

SELEÇÃO DE CONTEÚDOS: O PROFESSOR DE CIÊNCIAS ENTRE A AUTONOMIA E O CONTROLE

José Artur Barroso Fernandes

Resumo

O processo de seleção de conteúdos da disciplina de ciências no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental foi estudado em 15 escolas estaduais localizadas na cidade de São Paulo. Por meio de entrevistas com professores, coordenadores e outros atores do processo, foi avaliada a participação do professor na escolha dos conteúdos, com ênfase na sua autonomia e nos fatores que a limitam. Foi observado que o professor é a instância responsável por essas decisões, mas recebe fortes influências de certos elementos do sistema educacional que acabam por exercer um controle sobre sua autonomia, a saber: (1) a supervisão, (2) as propostas oficiais, (3) o livro didático e (4) a avaliação educacional.

Palavras-chave: Seleção de Conteúdos; Políticas Educacionais; Ensino Fundamental; Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Um dos desafios para os educadores em ciências consiste em selecionar quais conteúdos serão contemplados pelo ensino formal, o que implica também em definir quais serão excluídos do âmbito da escola. Sabemos que estas decisões são influenciadas por várias instâncias, e se baseiam também em uma tradição que vem sendo construída em nossas escolas.

Conteúdos provenientes de áreas de conhecimento acadêmico detentoras de prestígio se estabelecem no currículo das redes de ensino (Goodson 1996), ao mesmo tempo que as demandas mais variadas da sociedade podem influenciar o ensino de ciências (Krasilchik 1987).

Questionar o processo de seleção de conteúdos pode jogar luz na forma como a cultura adquire o status de conhecimento oficial, como ocorre essa legitimação. Essa linha de questionamento, tão bem levantada por Apple (1989), envereda para questões mais ligadas às políticas públicas, que neste trabalho é investigada do ponto de vista do dia-a-dia da escola.

Essas questões nortearam nossa pesquisa. O que buscamos ao longo deste trabalho foi estudar como ocorre o processo de seleção de conteúdos nas escolas. Nos interessa particularmente a visão do professor, pois consideramos que só se efetiva como currículo aquilo que o professor pratica, ou antes: nos interessa a intenção do professor, pois não desconhecemos a discrepância que pode haver entre o planejado e o efetivamente ocorrido.

São os objetivos da pesquisa: Estudar, em escolas estaduais da cidade de São Paulo, o processo de seleção de conteúdos por parte dos professores de ciências dos ciclos finais do ensino fundamental, avaliando as influências que o professor sofre nesse processo, bem como as relações de poder hierárquico nas decisões de currículo nessa esfera.

MÉTODO

Para estudar a participação dos professores no processo de construção curricular, o trabalho se valeu de entrevistas semi-estruturadas que continham seis questões estimuladoras e uma série de questões a estas subjacentes. Já as entrevistas com outros atores foram mais abertas, e sua temática foi emergindo no transcorrer do depoimento.

Nosso estudo se restringiu a 15 escolas públicas estaduais paulistanas, o que representa cerca de 2,5 % do universo de escolas estaduais na cidade de São Paulo que possuem classes dos ciclos três e quatro do ensino fundamental, que é composto por 602 escolas (SÃO PAULO 1999). Os participantes da pesquisa foram 10 professores e 5 coordenadores diretamente envolvidos com o ensino fundamental no terceiro e quarto ciclos. Além deles, foram entrevistados um supervisor de ensino, um orientador pedagógico e um funcionário de uma grande editora de material didático, compondo um total de 18 entrevistas.

A composição da amostra seguiu o método de amostragem proposital, em que o pesquisador deliberadamente escolhe a amostra em função das questões de interesse de seu estudo e da acessibilidade dos sujeitos (Alves-Mazzotti 1998). Já para as entrevistas com atores pertencentes a outros níveis hierárquicos do sistema educacional, a técnica de amostragem foi a de "corrente", ou "bola de neve" (Isaac & Michael 1995), na qual os novos sujeitos são indicados por outros elementos do processo. Por exemplo, um supervisor que é indicado por um coordenador, que por sua vez é indicado por um professor.

