

MUDANÇAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Antônia Luisa Miorim*

Resumo: *O presente trabalho focaliza especialmente os processos de elaboração e implementação da Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde - 1º Grau do Estado de São Paulo (P.C.C.).*

Este trabalho pretende contribuir para a compreensão do que ainda não sabemos fazer para que as propostas elaboradas cheguem a aproximar-se das propostas efetivadas.

Abstract: *The present work focuses specially the elaboration and implementation processes of the Curriculum Proposal for Science and Health Program Teaching (P.C.C.) - 1st Level of Basic Education in São Paulo, Brazil.*

This work intends to contribute for understanding of what isn't yet known how to do for making the theoretical propositions meet the practical effective ones.

"...era necessário pensar uma nova visão do Ensino de Ciências a partir do que já tinha colhido..."

(Membro da Equipe Técnica de Ciências da CENP)¹

Apesar de verificarmos uma tendência de abrir caminhos no nível de proposições, acreditamos que o que nos falta é um certo aprofundamento de por que o trabalho docente permanece praticamente inalterado no seu próprio objeto de consideração - o ensino em sala de aula.

Ao analisar a prática docente, vamos encontrar presentes no ensino em sala de aula características que vão ao encontro do que NUDLER (1975: 101-7) caracterizou como mecanismos ocultos de alienação. A pesquisadora identifica seis desses

mecanismos, quais sejam: o verbalismo, o congelamento do real, o formalismo, o detalhismo (compartimentação, acumulação), o crime de lesa-curiosidade e o mercantilismo e competência². O conhecimento desses mecanismos ocultos de alienação nos levou a apresentar a preocupação acima e a verificar que todos esses mecanismos estão presentes nas várias modalidades do ensino tradicional de Ciências.

As preocupações que se apresentavam de forma embrionária em nossas considerações sobre o ensino de Ciências começaram a aflorar

* Professora do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica - UFU.

1. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) - Órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, responsável (1983-1986) pelas questões pedagógicas.

2. Veja também COELHO (1992:306).

e criaram as condições para que pudéssemos continuar a nossa busca; transformamo-las em questões e procuramos respondê-las na dissertação de mestrado intitulada Proposta Curricular para o Ensino de Ciências: ações e revelações³.

Algumas dessas questões podem ser consideradas próprias de todo processo inovador pelo qual o ensino de Ciências tem passado, mas como o nosso objeto principal é o estudo da não adesão do professor às mudanças atuais, trabalharemos diretamente com a última proposição apresentada, qual seja, a Proposta Curricular para o Ensino de Ciências e Programas de Saúde - 1º Grau, do Estado de São Paulo (P.C.C.)⁴.

Tendo a Proposta Curricular de Ciências do Estado de São Paulo como referencial mais próximo, poderíamos perguntar: Por que a suposta compreensão e aceitabilidade das diretrizes, dos princípios dessa Proposta não são verificados quando de sua aplicação pelo professor?

Nos últimos anos, delineiam-se perspectivas que apontam para a possibilidade de compreensão dos diferentes e múltiplos fatores que afetam o ensino; uma das “direções” que têm apontado caminhos é a da revisão reflexiva da história recente do ensino, através das inovações das propostas e seu efetivo alcance em sala de aula.

No nosso contexto, podemos afirmar que as propostas anteriores à que estamos trabalhando não chegaram às salas de aula,

se analisarmos seu estabelecimento, enquanto proposições apresentadas aos professores, e as ações realizadas por estes. Tal afirmação advém das informações fornecidas pelo próprio documento da Proposta Curricular de Ciências do Estado de São Paulo, bem como pela literatura recente sobre o ensino de Ciências (KRASILCHICK, 1987; FRACALANZA, 1987; KAWASAKI, 1991; GOUVEIA, 1992).

Se considerarmos linearmente o estabelecimento de novas proposições em termos de seus próprios nomes: programas... guias... propostas..., há indicativos de uma certa evolução. De **programas** para **propostas**, muitas das concepções relacionadas ao processo educacional foram sendo mudadas, exigindo, entre outros pressupostos, um novo papel para o professor.

De um lado, verificamos novas propostas surgindo e, de outro, reflexões sendo feitas sobre a história mais recente das tentativas de mudança ocorridas no ensino de Ciências. Nesse sentido vale lembrar que nem sempre as duas situações - propostas e reflexões - se processaram conjuntamente.

