

A AUTORIA NA PRODUÇÃO DE PROGRAMAS DE ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA QUESTÃO DE AUTONOMIA DOCENTE¹

The author in the production of chemical education programs in basic education: a question on teaching autonomy

*Jaqueline Ritter²
Otavio Aloisio Maldaner³*

Fecha de recepción: 23-III-2012

Fecha de aceptación: 10-V-2012

RESUMO:

Este texto tem por objetivo problematizar a Autonomia Docente, uma dentre as três categorias de análise produzidas para apresentar os resultados da pesquisa de mestrado intitulada: Os Programas de Ensino de Química na Educação Básica na compreensão e prática de professores. A presente pesquisa configurou-se como um estudo de caso, realizado em três escolas estaduais do município de Espumoso/RS-Brasil, cujos três professores de química, sujeitos da pesquisa, adotam o PEIES como o seu Programa de Ensino. A autonomia docente, como um processo, mostrou-se dependente das condições internas e externas do sistema educativo e do exercício da docência, razão pela qual, os professores enfrentam dificuldades para se tornarem autores do seu próprio programa de ensino.

Palavras-chave: Autonomia Docente; Programa de Ensino; Reorganização Curricular.

ABSTRACT:

This article aims to discuss the autonomy of the teacher, one of the three categories of analysis designed to present the results of a survey entitled: Programs of Teaching Chemistry in Basic Education in the understanding and practice of teachers. This study was set up as a case study conducted in three public schools of Espumoso/ RS-Brazil, whose three chemistry professors, research subjects, adopted PEIES as its Education Program. Teacher autonomy, such a process depends on the external and internal conditions of the education system and the teaching profession, and teachers have difficulty to become authors of their teaching programs.

Keywords: Teacher Autonomy; Education Program; Curricular Reorganization.

1. Introdução

¹ Artigo produzido a partir de resultados preliminares de Dissertação apresentados no I SINTEC – Seminário Internacional de Educação em Ciências, realizado de 13 a 15 de julho de 2011, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ; Bolsista da CAPES/PDSE 2012 – Processo 8942/12-6 para doutorado sanduiche na UAM – Universidade Autônoma de Madrid – Espanha. jaquerp2@gmail.com

³ Doutor em Educação pela UNICAMP de São Paulo, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e do Departamento de Ciências da Vida da UNIJUÍ e pesquisador do GIPEC – Grupo Interdepartamental de Pesquisa e Ensino de Ciências, Ijuí-RS, Brasil. maldaner@unijui.edu

A prática docente tem sido desafiada a perseguir novos rumos frente à necessidade da reorganização curricular que o atual contexto histórico Pós-LDBEN/96⁴ impõe à educação básica brasileira. Neste cenário de reformas, vê-se, fundamentalmente, nos documentos oficiais oriundos do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a preocupação com a qualidade da educação. De acordo com Kuenzer (2002), persegue-se um ensino generalista e com acesso a todos, em contraposição à lógica propedêutica, seletiva e elitista historicamente marcada pela dualidade entre preparar para o trabalho ou para o ensino superior. Contudo, tais marcas propedêuticas prevalecem, tornando-se ainda mais evidentes na etapa final da educação básica, o ensino médio, principalmente no campo/área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) cuja preocupação tem sido preparar os estudantes para a realização das provas de ingresso ao ensino superior, ou seja, os vestibulares. Evidencia-se uma forte relação entre a história do currículo e da docência, de modo que esta reproduz uma tradição de práticas cujas marcas propedêuticas persistem e vão de encontro às novas iniciativas e necessidades da atual reforma curricular.

As reformas que no Brasil vêm lentamente se efetivando têm encontrado uma série de objeções, dentre as quais se destacam as condições de autonomia dos professores para reorganizar o currículo das escolas mais de acordo com a realidade sociocultural dos seus alunos e, com isso, propor programas de ensino alternativos. Afinal, este tem sido o propósito das atuais políticas de reorganização curricular desde a aprovação da LDBEN/96: a reorganização dos conteúdos escolares por iniciativa e tomada de decisões dos professores em seus estabelecimentos de ensino, partindo do princípio da interdisciplinaridade e da contextualização, sem desconhecer Parâmetros e Orientações emanados do Ministério da Educação. Nessa nova perspectiva, a tradicional lista de conteúdos mínimos a ser desenvolvida por série/ano em cada nível de ensino cede lugar ao desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e afetivas (Brasil, 1998). Assim, conforme o Inciso I do Art. 5º da Resolução CEB nº 3/1998 que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, *os conteúdos não são fins em si mesmos, mas meios básicos para constituir competências cognitivas e sociais, priorizando-as sobre as informações.*

Após quase uma década e meia de tímidos avanços, o MEC através de sua Câmara de Educação Básica (CEB) define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução CEB

⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

nº 02/2012. Nesse ínterim, o que se percebe é que o significado das categorias competências e habilidades, interrelacionadas aos princípios da interdisciplinaridade e contextualização foram ganhando novos pressupostos teóricos o que pode ser percebido em termos da abrangência ou amplitude dos sentidos e significados desde a sua origem, que tem como marco a LDBEN/96. No entanto, os protagonistas principais da mudança, os professores, ainda não se sentem preparados para tomar decisões e fazer escolhas. Isso tem a ver com a autonomia possível e necessária dos professores.