O conteúdo das entrevistas passou por uma análise indutiva, o que segundo Patton (1980) significa que os padrões, temas e categorias de análise emergem dos dados, ao invés de serem impostos antes da coleta e do início da análise.

Nos trechos de depoimentos aqui transcritos, o discurso original somente foi alterado em alguns casos em que foram citados nomes, de pessoas ou instituições, que pudessem revelar a identidade das fontes envolvidas. Nesse sentido, optamos por um tratamento impessoal para com os sujeitos, sempre nos referindo a eles em gênero neutro, que, na língua portuguesa, corresponde à forma masculina.

Os dados aqui apresentados correspondem a um recorte da pesquisa realizada em meu mestrado (Fernandes 2001), que contempla ainda o estudo dos critérios de seleção apresentados por professores bem como um diagnóstico dos itens de conteúdo presentes nos planos anuais das escolas. A dissertação traz, ainda, a íntegra das entrevistas de onde retiramos os trechos apresentados no presente trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seleção de conteúdos

Nas escolas visitadas, os professores determinam os conteúdos a serem trabalhados em reuniões de planejamento no início do ano, usando também outras oportunidades (o replanejamento e as HTPCs) para discutir o projeto pedagógico e reavaliar os planos elaborados. O planejamento é visto como um instrumento à disposição do professor. Mesmo os depoimentos que sugerem um trabalho menos crítico, orientado pelo livro didático, por exemplo, mostram que há uma expectativa favorável: o planejamento é visto como um instrumento à disposição do professor.

A participação dos níveis hierárquicos superiores ao professor nesse processo costuma ficar restrita ao nível metodológico, sendo o professor geralmente encarregado de selecionar conteúdos específicos: a seleção de conteúdos é função do professor, que a executa com o apoio da coordenação.

(Supervisor, entrevista 18.) "Pergunta: E essa instância da escolha, na verdade é do professor? Resposta: Sem dúvida. A autonomia total é dele, isso está na lei, inclusive. Ele tem que escolher realmente, porque só ele está conhecendo a situação do aluno."

Isso faz sentido quando se pensa que, na maioria das escolas, o professor é o único profissional da área a ter participação na seleção de conteúdos: coordenação, supervisão e direção geralmente têm formação em outras áreas que não a de ciências. Em algumas escolas, vale ressaltar, o professor-coordenador tem formação na área de ciências, e nesses casos parece ter uma participação maior na escolha dos conteúdos, assistindo mais de perto o professor.

(Coordenador, entrevista 7 -) "Pergunta: E qual é a sua participação na escolha de conteúdos? Resposta: Muito pouca. Na realidade, eu passo para os professores da área, até porque não é a minha área, eu sou de filosofia, então são os professores de ciências que escolhem(...)"

No entanto, a autonomia dos professores é relativa, sujeita a uma série de limitações. Alguns fatores institucionais podem gerar tais limitações: cobranças em relação a propostas oficiais (CENP e PCNs), exercidas pela coordenação ou pela supervisão, e a pressão direta exercida pela avaliação do SARESP. O primeiro fator, que aparece mais claramente quando o professor-coordenador é da área de ciências, fica bem exemplificado na fala de um dos coordenadores entrevistados:

(Coordenador, entrevista 6 -) "Resposta: Bom, os conteúdos de ciências, na verdade o professor da rede, ele não é autônomo: ele segue os conteúdos da cenp (...)"

Já a pressão do Saresp surge de forma mais contundente no depoimento da Supervisão:

(Supervisor, entrevista 18.) "Resposta: (...) o SARESP é o momento em que se mede exatamente isso, a distância que falta para que aqueles conteúdos, que deveriam estar sendo trabalhados idealmente, que estão nos PCNs e nas propostas, sejam realmente trabalhados."

