

Reformas Curriculares e Práticas Pedagógicas – Investigando aproximações no ensino de Química

Andréa Varsone Carreri (PG)*, Profa. Dra. Maria Inês Petrucci Rosa (PQ)

* varsone@terra.com.br,

Palavras Chave: professores, tática, narrativa, cotidiano.

Introdução

Nos últimos anos, vem sendo evidenciadas mudanças curriculares consideradas radicais e mesmo inéditas, no sistema educacional brasileiro. Com a LDB de 1996, Lei 9394/96, novos contornos conceituais ao sistema educacional brasileiro foram delineados, depois concretizados em propostas e reformas relacionados a todos os níveis de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (Brasil 1999) surgiram como parte dessa reforma curricular, na tentativa de ajustar a qualidade do ensino à formação de sujeitos adequados a um novo mundo do trabalho.

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

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

As habilidades e competências que devem ser promovidas no ensino de química devem estar estreitamente vinculadas aos conteúdos a serem desenvolvidos, sendo parte indissociável desses conteúdos, e devem ser concretizadas a partir dos diferentes temas propostos para o estudo de química, em níveis de aprofundamento compatíveis com o assunto tratado e com o nível de desenvolvimento cognitivo dos estudantes (BRASIL, 1999:247)

As competências e habilidades podem ser entendidas como um conjunto de conhecimentos/saberes, atitudes e valores inerentes à realização do trabalho, implícitos nas bases científicas e tecnológicas. Phillipe Perrenoud, Unicamp, Campinas, SP, de 24 a 27 de Julho de 2006

baseado nos trabalhos de Piaget, propõe em seu livro *10 Novas Competências para Ensinar*, uma lista de dez grandes famílias de competências para os educadores. Para ele, as competências são capacidades de circular processos cognitivos para o desenvolvimento das atividades cotidianas. Acredita também que não existe um conceito definido de competências e sim que é necessário conceituá-las por diferentes ângulos (PERRENOUD, 1999).

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

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

Na tentativa de articular um caráter disciplinar para essas competências específicas, o PCNEM apresentam listas de competências e habilidades para cada área e disciplina, mostrando a preocupação em separar esses saberes em disciplinas escolares. No entanto, não consta nesses documentos grandes discussões a respeito de conteúdos, parecendo estar citados apenas para a formação das competências e habilidades.

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

das competências e habilidades previstas. (LOPES, 2001)

Contudo, pode-se perceber a tendência deste documento em determinar comportamentos e atitudes, parecendo deixar como “segundo plano” os conteúdos a serem trabalhados. E ainda, como sugere Macedo, as competências descritas nos documentos estão de certa forma, estabelecendo normas para um comportamento padrão esperado.

A escola passa a ser autogerenciada, tendo que prestar contas do seu desempenho final. Trata-se de um mecanismo de controle indireto que, em vez de intervir, prescrever e controlar a realização de cada tarefa, estabelece competências e cobra seu desenvolvimento. (LOPES e MACEDO, 2002:13)

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

O detalhamento fica ainda mais evidente se considerarmos os PCNEM+, em que são apresentadas sugestões de atividades a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Pensando os PCNEM em associação com outros instrumentos de política, como o ENEM, torna-se ainda mais explícita a tentativa de padronização das experiências curriculares do Ensino Médio. (MACEDO, 2005)

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

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

produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida. (LOPES, 2001)

Em 2004, com o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi apresentado um novo documento substituindo os PCNEM: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Esse material é apresentado na justificativa de que a reforma de 1999/2000 não tenha se efetivado devido a uma série de problemas. Esse novo documento também apresenta discussões a respeito das competências, defendendo que estas não estão contrárias aos conteúdos e que também não são instrumentos para regular e controlar os saberes escolares.

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

Tais discursos presentes nos documentos curriculares, muitas vezes, não produzem sentidos nas experiências dos professores da escola básica. Estudos mostram que professores não acreditam nessa proposta, primeiro por não terem participado na elaboração desse currículo e segundo, porque é tudo muito obscuro quando se fala disso. Muitos alegam que nem os especialistas conseguem entender a diferença entre competências e habilidades. Dessa maneira, acabam desinteressados e insatisfeitos com essas normalizações.