O presente texto diz respeito, exatamente, à questão da autonomia docente, uma categoria de pesquisa evidenciada na dissertação de mestrado⁵ intitulada: Os Programas de Ensino de Química da Educação Básica na Concepção e Prática de Professores e tem o objetivo de aprofundar a discussão. A Dissertação foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. Dentre os resultados da pesquisa, evidenciou-se a autonomia docente como parte dos motivos ou razões pelos quais os professores encontram dificuldade em se fazerem autores dos programas que desenvolvem. O problema de pesquisa consistiu em entender o que guia ou orienta os programas de ensino e o ensino dos professores buscando identificar quais motivos/razões têm para ensinarem o que ensinam e da forma como ensinam.

Trata-se de estudo de caso, de abordagem qualitativa, com produção de dados em três escolas estaduais do município de Espumoso/RS, nas quais, os três professores de química, sujeitos da pesquisa, adotam os itens de conteúdo do PEIES⁶ como o programa de ensino de química. Os dados foram produzidos a partir das seguintes fontes do campo empírico: entrevistas semi-estruturadas com os três professores de química, nomeadas por Cida, Mári e Marcos, narrativas da supervisão e direção das três escolas, X, Y e Z, bem como dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas, Planos de Estudos e Programas de Ensino de Química. Os dados produzidos foram organizados e analisados por meio da metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007). Disso tudo, foram evidenciadas três categorias de análise (Planejamento e Programa, Concepção de Conhecimento e Autonomia Docente), das quais se destaca neste texto a categoria Autonomia Docente.

⁵ Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ.

⁶ Programa de Ingresso na Universidade Federal de Santa Maria-RS – UFSM.

Na análise, tornou-se evidente a autonomia como um processo e como tal, mostrou-se carente de atenção no sentido de meios que permitam sua implementação como parte das atuais políticas de reorganização curricular que está em marcha no Brasil. Trata-se de condições teóricas e práticas do professor para constituir-se agente das reformas e das reorganizações curriculares. Da mesma forma, as instituições escolares de educação básica em seus contextos social e cultural, precisam de condições para instituir o planejamento coletivo e reflexivo para que a autonomia possa ser exercida, vindo a constituir uma identidade docente mais autônoma. Desse modo, os dados permitem-nos reafirmar que aquilo que a sociedade e os projetos educacionais esperam por parte dos sujeitos professores e suas instituições não se limitam à produção de documentos como leis e parâmetros, com diretrizes e princípios que servem de subsídio. A autonomia está muito mais dependente de condições internas e externas do que associada a simples articulação desse professor em locus profissional para a tomada de decisões com base em documentos oficiais e é por isso que rediscuti-la junto a esses sujeitos e seus contextos é o primeiro passo para identificar demandas e necessidades e com isso perseguir condições para sua implementação.

Para isso, a pesquisa mostra-se um caminho promissor diante das políticas de currículo, como proposição e prática, em seus textos e contextos. É mais promissor, ainda, quando a pesquisa é vista como constitutiva do professor como pesquisador, incluindo-o como coautor de propostas educacionais dentro e fora da escola.

2. A necessidade do planejamento reflexivo na constituição da autonomia docente

Do ponto de vista do trabalho docente, considerando, mais especificamente, a natureza do trabalho do professor, tem sido ele o responsável por tornar efetivos os projetos de educação e/ou as políticas curriculares pensadas para a Educação Básica. Nesse sentido, é essencial o debate em torno do sujeito professor e as condições que tem para o desafio de um ofício mais autônomo. O que os dados puderam evidenciar foi uma prática educativa ausente do planejamento reflexivo e com isso uma ação docente cheia de automatismos e rotineira, que em boa medida inviabiliza o exercício da autonomia. Essas evidências estão presentes em todo material empírico, tanto nos documentos produzidos pelos professores no âmbito das escolas que atuam como no Projeto Político-Pedagógico (PPP), Planos de Estudo e Programas

de Ensino, quanto no depoimento dos professores e supervisores/diretores. Com isso, apresenta-se a seguir as seguintes proposições ou afirmativas como decorrentes da análise e passíveis de serem sustentadas por dados e argumentos:

- *Proposição I: Diante de listas de conteúdos pré-definidas fora do seu local de trabalho, o professor torna-se executor de programas de ensino que mantêm práticas arraigadas em outros contextos.*

Sem a prática do planejamento reflexivo e coletivo o professor é levado a pensar que não tem como propor seu próprio planejamento, recorrendo ao auxílio das chamadas “listas” de conteúdos e justificando suas práticas por meio delas.

