

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLEONICE MARIA VIEIRA

**TRABALHO DOCENTE E A REFORMA EDUCACIONAL NO
LIMAR DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX**

SOROCABA/SP

2011

CLEONICE MARIA VIEIRA

**TRABALHO DOCENTE E A REFORMA EDUCACIONAL NO
LIMAR DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vania Regina Boschetti

SOROCABA/SP

2011

CLEONICE MARIA VIEIRA

**TRABALHO DOCENTE E A REFORMA EDUCACIONAL NO LIMIAR
DOS ANOS 90 DO SÉCULO XX**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____

Pres.: Prof^ª. Dr^ª. Vania Regina Boschetti
(orientadora)- Universidade de Sorocaba.

Ass.: _____

1º Exam. Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de
Carvalho - Universidade Nove de Julho.

Ass.: _____

2º Exam.: Prof. Dr. Wilson Sandano
Universidade de Sorocaba

Dedico em especial à minha querida mãe e meu pai (*in memoriam*).

A todo docente que participou da minha vida escolar e acadêmica, do passado e presente, e que de alguma forma colaborou para a germinação e conclusão deste trabalho acadêmico.

Ao professor Jorge que me fez compreender na prática os dizeres de Descartes, que “para alcançar a verdade é preciso uma vez na vida, desfazer-nos de todas as opiniões que recebemos e reconstruir de novo e desde os fundamentos, todos os sistemas de nossos conhecimentos”.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos...

Aos professores: Fernando Casadei Salles, Jorge Luís Cammaro Gonzáles e Celso João Ferretti pela curta, mas preciosa convivência acadêmica, período de grande turbulência intelectual, conflitos decorrentes de momentos de desconstrução e reconstrução de conceitos e saberes pré-concebidos. Momentos de suma importância para a minha formação acadêmica e que jamais serão esquecidos.

A paciência e segurança da minha nova orientadora, professora Vânia, que sabiamente soube-me tranquilizar e centrar-me, já que me encontrava num momento de grande incerteza, sentindo-me como um barco à deriva, num mar sem horizonte, devido à saída abrupta do meu primeiro orientador - professor Jorge que, pelo pouco tempo de orientação, muito contribuiu para a germinação deste trabalho, e ao fim da linha de pesquisa “Trabalho docente”, a qual havia sido inserida no primeiro momento.

Aos professores: Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Wilson Sandano, pelas relevantes contribuições e oportunas correções realizadas no momento da qualificação.

Aos colegas docentes que gentilmente colaboraram com a minha pesquisa de campo.

Aos colegas de trabalho, em especial: Catarina, Eli, Gabriela, Fátima, Sandra, Sandrinha e Cleide, que contribuíram para que se concretizasse este trabalho acadêmico, cada um ao seu modo, com orientações, conselhos e encorajamentos. E às companheiras de mestrado: Albertina, Cida e Erilane.

O entusiasmo e a energia positiva destas pessoas maravilhosas foi o combustível que me ajudou a prosseguir e finalmente concluir este trabalho de pesquisa.

Por fim, agradeço à minha família, em especial à minha querida mãe e meu pai (*in memoriam*).

Obrigada a todos!

“[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais”.

Selma Garrido Pimenta (2008, p.24).

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar e problematizar a relação dos docentes com os documentos oficiais, em decorrência de um provável quadro dicotômico entre a prática formal e a real. É freqüente deparar-se nas escolas, com um cenário didático pedagógico que não se enquadra ao viés metodológico preconizado pela diretriz educacional da reforma de 1996, o que revela incoerências entre os procedimentos adotados pelos docentes do ensino médio de História e as orientações dos documentos oficiais. Essa situação coloca em suspenso a representatividade destes documentos em relação ao fazer docente e, conseqüentemente, à produção de saberes junto aos discentes. A pesquisa buscou saber se houve mudanças teóricas e empíricas em decorrência da implantação da reforma educacional. Teria a nova normatização educacional influenciado o fazer docente? Em que medida? Pergunta-se: Qual seria a representatividade dos documentos oficiais, oriundos da LDB nº 9394/96, para o fazer pedagógico do docente da disciplina de História atuante no ensino médio? O campo de investigação e problematização da pesquisa está delimitado aos docentes de instituições escolares da Diretoria de Ensino da Região de Votorantim, interior do Estado de São Paulo. O estudo procura encontrar possíveis inconsistências das práticas pedagógicas em relação ao atual contexto político-educacional, assim como, vislumbrar a representatividade dos documentos oficiais e da própria reforma. Para tal, recorreu aos próprios termos do texto oficial e buscou tecer diálogos com as concepções teóricas e dados provenientes da pesquisa de campo. Após a realização da pesquisa constatou-se que o teor dos documentos oficiais em si, tem pouca significância ao fazer pedagógico do docente, os poucos que o consultam o fazem esporadicamente, de forma extremamente pragmática, atrelada a cultura profissional e a própria formação inicial e continuada oferecida ao estudante e docente em exercício.

PALAVRAS CHAVE: Fazer pedagógico, docente de História, Ensino Médio, documentos oficiais.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es la investigación y la discusión de la relación del docente con los documentos oficiales, en razón la existencia de una probable dicotomía entre la práctica formal y la real. Es común verificarse en las escuelas un escenario didáctico-pedagógico que no es compatible con el sesgo metodológico propuesto por la directriz educacional de la ‘reforma’. Esta situación pone en jaque la representatividad de estos documentos en lo que se refiere al trabajo docente y, por consiguiente, a la producción de los saberes junto a los estudiantes. La investigación tuvo por objetivo descubrir si hubo cambios teóricos y empíricos en consecuencia de la implantación de la ‘reforma educacional’ ¿Habría la nueva normalización educacional influido en la práctica docente? ¿Cómo? Y aún se pregunta: ¿Cuál sería la representatividad de los documentos oficiales, procedentes de la LDB No. 9.394/96, en la práctica pedagógica del docente activo de la asignatura de historia? Al campo de la investigación y la problematización del estudio se delimitó a los profesores de las escuelas pertenecientes a la Diretoria de Enseñanza de la Región de Votorantim, provincia de San Pablo. Para alcanzar su objetivo, la investigación se detuvo a los términos del texto oficial, buscando el diálogo con las concepciones teóricas e los datos procedentes de la investigación de campo. Después de finalizada la encuesta, se observó que los documentos oficiales son muy poco significativos en la práctica docente cotidiana, una vez que los pocos profesionales que a ellos recurren, raramente lo hacen y cuando lo realizan es de modo muy pragmático, lo que se relacionaría a su “cultura escuela” y a la formación inicial y continuada ofrecida al estudiante de licenciaturas y al docente activo.

PALABRAS CLAVE: Práctica pedagógica, docente de História, Ensino Médio, documentos oficiales.

LISTA DE SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação.
AID.....	Agency for International Development.
CEEJA.....	Centro de Educação e Estudos de Jovens e Adultos.
CEL.....	Centro de Estudos de Línguas.
CENP.....	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.
CEPAL.....	Comissão Econômica para a América Latina.
CONTAP.....	Conselho de Cooperação técnica da Aliança para o Progresso.
CNI.....	Conferência Nacional das Indústrias.
DCNEM.....	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio.
EMC.....	Educação Moral e Cívica.
ENEM.....	Exame Nacional do Ensino Médio.
HTPC.....	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
IDESP.....	Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo.
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases.
MEC.....	Ministério da Educação Cultura.
OFA.....	Ocupante de Função Atividade.
OSPB.....	Organização Social e Política do Brasil.
OT.....	Orientação Técnica.
PCNEM.....	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.
PCP.....	Professor Coordenador Pedagógico.
PNE.....	Plano Nacional de Educação.
PUC.....	Pontifícia Universidade Católica.
SAEB.....	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SARESP.....	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
SEE/SP.....	Secretaria de Educação do estado de São Paulo.
SENAC.....	Serviço nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI.....	Serviço nacional de Aprendizagem Industrial.
UNESCO.....	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
USAID.....	United States Agency for International Development.
USP.....	Universidade de São Paulo.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA E O ENSINO MÉDIO FACE AS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	16
2.1	A disciplina de História e Ensino Médio: Protagonistas em episódios de Reformas da Educação brasileira no século XX.....	16
2.2	LDB nº 9394/96: Uma velha composição sob uma nova partitura.....	33
3	PARA UMA NOVA CONJUNTURA UM NOVO PRECEITUÁRIO.....	54
3.1	Notas novas complementando uma velha composição.....	54
4	RETOMANDO O PASSO EM BUSCA DO COMPASSO.....	67
4.1	A investidura da SEE/SP a fim de alinhar a prática docente à filosofia da Reforma Educacional dos anos 90 do século XX.....	67
4.2	Da teoria à prática efetiva da Reforma Política Educacional e seus efeitos colaterais no professorado.....	80
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	105

1 INTRODUÇÃO

O livro “Apologia da História ou ofício de historiador” de Bloch (2001, p. 41) apresenta logo na sua parte introdutória como epígrafe, um questionamento:

“- Papai, então me explica para que serve a História?”.

Este mesmo questionamento já foi utilizado como epígrafe, em um documento oficial de implementação da reforma educacional da década de 1990, instituída a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, documento este intitulado “Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias”, expedido em 2006, pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.

A adoção da epígrafe *ipsis litteris*, por parte dos autores, foi utilizada como estratégia, no sentido de direcionar o foco do leitor/docente, para a filosofia da reforma educacional oriunda da LDB nº 9394/96, com o objetivo de que este profissional se apropriasse das diretrizes, das orientações pedagógicas e dos objetivos formativos reservados à disciplina de História.

O capítulo em que consta o questionamento acima proferido faz parte de um conjunto de outros textos, sendo que todos eles dispõem sobre orientações curriculares para a área das ciências humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Desta feita, percebemos que o foco principal do documento oficial foi orientar sobre a função e atribuição da disciplina de História no ensino médio, na formação educacional regulamentada oficialmente pelo sistema governamental, ocorrida nos anos de 1990. Como temos como premissa um determinado objeto de pesquisa: identificar a relação que o docente de História do ensino médio trava com os documentos oficiais, no sentido de compreender como essa relação se processa e em que extensão ela contribui para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico, tomamos o questionamento de Bloch como disparador do desenvolvimento do trabalho, no entanto, parafraseamo-lo, para que viesse ao encontro dos nossos objetivos, divergentes daqueles utilizados pelo documento oficial supracitado, que há 10 anos tem normatizado o exercício dos docentes da rede estadual de ensino.

Nestas circunstâncias, a paráfrase ficou da seguinte forma:

- Professor, para que serve a disciplina de História no currículo do Estado de São Paulo, sob os aportes dos documentos oficiais oriundos da LDB nº 9394/96? A partir dela, construímos o problema central:

- Qual seria a representatividade dos documentos oficiais, oriundos da LDB nº 9394/96, para o fazer pedagógico do docente de História do Ensino Médio?

Por meio da identificação e análise da configuração da relação dos docentes com os documentos oficiais, ambicionamos obter elementos que possam ampliar a compreensão quanto à assimilação/apropriação do docente em relação aos aportes dos documentos oficiais, podendo, ainda, se desdobrar no entendimento da configuração do *ethos* do profissional da educação, após a última reforma educacional de 1996: se esse *ethos* se configura sobre a predominância de uma cultura profissional, de saber secular influenciado pelo meio, sobressaindo-se à diretriz de qualquer documento oficial e, consecutivamente, à própria filosofia da reforma educacional; ou se ocorre uma integração entre os saberes tácitos aos institucionalizados oficialmente.

A busca pela resposta ao problema central exigiu sob o ponto de vista teórico, intensa leitura e entendimento dos documentos oficiais e dos estudiosos e críticos das propostas legais implantadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE); empiricamente, requereu a observação de docentes em seu meio e posterior aplicação de um questionário para verificar a articulação do fazer pedagógico às diretrizes da reforma educacional de 1996.

Para o desenvolvimento do trabalho, percorremos um caminho de pouco mais de vinte e quatro meses, alternando as ações com a análise dos documentos oficiais, da literatura pertinente à temática, sobretudo de estudiosos da área, como: Dermeval Saviani, Selva Guimarães Fonseca, Kátia Abud, Acácia Zeneide Kuenzer, José Carlos Libâneo, Circe Maria Fernandes Bittencourt, entre outros, e, a pesquisa de campo propriamente dita.

Procuramos nos ater aos termos da LDB nº 9394/96 e de alguns documentos oficiais decorrentes desta, como o Parecer CEB/CNE 15/98, aprovado em 01.06.1998, que teve como relatora Guiomar Namó de Mello; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicações de 1998 e 2000. Assim como outros mais específicos quanto à questão da prática pedagógica para o desenvolvimento do ensino escolar de História, como exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006).

Dessa forma, foi possível agrupar elementos teóricos e práticos a fim de discorrermos sobre a organização curricular, com foco na disciplina de História, bem como na formação educacional destinada ao Ensino Médio, na esfera da educação pública estatal.

Tomamos como referência a obra de Saviani (2005, p.4), “História da Escola Pública no Brasil – questões para pesquisa”, o significado de educação estatal, que foi empregada como

[...] escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao poder público se responsabilizar plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. Tais condições incluem a construção ou a aquisição de prédios específicos para funcionar como escolas; a dotação e manutenção nesses prédios de toda a infra-estrutura necessária para o seu adequado funcionamento; a instituição de um corpo de agentes, com destaque para os professores, definindo-se as exigências de formação, os critérios de admissão e a especificação das funções a serem desempenhadas; a definição das diretrizes pedagógicas, dos componentes curriculares, das normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto.

Os documentos oficiais nos serviram de canal de averiguação dos parâmetros do docente de História, em especial, aquele que leciona no Ensino Médio, quanto à sua assimilação sobre as diretrizes destes documentos no exercício do ensino de História na escola.

Desenvolvemos a pesquisa de campo por caminhos alternativos: ora pela observação dos docentes no seu cotidiano em diversas instituições escolares, ora pela aplicação de questionário com questões que atrelavam o conhecimento dos documentos oficiais sobre o ensino de História no ensino médio e a prática pedagógica do docente.

O espaço de pesquisa ficou circunscrito à educação pública estatal, sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Votorantim, que compreende sete municípios: Votorantim, Salto de Pirapora, Pilar do Sul, Piedade, Capela do Alto, Araçoiaba da Serra e Tapiraí, totalizando quarenta e uma instituições escolares.

A Diretoria de Ensino se compõe por instituições escolares heterogêneas quanto aos segmentos de ensino. Conforme a demanda do município, há instituições somente com o ensino médio, outra com o ensino fundamental ciclo I e II e ainda aquelas que possuem os três segmentos escolares. Há somente uma instituição escolar que possui além do ensino fundamental ciclo II e ensino médio, um Centro de Estudos de Línguas (CEL) e uma única instituição escolar exclusiva ao Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEEJA).

A pesquisa foi direcionada somente às instituições escolares que possuem Ensino Médio, portanto, do total de quarenta e uma, nos concentramos apenas em trinta e três instituições que possuem o Ensino Médio, espaço onde foi a base de estudo da pesquisa de campo.

Em vias de buscar um resultado que estivesse em maior conformidade com a realidade, optamos por sistematizar o trabalho de campo da seguinte forma:

- ❖ Em onze instituições escolares colocamos em prática somente a observação;
- ❖ Em vinte e duas instituições escolares, além da observação, aplicamos um questionário.

A aplicação do questionário se fez em duas situações distintas:

- ❖ Na primeira, em momentos em que os docentes estavam com “janelas” (aulas vagas) e antes de se iniciar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).
- ❖ Em segundo lugar, por ocasião da formação continuada dos docentes na Diretoria de Ensino da Região de Votorantim, no caso na Oficina Pedagógica, também antes de se iniciar a reunião para a formação continuada.

Em razão da peculiaridade do momento escolhido para a aplicação do questionário, assim como do fato da entrega ter sido em mãos e ter disponibilizado um bom tempo para a devolução, colaborou para a não abstenção, já que não ocorreu nenhuma recusa ou não devolução.

A observação de campo possibilitou-nos a percepção de que a teoria expressa nos documentos oficiais, não raras vezes, dissociava da ação dos docentes em âmbito empírico e cognitivo propriamente dito, uma vez que alguns trouxessem consigo um discurso similar aos princípios pedagógicos veiculados pós LDB nº 9394/96, tanto na prática pedagógica exercitada em sala de aula, como nas respostas obtidas nos diálogos com os docentes.

Os vinte e dois registros obtidos na aplicação do questionário não alteraram o quadro, expresso na observação das instituições escolares, revelado durante a observação comportamental, frente às situações que requeriam conhecimento dos aportes dos documentos oficiais.

Em ambas as estratégias de pesquisa, teórica e de campo, evidenciamos a dissociação entre o teórico e o prático, levando-nos a buscar compreender a situação frente ao problema central. Nestes termos, acabamos por levantar duas hipóteses:

1ª. O discurso proferido pelo docente não seria necessariamente uma apropriação da leitura integral dos documentos oficiais pós LDB nº 9394/96.

2ª. A leitura dos documentos oficiais está vinculada a situações específicas ligadas aos momentos burocráticos do exercício docente.

O problema central, que perpassa a pesquisa, leva em conta a sua pertinência, em relação a três elementos:

- ❖ Os preceitos educacionais que institucionalizam o saber pedagógico oficial;
- ❖ O fazer pedagógico praticado no ambiente escolar;
- ❖ A condição do ser docente.

Para melhor apresentação, organizamos este trabalho de pesquisa em três capítulos, sendo que:

No primeiro capítulo, abordamos os elementos que fundamentam a presença da disciplina de História e sua instabilidade no currículo escolar ao longo do tempo, suas alterações e adequações ao projeto político, econômico e social do país. Também, identificamos elementos que expressam as configurações da educação secundária, hoje etapa final da educação básica, denominada de Ensino Médio, a fim de demonstrar a finalidade desse segmento escolar e os meios praticados para a sua obtenção no sentido de adequar a educação ao contexto sócioeconômico e político. No mesmo capítulo, dissertamos sobre a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e fazemos uma análise sobre seus aportes no sentido de identificar mudanças e permanências na política educacional e seus reflexos sobre o Ensino Médio e na disciplina de História.

No segundo capítulo, dissertamos sobre os pressupostos pedagógicos veiculados nos documentos oficiais pós LDB nº 9394/96, norteadores do fazer docente para o ensino médio e o ensino escolar de História. Buscamos demonstrar por meio dos apontamentos de alguns teóricos, os aspectos mais preocupantes em relação à apreensão do docente de História aos princípios pedagógicos expressos nestes documentos, assim como levantar um breve debate sobre o perfil docente idealizado pela reforma de 1996.

No terceiro e último capítulo, destacamos algumas ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no sentido de retomar as estratégias de homogeneização do currículo e da prática pedagógica, assim como as medidas de racionalização do sistema educacional projetadas em âmbito nacional, a fim de consolidar os intentos sobre a educação básica do setor público de ensino, para garantir que esta venha subsidiar o projeto econômico, político e social na sociedade contemporânea. E, de certa forma, contribuir para a precarização do saber do docente no exercício do seu ofício.

Além disso, apresentamos os resultados obtidos com a pesquisa de campo, articulando-os aos aportes teóricos de estudiosos sobre o assunto em questão, como: Saviani (1989, 1997, 2003), Fonseca (1993, 2003), Abud (2006), Kuenzer (2001, 2002, 2007), Libâneo, (1985, 2001), Bittencourt (2006, 2009), entre outros.

Por fim, encerramos o estudo com nossas Considerações Finais.

2 O ENSINO ESCOLAR DE HISTÓRIA E O ENSINO MÉDIO FACE AS REFORMAS EDUCACIONAIS DO BRASIL.

Neste capítulo, vamos discorrer sobre alguns momentos históricos do país e sua influência na política educacional, em decorrência das variantes econômicas e políticas, que fomentaram objetivos e finalidades para o ensino de nível médio, assim como para o ensino escolar de História. Estendemos o nosso estudo para uma análise sobre a Lei nº 5692/71 e LDB nº 9394/96, no sentido de levantar pontos em comum entre ambas.

2.1 A Disciplina de História e o Ensino Médio: protagonistas em episódios de reformas da educação brasileira no século XX.

Ao observarmos as produções acadêmicas que tratam da finalidade da História, podemos perceber que se torna recorrente a ideia da importância do conhecimento do passado para que possamos compreender o presente. É a partir dessa premissa que damos início a este trabalho de pesquisa.

Para melhor compreender a atual conjuntura do ensino escolar de História no Ensino Médio, assim como a prática pedagógica do docente, e conseqüentemente, sua visão sobre os documentos oficiais, buscamos retroceder no tempo, fazendo um retrospecto à luz das reformas decorrentes das Leis nº 4024/61 / 5692/71 e 9394/96. Sobretudo, se considerarmos que as medidas reformistas adotadas se refletiram de forma multidimensional na vida dos docentes. Esse reflexo se deu no âmbito econômico, social e também no próprio saber fazer pedagógico do docente, ao considerar a racionalização do sistema educacional, assunto que será contemplado no terceiro capítulo.

As três Leis, preconizadas cada uma a seu tempo, determinaram o embasamento do sistema educacional, e, isso, incidiu inevitavelmente, sobre o saber e o fazer do docente de História no exercício de seu ofício.

Desse modo, tomamos como objeto de estudo algumas medidas normativas, de âmbito nacional responsáveis pelas reformas do sistema educacional. Isso derivou ao docente, uma

história de perdas econômica, social e de autonomia intelectual, além da reconfiguração da educação de nível secundário, atual Ensino Médio.

Para construção histórica das mudanças das reformas educacionais, consideramos necessário retroceder no tempo, levando em conta que as reformas trazem ao conjunto de suas leis parte dos preceitos das anteriores, no que se refere ao ensino escolar de História e, principalmente, em relação aos objetivos educacionais reservados ao segmento escolar secundário, hoje Ensino Médio.

Por isso, remetemo-nos à década de 1940, como ponto de partida da pesquisa teórica.

As medidas reformistas, no campo da educação, ocorridas em 1942, foram comandadas pelo Ministro Gustavo Capanema e recebeu a denominação de “Leis Orgânicas do Ensino”. O ensino secundário, segundo Romanelli (1990, p. 57), fundamentada no Art. 22 desta Lei, foi reestruturado da seguinte forma: “um primeiro ciclo, que se chamava ginásial e um segundo ciclo, subdividido em clássico e científico”, que privilegiava o conteúdo literário, acadêmico, humanista, além de veicular uma ideologia política patriótica e nacionalista. Nestes termos, a composição do currículo foi favorável ao docente de História, pois aumentou a carga horária da disciplina, a fim de “esclarecer e fortalecer os sentimentos de civismo, dos direitos e deveres das novas gerações para com a pátria e a humanidade.” (ABUD, 2006, p. 35).

O ensino escolar de História, de acordo com a política do Estado Novo (1937-1945), deveria promover o desenvolvimento do patriotismo, do sentimento nacionalista do indivíduo, e, desta forma, assegurar a constituição da unidade nacional.

Por conta dos interesses mencionados, houve a preocupação do Ministro Capanema em centralizar a elaboração dos programas e a metodologia de ensino. Portanto, a extensão do currículo para a área das humanidades História, justifica-se pelo fato de que foi reservado um programa pautado conforme o dizer de Abud (2006) num “corpus de ideias, crenças e valores”.

Assim, o ensino escolar de História seria fundamentado numa concepção pragmática da História, servindo aos ideais do governo, ou seja:

[...] à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, que tinha como um dos seus objetivos neutralizar o poder das oligarquias regionais, formando o que concebia como ‘sentimento nacional brasileiro’. (ABUD, 2003, p. 39).

Essa medida visava, em primeira instância, combater o liberalismo e, ideologicamente, consubstanciar uma formação que garantisse a manutenção do governo

autoritário no Brasil e a preservação do poder nas mãos de uma minoria, os grupos sociais hegemônicos.

A organização do programa de História se daria de tal forma que os saberes produzidos deveriam acarretar uma formação voltada para a configuração da identidade nacional.

Quanto à formação do senso crítico, não seria por meio da educação escolar secundária que as camadas populares iriam adquiri-lo, pois, considerável parte dela não chegaria a esse nível de ensino. Muitos deixavam de frequentar o sistema de ensino oficial, seja pela inserção no mercado de trabalho ou porque não conseguiam passar nos “exames de madureza”. Nessas condições, aquele que iria frequentar o nível de ensino secundário seria mesmo os indivíduos dos segmentos sociais altos e médios e, com raríssimas exceções, alguns das camadas populares.

Geralmente, após o término do ensino primário, os indivíduos provenientes das camadas populares que continuavam estudando, passavam a frequentar o ensino técnico profissional, oferecidos nos seguintes ramos: Ensino Industrial (Decreto-lei nº 4.073/42); Ensino Comercial (Decreto-lei nº 6.141/43); Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

Os apontamentos de Romanelli (1990, p. 155), possibilita-nos compreender melhor a organização do ensino técnico oferecido nas instituições escolares públicas. A autora explana que

esses três decretos-lei organizavam o ensino técnico profissional nas três áreas da economia, de forma que ele contivesse dois ciclos – um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 anos a 4 anos. No que concerne ao ensino industrial, além do industrial básico de 4 anos, existia, no mesmo ciclo, o curso de mestría, de 2 anos. Já o 2º ciclo possuía, além dos cursos técnicos de 3 e 4 anos, o curso de formação de professores (pedagógico) de 1 ano. Ao lado desses cursos de formação, estavam previstos na lei cursos artesanais, de duração curta variável, e os de aprendizagem. Os primeiros destinados a dar treinamento rápido, e os de aprendizagem, destinados à qualificação de aprendizes industriais.

Todavia, de acordo com a mesma autora, o sistema público de ensino não estava dando conta da demanda. Com a expansão do setor industrial exigia cada vez mais um operariado especializado. Diante disso, o governo sem condições de implantar em larga escala o ensino profissional, busca a solução por meio da parceria da educação pública com a iniciativa privada. Isso resultou num sistema de ensino paralelo ao sistema de ensino oficial, organizado, primeiramente, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), responsável pelos cursos do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado através do Decreto Lei nº 4022, de 22 de janeiro e, mais, o Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial (SENAC) pelo Decreto Lei nº 8621 e 8622, de 10 de janeiro de 1946, sob a mesma estrutura do SENAI, porém, administrado pela Confederação Nacional do Comércio.

Romanelli (1990) expõe, ainda, que a composição do currículo do curso secundário visava o preparo dos filhos da elite para ingressar no ensino superior. Salientamos que a própria organização do sistema de ensino oficial se configurava como um instrumento para a manutenção de uma seleta camada social no domínio do poder, pois se organizava de forma a garantir que os filhos da elite substituíssem seus genitores, assumindo cargos de caráter decisório, públicos ou privados, com possibilidades de pronunciar-se sobre o futuro político, social e econômico e à frente de instâncias decisórias dos órgãos do governo.

A organização da política educacional estava em conformidade com o ideário sócioeconômico da época, pois se enquadrava à chamada pedagogia taylorista/fordista¹, que se encontrava no auge na década de 40, do século XX e prolongou até as décadas subsequentes e princípios dos anos de 1970.

Sobre este contexto econômico e político, o sistema educacional do país organizava uma formação instrucional que

[...] tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um. (KUENZER, 2002, p. 82).

A configuração da sociedade se expressava pela forte divisão de classes e da trajetória educacional do indivíduo, já que definia aqueles que desempenhariam funções de caráter intelectual e instrumental, sendo esta última necessitada de formação para submissão e disciplinamento, além de saberes respectivos ao desenvolvimento da inteligência lógico-formal.

