem merecido a atenção em inúmeros trabalhos de pesquisa, sofrendo críticas de toda ordem, em especial por subjugar-se a interesses do mercado de trabalho. Embora se respeitem argumentos utilizados na crítica a certas significações atribuídas às competências, mencionando-se o fato de sua natureza híbrida e difusa, não se aceitam generalizações depreciativas que homogeneízam o que se acusa de instrumento de regulação do processo educacional." (BRASIL, 2004:208-209)*

Não é prematuro afirmar que os conceitos de competências e habilidades muitas vezes não produzem sentidos para os fazeres cotidianos dos professores da escola básica.

*"O currículo desperta no professor significados que determinam a maneira e o modo como irão adotá-lo, sendo então preciso conceber a inovação curricular como um processo dialético entre significados prévios do professor e os da nova proposta." (COSTA, 2005:57)*

Desde os anos 90, a questão das competências aparece muito forte, quase sempre inserida nas propostas e discussões a respeito do currículo. De fato, pode-se perceber que de alguns anos para cá, devido a várias críticas já citadas nesse trabalho, esse conceito parece estar sendo suavizado.

*São sete anos dando aula e essa questão das competências era muito forte quando comecei a dar aulas, competências e habilidades, competências e habilidades... Todo HTPC era isso, hoje em dia não vejo muito isso. Ano passado, na escola em que eu trabalhava em Saltinho, a gente falou em competências e habilidades, mas sempre no HTPC, mas nunca ninguém cobrou nada do que eu faço na sala de aula, apenas perguntam: Você está trabalhando as competência e habilidades na sala de aula? Eu falo assim: Tô. Mas na sala de aula, você recontextualiza tudo que você leu, não funciona do mesmo jeito.*

(Saltinho: cidade vizinha de Piracicaba, interior de São Paulo)

*Dubar<sup>19</sup>*

No quadro apresentado abaixo transcrito das Orientações Curriculares do Ensino Médio, aparece a substituição da palavra competências por conhecimentos . Lembrando mais uma vez, que meu foco de interesse são os professores praticantes do cotidiano responsáveis pela disciplina escolar química, por isso, me chama a atenção a substituição da palavra "competências" por "conhecimentos químicos".

#### **\*Conhecimentos químicos da base comum**

**Transformações químicas: reconhecimento e caracterização**

<sup>19</sup> Professor entrevistado - apresentação está na página 73.

Conceitos químicos	Objetivos
Transformações químicas no dia-a-dia: transformações rápidas e lentas e suas evidências macroscópicas; liberação de energia nas transformações.	Reconhecer as transformações químicas por meio de diferenças entre seus estados iniciais e finais.
	Descrever transformações químicas em diferentes linguagens e representações, traduzindo umas nas outras.
	Reconhecer que a transformação química ocorre em um certo intervalo de tempo.
	Identificar formas de energia presentes nas transformações químicas.
	Reconhecer transformações químicas que ocorrem na natureza em diferentes sistemas produtivos ou tecnológicos.
Relações quantitativas de massa: conservação da massa nas transformações químicas (Lavoisier); proporção entre as massas de reagentes e de produtos (Proust); relação entre calor envolvido na transformação e massas de reagentes e produtos.	Compreender e utilizar a conservação da massa nas transformações químicas.
	Compreender e utilizar a proporção de reagentes e produtos nas transformações químicas.
	Estabelecer relação entre o calor envolvido nas transformações químicas e as massas de reagentes e produtos.
	Fazer previsões de quantidades de reagentes, de produtos e energia envolvidas em uma transformação química.
	Buscar informações sobre as transformações químicas que ocorrem na natureza e nos sistemas produtivos.
	Associar dados e informações sobre matérias-primas, reagentes e produtos de transformações químicas que ocorrem nos sistemas produtivos, com implicações ambientais e sociais.
	Representar e interpretar informações sobre variáveis nas transformações químicas por meio de tabelas e gráficos.
Reagente, produtos e suas propriedades: caracterização de materiais e substâncias que constituem os reagentes e produtos das transformações em	Identificar uma substância, reagente ou produto, por algumas de suas propriedades características: temperatura de fusão e de ebulição; densidade, solubilidade, condutividade térmica e elétrica.
	Utilizar propriedades para caracterizar uma substância pura.
	Representar informações experimentais referentes às propriedades das substâncias em tabelas e gráficos e interpretar tendências e relações sobre essas propriedades.

termos de suas propriedades; separação e identificação das substâncias.	Elaborar procedimentos experimentais baseados nas propriedades dos materiais, objetivando a separação de uma ou mais substâncias presentes em um sistema (filtração, flotação, destilação, recristalização, sublimação.).
	Identificar e avaliar as implicações dos métodos de separação de substância utilizados nos sistemas produtivos.
Reações orgânicas na obtenção de novos materiais.	Compreender as transformações de polimerização.
	Compreender as transformações químicas dos carboidratos, lipídeos e proteínas na produção de materiais e substâncias como, por exemplo, etanol, carvão vegetal, fibras, papel, explosivos, óleos comestíveis, sabão, elastômeros, laticínios, lã, couro, seda, vacinas, soros, vitaminas, hormônios etc.
	Compreender os processos de transformações do petróleo, carvão mineral e gás natural em materiais e substâncias utilizados no sistema produtivo – refino do petróleo, destilação seca do carvão mineral e purificação do gás natural.

\* Tabela retirada das Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2004:241-242).

Nesse cenário, percebo que as competências sofreram censuras por parte de vários estudiosos (Macedo, 2002 e Lopes, 2002) no campo da Educação, mas o grupo de ensino de química parecia não concordar com essas críticas. No entanto, esse novo documento (Orientações Curriculares do Ensino Médio) acabou produzindo um outro discurso na tentativa de suavizar a idéia de competências, mas ainda, não faz uma discussão aprofundada em relação aos conteúdos a serem ensinados.

## **A mulher da caixa de vidro**

No movimento de reforma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) chegaram às mãos dos docentes de diferentes maneiras: por intermédio da direção da escola, por interesse próprio, por conversas e discussões em cursos ou mesmo na sala dos professores. No entanto, pode-se dizer que, para cada educador, este documento pode produzir diferentes significados, levando-se em conta as vidas profissionais, sociais e pessoais de cada professor e de seus alunos. Nesse sentido, esta política, como tantas outras, pode trazer diferentes olhares e dilemas no desenvolvimento do currículo.

Dentro da escola, são exigidos dos professores, planejamentos e relatórios, abordando conceitos relacionados às competências e habilidades dos alunos, para que a instituição escolar possa apresentar esses documentos aos órgãos superiores, mostrando que está correndo da maneira que as autoridades definem.

*“Por sua própria natureza, os documentos de política curricular são codificados de forma complexa, em meio a lutas, negociação, compromissos, alianças, espelhando a sua própria historicidade. Mas é também verdade que, na qualidade de formuladores de políticas, os seus autores esforçam-se por controlar os significados dos documentos, de modo a facilitar a viabilização de determinadas finalidades sociopolíticas e dificultar outras. Está-se diante de um paradoxo que não se pode resolver - a trama*

*política, de um lado, deixando abertos espaços para ações não previstas, de outro, fortalecendo mecanismos de controle.” (LOPES e MACEDO, 2002:138).*

No campo das políticas públicas curriculares, espera-se muitas vezes que os professores trabalhem numa perspectiva de implementação acrítica, o que os coloca, via de regra, na posição de meros aplicadores de conceitos e prescrições didáticas gestadas nos gabinetes de especialistas em educação. De fato, parece-nos que nesse cenário, os professores poderiam ser encarados como consumidores, no sentido de serem chamados a consumir propostas curriculares as quais eles próprios não conceberam.

Tal situação nos leva às palavras de Gitlin que, com propriedade, aponta:

*"O ensino como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada."*

(Gitlin apud SACRISTÁN, 2000:167).

O currículo aqui citado por Gitlin, é o conjunto de documentos/textos que deflagram uma série de ações na escola. Na análise desse autor, o professor acaba construindo práticas deslocadas, a partir de propostas que não foram desenvolvidas por ele. O profissional docente vai para a sala de aula ensinar um assunto orientado pelos especialistas que propõem a reforma curricular, mas de fato, sua participação na concepção de tais propostas é inexistente.

Dentro deste cenário, os professores colocados à margem da autoria das novas propostas, têm como saída a possibilidade de "moldar" o currículo na escola (SACRISTÁN, 2000). Este processo de moldagem configura-se num conjunto de transformações produzidas na tensão entre o que os documentos "rezam" e o que as práticas pedagógicas realizam.

Ferreti (2003), aponta:

*"A formulação e a implementação das reformas se deram de maneira pouco democrática, apesar das tentativas governamentais de fazer crer o contrário. As audiências públicas, realizadas com o intuito propalado de ouvir a comunidade dos educadores quanto ao que propunha a Câmara do Ensino Básico do Conselho Federal de Educação para o Ensino Médio e para o ensino técnico por meio das diretrizes citadas anteriormente tiveram pouco efeito prático, na medida em que vários comentários, críticas e sugestões não foram incorporados ou o foram superficialmente, de modo que o espírito dos pareceres produzidos no âmbito do CNE não foi alterado no fundamental. Nesse sentido, as audiências cumpriram o papel de legitimação social do que já estava definido, à revelia dos que delas participaram como convidados." (FERRETI, 2003:332-333)*

Esta análise de Ferreti nos leva para um cenário de conflitos entre as propostas e as práticas dos profissionais, ou seja, os professores que não participam efetivamente da elaboração de propostas educacionais, acabam sendo encarados como cumpridores de leis e regras impostas pelo governo.

Como pode um profissional resolver um problema, se ele ainda não conseguiu identificá-lo? Para alguns, a primeira tarefa para o professor seria conhecer melhor seus próprios alunos, para, a partir disso, começar a problematizar diferentes aspectos da sua prática pedagógica. (ROSA, 2004)

Alves e Oliveira apontam:

*... cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes. É nesse sentido que entendemos as práticas curriculares como "multicoloridas, pois suas tonalidades vão depender sempre de possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidas". (ALVES E OLIVEIRA, 2002:97)*

E ainda:

*"Portanto, o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e professoras e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e*

*percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares." (OLIVEIRA, 2003:69)*

Sendo assim, tanto para professores como para seus alunos, todo ano letivo é distinto do outro. Como insistir em acreditar que os estudantes devam aprender da mesma maneira que colegas anteriores aprenderam? Aproximando-se da singularidade de saberes dos seus alunos, o profissional da docência pode em suas aulas estabelecer conhecimentos em função das necessidades determinadas por eles, dando ênfase aos seus problemas pessoais e sociais. Segundo alguns autores cuja perspectiva diverge daquilo que Certeau nos propõem, a ênfase na didática e a ausência de estudos sobre currículos nos cursos de licenciatura contribuem para o distanciamento entre quem concebe e quem pratica as prescrições curriculares na escola.

*"A consequência é que grande parte de nossos professores exerce suas atividades, participando de processos de elaborar e implementar currículos, sem ter tido em sua formação a oportunidade de conhecer e analisar o que vem sendo investigado, pensado e construído pelos curriculistas. Daí a necessidade de outros espaços e estímulos que possibilitem aos docentes das diferentes disciplinas*

*escolares aproveitar as contribuições do pensamento curricular para o aprimoramento de suas práticas."*

(MOREIRA, 1999:23)

Dessa forma, muitos professores exercem suas atividades sem ter passado pela oportunidade de conhecer e analisar o que vem sendo investigado e pensado por teóricos do campo de Currículo. Essa situação, somada ao atual quadro político de reformas curriculares, coloca professores numa "corda bamba", pois, como aponta Lopes (1999):

*"... contribuirá certamente, para a consolidação da idéia de que as políticas públicas fornecem os meios e as possibilidades: se as mudanças não acontecem, isso é responsabilidade de professores e professores mal preparados."* (LOPES, 1999:14)



*...Pouco depois, o gênio adormecia com a cabeça sobre os joelhos da mulher, esticando as pernas que, enormes, chegavam até o mar. A mulher acariciava seus cabelos. Assim que adormecido, seu ronco ressoando por toda a praia, a mulher olhou para cima e fez sinal aos irmãos para que descessem. Suplicaram, também com sinais, pedindo que tivesse cuidado e não os denunciasse. Mas ela insistiu, e de modo tão atraente, ameaçando acordar o gênio se não a obedecessem. Sahriyar e Sahzaman resolveram descer...*

## **As chaves**

A essa parte do texto chamo de "As chaves", não na intenção de abrir algo, para salvar alguma coisa, e sim na tentativa de encontrarmos outros olhares, para a problemática do currículo.

Currículo, uma palavra que nos remete a diferentes sentidos:

*"O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade." (SILVA, 2003:150)*

Tomaz Tadeu da Silva em seu livro *Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo*, sugere com muita propriedade o que vem a ser currículo, e para isso recorre à etimologia da palavra do latim *curriculum* que significa "pista de corrida";

*"...podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente,*

*envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.”(SILVA, op.cit. 5)*

Nesse contexto, podemos pensar como os documentos podem querer que as escolas, professores e alunos sigam normas na tentativa de homogeneização, se estamos todos num emaranhado de culturas diferentes e multifacetadas. Nesse sentido, acredito que o sistema parece tender a padrões e homogeneizações, mas não consegue o êxito esperado, cria estratégias e acaba ficando muitas vezes nas tentativas.