No depoimento da professora Mári, quando questionada acerca do planejamento interdisciplinar no contexto da realidade da escola, a dificuldade atribuída por ela é a falta de tempo para planejar, o que conseqüentemente a impede de se fazer autora de seu próprio planejamento/programa. *“Se tivéssemos como planejar nós conseguiríamos interdisciplinarmente chegar à realidade do aluno” (professora Mári).*

Da mesma forma, quando questionado sobre o porquê dos programas de concurso⁷ ou vestibular serem capazes de induzir o que é trabalhado nas escolas, os professores manifestam o que segue:

Ah, porque a gente recebe pronto, [eles] vêm da Coordenadoria, da Secretaria de Educação, do MEC os conteúdos que você tem que trabalhar, então o quê que fazem os livros didáticos? Eles colocam exatamente o que tá escrito lá que a gente recebe pronto, então a gente vai fazer o quê? Aquilo que está escrito lá, vai trabalhar em cima daqueles conteúdos que vieram pronto no livro e se vai mudar alguma coisa que não tá no programa não consegue trabalhar e aí vai fazer o quê? (Professor Marcos).

[Ao ser questionada sobre como se sente diante do Programa do PEIES a professora responde:] Parece que foi estipulado que eu nem pensei. Eu vou lá e sigo a lista e pronto! (Professora Cida).

Já vem isso desde sempre, de receber tudo pronto as coisas, então o professor acaba se acomodando e daí as novas ideias você não consegue colocar em prática. [...] Todo mundo faz da mesma forma e fica mais fácil você receber pronto e só repassar, mas não é correto (Professor Marcos).

Esse *receber pronto* que o professor Marcos se refere nada mais é do que uma forma de justificativa da imobilização dos saberes e conhecimentos do professor estando ele diante

⁷ Conceito desenvolvido por Maldaner (2006) em tese de doutoramento quando identificou que os Programas de Ensino não passam de meras cópias dos manuais que orientam as provas de ingresso no Ensino Superior.

de uma *lista*. Percebe-se a relação que o professor estabelece entre uma lista pré-determinada e os livros didáticos como que esse último contemplando exatamente o que sugere a lista, de modo que o professor não sabe fazer outra, nem mesmo se movimentar diante da própria sequência de conteúdos da lista. Esse fato expressa a pouca autonomia docente no sentido do planejamento didático-pedagógico e metodológico, cuja autonomia lhe é de direito. Por outro lado, o exercício da autonomia docente, no sentido mais amplo, está dependente de uma série de outros quesitos, entre os quais se destacam aqueles definidos nos Documentos Oficiais, que segundo Garcia (2009) orientam o ensino num estado republicano.

Para Maldaner (2006), sabe-se que historicamente os professores foram sempre incumbidos de aplicar políticas curriculares uniformes, submetidos aos dispositivos de avaliação padronizados, treinados para gerir as salas de aula com padrões de ação claramente normatizados e segundo programações externas à sala de aula, etc. Segundo Contreras (2002, p. 84), a autonomia docente ou profissional se “constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação do ensino”. A autonomia mostra-se dependente de condições internas e externas à escola, vinculada à comunidade, à sociedade e seus processos de relação. Logo, pode ser entendida como um processo individual e social, “conquistada em um processo permanente de reflexão e ação sobre o trabalho docente, ninguém conquista individualmente sua autonomia, pois esta se realiza no encontro dialógico com os outros” (Contreras, 2002, p. 85).

Na medida em que o professor conquista espaços coletivos de discussão, vai crescendo e amadurecendo sua autonomia e assumindo novas responsabilidades, inclusive a de abrir mão de listas de conteúdos sequenciados sempre na mesma lógica linear e que o professor entende ser imposta por manuais e livros didáticos. Entende-se que, “para os docentes da escola básica conseguir, com autonomia, conhecimento da sua ciência e clareza de significado pedagógico da sua ação [...], o mesmo caminho deve ser ou ter sido seguido no decorrer da sua formação inicial, no curso de formação docente” (Callai, 2010, p. 389).

De outra parte, em outro trecho da fala da professora Mári, quando questionada sobre o baixo desempenho dos alunos nas provas do PEIES, evidencia-se automatismos e pouca reflexão e ação por parte de iniciativas dos professores na escola, que carece de espaços de formação continuada. Como forma de equacionar os problemas, a professora espera por

mudanças nos currículos do PEIES e não nos currículos da escola. Conforme a professora Mári, os *“currículos deveriam se adaptar um pouquinho mais às realidades”* e, com isso, remodelar seu nível de exigência conforme as escolas.