Desse modo, havia as

[...] propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em termos de seqüenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos, ano após ano, por meio do método expositivo, combinado com cópias e questionários; a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo. (KUENZER, 2002, p. 84).

¹ O termo Pedagogia Taylorista/Fordista foi utilizado no sentido da formação educacional caracterizada pela separação entre o trabalho intelectual (concepção) e operacional (execução). No sistema educacional há os que concebem o que deve ser ensinado e os que executam o ensino proposto.

A autora Kuenzer (2002), ainda explana que o intento era a formação do homem unilateral, capaz de atender às exigências predeterminadas, não necessitando de criatividade e, conseqüentemente, de saberes mais complexos.

A base do saber, das classes populares, deveria se limitar à capacidade de dar respostas uniformes para ações cujos procedimentos se caracterizavam por medidas padronizadas, que se resumiam em memorização e repetição sequenciada das mesmas atitudes.

A organização produtiva, assim como a educacional, configurava-se numa divisão explícita entre a elite e as classes populares, sendo que para a primeira caberia um trabalho cuja atividade fosse de natureza intelectual decorrente dos cargos de ordem decisória, em âmbito técnico, político e administrativo; já para a segunda, que comportava a maior camada da sociedade, caberiam atividades de natureza estritamente operacional, voltadas para o funcionamento das máquinas eletromecânicas.

Podemos depreender que a organização do sistema educacional, a configuração do currículo, assim como a metodologia prescrita nos documentos oficiais, fundamentam-se numa pedagogia que

[...] responde adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se regem pelos mesmos parâmetros das certezas e dos comportamentos que foram definidos ao longo do tempo como aceitáveis. Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva. E mais que se organizasse em duas versões, uma para a formação dos dirigentes através da via acadêmica e seletiva, e outra para a formação dos trabalhadores através de alguma educação escolar completa com cursos e/ou treinamento visando à formação para a ocupação. (KUENZER, 2002, p. 57)

O mesmo princípio dicotômico na ordem estrutural do ensino de nível médio seria herdado pelas leis a serem regidas pelo sistema educacional que estariam por vir, ou seja, a n° 4024/61, a n° 5692/71 e a última de n° 9394/96.

Em 1961, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação sob o n° 4024/61, porém de acordo com Romanelli (1990, p. 181), “a estrutura tradicional do ensino foi mantida”, organizando-se sob os mesmos parâmetros da Lei anterior, assim, os cursos de 2° ciclo continuaram se configurando de forma dualística, “subdividido em dois ciclos: o ginasial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores)”.

O desenvolvimento da industrialização no país, mais precisamente entre as décadas de 1950 e 1960, teve influência norte-americana e a concepção tecnocrática da educação,

fomentou um processo de desvalorização das ciências humanas em prol da valorização do ensino técnico.

A partir dos primeiros anos da década de 1960, começaria a se concretizar uma realidade prenunciada, pois, desde o “[...] fim do século XIX, o currículo humanístico foi duramente criticado por diversos grupos interessados na modernização do país segundo os moldes do capitalismo industrial e imperialista”. (BITTENCOURT, 2009, p. 79).

A diminuição da presença da disciplina de História na grade curricular tornava-se inevitável, pois já com a

[...] 2ª Guerra Mundial, as ciências físicas, químicas e biológicas, ao lado da matemática, ganharam um status proeminente e passaram a ser consideradas, então a viga mestra do saber escolar por possibilitarem uma formação de cunho tecnológico [...]. (BITTENCOURT, 2006, p. 18).

A subtração da disciplina de História na composição curricular seria consubstanciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.º 4024/61, momento em que o Estado promove a produção dos programas da escola secundária, com ênfase na tecnização da formação escolar, em resposta à demanda do mercado de trabalho que, em pleno processo de industrialização, clamava por mão-de-obra especializada.

A mudança mais expressiva decorrente da LDB n.º 4024/61 foi a equivalência entre o curso profissionalizante e o propedêutico, para o prosseguimento de estudos, acesso ao ensino superior, numa tentativa de fazer transparecer que o ensino superior não estava restrito à camada privilegiada da sociedade. (ABUD, 2006).

Contudo, a medida promovida não garantiria o acesso das classes populares ao ensino superior, continuando, na prática, a existência do dualismo no sistema educacional de nível médio, em decorrência das condições econômicas e sociais das camadas populares que impossibilitavam o prosseguimento dos estudos, limitando-os ao ensino primário e, no máximo, aos cursos profissionalizantes, raríssimos eram os que chegavam ao ensino superior.

De acordo com Fonseca (1993, 2003), a nova conjuntura política e econômica que se instaurou no país, fundado sob o slogan da “segurança nacional e desenvolvimento econômico”, incidiria sobre a promulgação da Lei n.º 5692 de 1971, lembrando que esta Lei não é considerada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em decorrência de se tratar de uma emenda, por isso mesmo não contempla em seus títulos a reforma da educação superior.

A reestruturação do sistema educacional, norteados pela Lei nº 5692/71, ocorreu sob o cenário da Guerra Fria, marcada pela disputa entre as duas maiores potências econômica: Estados Unidos e a antiga URSS - hoje inexistente².

Os sistemas econômicos e ideológicos dessas duas potências se contrapunham de forma antagônica entre capitalismo e socialismo, lembrando que no período em questão, a governança do Brasil, assim como no decorrer dos anos até a atualidade, privilegiava os interesses da burguesia hegemônica que se manifestava pela manutenção da economia de caráter capitalista.

Nesse mesmo período, havia uma política anticomunista no país, liderada pelo regime militar, situação esta que explica a elevada redução de aulas da disciplina de História, o grande monitoramento dos docentes que lecionavam as poucas aulas de História que ainda restavam na grade do ensino de segundo grau e a censura que havia sobre os conteúdos das “[...] disciplinas que abordassem conteúdos sociais sob uma perspectiva crítica [...], pois elas poderiam fortalecer o ‘avanço do comunismo’” (ROCHA, 2002, p. 34). Assim, fazia-se necessário, segundo a diretriz da política educacional do regime militar “[...] subtrair essa perspectiva, atribuída, sobretudo, ao ensino de História e de Geografia [...], exigindo que colocasse em prática um processo de reordenação e centralização curricular”. (ROCHA, 2002, p. 34).

Já, a partir da Lei nº 5692/71, o ensino oficial organizou-se da seguinte forma: o ginásio foi agrupado ao primário, passou a ser denominado de 1º grau, ampliando a educação obrigatória para oito anos - o colegial passou a receber a nomenclatura de 2º grau, transformando-se no ensino profissionalizante compulsório. (BITTENCOURT, 2009).

Com a profissionalização compulsória, todos inseridos na educação institucionalizada teriam a mesma trajetória, porém, esta medida também não extinguiria o caráter dual da educação, pois o ingresso na universidade continuava restrito à elite, em decorrência das condições adversas que comprometiam a qualidade da educação pública ofertada às classes populares, e por conta de outros fatores de ordem econômica e social, que, muitas vezes, impossibilitavam a inserção ou permanência desta população no ensino básico.

² Fins da década de 80, as lutas políticas internas na ex-URSS se intensificaram; os movimentos nacionalistas lutavam pela autonomia das repúblicas que a constituía. “Em setembro de 1991, os países Bálticos (Lituânia, Letônia e Estônia), conseguiram sua independência, sendo reconhecidos pela comunidade internacional. Iniciou-se, assim, um processo irreversível de fragmentação da ex-URSS, originando novas nações e o fim do império soviético”. (Moraes. Caminhos das civilizações: da pré-história aos dias atuais. São Paulo: Atual, 1993, p. 342-343).

A Lei nº 5692/71 agiu a fim de expandir o ensino obrigatório, no sentido de ampliar a oferta de ensino fundamental. Isso fez com que tivessem as classes populares acesso a uma formação educacional que possibilitasse saberes básicos, a fim de serem inseridos no processo produtivo.

O ensino secundário profissionalizante era concebido como um canal que possibilitaria às classes populares, o acesso a um curso técnico e, isso contribuiria para o abastecimento da mão de obra especializada ao setor produtivo das indústrias em ascensão. Já, por sua vez, a elite continuava ingressando nos cursos superiores, e no mercado de trabalho, como mão-de-obra mais qualificada. Assim, esta pequena porcentagem da população continuava protagonizando o processo de modernização tecnológica iminente no país e, ocupando os cargos mais altos da administração pública e industrial. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Em decorrência da ampliação da escolaridade obrigatória de quadro para oito anos, houve um aumento das instituições escolares de nível fundamental, que exigiu um acréscimo no quadro do professorado para atender à nova demanda.

Para resolver o problema de forma rápida, o então Ministro da Educação, Coronel Jarbas Gonçalves Passarinho buscou a solução por meio da configuração de um novo tipo de curso de nível superior que, segundo suas próprias palavras transcritas no anteprojeto de lei de 1971, tratavam-se do “[...] preparo superior de curta duração, reforçando a rede existente, concebeu-se um tipo novo de faculdade, mais modesta, a surgir “nas comunidades menores”.” (FERREIRA. Jr. A; BITTAR. M, 2006 apud PASSARINHO, 1971, p.19).

Observando as palavras do Ministro da Educação, podemos depreender que a criação do curso, de curta duração, visava promover o aceleração do processo de formação dos futuros docentes, para que estes fossem imediatamente inseridos no mercado de trabalho, em atendimento à demanda das instituições escolares.

As medidas reformadoras tomadas em decorrência da política educacional do regime militar tiveram um efeito extremamente negativo na vida pessoal e profissional dos docentes, pois

a combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico, tanto é que o fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus. (FERREIRA. Jr. e A; BITTAR, M; 2006 p. 1.166).

Segundo FERREIRA Jr. e A. BITTAR. M. (2006), uma das marcas da política do regime militar foi o arrocho salarial dos profissionais da classe média, entretanto, uma das maiores vítimas foi o professorado, que teve o salário reduzido de forma drástica.

Ainda em relação aos efeitos negativos da Lei nº 5692/71, agora, especificamente, sobre o docente de História, as perdas foram ainda maiores, pela drástica redução da carga horária no 2º grau das disciplinas de História e Geografia e total exclusão no ensino de 1º grau.

Em substituição à disciplina de História e Geografia, conforme prescrito pela Lei nº 5692/71, entra em cena para a composição do currículo escolar de 1º grau - Estudos Sociais, disciplina veiculadora de conteúdo de caráter cívico, nacionalista, sob um viés doutrinário e propagandístico, somado a outras elaboradas sob o mesmo parâmetro, a saber: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e política do Brasil (OSPB), presentes no currículo de 1º e 2º graus.

Para a historiadora Fonseca (1993, p. 41), esta Lei “[...] descaracteriza o ensino de História e Geografia no 1º grau que, por força da Lei, se transforma em ensino de Estudos Sociais”.

O intento desta ação governamental, segundo a historiadora, tinha, *a priori*, a promoção de uma educação capaz de fazer com que o indivíduo se “ajustasse ao meio e não o transformasse”, constituindo desta feita, numa sociedade de pessoas complacentes, dispostas a “viver e conviver e não subverter”.

Ubiratan Rocha (2002) reforça o parecer de Fonseca (1993), explicitando que havia o claro interesse em promover a despolitização da sociedade brasileira, pois, só assim, seria possível fazer com que se prevalecesse os intentos de ordem política e econômica do regime do governo militar.

Para tanto, o currículo escolar e a própria disciplina de História deveria passar por uma reconfiguração. A fim de servir de instrumento para a promoção da conformação da sociedade aos ideais do governo e, desta feita, garantir-se-ia a “[...] direção das consciências, ou seja, pelos aspectos da realidade que deveriam ser, ou não enfatizados”. (ROCHA, 2002, p. 34).

A nova configuração do currículo e, consecutivamente, do ensino de História requeria a adoção e veiculação de uma ideologia para a conformação da população com a ordem instituída pelo regime militar, que tinha como pressuposto a segurança nacional, o combate ao comunismo, o desenvolvimento econômico, a integração nacional e a cooperação social.

A formatação da grade curricular, assim como o conteúdo programático da disciplina, seria sistematizado de modo a veicular uma ideologia responsável por uma formação

educacional de caráter acrítico, pois facilitaria a adequação da sociedade à ordem instituída pelo regime militar.

Podemos dizer, ainda, que a reforma educacional, de 1971, correspondeu a uma formação educacional em prol de um projeto político-econômico, cujo fim foi uma educação para a consolidação de habilidades cognitivas condizentes aos princípios do sistema de produção taylorista³/fordista⁴, que exigia

[...] alguma escolaridade, treinamento para ocupação e muita experiência, de cuja combinação resultava destreza e rapidez, como resultado de repetição e memorização de tarefas bem definidas, de reduzida complexidade, e estáveis. (KUENZER, 2001, p. 31).

Lembrando que

os métodos e conteúdos de ensino das disciplinas correspondentes provinham de projetos norte-americanos e estavam visivelmente direcionados para a formação de elites voltadas à **produção tecnológica**, as quais deveriam estar submetidas aos **interesses do capitalismo** assim como os valores propugnados pela Guerra Fria. (BITTENCOURT, 2009, p.90). (Grifo meu).

Em consequência das razões expressas, a disciplina de História passou a compor o currículo do curso de segundo grau, somente no 1º ano, com apenas duas horas semanais para a exploração de todo o conteúdo do programa. Cabe ressaltar que este conteúdo estava vinculado aos “princípios norteadores da educação moral e cívica”. (SCHIMIDT, 2001).

Ainda segundo a autora, a presença da História no currículo poderia se tornar ainda mais crítica, pois, em muitos cursos de 2º grau, a programação curricular não contemplava a disciplina, já que a Resolução nº 853/1971 dava esta possibilidade para as escolas, conforme Art. 4º, § 1º “as matérias deveriam ser escalonadas nos currículos plenos de 1º e 2º graus, da maior para a menor amplitude de campo abrangido, constituindo atividades, áreas de estudos e disciplinas”.

³ Conjunto das teorias para aumento da produtividade do trabalho fabril, elaboradas pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Abrange um sistema de normas voltadas para o controle dos movimentos do homem e da máquina no processo de produção, incluindo propostas de pagamento pelo desempenho do operário (prêmio e remuneração extras conforme o número de peças produzidas). (SANDRONI, 1998, P. 345).

⁴ Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborados pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a um produto. Para isso, a empresa deveria adotar a verticalização [...] Para diminuir os custos, a produção deveria ser em massa, a mais elevada possível, e aparelhada com tecnologia capaz de desenvolver ao máximo, a produtividade do operário (SANDRONI, 1998, p. 144).

O docente da disciplina de História teve que conviver, por mais de uma década (1971-1984) com uma vertiginosa queda do seu poder aquisitivo, devido à baixa no número de aulas, que sacrificou, ainda mais, o seu salário, pois já havia sofrido um arrocho devido à política econômica do regime militar.

A introdução dos Estudos Sociais no currículo e o aligeiramento da formação do docente provocaram sequelas que perduram, até hoje, nos meios educacionais, pois, “no Brasil, a formalização do ensino de Estudos Sociais trouxe deformações, tanto na formação dos professores, com as chamadas Licenciaturas Curtas, de dois anos, como a banalização e vulgarização do conteúdo e do método de ensino”. (SCHIMIDT, 2001, p. 205).

A licenciatura curta trata-se do curso de dois anos de Estudos Sociais, autorizado pelo Decreto Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. O docente graduado por intermédio deste curso poderia lecionar na disciplina de história e em outras duas, a saber: Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), conforme Fonseca (2003).

Tanto para Fonseca (1993-2003), quanto para Rocha (2002), o curso de curta duração viria corresponder aos intentos ideológicos e econômicos do sistema governamental do regime militar, pois possibilitaria

[...] habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente: cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção. Este fato fez com que proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornam grandes fontes de lucro para as empresas. (FONSECA, 1993, p. 26).

A fácil inserção ao curso de curta duração, em consequência do valor acessível das mensalidades e do horário noturno ofertado pelas faculdades privadas, atraiu muitos interessados, fato que provocou aquecimento no mercado empresarial da educação do nível superior (graduação), e, assim, consolidou mais um campo para a atuação dos capitalistas, que, além de contribuir para o fornecimento de um maior número de profissionais habilitados, ainda, atenderia à demanda do sistema educacional, sem provocar grandes gastos aos cofres públicos, já que a oferta de mão de obra desta natureza caminhava para a formação de um exército de reserva que iria exceder as vagas disponíveis.

A configuração do curso vinha ao encontro dos intentos do projeto de desenvolvimento implementado pelo regime militar, que tencionava uma educação embasada na teoria do capital humano que, segundo Rocha (2002, p. 36), se fundamenta “[...] na ideia de que a melhoria da produtividade da economia passava, também, pelo aumento da escolarização da população”.

Os propósitos da idealização deste curso superior também atendiam aos preceitos ideológicos do governo militar, ou seja, fazer o “[...] uso político do ensino como parte da estratégia de sustentação política da ditadura”, (ROCHA, 2002, p. 41).

Sob esta perspectiva, tornava-se benéfico que a programação do curso superior deixasse de oferecer pré-requisitos para uma formação que possibilitasse uma autonomia docente no sentido teórico e metodológico, levando-se em conta alguns fatores como: o tempo limitado de dois anos e uma programação que deixava a desejar em relação aos conhecimentos científicos e teóricos cognitivos, ambos necessários para uma formação profissional bem consolidada.

Entretanto, a formação precária seria suplementada com o uso do livro didático pelos docentes para garantir a efetivação do currículo oficial, pois as diretrizes curriculares do sistema educacional estavam prescritas nos materiais didáticos utilizados por eles, lembrando que, de acordo com Fonseca (2003, p. 50) “[...] os novos programas curriculares elaborados e implementados na década de 1970 se corporificaram no livro didático”.

O perfil do profissional do magistério resultante do curso de Estudos Sociais estava sob a medida dos propósitos reservados à docência pela Ditadura Militar, expressos no Parecer nº. 4833/75, do Conselho Federal de Educação, que restringia o papel do docente a “executar o planejamento pensado e articulado nas esferas de poder às quais estava subordinado” (ROCHA, 2002, p. 21).

As medidas reformistas não incidiriam efetivamente sobre a prática pedagógica do professorado. Tal fato pode ser explicado por meio dos estudos de Bittencourt (2009, p. 88), pois

no decorrer dos anos 30 do século XX, apesar das propostas de mudanças na metodologia apresentadas por autores dos programas de ensino da época, continuou sendo considerado fundamental o domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico. As contradições entre o que era proposto por meio de métodos ativos, como filmes e excursões, e a prática da memorização mecânica explicam-se em parte pelo sistema de avaliação imposto, o qual exigia o domínio de um conteúdo extenso em um número reduzido de horas-aulas de história.

A mesma historiadora faz menção ao movimento da Escola Nova, que trazia a proposta de promover o desenvolvimento do ensino pelos métodos ativos, pelo qual a produção do saber deveria transcorrer com o envolvimento e participação ativa dos educandos.

O precursor da Escola Nova, segundo Gadotti (2001, p. 142), foi o suíço Adolphe Ferrière, a partir dele surgiram outras correntes pedagógicas com o mesmo ideário, a criança no centro do processo educativo, sendo que

O educador norte-americano John Dewey (1859-1952) foi o primeiro a formular o novo ideal pedagógico, afirmando que o ensino deveria dar-se pela ação (“learning by doing”) e não pela instrução, como queria Herbart. Para ele, a educação continuamente reconstruía a experiência concreta, ativa, produtiva, de cada um.

Neste ideário pedagógico, a educação como conhecimento é processo e não produto, ou seja, o conhecimento deriva da ação da reconstrução e reconstituição da experiência, sempre no sentido da melhoria da eficiência individual. Gadotti reitera que este ideário pedagógico vem ao encontro dos objetivos da nova sociedade burguesa - o desenvolvimento do sistema capitalista. Por isso, seus preceitos se limitavam ao preparo dos jovens para o trabalho, instrumentalizando-os para a atividade prática e o exercício da competição e privando-os de um conhecimento capaz de revelar o panorama de exploração do trabalho e dominação política, próprio da sociedade de classe. (2001, p.144).

No tocante ao ensino escolar de História, transcorriam-se inovações com ideários similares aos preceitos da Escola Nova, pois também trazia a premissa do educando como centro do processo de ensino que deveria se desenvolver através da “história-problema”.

As inovações no campo da historiografia corriam por conta da produção intelectual de origem francesa associadas à revista *Annales*, criada em 1929, com Lucien Febvre, Marc Bloc, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie.

Segundo Peter Burke (1991), as ideias diretrizes das inovações preconizadas pelo grupo da “Escola dos *Annales*”, se resumem em:

- ❖ Substituição da tradicional narrativa de acontecimentos;
- ❖ História-problema;
- ❖ História que contempla todas as atividades humanas e não exclusivamente a história política;
- ❖ Colaboração de outras disciplinas, como a Geografia, Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Linguística etc.
- ❖ Ampliação das fontes históricas.

Mas, tais preceitos não chegariam às salas de aula em decorrência das reformas educacionais, inclusive o próprio docente exerceria seu ofício embasado no método não ativo, pois, o próprio currículo foi organizado nos anos de 1970, dentro dos moldes do “tecnicismo

educacional”⁵, ou seja, “[...] seccionado em zonas estanques, elencadas em quadros contendo os objetivos, conteúdos e atividades didáticas. (BITTENCOURT, 2006, p. 15).

Nessas condições, restava ao docente apenas executar as tarefas de acordo com o manual, não cabia a ele pensar a sistematização do conteúdo ou a escolha de metodologias de ensino.

Contudo, ainda na década de 1970 e ao longo dos anos de 1980, sucedia o movimento de reflexão sobre o conteúdo e os pressupostos da prática pedagógica do ensino escolar de História. Principalmente, em razão da esperança que outra metodologia de ensino conseguisse suprir as dificuldades de decodificação do novo alunado, em decorrência da falta de conhecimento de certos conceitos, imperativo à compreensão do processo histórico, assim como a apropriação de habilidades cognitivas que viessem ao encontro das necessidades do mercado de trabalho, caracterizado pelo novo modo de produção – toyotista⁶, que viria a substituir o modo de produção taylorista/fordista.

Em relação ao ensino escolar de História, discutia-se

[...] a produção de conhecimento histórico como forma de romper com o papel reprodutivista que tradicionalmente é conferido ao 1º e 2º graus; o livro didático: o significado de sua utilização e a análise dos conteúdos veiculados; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional de História e experiências utilizando diferentes linguagens e recursos no ensino, tais como música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos. (FONSECA, 1993, p. 86).

Esta movimentação, no sentido de prover a renovação do ensino escolar de História que principiou nos meandros do processo da “abertura democrática”⁷, ocorreu em consonância a vários outros fatores, como:

- ❖ Busca pela obtenção de habilidades cognitivas que correspondessem às novas necessidades do setor produtivo do sistema capitalista;

⁵ Segundo Circe Bittencourt, esta denominação foi utilizada em razão dos órgãos governamentais implantarem currículos oficiais com conteúdos e atividades prontas à serem executadas pelos docentes, inclusive traziam técnicas de leitura de textos, técnicas para o trabalho em grupo etc. Não havendo necessidade de repensar o conteúdo, mas apenas aperfeiçoar a “técnica”. (2009, p.90-91).

⁶ Elaborado por Taiichi Ohno, o toyotismo surgiu nas fábricas da montadora de automóvel Toyota, após a Segunda Guerra Mundial. No entanto, essa transformação na estrutura produtiva somente se consolidou como filosofia na década de 1970. O toyotismo tinha como elemento principal a flexibilização da produção. Ao contrário do modelo fordista, que produzia muito e estocava essa produção, no toyotismo só se produzia o necessário, reduzindo ao máximo os estoques. Essa flexibilização tinha como objetivo a produção de um bem exatamente no momento em que fosse demandado, no chamado Just in time.. Dessa forma, ao trabalhar com pequenos lotes, pretendia-se que a qualidade dos produtos fosse a máxima possível. Essa era outra característica do modelo japonês: a Qualidade total. A crise do petróleo (1973) fez com que as organizações que aderiram ao toyotismo tivessem vantagem significativa, pois esse modelo consumia menos energia e matéria-prima ao contrário do modelo fordista. (disponível em: <<http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/toyotismo.htm>>, acesso em 31.05.2011).

⁷ Termo utilizado para designar o período em que o governo militar começou a abertura política, porém, de forma “lenta, gradual e segura” iniciou-se em 1.974 com o Presidente militar General Ernesto Geisel, e se estendeu pelos anos 80 com o último Presidente Militar General Figueiredo.

- ❖ Promoção de uma educação conforme o novo contexto político - redemocratização do país;
- ❖ Instauração do avanço do campo historiográfico que há muito se fazia presente nos meios acadêmicos, mas não no ambiente escolar e
- ❖ Ajuste do sistema educacional em função da consubstanciação da “democratização da educação”.

Mediante o novo panorama histórico do país, o estado de São Paulo se antecedeu à LDB nº 9394/96. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, sob o comando organizacional da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), contando com a assessoria das universidades: Pontifícia Universidade Católica (PUC) e Universidade de São Paulo (USP), mobilizou-se no sentido de elaborar uma nova proposta curricular, que se concretizou na proposta de 1986 e, posteriormente, na proposta de 1992.

Em relação ao ensino escolar de História, em ambas as propostas (1986/1992), as abordagens metodológicas passaram a ser pautadas sob a didática cognitivista e em pressupostos teóricos influenciados pela “Escola de Annales”. (GIGANTE, 1997, p. 34).

Gigante (1997, p. 39), chama a atenção para outro ponto que havia em comum entre as duas propostas curriculares de nível estadual (1986 e 1992), o fato de

[...] não tomar como ponto de partida para qualquer tipo de sugestão a real situação do ensino na Rede Estadual, aspectos relativos à situação do professor, principalmente a questão salarial, ainda mais agravada naquele contexto de recessão e inflação, típicos do início da década de 90. Também não considerava [...] os cursos de formação de professores, a carreira docente, condições de trabalho, etc.

A nova proposta curricular implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) prenunciava mudanças que viriam a ser normatizadas em âmbito nacional por meio da LDB Nº 9394/96, que se desdobraria nos documentos norteadores do fazer e do saber docente, ou seja, nos documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros. Esses documentos exigiriam que o docente se apropriasse de outra metodologia para a realização da transposição didática.

Nestes termos, já não viria ao encontro dos aportes teóricos, dos documentos oficiais, uma aula pautada na narração da história, sendo necessária ainda a apreensão de novas técnicas pedagógicas, tanto para o desenvolvimento da situação de aprendizagem, como para detectar os déficits conceituais do novo alunado e, também, para traçar alternativas em vias de suprimi-los.

Para Fonseca (1993, p. 92), o propósito era

[...] mudar as práticas, o processo de ensino, o fazer pedagógico na sala de aula de tal forma que o acesso ao saber produzido se dê efetivamente por uma postura crítica ativa, aluno e professor, na condição de sujeitos, contrastando com a condição de consumidores de informação, a qual estão submetidos.

As reformas educacionais ocorridas no currículo do estado de São Paulo em 1986 e 1992, na verdade, vinham responder à demanda do sistema econômico e social, ou seja, da nova conjuntura da sociedade contemporânea que viria a se configurar sob as premissas do neoliberalismo⁸, em vias de se instaurar no sistema político e econômico do Brasil.