*Sobre os PCNs, assim especificamente, eu não senti muita diferença com eles e sem eles, não consegui ver uma diferença muito grande na minha prática. Bom, eu dou aula desde agosto de 1991, antes de terminar a licenciatura. E eu tinha terminado o bacharelado, e de lá para cá, a gente teve várias "coisas", PCN foi um deles, mas, na minha prática, não senti grande diferença com o surgimento dos PCN. Não vejo diferença, não vejo um divisor de águas na minha prática antes dos PCN e após os PCN.*

Harun

Essa possibilidade de romper com uma visão homogênea do sistema educacional nos leva às palavras de Certeau que sugere:

*"Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas*

*práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza, pois a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar."*

*(CERTEAU, 2003:9-10)*

Com isso, a escola sofre com as tentativas frustradas dos curriculistas, que estabelecem mudanças e estratégias padronizadas, esquecendo que estão lidando com um lugar de grandes diferenças culturais, de sentidos diferentes, de maneiras diferentes de fazer.

*"Essas "maneiras de fazer" constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural."*

*(CERTEAU, 2003:41)*

É nesse sentido que busco a discussão entre currículo e práticas pedagógicas, tentando entender os caminhos dessas "maneiras de fazer".

*"Uma das contradições centrais que se procura explorar é que o currículo escolar pode ser concebido como matriz linear, que ordena a aprendizagem a partir de um eixo central fixo, definindo previamente uma lógica externa ao sujeito da aprendizagem. Mas, pode por outro lado, ser um hipertexto coletivo, um espaço comum de conversação e aprendizagem onde*

*os próprios sujeitos possuem papel ativo e que pode favorecer múltiplas conexões.” (AMORIM, 2000:72)*

O currículo, na escola, não é apenas um documento: são situações, questões, argumentações e improvisações reinventadas pelos professores de todas as áreas e alunos, em uma rede de relações.

*"Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima, orgânica. Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação." (FORQUIN, 1993:10)*

Cultura pode ser diferentes possibilidades de olhares, olhares difusos e em constantes movimentos. A cultura no singular deixa de existir e passa a ter novos sentidos.

*"A redefinição do que é hoje cultura popular requer uma estratégia de investigação que seja capaz de abranger tanto a produção quanto a circulação e o consumo. A compreensão do porquê da permanência e, inclusive, do aumento da produção de objetos*

*artesanais exige uma indagação a respeito dos motivos que o sistema social possui para incentivá-la. A visão que reduz o artesanato a uma coleção de objetos e a cultura um conjunto de tradições deve ser abandonada, bem como o idealismo folclórico que pensa que é possível explicar os produtos do povo como "expressão" autônoma de seu temperamento."*  
(CANCLINI, 1983:12-13)

Buscando esses caminhos, não tenho o interesse de expressar e apresentar questões sobre o que é cultura. Traço apenas algumas tentativas de detectar possíveis argumentações, construindo ou (des) construindo sentidos.

Olhando de modo geral para a sociedade em que vivemos, existem pessoas com atitudes diferentes, gostos parecidos ou não, olhares difusos, opiniões que se contrapõem ou não. Essa população vive num mesmo conjunto "na massa" e a partir dela estabelecem-se atitudes fazendo com que esses indivíduos se olhem, se percebam, se apaixonem, assim seus ideais se solubilizam.

Michel Maffesoli chama esse comportamento de *relação táctil*, constituído pelas relações afetuais, tornando-as mais unidas e ligadas, ou como o autor denomina, *cristalizadas e sedimentadas*. Com isso, os grupos (o autor sugere a expressão "*tribos*") vão se constituindo e aumentando, estabelecendo uma sociedade com um grande número de grupos de diferentes costumes. Áurea Guimarães, estudiosa de Maffesoli, explicita muito bem essa idéia:

*"Assistiríamos hoje à emergência de um período no qual predominam as atitudes grupais. Cada grupo conta suas histórias, cada um participa de uma série*

*de tribos, constituindo o que o autor denomina de neotribalismo, caracterizado pela fluidez, pelos ajuntamentos, pela dispersão. As pessoas circulam, participam de uma rede, mas sem um projeto específico. Os grupos dão forma aos seus territórios e às suas ideologias, e depois são estrangulados a se ajustarem, suscitando uma multiplicação indeterminada de tribos que seguem as mesmas regras de segregação e de tolerância, de atração e de repulsão.” (GUIMARÃES, 2003:6)*

De fato, podemos encontrar nas escolas, diferentes grupos que se apropriam de diferentes maneiras de se vestir e de dialogar, com diferentes gostos pela música, cinema, etc. Essas preferências se misturam e se manifestam, dentro de um cenário político e cultural, agregando-os, em meios opostos ou não. Assim, os comportamentos e as ações difusas vão determinando a vida social e cultural de cada indivíduo.

Falo de um lugar (escola) que lida com esses problemas e que sofre com as normas e as imposições nas relações do cotidiano.

*"Formas de poder que aqueles a quem chamamos "dominantes" usam há milênios em seu favor, e que imaginamos que a partir de um dia poderiam ser utilizadas por aqueles a quem chamamos "dominados": primeiro para que possam viver uma vida mais humana no mundo em que existem; depois, para que possam*

*afinal transformar a seu favor." (BRANDÃO, 2002:105).*

A escola é um espaço cultural, mas não o único. Existem outras múltiplas maneiras de cultura, como filmes, propagandas, textos, charges, televisão e diferentes representações do mundo e da sociedade que incluem gênero, cidadania e sexualidade.

*"... a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes." (DAYRELL, 2001:144).*

E é por isso, que busco caminhos para trazer à tona um grupo tradicionalmente desfavorecido e desconsiderado no sistema educacional: professores praticantes do cotidiano da escola. Entendo que são desfavorecidos e desconsiderados, porque diante das reformas curriculares que historicamente vão sendo apresentadas e implementadas no país, eles são tidos como agentes executores, mesmo sem ser ouvidos no processo de elaboração das mesmas.

*Este ano a coordenadora da escola pegou minha caderneta, olhou-a e fez uma anotação: "marcar competências e habilidades que foram trabalhadas em cada dia e em cada aula."*

Hasib<sup>20</sup>

*...Aí eu não lembro exatamente qual o ano, que nós tínhamos que fazer o nosso planejamento assim: tal conteúdo, certo? Que competência você vai desenvolver, que habilidade você vai desenvolver? E tinha uma questão de avaliação, como é que você vai avaliar? Então nós tínhamos que fazer o nosso planejamento agora nesse molde: conteúdo, competência, habilidade...*

Haia

Tal cenário nos remete às proposições de Michel de Certeau:

*"A figura atual de uma marginalidade não é mais a de pequenos grupos, mas uma marginalidade de massa: atividade cultural dos não produtores de cultura, uma atividade não assinada, não legível, mas simbolizada, e que é a única possível a todos aqueles que, no entanto, pagam, comprando-os, os produtos espetáculos onde se soletra uma economia*

---

<sup>20</sup> Professor entrevistado - a apresentação está na página 74.

*produtivista. Essa marginalidade se tornou maioria silenciosa.” (CERTEAU, 2003:44)*

*É eu lembro... eu sei que tinha vários autores. Ele (coordenador pedagógico) falou assim: "olha, nem os autores estão chegando num consenso do que sejam as competências e habilidades, cada um fala uma coisa". Então, a gente se sentia, assim, uma cobaia, palhaço, sabe? Aquela coisa: você está fazendo uma coisa para depois os bonitinhos lá verem, talvez até rirem do que a gente escreveu e eles mesmos não estavam encontrando sentido para aquilo, então você se sentia, assim; mal, usada, sabe?*

Haia

Essa *marginalidade silenciosa* pode muito bem representar a grande *maioria marginalizada* representada pelos professores nas escolas, que são compelidos a consumirem propostas curriculares elaboradas por outros, outros desconhecidos, distantes, que se relacionam como produtores diante de consumidores. Professores em serviço são consumidores diante de reformas curriculares impostas para a escola básica a partir de documentos elaborados em gabinetes. Uma grande legião de consumidores que ao mesmo tempo em que é grande - uma maioria - é marginalizada, pois é colocada à margem daquilo que se concebe, se delibera, se encaminha. Pelo menos é assim que o sistema educacional parece querer funcionar...

Certeau aponta muitas práticas cotidianas como ler, falar, cozinhar entre outras e sugere que estas podem ser comparadas à *métis* da mitologia grega. Recorro um pouco à história dos deuses gregos.

*Urano e Gaia representam o primeiro casal de deuses da face da terra. Os filhos de Urano e Gaia, Cíclopes e os Hecatônquiios foram obrigadas pelo pai a viver no interior da terra, sem ver a luz do dia. A prisão dos filhos é responsável pelo sofrimento de Gaia, que conspira contra ele. Cronos foi o único filho que aceitou ajudar a mãe a eliminar seu sofrimento. Armado de uma foice luta contra o pai, domina-o e corta seus testículos, impedindo dessa maneira que continue a fecundar Gaia. O sêmen expelido fecunda a terra e o mar, de onde nasce Afrodite, a deusa do amor e da beleza. Urano é destronado, agora o poder pertence a Cronos, senhor do tempo, que devora tudo: seres, momentos, destinos. Devora também os próprios filhos. Unido a sua irmã Réia, gera muitos filhos, porém devora a todos, para que não lhe tomem o reino como ele mesmo fez com o pai. Apenas um escapa: ZEUS.*



Cronos devora os Filhos -- tela de Goya

*Métis foi a primeira esposa de Zeus, que fez com que Cronos regurgitasse todos os filhos que havia engolido. Urano e Gaia avisam que Métis terá uma filha e um filho, o qual tirará o poder do pai. Zeus então engole Métis e a gestação continua dentro de Zeus. Ao final da gestação, Zeus tem uma forte dor de cabeça e não a suportando, pede ao deus da forja que lhe abra a cabeça com um machado e assim, salta da cabeça a Deusa Athena.*

Métis, na mitologia grega significa personificação da prudência que Certeau empresta como: momento oportuno, astúcia do cotidiano e tática do consumidor.

*"Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. (E também, de modo mais geral, uma grande parte das "maneiras de fazer": vitórias do "fraco" sobre o mais "forte"...) Essas performances operacionais dependem de saberes muito antigos. Os gregos a designavam pela métis." (CERTEAU, 2003:47)*

Para ele, a tática é algo que o consumidor exerce no lugar do outro, ou seja, a tática não está instituída, delegada ou atribuída e sim ao contrário, ela está inserida naquele que não possui uma gestão. A tática é exercer o poder a partir do poder do outro e assim conseguir tirar proveito daquilo que interessa.

Para contrapor a idéia de táticas, Certeau fala em estratégias entendidas como cálculos de um lugar próprio, instituídas em uma base de força, capaz de construir e estabelecer normas.

*"Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo*

*lugar próprio ou pela instituição.” (CERTEAU, 2003:47)*

Para Certeau, as táticas podem ser produzidas no silêncio, o que não significa passividade e sim uma maneira de burlar, de infringir as regras; são maneiras de sobreviver em um lugar moldado por outros.

*“As táticas do consumo, engenhosidades do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas.” (CERTEAU, 2003:45)*

Diante das estratégias e das imposições, os professores criam táticas, maneiras de lidar/viver no cotidiano escolar. Num “campo de lutas” fazem movimentos, utilizando e manipulando as prescrições impostas:

*“... Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas.” (CERTEAU, 2003:79)*

Ou ainda:

*“É nessa múltipla e silenciosa “reserva” de procedimentos que as práticas “consumidoras” deveriam ser procuradas, com a dupla característica, detectada por Foucault, de poder, segundo modos ora minúsculos, ora majoritários, organizar ao mesmo tempo espaços e linguagens.” (CERTEAU, 2003:115).*

*Em sala de aula, o que eu sinto, pelo menos na minha escola, o que eu vejo é que os documentos não mudaram as práticas dos professores, porque a maioria não trabalha competência e habilidade, a maioria não trabalha contextualização, então, se você não trabalha contextualização<sup>25</sup>, nem interdisciplinaridade<sup>26</sup>, não se fala em habilidade, não se fala em competências... Você até fala, mas não faz parte da sua prática em sala de aula, então... Os PCN não trouxeram, pelo menos na minha vivência, na escola, para grande maioria dos professores, grandes mudanças.*

Harun

Michel de Certeau afirma que o homem ordinário vive em uma rede de relações com o mundo, usando de astúcias, táticas e artimanhas para sobreviver. Isso se aproxima do que Michel Foucault propõe sobre a idéia de relações de poder. Para ele, o poder não está apenas de um lado, ou seja, não está nas mãos de uma instituição. Para Foucault, existem relações de poder e esse poder está em tudo, em todas as pessoas, produzindo efeitos.

*"Assim, o que será próprio de uma relação de poder é que essa relação é um modo de ação sobre as ações. Ou seja, as relações de poder encontram-se profundamente arraigadas no nexos social, e não constituem, por cima da sociedade, uma estrutura*

---

<sup>21</sup> Contextualização - seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade (PCNEM, 2000).

<sup>22</sup> Interdisciplinaridade - por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre o conhecimento através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (PCNEM, 2000).

*suplementar com cujo desaparecimento se possa sonhar. De qualquer forma, viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração.” (FOUCAULT, 1995 apud VEIGA-NETO 2003:147-148).*

Quando Certeau se refere às práticas de leitura do cotidiano, sugere que as leituras não são passivas, os leitores produzem sentidos quando mergulham em lugares de outros, sentidos que podem ser diferentes do autor.

*"Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações (...) A ordem reinante serve de suporte para produções inúmeras, ao passo que torna os seus proprietários cegos para essa criatividade (assim como esses "patrões" que não conseguem ver aquilo que se inventa de diferente em sua própria empresa). No limite, esta ordem seria o equivalente daquilo que as regras de metro e rima eram antigamente para os poetas: um conjunto de*

*imposições estimuladoras da invenção, uma regulamentação para facilitar as improvisações."*

(CERTEAU, 2003:49-50)

O "apartamento alugado" é repleto de sentimentos e experiências, pois representa como as pessoas se apropriam de "coisas" e com astúcias dão sentido próprio àquilo que é do outro. Assim, vão modificando ao seu interesse, da maneira que mais lhe agrada, como um apartamento alugado, que as pessoas mobíliam o que é do outro a seu gosto.