Diante do questionamento sobre como a escola pode se organizar, a professora Mári manifesta-se preocupada com o fato de a UFSM enviar às escolas os resultados das avaliações do PEIES e não tomar qualquer atitude. *“Se eles vêem que esses resultados estão baixos eles atribuem a quê? Se nós atribuímos a alguma coisa, eles atribuem a quê?”* Logo perguntamos à professora se ela acreditava que eles estivessem nos culpando, ela respondeu: *“O quê que eu vou te dizer, não sei, o que eu quero dizer é que nós não estamos culpando a universidade, nós estamos culpando um pouco do currículo e um pouco da própria desmotivação nossa, então, da desmotivação do aluno; e eles, o que eles acham que está acontecendo? Eu acho importante esse ponto porque o próprio resultado dessas provas já é uma maneira de tu avaliar como é que está o teu programa, a tua escola”*.

Essas questões que a professora levanta, poderiam ser discutidas e problematizadas no cotidiano das escolas, a partir de uma epistemologia da prática, “centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a reflexão na ação, que é produzida pelo profissional ao se defrontar com a situação de incerteza, singularidade e conflito” (Campos e Pessoa, 1998, p. 186). Estas autoras defendem a ideia de educação como processo de desenvolvimento e não como produto, de modo que é na prática que o professor manifesta seus conhecimentos e saberes, mobilizando-os mais significativamente ou não. Por isso, Campos e Pessoa (1998) assumem a premissa proposta por Donald Schön de que, para a superação da tão falada racionalidade técnica de que somos herdeiros, faz-se necessário uma base epistemológica, que se potencializa em espaços coletivos de reflexão. Da mesma forma, para superar automatismos, hábitos e rotinas que carecem de reflexão, o conceito da epistemologia nos remete à ideia de professor pesquisador da sua prática (Stenhouse, 1993).

As professoras e os professores que se prendem somente às ações práticas, sem uma reflexão mais rigorosa sobre ela, acomodam-se a essa única perspectiva e aceitam, sem críticas, o cotidiano de sua escola, com ações meramente rotineiras no enfrentamento dos problemas que ali acontecem (Campos e Pessoa, 1998). É essa ação rotineira que a professora Mári parece não questionar, preferindo deixar para que a universidade tome a decisão que

poderia partir dos próprios professores na escola. Avaliar o quanto está sendo viável, no contexto da proposta pedagógica da escola, a adoção de tais programas, como o PEIES, é pertinente e necessário principalmente porque o PPP da escola X, Y e Z denotam outra lógica na forma de conceber e encaminhar o ensino. O planejamento conjunto do PPP é o demonstrativo de um passo significativo na direção da autonomia das instituições, pelo menos no que se refere ao planejamento e seus princípios; já quanto às práticas, os dados evidenciam que ainda há muito que avançar!

Para isso, a atividade reflexiva não deve ser tratada como um processo solitário, alerta Campos e Pessoa (1998), recolocando na discussão a ideia de professor reflexivo proposta por Schön (1998). Na perspectiva crítica, é possível um avanço para uma reflexão social, o que remete à reflexão coletiva do professor com seus pares no cotidiano da escola. Outra dimensão da atividade reflexiva que Campos e Pessoa levantam com críticas a Schön (1998) é a dimensão contextual que envolve a atividade docente no seu ambiente profissional, a escola. A compreensão do contexto, numa visão mais ampla e alargada, deve estar presente objetivando uma mudança na prática individual e, porque não dizer, no próprio coletivo da instituição.

Alarcão refere-se a uma escola reflexiva que, “ciente de sua autonomia responsável, saiba prestar contas da sua atuação, justificar os seus resultados e auto avaliar-se para definir o seu desenvolvimento. Em vez de uma escola que apenas cumpre regras emanadas de outrem sem que ninguém avalie nada nem ninguém” (2007, p. 82).

Com vistas à compreensão do contexto, vejamos o que dizem os documentos e as pessoas ligadas à gestão do processo educacional na Escola Z, onde atua a professora Mári.

(Metodologia- Planos de Estudos/Química) trabalhar de forma com que o educando, a partir dos conhecimentos e práticas, contribua para o desenvolvimento da sociedade, das tecnologias, da preservação ambiental, da cidadania, da saúde ambiental e coletiva, através de opiniões, críticas e atitudes conscientes, pois, valorizando o conhecimento adquirido, podendo atingir qualidade de vida (Doc. Escola Z);

O processo de elaboração do PPP foi iniciado com a Constituinte Escolar, com a participação de toda a comunidade (...). A partir do resultado obtido, foi possível elaborar uma proposta pedagógica voltada para a formação do cidadão preparado para o mercado do trabalho. Acreditamos que hoje seria necessária a elaboração de uma nova proposta, uma vez que a realidade dos alunos, bem como a atual clientela mudou (Dir/Sup. Escola Z).

A partir desses escritos vê-se mais um motivo para a escola repensar os programas do PEIES, que por sua vez estão em desacordo com o que propõe o planejamento/documento da escola, em seu PPP. “O projeto educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino e institui-se como um processo (...)” (Alarcão, 2007, p. 86) e seria quase uma ilusão esperar que a universidade tomasse a iniciativa para rediscutir o PEIES, como espera a professora Mári. O que tem feito a escola e os professores é abrir mão de problematizar e pesquisar suas próprias práticas educativas e, ainda, “há claras evidências de que somente em poucos casos a pesquisa acadêmica tem estimulado reformas nas escolas” (Zeichner, 1998, p. 209).