Outra direção apontada é a que se refere aos estudos realizados na área de currículo, incentivados pelas próprias propostas curriculares da geração 80. Essas propostas surgiram em alguns estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais e Paraná, no bojo do sonho da “democratização brasileira”. A partir delas e sobre elas, vários estudos têm sido desenvolvido (PALMA, 1989; ANDRADE, 1989; KAWASAKI, 1991).

3. Defendida em março de 1995, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

4. Usaremos também como referência a esse documento a palavra Proposta ou ainda Proposta Curricular de Ciências do Estado de São Paulo.

Outras contribuições, não diretamente vinculadas às propostas, têm sido apresentadas com vistas a permitir que se estabeleça um aprofundamento nos estudos sobre currículo. Consideramos extremamente relevantes as de FREIRE (1987), MOREIRA (1990), CUNHA (1991) e SILVA (1992).

Especialmente SILVA, ao apontar a necessidade de aprofundamento do conceito de resistência, expõe de forma objetiva e clara “as lições das críticas da educação escolar, com ênfase especial sobre questões de currículo” (SILVA, 1992:78). Dentre essas lições, a mais diretamente ligada ao conceito de resistência é explicitada da seguinte forma: “não é possível entender o currículo efetivamente em ação sem compreender aquilo que acontece quando o currículo pretendido interage com as condições presentes na escola e na sala de aula” (SILVA, 1992:86).

Ao contextualizar essa proposição, o autor analisa algumas das contribuições advindas de orientações diversas de pesquisa sobre o que acontece em sala de aula. E comenta que, “embora essas teorizações e pesquisas tenham sido lidas como uma forma de refinamento e de informação das teorias de reprodução e como apontando uma saída política do círculo da reprodução através das resistências informais dos estudantes ao processo escolar, elas também podem ser lidas de outras formas” (SILVA, 1992:87).

A sua primeira leitura alternativa destaca a complexidade de interação

*“entre as intenções expressas num determinado currículo e os muitos fatores presentes numa situação real de sala de aula que fazem com que o currículo efetivo esteja situado a uma **longa distância** daquele pretendido pelo professor ou*

pela escola, já para não falar daquele proclamado em níveis mais altos da burocracia educacional” (SILVA, 1992:87, grifos nossos).

Uma outra questão pode ser agora levantada. Do mesmo modo que se constata a resistência informal dos estudantes ao currículo oficial, parte da resposta para a não adesão dos professores à Proposta Curricular de Ciências do Estado de São Paulo pode ser explicada por uma “resistência informal dos professores”?

Todas essas reflexões apenas nos confirmam que o nosso estudo, objetivando compreender o porquê da não adesão dos professores àquela proposta, não será totalmente esgotado. Reconhecemos também ser esse um caminho pouco percorrido e que apresenta múltiplas facetas próprias da complexidade educacional.

Acreditamos que seria desejável que a reflexão constante que fazemos sobre a nossa própria prática pudesse incorporar-se ao dia-a-dia de cada educador. Esta é, também, uma forma de construir o conhecimento. Não queremos considerar aqui o sentido usualmente dado à palavra reflexão, mas sim o sentido de “volta da consciência, do espírito sobre si mesmo, para examinar o seu próprio conteúdo por meio do entendimento, da razão” (FERREIRA, s/d:1204). O conteúdo é entendido, aqui, como o conjunto dos elementos presentes nos processos de ensino e aprendizagem.

Já mencionamos que, freqüentemente, há dissonâncias entre as proposições apresentadas para o ensino e as reflexões sobre estas pelo professor em relação à sua prática, “o que parece evidente é que o professor, em geral, não faz uma análise reflexiva de sua

própria prática, não estabelece relações entre o seu fazer e um pressuposto teórico... que está por trás do seu discurso” (CUNHA, 1989:121).

Por que essa relação não é estabelecida?

Não temos, a não ser em alguns momentos particulares, a reflexão como elemento norteador da projeção de ações para o ensino e de efetivação dessas ações na prática de sala de aula. Esses dois elementos, quer sejam as projeções e/ou as ações efetivas, fazem parte dos conteúdos que precisam constantemente ser examinados por meio do entendimento e da razão. Isto requer, por parte dos educadores em todos os níveis - tendo em vista que não é exercitado - mudanças substanciais nos paradigmas que vêm sendo perpetuados na educação, apesar de, muitas vezes, serem rechaçados no nível do discurso.

