

## OS PROFESSORES E OS “PROJETOS” NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS: UM TRABALHO POSSÍVEL? <sup>1</sup>

### TEACHERS AND THE ‘PROJECT’ IN SÃO PAULO STATE PUBLIC SCHOOLS: A POSSIBLE WORK?

*Maria José da Silva Fernandes<sup>2</sup>*

**RESUMO:** No final do século XX e início do século XXI, as escolas públicas estaduais paulistas foram marcadas por várias medidas reformistas que implicaram em alterações nas formas de organização do trabalho na sala de aula. Procurando contribuir com as discussões sobre as implicações das reformas no trabalho docente, exploro alguns dados de uma pesquisa empírica de base qualitativa realizada com professores do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A pesquisa possibilitou o reconhecimento da percepção de trinta professores acerca das medidas reformistas, especialmente em relação aos denominados projetos de trabalho, objeto deste artigo. A interpretação dos dados apontou para um processo de cobrança e obrigatoriedade da realização de projetos no cotidiano escolar, justificados pelo repasse de recursos às escolas e do pagamento de bônus aos professores. Notou-se, porém, um sofrimento ético por parte dos professores que assumiram novas tarefas sem que houvesse alterações nas condições de trabalho, transformando os projetos em rótulos ou jargões que estavam distante de serem satisfatoriamente realizados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projetos. Trabalho docente. Reformas educacionais. Processo ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT:** At the end of the 20<sup>th</sup> century and beginning of the 21<sup>st</sup> century, the public state schools of São Paulo were marked by many reformist measures which implied in changes on the forms of work organization in the classroom. Trying to contribute with the discussions about the implications of reformation on teaching work, I explore some data from an empiric research of qualitative basis carried out among teachers of the Cycle II of the Elementary and High School. The research made possible the recognition of the perception of thirty teachers about the reformist measures, especially, regarding the denominated work projects, subject of this article. The interpretation of data pointed to a process of collection and obligatoriness of the execution of projects on daily school life, justified by the resource transfer to schools and bonus payment to the teachers. It is noted, however, an ethic suffering by the teachers which assumed new tasks without changes on the work conditions, transforming the projects into labels or slang that were far from being satisfactorily carried out.

**KEYWORDS:** Projects. Teaching work. Educational reforms. Teaching-learning process.

<sup>1</sup> Apoio financeiro FAPESP

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Ciências - UNESP - Campus de Bauru. E-mail: mjsfer@fc.unesp.br

## Introdução

Nos últimos anos, muitos questionamentos e críticas foram direcionados ao trabalho realizado pelas escolas e seus professores, o que envolveu também a questão do processo ensino-aprendizagem. O que estava sendo ensinado e aprendido pelas crianças? Como os professores estavam ensinando? O que deveria ser feito para melhorar a qualidade do ensino? Como melhorar os indicadores educacionais apresentados pelas escolas? Foram muitos os questionamentos que surgiram e diversas também foram as tentativas de oferecer respostas a eles. Muitas justificativas e soluções foram apresentadas, principalmente por parte da mídia, e, muitas vezes, elas beiravam o aligeiramento, depositando apenas nos professores a causa e, ao mesmo tempo, a solução para os problemas apresentados pela educação (muitos dos quais históricos). Por outro lado, desconsiderando questões estruturais, sociais e culturais, foram promovidas no Brasil, notadamente depois da década de 1990, uma série de reformas educacionais caracterizadas por medidas homogêneas que foram definidas sob a influência dos organismos internacionais (GENTILI et AL. 2004; OLIVEIRA, 2004). As reformas educacionais, de maneira geral, apresentavam como bandeira a melhoria da qualidade do ensino.

Dentro deste movimento, as escolas públicas estaduais paulistas vivenciaram uma série de medidas reformistas que alteraram profundamente a “organização escolar”, o que, segundo Oliveira et al (2002), abrangeu as condições objetivas sob as quais se estruturava o ensino, o que implicou em alterações curriculares, metodológicas, avaliativas, etc. Desde 1996, as escolas paulistas passaram por três amplos momentos reformistas denominados “Escola de Cara”, “Escola do Acolhimento” e “São Paulo faz escola”. De forma semelhante, as medidas relacionadas a cada um desses momentos reformistas, deixaram de considerar a importância e o conhecimento dos professores sobre o próprio trabalho, como já havia discutido Giroux (1997, p. 157):

Muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem a técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional.

Desconsiderando a participação dos professores na elaboração e definição das medidas reformistas, as políticas que foram delineadas para o Ensino Fundamental e Médio, nas escolas paulistas, tiveram várias implicações para o trabalho docente e para a organização escolar, tais como: a introdução da progressão continuada, a reorganização escolar e curricular, o pagamento do bônus mérito, o aprofundamento do processo de avaliação externa e a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos (FERNANDES, 2008).