*... os diretores e coordenadores tinham que fazer cursos, cursos que fazem na Diretoria de Ensino ou em outros lugares. Eles tinham que passar para nós e acabavam passando de um jeito diferente, como eles acreditam e é engraçado, pois o que eles não acreditam, falam entortando o nariz, então acaba sendo uma transmissão: eles escutam e a gente os escuta falando... e a gente vai trabalhar na sala de aula...*

Duban

No que se refere às políticas públicas, essa metáfora dá lugar aos documentos oficiais, os professores são os passantes que se apropriam do lugar do outro modificando e dando sentidos próprios na sua leitura. Professores diante da leitura desses documentos não estão passivos e submissos e sim estão decorando seus apartamentos com dedicação e experiências.

No contexto da minha pesquisa, trata-se assim de reconhecer nos professores sua potencialidade inovadora produtora de currículos cotidianos, currículos outros, "desviados" da rota prevista, e de perceber :

*"...um movimento de horizontalização das relações entre aqueles, que histórica e socialmente, desfrutaram do direito de ser reconhecidos como produtores de saberes, e aqueles que, por meio de "táticas desviacionistas" e de "astúcias cotidianas", produziram saberes cotidianamente por meio dos usos que deram às regras e produtos que o poder instituído lhes impunha, mesmo sem serem oficialmente reconhecidos em sua produção."*  
(OLIVEIRA, 2005:44)



*...Segurando-os pela mão, a mulher levou-os pouco mais adiante, entre outras árvores, fazendo uma proposta que não aceitaram logo, pela presença tão próxima do gênio. Mas depois não resistiram e deles, ela conseguiu todo o prazer que desejava. A seguir pediu um dos anéis que usavam. Abriu então uma pequena bolsa de veludo e mostrou um cordão onde guardava anéis de todos os tipos e tamanhos, perguntando:*

*- Sabem o que essas jóias significam?*

*Como os irmãos ignoravam, ela explicou:*

*- São anéis de todos os homens que estiveram comigo, como vocês. Vejam: noventa e oito bem contados. Agora, com estes dois que acabam de me dar, completo o cento.*

*Surpreendidos perguntaram:*

*- Conseguiu tudo isso apesar da vigilância do gênio, da caixa de vidro e dos quatro cadeados?*

*Por mais que ele me feche e me guarde no fundo do mar, encontro sempre um jeito de fazer o que quero. Não há marido ou amante que impeça os planos de uma mulher. Bem fariam os homens deixando-as soltas, em paz. Trairiam menos.*

## Capítulo 2

### O que pode acontecer nessa pista?

Tendo em vista tudo o que foi considerado no capítulo anterior, esse trabalho se propõe a investigar os seguintes problemas:

Que sentidos são produzidos frente aos dilemas que professores enfrentam em suas práticas, ao assumirem a implementação de orientações curriculares oficiais, especificamente, a idéia de competências e habilidades? E ainda: quais táticas acionam os professores na concretização de novas propostas curriculares, especialmente, no ensino de Química?

Nesse sentido, os objetivos deste trabalho podem ser explicitados da seguinte maneira:

- Investigação dos problemas que surgem na implementação de conceitos teórico-metodológicos prescritos nos PCN, notadamente, as competências e habilidades no âmbito do ensino de química em nível médio;
- Desenvolvimento de um trabalho de pesquisa que valorize os saberes docentes colocando-os em destaque, frente às recomendações dos especialistas;
- Contribuição para a aquisição de conhecimento acadêmico sobre o impacto de novas políticas curriculares e sobre práticas e concepções docentes;

O presente trabalho se configura como uma proposta de pesquisa com abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, as preocupações não estão centradas no acúmulo de dados quantitativos, tampouco na possibilidade de generalizações oriundas de estudos estatísticos. A pesquisa qualitativa procura

responder a problemas de investigação através da construção de dados que guardam particularidades na sua qualidade, geralmente, construídos a partir de depoimentos, escritos, diálogos ou quaisquer outras manifestações de idéias ou concepções dos sujeitos diretamente envolvidos na pesquisa. Dentro da abordagem qualitativa, diferentes metodologias ou técnicas de construção de dados podem ser desenvolvidas, como por exemplo: entrevistas semi-estruturadas, estudos de caso, estudos antropológicos, pesquisas de opinião, histórias de vida, entre outros. (LAVILLE e DIONNE, 1999).

Ao assumir o campo de formação de professores e os movimentos de resistência<sup>23</sup> diante das políticas curriculares como temática de pesquisa, acredito ser coerente adotar uma metodologia que busque as singularidades, as contradições, os dilemas, os sentimentos, as crenças e as concepções dos sujeitos investigados, que representam aquilo que Certeau chama de *marginalidade de uma maioria*.

Uma forma de aproximar todas essas nuances e trazê-las à tona, colocando-as em contato com as questões de investigação, é trabalhar com as histórias de vida/narrativas dos sujeitos investigados. Nesse sentido, Laville e Dione nos apontam:

*"Uma estratégia, elaborada por volta da metade do século e em seguida caída em desuso, há alguns anos revitalizou-se. Esta estratégia, pela importância que atribui aos indivíduos e à sua vivência, poderia prestar serviços ao pesquisador à procura de*

---

<sup>23</sup> Apesar de utilizar aqui a expressão "resistência", concordo com a profa. Inês Barbosa de Oliveira ao afirmar que os usos e táticas da vida cotidiana nem sempre são "resposta" ou "reação" às ações de grupos dominantes. (OLIVEIRA, 2002)

*respostas (...) Batizada de história ou narrativa de vida, pode ser definida como a narração, por uma pessoa, de sua experiência vivida. (LAVILLE E DIONE, 1999:158)*

A narrativa é compreendida, inclusive, como uma alternativa de resistência frente aos métodos tradicionais da história, que são extremamente marcados pela legitimidade em torno das chamadas fontes primárias, como documentos, textos, registros sempre na forma escrita. É valorizada, nesse contexto, como possibilidade mais ampla de construir a história dos pequenos, das minorias, dos oprimidos e dos que sofrem discriminação. (GINZBURG, 1987; GARNICA, 1998, entre outros).

*"Assegurar que fontes primárias não são, como se poderia supor, acima de qualquer suspeita, levanta a questão sobre quais instrumentos seriam legítimos fundantes para a pesquisa histórica. (...) parece ingênuo acreditar que os escritos nos dariam acesso à história verdadeira. A existência de tal história obviamente está ligada aos créditos de legitimidade dados às fontes escritas e é, ela também, uma suposição equivocada. Muito já foi falado sobre a história dos vencedores como hegemônica e sobre o decorrente esquecimento da história das minorias."*  
(GARNICA, 1998:32-33)

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram entrevistados quatro professores de química atuantes no ensino médio. A seleção dos sujeitos entrevistados se configura da seguinte forma:

- professores com diferentes experiências de vida profissional, tanto no que se refere ao tempo de docência como também no que se relaciona com as características das escolas onde atuaram e atuam;
- professores com conhecimento nos documentos referentes às reformas curriculares para o ensino médio, notadamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais e que, por diferentes caminhos, buscam incorporar os conceitos teórico-metodológicos ali explicitados, especialmente de competências e habilidades.

Os professores entrevistados faziam/fazem parte de minha convivência profissional. Essas entrevistas foram agendadas com antecedência e algumas foram realizadas na casa do(a) entrevistado(a) e outras na UNICAMP.

Esses professores serão nomeados aqui ficticiamente por nomes escolhidos do livro "As mil e uma noites"<sup>24</sup>.

**Harun** - Professora efetiva da rede pública, leciona há 14 anos, Licenciada em Química pela Universidade de Campinas/UNICAMP.

**Duban** - Professora da rede pública e particular de ensino, leciona há 7 anos, formada em licenciatura em Ciências - Habilitação em Química pela Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP.

---

<sup>24</sup> Não existem similaridades dos personagens aos entrevistados, ou seja, nenhum desses nomes possui relatos semelhantes aos narradores.

**Haia** - Professora efetiva da rede pública, leciona há 15 anos em escolas estaduais e particulares de ensino, Licenciada em Química pela Universidade de Campinas/UNICAMP.

**Hasibi** - Professor da rede pública e particular de Ensino há 10 anos, formado em Engenharia de Alimentos pela Universidade Federal de Viçosa, atualmente faz Licenciada em Química na Universidade de Franca.

Nessas entrevistas, foi feita uma pergunta inicial, e em alguns momentos, diálogos aconteceram entre mim e o(a) entrevistado(a) conforme a oportunidade. A pergunta inicial foi a seguinte:

*Você conhece os PCN, não é? Então, conta como esses documentos, mais especificamente como as noções de competências e habilidades no ensino de química, são utilizadas na sua vida de professor(a). Que sentido faz isso para você, dentro da sua história de vida, das suas experiências?*

As respostas a essas questões expressas em forma de narrativas foram gravadas em áudio, tendo em média entre uma e duas horas de duração. As gravações foram transcritas e textualizadas, isto é, foram retiradas marcas excessivas de oralidade, que pouco contribuía para a produção de significados em relação às histórias contadas. São essas transcrições que apresento no capítulo 3.

A partir das narrativas, procurei indícios/sinais (Ginzburg, 1987) que pudessem levar a possíveis explicações para as questões de investigação explicitadas nesse trabalho. Ao considerar os professores como a *maioria marginalizada* do sistema educacional, suas narrativas assumem uma dimensão extremamente importante nessa pesquisa que se ocupa, especialmente, de

questões relacionadas à constituição do trabalho docente e, em especial, das particularidades do ensino de química na escola de nível médio.

## Histórias e Experiências

*Então eles fizeram meia-volta e se puseram em marcha. Voltando-se para o irmão, Shariyar disse: "Ó, meu irmão Sahzaman, veja só essa desgraça: por Deus, é muito pior que a nossa. Esse aí é um gênio que seqüestrou a jovem na noite de seu noivado, e a trancafiou num baú de vidro com sete cadeados, e a fez morar no meio do mar, alegando que assim a preservaria do juízo e decreto divinos. Não voltaremos a tomar em casamento mulher alguma. Aliás, de minha parte, eu vou lhe mostrar o que farei". Então eles apressaram o passo no caminho. (...) Ele subiu ao palácio e deu a seu vizir-mor, pai das jovens Dinarzad e Sahrazad, a seguinte ordem: "Pegue a minha mulher e mate-a". Então, entrou no aposento dela, amarrou-a e entregou ao vizir, que saiu levando-a consigo e a matou. Depois, o rei Shariyar desembainhou a espada e, entrando nos aposentos de seu palácio, matou todas as criadas, trocando-as por outras. E tomou a resolução de não se manter casado senão uma única noite: ao amanhecer, mataria a mulher. Equipando o irmão Sahzaman, enviou-o de volta para sua terra.*

O rei Sahriyar casava-se numa noite e mandava seu vizir-mor matar a moça ao amanhecer. Não se sabe ao certo, quanto tempo levou essa matança, algumas versões falam em três anos.

*O vizir encarregado de matar as moças tinha duas filhas, a mais velha, chamada Sahrazad e mais nova Dinarzad. Sahrazad tinha lido livros de compilações, de sabedoria e de medicina; decorava poesias e consultara as crônicas históricas; conhecia tanto os dizeres de toda gente como as palavras dos sábios e dos reis.*

*Certo dia, Sahrazad disse ao pai: "Eu gostaria que você me casasse com o rei Sahriyar. Ao ouvir as palavras da filha o vizir se encolerizou e disse: "Sua desajuizada"! Será que você não sabe que o rei Sahriyar jurou que não passaria com nenhuma moça senão uma só noite, matando-a ao amanhecer? Ela respondeu: se você não me conduzir ao rei Sahriyar de livre e espontânea vontade, eu entrarei no palácio escondida das suas vistas e direi ao rei que você não permitiu que alguém como eu casasse com ele" Ao se ver derrotado, já cansado de insistir, o vizir subiu até o palácio do sultão Sahriyar e entrando na sala real, beijou o chão diante dele e informou-o de que iria dar-lhe a mão da filha naquela noite. O rei ficou intrigado e disse: "E como você permitirá, ó vizir, que sua filha se case comigo, sendo que eu - juro por Deus, por quem ergueu os céus - ordenarei que a mate, mal amanheça o dia, e se você não me obedecer eu o matarei?". O vizir respondeu: "Meu amo e sultão, foi isso mesmo que eu informei e expliquei à minha filha, mas ela não aceitou e quis estar*

*com o senhor nesta mesma noite". O rei ficou contente e disse: "Desça, arrume-a e traga-a no início da noite". Então Sahrazad, muitíssimo contente, arrumou-se e ajeitou as coisas de que precisava. Foi até a irmã mais nova, Dinarzad, e lhe disse: "Minha irmãzinha, preste bem atenção no que eu vou lhe recomendar: assim que eu subir até o rei, vou mandar chamá-la. Você subirá e, quando vir que o rei já se satisfez em mim, diga-me: "Ó irmãzinha, se você não estiver dormindo conte-me uma historinha". Então eu contarei a vocês histórias que serão o motivo da minha salvação e da liberdade de toda esta nação, pois farão o rei abandonar o costume de matar suas mulheres". A irmã respondeu: "Sim".*

Existe em nós, desde pequeninos, uma vontade imensa de ouvir e contar histórias. No meu caso, quem me contava histórias era a minha avó: "Ah! *Quantas saudades dessas histórias!*" Eram tantas, o repertório dela era imenso: histórias do tempo dela do colégio interno e os tradicionais contos de fadas. Dessas, as que eu mais gostava eram as suas histórias do Colégio Nossa Senhora do Assumpção<sup>25</sup> em Piracicaba, que na época, por volta de 1945, oferecia o internato para garotas. Esse Colégio era dirigido por freiras e tudo era muito rígido. Segundo ela, as suas roupas tinham que estar impecáveis e as garotas deveriam se comportar muito bem. Lá, ela aprendeu a bordar, fazer

---

<sup>25</sup> Em 1988, com as dificuldades enfrentadas pela congregação e pela diminuição no número de religiosas, os Salesianos de Dom Bosco foram escolhidos para dar continuidade ao trabalho educacional, então voltado a 1.100 alunos.

tricô, crochê, tocar piano e ainda teve aulas de francês e latim. O que eu mais achava interessante era ouvir quando ela falava de como as garotas tomavam banho; todas as alunas tinham um tipo de camisola de banho. Então elas preparavam a água (quente) para ser colocada em um tipo de bacia, entravam nela, de roupa e se lavavam sem se despirem, pois não podiam ficar nuas. Isso era muito engraçado, eu adorava ouvir tudo, todos os detalhes e no outro dia, a fazia repetir tudo de novo, e ela contava novamente com o mesmo carinho e emoção.