Buscamos, no desenvolvimento da pesquisa deste trabalho, refletir sobre esses elementos para tentar responder às questões já levantadas anteriormente e outras que provavelmente surgirão. Questões estas que têm sido motivo de preocupação e de busca, quer na sala de aula, quer na pesquisa.

Parece óbvio dizer que o fim último da educação seja que o aluno aprenda, mas, como mencionou Paulo Freire,

“... nem sempre o óbvio é tão óbvio quanto a gente pensa que ele é. E, às vezes, quando a gente se aproxima da obviedade e torna a obviedade para vê-la desde dentro e de dentro por dentro (isto é, ver o óbvio de dentro e de dentro dele olhar para fora), é que a gente vê mesmo que nem sempre o óbvio é tão óbvio” (FREIRE, 1989:92).

Nesses termos, “é impossível desconhecer que sem professor não se faz escola” (CUNHA, 1989:27) como também desconhecer várias expressões que estão emergindo do “senso-comum”⁵ e que acabam por descaracterizar a função da escola e, portanto, da educação. É empobrecedor para o ensino que essas expressões façam parte, cada vez mais, do seu cotidiano, mas servem para nos alertar da inexistência de uma relação mais consistente entre os elementos dos diversos níveis que atuam no processo educacional.

Apesar de constatarmos que as aulas continuam tradicionais - como sempre foram - constituindo um trabalho isolado de aulas expositivas, mecânicas e memorísticas, e que uma relativa porcentagem dos alunos não aprendem Ciências, a escola continua sendo uma instituição aceita e reivindicada pela sociedade.

Talvez seja este o momento de entrar “dentro do óbvio e de dentro dele olhar para fora”.

As exigências de uma nova concepção de ensino e de um novo papel para o professor, em cada novo processo de mudança, com certeza são propostas que têm como objetivo a melhoria do ensino de Ciências, significando dizer que os alunos aprendam Ciências.

Se todas as propostas visam essa melhoria e se constatamos que as inovações não chegam a se efetivar em sala de aula, o que não sabemos ainda para articular o que “propomos” e o que “fazemos”?

Assim, confirmando mais uma vez,

5. Expressões como: “O ensino só precisa de professor e aluno”. “O papel da direção e supervisão é burocrático”. “O aluno necessita de merenda e brincadeiras”. “A profissão de educador é para mulheres”. “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”.

temos a intenção, neste trabalho, de abordar as questões já mencionadas, originadas do e no nosso trabalho com a P.C.C., usando como referência a nossa vivência articulada com o estudo feito para a consolidação do mesmo.

Buscaremos destacar o movimento que tentamos estabelecer nas várias dimensões da relação ação-reflexão-ação. É um movimento difícil de se realizar, visto que nem sempre ocorre da maneira pretendida, pois raramente ele faz parte do nosso cotidiano. A presença dessa relação em termos dissonantes é constante. Parece haver, assim, mecanismos que estão há muito consolidados em nossa tradição escolar e até na social.

DESENVOLVIMENTO E OBJETIVOS

“...e os professores disseram compreender e acatar os grandes eixos da Proposta... mas questionavam...”(Membro da Equipe Técnica de Ciências da CENP) 6

Tendo essas considerações em vista, realizamos uma análise acurada da Proposta Curricular de Ciências do Estado de São Paulo, objetivando buscar subsídios para a tecitura dos procedimentos que seriam adotados no transcorrer da pesquisa mencionada. Concomitantemente, mergulhamos na revisão bibliográfica da literatura disponível a respeito do nosso objeto de estudo.

O primeiro encaminhamento para a nossa ação foi contatar professores das D.E.s⁷ de Campinas que estivessem aplicando a

referida proposta para realizarmos observações em sala de aula, mas o nosso trabalho apresentou-se infrutífero, porque não conseguimos um número significativo desses professores.

Essa tentativa viria apenas confirmar alguns elementos que já havíamos constatado seja informalmente, seja através da literatura consultada sobre o ensino de Ciências. Em primeiro lugar, que a maioria das aulas de Ciências continuam sendo expositivas - de forma diretiva e linear - de acordo com o conteúdo programático e a metodologia (explícita ou implícita) dos livros didáticos, como constatado por KAWASAKI (1991:131), em sua pesquisa realizada durante o período da suposta implementação da proposta. Além disso, que a maior parte dos professores (74% dos professores, no caso da pesquisa de KAWASAKI) que adotam tal procedimento declaram fazê-lo por falta de opção e sentem-se contrariados.