Buscando contribuir com as discussões acerca das implicações das medidas reformistas educacionais no trabalho docente paulista, principalmente aquelas voltadas à organização das atividades realizadas na sala de aula, buscarei, neste artigo, problematizar alguns resultados de uma investigação empírica de base qualitativa que utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados.

Acusados, muitas vezes, de resistentes às mudanças, os professores sujeitos da investigação demonstraram que não aceitavam com tranquilidade a imposição das medidas que, por desconhecimento da realidade ou por estratégia de implementação das reformas, ignoravam elementos fundamentais do cotidiano escolar. Às denúncias dos professores se somaram sentimentos. Angústia, sensação de perda e, muitas vezes, referências ao adoecimento provocado pelo próprio trabalho apareceram nas entrevistas, notadamente, quando os professores sujeitos se

referiram à cultura do desempenho e à introdução da performatividade nas escolas que, no caso dos docentes paulistas, trouxe profundas alterações na forma como se organizava o trabalho em sala de aula, um trabalho antes calcado na transmissão do conhecimento escolar realizado sob formas mais tradicionais.

### Alguns dados sobre a pesquisa

Os dados que serão explorados nesse artigo derivam de uma pesquisa mais ampla que foi realizada no período de 2005 a 2008 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara. A pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e resultou na tese de meu doutoramento.

Minha opção pela pesquisa empírica de base qualitativa se apoiou na necessidade de dar “voz” aos professores, de reconhecê-los como “sujeitos de um fazer e um saber” Dias-da-Silva (1998), ou como sugeriu Giroux (1997), como “*intelectuais*”. Essa opção (não apenas metodológica, mas também política) me permitiu situar os professores no centro das discussões sobre as implicações das reformas educacionais no trabalho docente, dando-lhes também a oportunidade de refletir sobre as mudanças que ocorreram nas escolas a partir das medidas a que foram submetidos e que, de maneira geral, não foram previamente discutidas por eles. Os resultados da investigação foram fundamentais para a reafirmação da importância dos professores como protagonistas do trabalho realizado pelas escolas.

Na fase inicial da pesquisa (que teve posterior prosseguimento com outros objetivos mais amplos), realizei uma investigação com trinta professores de conteúdos específicos que se dedicavam ao trabalho no Ciclo II do Ensino Fundamental<sup>3</sup> e no Ensino Médio em 22 escolas públicas de nove diferentes municípios pertencentes a três Diretorias Regionais de Ensino<sup>4</sup> do estado de São Paulo. Para a seleção dos sujeitos que compuseram a amostra foram estabelecidas duas condições básicas: 1) comprometimento com o trabalho realizado na escola pública e com a democratização do ensino<sup>5</sup> e 2) experiência docente superior a dez anos de trabalho na rede pública estadual.

Para a definição da amostra e elaboração do roteiro de entrevista foram utilizados os estudos realizados por André (1983), Brandão (2000 e 2002), Alves-Mazzotti, Gewandznajder (2002) e Zago (2003). Tendo a preocupação de não realizar uma investigação calcada em uma amostra muito reduzida, que, muitas vezes, é argumento utilizado para desqualificar as pesquisas sobre o cotidiano escolar, optei por selecionar um grupo de trinta sujeitos, número relativamente elevado se considerado a natureza da investigação. A partir de um roteiro básico, realizei um pré-teste com três professores do Ciclo II. A análise das entrevistas realizadas neste momento subsidiou a elaboração do roteiro final que, posteriormente, foi utilizado nas sessões de entrevistas com os professores.

Os professores sujeitos participaram de sessões de entrevistas individuais com duração média de uma hora. As entrevistas gravadas, com a autorização dos docentes, foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado composto por treze questões relacionadas a dois temas centrais na investigação: *a escola pública atual e a atuação da coordenação pedagógica nas escolas*. Nesse artigo, vou discutir apenas alguns dados referentes ao primeiro tema. É importante apontar também que a questão inicial apresentada na entrevista - “Como você avalia o trabalho realizado

<sup>3</sup> O Ciclo II abrange as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

<sup>4</sup> Na estrutura organizacional da rede estadual paulista, as unidades escolares são subordinadas, de acordo com a localização geográfica, a uma das 89 Diretorias Regionais de Ensino que, por sua vez, pertencem à Coordenadoria de Ensino do Interior ou à Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo. No caso da pesquisa, foram envolvidos professores de três Diretorias Regionais do interior do Estado.