A Lei de Diretrizes de Bases nº 9394/96 e os documentos decorrentes desta, como a própria proposta curricular de cada estado que compõe o país, trouxeram mudanças na organização e sistematização do ensino escolar da educação básica, o que simbolizou um marco de mudanças, no que se refere às abordagens metodológicas de desenvolvimento do ensino, praticadas nos ambientes de formação educacional no nível acadêmico e escolar e, também, na corrente historiográfica fundamentadora do ensino escolar de História.

A LDB nº 9394/96 reorganizou a educação básica, sendo que o ensino de primeiro grau e segundo grau foi renomeado para Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tendo como princípio, a promoção de novas competências cognitivas, pois o eixo norteador do fazer docente deveria passar a adotar novas diretrizes. No caso do ensino escolar de História, este deveria ser fundamentado em uma nova concepção de ensino e em outra corrente historiográfica, na qual as fontes não fossem restritas, mas abrangentes; o objeto de estudo não se limitasse à história política e factual e que não tivesse como postulados básicos a imparcialidade e objetividade.

A partir da premissa – formação de caráter geral - o currículo do ensino médio passou a ser organizado sob quatro áreas do conhecimento:

- ❖ Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).
- ❖ Matemática e as áreas do conhecimento (Matemática).
- ❖ Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Física e Química).

⁸ O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado Intervencionista e de bem estar. Seu texto de origem é o Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado [...]. (ANDERSON (2003) in apud SADER, EMIR E GENTILI (ORG). Pós-Neoliberalismo. As Políticas Sociais e o estado Democrático. São Paulo. Paz e Terra, 2003.

- ❖ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (LEM) e Artes).

Esta nova configuração visou uma formação a ser ofertada sob a perspectiva da interdisciplinaridade, da contextualização, do multiculturalismo, almejando uma formação voltada para a aquisição de saberes imperativos à nova cidadania, preconizada tanto pelos documentos de origem internacional, quanto nacional, ou seja, uma formação básica em vias de promover o desenvolvimento da

[...] capacidade de comunicação, de raciocínio lógico-formal, de criatividade, de articulação de conhecimentos múltiplos e diferenciados de modo a capacitar o educando a enfrentar sempre novos e desafiantes problemas. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 12).

A formação voltada para a produção de saberes mais complexos de acordo com os preceitos dos documentos oficiais deveria ser ofertada em nível escolar da educação básica, cabendo ao ensino médio, aperfeiçoá-los, conforme Art. 35. I – *a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental [...]*.

Analisar os documentos organizadores do sistema educacional, tanto aquele de ordem internacional ou nacional, levou-nos a tomar o termo “básico” na perspectiva de aquisição de saberes tidos como “úteis”, tanto para a vida produtiva, quanto social no mundo neoliberal. Saberes veiculados às necessidades do indivíduo no sentido do exercício da cidadania para o acesso às atividades produtivas e à mediação das adversidades sociais, por isso a necessidade de prosseguimento dos estudos e desenvolvimento pessoal, conforme expresso nos termos da própria LDB nº 9394/96 e demais documentos oficiais decorrentes desta.

Contudo, o caráter dual do Ensino Médio manteve-se, pois

[...] parte do ensino pós-compulsório foi transformada em estritamente profissionalizante, adquirindo caráter terminal, e parte manteve-se propedêutico. Reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas, sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 92).

Esta perspectiva de utilidade dos saberes apreendidos na escola para a vida produtiva e social, fez com que o currículo fosse configurado de forma a possibilitar a supremacia das disciplinas de Português e de Matemática e garantir uma formação básica que privilegiasse o desenvolvimento da capacidade leitora, escritora e do domínio das operações matemáticas.

Desta feita, compreendemos a atual configuração do currículo oficial do estado de São Paulo nos dois seguimentos escolares (ensino fundamental e médio) composto por maior quantidade de horas aulas para Língua Portuguesa e Matemática. No caso do terceiro ano do ensino médio, a discrepância é mais evidente, pois, enquanto a disciplina de História tem apenas uma hora aula semanal na grade curricular, Língua Portuguesa e Matemática possuem cinco horas aulas semanais, cada uma.

Para não fugir à regra, característica de todas as reformas educacionais, aos docentes, conforme os termos da UNESCO e dos documentos oficiais, coube a tarefa de concretizar o ideário educacional prescrito oficialmente, porém, com alguns adendos estabelecidos pelo próprio Relatório Delors: competência pedagógica; formação para a pesquisa; devotamento e profissionalismo.

Competência Pedagógica no sentido de apropriar-se dos novos princípios de ensino-aprendizagem preconizados pela reforma educacional de 1990, cabendo, inclusive, a formação voltada para a pesquisa e o profissionalismo para manter-se atualizado por meio da formação continuada. Quanto ao devotamento, se ampararmos no atual cenário educacional, seria o docente se dedicar em potencial à escola a qual leciona, independente das condições de trabalho, infraestrutura, na maioria das vezes não compatíveis com os preceitos teóricos da reforma educacional, e salário aviltante.

2.2 LDB N° 9.394/96: Uma velha composição sob uma nova partitura.

Será que a reforma educacional, proveniente da LDB n° 9394/96, teria proporcionado alteração substancial, no tocante à formação escolar correspondente ao Ensino Médio, em comparação à política educacional prescrita pela Lei n° 5692/71; ou a reforma desse segmento escolar teria ocorrido de forma consubstancial a esta Lei?

Antes de darmos sequência ao desenvolvimento dessa interrogativa, devemos lembrar que os aspectos da reforma educacional promovida pela Lei n° 5692/71 foram:

- ❖ Tecnicismo, no sentido da incorporação do ensino profissionalizante ao ensino regular, redundando na profissionalização compulsória no ensino médio.
- ❖ Expansão quantitativa da escola pública, que se expressou pela ampliação da obrigatoriedade escolar para oito anos, unindo o curso primário e ginásio,

passando a ter a nomenclatura de 1º Grau e eliminando o exame de admissão do ginásio;

- ❖ Censura e controle rigoroso sobre as atividades acadêmicas, assim como a vigilância sobre o ensino escolar;
- ❖ Expansão da iniciativa privada no ensino superior;
- ❖ Rebaixamento da qualidade do ensino em âmbito universitário e escolar;
- ❖ Aumento numérico do contingente dos professores públicos estaduais;
- ❖ Início do arrocho salarial do professorado.

Em busca da resposta do questionamento introdutório do subtítulo, nos reportamos para o contexto econômico e político dos anos 1980 e 1990, cenário da reforma educacional que precedeu a construção da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Alguns acontecimentos que transcorriam simultaneamente nesse período, foram os fatores cruciais para que se desse a reestruturação do país e, consecutivamente, a formulação de novas diretrizes para a educação nacional.

Tais acontecimentos diziam respeito tanto ao âmbito político quanto ao econômico, problemas decorrentes da crise do capitalismo mundial, iniciada a partir de 1973, com o “choque do petróleo” e a alta dos juros do sistema financeiro internacional.

Esta fase ficou conhecida no Brasil como o fim do “milagre brasileiro”⁹, período que se estendeu pelos anos 1980 e se alongou pelos anos de 1990, caracterizada também pela:

- ❖ Problemática da reestruturação do país tanto em relação à política econômica, quanto ao sistema de produção capitalista que se reinventava por conta da evolução tecnológica e da globalização¹⁰ e
- ❖ A insatisfação da população em relação ao regime político repressivo e ditatorial do governo militar.

⁹ Termo empregado na propaganda oficial do governo militar para designar o crescimento da economia durante o governo Médici.

¹⁰ A evolução tecnológica que proporcionou o desenvolvimento da microeletrônica, das comunicações através da fibra óptica e satélites, acelerando a difusão de informações e facilitando o transporte, possibilitou a expansão de empresas transnacionais pelo mundo, que se aproveitaram da facilidade de se movimentar para explorar as vantagens econômicas, fiscais e trabalhistas nos países onde se instalavam transitoriamente, daí o termo, simbolizando o estágio da mundialização de capitais.

Tais fatores acabaram por fomentar o processo de abertura política que levaria à redemocratização do país que, por sua vez, redundaria na Constituição Federativa de 1988 e por fim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

O período correspondente aos fins dos anos 70 e primeira metade dos anos 1980 foi de grande agitação política. Momento em que a sociedade se mobilizava, exigindo direitos políticos, trabalhistas, liberdade de expressão, por meio de diversas organizações como: associação de consumidores, sindicatos, profissionais liberais, professores, estudantes, ligas camponesas etc.

Por intermédio de organizações sociais, seguida de grandes mobilizações, a sociedade conquistou a volta de civis à frente dos governos estaduais e federal. Sendo que, primeiramente, pelo restabelecimento das eleições diretas para governadores. Posteriormente, com a emenda constitucional de autoria do deputado federal Dante de Oliveira. Embora esta não tenha sido aprovada pelo Congresso Nacional, acabou por mobilizar as entidades sindicalistas, estudantis e a população como um todo, pois pressionavam o Congresso Nacional por meio da campanha das Diretas Já¹¹, a ponto dos congressistas elegerem em 1985 um civil para ocupar a presidência da república (Tancredo Neves), após 21 anos (1964-1985) de militares ocuparem a presidência do Brasil.

Em relação ao âmbito educacional, a sociedade também se pronunciou. Pois, segundo Saviani (1997), no decorrer de 1970 e 1980, os educadores imprimiram críticas à política educacional do regime militar e se manifestaram, unidos em diversas associações, contra a organização do sistema educacional e desvalorização do professorado, principalmente, em forma de muitas greves.

No tocante ao ensino escolar de História, no período que antecedeu a abertura política e por todo o processo de redemocratização, houve movimentos por parte de acadêmicos de renomadas universidades e professores das instituições escolares, que visavam à renovação do ensino da área das ciências humanas, no sentido de recuperar a autonomia perdida com a introdução de Estudos Sociais no currículo escolar.

No mesmo movimento de redemocratização, iniciou-se o processo de construção da Constituinte, pelo qual, por intermédio de organizações populares como: Plenário Pró-Participação Popular da Constituinte movimento de São Paulo e Movimento Nacional pela Participação Popular na Constituinte movimento do Rio de Janeiro, conseguiu-se o envio para

¹¹ Denominação dada à Campanha para a promoção de eleições diretas para presidente da república ocorrida em 1984.

o Congresso Nacional de 122 emendas assinadas por milhões de brasileiros para a composição da Constituição da República Federativa, que viria a ser promulgada em 05 de outubro de 1988.

Adentrando os anos 1990, a crise econômica mundial se agravou, foi então que o Brasil, por intermédio da pressão de organismos internacionais (Banco Mundial, FMI), acabou aderindo à política econômica neoliberal.

O processo de implantação do sistema neoliberal no país se deu no decorrer da gestão de três presidentes: Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso, durante seus dois mandatos (1995-1998 / 1999-2002).

As medidas políticas e econômicas introduzidas no país tomaram rumo em direção a edificar diversas mudanças, no sentido de ajustá-las ao sistema capitalista globalizado e neoliberal.

Nesse sentido, a reorganização seria norteadada pelos princípios básicos do neoliberalismo que sinteticamente seriam:

- ❖ Subordinação da economia às leis do mercado;
- ❖ Privatização de empresas estatais;
- ❖ Política comercial de abertura do mercado e liberação de importações;
- ❖ Cortes de gastos públicos e
- ❖ Desregulamentação da economia através da supressão de barreiras, regras restritivas e leis trabalhistas.

Em vias de colocar em prática esses princípios, o país passou por um processo de reformas administrativas governamentais, identificadas anteriormente pelo “Estado do Bem-Estar Social” ou “Welfare State”, fundada no período de ascensão do fordismo/taylorismo, marcados, principalmente, nos anos de 1960 até parte dos anos de 1970.

A partir das reformas administrativas governamentais que visavam a adequação do país à política econômica neoliberal, o modelo estatal anterior foi suplantado pela figura do “Estado Mínimo”, caracterizado, principalmente, pela redução de ações sobre a garantia da proteção social. A ação do Estado passaria a configurar-se no sentido de prover ações para o desenvolvimento e manutenção do sistema capitalista globalizado.

Desta feita, questões de ordem social deixariam de ser prioridade, principalmente, no tocante aos direitos trabalhistas, que passaram a contar com uma nova legislação mediadora da relação entre trabalho e capital. Legislação esta, que viria a provocar a destituição de alguns direitos conquistados a duras penas pelos trabalhadores, em decorrência da formatação

de novas formas de contrato de trabalho que se estabeleceriam por meio da terceirização¹².

Este receituário neoliberal, caracterizado pela descentralização, privatização e desconcentração das funções do estado federal, transfere suas responsabilidades para instâncias ou jurisdições estaduais e municipais e para a própria sociedade. (RODRÍGUES, 2003).

Foi sob esta conjuntura econômica e política que se processou a construção da LDB Nº 9394/96, marcada pela:

- ❖ Redemocratização do país;
- ❖ Promulgação da Nova Constituição Federal.
- ❖ Crise econômica;
- ❖ Mudanças no modelo econômico e
- ❖ Inserção da política neoliberal no país.

O momento histórico do país pedia uma nova lei para reger a política educacional, se não de forma prescritiva ao menos indicativa, pois as circunstâncias exigiam uma ação política que determinasse as diretrizes para a reorganização das três esferas do sistema educacional (Ensino Fundamental, Médio e Superior), e que fundamentasse, ainda, todos os demais documentos oficiais que iriam normatizar o sistema educacional dos estados do país, além de regulamentar normas à Educação Básica, no sentido de tecer preceitos quanto à:

- ❖ Organização curricular;
- ❖ Formação inicial e continuada de professores e
- ❖ Gestão escolar.

Caberia, ainda, em seus aportes, o apontamento de caminhos para o alcance de objetivos específicos, que estabeleceriam os meios para a obtenção dos fins a serem alcançados pelo “sistema nacional de educação”, cujo foco se traduziria na formação voltada para a promoção de saberes, comportamentos e valores condizentes às perspectivas da sociedade, agora engendrada sob a nova conjuntura econômica, política e social.

Nestes termos, como era de se esperar, as diretrizes que estavam por vir, também viriam a se harmonizar aos preceitos de formação educacional, na perspectiva de conceber um indivíduo para uma sociedade delineada pelo modo de produção capitalista globalizado.

¹² Forma de organização estrutural que permite a uma empresa transferir a outra suas atividades-meio, proporcionando maior disponibilidade de recursos para sua atividade-fim, reduzindo a estrutura operacional, diminuindo os custos, economizando recursos e desburocratizando a administração. (Dicionário eletrônico Houaiss de língua portuguesa – acesso em 04.06.2011).

A LDB nº 9394/96 foi concebida como documento basilar, fundamentador de todos os demais documentos que oficializaram a última reforma educacional do Estado de São Paulo, pois, foi a partir dela que se estabeleceram

[...] os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação do país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação através do enunciado dos primeiros títulos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional relativos aos fins da educação, ao direito, ao dever, à liberdade de educar e ao sistema de educação bem como a sua normatização e gestão. (SAVIANI, 1997, p. 189).

Trata-se do documento propulsor da “nova política educativa” concebido, constituído e instituído de forma conflituosa, devido às divergências de interesses dos setores da sociedade. Os embates na Câmara dos Deputados e no Congresso Nacional perduraram por oito anos, finalizados no dia 20 de dezembro de 1996, data em que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

Para desenvolver a exposição sobre o processo de elaboração e sanção da LDB nº 9394/96, recorreremos à obra de Saviani (1997): “A nova Lei da Educação: LDB Trajetória Limites e perspectivas”. Selecionamos esta obra como fonte de estudos para compreensão dos fatores que influenciaram a configuração desse documento, assim como, para identificar elementos semelhantes em suas diretrizes entre a atual política educacional LDB nº 9394/96 e a Lei anterior nº 5692/71, em relação à formação educacional destinada ao ensino médio.

Antes da sua promulgação, a LDB nº 9394/96 passou por diversos estágios e mudanças no decorrer de oito anos de trâmite pela Câmara de Deputados e Senado, por exemplo:

- ❖ Projeto Lei nº 1.258-C / 1988;
- ❖ Projeto Substitutivo - Jorge Hage /1990;
- ❖ Projeto Lei da Câmara - Cid Sabóia nº 45/91;
- ❖ Projeto Substitutivo Darcy Ribeiro nº 67/92;
- ❖ Substitutivo ao Projeto Lei Cid Sabóia nº 250/94;
- ❖ Volta do Projeto Substitutivo Darcy Ribeiro/1995.

O Projeto Lei nº 1.258-C / 1988, bem como a 1ª versão do Projeto Substitutivo, cujo redator foi o deputado Jorge Hage, caracterizou-se pela composição de um texto construído de forma democrática, ouvindo entidades representativas da sociedade, como os integrantes das universidades e do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.

O projeto substitutivo do deputado Jorge Hage, após passar pela relatoria do senador Cid Sabóia, passou a ser denominado de Projeto Lei da Câmara - Cid Sabóia nº 45/91, após sobre algumas alterações, em virtude das interferências ocorridas no trâmite para a sua aprovação na Câmara e, posteriormente, no Senado, porém, conservaram-se em seus artigos algumas aspirações populares decorrentes do processo democrático de sua composição.

Em 1992, o processo, pelo qual passava o Projeto Lei nº 45/91, correu o risco de ser suspenso, por conta da apresentação do Projeto Substitutivo representado pelo senador Darcy Ribeiro, que voltaria à cena em 1995, tendo como relator o deputado José Jorge; projeto este que acabou sendo aprovado, portanto, eliminando definitivamente o Projeto lei nº 45/91, que havia passado a ser denominado Substitutivo Projeto Lei Cid Sabóia nº 250/94.

Pautando-nos na cronologia do processo de aprovação da LDB nº 9394/96, apresentado por Saviani (1997), o projeto substitutivo de autoria do então Senador Darcy Ribeiro aprovado pela via direta - Congresso Nacional, teve uma primeira passagem em 1992 e reapresentado em 1995 e teria sido redigido durante os governos dos presidentes que haviam introduzido a política econômica neoliberal no país. Nesta lógica, a primeira redação teria ocorrido ainda no governo do presidente Fernando Collor de Mello e a segunda sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Ao ponderar sobre a rapidez da aprovação no executivo, sem nenhum veto, pressupõe-se que em seus aportes havia as interações do poder executivo, por isso a situação um tanto atípica, do não veto e a aprovação quase instantânea da LDB nº 9394/96.

Esta análise da cronologia dos acontecimentos explica a colocação de Saviani (1997, p. 162), quando ele menciona que o

[...] MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente em sua aprovação. E como a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeita com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos.

Reiterando a citação acima, o mesmo autor lembra que a LDB nº 9394/96 sancionada trazia apenas um item em seus aportes que não agradava aos empresários da educação, a questão da exigência de título de mestre e doutor na docência do Ensino Superior, fato este que foi contestado por eles e, isso, fez com que o Senador Antonio Carlos Magalhães, por meio de uma emenda, retirasse tal obrigatoriedade, deixando, assim, a lei sancionada em conformidade aos interesses dos empresários da educação.

Para Saviani (1997), a LDB nº 9394/96 aprovada é um documento legal, porém, “minimalista”, pois ela assume um aspecto mais indicativo do que prescritivo, e isso se deu de forma proposital, pois tinha o intento de tornar exequíveis todas as ações idealizadas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), assim como os demais órgãos executivos do governo, uma vez que procurava conciliar o interesse proveniente da burguesia capitalista do país às “recomendações” dos órgãos internacionais, de forma a cumprir os compromissos firmados entre eles.

O MEC é um órgão criado pelo governo federal do Brasil, portando, um órgão do executivo a trabalho do governo. Apareceu no cenário governamental do Brasil, em 1930, sob a presidência de Getúlio Vargas, por meio do decreto nº 19.402, o qual recebeu a denominação de “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”, e teve como atribuição diversas atividades relacionadas a vários ministérios como: saúde, esporte, educação e meio ambiente.

Em 1953, por meio da Lei nº 1.920 foi criado o Ministério da Saúde. Isso provocou novas mudanças em relação à nomenclatura, e atribuições do antigo órgão, o qual passou a ser denominado de “Ministério da Educação e Cultura” (MEC). E, assim, alterou novamente a nomenclatura, em 1985, por meio do Decreto nº 91.144, para Ministério da Cultura, contudo, a sigla MEC permaneceu. Em 1992 houve a transformação do Ministério da Cultura em Ministério da Educação e do Desporto e somente em 1995, a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação. Desse modo, ficou, sob a responsabilidade do MEC a política nacional da educação, cabendo a ele:

- ❖ Definir as competências e diretrizes que norteiam os currículos dos três níveis de ensino: Fundamental ciclo I e II, Médio e Educação Superior;
- ❖ Avaliar o rendimento escolar de todos os segmentos da educação básica por meio de instrumentos de avaliação como os contemporâneos - Prova Brasil¹³, SAEB¹⁴ e ENEM¹⁵.

¹³ A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de metas e implantações de ações pedagógicas e administrativas.

¹⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme estabelece a Portaria nº 931 de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada por amostragem na Rede de Ensino, em cada unidade da Federação e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais extensa e detalhada, tem foco em cada unidade escolar.

¹⁵ Exame Nacional do Ensino Médio - avaliação do desempenho do aluno, avalia as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio. disponível em <<http://www.inep.gov.br>> acesso em 13.03.2011.

O MEC, assim como os demais órgãos executivos, tem um vínculo direto com o governo, até porque seus membros são nomeados diretamente pelo presidente da república. Lembrando, que ele foi criado sob um governo que via a educação como um instrumento ideológico para a implantação e manutenção de seu ideário político e econômico.

A origem e a própria condição de órgão executivo do MEC pode fundamentar a colocação de Saviani (1997), em relação à rápida aprovação do Projeto Substitutivo Darcy Ribeiro. Considerando que se trata de uma LDB cujos artigos expressariam interesses da sociedade brasileira, mas, de forma unilateral, já que com a contribuição do poder executivo garantiu que se preservassem os interesses da burguesia capitalista do país, conciliado aos interesses dos órgãos internacionais.

Para melhor explicar a colocação de Saviani, em relação ao caráter mais indicativo do que prescritivo da LDB nº 9394/96, somado à posição do MEC quanto à sanção da Lei, além da questão de interesses dos representantes do poder nacional e dos órgãos internacionais, vamos retomar a política educacional do regime militar, determinada pela política de desenvolvimento econômico, já que foi sob o governo dos militares que se fortaleceu a relação entre o governo brasileiro e os órgãos internacionais, em termos de realização de acordos para a obtenção de recursos financeiros seguido de “recomendações” quanto à organização da política educacional nacional. (ROMANELLI, 1990).

Cabe, porém, lembrar que, logo nos primórdios dos anos 1960, portanto antes do governo dos militares, já havia acontecido os primeiros compromissos do governo brasileiro com os órgãos internacionais, conforme os documentos: “Carta de Punta Del Este” (1961) e o Plano Decenal de educação da Aliança para o Progresso, sobretudo, os derivados dos acordos entre MEC e a AID (Agency for International Development), além dos Acordos MEC-USAID. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Entretanto, foi no governo dos militares que se consubstanciaram os laços com os organismos internacionais, visando à concretização da política de desenvolvimento econômico, expresso no “Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social” (1967-1976), que se reserva à educação a tarefa de assegurar “a consolidação da estrutura de capital humano do país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico” (idem, *ibidem*, p. 34).

Foi a partir da premissa do desenvolvimento do país fundado no princípio do investimento no “capital humano” que o MEC consolida uma relação estrita, chegando às vias da sujeição junto aos órgãos internacionais, haja vista que os acordos do MEC – USAID, na vigência da Lei nº 5692/71, se processaram na ação deste último em oferecer assistência

técnica e financeira para a instauração da educação tecnicista, que muito lhes interessava, considerando que era importante a reforma educacional do Brasil para a expansão e consolidação do sistema capitalista industrial, que pleiteava novos mercados fornecedores de matéria-prima e consumidores.

Os diversos acordos do MEC-USAID, possibilitaram a este último introduzir seus preceitos formativos sobre todo o sistema educacional brasileiro, como podemos ver na disposição de alguns acordos citados logo abaixo:

- 26 de junho de 1964 - Acordo MEC-USAID para aperfeiçoamento do Ensino Primário. Visava ao contrato, por 2 anos, de 6 assessores americanos;
- 31 de março de 1965 - Acordo MEC-CONTAP-USAID para melhoria do ensino médio. Envolvia assessoria técnica Americana para o planejamento do ensino, e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos;
- 05 de maio de 1966 - Acordos do Ministério da Agricultura – CONTAP-USAID, para treinamento de técnicos rurais;
- 24 de junho de 1966 - Acordo MEC-CONTAP¹⁶-USAID, de assessoria para a Expansão e aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil. Envolvia assessoria americana, treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos e propostas de reformulação das Faculdades de Filosofia do Brasil;
- 06 de janeiro de 1967 - Acordo MEC-SNEL¹⁷ - USAID de Cooperação para publicação Técnicas, Científicas e Educacionais. Por esse acordo, seriam colocados, no prazo de 3 anos, a contar de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC E O SNEL incumbiriam apenas responsabilidades de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer americanos. (ROMANELLI, 1990, p. 212-213 apud Márcio Moreira Alves, Beabá dos MEC-USAID, Edições Gernasa, Rio, 1968).

Citamos apenas cinco dos doze acordos mencionados por Romanelli (1990), porém, suficientes para concordamos com o apontamento da autora, quando afirma que os acordos citados atingiram de alto a baixo todo o sistema de ensino, ou seja, nos níveis: primário, médio e superior. Assim como no ramo acadêmico e profissional, incorrendo ainda sobre o funcionamento, a reestruturação administrativa, o planejamento, o treinamento de pessoal docente e técnico e o controle dos conteúdos, por meio do domínio da distribuição dos livros técnicos e didáticos.

¹⁶ Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso.

¹⁷ Sindicato Nacional de Editores de Livros.

Devemos lembrar que se trata de um período em que o país foi pressionado pelos Estados Unidos a abrir o mercado brasileiro às indústrias multinacionais, e, isso, forçou o alinhamento do Brasil às medidas pró-capitalistas, inclusive no campo educacional. Além de tornar imprescindível a reorganização do sistema educativo em vias da promoção de uma formação de caráter tecnicista, voltada para o ensino profissionalizante. Exigiu, ainda, a expansão da educação básica pública à população de baixa renda, a fim de que esta adquirisse habilidades mínimas em leitura, escrita, cálculo para poder atender à demanda do mercado de trabalho que aumentava por conta do acelerado processo de industrialização.

Por meio dos acordos MEC- USAID, o regime militar conseguiu colocar em prática a reforma educacional instituída a partir da Lei nº 5692/71, principalmente, em relação à expansão da educação, tanto em nível superior, injetando verba pública ao setor privado, quanto em relação à educação básica pública.

Todavia, devido à dependência econômica, o governo militar acabou ficando compromissado junto aos órgãos internacionais, pois foram eles os financiadores dos empreendimentos expansionistas da política educacional do regime militar.

Os acordos dos órgãos brasileiros aos organismos internacionais possibilitaram a estes a intervenção nas diretrizes da educação brasileira, além de influenciar nas decisões que diziam respeito à educação básica e superior, “recomendando” medidas e ações que perpassaram sobre a formação de professores e a produção de livros didáticos. A partir daí, deu-se início ao processo de desnacionalização do ideário educacional, se considerarmos que a influência começava a processar, não necessariamente por via da adesão voluntária dos princípios epistemológicos da prática educativa americana, mas, por força do poder financeiro que se materializava em documentos norteadores, tanto da gestão dos investimentos quanto da sistematização de todos os níveis da educação nacional.