Outros fatores, estes circunstanciais, que podem limitar a autonomia do professor são a rotatividade de professores e alunos, as condições sócio-econômicas da clientela e as condições de trabalho, remuneração e formação do professor. Vejamos alguns exemplos:

(Professor, entrevista 12 -) "Resposta: Eu cheguei faz dois meses, aqui. Eu cheguei, assim que eu cheguei elas me entregaram todo o conteúdo dos professores da escola, eu estou seguindo aquilo(...) O ano que vem, quem sabe eu tento adequar melhor, é que muita coisa a gente não concorda, cada um tem um sistema de trabalho. Mas eu peguei tudo andando, então eu tenho que entrar no meio da engrenagem, né?"

O controle

Existem duas formas de controle diferentes que podem atuar sobre o trabalho do professor: existe o controle direto, exercido pela supervisão, e o controle indireto, proveniente dos efeitos produzidos no dia-a-dia do professor pelas políticas educacionais relacionadas às proposições pedagógicas, à avaliação de rendimento, ao livro didático, à formação inicial e em serviço dos professores e às políticas salariais e de investimento em estrutura física.

O controle indireto, cabe lembrar, é um processo um pouco fluido e difícil de ser observado. Assim, se há um controle do processo de seleção de conteúdos exercido pelo sistema educacional, ele não é feito de forma direta, uma vez que a seleção geralmente está a cargo do próprio professor de ciências.

O que observamos foi um controle difuso, exercido indiretamente por algumas instâncias. As propostas oficiais têm uma certa penetração na escola: são divulgadas através da orientação pedagógica para os coordenadores, que atuam como multiplicadores em seu

trabalho com os professores. Em algumas escolas, essa influência pode mais claramente notada no próprio discurso dos atores:

(Professor, entrevista 1 -) "Resposta: Ah, só se fala em PCN, viu? É, a gente tem trabalhado constante. É claro que dentro das habilidades e competências. Acho que são duas palavras que a gente acaba se cansando de ver, de ouvir falar, mas é o que nós estamos, o que está sendo batido, pelo coordenador da escola: habilidades e competências."

Em outras escolas, entretanto, as propostas não têm tanta penetração mas ainda assim se percebe a influência do sistema.

(Coordenador, entrevista 6 -) "Pergunta: Agora, existem outras influências de fora da escola? Da secretaria... Resposta: Não, porque vem lá de cima, essa programação da CENP, tanto que os livros didáticos vão mudar agora. A maioria ainda está na seqüência antiga. Pergunta: Mas tem alguém de fora da escola que acompanha os conteúdos? Resposta: Ah, deve ter, né? Pergunta: Não, mas assim: alguém que visite a escola, ... Resposta: Não, não."

Esse comentário deixa transparecer que há uma crença em uma instância superior de controle, em que o sistema teria suas disposições expressas nos documentos que produz e vigiaria a ação das escolas. Mesmo não sabendo qual seria o sistema de controle, o coordenador acredita que deve haver um controle "superior".

Essa cultura de que há a obrigatoriedade de seguir as recomendações das instâncias superiores não deixa de ser um fator de controle, e encontra eco em observações de outros autores (Krasilchik 1987, p. 48 e Diniz 1998, p.126).

Outro fator de controle está na política do livro didático, em que o governo avalia os títulos disponíveis no mercado e gera uma pressão para que os títulos bem avaliados tenham uma maior adoção nas escolas. Um trecho do depoimento de um funcionário de uma grande editora explicita esse mecanismo.

(Editor, entrevista 15 -) "Resposta: (...)Então, por exemplo, o livro de matemática A entrou nesse nicho. Só que aí, o que eles viram? O nicho cresceu muito, porque o cara vendeu muito. Aí ele foi avaliado pelo MEC, foi estrelado, o governo comprou muito livro dele... Pergunta: Pelo PNLD? Resposta: Isso. E, de certa forma, as outras escolas, particulares, tinham que responder para os pais por que estavam adotando um livro que não foi estrelado sendo que existia no mercado um estrelado. Então, começou a ter um movimento ao livro estar segundo os PCNs. Principalmente de quinta a oitava série que o movimento é maior."