<sup>5</sup> A indicação de professores indicados como comprometidos com o trabalho e com a democratização do ensino foi realizada por membros do Grupo de Pesquisa ao qual pertencem, por professores participantes de projetos de extensão e formação continuada da Universidade e por professores do Programa de Pós-Graduação em Escolar e/ou Licenciaturas da FCL/Araraquara.

na escola pública paulista atualmente?” - foi introduzida no roteiro com o objetivo de familiarizar o entrevistado com a entrevistadora. Porém, no decorrer das entrevistas, ficou evidente a importância desta questão introdutória, já que os professores, independentemente do ciclo profissional em que se encontravam, apresentavam um profundo incômodo com a atual situação das escolas públicas estaduais paulistas e com o fato de não serem considerados nos processos reformistas: “Ninguém ouve o professor, as coisas chegam na escola, agora é assim, vocês vão fazer assim”<sup>6</sup> (P 1).<sup>7</sup> A análise serena e carregada de saberes me permitiu interpretar como as reformas se manifestavam no cotidiano e elaborar um panorama geral das escolas situadas em uma ampla região do interior paulista.

Parte dos dados obtidos através das entrevistas, especialmente aqueles relacionados à questão introdutória, será discutido nesse artigo, no qual darei destaque especial para o uso dos denominados “projetos” nas escolas públicas estaduais paulistas do Ciclo II e do Ensino Médio. Antes, porém, apresentarei um perfil dos professores envolvidos na pesquisa.

### Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Em um contexto marcado por reformas educacionais que sistematicamente ignoravam as escolas e seus sujeitos, foi imperativo dar “voz” aos professores. Como já relatei na introdução desse artigo, a compreensão do cotidiano escolar a partir do ponto de vista dos professores foi muito importante na pesquisa realizada. As entrevistas foram momentos ricos e privilegiados para reconhecer as implicações das reformas no trabalho docente.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram trinta professores com histórias de vida diferentes, formações heterogêneas e idades bastante variáveis, mas que tinham algo em comum: eram professores comprometidos com a escola pública e com seu papel histórico na formação dos cidadãos. Professores que se dispuseram, voluntariamente, a mostrar um pouco da “caixa preta” da escola.

Considerando a distribuição por sexo, tive acesso a um grupo composto da seguinte forma:

QUADRO 1 – Distribuição dos entrevistados conforme sexo

Sexo	Diretoria Regional de Ensino			Total
	1	2	3	
Masculino	2	4	2	8
Feminino	8	6	8	22
Total	10	10	10	30

Como pode ser observado, os sujeitos entrevistados na pesquisa eram predominantemente do sexo feminino, 22 professoras, confirmando a “feminização” do magistério já apontada em estudos de Enguita (1991), Nóvoa (1991) e Cunha (1999).

Em função da exigência de, no mínimo, dez anos de experiência profissional, no magistério paulista, não encontrei entre os entrevistados sujeitos jovens demais. Todos os professores entrevistados se encontravam, no momento da coleta de dados, com idade acima de trinta anos. Houve predomínio da faixa etária de 35 a 39 anos e de 45 a 49 anos que juntas contabilizaram mais da metade dos sujeitos envolvidos.

<sup>6</sup> Optei por manter o discurso dos professores, mesmo quando eles destoavam das normas cultas da Língua Portuguesa. Também apresentarei, ao longo do artigo, os excertos das entrevistas sempre em itálico.

<sup>7</sup> A numeração corresponde à sequência de realização das entrevistas.

QUADRO 2 – Distribuição dos entrevistados conforme faixa etária

Faixa etária	Diretoria Regional de Ensino			Total
	1	2	3	
Menos de 30	0	0	0	0
30-34	0	3	0	3
35-39	4	3	1	8
40-44	2	2	0	4
45-49	2	1	5	8
50-54	2	0	3	5
55 ou mais	0	1	1	2
Total	10	10	10	30

Em relação à formação superior, os professores apresentaram diversidade em relação aos cursos de licenciatura realizados e ao tipo de instituição (pública ou privada) onde se formaram:

QUADRO 3 – Distribuição dos entrevistados conforme a graduação e instituição em que estudaram

Graduação	Diretoria Regional de Ensino						Total	
	1		2		3		Pública	Privada
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada		
Letras		2	1		2		3	2
Matemática		1	2	2	1		3	3
Ciências/Biologia	1		1		1		3	
Artes	1					2	1	2
Geografia		2		1	1	1	1	4
História		3		1	2		2	4
Educação Física			1				1	
Sociologia/ Filosofia			1				1	
Total	2	8	6	4	7	3	15	15

A priori não foi excluído nenhum professor em função de sua formação em curso superior, mas tentei, através de consulta à relação prévia de possíveis sujeitos, não entrevistar professores de apenas uma ou outra disciplina. A diversidade em relação à formação foi importante para conhecer as diferentes maneiras de como os professores viam e percebiam a escola em que trabalhavam e sua relação com o contexto educacional mais amplo. Vale salientar que treze professores do grupo entrevistado possuíam uma segunda graduação em Pedagogia, todas realizadas em instituições privadas.