Em segundo lugar, que os professores de Ciências citam com certa freqüência e de forma espontânea a sobrecarga de trabalho, em conseqüência da baixa remuneração, como um dos fatores limitantes de sua atuação (KRASILCHICK, 1987:57-60).

Devido à impossibilidade de observar aulas em que a proposta estivesse sendo aplicada e tendo a contribuição esclarecedora de algumas de nossas inquietações através das pesquisas mencionadas, optamos por buscar outros elementos através de outras fontes.

6. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Órgão da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, responsável (1983-1986) pelas questões pedagógicas.

7. DELEGACIA DE ENSINO (D.E.) - Órgão intermediário (1983-1986) entre a Divisão Regional de Ensino (DRE) e a Secretaria de Estado da Educação.

Decidimos, então, realizar entrevistas com membros da Equipe Técnica de Ciências⁸ da CENP e com a assessoria, visto que foram os elaboradores do documento oficial da proposta. Inicialmente, houve a intenção de tentar compreender as dissonâncias existentes entre “o que se propõe” e “o que se realiza”, contando, para isso, com a memória dos elaboradores. Existia, por parte dos elaboradores, indicações em seus relatórios da compreensão e da aceitabilidade das diretrizes e dos princípios da proposta pelos professores, mas, de nossa parte, tal fato não se verificava no fazer cotidiano dos professores. Posteriormente, essa questão emerge como um dos objetivos do trabalho.

À medida que as entrevistas eram analisadas⁹, nos remetiam a novos documentos que passavam, também, a ser analisados. Essa análise, por sua vez, indicava-nos novos estudos, que estabeleciam novas relações na análise das entrevistas e do documento oficial da proposta.

Assim, tanto a construção do nosso trabalho quanto as análises procedidas foram sendo realizadas obedecendo ao movimento requerido pelo próprio trabalho, sempre tendo em vista os objetivos:

- Revelar alguns elementos presentes na suposta resistência dos professores à não aplicação da proposta em questão e
- Compreender as dissonâncias entre “o que se propõe” e “o que se realiza”.

Em termos mais operacionais, nos preocupamos com os seguintes objetivos

subjacentes àqueles:

-Destacar e analisar as características da nova Proposta Curricular de Ciências do Estado de São Paulo e

-Apresentar alguns indicativos para aprofundar a compreensão da desarticulação entre os processos de elaboração e implementação da proposta.

Tendo em vista alcançar os nossos objetivos, estruturamos o trabalho em quatro capítulos e conclusão.

No primeiro capítulo apresentamos e analisamos algumas características daquela proposta, por nós destacadas.

Em cada um dos capítulos subsequentes apresentamos, numa primeira parte, o relato único intitulado “Vozes dos Elaboradores”, produzido a partir das entrevistas com os elaboradores. Numa segunda parte, destacamos e analisamos os elementos emergentes do relato único com o objetivo de compreender os processos de elaboração (capítulo II), implementação (capítulo III) e idéias dos elaboradores sobre os professores de Ciências, no contexto da Proposta Curricular de Ciências do Estado de São Paulo (capítulo IV). Nesses capítulos, devido à adoção de uma mesma metodologia, mantivemos, inclusive, a proximidade de títulos.

Por fim, apresentamos algumas conclusões possíveis advindas dos dados analisados nos capítulos anteriores.

8. Equipe Técnica de Ciências - Professores de Ciências afastados para desenvolverem trabalhos pedagógicos.

9. Análise Inspirada em BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

ALGUMAS CONCLUSÕES

“...uma Proposta que representava um salto muito grande em relação ao estágio em que o professor se encontrava...” (Assessor da Equipe Técnica de Ciências da CENP).

Buscando articular as ações e as revelações advindas do relato dos elaboradores com o produto do trabalho desenvolvido por eles, a própria Proposta, e ainda com a literatura disponível, apresentaremos as possíveis conclusões em função dos objetivos estabelecidos para a nossa pesquisa.

Podemos afirmar que o processo de construção da Proposta iniciou-se com a intenção de reorganizar a escola pública pelo Governo do Estado de São Paulo, cujos parâmetros estavam fundados na democracia.