Cito essa história, apenas para mostrar como as narrativas são encharcadas de experiências e como contar certas lembranças nos traz emoções e significados, tanto para o ouvinte, como para o narrador. Autores como Walter Benjamin, e o filósofo espanhol Jorge Larrosa, educador da Universidade de Barcelona e leitor de Benjamin, valorizam e trazem, com muita propriedade, estudos sobre o saber da experiência;

*"A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos."* (BENJAMIN, 1985:198)

E, ainda:

*"O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de nos pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-*

*posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-  
posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-  
posição, nossa maneira de ex-pormos, com tudo o que  
isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é  
incapaz de experiência aquele que se põe ou se opõe,  
ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É  
incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa,  
a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a  
quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a  
quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.”*  
(LARROSA, 2001:6-7)

Larossa se aproxima das idéias de Benjamin, acreditando que experiência é algo antagônico à simples vivência, pois viver para eles, significa agir e construir situações. Já a experiência envolve um conjunto de ações divididas, compartilhadas, lembradas, que estão na pele, na emoção, no coração e passa a se situar num plano além do real.

*"A rememoração articula a dimensão sensível da  
memória ao ato de lembrar, o que torna comunicável à  
experiência. Na rememoração as lembranças estão  
sujeitas as atualizações, releituras e reelaborações,  
fruto de reflexões sobre o acontecimento lembrado.”*  
(PÉREZ, 2003:5)

É nesse sentido que trago a narrativa como metodologia deste trabalho. Acredito que trazendo as memórias de professores em serviço na escola, posso

tentar entender os caminhos desses profissionais, caminhos muitas vezes sofridos, mas cheios de experiências e lembranças.

Como já citei anteriormente, os professores estão numa posição desfavorecida mediante as políticas públicas e, acabam lidando com isso de maneira muito particular. E é por isso que trabalhar com as narrativas desses professores, é dar vozes àqueles que muitas vezes não são ouvidos, é também rememorar histórias contadas por pessoas que em suas experiências se expuseram.

Walter Benjamin em "*O Narrador*" escreve que a experiência sendo a arte de narrar, está em extinção. Ele acredita que com a modernidade as pessoas perderam o hábito de narrar, devido ao fato dessas não dialogarem mais sobre suas experiências.

Concordo com Benjamin, pois também vivo situações que não consigo narrar, não consigo contar minhas experiências, pois a vida é tão cheia de acontecimentos que acabamos contando apenas o supérfluo, apenas aquilo que está em evidência, na superfície. E Benjamin nos dá um belíssimo exemplo do que é narrar, em seu texto "*Infância em Berlim por volta de 1900*"<sup>26</sup>, mostrando com maestria, a narrativa em situações diferentes:

*"O relógio no pátio da escola parecia ter sido danificado por minha culpa. Indicava "atrasado". No corredor penetravam murmúrios de consultas secretas vindos das portas das salas de aula que eu roçava ao passar. Atrás delas, professores e alunos*

---

<sup>26</sup> Esse texto faz parte da coletânea *Obras Escolhidas II - Rua de Mão Única*, de W. Benjamin, publicada pela Editora Brasiliense, no Brasil.

*eram camaradas. Ou então tudo permanecia em silêncio, como se alguém fosse aguardado. Inaudivelmente apalpei a maçaneta. O sol inundava o lugar onde eu me achava. Foi assim que violei meu dia que mal começara, e entrei. Ninguém parecia me conhecer. Tal como o diabo se apoderava da sombra de Peter Shlemihl\*<sup>27</sup>, também o professor retivera meu nome desde o início da lição. Não deveria mais ser chamado. Quietamente, ocupei-me até o toque da sineta. Mas foi tudo em vão.” (BENJAMIN, 1987:83-84)*

Contudo, a narrativa é a exposição de memórias que acontecem no cotidiano de pessoas comuns. Sujeitos que vivem numa realidade, experimentam, usam e tiram proveito desse cotidiano.

*"Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a serem companheiros de trabalho. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade.” (THOMPSON apud PÉREZ, 2003:44)*

---

<sup>27</sup> Protagonista de *A Maravilhosa História de P.S. de Chamisso*, que vende sua alma ao demônio em troca de felicidade e termina frustrado por horror e desprezo que causa aos homens.

Michel de Certeau, um dos meus principais interlocutores teóricos nesse trabalho, fala em uma "arte de dizer" em seu livro *A Invenção do Cotidiano*. Para ele, as narrativas também são exposições de memórias dos sujeitos comuns, do homem ordinário, dos passantes, dos consumidores. O relato desses sujeitos é mais do que apenas testemunhos, são experiências que criam fatos, que alteram circunstâncias e produzem efeitos.

*"Questão de "idade", dizem os textos: à "irreflexão da juventude" eles "opõem" a experiência do ancião. Este saber se faz em muitos momentos e de muitas coisas heterogêneas. Não tem enunciado geral e abstrato, nem lugar próprio. É uma memória, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição e vão desafiando as suas singularidades."*  
(CERTEAU, 2003:157- 158)

Quando Certeau fala em táticas, diz que os consumidores tiram proveito de situações comuns, criam situações com suas artimanhas, tirando partido das circunstâncias. Para Benjamin são nas brechas que o indivíduo encontra oportunidade para conseguir fazer à sua maneira.

Entendo que as idéias de Certeau e Benjamin apresentam algumas aproximações, pois ambos falam de uma narrativa que mobiliza situações, falam, defendem e valorizam as histórias contadas pelas pessoas comuns.

Nesse sentido, esses autores me ajudam a entender as narrativas contadas pelos professores entrevistados neste trabalho, professores comuns da escola básica que criam e recriam situações cotidianas dentro de um lugar já estabelecido por outros.

No próximo capítulo, passo a apresentar as narrativas de meus entrevistados ainda mergulhadas na magia das histórias de "*As Mil e uma Noites*", valendo-me de um modo de apresentação inspirado de certa forma, na escrita apresentada pela professora Inês Barbosa de Oliveira (2005) em seu texto: "*Criação Curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar*"<sup>28</sup>. Nele, a autora apresenta uma diagramação que expõe em cada página, lado a lado, as narrativas produzidas durante as entrevistas e as análises (ou formas de olhar) das histórias narradas. Há também um outro trabalho inspirador que é apresentado por Alik Wunder e Hylio Laganá (2005), no texto intitulado: "*Dialogando com a fotografia e o ensino de ciências*,"<sup>29</sup> onde essa forma de apresentar as idéias permeia todo o processo de escrita.

---

<sup>28</sup> OLIVEIRA, I.B. "Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar" , In: *Cotidiano Escolar, formação de Professore(a)s e currículo*. FERRAÇO, C.E. (organizador). São Paulo: Cortez Editora, 2005.

<sup>29</sup> WUNDER, A. e LAGANÁ, H. "Dialogando com a fotografia e o ensino de ciências" , In: *Formar - Encontros e Trajetórias com professores de ciências* .ROSA, M.I.P. (organizadora). São Paulo: Editora Escrituras, 2005

### Capítulo 3

#### Narrativas e táticas num apartamento alugado

*Depois quando a noite chegou, o vizir tomou Sahrazad pelas mãos e subiu com ela até o rei mais velho Sahriyar, que a levou para a cama e iniciou seu jogo de carícias, mas Sahrazad começou a chorar. Ele perguntou: "E por que esse choro?". Ela respondeu: "tenho uma irmã e gostaria que pudéssemos nos despedir nesta noite, antes do amanhecer". O rei mandou então chamar Dinarzad. Quando a noite se fez mais espessa, Dinarzad ficou atenta e esperou até que o rei se satisfizesse da irmã e todos ficassem bem acordados. Assim no momento oportuno, Dinarzad pigarreou e disse: "Minha irmãzinha, se você não estiver dormindo, conte-me uma de suas belas historinhas com as quais costumávamos atravessar nossos serões, para que eu possa despedir-me de você antes do amanhecer, pois não sei o que vai lhe acontecer amanhã". Sahrazad disse ao rei Sahriyar: "com sua permissão eu contarei". Ele respondeu: "Permissão concedida". Sahrazad ficou contente e disse: "Ouça".*

## Harun

*Em 98, eu prestei um concurso, passei e entrei no "José Cunha"<sup>30</sup>, onde eu estou até hoje. Lá, eu comecei a ouvir falar muito de PCN, tudo era PCN. Eu lembro de ter tido várias reuniões com a coordenadora, para estudar os PCN. Em reuniões de HTPC, isso nunca aconteceu. Isso nunca aconteceu em 2000, 2001, 2002 e 2003. No ano passado (2004), estudamos os PCN, depois que já estavam mais do que falados.*

*Teve uma coisa que o Estado lançou que se chama Ensino Médio em Rede, que é um curso que todos os professores do Estado tinham que fazer, professores que tivessem no mínimo 20 aulas valeria ponto e contaria para a carreira. E, para você fazer esse curso, tinha que saber um pouquinho de PCN. Esse curso, na verdade, não era um curso, a gente fazia leituras de textos no HTPC. Então, antes de começar, eu não sei se foi sugerido pelas Diretorias de Ensino*

Harun procura incorporar em seu trabalho pedagógico as idéias de interdisciplinaridade e contextualização à sua maneira e não porque essas noções se encontram como orientações no documento dos PCN. No seu fazer cotidiano, a existência de uma proposta para ensino médio representativa das políticas curriculares não representa uma sombra ou uma baliza.

Os PCN não têm "força de lei" pela Secretaria da Educação, mas esta cria situações para estabelecer normas, como as citadas por Harun. Nesse sentido, vale ressaltar a relação entre táticas e estratégias.

Para Certeau a estratégia postula um lugar próprio e a tática seria o inverso disso, é a ausência de um espaço próprio.

*A tática é movimento "dentro do campo de visão do inimigo" (CERTEAU, 2003:100).*

---

<sup>30</sup> Nome fictício de uma escola Pública de Ensino Fundamental e Médio na região central de Campinas

*ou pela coordenadora; a gente sentou e fomos ler os PCN.*

*A discussão era daquelas listas de competências e habilidades, o que você espera que o seu aluno alcance? A partir dessas listas de competências e habilidades, como você vai trabalhar?*

*Qual a sua metodologia?*

*Era assim que a gente trabalhava os PCN lá na escola, assim, totalmente desagradável. Falar para você que sentamos na escola uma vez para ler os PCN, do começo ao fim, e discuti-los, isso nunca aconteceu. Por isso que eu falo: olha isso eu fiz devido aos PCN ou com os PCN eu mudei isso? Não! Quando eu fiz os meus planejamentos da escola, depois que eu fui para o "José Cunha", de 2000 a 2004, eu nunca abri os PCN para ver alguma coisa de lá e colocar no planejamento. Era aquilo que eu tinha na cabeça e nas discussões, eu não sei te dizer se mudou ou não. Para mim, o que ficou bem claro com a mudança dos PCN é que antes a gente tinha áreas de exatas, humanas e biológicas e que agora mudou o nome né? Isso é claro, eu*

Os PCN parecem estar no lugar das estratégias, produzindo e impondo, já os professores podem estar no lugar das táticas, utilizando, alterando e manipulando esses documentos na prática cotidiana.

*"O que distingue estas daquelas são os tipos nesses espaços que as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar". (CERTEAU, 2003:92)*

Essas imposições criam estratégias para controlar e intervir. Estabelecem normas e oferecem recompensas àqueles que as seguem. Dessa maneira, professores precisam prestar contas daquilo que é realizado na escola, e tudo isso deve estar de acordo com o que os especialistas sugeriram: planejamentos, projetos, etc.

*sei que os PCN aconteceram quando eu descobri que houve a mudança do nome e das áreas, mas, não consigo ver, por mais que eu pense, pense, eu não consigo ver uma mudança grande na minha prática depois dos PCN. Eu consigo ver o seguinte: quando eu fui para o "José Cunha", eu estava muito insatisfeita com a maneira que eu trabalhava e eu queria trabalhar de maneira diferente. Eu pensava assim: agora eu me efetivei, agora eu posso trabalhar mais livremente, eu tenho que mudar a minha prática. Foi aí que eu me envolvi em um projeto. Quando a gente começou a trabalhar com o grupo de professores de química, física, biologia, matemática e história, aí eu acho que comecei a ver mais: competência e habilidade, interdisciplinaridade.*

*A parte burocrática mudou. Foi como eu falei para você, quando apareceram esses documentos, eu só sabia: existe o PCN, ele está ali, falava-se muito nele. Tinha na biblioteca da escola, tinha na internet, dei uma lida superficial. Tinha que ter assim: alguma coisa era*

Se os profissionais não seguem essas imposições não terão certos benefícios e ainda serão julgados como incompetentes.