O autor tece considerações a respeito do não engajamento intelectual dos professores nas escolhas das questões a serem investigadas, do mesmo modo que é comum uma visão de pesquisa oriunda do pesquisador de fora da sala de aula, assim como de uma teoria proveniente de, hierarquia acadêmica. Então por que deveria a universidade dizer à escola que esta não está treinando suficientemente seus alunos para o que a universidade considera pertinente em seus processos avaliativos e de seleção? Zeichner afirma ser comum o fato de estarmos “esperando iniciar discussões com os pesquisadores acadêmicos sobre os problemas que a região escolar está interessada em ver pesquisada” (1998, p. 213), o que, no caso do PEIES, é quase uma ilusão apostar nisso.

Trilha-se um caminho que vai na direção da pesquisa colaborativa envolvendo professores da escola e professores da universidade, de modo a constituir ambos, professor-pesquisador e cuja pesquisa é o desenvolvimento de currículo (Zeichner, 1998; Stenhouse, 1993).

Em se tratando de uma autonomia possível, tem outras questões que se evenciam. É o que pretende a próxima proposição.

- *Proposição II: Os professores não se envolvem quando não se vêem ou não se reconhecem como parte do projeto de inovação ou reforma.*

Qualquer projeto ou programa inovador precisa envolver o professor para que ele “faça parte”, se constitua. Ou melhor, quando não se sente representado por aqueles princípios e ideias, por aquilo tudo que está no papel, quando a proposta não é relevante em suas

práticas, dificilmente irá o professor engajar-se em tais reformas. Tratando-se de pesquisas educacionais e propostas inovadoras, “quando seus resultados são simplesmente apresentados como certos e definitivos, ou usados como justificativa para impor algum programa prescritivo a ser seguido pelos professores” (Zeichner, 1998, p. 218), causa certo rechaço entre a categoria. Mesmo quando o processo é participativo, coletivo, não são todos os que se sentem envolvidos, então imaginem quando se trata apenas de treinamentos visando a incorporar nos professores habilidades específicas.

Corroborando a isso, tem-se a manifestação dos professores frente ao processo de reorganização curricular, decorrente da proposta da Constituinte Escolar⁸, que contou com a participação dos próprios professores e de todos os segmentos da comunidade escolar:

Às vezes você está junto, mas é só de corpo presente e não com ideias e coisas inovadoras. Na verdade, todas as escolas sentam, se reúnem, mas não é toda escola que participa; (...) foi colocado no papel, mas muita coisa daquilo você sabe que não vai acontecer! Até mesmo a gente, muitas vezes, não consegue colocar aquilo que a gente pensa. Tem pessoas que pensam diferente e muitas vezes os argumentos são mais efetivos (Professor Marcos);

Mesmo sabendo da importância de se trabalhar interdisciplinarmente e ser esse um dos objetivos desse Instituto, ainda, não conseguimos atingi-lo plenamente. São poucos os trabalhos e projetos realizados dessa forma (Dir/Sup. Escola Z);

Através da elaboração do PPP, a partir da Constituinte Escolar, muita coisa mudou na prática docente na forma de promover a construção do conhecimento (...). Atualmente, percebe-se que muita coisa do PPP não está sendo praticada, isso se deve ao fato de que o grupo de educadores muda, pode-se dizer, a cada ano e muitos deles são lotados em outras escolas e completam horário em nossa escola. Desta forma, nem todos se envolvem no processo, desconhecendo a caminhada da Constituinte Escolar (Dir/Sup. Escola Y);

(Constituinte Escolar e PPP) a participação de toda a comunidade para uma nova concepção dialética do conhecimento aconteceu como forma de interpretar e analisar a realidade (...), com o compromisso profissional dos segmentos envolvidos (Dir/Sup. Escola X).

Aqui se evidencia, pela Constituinte, o descompasso no engajamento dos professores e das escolas nesse processo, explicitando a dificuldade de uma proposta ser, em nível de política educacional, assumida e apropriada por todos os estabelecimentos e todos os professores. Passados os anos que sucederam a Constituinte, em 2010 retomou-se o processo de reorganização curricular no Rio Grande do Sul através do que se denominou “Lições do Rio Grande”. Vê-se uma descontinuidade de propostas que tem suscitado certa desmotivação nos professores e mesmo assim, os planejadores/gestores das políticas educacionais ignoram o

⁸ Política Educacional que aconteceu no Rio Grande do Sul, no período 1999-2002, como desdobramento da LDBEN/96 com vistas a reorganização curricular nas Escolas e que culminou com a elaboração dos seus PPP nas escolas.

que as pesquisas educacionais têm apresentado (Zeichner, 1998, p.230), em termos do engajamento dos professores. Assim, os dados revelam um avanço no PPP das escolas, mas que ainda não chegou até os Programas e práticas dos professores.