É neste sentido que se compreende a ação indicativa do MEC, pois atuou para que na reforma educacional se preservasse, não só os interesses dos setores internos representantes do poder econômico da sociedade brasileira, mas, principalmente, dos “órgãos externos”, ou seja, das agências financiadoras internacionais da contemporaneidade como: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Assim podemos compreender o caráter mais indicativo do que prescritivo do MEC, em razão da LDB nº 9394/96, pois não representa de fato grandes mudanças na política educacional, que segundo Saviani (1997, p. 226), trata-se de “[...] uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”, ao mencionar a situação atual, compreendemos que Saviani se refere à política educacional instituída pela Lei nº 5692/71.

As manobras políticas do MEC, apesar de não se encaixarem às regras da verdadeira democracia, ocorrem de forma legítima, seus poderes foram fundados pelo Decreto 66.600/70 e, segundo Saviani (1997), renovado oficialmente por intermédio da própria LDB N° 9394/96, quando esta institui os poderes da União sobre a educação, conforme o artigo 8°;

A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, Câmara de Educação Básica, o Secretário da Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário da Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República.

Garantindo, assim, participação ativa e efetiva do poder executivo na configuração do sistema educacional e ao mesmo tempo que fez prevalecer na letra da lei seus compromissos com determinados setores internos e externos do país, assegurando que a educação, seja um instrumento “produtor de conhecimentos que servem aos interesses imediatos do capital”. (FONSECA, 1993, p.113)

Mas, devemos lembrar que a interferência dos órgãos externos na elaboração dos princípios que fundamentam a reforma da educação brasileira ocorreu de forma consentida, pois não há registro propriamente dito que expresse imposições por parte destes órgãos internacionais à cúpula decisória do país, considerando que “[...] o relatório de entidade internacional só é divulgado se aprovado pelo governo do país concernente [...]”. (CUNHA, 2002, p. 107), assim, os acordos foram firmados e as medidas efetivadas de comum acordo.

Portanto, podemos considerar que as diretrizes da LDB n° 9394/96 foram delineadas conforme as determinações estabelecidas pelos grupos dominantes nacionais e internacionais, o que, segundo Saviani (1997, p. 200), converteu-se na produção de um texto inócuo e genérico que possibilitou

a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado “Fundo de Valorização do magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a Lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários.

As colocações de Saviani podem ser fundamentadas nos postulados de diversos documentos dos órgãos multilaterais, a exemplo do Banco Mundial que, nos anos de 1990, expôs um conjunto de medidas orientando as ações a serem empreendidas pelos países

latinos, a fim de promover reformas no campo educacional, já que recomendava ações em torno da gestão do financiamento e da administração da educação, propondo um

[...] sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, P. 74).

Ainda no que tange à intervenção dos órgãos internacionais sobre o sistema educacional brasileiro, percebe-se forte influência destes sobre as medidas governamentais, inclusive sobre a configuração da própria LDB nº 9394/96. Buscamos no Relatório Jacques Delors (2006) “Educação: um tesouro a descobrir”, elementos que expressam as confluências entre ambos.

O relatório Jacques Delors traz à baila a questão do desenvolvimento cognitivo, enfatizado segundo os saberes promotores do desenvolvimento econômico e social, que tem suas bases sob os quatro pilares da educação: Aprender a ser; Aprender a conviver; Aprender a conhecer; Aprender a fazer. Tais conhecimentos são colocados como essenciais no que diz respeito à educação da sociedade contemporânea, pois convergem para o conceito de educação permanente, que podemos encontrar na LDB nº 9394/96, quando apresenta os preceitos educacionais destinados ao ensino médio, como podemos observar no Artigo 35:

- I. a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A lei expressa a necessidade de se colocar em prática os quatro pilares da educação, em razão da adaptação do indivíduo às instabilidades do mundo produtivo e social; requer ainda, a aplicação dos saberes voltados para o ser, o conviver, o conhecer e o fazer. Tais preceitos foram consubstanciados pelo próprio Relatório Delors (2006, p.20), quando menciona que:

[...] há que adquirir uma competência mais ampla, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações, muitas delas imprevisíveis, e que facilite o trabalho em equipe, dimensão atualmente muito negligenciada pelos métodos pedagógicos.

Estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova [...].

Podemos depreender que há conjugação entre os preceitos expressos na LDB nº 9394/96 e o Relatório Delors: ambos fazem menção à formação educacional para adaptação à organização do sistema produtivo (modo de produção industrial toyotista), que adota o sistema de trabalho por equipe (as células), exige o exercício do ser e do conviver, e ainda, necessita da busca por novos conhecimentos em decorrência da rápida evolução tecnológica, além de orientar para o exercício constante do conhecer, no sentido de subsidiá-lo à prática propriamente dita do fazer.

Uma educação promotora de saberes para contornar as adversidades e superar os percalços, característicos de uma sociedade que preza pela educação para o trabalho e não, necessariamente, para o emprego, em consequência dos elevados índices de desemprego, próprios do neoliberalismo.

O Relatório Delors (2006), e a LDB nº 9394/96 primam pelo desenvolvimento da memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com outros, carisma natural. Complementando os saberes considerados imprescindíveis como “[...] os instrumentos essenciais da aprendizagem a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo matemático e a resolução de problemas [...]”. (*op. ci.*, p. 21).

Essa colocação retoma os preceitos basilares da Lei anterior (5692/71) que regia o sistema educacional, de forma que tende a consubstanciá-la, já que não representa mudança substancial e, nos remete novamente ao caráter mais indicativo da LDB nº 9394/96 do que prescritivo, pois acaba incidindo sobre a mesma política educacional, já que também trata a formação educacional de forma pragmática, não preza a formação para o emprego, mas para o trabalho, não se trata mais de uma educação técnica, mas politécnica, compreendida esta pela chamada formação de caráter geral, para qualquer tipo de trabalho, já que não há mais garantia de emprego em uma profissão específica.

A questão da promoção da educação para a formação geral e não, especificamente, a formação profissional não tira o caráter dual da educação básica, situação muito criticada por alguns mentores da reforma educacional de 1990.

Podemos encontrar na LDB nº 9394/96, os preceitos de uma educação também voltada para o trabalho, conforme o Artigo 35, da referida Lei, haja vista que, segundo este artigo, o saber escolar do ensino médio deve garantir “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada

disciplina”, deixando transparecer que, *a priori*, a formação escolar do educando envereda no sentido da preparação geral para atender à demanda de qualquer tipo de trabalho.

Percebe-se que o mote para a formação educacional não estava mais voltado para um mercado de trabalho específico, como intencionado pela Lei nº 5692/71, que estabelecia o ensino de 2º grau sob duas vertentes: o propedêutico e o profissionalizante, sendo que este último tinha por objetivo abastecer um determinado mercado de trabalho carente de mão de obra.

Na atual conjuntura sócioeconômica, não é mais propícia a formação de uma mão de obra específica, devido à própria instabilidade do mercado de trabalho, considerando que na “[...] economia moderna, a vida útil de muitas capacitações é curta; na tecnologia e nas ciências, assim como em formas mais avançadas de manufatura, os trabalhadores precisam atualmente se reciclar [...]”. (SENETT, 2006, p. 13).

Por isso o Parecer 15/98 CEB/CNE (Câmara da Educação Básica / Conselho Federal da Educação), enfatiza que

o trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se as condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB, nesse sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva.

Nesses termos, percebemos que a reforma educacional de 1990, em âmbito da organização e dos fins da formação básica, pouco reformou, inclusive em relação à quantidade. Embora seja recorrente nos diversos veículos de comunicação o *slogan* da política educacional expressa na busca pela “qualidade e não da quantidade”, no tocante ao Ensino Médio, não podemos dizer que a política expansionista da reforma tenha contemplado o aluno trabalhador. Lembrando que, muitas instituições escolares não oferecem ensino no período noturno e muito menos o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) de nível fundamental ou médio. Assim, alunos trabalhadores são excluídos do sistema educacional regular de ensino, obrigando-os a buscar outros meios para concluir a educação básica.

A reforma educacional de 1990 teria promovido uma mudança significativa no sentido da universalização do ensino básico, caso tivesse conservado os dispositivos legais do Projeto Lei nº 1.258-C/1988, na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 sancionada em 1996, como exemplo: a permanência do inciso I do Art. 57 do mencionado Projeto Lei.

I. Ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados;

Tal dispositivo poderia de fato garantir o acesso e permanência do aluno trabalhador na educação básica. Todavia, suprimiu-se o inciso supracitado da Lei de Diretrizes e Bases aprovada em 1996, tornando mais difícil a aprovação de medidas alternativas que assegurem o acesso e permanência do aluno trabalhador. Como as abaixo mencionadas pelas autoras Eva Waisros Pereira e Zuleide Araujo Teixeira (2005), no trabalho denominado “A educação básica redimensionada”, no qual explanam que a universalização poderia vir a ocorrer se a Lei determinasse:

- ❖ Carga horária de trabalho reduzida em duas horas diárias para o aluno trabalhador, sem perda salarial;
- ❖ Dispensa para estudos no tempo de duas horas semanais ou, uma semana por semestre aos alunos trabalhadores que frequentem cursos à distância;
- ❖ Turnos de quatro ou seis horas para alunos trabalhadores;

Essas medidas poderiam se concretizar de fato, caso o Inciso I do Artigo 57 do Projeto Lei nº 1.258-C/1988 tivesse sido mantido na LDB nº 9394/96, pois garantiam não só o acesso e permanência do aluno trabalhador na escola, mas também lhe possibilitava tempo para se dedicar aos estudos.

Conforme podemos observar, essas concessões dos empregadores, garantidas pela lei, seriam de extrema valia para que os alunos trabalhadores exercitassem o direito à educação.

Nestas circunstâncias, podemos perceber que da reforma educacional pouco se instituiu, pois em suas diretrizes preservaram-se os interesses de uma seleta camada da sociedade nacional e internacional, cujos intentos seriam alcançados por intermédio de mudanças que se processaram de forma parcial, garantindo, assim, que as medidas passassem desapercibidamente, esquivando-se, desta feita, das prováveis pressões e resistências, além de assegurar que sobressaíssem e se consolidassem os objetivos fundamentadores originários da Lei redigida pelos grupos hegemônicos da sociedade.

Ou seja, “[...] mantendo a velha tradição das elites brasileiras, procurando mudar para não mudar, modernizar sem romper com os antigos laços de poder, nem ferir os interesses constituídos”. (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2002, p. 38).

Para atingir tal intento, utilizou da estratégia de expor de forma deliberada nos textos dos documentos oficiais os objetivos proclamados¹⁸ (SAVIANI, 1989), que Coraggio (1996) interpreta como o poder do discurso ideológico presente nos documentos da reforma educacional, e que, por sua vez, Kuenzer (2001) explana como o novo discurso pedagógico. Segundo ela, carregado de preceitos voltados para a “formação integral”, por via da politécnica e transdisciplinaridade. O discurso enfatiza a superação da formação fragmentada entre teoria e prática. Todavia, tal superação, que seria uma das mudanças da reforma educacional da década de 1990, não se concretizou na prática, por conta da própria sistematização oficial do currículo das instituições escolares, organizado em grades disciplinares.

Os apontamentos desses autores são pertinentes, pois a essência dos textos que compõem os documentos oficiais da reforma educacional se concentram no discurso que se pauta na concepção de ensino na perspectiva da formação de caráter geral. Para tanto, prega a interdisciplinaridade, a contextualização, que proporcionariam o desenvolvimento do saber integral, e não compartimentado, insinuando uma crítica à formação educacional instituída pela Lei nº 5692/71, denominada de “ensino livresco”.

Contudo, Bittencourt, fundamentada na pesquisa de Eduardo de Mello sobre o ensino de história para o nível médio, coloca que o preceito da nova política educacional pautada na questão dos “conteúdos serem um meio e não um fim”, no processo educacional, se contrapõe à própria organização curricular e aos recursos didáticos disponibilizados, pois a pesquisa de Mello revelou que há

[...] predomínio da organização de estudos históricos em conformidade com o programa dos exames vestibulares. Os livros didáticos, em sua maioria, são produzidos para atender a essa situação. Os exames vestibulares, por efetuarem uma seleção de alunos, organizam seus programas de acordo com uma proposta conteudista e abrangente. (2009, p. 119-120).

Há outro aspecto da nova política pedagógica que podemos considerar similar ao da política educacional anterior (Lei Nº 5692/71), diz respeito “a diluição de conhecimentos”.

¹⁸ Termo utilizado por Dermeval Saviani, trata-se da leitura que se restringe as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível. (1989, p.147-148)

Para explaná-los vamos recorrer novamente aos aportes da historiadora Bittencourt (2009, p. 120), quando ela denuncia a

[...] proposta controvertida dos PCN sobre o papel das disciplinas na constituição dos saberes escolares. Os PCN são apresentados por “áreas do conhecimento”, e nesse sentido a História, ao lado da geografia, da sociologia, da antropologia, da política e da filosofia é parte integrante das denominadas “ciências humanas e suas tecnologias”. Uma interpretação dessa proposta detecta a diluição dos conhecimentos das ciências humanas em diversos conteúdos não disciplinares e a perda do aprofundamento dos conceitos, informações e métodos que fazem parte de cada uma das disciplinas.

Soma-se às colocações anteriores a questão da reforma educacional, a partir da LDB nº 9394/96, não ter alterado a sistemática da organização compartimentada do currículo, ou seja, continuar sendo constituída por uma grade subdividida em disciplinas diversas, ministradas por especialistas que praticamente não interagem com os demais, por conta de não dispor de tempo, já que o docente mesmo com uma jornada básica e carga suplementar conta com apenas três horas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e este ser restrito à formação continuada, portanto, geralmente tem uma pauta feita pelo professor coordenador pedagógico da escola (PCP), que não dá margem para ações de planejamento coletivo de aulas entre os docentes. Além do mais, a organização bimestral da programação do conteúdo das diferentes disciplinas que compõem a grade curricular não se articulam, e, isso, impossibilita o diálogo entre as disciplinas por tratarem de assuntos divergentes.

Outra crítica sobre a política educacional do regime político militar foi por estar fundada na “teoria do capital humano” no sistema educacional. No entanto, podemos perceber que a reforma instaurada a partir da LDB nº 9394/96 apresenta em seus aportes esta filosofia, pois os preceitos desta lei, assim como dos documentos decorrentes desta, fazem subentender que “[...] a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva”. (GENTILI, 2002, p.53).

Entretanto, não podemos deixar de lembrar que esta teoria foi retomada, adaptada aos princípios do neoliberalismo, por isso trata de investir no “Capital Humano Individual”, os documentos estão sempre reiterando que o

[...] incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado. [...] senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão outros não. (GENTILI, 2002, p.54).

Em decorrência da “Teoria do Capital Humano”, a Lei nº 5692/71 iniciou a expansão da educação básica que redundou não só na extensão desta às camadas populares, como também no aumento da escolaridade obrigatória, Ensino Fundamental, para oito anos.

A reforma educacional dos anos de 1990, também apresentou essa política, expressa na Lei nº 11.274/2006, que aumentou o tempo do Ensino Fundamental para nove anos. Tal atitude, de ambas as políticas educacionais, se justificam em decorrência das “recomendações” dos órgãos internacionais sobre a extensão do ensino fundamental, como também, de acordo com Saviani (1997, p. 210), por se tratar de

[...] uma exigência dos tempos atuais que, na esteira das mudanças tecnológicas em curso, tem por base a revolução microeletrônica e vem demandando uma formação geral comum, cuja consistência envolve uma escolaridade mais prolongada.

Até agora podemos depreender que se conservaram as mesmas premissas da Lei de 1971, ou seja, o desenvolvimento de um saber escolar, que, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), se traduz no estreito vínculo entre educação e mercado de trabalho.

Premissa que reascendeu com toda força no advento da reforma dos anos 1990 pois

a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, através de processos permanentes de educação continuada. Assim a relação entre educação e trabalho, mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual, para dar apenas alguns exemplos -, passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores. (KUENZER, 2002, 85-86).

Nesse contexto, compreendemos o objetivo intenção de extensão do Ensino Médio, promovido de forma moderada pela LDB nº 9394/96 às camadas populares da sociedade. Conforme exposto no *Caput* III, Art. 4º, inciso II - “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Tal preocupação se remete ao fato de que, quanto maior o tempo de contato com a educação básica, maiores as chances desse indivíduo se apropriar de saberes cognitivos básicos na perspectiva da sociedade caracterizada pela evolução tecnológica, conforme já exposto no Artigo 35, a lembrar:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Percebemos que se trata de saberes necessários para a promoção de uma vida produtiva em sociedade, tanto no aspecto do domínio de habilidades no campo produtivo, quanto de saberes voltados para uma atuação ativa caracterizada pelo voluntariado no âmbito social.

Neste sentido se pronuncia o caráter da educação básica destinada pela LDB nº 9394/96 ao ensino médio, pautada na formação de caráter geral, incumbida de dar conta de uma formação que responda tanto à demanda do campo econômico, quanto do social, ou seja, da preparação para o trabalho à formação para uma nova cidadania, sendo esta caracterizada pelas instabilidades resultantes dos resquícios da política econômica neoliberal que se expressam em desemprego, subemprego e violência.

Segundo Sennett (2006, p. 47), a nova realidade do sistema produtivo cobrou dos trabalhadores “novas capacitações, alterando sua base de conhecimento”, e também, exigia sua adaptação conforme a nova demanda do setor produtivo e, em contra partida, dos setores político e social.

A nova realidade passou a compor o cenário das fábricas. A exigência pela apreensão, por parte do trabalhador, de habilidades, até então, desnecessárias ao mundo produtivo de outrora, ou seja, da era fordista/taylorista, na qual as habilidades eram restritas à ação mecânica e repetitiva. O trabalho era organizado, de forma

[...] parcelar e fragmentado, na decomposição de tarefas, que reduzia ação operária a um conjunto repetitivo de atividades [...] ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. (ANTUNES, 1999, p. 37)

A mão de obra formada para a execução de funções predeterminadas e caracterizada pela ação mecanizada e repetitiva foi sendo suplantada, frente aos novos desafios advindos da revolução tecnológica, promotora de um novo modo de organizar e operacionalizar o meio de produção e a força de trabalho.

As mudanças provenientes da automação exigiram um conhecimento pautado numa maior predisposição mental, pois, na medida em que ao disseminar a automação, recua no campo das capacidades humanas predeterminadas, passando a exigir do trabalhador, uma maior qualificação e polivalência no exercício de suas tarefas, que foram redimensionadas

dentro das fábricas, considerando que nestes ambientes as pessoas precisam ser pró-ativas diante de circunstâncias ambíguas. (SENNETT, 2006).

Em atendimento a esta nova conjuntura econômica e social, as diretrizes da nova LDB nº 9394/96 priorizaram a promoção de uma educação para a formação geral e não, especificamente, a formação profissional como estabelecido, por meio da profissionalização compulsória decretada anteriormente pela Lei nº 5692/71.

Nestes termos, a sanção da Lei nº 9394/96 foi somente o começo da reorganização do sistema educacional, porém seguiu a produção de outros textos normativos legais, tanto da esfera nacional, quanto estadual, no sentido de consubstanciar a reforma educacional ainda em trâmite de implantação, seu objetivo foi tornar a formação educacional mais congruente às necessidades contemporâneas colocadas pelo mundo do trabalho e das práticas sociais.

Por intermédio desses documentos, procurou-se difundir novos parâmetros para a formação educacional, visando fomentar junto aos docentes, novos preceitos de ordem teórica e prática, além de abarcar orientações para a formação de saberes fundados em habilidades e competências¹⁹, num ensino regido pela interdisciplinaridade e contextualização.

Tais medidas foram materializadas via burocracia, introduzidas no cotidiano pedagógico escolar, primeiramente por meio dos textos legais, que se transformam em documentos oficiais que deveriam ser tomados por todos da instituição escolar como nortes do fazer pedagógico. Documentos oficiais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e as “rotativas” Propostas Curriculares, que num breve espaço de tempo tornaram-se o currículo oficial de cada Estado. Posteriormente, as novas diretrizes educacionais da reforma são consubstanciadas por meio dos manuais pedagógicos e, principalmente, pelos livros didáticos já adaptados às mudanças pedagógicas.

¹⁹ Entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência - ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do "saber fazer" e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. (FINI In: Matriz de Referência para o SAEB, 1999, p. 9). MEC. Matrizes curriculares de referência para o SAEB / Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. - 2. ed. rev. ampl. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Disponível em <www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?select...2>, Acesso em 11.07.2011.

3 PARA UMA NOVA CONJUNTURA, UM NOVO PRECEITUÁRIO.

No presente capítulo, vamos discorrer sobre alguns documentos pós - Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, mais precisamente: o Parecer 15/98 CNE/CEB; as Diretrizes Curriculares Nacionais; os Parâmetros Curriculares Nacionais; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias/História, produzidos pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação. Através dos aportes desses documentos, temos como propósito explicar o preceituário que fundamenta as diretrizes norteadoras do fazer pedagógico do docente de História, os saberes fomentados pela formação educacional reservada ao ensino médio, assim como o docente idealizado para a consumação deste preceituário de ensino promulgado na atual conjuntura do sistema político educacional.

3.1 Novas notas complementando uma velha composição.

Como visto, anteriormente, a reforma educacional dos anos de 1990 que incidiu na LDB nº 9394/96, foi decorrente da nova configuração política do país, bem como da nova conjuntura econômica mundial, que impôs um sistema econômico hegemônico subjugando progressivamente os países do mundo à nova ordem do mercado, pois a

[...] globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capital faz à escola. (KUENZER, 2002, p. 85).

Desta feita, a primazia da política educacional trazida pela LDB nº 9394/96 foi a adequação da educação, principalmente, a básica aos novos paradigmas do mundo produtivo e social, no sentido de promover um conhecimento escolar que proporcionasse atitudes e comportamentos que iriam além dos requeridos no mundo sob a proeminência do modo de produção taylorista / fordista, atendendo, assim, a demanda do mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, por meio da promoção de uma nova concepção de cidadania, para se não

conter, ao menos administrar, a fim de tornar controláveis os problemas sociais decorrentes da reestruturação do capitalismo.

Nesta conjuntura de reestruturação do país para se adequar à demanda do neoliberalismo e ao mesmo tempo à reestruturação do capitalismo, o sistema educacional, novamente, se vê sob as investidas dos organismos internacionais como a UNESCO, CEPAL e Banco Mundial. Todos ditando caminhos que consideram mais pertinentes aos países da América Latina e Caribe.

De acordo com, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 65),

especialistas de todo o mundo foram convocados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam este final de século enfatizando o papel que a educação deveria assumir. Produzido entre 1993 e 1996, o Relatório Delors constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.

A CEPAL, para as autoras, é um documento econômico lançado, primeiramente em 1990, intitulado “Transformación Productiva com Equidad”, que, “recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-lo a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 63).

Em 1992, a CEPAL apresentou o segundo documento, denominado “Educación y Conocimiento: Eje de La Transformación Productiva com Equidade”, nele se “esboçava as diretrizes para a ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. (idem; ibidem, p. 63).

O Banco Mundial como um organismo multilateral de financiamento, buscou na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza que, com a política neoliberal só veio a aumentar. A partir das conclusões da Conferência Internacional de Educação para todos, elaborou suas diretrizes políticas, publicado em 1995, o documento “Prioridades y Estratégias para La Educacion”. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Esses organismos internacionais agem no mundo contemporâneo como agentes financiadores e mentores de documentos que ditam orientações para o cenário educacional, idealizam esses documentos sob a perspectiva da promoção da instrução escolar de “caráter

geral”, no sentido de instrumentalizar o indivíduo para o mundo do trabalho e adaptação à nova conjuntura social e política, oriunda do novo capitalismo que impera.

As medidas ditadas pelos órgãos internacionais foram essenciais para a definição da política educacional promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 que teve uma participação ativa do MEC na sua configuração, pois

como parte da política do governo federal, alinhado ao modelo neoliberal, o MEC comprometeu-se a realizar total reformulação curricular, que abarcasse todos os níveis de escolarização, do infantil ao superior, para atender aos pressupostos educacionais. (BITTENCOURT, 2009, p. 103).

Nesses termos, só poderia haver congruências entre os documentos internacionais e os nacionais de nível federal e estadual, evidenciando-se, principalmente, nos preceitos norteadores da formação, que compete ao nível da educação básica, ambos pregam a promoção de fazeres e saberes nas instituições escolares, e que a

[...] escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional [...]. (PARECER 15/98, p. 17).

Os órgãos governamentais a partir das diretrizes da LDB nº 9394/96 estabeleceram os parâmetros para a promoção da educação básica por meio de diversos documentos oficiais, normatizando o fazer pedagógico dos docentes no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, de modo a

(...) preparar o educando para a vida, para o exercício da cidadania, para sua inserção qualificada no mundo do trabalho, e capacitá-lo para o aprendizado permanente e autônomo, não se restringindo a prepará-lo para outra etapa escolar ou para o exercício profissional. (BRASIL, 2001, p.67).

Por meio dos documentos oficiais, institucionalizaram-se novos preceitos norteadores do sistema educacional, de modo a corresponder à nova realidade caracterizada pela flexibilidade e volatilidade da nova organização produtiva, pelo advento das novas tecnologias, do caráter mutável do mercado, da troca das habilidades profissionais, pela apreensão e apropriação de novas habilidades e competências. Ou seja, exigindo da política educacional, medidas que viriam

[...] substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes [...] pela formação geral adquirida por meio da escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. [...] a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. (KUENZER, 2007, p. 1.159).

Para garantir que o ensino escolar fosse pautado sob as novas diretrizes da política educacional, foram elaborados diversos documentos oficiais no sentido de nortear o fazer pedagógico nas instituições escolares, como o Parecer 15/98 CEB/CNE e também

[...] foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente a do espanhol César Coll, daquilo que se denomina de construtivismo. (BITTENCOURT, 2009, P.103).

Cabe lembrar com a historiadora Bittencourt (2009) que “tendência psicologista dos currículos não é nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas”. Ela se refere aos movimentos de renovação da pedagogia ocorridos em 1930 por meio dos “métodos ativos” e da “Escola Nova” e, mesmo em 1970, quando as renovações eram apresentadas como “técnicas de ensino” - denominadas de “tecnicismo educacional”.

O ideário Construtivista apresenta aspectos das concepções de ensino-aprendizagem de movimentos de renovação do passado. Segundo a autora Alessandra Arce (2000, p. 51), sob este ideário o desenvolvimento do ensino-aprendizagem escolar se fundamenta sobre os seguintes preceitos

[...] o ensino aprendizagem é um processo de construção individual do sujeito e este não copia a realidade, mas constrói a partir de suas representações internas;
 [...] a aprendizagem é situada e deve dar-se em cenários realistas; o cotidiano do sujeito e ele próprio trazem os conteúdos necessários para que ocorra a aprendizagem;
 O conhecimento é fruto da interação com o meio e da construção adaptativa que cada pessoa realiza. O sentido é sempre resultado de negociações entre o que vem do externo e o que existe no interior do aluno.
 O ensino e a escola devem levar o aluno a “aprender a aprender”. Sua realidade e seu cotidiano são suas referências.
 Conteúdos devem ser reduzidos aos que puderem ser realmente compreendidos pelo aluno.
 [...] o professor ajuda o aluno a construir o conhecimento a partir de seus conhecimentos prévios;
 [...] atribuição de significado está sempre em função do que o aluno já sabe, sendo que estes saberes prévios devem encontrar na escola situações para a sua manifestação constante.