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

Desde os anos 90, a noção das competências aparece como uma figura muito forte, nos documentos e discussões acerca do currículo do ensino médio brasileiro. De fato, pode-se perceber que de alguns anos para cá, devido a várias críticas, esse conceito parece estar sendo suavizado. Isso ocorre por exemplo, no documento relacionado à disciplina química presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004).

No movimento de reforma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) chegaram às mãos dos docentes de diferentes maneiras: por intermédio da direção da escola, por interesse próprio, por conversas e discussões em cursos ou mesmo na

sala dos professores. No entanto, pode-se dizer que, para cada educador, este documento pode produzir diferentes significados, levando-se em conta a sua vida profissional, social e pessoal. Nesse sentido, essa política, como em tantas outras, pode trazer diferentes olhares e dilemas no desenvolvimento do currículo.

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

Por sua própria natureza, os documentos de política curricular são codificados de forma complexa, em meio a lutas, negociação, compromissos, alianças, espelhando a sua própria historicidade. Mas é também verdade que, na qualidade de formuladores de políticas, os seus autores esforçam-se por controlar os significados dos documentos, de modo a facilitar a viabilização de determinadas finalidades sociopolíticas e dificultar outras. Está-se diante de um paradoxo que não se pode resolver – a trama política, de um lado, deixando abertos espaços para ações não previstas, de outro, fortalecendo mecanismos de controle. (LOPES e MACEDO, 2002:138)

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

Esta alienação de autoria, discutida no cenário internacional, também está presente na história mais recente das reformas curriculares brasileiras, como nos aponta Ferreti:

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

participaram como convidados. (FERRETI, 2003:332-333)

A análise de Ferreti nos confirma um cenário de conflitos entre as propostas e as práticas dos profissionais, ou seja, os professores que não participam efetivamente da elaboração de propostas educacionais, acabam sendo encarados apenas como cumpridores de leis e regras impostas pelo governo. Essa situação, somada ao dual quadro político de reformas curriculares, coloca professores numa “corda bamba”, pois como aponta Lopes:

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

De fato, considerando a tradição dos currículos de licenciatura no Brasil, muitos professores exercem suas atividades sem ter passado pela oportunidade de conhecer e analisar o que vem sendo investigado e pensado por teóricos do campo de Currículo.

Podemos nos perguntar: como os documentos podem querer que as escolas, professores e alunos, sigam normas na tentativa de homogeneização, se todos estão num emaranhado de culturas diferentes e multifacetadas? Nesse sentido, acreditamos que o sistema parece tender a padrões e homogeneizações, mas os praticantes do cotidiano criam táticas para sobreviver diante daquilo que é inevitável: o consumo das estratégias, aqui representadas pelas políticas curriculares públicas.

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

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza, pois a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar.(CERTEAU, 2003:9-10)

Com isso, a escola sobrevive em meio ao consumo de políticas curriculares que sugerem mudanças e estratégias padronizadas, esquecendo que estão lidando com um lugar de grandes diferenças culturais, de sentidos diferentes, de maneiras de fazer diferentes.

Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural.(CERTEAU, 2003:41)

É nesse sentido que buscamos a discussão entre currículo e práticas pedagógicas, tentando entender os caminhos dessas “maneiras de fazer”. O currículo, na escola, não é apenas um documento:

são situações, questões, argumentações e improvisações reinventadas, pelos professores e alunos, em uma rede de relações. (ROSA, 2005)

Arriscamos dizer que, as culturas são diferentes possibilidades de olhares, são olhares difusos e em constantes movimentos. Dessa maneira, a cultura no singular deixa de existir e passa a ter novos sentidos.