E professores não querem ser julgados como incompetentes, por isso usam táticas para "sobreviverem" a essas imposições, criam, de acordo com suas maneiras, situações possíveis de educação.

Por outro lado não devemos entender que as táticas são sempre reações às estratégias. As maneiras de fazer dos professores são de acordo com suas crenças e não por quererem ir contra a uma ordem estabelecida.

*habilidade e competência, entendeu? Quais as habilidades e as competências que você vai trabalhar? Precisava dessas palavras ali, era muito mais burocrático. Ninguém te cobrava os PCN em sala de aula, os PCN quase não eram falados na sala de professores ou nas reuniões com a coordenação, eram falados em cursos que você ia.*

*Eu me lembro que lá na escola, tem professores que nunca trabalhou competência e habilidade, interdisciplinaridade, contextualização. Então, eles (os PCN) existem burocraticamente porque eu tinha que fazer o planejamento pensando nos PCN. Em sala de aula, o que eu sinto, pelo menos na minha escola, é que os PCN não mudaram a prática dos professores, porque a maioria não trabalha competência e habilidade, a maioria não trabalha contextualização.*

*Eu sei dos PCN... Sei... Li... Agora simplesmente falar, que teve grande influência na minha prática, pode até ter tido de maneira indireta, pode até ser que com esse projeto que eu*

No caso de Harun ela afirma que os documentos não fazem parte de sua prática cotidiana. Ela comenta em seu depoimento que os PCN não modificaram a sua prática, ela fala em momentos diferentes na sua narrativa que esses documentos não trouxeram grandes mudanças em seu cotidiano escolar. No entanto, acredito que a tática de Harun é querer desconsiderar as políticas públicas.

Aparentemente ela está no jogo, mas "... [existem] *Mi maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracteriza a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Têm que 'fazer com.'*"(CERTEAU, 2003:79)

*participei, eu tenha passado por tudo que os PCN sugerem. Mas, falar que sentamos, lemos os PCN e, partindo dos PCN, fizemos um projeto, não! Trabalhamos com a interdisciplinaridade e a contextualização, mas não porque os PCN pediram e sim porque achávamos que era importante.*

*A interdisciplinaridade, o contato com o outro, era importante. E nisso veio a contextualização, como necessidade do grupo, não uma necessidade vinda do Governo.*

*Pergunto a Harun:*

*Mas, com esse projeto, vocês mandavam papelada, alguma coisa para a Diretoria de Ensino ou não?*

*Harun:*

*Nada. Era totalmente fechado na escola, tão fechado que a gente não teve a ajuda nem da Direção da escola.*

*Temos no Estado uma coisa que se chama bônus, que é como se fosse o 14º salário, o valor pode variar, conforme o número de projetos da escola. E se, nesses projetos da escola, estiverem*

Harun é descontente com essas imposições, mesmo tendo se envolvido em um projeto interdisciplinar, não considera aproximações com os PCN. Também critica que os documentos oficiais são criados por profissionais de fora, por pessoas que não conhecem a realidade da escola, fala ainda que os PCN vieram de cima para baixo, prescrevendo e impondo.

*"Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso assume um enfoque sobretudo prescritivo (...) os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar".*

(LOPES, 2004:110,111)

*envolvidos os PCN, melhor ainda. Então o que acontece? Depois que começou essa história de "ah, quanto mais projetos, melhor", aí quiseram saber sobre os nossos projetos. Escrevemos sobre o nosso projeto e mandamos para a Diretoria de Ensino. Para isso, também, era dado bônus, entendeu? Quantos projetos a escola tinha? Tinha outros projetos lá, que eu não conheço muito bem, eu não sei até que ponto eles trabalharam com os PCN. Mas, a preocupação com os PCN era para atender os interesses da Diretoria de Ensino, não os interesses da escola, entendeu? A Diretoria de Ensino quer que você trabalhe com isso, a gente trabalhava. Eu lembro que, no final do ano, quando íamos ver que aluno iria para a recuperação de janeiro, tínhamos que colocar ali as competências e habilidades. Tinha um folheto com as regras, um manualzinho, para você mandar esse aluno para, em janeiro, ser recuperado. Ali tem que colocar as competências e as habilidades que o aluno precisa adquirir. Nessas horas, as*

*competências e habilidades apareciam, entendeu? Quais ele adquiriu? Quais ele não adquiriu? Mandávamos isso para a diretoria e que encaminhava para o professor de recuperação. Os PCN sempre foram, algo superficial na minha escola, só cobravam da gente quando a diretoria cobrava. Então, tem que ler os PCN, lê-se os PCN, tem que colocar competências e habilidades, coloca-se competências e habilidades; planejamento tem que ter competências e habilidades, coloca-se essas duas palavras no planejamento; e assim por diante.*

*No ano passado, tivemos que sentar e ler os PCN, mais fragmentado, cada professor lia a sua parte da disciplina para o Ensino Médio em Rede, entendeu? Nesse sentido, não tenho grandes coisas para se falar sobre os PCN. Eu lembro que criticávamos os PCN.*

*Porque a gente não tinha interesse? Tudo bem que a coordenadora não ficava pegando no nosso pé para a gente ler os PCN, mas poderíamos ter feito*

Lembrei-me do mini-curso que fiz ministrado por Alice Lopes no XIII ENEQ (XIII Encontro Nacional de Ensino de Química) em agosto de 2006 na UNICAMP. Neste dia, ela falou sobre políticas e currículo, entre outros temas. E o que mais me chamou a atenção foi entender que o currículo não deve ser sempre percebido como linear (de cima para baixo) e sim como um processo de circulação de discursos entre práticas escolares e políticas públicas.

*"As reformas educacionais são constituídas pelas diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados."* (LOPES, 2004:110)

*isso sozinho, afinal de contas somos profissionais. Por que a gente não leu? Porque a idéia que a gente tinha de PCN era como a idéia de outras coisas que apareciam às vezes na escola: era feito por pessoas de fora da escola, por pessoas que não conheciam a realidade da escola. Se ela era correta ou não, era outra conversa, mas a idéia que tínhamos era a seguinte: quem fez os PCN, quem propõe as idéias que estavam ali ou o trabalho da interdisciplinaridade, ou seja, lá o que fosse, não era uma pessoa que estava envolvida com a prática, não era uma pessoa que trabalhava em sala de aula ou estava presente na escola para ver a realidade escolar. Então, não confiávamos naquilo.*

*Eu acho que o grande problema dos PCN é que é mais uma coisa que nos é imposta, mais uma coisa que veio de cima para baixo. Dá impressão de que, quem propõe não conhece a realidade, se você não conhece a realidade, você não pode propor alguma coisa.*

Alice Lopes (2004) se baseia na proposta de Stephen Ball(1992) para explicar as influências entre as políticas educacionais e a produção da escola. Para ele são três contextos políticos primários:

- Contexto de influência (redes sociais, partidos políticos, agências multilaterais).
- Contexto de produção de textos das definições políticas.
- Contexto da prática (definições criadas e reinterpretadas)

(BALL apud LOPES, 2004:112).

Esses contextos estão em movimento, estão sendo reinterpretados. Por mais que as políticas queiram prescrever e controlar, as ações vão modificando o cotidiano das escolas.

*Voltando no que eu falei: por que a gente não lê os PCN com mais atenção, mesmo sem a coordenação exigir isso? Por que eu não fui sentar para ler? Por que a gente não acredita? Porque não tem ninguém que a gente conhece, que esteja atuante do ensino básico, que esteja na comissão que elaborou os PCN. Eu acho que isso é uma coisa que pesa contra.*

*Eu lembro que antes disso, a gente respondeu alguns questionários para falar da nossa prática, do que nós acreditávamos e queríamos. Eu cheguei a responder alguma coisa assim. Mas eu não sei se era para os PCN, porque isso foi bem antes.*

*Só ser ouvido não é suficiente: "Você queria falar você falou, agora a gente vai decidir". A impressão que dá é que você não tem capacidade para determinar certas coisas sobre a sua prática, como deve ser a sua prática. Eu acho que isso é um dos grandes problemas. Eu acredito que se tivesse incorporado um professor de educação básica para decidir as coisas nos PCN,*

Harun mostra que é uma professora preocupada em trabalhar com outros professores para poder desenvolver aulas que possam envolver mais seus alunos.

No entanto, cria um discurso contra as normatizações oficiais na tentativa de se proteger dessas mesmas imposições, ou melhor, usa táticas para não ser considerada incompetente.

*eu acho que talvez ele tivesse sido mais aceito, porque a gente sabe né? Tem essa diferença entre o professor de nível superior, universitário, e o professor de educação básica. Tem essa quebra, existe preconceito.*

### **Haia**

*Quando vieram os PCN, a minha impressão era assim: "mais que novidade tem?" Eu achava que já estávamos fazendo o que os PCN estavam pedindo.*

*Tudo nós estudávamos. A escola forneceu os PCN para cada professor. Mas, para mim, aquilo lá não foi novidade. Como já procurávamos trabalhar de forma interdisciplinar, os PCN não foram tanta novidade. Devido a questão daqueles Temas Transversais<sup>31</sup>, por causa dos nossos projetos pedagógicos, por causa da preocupação da escola com a questão de ser educador e não ser só professor, nós já tínhamos um movimento de estar estudando. Mesmo em sala de aula, por*

Harum comenta que existe certo preconceito dos professores da Universidade em relação aos professores da escola básica. Nessa perspectiva, podemos pensar que esse preconceito seria mútuo.

*"...Assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática." (GAUTHIER APUD NUNES, 2001:33)*

A narrativa de Haia parece também nos confirmar a idéia de que existe uma troca de discursos na elaboração de Políticas Públicas.

Os textos são reinterpretados, são modificados pelo olhar de um novo leitor que é diferente do olhar do autor. Haia indica que existem leituras diferentes em relação a esses documentos.

<sup>31</sup> Na proposta chamada Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental publicada em 1997, são apresentados temas transversais: Questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual.

*exemplo, eu cheguei a discutir com os alunos sobre o consumo de drogas.. Nós tínhamos um incentivo da direção, da coordenação, até de parar com o conteúdo, para fazer projetos relacionados com esses temas transversais. Já existia um movimento antes, depois veio os PCN, aí isso, ficou mais intensificado. Então, além de ter uma ordem da escola, tem uma ordem maior, do governo, de estar fazendo o que eles mandam.*

*Agora, a questão de competências e habilidades foi um terror, porque, na verdade, na escola, ninguém sabia falar sobre isso, ninguém entendia. Eu não lembro agora, mas tem tudo lá descrito, eram 5 competências e 21 habilidades, isso eu lembro, não é? Eu não lembro exatamente qual o ano, nós tínhamos que fazer o nosso planejamento assim: tal conteúdo, que competência você vai desenvolver, que habilidade você vai desenvolver. E tinha uma questão de avaliação, como você vai avaliar? Então, nós tínhamos que fazer o nosso planejamento agora nesses moldes.*

Professores tomam posse de um documento que não lhes pertence, se apropriam disso, mas vão modificando-o à sua maneira, vão criando em cima daquilo que foi dito e estabelecido por outros, como num apartamento alugado, onde pessoas mobíliam as seus gostos um lugar que pertence a outro. (CERTEAU, 2003).

Esses documentos passam de mãos em mãos e cada um cria e recria maneiras diferentes de entender aquilo que uma equipe de especialistas sugeriu.

Professores e coordenadores estudam e entendem de mil maneiras, modificam a seus interesses aquilo que foi escrito por outros.

*Conteúdo, competência, habilidade. Antes de competências e habilidades, não sei se você se lembra daquela coisa assim: de procedimental, atitudinal e tinha um terceiro, não lembro o nome... Tinha a ver com alguma coisa de valor, valor moral, alguma coisa assim. E nós passamos por essa fase também, de fazer o planejamento anual. Nesse caso, eu tinha que fazer o planejamento anual das três séries, era só eu de química, eu tinha que fazer, das três séries. O conteúdo, como que era? Atitudinal, procedimental e o outro... E avaliação. E depois, vieram os PCN, competências e habilidades. Daí a gente tinha que fazer conteúdo, sei lá, objetivo da aula, não sei o quê, competência, habilidade e avaliação. E para mim, repetia as habilidades. Tinha 21 habilidades, e dentro daquelas 21 habilidades, eu via que nem todas se encaixavam no caso de química. Tinha algumas habilidades que eu achava que era específico para português. Na química também, você precisa que o aluno saiba interpretar as questões, os textos que você passa. E*

A idéia do apartamento alugado de Certeau se aproxima disso quando sugere que a atividade leitora é uma prática cotidiana de reapropriação no texto do outro.

*O texto habitável como um apartamento alugado.*  
(CERTEAU, 2003:48,49).