Os aportes dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se fundamentam nesse ideário de formação educacional de modo que o sistema educacional de nível médio torne-se instrumentos promotores de

[...] aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. (PCNEM, 2000, p. 15).

A predileção desse ideário se explica por duas razões: pelo próprio panorama econômico e político do país e, principalmente, pelo fato de suas premissas estarem presentes nos documentos dos organismos internacionais que orientam as novas políticas pedagógicas, como o “Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” entre outros.

O Relatório apresenta a educação como pluridimensional, assim

[...] se por um lado, implica a repetição ou imitação de gestos e de práticas, por outro é, também, um processo de apropriação singular e de criação pessoal. Junta o conhecimento não-formal ao conhecimento formal, o desenvolvimento de aptidões inatas à aquisição de novas competências [...]. (DELORS, 2006, p. 107).

Nestas circunstâncias o preceituário dos documentos oficiais requer dos docentes a prática de uma nova metodologia de ensino, embasada num “novo ideário” pedagógico.

Em decorrência do advento da economia moderna caracterizada pela flexibilização²⁰ dos processos de trabalho, de produção e do próprio mercado, com predominância de “vida útil” extremamente curta, seja em relação ao objeto produzido, ao modo de produção ou ao tipo de mão de obra utilizada.

Nessas circunstâncias as diretrizes da nova política educacional determinam que

[...] a escola especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeite as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social [...]. (PARECER 15/98, p. 17).

²⁰ A flexibilização dos processos de trabalho e de produção é em decorrência da automação, o trabalhador precisa se adaptar á diversas funções disponíveis na empresa, assim como estar sempre se reciclando. Em relação à flexibilização do mercado é em decorrência da grande mobilidade da empresa de uma região para outra, assim como das diferentes modalidades de trabalho: doméstica e familiar, autônoma, temporária, por curto prazo, terceirizada, substituindo a forma tradicional de emprego sob contrato sindicalizado. (HARVEY, 1993 / SENNETT, 2006).

Os dizeres dos documentos oficiais visam à promoção de uma educação para a “adaptabilidade”, ou seja, formar um indivíduo para que se adapte a esta nova realidade e se enquadre aos parâmetros de uma estrutura produtiva e social, em constante movimento e, castigada pelo alto índice de desemprego, pela rápida destruição e reconstrução de habilidades, pelos salários baixos e pelo retrocesso do poder sindical.

Lopes (2002, p.392-394) relata que os preceitos promulgados pelos documentos emitidos pelos órgãos Nacionais deixam claro que o propósito da reforma da educação é formar para adaptação às inconstâncias do mundo do trabalho. Para a autora, “[...] as finalidades educacionais dos PCNEM visam, especialmente, formar para a inserção social no mundo produtivo globalizado”, reitera que “no documento, de uma forma geral, é conferida centralidade ao contexto do trabalho [...]”.

As colocações da autora procedem, pois, os PCNEM ao se referirem sobre o novo currículo deixa transparecer esta presunção, expressando que

pensar um novo currículo para o EM coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais: e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCNEM, 2000, p.06).

Entretanto, devemos observar que quando o documento se refere “**a alteração das relações sociais**”, faz menção não só à questão do trabalho, mas também à necessidade da formação educacional a fim de promover valores e saberes para que os indivíduos consigam gerenciar os efeitos negativos da reestruturação do sistema capitalista (desemprego, subemprego, violência) e, principalmente, se adaptem à nova condição do Estado, conforme bem expressada por Lúcia Maria Vanderley Neves (2005, p. 33), na sua obra intitulada “A Nova Pedagogia da Hegemonia”, na qual esclarece que

o Estado de bem estar social perdeu espaço para o Estado Neoliberal. De produtor de bens e serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil”.

[...] o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais [...].

É por meio dos documentos oficiais que se estabelece uma política pedagógica, de modo a direcionar a ação dos docentes para a promoção do ensino-aprendizagem em vias da formação de caráter geral, no sentido de alinhar a formação educacional às mudanças, aos contratempos próprios do sistema de produção flexível e da política neoliberal. Além de tentar

promover uma educação que dê conta tanto das mudanças das bases produtivas, quanto das intempéries sociais, ao procurar delinear a política educacional fundamentada, também, no preceituário do “Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”.

A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações. (DELORS, 2006, p. 99).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Art. 35 da LDB nº 9394/96 trouxeram à baila a questão da formação de caráter geral como preparo para o mundo do trabalho, no sentido de expressar que por meio da formação básica caberá ao ensino médio a preparação para o trabalho em geral e não, especificamente, para uma profissão, pois

[...] essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (PCNEM, 1999, p. 70) (grifo do autor).

Observamos que o documento deu maior expressividade a uma parte do texto, destacando-o em negrito, pois evidencia os propósitos da reforma - uma formação que ofereça um conhecimento genérico estendido a todos os indivíduos, oportunizando saberes básicos que possibilitem a formação de futuros profissionais flexíveis, para tanto

propõe-se, o nível do EM, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (PCNEM, 2000, p. 05).

Holien Gonçalves Bezerra (2008, p. 37), um dos consultores responsáveis pela construção do documento oficial que apresenta orientações pedagógicas exclusiva ao ensino escolar de história, denominado “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias” (2006) expõe que

[...] os objetivos básicos da escola básica, segundo essa lei, não se restringem à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a

articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se das informações para a transformação de sua personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade.

O documento em questão apresenta a disciplina de história como uma área que difere das demais, pois tem como característica “a natureza abstrata das operações cognitivas relacionadas ao pensamento Histórico [...], somando-se a questão da [...] cognição histórica ser composta por conceitos [...]” (BRASIL, 2006, p.90-91). A partir dessas colocações subentende que o ensino escolar de História fundamenta-se, predominantemente, sobre o conteúdo conceitual. Entretanto, nas demais prescrições há maior expressividade ao conteúdo procedimental para a promoção do ensino escolar de História, o que se contrapõe às primeiras colocações mencionadas. O documento apresenta, ainda, o preceito de formação educacional pregado pela reforma educacional em que, “os conteúdos curriculares não são fim em si mesmos, “[...] mas meios para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações”. (BEZERRA, 2008, p. 38-39). Nesse sentido, o conteúdo curricular da disciplina de História deveria contemplar estratégias didático-pedagógicas, [...] atividades que levem os alunos a buscar soluções de problemas; a contextualização que confira significado a temas e assuntos; a mobilização de instrumentos de análise, de conceito, de habilidades e a prática constante da pesquisa, [...]. (BRASIL, 2006, p. 85).

As prescrições das “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias / História”, expressam que o ensino escolar de História deve ser desenvolvido, utilizando-se de estratégias metodológicas como:

[...] problematização das questões propostas; delimitação do objeto; estudo da bibliografia produzida sobre o assunto; busca de informações; levantamento e tratamento adequado das fontes; percepção dos sujeitos históricos envolvidos (indivíduos, grupos sociais); estratégias de verificação e confirmação de hipóteses; organização dos dados coletados; refinamento dos conceitos (historicidade); proposta de explicação dos fenômenos estudados; elaboração da exposição; redação de textos. (BRASIL, 2006, p. 72).

Para melhor compreender a premissa educacional exposta nos documentos oficiais para a promoção do ensino escolar de História, vamos novamente recorrer a Bezerra (2008, p. 41), segundo quem

[...] as propostas curriculares que concebem o currículo e a educação dentro dos padrões mais atualizados constroem a trama expositiva procurando envolver o aluno por meio da problematização dos temas, de sua abordagem, da relação necessária com o mundo cultural do aluno; as atividades constituem o cerne do trabalho pedagógico apresentado, pensado sempre do ponto de vista da construção de um

conhecimento escolar significativo. A preocupação não é com a quantidade dos conteúdos a serem apresentados, ou com as lacunas de conteúdo de História que ficariam por ser preenchidas, de acordo com a lista de assuntos que tradicionalmente fazem parte dos conteúdos a serem transmitidos pela escola. O que está em evidência é o modo de trabalhar historicamente os temas/assuntos/objetos em pauta.

Os documentos oficiais provenientes da LDB vigente, norteadores do ensino escolar de história, chamam a atenção para a necessidade das mudanças metodológicas, no caso do ensino escolar de História, especificamente, enfatizando a ampliação das fontes históricas, do objeto de estudo, da forma de pesquisa, da relação professor-aluno, da transposição didática; enfim, da abordagem do ensino de História na escola como um todo.

Em decorrência dessa política pedagógica para a promoção do ensino escolar de História, o fazer pedagógico do docente deverá transpor as margens da reprodução do material didático, facultando-lhe saberes mais complexos que a memorização, habilidades e competências conquistadas no processo de desenvolvimento do ensino-aprendizagem escolar dessa disciplina, pautados em atividades de pesquisa, observação, análise, dedução, levantamento de hipóteses, seleção e organização de informações. As chamadas operações cognitivas complexas.

Seguindo essa diretriz, a promoção do ensino de História na escola deverá ocorrer sob a perspectiva da interdisciplinaridade, da contextualização e do ensino por habilidades e competências, com maior ênfase sobre o conteúdo procedimental e não sobre o conteúdo conceitual.

Os preceitos difundidos nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias / História” (2006), fundamentam-se sob os preceitos da “Nova História”, denominação genérica utilizada para se referir às práticas historiográficas contemporânea do mundo ocidental, oriundas de fertilizações recíprocas entre o campo historiográfico inglês e francês, sendo sua gênese a *Escola de Annales*. Essa vertente historiográfica se caracteriza pela ampliação de temas, fontes e pela construção de metodologias diferenciadas para o estudo das fontes e na difusão da história problematizada. (DMITRUK, 1998).

A historiadora Hilda B. Dmitruk (1998), em seu trabalho denominado “A História que fazemos – Pesquisa e ensino de história” faz uma citação de Ricci, sobre a nova abordagem metodológica que deveria estar em voga nos segmentos escolares de Ensino Fundamental e Médio, já que o ensino escolar de História deverá ser construído através da

[...] interpretação de documentos, pesquisa de campo, entrevistas a pessoas que vivenciaram diversos acontecimentos do processo histórico local ou nacional, incluindo a incorporação de novas linguagens e fontes de estudo como: jornais e revistas, fotos e vídeos, músicas, peças de teatro e romances históricos. (DMITRUK, 1998, apud RICCI, 1992, s/p.).

A partir desses dizeres, podemos incidir sobre a correspondência dos constitutivos pedagógicos apregoados pela reforma educacional dos anos de 1990 e a abordagem metodológica da vertente historiográfica conhecida como “Nova História”, considerando que seus princípios coexistem, como podemos observar nas seguintes orientações curriculares:

[...] ampliação do conceito de fontes históricas que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais; texto de época e atuais; mapas gravuras; imagens de histórias em quadrinhos; poemas; letras de música; literatura; manifestos; relatos de viajantes; panfletos; caricaturas; pinturas; fotos; reportagens e matérias vinculadas por rádio e televisão; depoimentos provenientes da pesquisa levada a efeito pela chamada História oral, etc. (BRASIL, 2006, p.72-73).

A primazia dessa “nova política pedagógica” vem atender ao novo contexto sócioeconômico e político do mundo contemporâneo, por isso os documentos oficiais norteiam para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, para promoção de operações cognitivas mais complexas, assim como de habilidades e competências. De acordo com o Parecer 15/98 CNE/CEB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estes saberes se fazem necessários devido às

[...] condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. (PCNEM, 2000, p. 60).

Nessa perspectiva, a instituição escolar deve priorizar as atividades de leitura, interpretação de textos de diversos gêneros para o desenvolvimento de habilidades e competências, numa tentativa de “[...] proporcionar aos jovens passagens menos traumáticas para o mundo do trabalho e, justamente, com os adultos construir alternativas que supostamente minimizariam o risco da exclusão social”. (CASSIMIRO, 2002, p. 407).

Nesses termos, a formação educacional tem como foco o desenvolvimento no indivíduo de capacidades cognitivas, conforme nos apresenta Falleiros, de possibilitá-lo a “[...] saber agir e reagir com pertinência; saber dominar os recursos e mobilizá-los num contexto; saber transferir, saber aprender e aprender a aprender; saber se engajar”. (2002 apud RAMOS, 2001, p. 249-250).

Assim sendo, os preceitos do Parecer 15/98, somados aos Parâmetros Curriculares Nacionais; as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias/História, norteiam o fazer pedagógico do docente fundamentados nos ideários pedagógicos da “Nova História” e do “Construtivismo”, expressando o objetivo do sistema educacional, que é o preparo do jovem para “[...] fazer frente à necessidade vital de formação para a vida”, acrescenta, ainda, que a educação deve ser permanente e ir além das competências cognitivas, desenvolvendo as competências sócioafetivas e psicomotoras. (BRASIL, 2006, p. 67-68).

Todavia, há autores que encaram esses ideários pedagógicos com reservas, pois consideram que caso não tenham sido bem apreendidos, podem causar efeitos negativos, uma vez que se exige que o profissional da educação tenha uma formação inicial sólida, somada à necessidade de cursos de atualização, pois em relação à História especificamente

a produção historiográfica tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, ampliando e renovando temas. Existem também novas interpretações de antigos temas, além da introdução de novos objetos de estudo sobre a história da mulher, da criança, das religiões e religiosidades, das relações homem-natureza, entre outros. A história do cotidiano, a história regional ou histórias locais têm sido apresentadas em várias publicações, e pode-se verificar a presença dessa produção tanto nas propostas curriculares quanto em obras didáticas. (BITTENCOURT, 2009, P.138-139).

As reservas dos historiadores recaem sobre alguns aspectos desses ideários pedagógicos, principalmente, em relação aos preceitos do “conteúdo ser um meio e não um fim”.

A título de privilegiar o que o aluno aprende e não o que o professor ensina, muitos equívocos podem ser cometidos. Um deles é não exigir do aluno um patamar mínimo de conhecimento ou supervalorizar uma opinião aleatória e pouco articulada, em nome do respeito a uma pretensa subjetividade ou liberdade opinativa em sala de aula. O resultado pode ser uma segunda exclusão social, sobretudo dos alunos mais carentes, mais ainda do que a velha escola tradicionalista. (NAPOLITANO, 2008, p. 180).

Outros historiadores expõem o assunto de forma preocupada

[...] como proposta de ensino, o desconstrutivismo deve ser utilizado com cautela, mesmo que o professor tenha um grande domínio das versões e dos discursos em jogo e esteja familiarizado com as operações desconstrutivas. Só a desconstrução

não basta (além do vazio provocado, deixa um gostinho de insatisfação e niilismo²¹ no ar- no limite supervaloriza o relativismo e tira o poder de ação das mãos dos sujeitos históricos); é preciso que os alunos tenham acesso a algum conteúdo histórico e que entendam sua contextualização. (PINSKY, JAIME & CARLA, 2008, p. 25).

De acordo com o exposto nos documentos oficiais, somados as colocações dos autores citados, o ideário pedagógico decorrente da reforma educacional dos anos de 1990, requer docentes com saberes mais complexos nas instituições escolares, pois

[...] as demandas educacionais atuais requerem dos professores competências cognitivas, técnicas e políticas, associadas a saberes que por sinal ‘variam no tempo e no espaço, dando contorno ao papel docente orientando estudos e políticas necessárias para sua formação, quase sempre de forma externa ao seu fazer cotidiano’. (MEDEIROS, 1998, p. 203 apud CUNHA, 2004, p. 152-153).

Nessa perspectiva, o sistema educacional de ensino, sob o advento da nova política pedagógica instituída pós LDB nº 9394/96, requer um docente com um novo ethos, dotado de atributos pertinentes à “teoria do professor reflexivo”, que tem como essência o gerenciamento da prática pedagógica de forma meticulosa, observação e registro sistemático do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a fim de poder detectar problemas, elaborar diagnósticos e tecer procedimentos pedagógicos capazes de tudo administrar.

Lembrando que essa atuação reflexiva não deve se limitar à sala de aula, mas se estender por todo o âmbito do universo escolar.

Os procedimentos pedagógicos adotados pelos docentes devem estar em consonância aos preceitos da política educacional, veiculadora de uma formação de caráter geral pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, no ensino contextualizado; na interdisciplinaridade; no aluno protagonista e professor mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Esses princípios são considerados âncoras na promoção da formação educacional, cujo propósito é proporcionar aos jovens, saberes de caráter geral, ou seja, um conhecimento genérico e instrumental, capacitando-os a resolver problemas de ordem imediata, tanto no âmbito do trabalho, como na vida em sociedade. Essa nova sociabilidade foi instituída a partir dos princípios da política neoliberal e do sistema produtivo da acumulação flexível, que se

²¹ “redução ao nada”. (Dicionário eletrônico de língua portuguesa Houaiss, acesso em 04.06.2011).

[...] caracteriza pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças de padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. (HARVEY, 1993, p. 140).

Expusemos, até aqui, o resultado do trabalho sobre a pesquisa bibliográfica, nos atendo sobre os documentos oficiais de âmbito nacional, internacional e da literatura de alguns teóricos que dissertam sobre o assunto.

4 RETOMANDO O PASSO EM BUSCA DO COMPASSO.

Neste capítulo, apresentaremos o resultado da pesquisa de campo articulado à análise sobre a sistemática da implantação da reforma educacional, a relação do docente com os documentos oficiais e suas influências destes sobre a prática docente.

Para tanto, tomamos como objeto de estudo documentos oficiais datados a partir de 2008, circunscritos ao estado de São Paulo, em virtude de considerá-los recentes e também, os motivadores das últimas ações da política educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) e consecutivamente, da Diretoria de Ensino da Região da Votorantim (local da pesquisa), somado ao fato que a partir da sua implantação, expressou-se nas instituições escolares uma atmosfera de desconforto e estranhamento de alguns docentes no exercício da docência. Situação esta que nos mobilizou e remeteu-nos ao problema da pesquisa.

4.1 A investidura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a fim de alinhar a prática docente à filosofia da Reforma Educacional dos anos 90 do século XX.

Há precisamente três anos, os docentes da Diretoria de Ensino da Região de Votorantim e de todo Estado de São Paulo foram surpreendidos por novos guias pedagógicos produzidos pela SEE/SP, a cargo da Professora Maria Inês Fini, ao assumir a coordenação geral da Proposta Curricular implementada, a partir de 2008, por intermédio de três documentos, que se traduziram num grupo de ações diretivas aos gestores e docentes das diversas instituições escolares da Rede Estadual de Ensino.

Postulamos que tal ação teve por finalidade realinhar o fazer pedagógico dos profissionais da educação aos objetivos da reforma educacional de 1990, em decorrência dos baixos resultados de desempenho dos alunos da rede pública estatal nas avaliações externas de

nível estadual e nacional (SARESP²²/SAEB), levando a crer que o processo de ensino aprendizagem pautado nos pressupostos das diretrizes dos documentos oficiais não estava se concretizando, de fato, na prática educativa escolar.

Tal idéia fomentou ações visando à adequação do fazer docente ao ensino por meio de habilidades e competências, a fim de ajustar a prática pedagógica escolar aos ideais da reforma da década de 1990.

Nesse sentido, a SEE/SP se mobilizou e colocou em prática ações para reacender a filosofia diretiva da reforma educacional, que, pelo visto, encontrava-se adormecida na rede, após doze anos de existência.

Essas ações tiveram como ponto de partida a introdução, em 2008, de uma Proposta Curricular na Rede de Ensino Público Estadual, oficializada em 2009. Configurou-se desta feita, o novo Currículo Oficial do Sistema de Educação Pública do Estado de São Paulo, que deveria ser adotado em todas as instituições escolares públicas sob sua jurisdição.

A diretriz desse currículo apresentou no bojo de seu conjunto de documentos, princípios educacionais uniformes às diretrizes dos documentos oficiais de âmbito Nacional, Lei de Diretrizes e Base (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Elencamos algumas diretrizes principais da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) que se tornou Currículo, a partir de 2009.

- ❖ As competências como eixo de aprendizagem;
- ❖ Prioridade da competência de leitura e de escrita;
- ❖ A articulação das competências para aprender;
- ❖ Contextualização no mundo do trabalho.

O ato de implantar a Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), em toda a rede, visou ressuscitar a diretriz da última reforma educacional de nível nacional e fomentar a introdução de um currículo homogêneo, pois buscou assegurar a todas as instituições escolares uma base comum de conhecimentos e competências que serviria de parâmetro para a elaboração das provas externas de nível estadual - SARESP.

O currículo não homogêneo era uma realidade que se configurava em toda a rede até 2007, de acordo com a então coordenadora geral do currículo Maria Inês Fini;

²² SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- Avaliação externa das escolas estaduais, de caráter obrigatório, serve como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pela rede estadual e pelas escolas; avalia o grau de desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos da rede estadual ao longo da educação básica, fornece referenciais para monitoramento da aprendizagem. Disponível em <http://avaliacoes.edunet.sp.gov.br/> acesso em 13.03.2011.

A rede pública de ensino do Estado de São Paulo, em 2007, não tinha um currículo claramente definido para a educação básica. Se as reformas educacionais havidas no Brasil na década de 1990 propuseram, para esse nível da educação, parâmetros e diretrizes gerais devidamente consolidadas pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também delegaram que esses parâmetros e diretrizes fossem desenvolvidos na forma de currículo pelos sistemas de ensino e em projetos pedagógicos nas escolas de todo Brasil. Entretanto, nem todos os sistemas de ensino fizeram a necessária mediação, em razão do que, em diversos sistemas, cada escola passou a desenvolver sua proposta pedagógica a partir de um currículo presumido, muitas vezes inspirados nos livros didáticos. (SEE/SP, 2009, p. 8).

Segundo a coordenadora, a liberdade dada às instituições escolares para conceber seu próprio currículo, dava margem para boas e más experiências, comprometendo a qualidade do ensino aprendizagem e, simultaneamente, o rendimento do aluno nas avaliações externas.

Havia na rede a presença de diferentes currículos. Esta realidade não garantia que todas as instituições escolares trabalhassem determinados conhecimentos, assim como o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, por isso, houve a necessidade de estabelecer um currículo mínimo e comum a todas as instituições escolares sob a jurisdição do Estado.

Mediante a grande diversidade curricular constante na rede e a necessidade da obtenção de um objetivo único (melhorar os resultados nas avaliações externas), exigiu-se a confecção da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e seu conteúdo, seria o parâmetro, a referência para a elaboração dos instrumentos de avaliação externa, principalmente o SARESP.

A fim de garantir a introdução dessa Nova Proposta Curricular na Rede, colocaram-se em prática alguns instrumentos de veiculação para dar suporte às instituições escolares, que se materializariam, primeiramente, num conjunto de documentos, que se expressaram em, especificamente, três, denominados por:

1º. “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”: documento básico que apresenta a matriz, ou seja, os princípios organizadores para a escola promover um ensino-aprendizagem pautado no desenvolvimento de habilidades e competências, expondo, ainda, os conteúdos que cada disciplina deverá abordar.

2º. “Orientações para a Gestão do Currículo na escola”: destinado aos Gestores da instituição escolar (diretores e coordenadores) e aos profissionais da Diretoria de Ensino (Supervisores e Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica), profissionais da educação que dão suporte pedagógico e burocrático à instituição escolar. Essas orientações subsidiaram os gestores, no sentido de garantir que o projeto político pedagógico da escola se harmonize

com a Proposta Curricular de 2008, oficializada como Currículo do Estado de São Paulo, a partir de 2009.

3º. “Cadernos do Professor”: destinados aos docentes de todas as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental e Médio, acompanhados pelo “Caderno do Aluno”, sendo este último, material utilizado unicamente pelo educando. O “caderno do professor” é organizado por disciplina e subdividido em quatro volumes. Esse material traz os conteúdos e metodologias de ensino a serem praticados aula a aula, no decorrer dos bimestres. Além disso, é composto por quatro situações de aprendizagens para cada bimestre, que traduzem em si as habilidades e competências pretendidas com a promoção do ensino da disciplina. Oferece, ainda, as orientações quanto à gestão da sala de aula, no que se refere ao desenvolvimento da atividade, da avaliação e recuperação. Seu teor se traduz no programa integral da disciplina, pronto para ser executado pelo professor.

Ainda com o propósito de veicular o novo currículo, a Secretaria de Educação do estado de São Paulo faz uso da tecnologia. No site da Secretaria (<http://www.educacao.sp.gov.br/>) há um ícone “São Paulo faz Escola”. Nesse espaço contém diversas páginas com inúmeras explicações e orientações. O docente, ao acessar o site, pode fazer *download* de diversos documentos e vídeos com orientações de especialistas das diversas disciplinas que compõe o currículo, assistir à vídeoconferência específica da disciplina e outras presididas pela, então, coordenadora geral Maria Inês Fini. Conforme explicitado no próprio site, ele foi “criado para apoiar os processos que consolidam o currículo no estado de São Paulo”.

Ao mesmo tempo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, mobilizou as Diretorias de Ensino, contando com o suporte da Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), para colocarem em prática um conjunto de ações centralizadas e descentralizadas.

As ações centralizadas se materializaram em cursos de, no mínimo, trinta horas ofertados aos professores, *on line*, por exemplo: “A rede aprende com a Rede”, com o propósito de “possibilitar o aprofundamento dos conceitos e teorias que compõem as propostas curriculares, bem como as metodologias indicadas nos materiais de apoio ao professor”. As ações descentralizadas referem-se aos cursos presenciais oferecidos pela Oficina Pedagógica das Diretorias de Ensino, com o mesmo objetivo do curso descentralizado *on line*, somados aos acompanhamentos pedagógicos às instituições escolares, semanalmente

e/ou mensalmente, de acordo com o quadro de resultados obtidos no ano anterior, em relação ao desempenho dos alunos sobre o SARESP e IDESP²³.

A partir de 2009, essas ações descentralizadas se expandiram para orientações pedagógicas com um viés de formação continuada, destinada aos professores coordenadores das instituições escolares. Os mediadores dessas formações, Supervisores e Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP) antes passavam por uma capacitação ministrada pelos consultores contratados pela CENP, os quais ofereciam o suporte teórico e metodológico para a realização das orientações pedagógicas a serem executadas na Oficina Pedagógica.

Tais ações visavam dar maior assistência pedagógica aos professores para que eles se apropriassem do ensino por meio de habilidades e competências e, desta feita, conseguissem preparar os alunos para as avaliações externas, como as já citadas: SARESP e ENEM.

É bom lembrar que as convocações aos professores estavam proibidas, desde 2007. Somente em 2009, voltaram a ser autorizadas de forma gradual, após a implantação do novo Currículo do Estado de São Paulo, mas, somente em atendimento aos Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) das instituições escolares.

Em 2010, mais convocações foram autorizadas e, estendidas aos professores que lecionavam as áreas que iriam ser avaliadas no SARESP, a saber: Matemática e Português, considerando que o desempenho dos alunos nessas disciplinas pontuam para o índice do IDESP e, também, são avaliadas, anualmente, por meio do SARESP.

Já as demais disciplinas, Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia), que têm avaliações em anos alternados e não pontuam para o IDESP, não teve um número expressivo de convocações de professores.

Posteriormente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, estendeu as convocações a todos os professores que se encontravam em sala de aula, dos segmentos escolares correspondentes ao Ensino Fundamental e Médio, tanto da educação regular, quanto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), independentemente da disciplina ser ou não avaliada

²³ IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª) e finais (5ª a 8ª) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagrama de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. Disponível em <[HTTP://idesp.edunet.sp.gov.br/](http://idesp.edunet.sp.gov.br/)> acesso em 13.03.2011.

no SARESP do ano corrente, porém, com ressalvas – as convocações não poderiam ultrapassar ao número de quatro ao ano, ou seja, duas por semestre. Já os Professores Coordenadores Pedagógicos das instituições escolares passaram a ser convocados com maior assiduidade.