Finalmente, temos o controle decorrente da avaliação de rendimento escolar, o SARESP: cria-se uma expectativa de que as escolas recebam boa avaliação nos exames, o que gera um movimento no sentido de selecionar conteúdos que sejam compatíveis com os cobrados na avaliação. Esta expectativa fica clara no depoimento de um coordenador, e também nas informações veiculadas no *site* que traz os resultados do SARESP:

(Coordenador, conversa informal com transcrição aproximada -) "Resposta: Aqui está o planejamento desse ano. Só que para o ano que vem, esse plano vai mudar. Pergunta: Vai mudar? Resposta: Ah, no ano que vem, nós vamos seguir o SARESP".

(*Site*: www.educacao.sp.gov.br) "SARESP: Veja aqui as boas escolas - Agora, no site da Educação, você tem a relação das 400 escolas mais bem classificadas no SARESP 98, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (...)" (SÃO PAULO, 2001a).

CONCLUSÃO

De modo geral, a diversidade e a flexibilidade na seleção de conteúdos, garantidas por lei, são reconhecidas pelo sistema educacional nas recomendações de se respeitar a diversidade da clientela, mas são apenas toleradas, por assim dizer, em relação a questões

metodológicas e de seleção de conteúdos. Pelos vários meios indiretos de controle, são propostos métodos e conteúdos a serem idealmente trabalhados, colocando-se um horizonte uniforme a ser alcançado pelos professores e pelas escolas.

A forma como a questão da seleção de conteúdos chega a nossos professores, no entanto, parece não estar levando em consideração seus conhecimentos prévios, suas experiências e questionamentos. Nossas políticas educacionais parecem prever, a longo prazo, mais a uniformização do que a preservação do espaço para a diversidade, indo nossas observações de encontro ao que Macedo (2000) de “política de desvalorização do que já é vivido em sala de aula”. As cobranças e limitações a que o professor está sujeito não são compatíveis com a proposta de trabalho autônomo que o sistema lhe acena.

E por que a participação do professor na seleção de conteúdos é tão importante? Porque ele é, em tese, a instância preparada para a tomada dessas decisões: é ele quem tem a formação na área específica do conhecimento e o contato direto e contínuo com a clientela.

No entanto, o professor tem assistido, por vários motivos que passam inclusive por deficiências em sua formação, ao alijamento de seu poder decisório.

Talvez a efetiva valorização da prática docente, do professor como instância de decisão na seleção de conteúdos possa fortalecer sua auto-estima, sua responsabilidade e seu envolvimento no processo, favorecendo, como conseqüência, maior questionamento em relação aos outros componentes que se articulam na constituição do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1988, p.107-203.
- APPLE, M. W. Educação e poder. São Paulo: Cortez, 1989.
- DINIZ, R.E.S. As concepções dos professores e a proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde - 1º grau: Possibilidades de inovação. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Univ. de São Paulo.
- FERNANDES, J.A.B O professor de ciências e a seleção de conteúdos. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- GOODSON, I. F. Studying school subjects: a guide. London: Falmer Press, 1996, 190p.
- ISAAC, S., MICHAEL, W. B. Handbook in research and evaluation: for educational and the behavioral sciences. San Diego:Edits, 1995, 262p.
- KRASILCHIK, M. O professor e o currículo de ciências. São Paulo: EDUSP/EPU, 1987
- MACEDO, E. As medidas normatizadoras na educação brasileira e seu impacto na formação docente. In: ESCOLA DE VERÃO PARA PROFESSORES DE PRÁTICA DE ENSINO DE FÍSICA, QUÍMICA E BIOLOGIA, 5, 2000, Bauru. Coletânea... São Paulo, FEUSP, 2001 p.13-14.
- PATTON, M. Q. Qualitative evaluation methods. Beverly Hills: Sage, 1980, 379p.
- SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria de Estado da Educação, Site: www.educacao.sp.gov.br/pesquisa/cadmi, 19/07/1999.
- SÃO PAULO (ESTADO), Secretaria de Estado da Educação, Site: www.educacao.sp.gov.br, 19/01/2001.