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003:36)

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

Metodologicamente, foram assumidos os princípios da narrativa, no sentido benjaminiano, de rememoração. Segundo Benjamin (1985;1987), a rememoração traz a possibilidade de transformação do presente através da narrativa do passado, do “contar histórias”. Essas histórias foram conhecidas na pesquisa, através de entrevistas com quatro professor(a)s de Química com diferentes tempos de atuação profissional, tendo como critério comum o fato de todos conhecerem os documentos das reformas curriculares para o ensino médio, publicados a partir dos anos 90. As entrevistas com esse(a)s professor(a)s aconteceram para que se pudesse conhecer suas narrativas a respeito de suas vidas profissionais, de como vêm lidando com propostas curriculares (notadamente os PCN) em seus fazeres pedagógicos cotidianos e também como trabalham com a idéia de competências e habilidades no ensino de Química.

Esse(a)s professor(a)s foram denominados ficticiamente de Hasibi; Haia; Duban e Harun, numa alusão ao conto As Mil e uma Noites (LADEIRA, 1987). São eles:

Harun – Professora efetiva da rede pública, leciona há 14 anos, formada em licenciatura em química numa universidade pública paulista.

Duban – Professora da rede pública e particular de ensino, leciona há 7 anos, formada em licenciatura em Ciências - Habilitação em química numa universidade particular paulista.

Haia – Professora efetiva da rede pública, leciona há 15 anos em escolas estaduais e particulares de ensino, formada em Licenciatura em química numa universidade pública paulista

Hasibi – Professor da rede pública e particular de Ensino há 10 anos, formado em Engenharia de Alimentos numa universidade federal. Atualmente cursa a licenciatura em química numa universidade particular paulista.

Nessas entrevistas, foi feita uma pergunta inicial:

“Você conhece os PCN’s, não é? Então, conta como esses documentos, bem como a idéia das competências e habilidades no ensino de química, participam da sua vida de professor(a). Que sentido faz isso para você, dentro da sua história de vida, das suas experiências?”

Tal metodologia foi constituída para que se tornasse possível alcançar os seguintes objetivos propostos para essa investigação:

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

Resultados e Discussão

Hasibi:

Esse ano a coordenadora da escola pegou minha caderneta, olhou minha caderneta e fez uma anotação: “marcar competências e habilidades que foram trabalhadas em cada dia e em cada aula.”

Haia:

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

Haia:

É, eu lembro... eu sei que tinha vários autores. Ele (coordenador pedagógico) falou assim: “olha, nem os autores estão chegando num consenso do que sejam as competências e habilidades, cada um fala uma coisa”. Então, a gente se sentia, assim, uma cobaia, palhaço, sabe? Aquela coisa: você está fazendo uma coisa

para depois os bonitinhos lá verem, talvez até rirem do que a gente escreveu e eles mesmos não estavam encontrando sentido para aquilo, então você se sentia, assim, mal, usada, sabe?

Praticantes do currículo no cotidiano da escola são, para Certeau, a grande maioria marginalizada aqui representada pelo(a)s professor(a)s nas escolas, que são compelidos a consumirem propostas curriculares elaboradas por outros. Professor(a)s em serviço são consumidores diante de reformas curriculares impostas para a escola básica a partir de documentos elaborados em gabinetes. Uma grande legião de consumidores que ao mesmo tempo que é grande - uma maioria - é marginalizada, pois é colocada à margem daquilo que se concebe, se delibera, se encaminha.

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

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

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

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustenta, guardado pelo lugar próprio ou pela instituição. (CERTEAU, 2003:47)

Para Certeau, o silêncio não significa passividade e sim uma tática, uma maneira de burlar, de infringir as regras, sem lutas ou guerras, são maneiras de sobreviver em um lugar moldado por outros.

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

Diante das estratégias e das imposições professor(a)s criam táticas, maneiras de lidar com a ordem instituída, sem agressões ou violências, fazem movimentos utilizando e manipulando as prescrições impostas.

... Mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros,

caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não terem um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. (CERTEAU, 2003:79)

Ou ainda:

" a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no vôo' possibilidades de ganho". (CERTEAU, 2003:47)

Harun:

Em sala de aula, o que eu sinto, pelo menos na minha escola, o que eu vejo, é que os PCNs não tenha mudado a prática dos professores, porque a maioria não trabalha contextualização, então, se você não trabalha contextualização, nem interdisciplinaridade, não se fala em habilidade não se fala em competências... você até fala, mas não faz parte da sua prática em sala de aula, então... os PCN's são trouxeram, pelo menos na minha vivência, assim, na escola eu estou, na grande maioria dos professores, não houve grande mudanças por causa dos PCN's.