No caso do Ciclo I, os Professores Coordenadores passaram a ser convocados semanalmente, por intermédio das orientações multiplicadas nas escolas, para combaterem o número preocupante de alunos com problemas de alfabetização e dificuldades cognitivas que comprometiam a passagem de um ciclo para outro.

Os coordenadores do Ciclo II e Ensino Médio passaram a ser convocados quinzenalmente, também, com o propósito de serem multiplicadores das ideias adquiridas nas orientações pedagógicas, mais conhecidas como Orientações Técnicas (OT) oferecidas pela Diretoria de Ensino, cujo foco era o ensino aprendizagem por habilidades e competências nas diferentes disciplinas.

As orientações se fundamentavam nas diretrizes expostas nos diversos documentos oficiais, norteadores da organização escolar no seu sentido pedagógico e burocrático. Documentos estes publicados e veiculados em toda a rede de ensino público, disponíveis há mais de dez anos, e decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9394/96, em vigor.

Somando-se a estas ações, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através do Decreto nº 54.682, de 13 de agosto de 2009 “Regulamenta a Lei Complementar Nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado”, estabelecendo assim, naquele ano, a prova seletiva aos professores Ocupantes de Função Atividade (OFA)²⁴.

Alem disso, por intermédio do “Decreto 55.217/09, de 21 de dezembro de 2009, São Paulo, regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação”.

Na página seguinte, apresentamos o texto no qual o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, explana como se dará a política de valorização dos servidores e expõe as razões que motivaram a elaboração do decreto;

²⁴ Trata-se de professor não efetivo, contratado por um tempo determinado e o vínculo com a Instituição Escolar é através de abertura de Portaria.

São previstas 5 (cinco) faixas (faixas 1 a 5) em cada uma das classes de professor, diretor e supervisor, mantendo-se as evoluções por níveis, previstas na legislação atual. As promoções significarão uma evolução salarial na carreira, incorporada à remuneração e à futura aposentadoria, com os seguintes percentuais de aumento:

Promoção da faixa 1 para 2 – equivalente a 25% do vencimento inicial;

Promoção para a faixa 3 – equivalente a 50% do vencimento inicial;

Promoção para a faixa 4 – equivalente a 75% do vencimento inicial;

Promoção para a faixa 5 – equivalente a 100% do vencimento inicial.

Como normas gerais para a promoção no quadro do magistério, o presente projeto de lei complementar dispõe como pilares básicos que:

A promoção somente poderá ser obtida por integrantes do quadro do magistério oficial do estado em efetivo exercício de suas funções;

Os integrantes do quadro do magistério poderão participar da primeira promoção para a faixa 2 após 4 anos de efetivo exercício no cargo;

Todos os atuais integrantes do quadro do magistério que cumprirem a condição acima poderão participar do primeiro processo de promoção a ser oferecido pela Secretaria de Estado da Educação para concorrer à faixa 2;

Os temporários estabilizados pela Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007 (SPPrev), poderão participar do processo, cumpridos 4 anos de sua primeira vinculação à Secretaria de Estado da Educação;

Em cada processo de promoção o integrante do quadro do magistério poderá avançar apenas uma faixa;

Para concorrer à promoção para a faixa subsequente, haverá um interstício de no mínimo 3 anos.

Poderão ser beneficiados em cada processo de promoção até 20% do contingente de integrantes de cada uma das faixas. Esta condição permitirá calibrar o ritmo das promoções em função das disponibilidades orçamentárias;

Fica mantido o atual sistema de pagamento de bônus por resultado em função do desempenho das escolas.

Partindo dessas premissas, como regras, esta medida prevê que a promoção para a faixa subsequente será obtida mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos, obedecidos os interstícios e as demais condições previstas neste anteprojeto de lei complementar.

Para a promoção, serão exigidas as seguintes pontuações mínimas nos processos anuais de avaliação:

Da faixa 1 para a faixa 2: 6 (seis) pontos;

Da faixa 2 para a faixa 3: 7; (sete) pontos;

Da faixa 3 para a faixa 4: 8 (oito) pontos;

Da faixa 4 para a faixa 5: 9 (nove) pontos

A organização dos referidos exames ficará a cargo da Escola de Formação de Professores de São Paulo, e sua elaboração levará em conta:

No caso de professores, os conteúdos curriculares de suas respectivas disciplinas, as práticas didáticas e os conhecimentos pedagógicos;

No caso de diretores e supervisores, os temas da moderna gestão escolar e práticas da administração e supervisão educacionais;

Em todos os casos será valorizada a preparação para o uso das novas tecnologias na prática profissional.

Logo, seguem abaixo elencadas as consequências esperadas sobre a qualidade da educação em São Paulo:

Os integrantes do quadro do magistério poderão auferir importantes ganhos de remuneração ao longo de suas carreiras em função apenas de seu esforço e dedicação (valorização do mérito);

As novas regras de promoção tornarão as carreiras do magistério mais atrativas para bons alunos egressos do ensino médio;

As novas regras da promoção estimularão o constante aperfeiçoamento dos atuais integrantes do quadro do magistério;

Por meio das avaliações, a Secretaria de Estado da Educação poderá direcionar o aperfeiçoamento do quadro do magistério para as áreas onde as deficiências forem mais notórias;

A gestão escolar melhorará com Diretores e Supervisores mais focados no resultado escolar;

A aprendizagem dos alunos melhorará com professores mais preparados e se chegará a uma gestão escolar mais eficiente. Disponível em <<http://professorespelaeducacao.blogspot.com/p/projeto-de-lei-complementar-plc-292009.html>> acesso em 11.02.2011.

Essa ação do Secretário da Educação do Estado de São Paulo, oficializada pelo Decreto nº 55.217/09, traz impressas medidas que visam melhor consolidar os saberes profissionais oficiais da docência (Professores, Gestores e Supervisores), estimular a permanência dos docentes numa mesma instituição escolar e atrair mais interessados pela profissão do magistério.

A medida deixa clara a intenção de:

- ❖ Atrair novos interessados na profissão, explicitando a intenção de aumentar o quadro de profissionais, fomentando o aumento do exército de reserva;
- ❖ Estimular a formação continuada, procurando assegurar que o docente mantenha-se atualizado quanto ao conhecimento específico da área, da pedagogia em vigência e principalmente das diretrizes pedagógicas que fundamentam a reforma educacional;
- ❖ Assegurar que o docente permaneça um maior tempo na mesma instituição escolar, mantendo uma boa assiduidade, estabelecendo um vínculo com a comunidade intra e extraescolar, visando o desenvolver de um trabalho de maior qualidade.

As duas medidas adicionadas a outras estratégias têm por objetivo diagnosticar a sintonia do saber fazer pedagógico do docente, em relação às premissas da educação oficial instituída pelo governo, servindo como mais um dispositivo indicador de diretrizes para a promoção de ações de capacitação ao docente em exercício.

O Decreto nº 54.682, de 13 de agosto de 2009, fez com que muitos jovens recém-formados passassem à frente na lista de classificação de professores ocupantes de função atividade (OFAS) veteranos, para a atribuição de aulas em 2010, pois de acordo com a Lei:

§ 3º A participação de professores não efetivos e de candidatos à docência no processo de atribuição de classes e aulas está condicionada à aprovação em prova de avaliação, segundo critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação.

O baixo desempenho de muitos docentes no processo seletivo simplificado comprometeu o preenchimento do quadro de professores pela rede, uma vez que um número considerável de docentes não conseguiu atingir o número de acertos necessário para obtenção

da média mínima (50% de acertos), fato este que no primeiro momento impediu a atribuição de aulas para estes docentes, ocasionando a falta de profissionais por toda a Rede de Ensino Público Estadual.

Em resposta a esta situação, em abril de 2010 a Coordenadora Geral do Currículo Maria Inês Fini, em orientação aos Dirigentes de Ensino, Supervisores e Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP) enfatizou a necessidade de investir mais no curso de formação continuada para professores, em razão dos resultados do processo seletivo simplificado e da prova de promoção pelo mérito, terem expressado uma demanda negativa “caracterizada pelas dificuldades apontadas pelos professores na implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. Por isso, a necessidade de mais cursos com aulas presenciais, videoconferências, orientações técnicas nas oficinas pedagógicas e atividades via *web*.

A partir dos dados retirados do DHRU²⁵, podemos constatar que a fala da Coordenadora Maria Inês Fini, vem ao encontro do índice dos docentes OFA da Diretoria de Ensino de Votorantim da área de humanas. De um universo de mais de uma centena de docentes, foram aprovados, em 2010, somente 37. Em 2011 apresentou uma melhora, elevando o número para 63 professores aprovados.

Postulamos que as razões para dobrar o resultado, em 2011, foram principalmente a pressão da prova seletiva, critério para participar da atribuição de aulas, a busca de boa classificação e as ações centralizadas e descentralizadas, promovidas pela SEE/SP, materializadas em diversas orientações pedagógicas ofertadas tanto pela CENP, quanto pela Diretoria de Ensino, principalmente, ao público que compreende os coordenadores pedagógicos, mesmo com seus limites e deficiência acabaram contribuindo para a elevação do índice.

A fim de contornar a situação em que se encontravam as instituições escolares com a falta de docentes em sala, a SEE/SP, por intermédio da Resolução SE nº 44/2010, reconsiderou os requisitos necessários para a atribuição de classes/aulas, estabelecido pelo Decreto nº 54.682, cuja participação no processo anual de atribuição de classes/aulas de 2010 compreenderia, obrigatoriamente, duas etapas: A primeira pela realização da inscrição de classes / aulas de acordo com as disposições contidas na Portaria DRHU nº 72, publicada no

²⁵ Dados retirados do (DHRU) Departamento de Recursos Humanos. Disponível em <http://atribuicaoaula.edunet.sp.gov.br/>, acesso em 13.12.2010.

DOE de 14 de outubro de 2009; e a segunda pela inscrição para realização de prova relativa ao processo seletivo simplificado.

Mediante a escassez de docentes que estavam em conformidade ao Decreto nº 54.682 (feito o cadastro para participar do processo de atribuição de aulas/classes na Diretoria de Ensino e ter realizado a prova seletiva e conseguido aprovação), a SEE/SP recorreu a Resolução SE nº 44/2010, que desconsiderou essas regras, conforme Artigo 1º e § único:

Art. 1º - As Diretorias de Ensino deverão organizar o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência, portadores de habilitação ou que apresentem qualificação para ministrar aulas de disciplinas que compõem as matrizes curriculares das escolas da rede estadual de ensino e que não participaram do Processo Seletivo Simplificado para Docentes, previsto no inciso II do artigo 2º da Lei Complementar Nº 1.093/2009.

Parágrafo único - Poderão ser aceitos, nas mesmas condições, docentes e candidatos que, mesmo inscritos no processo seletivo do corrente ano, deixaram de participar da prova por qualquer motivo.

Este ato da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo acabou por evidenciar o pouco contato dos docentes com os documentos oficiais que norteiam o fazer pedagógico, assim como da literatura específica da área em que atuam, considerando que a prova era fundamentada sob os aportes teóricos de ambas as literaturas.

O quadro nos sugestionou a levantar a hipótese de que alguns docentes não teriam o hábito da leitura ou não teriam se apropriado do teor dos aportes dos documentos oficiais. Essa hipótese se consubstanciou devido ao fato da prova seletiva de 2010 ser constituída, principalmente, pelos documentos expedidos pela Nova Proposta Curricular de 2008. Mesmo se tratando de documentos recentes, o desempenho de alguns dos docentes denunciou que muitos não tinham lido ou se apropriado do teor dos textos e, como estes foram concebidos a partir dos documentos oficiais de âmbito Nacional (LDB, PCN, DCN), revelou também que eles não haviam lido ou se apropriado dos aportes de documentos presentes há mais de uma década na esfera educacional.

A situação descrita acaba por avalizar as ações empreendidas pela SEE/SP, em 2008, em relação a elaborar um conjunto de ações de caráter centralizado e descentralizado, tendo como foco, realinhar o fazer pedagógico dos docentes das instituições escolares ao desenvolvimento de saberes que venham ao encontro da Política Educacional Nacional instituída, a partir da LDB nº 9394/96.

Em razão da busca por melhores resultados nas avaliações externas (objetivo em primeira instância), a equipe responsável pela elaboração do Caderno do Professor, das diferentes disciplinas, tanto do Ensino Médio, quanto do Ensino Fundamental, conceberam as

situações de aprendizagens pautadas na matriz de referência do ENEM, (Exame Nacional do Ensino Médio), a lembrar:

- I- dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II- construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão dos fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III- selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV- relacionar informações representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente;
- V- recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SEE/SP, 2008, p.19-20).

As situações de aprendizagem foram fundamentadas pelas cinco competências do ENEM, entrelaçadas à competência leitora e escritora, tomando-as como diretriz para o alcance de habilidades e competências que possibilitem ao educando o domínio no campo da leitura e escrita, oferecendo recursos pedagógicos para que ele desenvolva seu potencial para realizar registros e expressões, criar hipóteses, deduzir, antecipar, tomar decisões e enfrentar situações-problema, enfatizando, assim, mais o fazer do que o saber.

A implantação do caderno do professor, somadas às ações centralizadas e descentralizadas da SEE/SP, decorrentes da implementação da proposta curricular de 2008 que se tornou currículo em 2009, acabou tecendo novos caminhos para consolidar ainda mais a precarização do saber pedagógico e dos direitos trabalhistas do professorado, principalmente em relação aos OFA. Segundo a APEOESP, trata-se de “52% dos docentes”, ainda segundo este órgão, “com contratação cada vez mais precária”²⁶.

A APEOESP estava se referindo às novas regras estipuladas pela SEE/SP para a atribuição de aulas e contratação dos docentes, compreendidas por essa entidade como restritiva de direitos, conforme expresso abaixo por algumas medidas:

1. A polêmica exigência da participação e obtenção de uma média mínima de 50% de acertos na prova seletiva, para determinar a classificação do docente no processo de atribuição de aulas/classes. Considerando que a nota é somada à pontuação de tempo de serviço. A situação poderá ficar crítica caso o docente não passe na prova seletiva, pois independente do tempo de

²⁶ Citação retirada do Jornal da APEOESP - Suplemento especial, janeiro de 2011.

magistério, a sua classificação será a última na atribuição, constando seu nome na lista dos não aprovados. Essa regra para a classificação na lista de atribuição de aulas/classes provocou grandes conflitos entre os próprios docentes na atribuição de 2010, pois recém- formados passaram à frente de docentes que atuavam há décadas, em razão de não terem conseguido a pontuação mínima na prova seletiva.

2. A criação de novas categorias, que subdividiu ainda mais os docentes;

2.1. Categoria **F.** admitido antes da Lei Complementar 1.010; com aulas atribuídas até 02.06.2007 através da Lei Nº 500/74;

2.2. Categoria **L.** depois da Lei Complementar 1.010, admitido pela LC 1.010 e Lei Nº 500/74, não dispensado até 17.07.2009;

2.3. Categoria **O.** contratado nos termos da LC 1.093 de 16.07.2009, docente contratado para ano letivo;

As restrições e exigências se diferenciam entre uma e outra categoria, evidenciando a questão da precarização do trabalho docente, manifestada pela perda de direitos e pela maior submissão às regras estabelecidas pela SEE/SP, a exemplo:

Em relação ao vínculo: as duas primeiras categorias não foram dispensadas no período de 2010 a 2011, a Instrução Conjunta CEI/CENP/DRHU, de 18.09.2009, assegurou a estes docentes temporários que se encontravam admitidos em 17.07.2009, a prorrogação da contratação até o final de 2011, só dispensado em caso de procedimentos administrativos de acordo com a lei ou a pedido. Esta situação garantiu a eles a participação na atribuição de classe/aulas na instituição escolar na qual tinham sede. Porém, para participar da atribuição, no primeiro momento, foi exigido que o docente tivesse passado na prova seletiva. Nesses termos, a categoria F escolhe antes da L, caso não haja classe/aulas na sede, a atribuição é feita na Diretoria de Ensino, respeitando a mesma ordem.

Os docentes que se encontravam sem aulas atribuídas em 2010, só cumprindo as dez horas de permanência na instituição escolar, por força da Lei, tiveram que aceitar as aulas ofertadas pela Diretoria de Ensino, obedecendo à classificação. Para a maioria, coincidiu que as aulas foram atribuídas em município distante de sua moradia, e foi exatamente neste local que se estabeleceu a sede do docente. Fato que os obrigou a permanecer na mesma escola, distante de sua casa, o que era inviável para alguns, devido a consideráveis dispêndios materiais, em decorrência dos gastos com transporte ou aluguel de casa e imateriais, o tempo gasto com o transporte de sua casa para o local de trabalho, tornando ainda mais precária as condições de trabalho e, por conseguinte, de vida.

Como os docentes não queriam a interrupção do contrato, se sujeitaram à situação: caso a interrupção viesse a ocorrer lhes acarretaria perdas de acordo com a Resolução SE 68 de 01.10.2009, Art. 4º;

Na vigência de uma contratação, os direitos e deveres ficarão suspensos durante o (s) período (s) em que o docente contratado tenha interrupção de exercício, em decorrência de perda, por qualquer motivo, da classe ou das aulas anteriormente atribuídas.

§ 2º. no período de interrupção de exercício não haverá remuneração ao docente nem concessão de benefício, vantagem, licença ou afastamento de qualquer espécie.

A criação dessas novas categorias precarizou ainda mais a qualidade de vida dos docentes OFA. Essa precarização é evidenciada por meio da forma de contrato e dos direitos trabalhistas, como veremos alguns exemplos, a seguir.

A categoria O não tem direito a prorrogação do contrato, sua validade compreende o ano letivo, ou enquanto tiver aula atribuída. Quanto à aposentadoria e afastamentos – somente a categoria F possui o regime previdenciário via Secretaria da Educação (SPPREV)²⁷, as demais são via INSS.

Em relação à licença gestante, a categoria O também é prejudicada, tem direito a somente 120 dias, enquanto que as demais categorias mencionadas têm direito a 180 dias. Férias para ambas as categorias são proporcionais aos meses trabalhados, quanto ao direito de quinquênio, licença a prêmio e sexta parte, só por via judicial.

Mediante aos fatos expostos, postulamos que o escopo deste conjunto de medidas é para que o professorado acate as medidas políticas educacionais, se aproprie das diretrizes da reforma educacional de 1990, capacite-se para melhor executar o fazer pedagógico e, assim, realizar a contento as situações de aprendizagens expressas no Caderno do Professor que, por sua vez, são fundamentadas nos documentos oficiais de ordem educacional nacional.

²⁷ Denominação dada à entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores públicos.

4.2 Da teoria à prática efetiva da reforma política educacional e seus efeitos colaterais no professorado.

A prática para a efetivação das reformas educacionais de modo geral assumiu caráter tecnocrático, pois tem como instrumentos essenciais para a sua implantação e consolidação alguns mecanismos, como:

- ❖ Controle do docente pelos corpos administrativos;
- ❖ Medidas políticas de incentivo financeiro acoplada aos resultados obtidos; em avaliações externas das instituições escolares;
- ❖ Formação continuada dos docentes;
- ❖ Provas seletivas e avaliativas;
- ❖ Manuais e livros didáticos;
- ❖ Documentos burocráticos.

De modo geral, esses instrumentos regulam o ensino a serem instituídos nos ambientes educacionais, principalmente, os documentos burocráticos, estabelecendo procedimentos e metas que são legitimados “em modos de racionalização que se apresentam com aval científico”. (CONTRERAS, 2002, p.151).

Segundo Contreras, a racionalização²⁸ adotada pela política educacional é justificada pelos seus mentores, como necessária devido ao fato de conceberem os docentes como

[...] incapazes de executarem corretamente, por si mesmos, a complexidade de seu trabalho. Por essa razão o trabalho do professor é submetido a grandes processos de racionalização e controle justificados em termos de auxílio diante de sua incapacidade, ou em termos de vigilância para seu cumprimento profissional. (CONTRERAS, 2002, p.153 apud SMYTH, 1987 b).

Já, Torres (1998) discorre sobre as recomendações feitas pelo Banco Mundial sobre o sistema educacional dos países em desenvolvimento, apresenta indicações desse órgão internacional, no sentido de “aconselhar” medidas organizativas, com o propósito da “melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixo da reforma educativa”, orientando a ação governamental na área da educação.

²⁸ Fenômeno de racionalização do trabalho são: a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2002, P. 35).

As ações recomendadas, em 1995, pelo Banco Mundial, aos países em desenvolvimento justificavam a racionalização, fundamentando-as em razão da má formação profissional do docente; orientando as instâncias governamentais a se movimentarem no sentido de “Proporcionar livros didáticos, vistos como a expressão operativa do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente”. (TORRES, 1998, p. 135).

O livro didático estava recomendado como instrumento necessário para a garantia da execução do currículo, apresentado pelo Banco Mundial como algo altamente instrutivo, capaz de garantir a execução da política educativa, pelo fato de possuir “[...] um texto programado, fechado, normativo, que orienta passo a passo o ensino e oferece tanto ao professor como aos alunos todas as respostas”. (idem; ibidem, p.156).

Além da recomendação sobre os textos escolares (manual didático), o Banco Mundial também aconselhava “melhorar o conhecimento dos professores privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância.” (TORRES, 1998, p.135).

Sobre o recrutamento dos professores, recomendava-se “contratar os professores tomando por base os conhecimentos e competências comprovadas – chegando a sugerir a possibilidade de uma prova nacional aplicada aos docentes [...]”, acrescentando ainda que “os salários dos professores devem se vincular ao desempenho [...]”. (TORRES, 1998, pp. 165-166).

As recomendações do Banco Mundial se coadunam às últimas ações promovidas pela SEE/SP, a partir de 2008, na Rede Pública de Ensino, conforme podemos observar nas medidas expostas a seguir:

1. Investiram nos textos escolares – “caderno do professor” e “caderno do aluno”;
2. Programaram orientações técnicas aos professores coordenadores, a fim de que estes multiplicassem as orientações nas instituições escolares;
3. Promoveram convocações para formação continuada aos docentes das diferentes disciplinas do currículo;
4. Ofertaram cursos presenciais e via *on-line*, fora do horário de trabalho.
5. Implantaram a prova seletiva/classificatória ao docente da categoria OFA (Ocupante de Função Atividade);
6. Adotaram a Prova de Mérito para a elevação do salário de alguns professores, pois devemos lembrar que pode ser beneficiado em cada processo de promoção, apenas 20% do quadro de integrantes do magistério de cada uma das faixas.

Há contiguidade entre as orientações prescritas pelo Banco Mundial (1995) e as implementadas pela SEE/SP a partir de 2008, na rede de ensino público do Estado de São Paulo.

Anterior a esta ação, a SEE/SP colocou em prática outras similares no que tange a formação continuada dos docentes, objetivando que a metodologia de ensino praticada pelos docentes se coadunasse à filosofia da reforma educacional instituída ao longo destes quinze anos de implantação, iniciada com a promulgação da LDB nº 9394/96.

No entanto, as medidas racionalizadas como as orientações técnicas (OT) e mesmo os cursos, parecem não ter causado um efeito substancial nas instituições escolares sob a jurisdição da Diretoria de Ensino da Região de Votorantim, considerando que durante a pesquisa de campo, o cenário que sobressaiu nos ambientes educacionais das instituições escolares foi o seguinte: um quadro de docentes bem heterogêneo nas instituições escolares quanto ao fazer pedagógico e a relação dessa prática com os documentos normatizadores do sistema educacional de ensino.

Embora tenhamos observado que há docentes sem nenhuma noção sobre os aportes dos documentos oficiais, também notamos que boa parte dos docentes traz consigo um discurso similar à pedagogia construtivista e aos aportes teóricos da Nova História. São aprovados nas provas seletivas e de mérito, nos concursos públicos, mas na prática expressam um fazer pedagógico que está mais para um ensino escolar sob os parâmetros da história metódica, da pedagogia positivista dos anos de 1970, e não exatamente no discurso proferido.

Essa situação bipolar se apresentou nas instituições escolares em diversas circunstâncias, principalmente, durante a prática pedagógica, que se desenvolvia por meio de:

- ❖ Situação de aprendizagem que se expressava em aulas exclusivamente expositivas, cópia de texto na lousa ou reprodução do livro didático;
- ❖ Atividade que se restringia na resolução de pequenos questionários, caracterizada pela transposição da resposta do livro didático ou caderno do professor SEE/SP, para o caderno do aluno;
- ❖ Correções, cuja estratégia se expressava pelo simples registro na lousa da “resposta correta”, transposta pelo docente ou por um aluno voluntário e/ou escolhido pelo docente, ou, na simples transposição oral realizada ora pelo aluno, ora pelo docente. Geralmente a resposta é retirada *ipsis litteres* de algum material didático (livro didático/caderno do professor – SEE/SP);

- ❖ Avaliações fundamentadas em questões que exigia a mera memorização, não formatada na perspectiva de identificar as habilidades e competências dominadas pelos discentes;
- ❖ Adoção da organização da sala em filas, raríssimas vezes presenciamos o trabalho pedagógico realizado na sala num outro formato organizacional.
- ❖ Grande incidência do uso da lousa e do livro didático, tornando-se rara a utilização de outros recursos pedagógicos como música, vídeo, data-show, dinâmicas, pesquisas na sala de aula, debates, exploração de imagens etc.

Conforme dito anteriormente, parte do professorado adota, eventualmente, uma “metodologia diferenciada”, porém, geralmente de forma não autônoma, sempre amparada nas recomendações/prescrições existentes nos livros didáticos e outros materiais pedagógicos, como o Caderno do professor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que trazem o “como fazer” detalhadamente.

Mesmo nas discussões que acontecem no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), as colocações de alguns docentes acabam por demonstrar uma concepção pedagógica que se funda ao viés da pedagogia tradicional em sua essência, ou num estágio intermediário, entre a pedagogia tradicional²⁹ e a pedagogia renovada³⁰

Durante a pesquisa de campo notamos que no cotidiano das instituições escolares as ações pedagógicas delineadas a fim de se equiparar aos princípios da reforma educacional, podem ser consideradas atípicas, pois ocorrem de forma esporádica.

Tal situação é justificada pelo docente, por razões múltiplas, tais como:

- ❖ Infraestrutura do prédio inadequada para a realização das atividades;
- ❖ Indisciplina dos alunos;
- ❖ Falta de recursos pedagógicos;
- ❖ Número excessivo de alunos na sala;
- ❖ Aulas fragmentadas impossibilitando a sequência do trabalho;
- ❖ Desinteresse dos alunos;

²⁹ Pedagogia Tradicional nos remetendo a Escola Tradicional, onde o ensino é segundo MATUI “autoritário e rígido, [...] igual para todos, numa ordem lógica e preestabelecida. [...] o adulto tem muita autoridade, não só porque sabe mais, mas também porque adulto é sinônimo de completo, de indivíduo acabado, e a criança é um ser incompleto e inacabado. (1995, p.5).