Nesse novo contexto, desenvolveu-se o processo de elaboração da P.C.C., que apresentou semelhanças com a dinâmica dos processos de ensino e de aprendizagem de acordo com a concepção construtivista, especialmente por evidenciar a existência de uma ação mediadora da assessoria admitida em nível específico.

Pela análise do relato dos elaboradores sobre o processo de elaboração, podemos depreender que a Equipe Técnica de Ciências “reciclou-se” durante o processo. No início apresentava-se semelhante ao “quadro natural” dos professores da rede, passando pela interface do “hibridismo” e aproximando-se dos pesquisadores, pois apresentaram um produto (a P.C.C.) com um corpo de conhecimentos que pode ser considerado como desejável para que o ensino de Ciências se situe em outro patamar.

Em função dessa ação construtivista,

o assessor declara também ter-se “reciclado” no processo, evidenciando, assim, a presença de vários elementos interativos no processo de elaboração desencadeado. A ênfase e a significação maior desse processo pode ser atribuída à interação, ao papel de mediador do assessor, ao respeito às idéias individuais, à responsabilidade conjunta e ao trabalho coletivo.

A presença desses elementos é que possibilitou o processo de ação-reflexão-ação ressaltado pelos elaboradores, mostrando a dinâmica do ir-e-vir de idéias e proposições, na relação onipresente entre teoria e prática, sem quaisquer resquícios de linearidade das ações e de imposições, no âmbito da construção da proposta pretendida.

Observa-se ser o relato dos elaboradores sobre o processo de elaboração da Proposta o mais extenso e rico em elementos para a análise. Essa observação ressalta a importância atribuída por eles próprios a um processo plenamente vivenciado nos moldes apresentados e ainda nos forneceu uma categoria de análise comparativa entre as percepções relatadas.

A Equipe Técnica de Ciências e o assessor (bem como os professores) pareciam ter consciência de que a proposta só se viabilizaria através de um processo de implementação que deveria constituir-se de maneira semelhante ao processo de elaboração, de forma extensiva, envolvendo todos os professores da rede.

A primeira intenção da CENP foi produzir uma única consulta à rede, mas a Equipe Técnica de Ciências e assessoria progressivamente assumiram - em função de

sua experiência de construção - a proposta como uma construção continuada ou permanente e conseguiram da coordenação geral a garantia de que a forma definida, mas não definitiva, da proposta seria um documento formalizador das idéias sobre o ensino de Ciências expressadas pelos professores, no âmbito de suas possibilidades. Contudo, tanto a Equipe Técnica de Ciências como a assessoria não conseguiram viabilizar essa nova concepção de proposta curricular.

A primeira ação esboçada para que o processo de implementação pudesse consolidar-se dar-se-ia através da ação dos monitores¹⁰. Apesar de todas as tentativas relatadas nesse sentido pela Equipe Técnica de Ciências e assessoria, verifica-se que essas permaneceram, no curso do processo, muito mais no nível da intenção do que da ação.

O processo de implementação, visto através dos relatos dos elaboradores e dos documentos analisados, efetivamente consistiu em ações usuais paliativas, principalmente através de cursos estereotipados. Não se pode considerar como implementação, no nível da Proposta idealizada, a realização de uma única consulta à rede e de algumas ações isoladas, mantendo-se o propósito anterior de "reciclagem de professores". Os próprios elaboradores nos revelam não conceber implementação "a posteriori da proposta", ao se situarem na perspectiva desejável de construção com a participação da rede de ensino. Em alguns momentos pareceu, contudo, que a Equipe Técnica de Ciências acreditava na existência de um projeto nesses termos e em outros, não.

Em função principalmente dessa desarticulação jamais superada é que podemos concluir que o Governo do Estado de São Paulo, em suas várias versões, não dispunha de um projeto político-educacional que garantisse os principais pressupostos teórico-metodológicos e o tempo imprescindível às ações e realizações de sua proposta de educação. Essa revelação faz com que reiteremos que

"No que se refere aos aspectos propriamente das políticas educacionais, uma característica comum às várias administrações consiste em atribuir às questões metodológicas grande parte da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino. Quase todos os documentos oficiais, explicitam isso de alguma forma. Tal postura indica elevado grau de descompromisso para com as propostas teóricas subjacentes aos procedimentos pedagógicos adotados (...)" (MINTO & MORAES, 1993:10).