*você acaba repetindo, então ficava muito trabalhoso, você não via sentido naquilo, você tinha a impressão... Sabe quando parece que você tem que ficar "chovendo no molhado"? Então, a gente penou bastante para fazer. Nós fazíamos e depois ia para a matriz do Centro Educacional<sup>32</sup>. Lá no Centro Educacional não sei se tinha doutor, mestre, não sei o que eram os de lá. Os pedagogos de lá, acho que analisavam, enfim. Mas aí, eu acho que não só na nossa escola, mas nas outras escolas também, os professores começaram a questionar muito isso; para que fazer isso? Não achavam sentidos para fazer aquilo, outros faziam e questionavam, que não conseguiam entender aquilo; não conseguiam entender qual era o significado.*

*E eu lembro de reuniões, o que a gente fazia? Perguntava para o coordenador, o coordenador não sabia responder. Até um dia que ela chegou e falou assim, olha: nem os grandes autores sabem...*

---

<sup>32</sup> Órgão diretor da Fundação Mantenedora da escola onde trabalha

*não é? Nem os autores estão chegando num consenso do que sejam as competências e habilidades, cada um fala uma coisa.*

*Na sala de aula, para mim, não estou querendo ser exibicionista, mas não mudou nada depois dos PCN, entendeu?*

*Para mim, aquilo lá era só uma falácia, era só para dar mais trabalho para o professor. Eu via assim, pelo menos lá, dos professores que eu conheci naquela escola, a gente já fazia aquilo lá há muito tempo. Não, assim: escrito, bonitinho, com aquelas palavras. Para mim, aquilo lá foi um trabalho inútil, inútil. Não acrescentou nada para a minha prática docente, pelo contrário, me atrapalhou, porque eu tive que ficar perdendo tempo de fazer aquilo, enquanto eu podia estar planejando outra coisa, montando outra coisa para os meus alunos.*

No depoimento de Haia o que aparece muito forte é a questão de que ela acredita que na sala de aula sua prática não foi modificada depois que surgiram os PCN. Ela fala que a leitura desses documentos trouxe apenas uma espécie de trabalho burocrático para o professor. Por isso, ela afirma ainda que os PCN atrapalharam sua rotina. Parece ser uma tática sua dizer que a leitura desses documentos não reinventou sua prática, pois ela começa sua narrativa afirmando que suas práticas cotidianas já se aproximavam das orientações expressas pelo documento.

## Duban

*Comecei em 98, 99, quase no último ano de faculdade, era ACT<sup>33</sup> no Estado, e tinha que participar de reuniões (HTPC) na escola. Até então eu não tive contato com os PCN. Na faculdade até tive alguma coisa, mas eu era aluna. Como professora você vê aquilo lá de maneira diferente, começa a filtrar e ver o que é importante e o que não é. Nesta escola, o coordenador queria que a gente estudasse, ele levava textos da revista Nova Escola<sup>34</sup>, textos dos PCN, textos de autores que falavam dos PCN e textos de cursos que ele fazia... Tudo que "eles" estudavam. Também deu para gente ler sobre as competências e habilidades através de autores como Perrenoud.*

*O que muito se falava era sobre as competências e habilidades, tudo eram competências e habilidades. Isso é muito forte nessas reuniões de HTPC.*

---

<sup>33</sup> A sigla ACT, usualmente utilizada entre profissionais do ensino público paulista, significa professor Assistente com Contrato Temporário.

<sup>34</sup> Revista Nova Escola, comercializada em bancas de revistas e jornais, publicada pela Editora Abril (SP).

*Em outra escola, também se discutia os PCN nos HTPC's, e teve um dia que o coordenador chegou e pegou um texto que tinha competências e habilidades em vários tópicos. Eu não me lembro agora o que estava escrito lá, mas era mais ou menos falando o significado de competências e habilidades, e daí pediu para a gente se reunir em grupos e escrever as competências e habilidades de cada aluno da sala de aula. Não precisava ser dos quarenta alunos, mas precisava dar nomes e colocar suas competências e habilidades... Risos. Foi aí que eu acho que surgiram umas fichas que a gente tem que preencher que se chama "Deliberação 11"<sup>35</sup>. Essas fichas são para preencher registros dos alunos com "notas vermelhas". Nelas é preciso colocar as competências e habilidades dos alunos: o que eles aprenderam o que eles não aprenderam, o conteúdo que*

---

<sup>35</sup> A Deliberação 11/96, do Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão normativo e deliberativo do sistema de ensino paulista, Trata-se de um instrumento que possibilita aos alunos reprovados reverterem sua situação, caso consigam convencer o órgão de que a escola não fez todos os esforços para ensiná-los. (Informativo CRQ-IV, agosto de 2001, pág.07)

*eles tem dificuldades, o que você acha que eles tem que melhorar, recado para os pais, recado para a direção e o que você vai fazer para ajudar esses alunos.*

*Em relação ao planejamento, cada um faz o seu. Faço o meu planejamento colocando as competências e habilidades, mas o que eu penso sobre isso é que eu tenho vontade até de trabalhar, mas isso na realidade na sala de aula não acontece. Gosto de trabalhar com projetos, levar os alunos a conhecer lugares fora da escola. Mas encontra problemas: não tem ônibus, falam que se eu sair da sala de aula vou ficar com faltas, que eu só tenho uma aula... Mil problemas, não dá, você desanima.*

*Eu acho que eu trabalho com as competências e habilidades dos alunos de uma forma natural e não de uma forma imposta como é. Como funcionam as competências e habilidades para mim na sala de aula? Como eu trabalho com uma classe pequena eu consigo enxergar isso em meus alunos de uma maneira natural, mas não fico pensando nisso.*

No depoimento de Duban, percebe-se a tática que ela utiliza contra a estratégia estabelecida. Ela reinventa sua prática. Com astúcia ela faz seu planejamento (oficial) da maneira que a burocracia pede, mas declara que na sala de aula, não funciona do mesmo jeito.

*Por que isso está no meu planejamento?  
Porque eu acho que planejamento tem que ter isso ...Risos. Bom, é óbvio que é porque o Estado pede! Só abro o PCN para fazer meu planejamento, meu planejamento é do jeito que eles querem. Esse ano a diretora chegou para mim e falou assim: "você não estava nas reuniões de planejamento não é? Mas eu já separei tudo para você: peguei o planejamento de química do ano passado, da outra professora de química, a gente gostava muito dela. Faz o seu, desse ano, em cima dele". É complicado, não fico confortável. Esse ano, eu só fico, graças aos meus alunos, que são queridos.*

*No HTPC ninguém cobra nada do que você faz em sala de aula, apenas perguntam: "você está trabalhando as competências e habilidades na sala de aula?" Eu respondo: "tô." Mas na sala de aula, você recontextualiza tudo o que você lê, não funciona do mesmo jeito, de verdade mesmo. Não chega diretamente para o professor nem o que o Estado quer direito. Você acaba não*

*"Ao circularem no corpo social da educação, os textos oficiais e não oficiais, são fragmentados, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. A recontextualização desenvolve-se tanto na transferência de políticas entre diferentes países, na apropriação de políticas de agências multilaterais por governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino." (LOPES, 2004, 113)*

As táticas de Duban mostram suas preocupações em dizer que está trabalhando conforme as regras. No entanto, dentro do seu ambiente, dentro da sua sala de aula, em conjunto com seus alunos, reinventa seu cotidiano considerando aquilo que ela acredita ser importante.

Essas táticas são produzidas para a sobrevivência de suas práticas pedagógicas no contato com aquilo que foi instituído.

*entendendo, por que é de boca em boca o que vai se passando e você vai contextualizando aquilo.*

## **Hasibi**

*Neste ano no Estado para fazer o planejamento, já existe tudo pronto, pouquíssima diferença faz você fazer o seu planejamento ou não, ou você seguir os PCN. Pouca diferença faz, porque a coisa já vem pronta, já vem mastigada. Você vê que é aquela coisa clara, só existe para constar. Já aconteceu de coordenador chegar e falar assim: "você está chegando aqui agora, você tem que fazer o planejamento, toma esse aqui é o planejamento que a outra professora fez, para tudo estar coberto em termos de documento, burocracia." Mas nunca ninguém perguntou assim: "você está seguindo esse planejamento?" Todo planejamento seguia as normas dos PCN, o que para mim, que estou fazendo agora licenciatura, tudo isso é ainda muito nebuloso. Eu hoje não enxergo o que é competência e habilidade, não tenho isso claro para poder escrever sobre isso.*

No depoimento de Hasib também encontramos a idéia das imposições e normalizações que ao serem usadas no cotidiano da escola, geram documentos para mostrar regularidades e padronizações. Ele também sente que os documentos forçam os professores a seguir certos padrões e comportamentos.

*Nesse ano, a coordenadora da escola pegou minha caderneta, olhou-a e fez uma anotação: "marcar competências e habilidades que foram trabalhadas em cada dia e em cada aula". A cada aula que eu registro tenho que anotar qual foi a competência e habilidade trabalhada. Aí eu pedi para ela marcar um dia, para ela me explicar o que é competência e o que é habilidade. Ela marcou isso na caderneta de todos os professores (marcou agora para esse bimestre), mas eu ainda não vi ninguém fazendo, e olha que tem professor lá com 15, 20 anos de magistério.*

Pergunto a Hasib:

*E que sentido tem tudo isso para você dentro da sala de aula?*

*Na minha aula, para o Ensino Médio não vejo diferença nenhuma.*

*Na escola me pediram isso (anotação de competências e habilidades no diário) para satisfazer a burocracia, para estar documentalmente correto, existe essa preocupação em todas as escolas que eu já passei. Existe essa preocupação: ter no planejamento, pois é a parte documental,*

Hasib narra a sua maneira de lidar com o planejamento de forma muito próxima àquela mencionada por Duban. Mesmo sendo o planejamento constitutivo das práticas pedagógicas, ele acaba sendo banalizado e confundido com elaboração de documentos, geralmente padronizados, que são arquivados ou incorporados nos processos burocráticos entre as escolas e os órgãos dirigentes de ensino. Hasib ainda ressalta que existem uns "macetes" na forma de verbos utilizados na construção dos textos nesses planejamentos padronizados, que podem identificar o que é competência e o que é habilidade.

*inclusive eu sei que têm alguns "macetes" do tipo verbos que você utiliza para identificar se é uma competência ou uma habilidade. Na licenciatura que eu estou fazendo eles estão ensinando como fazer um planejamento, colocando conteúdos, objetivos, como fazer uma avaliação e como colocar as competências e habilidades. Mas isso ainda não fez "eco" dentro de mim. Eles pediram para fazer um trabalho sobre as competências, tinha que ler tal livro, resumir tais páginas, é importante citar isso, aquilo, trabalhar tais tópicos e tal. Mas, eu estava fazendo aquilo ali, de forma mecânica, eu lia aquilo, resumia, via o que o texto estava querendo dizer. Por exemplo, tem uma pessoa que tem duas pernas, dois braços e carteira de motorista, Então tem habilidades para dirigir, mas bate dentro da própria garagem, no carro da própria mãe. Isso quer dizer que ele tem habilidade para dirigir, mas não tem competência para isso? Caramba, eu não consigo mesmo! Sabe, é uma diferença tão sutil, que acaba sendo uma diferença filosófica, entre um copo meio cheio ou*

A narrativa de Hasib me faz pensar nas discussões que se fazem a respeito das relações entre educação e mercado. Alunos devem aprender tais conteúdos e professores devem seguir certas normas para favorecer/atender determinados setores produtivos da sociedade. A relação currículo/mundo do trabalho permanece nas políticas e é reinventado nos fazeres cotidianos, especialmente quando se trata da escolaridade em nível médio.

*meio vazio: eu sou competente ou eu sou hábil? Um jogador de futebol é super habilidoso, aquele que faz jogadas maravilhosas, mas o competente vai lá e faz o gol. Não ficou fazendo "firula", fazendo "Show". Então um aluno que fez uma conta certinha, ele fez o gol, mas será que se eu der um texto diferente ele vai ter habilidade? Sei lá, para mim tudo isso mistura demais!*

*"Assim como o conhecimento na sociedade contemporânea, a educação (como bem privado) passa a ser tratada como um valor de troca, ao contrário do que ocorria no eficientismo, em que era vista como um valor de uso. O valor da educação situa-se fora do campo da própria educação, na troca por emprego, prestígio e conforto. As credenciais educacionais passam a valer, não pelo que representam em termos de conhecimento, mas por seu potencial de conquista de espaços na sociedade". (MACEDO, 2002:136).*

No III Seminário Fala outra Escola<sup>1</sup> Elizabeth Macedo comentou com propriedade essa relação do currículo com o mundo do trabalho. Segundo ela o discurso eficientista<sup>2</sup> das décadas de 60/70 era voltado para a formação de gerações que atuassem no mercado de trabalho para que o país estivesse em maior desenvolvimento.

Já o discurso para a formação de competências da década de 90, traz a idéia de uma educação para o mundo do trabalho, mas com outra "roupagem", com uma vertente mais individualista e credencialista, não se fala mais em desenvolver o país e sim em cidadão consumidor.

<sup>1</sup> O III Seminário Fala outra Escola realizado pelo GEPEC na FE- UNICAMP, nos dias 16 a 18 de novembro de 2006, teve uma mesa redonda em sua programação com o tema: Formação de professores e Currículo. Participaram dessa mesa as professoras Maria Inês Petrucci Rosa - FE/UNICAMP, Elizabeth Fernandes Macedo - UERJ e Adriana Cristina Pavan - Mestranda no Programa de Pós-Graduação da FE/UNICAMP.  
<sup>2</sup> Surgida no início da industrialização americana, após a I Guerra Mundial, a teoria da eficiência social foi, sem dúvida, o princípio curricular que mais fortemente ligou escolarização e mercado de trabalho.  
(FRANKLIN, 1986 apud MACEDO, 2002:133).

### Considerações finais...

*Amanhecia. Sahrazad terminava de contar a longa história. O sultão não podia deixar de admirar sua memória prodigiosa: já se havia passado mil e uma noites...*

A história das "As mil e uma noites" passa por diferentes leitores e esses podem recontá-las e reinventá-las, conforme suas interpretações.

Sahrazad usa suas histórias para infringir uma lei imposta, com suas artimanhas, manipula toda a estratégia do Rei.