Para Abreu e Lopes, “as políticas curriculares são constituídas por práticas e propostas interconectadas, podendo reproduzir, definir e formar outras práticas propostas” (2010, p. 80). Segundo as autoras, quando as políticas curriculares interagem com contextos e sujeitos, acabam por influenciar-se mutuamente, por isso concebe-se a “política como texto e a política como discurso”. Logo, “os textos e os discursos são recontextualizados e hibridizados, uma vez que são deslocados das questões e relações e recolocados em novos contextos e relações” (Idem, p.80) e isso precisa ser levado em conta!

Desse modo, explica-se o caráter heterogêneo e ambíguo da Constituinte e seus desdobramentos no contexto educacional. Evidenciam-se as marcas desse processo na internalização/constituição dos indivíduos e seus coletivos, tanto através dos discursos, como através da ação. Por isso, os planejamentos nas escolas pesquisadas (X, Y e Z) expressam modos de compreensão diferenciados e seus PPP é uma dessas formas distintas de expressão/compreensão.

Nessa perspectiva, por mais que as políticas curriculares e os contextos influenciem-se mutuamente, pode-se dizer que esse não é o único meio para mudar práticas e concepções. Práticas dizem respeito a subjetividades (Zanon e Maldaner, 2010) de modo que as identidades não se definem *a priori* por meio de políticas de currículo, mas se constituem a partir dessas articulações. “Nas interações com os outros é que o sujeito vivencia processos de internalização e transformação de conhecimentos (linguagens, significados), constituindo-se” (p.107).

Também, associado a tudo isso está o fato de os professores não realizarem seu trabalho de professor numa única escola. Isso pode interferir no sentimento de pertença desse profissional a um coletivo e uma instituição, maximizado pelas dificuldades da escola adequá-lo aos encontros para planejamento e formação. Essas são algumas das condições que desfavorecem a efetivação de novas propostas, como se refere a supervisão/direção da Escola Y e que está para além do que pode ser definido no espaço interno das instituições. Desse modo, uma avaliação mais ampla do professor em seu *lócus* profissional, permitiu que

levássemos em consideração o quão importante é o professor poder acompanhar a evolução das propostas, a ponto de avaliar o seu andamento e, também, se autoavaliar por meio dela. É lamentável quando isso não é viabilizado, efetivamente porque “o desafio do novo estimula a ir adiante, mas, para tanto, torna-se fundamental entender o que está acontecendo, ter instrumentos teóricos e metodológicos para analisar a realidade, compreendê-la como presente, carregada do passado e, especialmente, com o olhar no futuro” (Callai, 2003, p. 16).

Como alternativa diante desse quadro que problematiza questões acerca da compreensão da autonomia do professor na função/ação e suas condições, o professor aponta a necessidade de mudar essa cultura. Essa discussão remete à ideia de cultura profissional.

Sentar com todos os professores e criar um programa para cada escola e ver das necessidades de cada uma delas e, depois, sentar, com as comunidades nas esferas municipal, estadual e federal e, daí sim, tirar alguma coisa; têm que participar pais e alunos principalmente. [...] Quando começar com quem interessa, que é o professor, acredito que, dando liberdade pra ele atuar, eu tenho certeza ele vai chegar a um pleno objetivo que é trabalhar com mais facilidade (Professor Marcos).

O professor Marcos aposta na participação direta dos professores nas políticas curriculares e propostas inovadoras. No entanto, quando associa autonomia à liberdade, mesmo que se referindo à iniciativa do planejamento conjunto e reflexivo na escola, entende-se que não se trata de uma ausência de controle por parte do Estado republicano, mas um processo de “liberdade conquistada”, como se refere Savater (1998), e propõe à nova LDBEN/96. Através da nova Lei as escolas e os professores recebem uma considerável autonomia para definirem conjuntamente com sua comunidade escolar, a parte diversificada do currículo. Considerável porque, na história do magistério, a autonomia esteve sempre condicionada aos Documentos Oficiais (Arroio, 2007) e estes, por sua vez, davam pouca autonomia aos professores.

A partir de 1996, um avanço significativo aconteceu, principalmente quando comparado com outros Documentos Oficiais e os encaminhamentos que se dá em outros países. Por essa razão, é possível concluir que uma Lei é pouco quando o que se almeja são mudanças mais significativas em todo o sistema de ensino. Por isso, Arroyo (2007b) sinaliza para o desenvolvimento de competências abertas e Nóvoa (1995a) seus colaboradores veiculam a ideia de desenvolvimento profissional, competência profissional, enfim, uma nova

cultura docente. E ainda, saberes e conhecimentos remetem a processos mais autônomos (Fiorentini, et. al, 1998), o que é condição para a autonomia intelectual.