O relato dos elaboradores sobre o professor de Ciências é o que apresenta maior desarticulação entre os níveis de intenção e de ação. A ênfase verbalista das orientações leva a crer na permanência de concepções de ensino e de aprendizagem ainda fundadas no modelo tradicional de transmissão-recepção.

Vale observar que os elaboradores, mesmo agora, tendo-se distanciado do processo, não conseguem compreender "as incoerências" (assim por eles referidas) advindas dos professores sobre a discussão da Proposta como produzidas, via de regra, pelas dissonâncias e desarticulações de suas próprias formas de interação sobremaneira "infrutíferas" em termos pedagógicos.

No nosso entendimento, as

10. MONITORES - Professores afastados para desenvolverem trabalho pedagógico junto à D.E.s (1983-1986).

incoerências referidas podem ter o sentido de indicadores ou evidências de não compreensão dos princípios da Proposta pelos professores e mesmo de resistência à forma como se constituiu todo o processo, usualmente percebida pela maneira tradicionalmente praticada de “preencher” relatórios. Essa prática dos professores de responderem rápida e sinteticamente às questões “oficiais” advém do fato de não acreditarem existir “seriedade” por parte de quem indaga, pois raramente têm recebido a consideração do retorno evidenciando a apreciação dos seus pontos de vista por quem quer que seja.

Materiais como esses relatórios ou questionários podem também ter apresentado as tais incoerências como reflexo das contradições cotidianamente vividas pelos professores no processo de discussão da Proposta quando percebiam que “dizemos para que façam uma coisa com seus alunos, enquanto com eles mesmos (que afinal são professores mas, de certa forma, são nossos alunos) fazemos outra...” (KRAMER, 1994:118).

Quer por estarem acostumados a essa situação, quer por levarem em consideração os moldes do ensino por eles praticado em sala de aula, os professores só poderiam ter-se manifestado nos relatórios evidenciando pouca ou nenhuma familiaridade com certas proposições novas, principalmente sobre a organização dos conteúdos em ciclos. As suas manifestações revelaram, sem dúvida, e com toda a intensidade, a sua prática, em termos do que eles fazem e do que sabem ou pensam.

Agora, com mais clareza, podemos afirmar que o que se tem praticado em relação aos professores prima por não levar em consideração a sua prática de ensino (o que

eles fazem), de forma tal que não se consegue enxergá-la quando eles a manifestam.

Na discussão da Proposta usaram-se os mesmos procedimentos adotados no ensino tradicional contestado e com um agravante paradoxal: a expectativa que o professor vivenciasse um processo não-vivido. Esse tipo de situação acaba por reforçar o sentido e os significados do senso-comum de que “a teoria, na prática, é outra”.

Levar em consideração a prática não significa evitar teorizar, refletir, questionar e mesmo descartar o papel do especialista (o qual ficou evidente no processo de elaboração), nem tampouco manter a crença de que irá nascer de cada professor uma proposta inusitada que responderá a todos os seus problemas e inquietudes, no âmbito do ensino de Ciências.

A fim de apoiar essa nossa afirmação, consideramos as palavras de BOURDIEU, que assim se expressa em entrevista concedida à LÜDKE:

“Quando digo que a Ciência deve se apropriar do conhecimento que os agentes têm de seus universos, não aceito, entretanto, a visão ‘científico-populista’, que consiste em dizer que as pessoas situadas na base conhecem a verdade de sua condição, tanto quanto a verdade do conjunto do mundo social. (...) Mas eles sabem como? Na prática, confusamente, no sofrimento, na contradição, às vezes na revolta, ou no ressentimento. Pessoas da base, professores do primário ou do secundário, por exemplo, dizem às vezes que são os únicos a compreenderem a realidade e que aqueles que querem introduzir reformas (...) não compreendem nada. Eles estão, ao mesmo tempo, inteiramente certos e inteiramente errados. É preciso escutar essas pessoas, ajudá-las a exprimir sua visão, dando-lhes instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação” (LÜDKE, 1991:7).

A análise dos relatos e dos documentos revela que os elaboradores acreditavam que os professores queriam mudar, mas em qual direção? Como isso poderia ter acontecido sem o papel do mediador das proposições científicas e de conhecimentos mais concretos sobre o professor?