³⁰ Pedagogia renovada nos remetendo a correntes teóricas que trazem metodologias de ensino que se contrapõem a da Escola Tradicional ou Pedagogia Tradicional, como os movimentos da Escola Nova, do construtivismo, onde parte do princípio que há diferenças individuais, o professor não é o detentor do saber, não há um saber acabado, o saber se desenvolve através de variados métodos e técnicas de ensino, o aluno deve ser ativo no processo do desenvolvimento do saber.

- ❖ Quantidade de conteúdo incompatível com o número de aulas;
- ❖ Discentes sem pré-requisitos, que não se restringem à falta de conhecimento enciclopédico, mas que apresentam graves problemas de alfabetização.
- ❖ Atividades dispendiosas de tempo, por isso não recomendável, pois comprometeria a execução do programa curricular e comprometeria o resultado do aluno sob as avaliações externas: SARESP, ENEM, SAEB;

Todos os empecilhos apontados pelo professorado são legítimos, pois, de fato, a realidade material das instituições escolares se constitui de forma antagônica ao discurso preconizado pelos textos dos documentos oficiais.

As diretrizes da política educacional preconizam ideários pedagógicos “modernos”, mas a própria estrutura física das instituições escolares, os espaços para o desenvolvimento do saber sob os parâmetros desse ideário permanecem nos moldes da escola “tradicional”, fator que dificulta ainda mais o fazer pedagógico sob a perspectiva da Pedagogia Nova, assim como da Nova História.

Também é fato que o número de aulas de História não comporta o programa proposto. Além disso, a maioria dos alunos não tem os pré-requisitos teóricos exigidos para o desenvolvimento das situações de aprendizagens colocadas no atual material didático – “caderno do aluno”.

Nesse contexto, percebemos que a postura pedagógica que sobressai na instituição escolar não se configura num ensino-aprendizagem sob a perspectiva construtivista da Pedagogia Nova de forma integral, ou com o ensino escolar de História sob a visão da Nova História, ou do desenvolvimento das habilidades e competências.

Diante do quadro expresso nas instituições escolares consubstanciado pelas ações da SEE/SP, a partir de 2008, voltamos a postular que um número considerável de docentes, ainda não se apropriou do teor dos textos oficiais e da literatura especializada da própria disciplina (História) ou não realizou sua leitura. O quadro deixou transparecer que não havia ocorrido a compreensão das bases epistemológicas da metodologia de ensino transcrita nos documentos oficiais e, isso, dificultava a mudança da prática pedagógica, a incorporação do novo ideário pedagógico e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, no cotidiano escolar.

Para averiguar nossas hipóteses e buscar uma resposta para o problema da pesquisa, aplicamos um questionário aos docentes das diversas instituições escolares que compõem a Diretoria de Ensino da Região de Votorantim. As respostas que obtivemos nos questionários acabaram por nos apresentar indícios que vieram ao encontro de nossa hipótese e constatada pela observação de campo.

O questionário foi composto de duas partes, sendo que:

- ❖ A primeira solicitava informações quanto à idade, formação, tempo de magistério, segmento escolar que atuava e cursos de aperfeiçoamento (formação continuada);
- ❖ A segunda parte foi composta por duas questões: a primeira indagava sobre a pertinência dos documentos oficiais, publicados em nível nacional e estadual para o exercício da docência e, a segunda, solicitava que identificasse nominalmente, pelo menos um documento considerado relevante para o exercício da docência, principalmente, para o ensino escolar de História.

O resultado que obtivemos, de um total de vinte e dois docentes que responderam o questionário, foi o seguinte:

- ❖ Três docentes identificaram nominalmente os documentos (LDB, PCN, DCN).

Contudo, o fizeram de forma não segura, o registro expressou uma compreensão um tanto confusa e imprecisa em relação à relevância do documento para o exercício da docência, citando que este poderia:

- *Melhorar a prática na sala de aula;*
- *Mantê-los atualizados;*
- *Dar mais segurança para seguir o caminho profissional.*

Dentre os três, dois docentes enfatizaram que os documentos oficiais são “aparelhos ideológicos a serviço das autoridades”, razão esta que levou um deles a mencionar que:

- *“Os documentos tem por objetivo dar uma orientação ideológica ao ensino-aprendizagem”, acrescentando que “o professor tem que ler de maneira crítica, o que o Estado quer que se reproduza na sociedade”.*

A colocação desse docente acabou por não se ajustar à resposta que havia dado às questões quanto à importância dos documentos. Num primeiro momento, considerou-os relevantes ao exercício da docência, justificando que direcionavam a ação, dando-lhe segurança em relação ao seu fazer pedagógico, posteriormente, coloca em dúvida as

prescrições dos documentos oficiais. A devolutiva do docente demonstrou a sua imprecisão quanto à interpretação dos documentos oficiais.

❖ Outros três docentes responderam que:

- Sabem da existência dos documentos oficiais, porém, desconhecem por completo tanto o seu teor, quanto a própria denominação.

Justificam que tal postura deriva do fato de serem recém-formados, não participarem de HTPC e de orientações técnicas de formação continuada oferecidas pela Oficina Pedagógica na Diretoria de Ensino da Região de Votorantim.

A justificativa procede, parcialmente, pois dois docentes estão na ativa num período considerado pequeno (um há três anos), tem menos de dez aulas, portanto, não participam de HTPC e geralmente não são escolhidos pelos gestores para participar de orientações técnicas na Oficina Pedagógica pelo fato de terem poucas aulas. Em razão de atuarem em mais de uma escola, permanecem um curto espaço de tempo em cada uma delas e, geralmente, na sala de aula. Não há possibilidade de estabelecer diálogo com os demais docentes, agravando a situação de desinformação. Tais condições os deixam à margem dos possíveis momentos de formação continuada e contato com os documentos oficiais. Resta-lhes a iniciativa individual para se inteirem sobre os preceitos normatizadores do fazer pedagógico.

Dos três docentes, um atua no magistério há mais de uma década, participou dos cursos de formação continuada oferecidos pela Diretoria de Ensino, faz HTPC, mas declara desconhecer os documentos de modo geral e, também, aos específicos da docência de História, questionando:

- “[...] há específicos? Quais são eles? Tenho pouco conhecimento [...].”

Mediante a resposta acima e levando-se em conta que se trata de docente que está em exercício há mais de uma década, podemos considerar que os documentos oficiais, sejam de âmbito nacional (PCN, DCN), ou estadual (Currículo SEE/SP), ambos lhe são exteriores e, portanto, estranhos ao seu fazer pedagógico e, consecutivamente, para o seu exercício da docência.

❖ Sete docentes não citaram nenhum documento, especificamente. Embora a pergunta tenha sido feita de forma precisa, as respostas se caracterizaram em generalismos, utilizando-se de adjetivos, pronomes e termos indefinidos como:

- *“todo” e “qualquer” documento.*
- *“Regimentos”; “Resoluções”; “Normas”; “Relatórios”, “Instruções”.*

A maneira imprecisa ao mencionar os termos generalizantes, acima descritos, levou-nos a considerar que alguns não têm conhecimento algum sobre a denominação dos principais documentos que normatizam a prática docente, seja do ensino escolar de forma mais geral ou especificamente do ensino escolar de História. As respostas ainda nos fizeram presumir que, na ânsia de responder ao questionário, valeram-se de termos que designam documentos do cotidiano escolar como “Normas” “Regimentos”, “Relatórios”, e outros de ordem governamental como as “Deliberações” e “Resoluções”, documentos que trazem prescrições que devem ser cumpridas no espaço da instituição escolar de forma imediata, percebemos que não houve apropriação do teor desses documentos, pois não conseguiram fazer a correspondência de seu conteúdo à sua denominação.

Quanto à pertinência dos documentos, também não souberam precisar a sua importância no exercício da docência, pois referem-se a eles de forma vaga, tomando-os como:

- *“conhecimento válido e teria a acrescentar”;*
- *“por fazer parte da profissão”;*
- *“para conscientização dos direitos e deveres”;*
- *“para orientar e direcionar o trabalho do professor e da escola”.*

De modo geral, demonstram uma percepção extremamente superficial a respeito da própria existência dos documentos oficiais. Somente a última colocação transmite certa percepção a respeito dos documentos normatizadores do trabalho educacional a ser desenvolvido na instituição escolar, contudo, parece terem retirado esta percepção do senso comum.

❖ Uma resposta do questionário deixa explícita a problemática quanto à apreensão em relação à importância dos documentos oficiais no exercício da docência, e em relação à compreensão do seu próprio teor, quando um entrevistado cita que:

- *“Servem para orientar o trabalho docente. São necessários, mas muitas vezes se tornam apenas burocráticos, pois não sabemos o seu real significado e sua aplicabilidade no nosso fazer docente”.*

A colocação do (a) docente expressa a exterioridade dos documentos oficiais em relação a sua prática no cotidiano escolar, demonstrando o distanciamento e estranhamento em relação aos preceitos teóricos expressos nos documentos à sua cultura pedagógica, não conseguindo interpretá-los e conseguinte conciliá-los ao seu fazer pedagógico.

A explanação do (a) docente vem ao encontro dos dizeres de Contreras (2002), fundamentado por Ângulo (1991, a: 421-3), quando diz que:

[...] a atual estrutura curricular, embora possua um esquema aparentemente simples entre os diferentes níveis de concreção e as diferentes facetas e elementos de decisão, é tão complexa na sua execução que os docentes se vêem aguardando os esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer. (CONTRERAS, 2002, p. 49, apud. Ângulo, 1991 a: 421-3).

Essa complexidade do fazer pedagógico advém da própria contradição entre a filosofia pedagógica veiculada nos documentos oficiais e o espaço em que se promove a educação, considerando que a infraestrutura da instituição escolar se conservou no molde tradicional. A organização curricular continua compartimentada e mesmo a forma que se constitui os textos dos documentos oficiais, que, de modo geral, enfatizam mais o como fazer do que dissertam sobre os preceitos teóricos, que, por sinal, são bem complexos. Podemos tomar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Para Lopes (2002), trata-se de um documento cujo corpo de ideias e princípios pedagógicos se compõem

por meio de matrizes teóricas distintas entrelaçadas, princípios e ideias de Dewey, Bruner, Piaget, Vigotsky e Perrenoud. A autora enfatiza, ainda, que é a partir do hibridismo dos ideários desses autores que os PCNEM norteiam a prática pedagógica para a produção do conhecimento escolar.

Partindo da colocação de Lopes, podemos depreender que os textos que compõem os PCNEM são fragmentos, pois são provenientes de diversos teóricos, sendo um articulado ao outro. Nesses termos, o ensino deve ser pautado sobre os princípios do aluno ativo; do professor mediador; da aula problematizada; da interdisciplinaridade; da contextualização e do currículo por habilidades e competências. Todavia, não há um aprofundamento sobre cada princípio expresso, ficando somente na superficialidade, impossibilitando que ocorra uma compreensão capaz de fazer com que o docente desconstrua sua cultura pedagógica para a construção de outra, amparado nesses princípios.

Através do programa “Melhoria e Expansão do Ensino Médio / MEC”, as instituições escolares passaram a receber livros de alguns desses autores para que os docentes pudessem se apropriar melhor de seus aportes teóricos. Porém, resta saber em que momento o docente poderá realizar tais leituras. Considerando que o tempo que poderia ser dedicado às leituras e estudos é ocupado com correção de atividades dos discentes; acerto de inúmeros diários de classe; preenchimento de relatório de alunos; preparo das aulas (quanto a este item, nem todos se preocupam, pois há o caderno do professor com as situações de aprendizagem concebidas como “prontas”)³¹; idealização e concretização de projetos e principalmente, na elaboração, correção e tabulação dos resultados de provas diagnósticas, (medidas preparatórias dos alunos para a realização das provas externas). Geralmente, o tempo todo é preenchido por inúmeras tarefas que ultrapassam os muros da escola e adentram no espaço da casa do docente.

O tempo se torna ainda mais restrito, devido ao acúmulo de cargo ou número reduzido de aulas, mas com jornada constituída por séries distintas exige ainda mais tempo para o preparo das aulas, por tratar de conteúdos distintos; aulas distribuídas em várias escolas, que, muitas vezes, ficam em municípios diferentes e distantes. Fato que os obriga a dedicar um tempo considerável com a locomoção de uma escola para outra, tanto de carro, como de ônibus. A segunda ocorrência é a mais comum, em razão da própria condição econômica do professorado. Sem dizer dos eventos oferecidos pela escola à comunidade, festas com fins de

³¹ Há docentes que equivocadamente concebem as situações de aprendizagem expostas no Caderno do professor da SEE/SP, como atividades prontas a serem colocadas em prática junto aos educandos, não necessitando de análise, estudo e preparo pelo docente de material teórico para subsidiar o educando na realização da atividade.

angariar fundos para a Associação de Pais e Mestres (APM); exposição dos resultados da escola; fóruns abordando diversos assuntos, que exigem dos docentes participação nos preparativos para arrecadação de prendas, apresentações dos alunos, obtenção de parceiros e colaboradores e outras ações que lhes exigem tempo e dedicação.

Mesmo em tempos de provas seletivas regionais e concurso público de nível estadual ou municipal, os docentes têm dificuldade em administrar o seu tempo, com o propósito de reservar um espaço para estudo das bibliografias legislativas e pedagógicas exigidas, assim como das teorias específicas de sua área de atuação.

Além da falta de tempo para se dedicar aos estudos dos documentos oficiais ou da literatura que estes trazem, percebemos que há o desânimo do docente, isso em decorrência das intempéries pela qual passa a categoria, como:

- ❖ Reformas educacionais verticalizadas, ou seja, são decisões que na realidade não provém dos docentes, mas de instâncias superiores, e ainda, exige que o docente desconstrua seus saberes e os reconstrua sob novos parâmetros;
- ❖ Elevada carga horária que faz com que muitos docentes saiam de sua casa de manhã e só voltem à noite;
- ❖ Desvalorização e despreço pelo trabalho do docente por parte de muitos alunos e pais;
- ❖ Alto índice de violência nas escolas;
- ❖ Desinteresse de grande parte dos discentes em aprender;
- ❖ Culpabilização do docente por parte dos setores da sociedade pela situação precária que se encontra o sistema educacional;
- ❖ Moléstia pessoal ou de algum membro da família;
- ❖ Outros trabalhos para complementar o salário;
- ❖ Distância do trabalho e dificuldade de transporte;
- ❖ Salário defasado, irrisório;
- ❖ Baixa autoestima, motivada pela falta de reconhecimento social.

Além desses fatores, há outros que acabam por fazer com que a relação dos docentes com os documentos oficiais se torne algo não frequente e, muitas vezes, inexistente.

Do total de docentes pesquisados, constatamos ainda que:

- ❖ Oito docentes responderam ao questionário registrando que concebem como documento oficial a própria “Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008”, que se tornou “Currículo Oficial do Estado”, em 2009, e o “Caderno do

Professor” distribuído pela Secretaria de Educação do Estado às instituições escolares, desde 2008.

- O Currículo do Estado de São Paulo, os materiais pedagógicos (caderno do professor) são entendidos como documentos oficiais e facilitadores do trabalho docente.

Justificam tal concepção, devido à uniformização do conteúdo e as situações de aprendizagem “prontas”, que lhes confere mais confiança. No entanto, não houve unanimidade no sentido de considerá-los imprescindíveis à própria prática docente.

Como vimos na exposição dos últimos números e respostas obtidas na aplicação do questionário, para uma boa parte dos pesquisados, as publicações mais recentes, e principalmente aquelas que exigem o manuseio cotidiano na instituição escolar (caderno do professor) são reconhecidos como um documento oficial norteador do seu fazer pedagógico. Talvez por esse motivo (uso cotidiano) um (a) docente definiu o livro didático como um documento oficial.

Refletindo sobre a pouca familiaridade dos docentes com os documentos oficiais, conforme demonstrado na pesquisa de campo levou-nos a supor que o fazer pedagógico, de boa parte dos docentes, é norteado primordialmente pelos manuais didáticos, que se traduzem em livros didáticos e manuais pedagógicos produzidos e fornecidos em nível nacional (Ministério da Educação) e estadual (SEE/SP). Tal procedimento adotado, por boa parte dos docentes, inviabiliza a apropriação dos princípios dos documentos oficiais, haja vista que os manuais pedagógicos, livros didáticos e apostilas, fortemente presentes no cotidiano escolar, expõem somente fragmentos da literatura em questão, para efeito de nortear o fazer docente em vias de instruí-lo para a execução/concretização da reforma educacional.

Durante a pesquisa de campo, percebemos que boa parte do professorado teve contato com a literatura dos documentos oficiais, impulsionado em razão do preparo para a realização de alguma prova avaliativa a que se deparou no decorrer de sua vida acadêmica. Podemos ressaltar, também, que alguns docentes que se mostraram alheios aos dizeres dos documentos oficiais, tinham sido graduados e começaram a lecionar antes da promulgação da LDB nº 9394/96.

De modo geral, foi possível notar que os docentes são influenciados a realizar a leitura dos documentos oficiais em razão da necessidade de se prepararem para a realização de processos seletivos, provas de mérito e de concursos para professores das redes: estadual ou municipal.

Porém, nem sempre a necessidade proeminente da aspiração pelo exercício do ofício ou a conquista da estabilidade profissional, por meio da efetivação, consegue fazer com que alguns se dediquem de fato à leitura dos documentos oficiais. Deparamo-nos com algumas situações que revelaram docentes com total desconhecimento dos documentos oficiais que regulamentam o ensino em nível nacional, a ponto de não saberem o próprio significado de determinadas siglas como PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

O quadro apresentado pela pesquisa de campo, tanto pela observação quanto pela aplicação do questionário, somado a pesquisa teórica, revelou que os documentos oficiais têm uma representação, na maioria das vezes, simbólica para o fazer pedagógico do docente e assume um caráter pragmático.

Sendo assim, consideramos que o fazer pedagógico que sobressaiu nas instituições escolares é proveniente de três vertentes, respondendo às hipóteses levantadas.

1ª. Oriundo literalmente da cultura escolar, fundada num conhecimento pedagógico mais remoto, configurando um profissional desprovido de saberes mais recentes, no que tange à literatura da reforma educacional, da docência e da sua própria disciplina;

2ª. Dos princípios da reforma educacional, amparado em leituras dos documentos oficiais, porém, superficiais e direcionadas para passar em concurso e não para nortear o fazer pedagógico;

3ª. De prescrições/orientações provenientes dos livros didático e manuais pedagógicos.

Discorrendo sobre a primeira vertente, foi comum nos deparamos com uma postura pedagógica, em que o docente demonstra um fazer pedagógico aprisionado a uma cultura escolar.

De acordo com Julia (2001, p. 10-11) cultura escolar trata-se de “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]”.

E, ainda, observamos docentes que adotam uma prática pedagógica semelhante ao professor com quem conviveu e se identificou no período de sua vida escolar, tomando-o como modelo para sua prática profissional, inclusive, adotam uma metodologia de ensino

inspirados na conduta de seus antigos mestres, consubstanciada pela própria formação acadêmica, pois

a maioria dos professores e das professoras de Educação Básica foram formados (as) para serem ensinantes, para transmitir conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino. Em sua formação não receberam teoria pedagógica, teorias da educação, mas uma grande carga horária de conteúdos de área e metodologias de ensino. (ARROYO, 2000, p. 52)

Isso é perceptível principalmente em relação ao procedimento de alguns docentes formados no período correspondes aos anos de 1980 e 1990, mas também de alguns jovens profissionais recém-formados, compreendendo o período atual sua graduação.

Parece-nos que o quadro observado nas instituições escolares, permanece sólido ao longo do tempo, resistindo e/ou ignorando as mudanças que se processaram mediante as reformas educacionais.

Libâneo (1985, p. 19), em pesquisa na década de 1980 já havia constatado que

[...] uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos [...].

Quanto à segunda vertente, está configurada por profissionais que tentam se ajustar a nova concepção de ensino-aprendizagem, porém, não conseguem compreender os pressupostos teóricos que fundamentam a reforma educacional, por conta de todos os problemas anteriormente mencionados, pairando sob a superficialidade, só nos “objetivos proclamados”³², não identificando os “objetivos reais”³³ dos novos propósitos reservados a educação ofertada aos jovens no sistema público de ensino da rede estadual.

O que mais se evidenciou durante a pesquisa de campo, foi o fazer pedagógico do docente, fundamentado na terceira vertente. Ou seja, docentes exercendo o ofício por meio da

³² Termo utilizado por Dermeval Saviani, trata-se da leitura que se restringe “as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses é sempre possível”. (1989, p.147-148)

³³ Termo utilizado por Dermeval Saviani, Trara-se da leitura que estrapola os objetivos proclamados “indicam os alvos concretos da ação, [...] a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. [...] os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados, mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. (1989, p.147-148).

aplicação de procedimentos metodológicos expressos nos livros didáticos e manuais pedagógicos da SEE/SP. Executando as tarefas durante o desenvolvimento do ensino-aprendizagem através da reprodução dos exercícios propostos e apontamentos prescritos no material didático.

O quadro nos revelou, ainda, que as medidas racionalizadas, adotadas pelos órgãos governamentais, não contribuíram de forma substancial para a mudança da cultura pedagógica dos docentes para os fundamentos da nova filosofia pedagógica instituída pela LDB Nº 9394/96, demonstrando que se tornaram ineficazes na prática, como passaremos a expor a seguir.

Em relação aos documentos oficiais normatizadores, como vimos, há docentes que nem sabem da existência deles e outros que os conhecem de forma superficial, no sentido de atender a uma necessidade imediata (passar em avaliações e concursos) e não necessariamente para fundamentar a sua prática pedagógica, tanto que alguns expressaram que não consegue articulá-lo ao seu fazer pedagógico no cotidiano escolar.

A leitura dos documentos oficiais é realizada esporadicamente na instituição escolar em momentos de HTPC, planejamento ou replanejamento. Esporadicamente pelo fato de geralmente haver a mobilização para este fim, somente em momentos em que a rede está passando por uma implementação da reforma educacional, como a ocorrida em 2008, com a implantação da “Nova Proposta Curricular”.

A composição do texto dos documentos oficiais é bem complexa em decorrência das correntes teóricas que as compõem, exigindo para a sua verdadeira compreensão a consulta em diversas fontes bibliográficas. Assim, na verdade a leitura compreensiva fica a critério do interesse do docente em se aprofundar; contudo, somente alguns empenhados em passar nos exames avaliativos para concurso ou afins se dedicam, mas, geralmente irão ater-se à letra da lei para efeito de aprovação no concurso, ficando, muitas vezes, sem compreender certos elementos capazes de fazê-los mudar a cultura pedagógica de forma consciente.

Nessas circunstâncias, os documentos oficiais assumem mais uma representação simbólica e pragmática³⁴ não só para o docente, mas para a própria instituição escolar.

³⁴ “[...] o pragmatismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a própria essência do conhecimento como reprodução na consciência cognoscente de uma realidade, embora só possamos conhecer esta realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico prático com ela”. (GONZÁLES, 2007, apud Vazques, 1968, p. 211-212).

Quanto à formação continuada em serviço, o processo utilizado para a promoção é falho, pois o curso oferecido *on line* é facultativo, o número de vagas é limitadíssimo, poucos têm acesso, sendo assim, não atende à demanda da rede de ensino do Estado de São Paulo.

Sem dizer que muitos desistem no início, ou no meio do curso pelo fato de não darem conta de uma jornada extensa, com todas as tarefas mencionadas anteriormente e mais a dedicação que o curso exige.

O curso presencial oferecido pela Diretoria de Ensino, também é facultativo, e pelo fato de ser realizado fora do horário de trabalho e, em outra cidade, com todos os limites e encargos que isso significa, mostra-se desinteressante ao docente.

As Orientações Técnicas (OT), que são convocações de oito horas para a realização da formação continuada, em horário de serviço, tem uma sistemática precária, o tempo dedicado à formação é reduzido, a vaga se restringe a somente um participante da instituição escolar de cada segmento (um docente do ensino fundamental e outro do ensino médio), mas mesmo assim, há superlotação nessas OT's, impossibilitando de dar voz a todos os participantes. Sem dizer que alguns gestores não enviam seus docentes pelo fato da instituição escolar não ter professor (a) eventual para substituí-lo.

Em razão do tempo da OT ser limitado a oito horas, só é possível trabalhar parcialmente a temática, com a apresentação de fragmentos das teorias, numa perspectiva bem pragmática, mais no sentido de transmitir ao docente a forma como deverá proceder em sala de aula.

A ênfase é mais para o teor prático do que teórico, os docentes já estão acostumados com esta sistemática, tanto que a maioria chega pronto para levar as “receitas de como fazer”, caso haja ênfase sobre o teórico, há demonstração explícita de insatisfação por parte de alguns participantes.

As dúvidas surgidas no decorrer das OT's, nem sempre podem ser de fato sanadas, pois há uma pauta a ser cumprida que não dá margem para maiores discussões. Isso pode acarretar na não assimilação do participante, mas mesmo que ele venha a se apropriar do teor prático, não há a preocupação por parte de muitas instituições escolares de reservar um espaço no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para que este docente faça a multiplicação junto aos colegas, sendo raros os gestores que disponibilizam uma parte da pauta para este fim, lamentavelmente, as orientações ficam somente com o participante, impossibilitando que os demais compartilhem do conhecimento pedagógico visto pelo colega.

Pelos motivos expostos, postulamos que o docente deve ter uma formação inicial consolidada, assim como cultivar o hábito do acesso e estudo da literatura pertinente ao seu ofício.

Quanto à formação continuada oferecida pelos órgãos do governo, esta tem que ocorrer por intermédio de cursos consecutivos, com ajuda de custo e tempo exclusivo para o docente se dedicar aos estudos, ou seja, fora de seu expediente de trabalho, pois é praticamente impossível conseguir dar conta de uma jornada de, no mínimo 25 aulas, com todas as atribuições decorrentes e, ainda, frequentar o curso durante a semana, isso só contribui para aumentar o estresse do docente e diminuir ainda mais a qualidade da educação desenvolvida nas salas de aula e a própria qualidade de vida.

A pesquisa bibliográfica e de campo nos possibilitaram comprovar *in locus* o que Pimenta (2005, p. 39-40) denuncia sobre a formação inicial e continuada do docente, fundamentada em Sandoval (1996 p. 10-11). A autora denuncia que,

[...] investimentos de grandes recursos em programas de formação contínua, por parte do estado, cujos resultados se perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política de formação que articula à formação inicial e ao desenvolvimento das escolas. Nesse quadro, “são ilusórias as propostas de baratear a formação [...] em licenciaturas rápidas ou curtas, que são apenas um verniz que dá títulos; a educação superior (nas universidades, acrescento) deve ser requisito para formar professores”. (GARRRIDO, 2005, p. 39-40 apud SANDOVAL, p. 10-11).

Os cursos de formação continuada, as Propostas Curriculares, as Orientações Técnicas e mesmo os documentos normatizadores, da forma como é constituído e colocado em prática, só podem ser compreendidos como medidas de racionalização, e como vimos, elas contribuem para aumentar a precarização do saber do docente, pois causam uma “[...] paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais [...]” (CONTRERAS, 2002, p. 33), considerando que o fazer pedagógico foi ficando cada vez mais técnico, devido à

determinação cada vez mais detalhada do currículo a ser adotado nas escolas, a extensão de todo tipo de técnicas de diagnósticos e avaliação dos alunos, a transformação dos processos de ensino em microtécnicas dirigidas à consecução de aprendizagens concretas perfeitamente estipuladas e definidas de antemão, as técnicas de modificação de comportamento, dirigidas fundamentalmente ao controle disciplinas dos alunos, toda a tecnologia de determinação de objetivos operativos ou finais, projetos curriculares nos quais se estipula perfeitamente tudo o que deve fazer o professor passo a passo ou, sua carência os textos e manuais didáticos que enumeram o repertório de atividades que os professores e alunos devem fazer etc. (CONTRERAS, 2002 apud JIMÉNEZ JAÉN, 1998, s/p.).