Enfim, saberes e conhecimentos remetem a processos mais autônomos (Fiorentini, et. al, 1998), o que é condição para a autonomia intelectual e que as pesquisas recentes vêm confirmando. “O conhecimento de conteúdo é, de fato, um dos elementos- chaves para a autonomia do professor” (Scarinci, 2010, p. 52). A autora afirma que para ouvir os alunos e saber o que pensam e por que pensam de tal maneira, o professor precisa estar seguro do conteúdo de ensino.

E, ainda, com base no depoimento do professor Marcos, de que, *a gente recebe tudo pronto, até mesmo a relação de conteúdos e você vai seguir aquilo ali (...), toda parte do núcleo comum são todas as disciplinas iguais e se trabalha todo aquele conteúdo que veio pronto (...)*, questiona-se: O professor Marcos consegue estabelecer um elo entre o seu planejamento e o PPP da escola?

É que pra chegar na sala de aula o que vem pronto, isso pelo caminho muda muito (...) aquela parte de chegar lá na conclusão final que tem que ser aquilo, muitas ideias se perdem pelo caminho e tem muitas ideias que se segue até o final. Tem que deixar uma certa liberdade porque, se está escrito no papel, muitas vezes não tem resultado efetivo (...) tu tem que deixar uma parte livre (...)

O discurso do professor parece aproximar-se do que Arroyo caracteriza como uma “transgressão” a que está submetida a escola e os professores.

Segundo Arroyo, os professores são imprescindíveis, por isso devem ser controlados, mesmo que subjetivamente sejam incontroláveis. Os órgãos centrais definem seu perfil, definem e programam os seus tempos de requalificação, os saberes e competências que os docentes supostamente precisam (2007, p. 219). Assim também se definiram, em praticamente toda a história da educação, os currículos, os conteúdos e os programas. Na visão do autor, embora sejam definições, em boa medida, necessárias, também contribuem para o atraso na evolução do novo perfil do magistério, que visa romper com o “entulho tecnicista” da Lei 5692/71, que deixou marcas na história do currículo e na docência no Brasil. Porém, na discussão que levanta acerca da transgressão docente, o autor diz ser necessária, mas também obstaculiza a inovação nas práticas educativas principalmente em espaços permeados por formas de administração e gestão mais resistentes, tutoriais e paternalistas.

Por isso, Arroyo (2007) prefere uma cultura pública a falar em autonomia docente que, segundo ele, poderia acontecer como forma de equacionar a ideia de transgressão e a inovação. Não através de uma autonomia irresponsável, mas através de mecanismos de respeito ao coletivo de professores que têm coragem de ir além, e não a inovação à mercê do capricho de cada um e nem de cada escola.

Em uma ou outra visão o real, a escola, as práticas sociais e escolares são vistas como constitutivas dos professores, razão pela qual se sugere uma cultura docente mais autônoma capaz de instituir práticas docentes mais inovadoras, mesmo diante da realidade das políticas educacionais diferentes e divergentes e suas discontinuidades. Do contrário, as pesquisas continuarão a evidenciar a mesma realidade ora expressa nas proposições que aqui foram sustentadas: os professores mantêm práticas arraigadas quando se defrontam com listas prontas de conteúdos disciplinares inviabilizando o processo constitutivo da autonomia docente.

3. Considerações Finais

Em suma, a autonomia docente trata-se de um processo e como tal precisa se constituído e antes de tudo viabilizado no contexto da prática docente. A formação inicial e a formação continuada devem primar pela pesquisa a fim de constituir os conhecimentos e saberes de professor, necessários ao exercício de um ofício mais autônomo. Da mesma forma, se o planejamento reflexivo dos professores da educação básica for viabilizado em termos de tempo, espaço e contar com condições mais efetivas, tanto teóricas quanto práticas, talvez o professor possa tomar decisões mais conscientes frente ao processo de reorganização curricular. A autoria de programas de ensino mostra-se depende da autonomia docente que pode ser perseguida como uma autonomia intelectual pela pesquisa. Segundo Stenhouse (1993) não há desenvolvimento do currículo sem o desenvolvimento do professor.

É passada mais de uma década e meia da aprovação da LDBEN/96, seguida de documento oficiais expressos por meio de Diretrizes, Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais, cujos princípios básicos das atuais reformas ainda encontram-se apenas no plano dos textos das propostas, sejam elas nacionais ou locais no âmbito das escolas de educação básica. As práticas de um currículo cuja intencionalidade de desenvolver competências cognitivas e sociais através dos princípios da interdisciplinaridade e contextualização, tem

encontrado uma série de objeções. Uma delas poderia ser resolvida ou ao menos amenizada no plano das atuais políticas de currículo, caso venham a considerar as reais necessidades práticas dos professores, bem como os entraves que se apresentam no cotidiano dessas práticas.