Também chamou atenção no grupo de entrevistados a preocupação que eles apresentavam com a formação contínua. Dentre os professores entrevistados, treze haviam participado de cursos de especialização oferecidos por instituições públicas ou privadas (houve um leve predomínio dos cursos realizados nas universidades públicas), sendo que dois professores já tinham participado de mais de um curso de pós-graduação *lato-sensu*. Seis professores haviam cursado pós-graduação em nível de mestrado em universidades públicas, um professor estava cursando mestrado numa instituição privada, uma professora já havia concluído o doutorado em uma universidade pública e outro ainda estava cursando o doutorado em uma instituição privada.

A maior parte dos professores (28 deles) já havia frequentado ou frequentava, na ocasião das entrevistas, cursos de extensão e de formação continuada procurados, segundo as informações passadas, por iniciativa própria, principalmente junto às universidades públicas. Os professores entrevistados foram categóricos ao afirmar que gostavam de estudar e que tinham um compromisso pessoal com a própria formação, o que ficou bastante evidente nos dados colhidos.

No tocante à experiência docente, os professores entrevistados apresentavam entre dez e quarenta anos de trabalho em escolas de educação básica, ou seja, todos eles vivenciaram as reformas educacionais recentes no estado de São Paulo e tinha, portanto, condições de ter percepção bastante clara acerca das implicações destas no trabalho docente. Ao analisar o tempo de experiência docente dos entrevistados tomei como referência os ciclos profissionais docentes apontados por Huberman (1992). Assim, os entrevistados foram distribuídos da seguinte forma:

QUADRO 4 – Distribuição dos entrevistados segundo o tempo de experiência conforme os ciclos profissionais docentes de Huberman (1992).

Tempo de experiência	Diretoria Regional de Ensino			Total
	1	2	3	
Até 15 anos (diversificação)	3	4	2	9
15 a 25anos (questionamentos)	5	5	6	16
25 a 35 anos (serenidade)	2	0	2	4
35 a 40 anos (desinvestimento)	0	1	0	1
Total	10	10	10	30

Como pode ser observado, mais da metade dos entrevistados se encontrava no ciclo profissional marcado por questionamentos em relação ao próprio trabalho e ao sistema educacional. Ao trabalhar com esse grupo de professores, pude perceber o quanto as reformas educacionais recentes alteraram a gestão escolar, a organização curricular e a realização do trabalho docente, trazendo implicações de diferentes ordens nas atividades realizadas pelos professores. Porém, considerando o espaço do artigo, optei por trabalhar apenas com os dados referentes às implicações do uso dos denominados “projetos” nas escolas paulistas.

### Os professores e os “projetos”

As reformas educacionais atuais acarretaram uma sobrecarga de tarefas ao já difícil e exigente trabalho docente. Além das atividades diretamente vinculadas ao processo ensino-aprendizagem – objetivo central e histórico das escolas – os professores passaram a realizar muitas tarefas determinadas verticalmente, o que ampliou a insatisfação e a culpabilização em relação ao trabalho realizado, como já havia sido apontado por Oliveira (2003 e 2004), Almeida (2006) e Lourencetti (2008). Segundo os entrevistados, “tudo vem para a escola, ela tem que resolver todos os problemas” (P1), obrigando os professores a dominarem “práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções”, como afirmou Oliveira (2003, p. 34).

Muitas das novas tarefas que passaram a ser assumidas e desenvolvidas se organizaram sob a forma de “projetos”, atividades que foram pedagogicamente banalizadas na rede estadual paulista, inclusive por sua vinculação com os recursos destinados às escolas e à gratificação pressuposta no “bônus mérito” que passou, desde o início dos anos 2000, a ser pago aos professores, gestores e demais funcionários das escolas.

É importante salientar que não havia uma questão específica no roteiro de entrevista acerca dos “projetos”. Porém, quando os entrevistados se referiram às atuais condições de funcionamento

da escola pública paulista ficou evidente o incômodo decorrente da “proposta” da Secretaria da Educação de São Paulo no tocante aos “projetos”. Nesse sentido, todos os professores entrevistados reclamaram do excesso de solicitação deste tipo de atividade no cotidiano escolar, bem como da improvisação com que os denominados “projetos” eram realizados pelas escolas, demonstrando uma grande insatisfação com este tipo de organização do trabalho e com as novas exigências docentes, aproximando-se da afirmação de Oliveira (2003, p. 34):

A pedagogia dos projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências que esses profissionais se vêem compelidos a responder. (...) os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder a essas exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para por em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer por seus pares, encontram-se diante de enorme insatisfação.