No aspecto pedagógico é o aprender a cotejar, em duas situações (proposta e prática), os caminhos que poderão ser revelados para que se construa a escola de qualidade desejada por especialistas científicos e professores.

Podemos depreender que sem um processo de implementação compatível com a proposta seria impossível, pelo conjunto e pela natureza das proposições apresentadas aos professores na Proposta, que estes viessem a acatá-la de imediato, assimilando o novo modelo científico-educacional, em todos os seus aspectos, visto se encontrarem e permanecerem em outro modelo educacional já cristalizado e, portanto, extremamente resistente a mudanças.

Provavelmente, esse modelo que assumem ainda responde algumas de suas inquietações, isto é, talvez o seu modelo não esteja totalmente esgotado de forma a se poder colocar outro em seu lugar. Nesse sentido podemos dizer que o modelo tradicional usual ainda parece responder a algumas questões em função das próprias condições dos professores, ao permitir, por exemplo, o apego ao livro didático.

Ao professor, diante dessas contínuas desarticulações - pedagógicas (teoria-prática)/ política (compromisso/que-fazer) - só lhe resta resistir às novas propostas curriculares.

Essa resistência pode ser informal, quando driblam, de várias maneiras, a proposta sugerida; quando declararam que irão aplicar a nova proposta, mas não o fazem pelas condições presentes no seu cotidiano que dificultam e até impedem a relação entre o que é proposto e o que se pratica.

A resistência pode ser, também, aquela denominada por CUNHA (1991:475) como *sadia*, que está relacionada ao conhecimento que os professores têm das administrações “zig-zagueantes”, que fazem com que uma proposta permaneça apenas no período de gestão daquele governo proponente.

A resistência pode, ainda, advir da consciência que os professores têm de sua insegurança ao aderir a uma proposta que apresenta concepções que diferem radicalmente das suas.

O que não sabemos ainda fazer para que o que propomos possa ser realizado? A pergunta continua em pauta, suscitando novas e outras investigações...

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDRADE, Zuleide Ferraz Garcia de. *A proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau: uma avaliação do cotidiano*. São Paulo, PUC-SP, 1989. (Dissertação de Mestrado).

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 1977.

COELHO, Marília Martins. *Escola pública de 1º grau: “tendências didáticas do ensino de*

- Ciências e Matemática*". Campinas, FE/ UNICAMP, 1992 (Tese de doutorado).
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo, Cortez; Niterói-RJ, EDIFF; Brasília-DF: FLACSO do Brasil, 1991.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: Papirus, 1989.
- FERREIRA, A. B. de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1ª Edição, 14 impressão, s/d.
- FRACALANZA, Hilário; AMARAL, Ivan A.; GOUVEIA, Mariley S. F. *Ensino de Ciências no 1º grau - Projeto Magistério*. São Paulo: Atual Editora, 1987.
- FREIRE, Paulo. Educação: sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2 ed., 1989.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOUVEIA, Mariley S. F. *Cursos de Ciências para professores do 1º grau: elementos para uma política de formação continuada*. Campinas: FE/UNICAMP, 1992 (Tese de doutorado).
- KAWASAKI, Clarice Sumi. *O professor e o currículo de Ciências - 1º grau - Concepções de ensino em debate*. Campinas: FE-UNICAMP, 1991 (Dissertação de Mestrado).
- KRAMER, Sonia. A formação do profissional como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antonio F.B.(org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1993, pp.101-126.
- KRASILCHIK, Myriam. *O professor e o currículo das Ciências*. São Paulo: EPU-Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- LÜDKE, Menga. Entrevista com Pierre Bourdieu. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº3, 1991.
- MINTO, Cesar A. e MORAES, S.V. Políticas governamentais para a Educação em tempos de neoliberalismo. In: *Educação pública em questão*. São Paulo: Cadernos Adusp, outubro de 1993, pp.7-15.
- MOREIRA, Antonio F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- NUDLER, Telma Barreiro de. La educación y los mecanismos ocultos de la alienación. In: ILLICH, Iván e outros. *Crisis en la didáctica*. Argentina: Editorial Axis, 1975.
- PALMA FILHO, João Cardoso. *A reforma curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica*. São Paulo: PUC-SP, 1989 (Dissertação de Mestrado).
- SÃO PAULO (Estado). *Proposta Curricular para o ensino de Ciências e programas de saúde - 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 4ª versão, 1988.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.