Não é por acaso que as convocações para encontro de professores para formação continuada em serviço é denominada de “Orientação Técnica” (OT), pois o objetivo é passar técnicas, enfatizando sempre o fazer, com isso o professor começa a perder a característica de profissional intelectual para profissional operacional,

[...] tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e decisão no planejamento do ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direto de sua competência: o que deveria ocorrer na aula -, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares. (CONTRERAS, 2002 apud APPLE, 1987. p. 36).

Esta sistemática de racionalização do sistema educacional contribuiu para que muitos tivessem uma visão completamente deturpada sobre o exercício do magistério que, segundo Arroyo (2000, P. 126-127), está associada à “[...] imagem que a sociedade nos passa do magistério como uma ocupação fácil, feita mais de amor, de dedicação do que de competências [...]”, acrescenta ainda, que o trabalho docente “[...] é visto mais como ação, intervenção, do que como embasamento científico”.

Postulamos que essa concepção equivocada mencionada por Arroyo acabou por impulsionar o interesse de muitos pela docência, além da ambição de ser inserido na rede estadual. Isso resultou na inserção de muitos profissionais que concebiam o magistério como uma atividade instrumental, de fácil execução, razão que ocasionou um elevado número de trabalhadores provenientes de outras áreas, vítimas do desemprego durante o processo de reestruturação dos modos de produção, principalmente, nas décadas de 1980 e 1990.

Além desses, até donas de casas que há tempos haviam abandonado os estudos a retomá-los, a fim de adquirir uma atividade qualificada no campo educacional, além de conseguirem garantia de “bem estar” no campo econômico e social. Levando-se em conta que o campo educacional simbolizava uma melhora de vida para estes indivíduos que se encontravam excluídos do mercado de trabalho, nesses termos, “[...] fazer magistério, prestar concurso e ter emprego fixo ainda que mal pago seja um horizonte para logo”. (ARROYO, 2000, p.128).

Entretanto, nem sempre os docentes inseridos conseguiram reconfigurar seu antigo *Ethos* profissional à nova atividade, mantendo a concepção do fazer instrumental, até porque concebiam o exercício da docência como uma atividade operacional, criando um vínculo com a nova profissão, mais em função do salário e não exatamente com a identificação e

apropriação da prática pedagógica requerida para o exercício da docência. O vínculo com a profissão seria mais uma questão de necessidade do que vocação.

Tal situação contribuiu para a configuração de um contexto escolar bem heterogêneo, onde alguns profissionais se restringem a executar as atribuições, norteados exclusivamente pelos materiais pedagógicos e pelo senso comum, esta situação também decorrente da influência de seus antigos professores e de sua própria formação inicial que,

[...] a maioria dos aprendizes de magistério, de licenciatura e de pedagogia trabalha e estuda, tem pouco domínio de seu tempo de estudo, passa o mínimo de tempo nos centros. O que reduz o tempo e o peso destes tempos socializadores e de convívio social e cultural.

Os alunos são freqüentadores de disciplinas, em tempos espremidos, corridos, e os professores quase convivem com os futuros mestres apenas nos tempos formais de aula. O que formaliza o convívio, a socialização e o aprendizado. O que enfraquece esses tempos e suas possibilidades formadoras. Tudo é pobre na trajetória dos pobres, porque tudo é breve, provisório. Não tem direito ao tempo. (ARROYO, 2000, p. 130)

Este quadro apresentado pelo autor, só vem a se agravar com o decorrer do tempo no exercício da docência, com raras exceções, decorrentes das mudanças epistemológicas por que passa a profissão e o docente não acompanha pelas razões expostas no decorrer deste capítulo.

Sacristán (2000) também aborda uma problemática que incide sobre este assunto, o autor discorre sobre a questão do docente dos diferentes níveis dos segmentos escolares não possuir uma formação que lhe possibilite a compreensão da evolução do saber e da cultura, limitando sua participação de forma real na elaboração pedagógica, restando-lhe, somente a reprodução do conhecimento idealizado pelos agentes externos nos manuais didáticos.

A trajetória formativa de alguns docentes, somada a sistemática da organização racionalizada do órgão governamental sob a esfera educacional, acaba por contribuir com a consubstanciação equivocada do exercício da docência. Muitos docentes tomam estes materiais e manuais pedagógicos como fins em si mesmo, reproduzem o prescrito do material sem uma reflexão ou análise mais profícua que o leve a promover alguma atitude autônoma e consciente em relação ao fazer pedagógico. Tal gesto pode personificar o exercício da docência como um trabalho puramente operacional.

Conforme já mencionado na explanação do trabalho, o quadro do professorado das instituições escolares é díspar, há os interessados em estar constantemente se qualificando, aperfeiçoando-se, cientes de que

[...] os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas conseqüências na educação, trazem novas exigências à formação de professores, agregados às que já se punham até este momento. (LIBÂNEO, 2001, p. 76)

Mas também há aqueles que acham que para ser docente, o tempo de estudo é pré-determinado, se limita ao período de graduação (três ou quatro anos), tempo suficiente para obtenção do certificado de conclusão do ensino superior; depois, é só reproduzir aos discentes o que se encontra nos materiais didáticos.

Infelizmente esta é uma realidade que vem ao encontro da desejada e esperada profissão intelectual, contrariando completamente o parecer de Libâneo (2001, p. 43), a respeito dos requisitos indispensáveis para o exercício da docência, pois para este autor;

[...] o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização científica na sua disciplina e em campos de outras áreas relacionadas, bem como incorporação das inovações tecnológicas.

Por tudo que expusemos, compartilhamos dos apontamentos de Torres (1998, p. 167), quando expõe que as recomendações do Banco Mundial, reproduzidas nas últimas medidas da política educacional da SEE/SP não passam de medidas paliativas, pois para de fato melhorar a qualidade da educação faz-se necessário “[...] melhorar substancialmente a qualidade dos docentes, o que por sua vez leva a reconhecer o quanto é inseparável a qualidade profissional da qualidade de vida”.

Enquanto isso não ocorrer poderemos processar reformas e mais reformas educacionais na sociedade contemporânea, todavia, permanecerá o trabalho docente e o ensino de História no limiar dos anos de 1990.

Consideramos que os dispositivos colocados em prática pelos órgãos do governo para adequar o fazer docente à reforma implantada são ineficientes, incapazes de promover uma transformação na prática do docente, até porque a mudança está condicionada a diversos fatores que independem dos processos normativos oficiais que regulam o fazer docente.

No decorrer da realização da pesquisa nos foi revelado um panorama educacional que, resumidamente pode ser expresso nos dizeres de Geraldi (2006 p. XX)...

Ao diplomar seus professores, dando-os como habilitados (penso aqui naqueles com formação universitária), o sistema lhes diz que são profissionais. Depois, contrata-os e trata-os como não profissionais ao longo do exercício do magistério. E faz isso de vários modos: por uma relação de emprego em que os direitos de trabalhador não são respeitados por condições de trabalho que não lhes dão sequer espaço físico para continuarem estudando, etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A razão desta pesquisa foi procedermos a uma análise reflexiva sobre a ação educacional desencadeada em 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, pela implantação da “Nova Proposta Curricular” que, a partir de 2009, passou a ser o “Currículo oficial da Rede Pública do Estado de São Paulo”, para os segmentos escolares do ensino fundamental ciclo II e ensino médio.

A ação fundamentada nas diretrizes educacionais introduzidas no universo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96 e outros documentos dela resultantes, normatizou o ensino escolar sob uma “nova filosofia” de ensino, embasada na pedagogia construtivista, no desenvolvimento de habilidades e competências, na interdisciplinaridade e no ensino contextualizado.

Para assegurar que o preceito pedagógico normativo não continuasse em estágio de hibernação, foram introduzidas na rede estadual de ensino paulista, uma série de medidas de ordem burocrática que incidiram de forma direta, tanto no fazer pedagógico, quanto na condição funcional do docente.

Estabeleceram-se instrumentos básicos para nortear o fazer pedagógico, criaram-se a partir de Decretos e Leis Complementares (consonantes as prescrições do Banco Mundial), novos dispositivos para a promoção da formação continuada, novas condições para atribuição de aulas/classes, para contratos de trabalho e para remuneração do docente.

Mediante estes mecanismos para consolidação da regulamentação da “nova filosofia” da educação, foi possível entrevermos no espaço escolar uma agitação por parte dos docentes de História pela necessidade não só de fazer a transposição didática das situações de aprendizagem expressas no “caderno do professor”, mas também de empreender o ensino escolar de História para o desenvolvimento de habilidades e competências.

Detectamos ainda, a pouca familiaridade dos docentes com os preceitos pedagógicos normatizadores do sistema educacional veiculados pelo Currículo estabelecido pela SEE/SP (2008), não só através da observação da prática pedagógica e da aplicação dos questionários, como dos resultados obtidos pelos docentes nas provas seletivas de 2009 e 2010.

A “nova filosofia” da educação expressa no Currículo da SEE/SP, ainda que conte com mais de dez primaveras de sua implantação, lembrando que é proveniente da reforma educacional de 1996, ainda apresenta dúvidas e limites para boa parte dos docentes de

História do ensino médio. Assim sendo, tal fato nos impulsionou a buscar compreender a relação que o docente de História do Ensino Médio trava com os documentos oficiais, no sentido de identificar como essa relação se processa e em que extensão contribui para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico. Para tanto, passamos a indagar: Professor, para que serve a disciplina de História no currículo do Estado de São Paulo, sob os aportes dos documentos oficiais oriundos da LDB nº 9394/96?

Todavia, o próprio quadro relatado dos docentes diante da Proposta Curricular do Estado de São Paulo de 2008 e posterior Currículo Oficial (2009), inviabilizou este questionamento, pois, evidenciamos que antes de saber para que serve o ensino de História na perspectiva dos documentos oficiais, era necessário investir na questão do grau de conhecimento e apropriação do professor em relação às diretrizes educacionais dos documentos normatizadores do ensino escolar de História.

Diante disso, reelaboramos o problema da pesquisa para uma indagação que vinha ao encontro do quadro exposto: Qual seria a representatividade dos documentos oficiais, oriundos da LDB Nº 9394/96, para o fazer pedagógico do docente?

Em busca dessa resposta, reconstituímos parte do processo histórico do sistema educacional em âmbito nacional e estadual (SP), dando ênfase aos fins estabelecidos pelos órgãos governamentais para a disciplina de História no currículo escolar, assim como a formação educacional para o ensino de nível médio, e em decorrência desses fins, incluímos as mudanças que se processaram em termos de organização curricular e dos pressupostos teóricos fundamentadores da política educacional estabelecida.

No decorrer do estudo sobre parte da História da educação do país, foi possível observar que o sistema educacional, os docentes e conseqüentemente a prática educativa, estão condicionadas a fatores sócioeconômicos e políticos que exigem da instituição escolar ajustes para formar diferentes concepções de homem em diferentes momentos, em resposta, principalmente, às demandas entre mundo econômico de um lado e, de outro, o mundo social e político. Os pressupostos estabelecidos pela política educacional apresentam os papéis que devem ser preenchidos pela ação educativa.

No levantamento das mudanças que se processaram no Brasil pela ação de grupos sociais hegemônicos internos e de órgãos externos e dos laços estabelecidos com agências financiadoras internacionais para assegurar a reestruturação e manutenção do capitalismo industrial e, posteriormente, da política neoliberal, o docente de História passou por intempéries que ultrapassaram o campo material, incidindo sobre sua dignidade profissional e

emocional. Isso deixou sequelas visíveis em relação à formação inicial e continuada, limitando a autonomia profissional, bem como o reconhecimento profissional pela sociedade.

No decorrer das modificações do currículo escolar, a fim de adequá-lo à economia industrial capitalista e à evolução tecnológica foi-se estabelecendo uma nova hierarquia das disciplinas na matriz curricular das instituições escolares, legitimando e cristalizando a educação tecnicista e a redução dos componentes de formação humanista. Isto significou ao docente de História a perda de tempos de trabalho e de salário, em consequência do menor número de aulas e dos deslocamentos físicos para cumprir sua jornada de trabalho.

A desproporcionalidade da distribuição da carga horária entre as disciplinas tidas como “úteis”, como matemática e português, concebidas como fornecedoras de saberes básicos para a inserção ao mercado de trabalho, em detrimento das disciplinas da área de humanas, com um número sensivelmente reduzido na matriz curricular, equivocadamente concebidas como disciplinas fáceis e de saberes menos importantes, fez com que se criasse um estigma negativo em relação à disciplina de História e ao docente que a ministra, refletindo certo despreço por parte da comunidade intra e extraescolar.

Criou-se uma cultura escolar onde há uma separação entre a “cultura nobre da menos nobre, o conhecimento mais científico e mais sério, do menos científico e menos sério, o mais valorizado pelo mercado, do menos valorizado”. (ARROYO, 2000, p.211).

A ansiedade de proporcionar uma política educacional que viesse ao encontro dos pressupostos econômicos, limitou a educação à função técnica, transpondo o ensino de nível médio se não para o emprego, mas para o trabalho, colocando o sistema educacional a serviço dos interesses dominantes. Nessa concepção pragmática da formação educacional, desmereceram-se na composição curricular, disciplinas que possibilitassem o desenvolvimento do ser humano total, por intermédio da apropriação de conteúdos culturais provenientes do saber universal, requisito necessário para que os indivíduos possam tomar partido no projeto histórico-social e construir assim sua emancipação pessoal e social .

Evidentemente que o sistema educacional deve fornecer subsídios para que o indivíduo se aproprie de saberes que o auxiliem no mundo do trabalho, mas não ao ponto de proporcionar uma formação limitada à educação pragmática e utilitarista, em atendimento à demanda do capitalismo globalizado. A instituição escolar teve ter como primazia a democratização do saber na sua totalidade (conhecimento científico e tecnológico), não podendo consentir com o “empobrecimento do currículo e a mutilação dos conhecimentos”. (MATUI, 1995).

As consecutivas mudanças no currículo oficial que se intensificaram mais em sentido indicativo do que prescritivo sempre amparado pela conjuntura econômica e dinâmica social capitalista, exigiram constante revisão do ser e do fazer docente.

Os docentes foram inquiridos a adequar a vida profissional e pessoal ao panorama econômico e social que passaria a ditar os preceitos educacionais ao universo escolar, pois, a partir deste, que se fundariam:

- ❖ As novas práticas pedagógicas;
- ❖ A nova organização do trabalho escolar e
- ❖ A nova normatização profissional da docência.

Com isso, inevitavelmente, o próprio *ethos* profissional seria atingido, exigindo uma reconfiguração, em resposta ao novo contexto do sistema educacional que diverge do tempo em que lhe foi apresentado o ofício.

Em vias de combater o velho *ethos* profissional da docência se debatendo com a inserção de novos objetivos ou a complementação destes para a promoção da formação da educação básica em atendimento à sociedade contemporânea, os órgãos governamentais formataram os dispositivos legais da reforma educacional, uniformizou os saberes e os fazeres dos docentes, por meio da racionalização do processo educativo e, aumentou o controle e a burocratização do universo escolar. O ensino passou a ser um trabalho planejado e regulamentado por agentes externos à instituição escolar, e, isso, redundou na “rotinização do trabalho” docente e, como afirma Contreras (2002), na “desqualificação intelectual, degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar”.

Na dinâmica da política educacional racionalizada, o exercício da docência se materializa por intermédio de documentos oficiais normativos, manuais didáticos, orientações técnicas, dispositivos regulamentadores caracterizados pela praticidade e pelo utilitarismo, enfatiza-se mais o fazer do que o saber. Tudo isso, contribuiu para uma concepção equivocada sobre o exercício da docência, projetando-a para a desprofissionalização.

Contudo, o resultado da pesquisa de campo demonstrou que tais mecanismos são ineficazes, pois a formação continuada por meio das orientações técnicas e cursos *on line* ou presencial, podem ser consideradas como medidas paliativas, por conta de seus limites próprios, porque se restringem a medidas pontuais que se caracterizam em ações que visam à transmissão de modelos de práticas pedagógicas; basicamente, o fornecimento de receitas de como proceder no desenvolvimento de situações de aprendizagens específicas, não possibilitando o redimensionamento dos saberes para o exercício da docência, assim como a

reconfiguração do *ethos* profissional. A orientação técnica é limitada, não consegue de fato fazer com que o docente transcenda, supere os princípios pedagógicos que traz consigo como herança de seus preceptores, no exercício da docência, além de atender um número reduzidíssimo de docentes.

Quanto aos documentos oficiais normatizadores da prática pedagógica do processo educativo, a sua existência no ambiente escolar é emblemática, como a própria palavra coloca, pareceu-nos estar mais para o simbólico do que para o concreto, boa parte dos docentes os têm como algo que representa ideias abstratas, distante de sua compreensão sobre a prática docente. Entretanto, colocam em prática parte de seus preceitos pedagógicos, mas não em decorrência de saberes provenientes dos documentos oficiais, mas das orientações obtidas em manuais pedagógicos, principalmente, em livros didáticos.

Os fatores abaixo discriminados nos são compreendidos como os verdadeiros responsáveis pela condição do sistema público de ensino estar destoante aos preceitos da reforma educacional dos anos de 1990, somados, ainda, a outros fatores de ordem sócioeconômica e de trabalho em que se encontra a categoria.

- ❖ A política educacional que regula o sistema público de ensino escolar;
- ❖ Os fatores econômicos e sociais que levam à escolha da docência como profissão, somados às condições trabalhistas que se deterioram a cada reforma educacional;
- ❖ Os mecanismos próprios de formação inicial e continuada, que acontecem em HTPC, na oficina pedagógica ou via *on line* e
- ❖ As razões que desencadeiam a relação dos docentes com os documentos oficiais que, na maioria das vezes, pode ser interpretada como uma relação pragmática e utilitarista, com fins de preparo para concursos, provas seletivas ou na representação simbólica de discursos pedagógicos em conformidade à ordem oficial.

A atual condição do profissional da educação não contribui para que ele tenha pleno conhecimento e domínio sobre o saber específico em seus aspectos teóricos, metodológicos e pedagógicos, pois não há tempo para se dedicar aos estudos, dinheiro para investir em livros, saúde para enfrentar uma maratona de aulas e ainda dedicar parte da noite a leituras e, no dia seguinte, retomar a sua maratona. Nessas circunstâncias, como afirma Libâneo (2001), fica [...] difícil aos professores assumirem os requisitos profissionais e éticos da profissão com os baixos salários, a preparação profissional deficiente e com a baixa autoestima que vai tomando conta de sua personalidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. *Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo, Contexto, 2006.

ANDERSON, Perry. *Balanço do Neoliberalismo*. In: SADER, EMIR E GENTILI (ORG). **Pós-Neoliberalismo. As Políticas Sociais e o estado Democrático**. 2º Ed., São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. *Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 1ª Ed., São Paulo, Boitempo, 1999.

APEOESP. Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo. **Atribuição de aulas**. Suplemento especial. Janeiro de 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

ARCE, Alessandra. *A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos*. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo. Contribuição a uma análise crítica**. Campinas/SP, Autores Associados, 2000 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

BEZERRA, Holien Gonçalves. *Conceitos básicos – Ensino de História: Conteúdos e conceitos básicos*. In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. KARNAL, Leandro (org). 5ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber Histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo, Contexto, 2006.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3. Edição, São Paulo Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador;** prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Teles. Rio de Janeiro, Ed. Jorge Zahar, 2001.

BRASIL / MEC/ CNE: **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** Parecer CEB nº 15 / 98. 1998.

BRASIL / MEC/ CNE: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** 1999.

BRASIL / MEC/ CNE: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** 2000.

BRASIL/MEC/Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio - ciências humanas e suas tecnologias.** Vol.3. 2006.

BRINHOSA, Mário César, *A função Social e Pública da Educação na Sociedade Contemporânea.* In. LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais.** 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. – (Coleção educação contemporânea).

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola de Annales, 1929-1989.** Tradução Nilo Odália. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CABRERA, Blas; JAÉN, Marta Jiménez. **Quem são e que fazem os docentes? Sobre o “conhecimento” sociológico do professorado.** In: Teoria & Educação, Porto Alegre, Teoria e Educação, n. 4, 1991.

CORAGGIO, José Luiz. *Propostas do Banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.

CUNHA, M.I. **Globalização, educação e formação docente**. In *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, ano 7, n. 0, jan-jun, 2004.

CUNHA, Luiz A. *As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica*. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia A. S.; BUENO, Maria Silva, **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

DMITRUK, Hilda B. **A história que e Ensino fazemos – Pesquisa de História**. Chapecó, Editora Grifos, 1998.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

FERREIRA. Jr. Amarilio; BITTAR. Marisa. A ditadura Militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol.27, nº 97, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17.05.2011.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 10ª Ed., Campinas, Ed. Papyrus, 1993.

_____. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 2ª Ed., Campinas, Ed. Papyrus, 2003.

GADOTTI. Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8º edição. 3ª impressão. São Paulo, Editora ática, 2001.

GENTILI, Pablo. **Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais.** In. Lombardi, J. C., Saviani, D. & Sanfelice, J. L. (org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação.* Campinas, São Paulo. Autores Associados. 2002.

GIGANTE. Moacir. **Reformas Curriculares do Ensino de História no Estado de São Paulo: da Resistência à Ditadura Militar ao Refluxo Conservador.** *EDUCAÇÃO: Teoria e prática.* Vol.5, nº 8, jan.-jun.-1997 e nº. 9, jul.-dez.-1997. Disponível em <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/2387/2114>> acessado em 05/06/2011.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula.** São Paulo, 4. ed. Ática, 2006.

GONZÁLES, Jorge Luis Cammarano. *Instituições Escolares: Práticas.* In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. SANDANO, Wilson. LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs). **Instituições Escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados. HISTDBR; Sorocaba, SP; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

HARVEY. David. **Condição pós- moderna.** 3. ed., São Paulo, Loyola, 1993.

JULIA, Dominique. “*A cultura escolar como objeto histórico*”. In: **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Jan./Jun. 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho.** 2ª Ed., São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Exclusão Incluyente e Inclusão Eexcludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In. Lombardi, J. C., Saviani, D. & Sanfelice, J. L. (org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação.* Campinas, Autores Associados, 2002.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.** In. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n.100 – Especial p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>, acesso em 03.07. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social.** 15ª Ed., São Paulo, Edições Loyola, 1985.

_____. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.** 5ª edição, São Paulo, Cortez, 2001.

LOPES, Alice C. **Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização.** Campinas, Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set., 2002.

MATUI, Jiron. **Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino.** São Paulo, Moderna, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 4ª Ed., São Paulo – Rio de Janeiro, HUCITEC ABRASCOSP, 1998.

MEC. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB** / Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. - 2. ed. rev. ampl. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Disponível em, <www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?select...2>, acesso em 11.07.2011.

MEC: UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir.** 10 ed. São Paulo: Cortez; 2006.

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais.** In *Educação & Linguagem*, ano 8, n.11, jan-jun, São Bernardo do Campo, 2005.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **Pedagogias psicológicas e reforma educacional.** In: DUARTE (Org.). *Sobre o construtivismo. Contribuição a uma análise crítica.* Campinas, Autores Associados, 2000 (coleção polêmicas do nosso tempo).

MORAES, José Geraldo Vinci de. **Caminhos das civilizações: da pré-história aos dias atuais.** São Paulo, Atual, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. **História contemporânea – Pensando a História sem fim.** In: *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.* KARNAL, Leandro (org). 5 edição. 1ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

PEREIRA, Eva W; TEIXEIRA. Zuleide A. **A educação básica redimensionada.** In: *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* Iria Brzezinski. (org). 9. Ed., São Paulo, Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* Selma Garrido Pimenta, Evando Ghedin (orgs). 5 ed., São Paulo, Cortez. 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. *O que e como ensinar.* In: **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** KARNAL, Leandro (org). 5 edição. 1ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2008.

RAMOS, Marise N. **A educação profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, set. 2002.

ROCHA, Ubiratan. **História, currículo e cotidiano escolar**. São Paulo, Cortez, 2002.

RODRÍGUES, Margarita Victoria. *Globalização das políticas públicas: Impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990*. In. LOMBARDI, José Claudinei (org). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2. Ed. Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2003. – (Coleção educação contemporânea).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 12ª edição. Petrópolis, Vozes, 1990.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*; Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed., Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário da economia**. 9. Ed. Editora Best Seller. São Paulo, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Diretrizes e bases da educação nacional: Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. SE/CENP, 1996. 127 P. Organização de Leslie M.J.S. Rama.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Ed. Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. 1ª Ed., São Paulo, Autores Associados, 1997.

_____. **História da Escola Pública no Brasil: Questões para pesquisa.** In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs). *A Escola Pública no Brasil: história e historiografia.* Campinas, SP:Autores Associados, 2005.

SEE/SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: História/SEE.** 2008.

_____. Caderno do Gestor: **Gestão do currículo na escola.** SEE. 2008.

_____. **Matrizes de referência para a avaliação: Ciências Humanas; Geografia e História;** ensinos fundamental e médio / Secretaria da Educação; Coordenação geral, Maria Inês Fini - SEE, 2009.

SENNET, Richard. Burocracia. **A cultura do novo capitalismo.** 1º Ano, Rio de Janeiro, Ed. Record, , 2006.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Construindo a relação conteúdo método no ensino de História no Ensino Médio.* In: KUENZER, Acácia Zeneida (org). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do Trabalho.** São Paulo, 2ª Ed. Cortez, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. [**O que você sabe sobre**] **Política Educacional.** 2ª edição, Rio de Janeiro, DP&A, 2002,

TORRES, Rosa Maria. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial.* In: TOMMASI, Livia de, WARDE, Mírian J. e Haddad, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais,** São Paulo, Cortez / PUCSP / Ação Educativa, 1996.

SITES CONSULTADOS:

<http://www.al.sp.gov.br/spl_consultas/consultaDetalhesProposicao.do?idDocumento=882403&act=detalhe¤tPage=1¤tPageDetalhe=1&rowsPerPage=10>, acesso em 03/11/201.

<<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>>, acesso em 03.07.2010

<<http://atribuicaoaula.edunet.sp.gov.br/>>, acesso em 13.12.2010.

<<http://professortemporario.wordpress.com>>, acesso em 11.02.2011.

<<http://professorespelaeducacao.blogspot.com/p/projeto-de-lei-complementar-plc-292009.html>, acesso em 11.02.2011.

<<http://www.inep.gov.br>> acesso em 13.03.2011.

<[http:// idesp.edunet.sp.gov.br/o que e.esp](http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.esp)> acesso em 13.03.2011.

< [http:// avaliacoes.edunet.sp.gov.br/](http://avaliacoes.edunet.sp.gov.br/)> acesso em 13.03.2011.

<[http:// www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/default.asp)> acesso em 13.03.2011.

<historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com&task=view&id=12&Itemid=34> acesso em 13.03.2011.

<[http://www. mundoeducacao.com.br/geografia/toyotismo.htm](http://www.mundoeducacao.com.br/geografia/toyotismo.htm)>. acesso em 31.05.2011.

<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03.07.2010 e 17.05.2011.

<www.dominiopublico.gov.br/.../DetalheObraDownload.do?select...2>, acesso em 11.07.2011.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>, acesso em 29.09.2011.