Certeau, ainda, afirma que o homem ordinário vive em uma rede de relações com o mundo, usando de astúcias, táticas e artimanhas para sobreviver. Isso parece estar em harmonia com o que Michel Foucault propõe sobre a idéia de relações de poder. Para ele, o poder não está apenas de um lado, ou seja não está "nas mãos" de uma instituição. Para Foucault, existem relações de poder e esse poder está na ação, produzindo efeitos.

Assim, o que será próprio de uma relação de poder é que essa relação é um modo de ação sobre as ações. Ou seja, as relações de poder encontram-se profundamente arraigadas no nexos social, e não constituem, por cima da sociedade, uma estrutura suplementar com cujo desaparecimento se possa sonhar. De qualquer forma, viver em sociedade é viver de modo tal que seja possível que uns atuem sobre as ações dos outros. Uma sociedade sem relações de poder é uma abstração.(FOUCAULT, 1995 apud VEIGA-NETO 2003:147-148)

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

Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado

de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações (...) A ordem reinante serve de suporte para produções inúmeras, ao passo que torna os seus proprietários cegos para essa criatividade (assim como esses “patrões” que não conseguem ver aquilo que se inventa de diferente em sua própria empresa). No limite, esta ordem seria o equivalente daquilo que as regras de metro e rima eram antigamente para os poetas: um conjunto de imposições estimuladoras da invenção, uma regulamentação para facilitar as improvisações. (CERTEAU, 2003:49-50)

Duban:

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

O “apartamento alugado” é povoado por sentimentos e experiências, pois representa como as pessoas se apropriam de “coisas” e com astúcias dão sentido próprio àquilo que é do outro. Assim, vão modificando a seu interesse, da maneira que mais lhe agrada.

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

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

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

Certeau também coloca em destaque as narrativas no interior do cotidiano. Para ele, as narrativas também são um resgate de memórias dos sujeitos comuns, do homem ordinário, dos passantes, dos consumidores. O relato desses

sujeitos é mais do que apenas testemunhos, são experiências que criam fatos, que alteram circunstâncias e produzem efeitos.

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

Quando Certeau fala das táticas, diz que os consumidores tiram proveito de situações comuns, criam situações com suas artimanhas, tirando partido do outro. Benjamin também fala desse tipo de resistências a situações que são impostas. Para ele, são nas brechas que o indivíduo encontra oportunidade para conseguir fazer à sua maneira.

Duban:

São sete anos dando aula e essa questão das competências era muito forte quando comecei a dar aulas, competências e habilidades, competências e habilidades.... todo HTPC era isso, hoje em dia não vejo muito isso. Ano passado na escola em que eu trabalhava em Saltinho⁴, a gente falou em competências e habilidades, mas sempre no HTPC, mas nunca ninguém cobrou nada do que eu faço na sala de aula, apenas perguntam: Você está trabalhando as competência e habilidades na sala de aula? Eu falo assim: Tô. Mas na sala de aula, você recontextualiza tudo que você leu, não funciona do mesmo jeito.

Entendemos que as idéias de Certeau e Benjamin são muito próximas, pois ambos falam de uma narrativa que mobiliza situações, falam, defendem e valorizam as histórias contadas pelas pessoas comuns. Acreditam que os sujeitos são capazes de criar situações, burlando silenciosamente algo que lhes foi imposto.

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

Harun:

Sobre os PCNs, assim especificamente, eu não senti muita diferença com eles e sem eles, eu não consegui ver uma diferença muito grande na minha prática. Bom, eu dou aula desde agosto de 1991, eu comecei antes de terminar a licenciatura, eu tinha terminado o bacharelado, e de lá para cá, a gente teve várias “coisas”: PCN’s foi uma deles, mas eu, na minha prática, eu não senti grande

diferença com o surgimento dos PCN's. Eu não vejo diferença, eu não vejo um divisor de águas na minha prática antes e após PCN's.