Ao acompanhar, numa outra etapa da mesma pesquisa, as atividades realizadas pelas escolas e o trabalho desenvolvido pelos professores coordenadores, pude perceber que a crítica apresentada pelos entrevistados se justificava plenamente, já que havia realmente um excesso de tarefas que eram precariamente desenvolvidas pelas escolas e rotuladas como “projetos”. Durante a pesquisa, pude observar que, na rede estadual paulista, havia três grupos distintos de “projetos”. Num primeiro grupo, encontravam-se aqueles elaborados pelas próprias escolas e que constavam do Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses eram, normalmente, apresentados em número bastante elevado (encontrei nos PPPs das escolas até trinta projetos a serem desenvolvidos no período de um ano). Havia um segundo grupo relacionado aos “projetos” elaborados pelas equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino que solicitavam a realização desses pelas escolas por meio do trabalho do coordenador pedagógico e das reuniões realizadas com os professores. Vários “projetos” deste grupo eram definidos a partir de parcerias estabelecidas entre as regionais e outros órgãos públicos, como a Secretaria da Fazenda e a Secretaria da Saúde, a Polícia Militar e os Correios, mas havia também projetos derivados de parcerias com redes comerciais e empresas de comunicação. E num outro grupo havia, ainda, os “projetos” definidos e enviados pela Secretaria da Educação, tais como o denominado “Prevenção também se ensina”.

Percebi, nos casos analisados, que não havia uma organicidade entre os “projetos” desenvolvidos. Notava-se uma relação bastante frágil entre eles e os conteúdos previstos nas diferentes disciplinas. Também notei que não havia um número definido e articulado de ações, o que demonstrava a precariedade dos planejamentos intra e extraescolar resvalando em práticas pedagógicas bastante fragilizadas, como demonstraram também os entrevistados.

Entretanto, a análise das entrevistas me permitiu verificar que os professores não eram contrários às inovações pedagógicas, às novas práticas de trabalho e de organização curricular; o que eles rejeitavam eram as imposições e os “projetos” formatados de cima para baixo que desconsideravam as condições e necessidades reais das escolas: “Os projetos são complicados porque virou uma coisa de só fazer projetos (...). É preciso analisar os projetos, principalmente aqueles que chegam para a escola e ver a viabilidade deles, ver se é bom ou não para a escola naquele momento” (P 5). Da mesma forma, os professores criticaram a ausência de avaliação e acompanhamento dos “projetos” realizados em sala de aula que, segundo eles, transformavam a prática pedagógica em atividade mecânica, em simples tarefa que deveria ser apenas cumprida (mesmo que precariamente) e computada para o recebimento do bônus e dos recursos: “Os projetos são impostos, veio de lá e tem que fazer e mostrar o serviço. Também não tem avaliação, não se discute o que deu certo, o que não funcionou, porque não funcionou. É fazer por fazer. É fazer por que conta no bônus. Isso não está certo!” (P 15).

É importante ressaltar também que, por outro lado, os professores entrevistados avaliaram positivamente os “projetos” que derivavam das necessidades da própria escola, do planejamento pedagógico-curricular conjunto, das discussões realizadas pelos docentes nas reuniões pedagógicas

e que, conseqüentemente, eram frutos de tentativas de coletivização do trabalho, como podemos perceber pelas palavras de um entrevistado:

Eu sinto que esses projetos da escola têm uma adesão maior dos alunos do que os projetos que são impostos. A adesão é maior também por parte do professor. Eu sinto que há menos resistência em relação a eles. Os projetos que vem de fora são sempre os mesmos. É água, lixo, energia elétrica, eles estão sendo repetitivos. Os projetos que brotam da escola são muito mais ricos que aqueles que são formatados pela DE (P 23).

As entrevistas também ofereceram pistas importantes para compreender a relação estabelecida entre os chamados “projetos”, o pagamento de bônus, o recebimento de recursos e a *performance* das escolas. Foi denunciada, pelos professores entrevistados, uma preocupação exacerbada com a imagem da escola e, nesses casos, a realização dos projetos não escapava desta dinâmica mais ampla, sendo, como declarou Sampaio e Marin (2004, p. 1219), um artifício para que as escolas recebessem seus recursos. Característica das reformas atuais, a performatividade “encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar” (BALL, 2004, p. 1117). Os professores entrevistados afirmaram que, muitas vezes, realizavam os “projetos” por força dos mecanismos de pressão e de cobrança a que eram submetidos: “Eu fico preocupada com esses projetos porque é muita coisa para aparecer, é número de folhas, tudo é quantificado. A preocupação é com o dinheiro e eu acho que não é só isso” (P 5).