*(...) o ritmo, o sabor e o poder da palavra de Sahrazad, inumerável como a prosa do mundo e fonte de inspiração para escritores tão diversos quanto Marcel Proust, Machado de Assis, Voltaire, Edgar Allan Poe, Jean Potocki e Borges. Sua Narrativa, como bem disse o filósofo francês Michel Foucault, "é o avesso encarniçado do assassinio, é o esforço de noite após noite para conseguir manter a morte fora do ciclo da existência". (JAROUCHE, 2005:9)*

Este trabalho traz a história de Saharazad, por se aproximar da idéia de que professores também podem utilizar artimanhas para burlar o que lhes é imposto para poder sobreviver como profissionais.

Os professores de ensino médio entrevistados vêm lidando há algum tempo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999/2000), usam as orientações presentes nesse documento para elaborar/preencher formulários

padronizados de planejamento, de projetos e/ou, ainda, de registros de avaliação. Os profissionais entrevistados nesse trabalho parecem não compreender os sentidos que as "competências" e "habilidades" têm no cotidiano escolar, além da possibilidade de orientar fazeres relacionados com aquilo que eles chamam de "burocracia". Para eles, essas normas devem ser seguidas e consumidas para prestar contas às Secretarias de Educação, ao Ministério ou ainda regionalmente às Diretorias de Ensino.

Nesse sentido, essa pesquisa pode evidenciar como professores sentem-se diante de uma política prescritiva, percebendo-a dessa maneira, sem significados, mal formulada, mal esclarecida e que cobra seus desenvolvimentos, resultando em transtornos e interrogações nas práticas pedagógicas.

Apesar de haver uma sensação de que a equipe de educadores químicos autores do documento PCN (1999/2000), seja constituída de especialistas que não tem ou nunca tiveram contato com o cotidiano da escola, isso pode não ser verdadeiro. Como já mencionei no Cap. 3, o GEPEQ<sup>36</sup> (USP) - Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Química - coordenado pelos professores M. Eunice R. Marcondes e Luiz Roberto Pitombo (in memoriam), desde sua criação no início dos anos 80, vêm mantendo projetos de parceria colaborativa com professores da escola pública paulista. Tais projetos, além de se constituírem ações de formação continuada para professores da rede pública, são também propulsores da elaboração de material didático para o ensino de química, que vêm usualmente sendo utilizado nas escolas.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Para maiores informações, é possível acessar: [www.iq.usp.br/gepeq](http://www.iq.usp.br/gepeq)

<sup>37</sup> Ver a série *Interações e Transformações*, editado pela EDUSP, em várias edições e já laureado com o Prêmio Jabuti.

Sendo assim, a proposta presente no PCN de química traz, em seu interior, também as vozes dos professores da rede pública que, de certa forma, ensinaram diferentes lições a respeito do cotidiano da escola para os coordenadores do grupo ao qual pertencem. Dessa forma, certa circularidade de discursos (GINZBURG, 1987) já pode ser percebida na própria primeira edição do documento curricular de química em 1999.

O historiador Carlo Ginzburg escreveu, entre outras produções, o livro *O queijo e os vermes*, publicado em 1976 e editado no Brasil uma década depois. Essa obra narra a história de Domenico Scandela, conhecido como Menocchio, um moleiro que destoava dos seus contemporâneos por saber ler e escrever e que diante dos inquisidores italianos, em 1584, criticava os dogmas e o enriquecimento da Igreja católica.

Diante desta história, Ginzburg, baseado no estudo de Mikhail Bakhtin sobre François Rabelais e a cultura popular renascentista, traz a idéia da *circularidade cultural*, que propõe como recíprocas as influências sobre a cultura das classes subalternas e dominante.

*"Pode-se ligar essa hipótese àquilo que já foi proposto, em termos semelhantes, por Mikhail Bakhtin, e que é possível resumir no termo "circularidade": entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo."*  
(GINZBURG, 1987:12)

Voltando ao contexto desse trabalho, entre as edições de 1999 (PCN) e a de 2004 (*Orientações Curriculares para Ensino Médio*), podemos situar as narrativas de nossos personagens Haia, Hasib, Duban e Harun. É nesse "entre-tempo" que eles nos contam essas histórias de resistência, de astúcia, de desenvolvimento de táticas de sobrevivência profissional no contexto do cotidiano de seus fazeres docentes.

Essa não é uma pesquisa de caráter quantitativo, mas possivelmente milhares de outros professores em todo o território nacional, viveram experiências muito parecidas àquelas narradas por nossos personagens. As noções de competência e habilidade no currículo do ensino médio produziram uma série de artimanhas e fazeres "desviacionistas" nas práticas pedagógicas dos professores.

Aliado a isso, durante o início dos anos 2000, curriculistas brasileiros formularam e publicaram críticas teóricas que colocaram em xeque a sustentabilidade de tais noções na proposta curricular do ensino médio. Essa rede de discursos - dinamizados em sua circularidade - acabou por promover a substituição das expressões "competências" e "habilidades" por "conhecimentos químicos", como já vimos no documento *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (2004).

As mil maneiras de desfazer o jogo do outro (CERTEAU, 2003) vão se perpetuando num moto contínuo, entremeado de táticas e estratégias, que não se constituem exclusivamente como formas de existência de grupos antagônicos, opostos, distantes, mas sim, intercambiantes de suas experiências e de seus discursos, reconfiguradores permanentes da tensão entre políticas curriculares e práticas do cotidiano escolar.

*"... eu nunca abri os PCN para ver alguma coisa de lá e colocar no planejamento. Era aquilo que eu tinha na cabeça e nas discussões..." (Harun)*

*"Na sala de aula, para mim, não estou querendo ser exibicionista, mas não mudou nada depois dos PCN..." (Haia)*

*"Só abro o PCN para fazer meu planejamento, meu planejamento é do jeito que eles querem..." (Duban)*

*"Na minha aula, para o Ensino Médio não vejo diferença nenhuma..." (Hasib).*

Posso ainda depreender que nas diferentes histórias narradas, por vezes, professores consumidores podem tomar de empréstimo algumas noções sobre o trabalho pedagógico e usá-las a sua maneira, procurando desligá-las do plano das orientações curriculares, quando elas são concretizadas em ações no cotidiano da escola:

*"A gente trabalhou com a interdisciplinaridade e a contextualização, mas não porque os PCN pediram, mas porque a gente achava que era importante..." (Harun).*

*"Na sala de aula, você recontextualiza tudo o que você lê..." (Duban).*

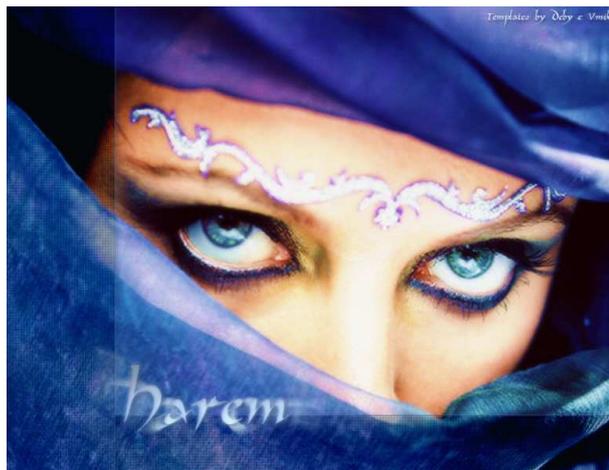
É possível que haja um movimento de trocas, potencializado também pelas táticas, entre as políticas e as maneiras de fazer dos professores. Quando Certeau fala de uso e consumo, diz que os passantes produzem ações diferentes daquilo que lhes foi imposto inicialmente.

*"A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a*

*sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.” (CERTEAU, 2003:40)*

Não tenho a intenção de esgotar essa discussão, pois sei que seria impossível. Apenas tenho o anseio de finalizar esse trabalho entendendo que professores e políticas estão num processo de discursos, onde as relações não são lineares, não existem exclusivamente, de um lado as táticas e de outro, as estratégias, e sim uma reciprocidade de intenções, interferências, desejos, anseios, e infinitos caminhos.

Infinitos caminhos que, assim como para o sultão e sua esposa Saharazad, têm sido percorridos em mil e um dias e noites no cotidiano escolar.... A astúcia é questão de tempo... é prudência e oportunidade (métis e kairós)... é captar no vôo...



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, N. e OLIVEIRA, E. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo do currículo. *In Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: volume 2, Cortez, 2002

AMORIM, A. C. *Os olhares do caminhante nos territórios do Ensino de Biologia*. Tese de doutorado, UNICAMP, 2000.

ARROYO, M.A. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação: Secretária da Educação Básica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Orientações Curriculares Nacionais para Ensino Médio*. Ministério da Educação Secretaria da Educação e Tecnologia, 2004.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: Magia e Técnica, arte e política, Ensaio sobre a literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Obras escolhidas II: Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das letras, 2002.

CANCLINI, N. G. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

CARNEIRO, M. e MAIA, E. O Ensino Médio em Questão. São Paulo: Biruta, 2000.

CERTEAU, M. A Invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 9ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. A Cultura no Plural, 3ª edição, Campinas: Papyrus, 2003.

COSTA, T. A. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. Revista Brasileira de Educação, ANPED, Rio de Janeiro, nº 29, maio de 2005.

DAYRELL, J. Múltiplos olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

FERRETI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: Formação de Educadores - Desafios e perspectivas, Barbosa, R.L.L (org). São Paulo: UNESP, 2003.

FORQUIN, J. C. Escola e Cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

GARNICA, A. V. M. O Escrito e o oral: uma discussão inicial sobre os métodos da história. Revista Ciência e Educação, 5(1), 27-35, 1998.

GINZBURG, C. O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. 3ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GUIMARÃES, A. M. Poder e Instituições escolares: Novas leituras. Mesa redonda do congresso de Leitura do Brasil, I seminário sobre educação e História na Universidade Estadual de Campinas, 24 de julho de 2003.

JAROUCHE, M. M. (tradutor). Livro das mil e uma noites. São Paulo: Globo, 2005.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº 70, abril, 2000.

LADEIRA, J. G. As mil e uma noites. São Paulo: Scipione, 1987.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. I seminário Internacional de Educação de Campinas, Campinas, 2001.

LAVILLE, C. e DIONE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOPES, A.C. Ensino de química e conhecimento cotidiano. XX reunião anual da sociedade brasileira de química, Poços de Caldas, 1997.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. São Paulo, Boletim senac, volume 27, nº 03, 2001.

\_\_\_\_\_. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, número 26, maio/agosto, 2004.

MACEDO, E. Currículo e Competência. In Disciplinas e Integração curricular: Histórias e políticas. MACEDO, e. LOPES A. C. (orgs.). Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? Disponível na internet via: WWW URL: [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_formacao\\_de\\_professores.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_formacao_de_professores.asp). 2001.

MOREIRA, A.F.B. Reflexões sobre o currículo. Revista Química Nova na Escola, nº 09, maio. 1999.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: Breve Panorama da pesquisa Brasileira. Revista Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, abril, 2001.

OLIVEIRA, I.B. Currículos Praticados entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In: Cotidiano escolar, formação de professores(a)s e currículo. FERRAÇO, C.E. (organizador). São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PÉREZ, C. L. V. *O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa.* GT - formação de professores, nº 8, 26ª reunião anual da anped, 2003.

PERRENOUD, *Construir competências é virar as costas aos saberes?* Faculdade de psicologia e ciências da Educação, Universidade de Genebra, (texto disponível na internet no endereço: [www.patiopaulista.sp.gov.br](http://www.patiopaulista.sp.gov.br)), 1999.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil.* Petrópolis: Vozes, 1989.

ROSA, M.I.P. O lugar da Química na escola - movimentos constitutivos da disciplina no contexto escolar. *Revista Ciência e Educação*, FC/UNESP/Bauru, vol. 11, n. 2, 2005.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo - Uma reflexão sobre a prática.* Porto alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade - uma introdução às teorias do currículo*, 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, A. N. *Foucault & a Educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## 1ª série do Ensino Médio

### Anexo 1

Nº	I. Competências / Habilidades
	Desenvolver a capacidade de
1	Comunicação na área científica ( Descrever as transformações químicas em linguagem discursiva, traduzir linguagem discursiva em linguagem simbólica de química e vice-versa. Interpretar gráficos e textos.
2	Questionar processos naturais tecnológicos ( Compreender e utilizar conhecimentos químicos dentro de uma visão lógica – impírica. Articular o conhecimento químico numa perspectiva interdisciplinar. Desenvolver conexões hipotético – lógico que possibilitem previsões acerca das transformações químicas.
3	Utilizar a ciência como elemento de interpretação e intervenção ( Reconhecer aspectos químicos relevantes na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente.

### II. Relacione as competências / habilidades desse componente curricular com as 5 competências do ENEM.

Competências ENEM	Nº da competência / habilidade
1. Dominar linguagens	1 ( 1 e 2 )
2. Compreender fenômenos	2 ( 1,2,3,4 e 5 )
3. Enfrentar situações-problemas	3 ( 1,2,3,4 e 5 )
4. Construir argumentações	
5. Elaborar propostas	

Nº	III. Conhecimentos / conteúdos
1	Sistemas Químicos ( definir substância e mistura, caracterização de uma substância pura, métodos de separação de misturas ).
1	Estrutura do átomo ( Teoria atômica, modelos atômicos, uma visão histórica, estudo orientado, exercícios, nº atômico e de massa ).
1,2	Classificação periódica ( Estudar a estrutura geral da Tabela periódica, reconhecer as principais propriedades periódicas ).
1,2 e 3	Ligações Químicas ( Compreender conceitos fundamentais sobre ligações entre átomos ).
1,2 e 3	Ligações entre moléculas ( Discutir casos simples de interações entre moléculas ).
1,2 e 3	Funções Inorgânicas ( Analisar os conceitos de ácido, base, sal e óxido ).