As recentes Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, através do Parecer CEB 07/2010, reconhecem “a necessidade de aproximação da lógica dos discursos normativos com a lógica social, ou seja, a dos papéis e das funções em seu dinamismo” (p.08). O referido documento pauta-se nos argumentos tecidos por Miguel Arroyo quando afirma que as diretrizes não chegam ao cerne do problema porque não leva em conta a lógica social. Da mesma forma, não preveem a preparação antecipada daqueles que deverão implantá-las e implementá-las, os professores. Pode-se entender que esta reflexão já é uma tomada de consciência daqueles nossos pares que propõem as políticas, levando em consideração pressupostos da própria pesquisa educacional que acompanha o desdobramento das políticas, ou seja, do texto às práticas.

Parafraseando Miguel Arroyo, com base no que pontua o Parecer CEB 07/2010, pode-se dizer que “não se implantarão propostas inovadoras listando o que teremos de inovar, listando as competências que os educadores devem aprender e montando cursos de treinamento para formá-los” (p. 08). A realidade das práticas é muito mais complexa e demanda muito mais investimento formativo amplo, coletivo e permanente. Para tal desafio, defende-se a formação pela pesquisa e a colaboração universidade e escola, por meio de processos que integrem o desenvolvimento de currículo a formação de professores (Maldaner, 2006). Este seria o pressuposto básico fundamental à constituição do professor pesquisador da sua prática por permitir a tomada de consciência do cotidiano e daquilo que dele emana de forma pouco reflexiva. Segundo pesquisas de Zanon (2003) as interações triádicas envolvendo o professor da universidade, o professor da escola e os futuros professores em formação, mostra-se um caminho promissor de constituição do professor pesquisador desde a formação inicial. Sendo assim, uma educação básica de qualidade passa pela valorização do magistério em todas as etapas do seu processo formativo e o engajamento dos verdadeiros protagonistas da mudança será apenas uma consequência assim como, a autonomia uma alavanca para romper com programas, práticas e concepções.

4. Bibliografia

ABREU, R. G.; LOPES, A. C. (2010). A interdisciplinaridade e o ensino de química: uma leitura a partir das políticas de currículo. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). *Ensino de química em foco*. Ijuí: Unijuí, p.77-99.

ALARCAO, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

ARROYO, M. G. (2007a). Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir ALVES (Org.). *Formação de professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB – Belo Horizonte*: Autêntica.

_____. (2007). *Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens*. Rio de Janeiro: Vozes.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998. Parecer CEB 15/98, aprovado em 1/6/98.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998. Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF, 2010. Parecer CEB 7/2010, aprovado em 7/4/2010 (Processo 23001.000196/2005-41). Disponível em: Acesso em 20 de janeiro de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2011. Parecer CNE/CEB nº 5/2011.

CALLAI, H. C. (2003). *A formação do profissional da geografia*. Ijuí: Unijuí.

_____. (2010). Formação de professores: pensando o local e o global. In: ANDREOLA, B. A.; PAULY, E. L.; KRONBAUER, L. G. ORTH, M. A. (Org.). *Formação de Educadores: Da itinerância das universidades à escola itinerante*. Ijuí: Unijuí, p. 369-390.

- Campos, S.; Pessoa, V. (1998). Discutindo a formação de professores e de professoras com SCHON, D.. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente* – professor(a) – pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras.
- CONTRERAS, J. (2002). *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- FIORENTINI, D.; SOUZA, Jr.; MELO, G. (1998). Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente* – professor(a) – pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras.
- GARCIA, C. B. (2009). Considerações sobre República, Democracia e Educação. In: *Contexto e Educação*, Ijuí, ano 24, n. 82/jul./dez.
- KEUZNER, A. (2002). *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MALDANER, O. A. (2006). *A Formação inicial e continuada de professores de Química*. 3.ed. Ijuí: Unijuí.
- MORAES, R.; GALLIAZZI, M^a C. (2007). *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí.
- NOVOA, A. (1995a). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- SAVATER, F. (1998). *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes.
- SCARINCI, A. L. (2010). *Tirando o coelho da cartola – a atuação do formador em um programa de desenvolvimento profissional docente*, 220f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.
- SCHON, D. A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- STENHOUSE, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. 3.ed. Madrid: Morata.
- ZANON, L. B.; MALDANER, O. A. (2010). A Química escolar na inter-relação com outros campos saber. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Orgs.). *Ensino de química em foco*. Ijuí: Unijuí, p. 101-130.
- ZANON, L. B. (2003). *Interações de Licenciandos, Formadores e Professores na Elaboração Conceitual de Prática Docente: Módulos Triádicos na Licenciatura de Química*. Tese de Doutorado, Doutorado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), SP.

A AUTORIA NA PRODUÇÃO DE PROGRAMAS DE ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA QUESTÃO DE AUTONOMIA DOCENTE

Jaqueline Ritter y Otavio Aloisio Maldaner

Revista de Didáticas Específicas, nº 6, pp. 6-23

ZEICHNER, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente* – professor (a) – pesquisador(a). São Paulo: Mercado de Letras.