As críticas aos “projetos” também se referiram ao caráter pontual destes e à ausência de contextualização e relação com os conteúdos desenvolvidos pelos professores em sala de aula: “a gente para tudo para fazer os projetos. Não tem apoio e vai fazendo aos trancos e barrancos só para mostrar serviço. As coisas não podem ser assim, as dificuldades da sala de aula são grandes e você precisa considerar tudo isso para por em prática os projetos” (P.15). A fragilização na realização dos “projetos” ampliou um risco que já era bastante presente na rede paulista - a minimização do ensino dos conteúdos escolares - e, quando realizados sob condições de trabalho adversas, ficava muito claro que eles não atingiam os resultados esperados, ganhando conotação diversa, como apresentaram Sampaio e Marin (2004, p. 1.219):

Nas condições desfavoráveis em que se efetiva o trabalho escolar, os projetos ganham conotações diversas. No caso dos chamados projetos de interdisciplinares, por exemplo, o termo ‘interdisciplinaridade’, muitas vezes é usado apenas para se referir a trabalho conjunto. É diferente de do conceito de interdisciplinaridade como estudo de problemas por meio de categorias conceituais que são comuns ou podem transitar entre as diversas disciplinas. É diferente também de estudo multidisciplinar para o trato de temática comum, pois nesses projetos o que é específico das disciplinas pode se dissolver nas diversas tarefas.

Mais da metade dos professores entrevistados (17 deles) denunciaram o risco do abandono dos conteúdos escolares clássicos pela escola, posição semelhante à apresentada por Sampaio e Marin (2004) ao questionarem os “projetos” tão presentes nas escolas e o “empobrecimento do processo pedagógico” que, muitas vezes, ocorria quando as escolas optavam por organizar o currículo de maneira diferenciada. Isso não significava a defesa, por parte dos professores, de uma escola conteudista, excludente e baseada na memorização. Os entrevistados defenderam o direito dos alunos de aprender, de se apropriar dos conhecimentos escolares básicos, o que significava, entre outras coisas, saber ler, escrever, interpretar e realizar adequadamente cálculos elementares. Em relação ao ensino dos conteúdos, destaquei algumas expressões dos professores, tais como: “Eu não chego a ser rígida demais na defesa de que a escola tem que ser conteudista, mas eu não defendo essa coisa que está aí de não dar mais nenhum valor ao conteúdo” (P 8) ou, ainda, “Projeto é importante, mas e o conteúdo? As crianças estão sem saber ler e escrever... é só em cima de projetos e o conteúdo mesmo... Projeto é importante, mas não é tudo!” (P 13).

A preocupação com o que a escola estava ensinando também se fez presente na fala de uma professora que associou a minimização dos conteúdos à ampliação das responsabilidades assumidas pela escola atual: “Eu acho que a escola está deixando de cumprir o seu papel na sociedade como produtora do conhecimento, a escola não está fazendo a parte dela, ela não está ensinando. A escola abarcou a família, a comunidade, e o cerne da escola que é o saber está sendo de verniz, está sendo superficial” (P 14). Historicamente, o ofício do professor secundário se assentou na especificidade dos conteúdos e na “organização pedagógica centrada na transmissão cultural” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1.218), o que entrou em crise na maneira como passou a se estruturar a escola no contexto das reformas atuais (DIAS-DA-SILVA, 2001; LÜDKE; BOING, 2004; LOURENCETTI, 2008).

Sampaio e Marin (2004) apontaram também a fragilização da função disciplinadora e de controle que anteriormente compunha o trabalho do professor e que foi posto em xeque na organização do currículo com base em projetos, já que o trabalho escolar não está mais imbricado nas tarefas de aprendizagem de conteúdos. Assim, a perda do controle da disciplina foi apontada como motivo de insatisfação e angústia docente pelos entrevistados. Não há como negar que foi assim que os professores aprenderam e ensinaram por muitos anos e, ainda, é assim que eles pareceriam saber ensinar, daí o sentimento de perda e, às vezes, até de culpa, que marcava o trabalho docente perante a imposição das mudanças atuais. Cobrava-se uma nova forma de trabalhar para a qual os professores não estavam preparados.

Correia e Matos (2001), ao analisarem o contexto português, também se referiram à perda do poder dos professores que, anteriormente, se assentava em uma delegação cognitiva muito evidente: os professores eram os “depositários do saber científico”. A perda dessa especificidade do trabalho docente secundário tirou o “chão” dos professores. Uma professora de Matemática mostrou-se indignada com o fato de a escola ter perdido a sua dimensão clássica na transmissão dos conteúdos histórico e socialmente acumulados:

A escola é o local do conhecimento acadêmico (...), principalmente para quem não pode buscá-lo em outros lugares, é para isso que as escolas existem. Escola não é só circo, só oba-oba. Eu não quero dizer com isso que sou contra a solidariedade, contra a arrecadação de agasalhos, mas tem hora pra tudo... (P 3).