### IV. Metodologia e procedimentos didáticos para o desenvolvimento de competências / habilidades

- Aulas expositivas mistas ( Exposição do assunto pelo professor, indicando fontes de estudo seguindo de resolução de exercícios sobre o tema pelos alunos ).
- trabalhos em grupo ( Estudo de um tema proposto pelo professor em sala de aula, com a redação final do assunto ).
- Pesquisa e seminários ( Pesquisa e seminários: O aluno deverá recolher dados e refletir sobre o tema proposto, segue-se a apresentação e discussão do tema em sala.

## 2ª série do Ensino Médio

Nº	<b>I. Competências / Habilidades</b>
	Desenvolver a capacidade de
1	Comunicação na área científica ( Descrever as transformações químicas em linguagem discursiva, traduzir linguagem discursiva em outras linguagens utilizadas na química e reconhecer nas modificações).
2	Questionar processos naturais tecnológicos (Reconhecer aspectos químicos relevantes na interação individual e coletiva do ser humano com o ambiente).
3	Utilizar a ciência como elemento de interpretação e intervenção ( Compreender dados quantitativos, estimativas e compreender relações proporcionais presentes na química, utilizar leis, teoria e modelos para resolução de problemas quantitativos e qualitativos ).

### II. Relacione as competências / habilidades desse componente curricular com as 5 competências do ENEM.

Competências ENEM	Nº da competência / habilidade
1. Dominar linguagens	1 ( 1 e 2 )
2. Compreender fenômenos	2 ( 1 a 5 )
3. Enfrentar situações-problemas	3 ( 1 a 5 )
4. Construir argumentações	
5. Elaborar propostas	

Nº	<b>III. Conhecimentos / conteúdos</b>
1,2	Reações Químicas: ácidos, base, sais e óxidos ( Montar e reconhecer tipos de equações químicas. Treinar balanceamentos ).
3	Massa atômica e o Mol ( Comparação entre os campos micro e macroscópico, saber relacionar quantitativamente unidades de massa ( kg, g, l ) com unidades de massa atômica e molecular ).
2,3	Comportamento físico dos gases ( Compreender o comportamento e as transformações de um gás ideal, entender os princípios das misturas gasosas).
1,2	Introdução à Química Orgânica ( Química do carbono, nomenclatura de compostos orgânicos ).

<b>IV. Metodologia e procedimentos didáticos para o desenvolvimento de competências / habilidades</b>
- Aulas expositivas mistas ( Exposição do assunto pelo professor, indicando fontes de estudo seguindo de resolução de exercícios sobre o tema pelo professor e depois pelos alunos ).
- trabalhos em grupo ( Estudo de um tema proposto pelo professor em sala de aula, com a redação final do assunto ).
- Pesquisa e seminários ( Pesquisa e seminários: O aluno deverá recolher dados e refletir sobre o tema proposto, segue-se a apresentação e discussão do tema em sala.

### 3ª série do Ensino Médio

Nº	I. Competências / Habilidades
	Desenvolver a capacidade de
1	Comunicação na área científica ( Descrever as transformações químicas em linguagem discursiva, traduzir linguagem discursiva em linguagem simbólica da química e vice-versa.
2	Questionar processos naturais tecnológicos (Reconhecer aspectos químicos relevantes na interação do ser humano com o ambiente).
3	Utilizar a ciência como elemento de interpretação e intervenção, e a tecnologia como aplicação do dia-a-dia ( Compreender dados quantitativos, estimativas e compreender relações proporcionais presentes na química, utilizar leis, teoria e modelos para resolução de problemas quantitativos e qualitativos ).

#### II. Relacione as competências / habilidades desse componente curricular com as 5 competências do ENEM.

Competências ENEM	Nº da competência / habilidade
1. Dominar linguagens	1 ( 1 e 2 )
2. Compreender fenômenos	2 ( 1 a 5 )
3. Enfrentar situações-problemas	3 ( 1 a 5 )

Nº	III. Conhecimentos / conteúdos
1,3	Cálculos Estequiométricos ( Compreender dados quantitativos, estimativa e medidas, compreender relações proporcionais presentes na química, utilizar leis, teorias e modelos para resolução de problemas qualitativos e quantitativos em química ).
1,3	Estudo das soluções ( Compreender dados quantitativos, estimativa e medidas, compreender relações proporcionais presentes na química, utilizar leis, teorias e modelos para resolução de problemas qualitativos e quantitativos em química ).
1,2 e 3	Termoquímica ( Entender o conceito de energia nas diversas áreas de conhecimento: sistemas biológicos, combustíveis fósseis, mudanças de estado físico no cotidiano ).
1,2 e 3	Cinética Química ( Estudar a velocidade de processos químicos ).
1,2 e 3	Equilíbrio Químico ( Noção de equilíbrio em processos biológicos e industriais ).
1	Química Orgânica ( Química do carbono, funções químicas e principais reações de compostos orgânicos ).

#### IV. Metodologia e procedimentos didáticos para o desenvolvimento de competências / habilidades

- Aulas expositivas mistas ( Exposição do assunto pelo professor, indicando fontes de estudo seguindo de resolução de exercícios sobre o tema pelo professor e depois pelos alunos ).
- trabalhos em grupo ( Estudo de um tema proposto pelo professor em sala de aula, com a redação final do assunto ).
- Pesquisa e seminários ( Pesquisa e seminários: O aluno deverá recolher dados e refletir sobre o tema proposto, segue-se a apresentação e discussão do tema em sala.

Ao(A)  
Ilustríssimo(a) Senhor(a)  
MD. Diretor(a) da ETE; Coordenador de Curso; Professor

## Anexo 2

### Avaliação de Competência

**Almério Melquiades de Araújo**  
Coordenador de Ensino Técnico

, Com a finalidade de subsidiar o trabalho de elaboração dos Planos de Trabalho Docente - PTD, sem prejuízo do aprofundamento das discussões do grupo de professores, indicamos alguns conceitos e esclarecemos alguns itens do plano sugerido.

Em relação aos conceitos de *competência*, de *habilidade* e de *conhecimentos*, transcrevemos trecho do Parecer CNE/CEB nº 16/99:

*O conceito de competência vem recebendo diferentes significados, às vezes contraditórios e nem sempre suficientemente claros para orientar a prática pedagógica das escolas. Para os efeitos desse Parecer, entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.*

*O conhecimento é entendido como o que muitos denominam simplesmente saber. A habilidade refere-se ao saber fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora. O valor se expressa no saber ser, na atitude relacionada com o julgamento da pertinência da ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade.*

*Pode-se dizer, portanto, que alguém tem competência profissional quando constitui, articula e mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito e liberando o profissional para a criatividade e a atuação transformadora.*

Os "Instrumentos de Avaliação e Recuperação do Desenvolvimento de Competências", item VI do PTD, deverão ser adequados às diferentes competências e às atividades que o aluno desenvolverá, para revelar ao professor a eficiência esperada. Esses instrumentos poderão ser, entre outros: prova escrita, trabalho de pesquisa, textos/

relatórios, apresentações/relatos, observação direta do desempenho do aluno. auto-avaliação etc.

Para o detalhamento dos instrumentos de avaliação de competências, é fundamental o estabelecimento de conceitos de *critério*, de *indicador* e de *evidências de desempenho*.

## 1. Critérios

*Critério* pode ser definido como um parâmetro estabelecido para comparação, para reconhecimento, para distinção, para confronto, para decisão e para o julgamento de noções, de conceitos, de ações. Por exemplo: precisão, clareza, coesão, domínio de conceito e normas técnicas, uso adequado de equipamentos, estruturação de dados, criticidade etc., a partir dos quais o desempenho do aluno será avaliado. Para isto, será necessário definir, previamente, um padrão de desempenho do aluno no desenvolvimento da competência e a organização de situações que lhe permitam demonstrá-la.

Esses critérios, quando associados a cada competência, ganham o caráter de *indicador* do domínio da mesma. Os *indicadores* deverão estar associados aos *conhecimentos* e/ou às *habilidades*, que deverão ser mobilizados para a ação eficiente.

## 2. Indicadores

Uma das principais funções dos *indicadores de avaliação de competências* é concretizar e definir melhor as aprendizagens. Estes indicadores de avaliação podem ter um papel marcadamente positivo, pois constroem e indicam a importância de tais aprendizagens.

A análise (decomposição e inter-relação entre as partes) da competência a ser dominada pelo aluno subsidia a elaboração dos indicadores. Os indicadores serão escolhidos pela sua relevância para o domínio da competência.

Destes indicadores, podemos distinguir dois tipos: os dedicados de forma específica à verificação da aprendizagem de *habilidades* e os que verificam a combinação de *conhecimentos e habilidades*.

### 2.1 Indicadores dedicados à avaliação de *habilidades*

A este conjunto de indicadores pertencem aqueles de avaliação de desempenho de fazeres práticos. É um grupo numericamente limitado, mas passível de aplicação em diversos contextos profissionais - por isso, seu "raio de ação" é muito abrangente.

### 2.2 Indicadores que avaliam a combinação de *bases tecnológicas e habilidades*

#### 4.2 Competência a ser avaliada: *Identificar necessidades de clientes*

<b>a. Indicadores de avaliação da combinação entre:</b>	
<b>1. habilidades</b>	<b>2. bases tecnológicas</b>
<b>a.1.a</b> formular questões (oralmente e/ou por escrito) para analisar a satisfação dos clientes;	<b>a.2.a</b> técnicas de elaboração e de interpretação de entrevistas e/ ou de questionários para avaliar necessidades, objetivos e índices de satisfação dos clientes quanto a serviços prestados;
<b>a.1.b</b> obter informações dos clientes sobre suas necessidades e sobre seus objetivos;	<b>a.2.b</b> técnicas de relacionamento interpessoal entre clientes e investigadores da empresa;
<b>a.1.c</b> receber atenciosa e empaticamente queixas e/ou sugestões dos clientes;	<b>a.2.c</b> técnicas de identificação de características pessoais de comportamento, em diversas situações de relacionamento entre a empresa e seus clientes.
<b>a.1.d</b> identificar características comportamentais dos clientes.	

<b>b. Evidências da aprendizagem</b>
<b>b.1</b> Relatório (oral ou escrito) com: <ul style="list-style-type: none"><li><b>b.1.a.</b> as características dos diferentes tipos de clientes;</li><li><b>b.1.b</b> as técnicas utilizadas na obtenção de informações;</li><li><b>b.1.c</b> as necessidades/ objetivos dos clientes, ordenados de acordo com critérios especificados.</li></ul>

#### 5. Referências legais para a elaboração do PTD

##### 5.1 Do Ensino Médio:

- 5.1.1 Parecer CNE/CEB nº 15/98;
- 5.1.2 *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio - PCN*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília. MEC. 1999.
- 5.1.3 documento do ENEM.

##### 5.2 Do Ensino Técnico:

- 5.2.1 Parecer CNE/ CEB nº 16/99;
- 5.2.2 *Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico* Ministério da Educação. Brasília. MEC. 2000.
- 5.2.3 Plano de Curso (capítulo 3 - *Perfil Profissional de Conclusão* - e Capítulo 4 – *Organização Curricular*).

Os *indicadores* deste conjunto avaliam a combinação de um determinado conhecimento, um saber conceitual e a capacidade para resolver problemas, ou seja: a aplicação desse conhecimento, como no fazer prático na vida profissional e social.

A idéia de que a aprendizagem de conceitos deve ser funcional nos leva a considerar que é necessário dispor de instrumentos teóricos (conceitos e hipóteses explicativas) com os quais se possa organizar e estabelecer relações de significado entre os dados ou fenômenos estudados. Esses instrumentos aplicados à ação tornam a prática um ato racional, uma *competência*.

### 3. Evidências

Nas "*Evidências de Desempenho do Aluno*", será descrito o resultado final esperado do desempenho do aluno. Serão indicados os elementos que atestam (evidenciam) que o aluno domina a competência pela qual está sendo avaliado.

#### 3.1 Evidências de desempenho

Observação de uma situação real/ demonstração prática com apresentação de resultados tangíveis.

#### 3.2 Evidências de aprendizagem

Relato de conhecimentos: exposição que permite verificar o domínio de conceitos, de métodos e de técnicas aplicadas na realização de diferentes atividades.

### 4. Exemplos de *indicadores* e de *evidências* na avaliação de *competências*:

#### 4.1 Competência a ser avaliada: *Abordar problemas referentes ao contexto local e formular soluções*

<b>a. Indicadores de avaliação de habilidades</b>
a.1 selecionar fontes de informação;
a.2 classificar as informações selecionadas;
a.3 realizar outras pesquisas;
a.4 organizar as informações;
a.5 formular proposta/ resposta/ solução.

<b>b. Evidências da aprendizagem</b>
b.1 síntese (oral ou escrita) da proposta de solução do problema com:
b.1.a as fontes consultadas;
b.1.b as informações selecionadas organizadas em ordem de relevância.

## **Bibliografía**

POZO, J. I. **A solução de problemas.** Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 4.

VARGAS, F. **El enfoque de competencia laboral: manual de formación.**

CASANOVA, F. Montevideo: Cinterfor, 2001. Cap. 5.

MONTANARO, L.

**Instrumentos de avaliação e recuperação do desenvolvimento de competências**

N.º da Competência	Instrumentos (s)	Critérios de Avaliação	Indicadores de Desempenho	Evidências de Desempenho
1º/5º/6º/7º				
2º/3º/4º				

\* O instrumento, o critério, o indicador e a evidência deverão ser identificados por competência.