Conclusões

A milenar história "*As mil e uma noites*" passa por diferentes leitores e esses podem recontá-las e reinventá-las, conforme suas interpretações. Sharazad usa suas histórias para infringir uma lei imposta, com suas artimanhas manipula toda a estratégia do Rei.

Professore(a)s, praticantes do currículo no cotidiano da escola, também utilizam de suas artimanhas para burlar o que é imposto, o que é uma ordem. Como Sharazad, os professores não brigam, não gritam e não fazem "guerra", apenas utilizam de astúcias para criar situações de resistências.

Ao ouvir as narrativas dos depoentes envolvidos nessa pesquisa, percebemos a grande problemática que o currículo no Ensino Médio representa para os professores/praticantes consumidores. *Competências e habilidades feitas de papel*, transformadas no cotidiano escolar em processos burocráticos, na forma de planejamentos, projetos e registros. Essas normalizações devem ser consumidas, mas ainda não foram relacionadas com as práticas pedagógicas.

Com as experiências narradas, parece que não ocorrem redimensionamentos nas práticas cotidianas pedagógicas. Competências e habilidades aparecem na vida dos professores como conceitos exercitados "no papel", assumindo tornando-se fantasia no cenário da sala de aula.

Hasib

Por exemplo, tem uma pessoa que tem duas pernas, dois braços e carteira de motorista. Então tem habilidades para dirigir, mas bate dentro da própria garagem, no carro da própria mãe. Isso quer dizer que ele tem habilidade para dirigir, mas não tem competência para isso? Caramba, eu não consigo mesmo! Sabe, é uma diferença tão sutil, que acaba sendo uma diferença filosófica, entre um copo meio cheio ou meio vazio: eu sou competente ou eu sou hábil? Um jogador de futebol é super habilidoso, aquele que faz jogadas maravilhosas, mas o competente vai lá e faz o gol. Não ficou fazendo "firula", fazendo "Show". Então um aluno que fez uma conta certinha ele fez o gol, mas será que se eu der um texto diferente ele vai ter habilidade? Sei lá, para mim tudo isso mistura demais!

À guisa de conclusão, essa pesquisa procura, de certa forma, discutir a situação do(a)s professore(a)s da escola básica brasileira, praticantes do currículo no cotidiano escolar. Professore(a)s que muitas vezes se vêem diante de políticas sem

significados, mal formuladas, mal esclarecidas, que chegam às instituições escolares, prontas para implementação. Professore(a)s, atores de um cotidiano tecido como uma rede de táticas, as quais possibilitam a essa maioria marginalizada, possibilidades de sobrevivência.

Agradecimentos

À Capes, pela bolsa de mestrado que possibilita o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa.

Ao grupo de pesquisa Violar, por todas as contribuições, discussões e debates, principalmente ocorridos nas tardes de sexta-feira.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Secretaria da Educação e Tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, *Orientações Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Secretaria da Educação e Tecnologia. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

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

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II, Rua de mão única*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Campinas: Editora Papirus, 2003.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano*, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. *Estudos culturais, educação e pedagogia* - Revista brasileira de educação, anped, n° 23, 2003.

COSTA, Thais Almeida. *A noção de competência enquanto princípio de organização curricular*. Revista brasileira de educação, anped, n° 29, 2005.

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

LADEIRA, Julieta de Godoy. *As mil e uma noites*. São Paulo, Ed. Scipione, 1987.

LOPES, Alice Casimiro. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. São Paulo, Boletim SENAC, volume 27, n° 03, 2001.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e Integração curricular: Histórias e políticas*. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

XIII Encontro Nacional de Ensino de Química

LOPES, A.R.C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro, Editora UERJ, 1999.

MACEDO, Elizabeth. *Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a Educação? Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio: uma análise crítica*. Educação on-line, 2005.

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

PERRENOUD, *Construir competências é virar as costas aos saberes?* Faculdade de psicologia e ciências da Educação, Universidade de Genebra, 1999.

ROSA, Maria Inês F. P. S. *O lugar da Química na escola – movimentos constitutivos da disciplina no contexto escolar*. Revista Ciência e Educação, vol. 11, n. 2, 2005.

VEIGA, Alfredo Neto. Foucault & a Educação. *Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2003*.