Como já discutido por outros autores, “em modelos impostos pelas reformas ou pelos sistemas de ensino, exigem-se alterações muitas vezes não escolhidas e não compreendidas pelos professores” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1.221). Assim, percebi que pelas limitações impostas pelo próprio trabalho e pela ausência de condições físicas, materiais e até temporais que eram específicas da organização do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, havia, na realidade, escolas centradas mais na aparência do que na essência do processo, escolas, como afirmou uma entrevistada, do “espetáculo”, cujas práticas pedagógicas eram frágeis e cujo trabalho docente era insatisfatório do ponto de vista social e pessoal. Os professores foram praticamente unânimes em afirmar: “Tirou foto? Registrou? Então está bom!” (P 18). Uma professora expressou a difícil relação entre a escola e o papel do professor que foi se perdendo:

Hoje em dia eu digo que a preocupação, a política educacional está voltada ao marketing só, ao espetáculo, e a aprendizagem em si não vem acontecendo, vem apresentando muitos problemas. Isso é muito doloroso e me coloca diante de uma questão: o que estou fazendo aqui? (P 12).

A “projectocracia” (CORREIA; MATOS, 2001), ampliou o risco das escolas abandonarem os conteúdos fundamentais para se dedicarem à realização de algo que não se sabia ao certo o que era. Assim, a pressão para a realização dos “projetos”, mesmo em condições adversas, levou as escolas a realizarem trabalhos de qualidade duvidosa. A preocupação passou a ser não mais a formação dos alunos, mas a avaliação posterior a que a escola era submetida, mesmo quando a avaliação se preocupava mais com a aparência da escola perante o sistema (mais que aos pais) do que com a

qualidade do processo ensino-aprendizagem. Correia e Matos (2001) também afirmaram que numa cultura de avaliação havia uma tendência a legitimar a existência de uma “projectocracia” que, por se ocupar exclusivamente da eficácia dos produtos, tendia a encarar as dificuldades e os problemas como manifestações de incompetência dos professores.

Notou-se, assim, um “sofrimento ético”, expressão utilizada por Correia e Matos (2001) no trabalho realizado pelos professores entrevistados. Esse sofrimento resultava da contradição a que os professores estavam submetidos nas escolas em que trabalhavam e que se agravava em função da existência paralela de um velho sistema ético calcado nas necessidades da escola e na presença de formas tradicionais de ensinar que passaram a conviver com um novo sistema ético baseado no individualismo, na produtividade e na performatividade. Para Ball (2002; 2005), as alterações advindas das reformas levaram os professores a abrir mão de suas crenças e compromissos autênticos a respeito do ato de ensinar, fazendo com que eles passassem a conviver com dúvidas e questionamentos sobre o papel que desempenhavam nas escolas.

Ao assumir o trabalho na escola como uma responsabilidade apenas individual, os professores tomavam para si as frustrações com os “projetos” mal sucedidos. Entretanto, foi imprescindível reconhecer que a pressão para a realização dos “projetos” se dava em um contexto profissional onde as condições de trabalho não eram modificadas para garantir que as inovações pedagógicas fossem implantadas com sucesso. As escolas e suas condições permaneciam iguais, mas as exigências feitas aos docentes eram grandiosas. Esse fato foi lembrado por um professor ao se referir à falta de sensibilidade dos órgãos externos para lidar com a situação:

É preciso ter sensibilidade para entender que trabalhar com projetos exige condições materiais, que trabalhar com projetos interdisciplinares exige uma condição profissional que nós estamos muito distantes. O projeto, do ponto de vista pedagógico, pressupõe melhorias na qualidade do trabalho (...) (P 24).

Ao ser realizado de forma inadequada e resultante de uma cultura avaliativa e performática, os “projetos” se caracterizavam muito mais como um rótulo ou um jargão do que concretamente uma nova forma de configuração do trabalho em sala de aula. Mesmo porque, a organização do ensino por meio de “verdadeiros” projetos tinha exigências de condições específicas que não foram garantidas às escolas. Sampaio e Marin (2004, p. 1.221) apontaram que a articulação do ensino em torno de temas ou projetos “tem de se configurar em novos parâmetros, que produzirão determinadas conseqüências no processo de aprendizado e no que será apropriado”. Para as autoras, um trabalho integrado exige um diferenciado método de organização do trabalho, o que me pareceu muito distante da realidade vivenciada pelos professores entrevistados:

Quando a maior ênfase da integração proposta se situa no ensino, ou seja, no seu método de organização, recaem algumas conseqüências sobre a aprendizagem dos alunos, que passam a utilizar, nas diferentes disciplinas, procedimentos comuns de acesso ao conhecimento, de utilização de conceitos, de organização de tarefas. São procedimentos como consulta prévia e organização inicial dos assuntos a discutir em aula com o professor, elaboração de planos pessoais de distribuição, realização e avaliação de tarefas em determinados períodos de tempo (como semanas ou quinzenas), que oferecem aos alunos margens diversificadas de movimentação e atendimento às suas necessidades de aprendizagem. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1.221).

As escolas paulistas, como já denunciaram pesquisas anteriores (MARIN; GUARNIERI, 2002; SAMPAIO; MARIN, 2004; DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006; ARANHA, 2007; LOURENCETTI, 2008), continuaram a apresentar, nos anos finais do século XX e início do século XXI, condições pouco favoráveis para a organização do trabalho por meio de projetos. Os modelos de organização curricular que foram importados e que tiveram grande circulação nas escolas e repercussão nos discursos dos professores, principalmente pela introdução dos trabalhos de Hernández e Ventura

(1998) e Hernández (1998), não tinham chances de desenvolvimento nos locais de trabalho dos entrevistados. Nas escolas em que os professores trabalhavam havia elevada rotatividade, itinerância, sobrecarga de tarefas, exíguo tempo para as reuniões pedagógicas coletivas e para o preparo das aulas, burocratização do trabalho, baixos salários, precária estrutura física e material, ou seja, as condições eram muito frágeis para a realização de um trabalho diferenciado. Os professores denunciaram: “aqui não há nem sala para o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Dá para ter projetos? (P. 17); “o tempo que sobra das aulas eu tenho que corrigir provas, preparar aulas. Não dá para fazer mais nada além disso” (P 16) ou, ainda, “eu sinto muita falta de ter um tempo para ler, para conhecer artigos novos, para ler novos autores, para preparar as atividades com os alunos” (P. 26).

Dessa forma, não houve como deixar de questionar: Como os professores poderiam trabalhar de maneira diferente dentro de condições tão adversas? Trabalhar com projetos pedagógicos de maneira séria e comprometida exigiam condições de estudo e aprimoramento profissional contínuo, condições distantes dos professores. Como eles poderiam organizar o trabalho coletivo para que os exigidos “projetos” saíssem a contento? Algumas respostas dos entrevistados me ofereceram as pistas para confirmar que o trabalho coletivo e novas práticas decorrentes de uma organização curricular diferenciada estavam ausentes no cotidiano das escolas.

A ausência do trabalho coletivo, mais evidente nas escolas de Ciclo II e Ensino Médio do que nas escolas voltadas aos anos iniciais, dificultava e muito a realização dos exigidos “projetos” de trabalho. Como desenvolver projetos adequadamente em escolas onde o coletivo tinha “um professor chegando e o outro saindo na hora do HTPC” (P 4)? Ou, como afirmou outra professora, uma escola com “muitos coletivos”: “Não tem um corpo articulado, então as coisas emperram. Não tem um coletivo, há poucos momentos em que se reúnem todos e nem aí o coordenador consegue fazer a articulação do coletivo” (P 5). Para Zibas (2005, p. 213), a fragilização dos encontros coletivos dificultava a identificação dos professores com as instituições escolares, seus alunos e suas necessidades, comprometendo a realização de práticas pedagógicas satisfatórias.

Assim, foi nesse contexto de trabalho que se exigiam das escolas a formação de equipes pedagógicas e a realização de “projetos”, pressupondo encontros de um coletivo docente marcado por dificuldades. Sem um trabalho realmente coletivo e sem condições adequadas, os projetos se transformavam, em meras atividades de fachada. E, nesse caso, atividades que valiam “pontos” na administração performática. Como já apontaram Sampaio e Marin (2004), “há ainda questões muito mais complexas que as qualidades das medidas e a boa vontade das escolas para realizá-las”. E, por isso, pensar as medidas reformistas e suas implicações no trabalho docente exige considerar a concretude das escolas e dos seus sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 45, p. 66-70, Mai. 1983.

ARANHA, W. L. A. *Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?* 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004.

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 171-183.
- BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA, 2001.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, Campinas, 44, p. 33-45, abr. 1998.
- \_\_\_\_\_. Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. *Reuniões Anuais...Caxambu*: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio>>. Acesso em: 20 jun. 2007.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da Redestrado, VI, 2006. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:< [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/programação.htm](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/programação.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2007.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*: Porto Alegre, n. 4, p. 32-41, 1991.
- FERNANDES, M. J. S. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)*. 2008, 282 f. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- GENTILI, P. et al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educación e Sociedade*. Campinas, vol. 25, p. 1251-1274, Set/Dez 2004.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- HERNÁNDEZ, F. *Progressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LOURENCETTI, G. C. *O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educación e Sociedade*. Campinas, v. 25, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.
- MARIN, A. J.; GUARNIEIRI, M. R. Escola Fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as “salas-ambiente”. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM, 2002. p. 47-65.

NOVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p 13-35.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, p. 1127-1144, Set/Dez 2004.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, p. 1203-1226, Set/Dez 2004.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio no Ceará e suas contradições. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 201-226, p. 201-226, Jan./Abr. 2005.

Recebido em: 8 de setembro de 2010.

Aprovado em: 28 de outubro de 2010.