

RE-CONSTRUIR A ESCOLA? UM DESAFIO PARA OS DOCENTES DO SECUNDÁRIO

BORGES, Cecilia – Universidade de Montreal

GT : Formação de Professores / n.08

Agência Financiadora: CRSH

Introdução

Desde o início dos anos 90, vários países se engajaram em importantes reformas dos programas escolares do ensino primário e secundário. Estas se inscrevem em contextos sociais diferentes, mas se inspiram de princípios e orientações comuns, como: ensino por competências, centralização na aprendizagem dos alunos, maior integração entre as diferentes matérias de ensino, ciclos de aprendizagem e desenvolvimento de práticas colegiais e de colaboração entre os docentes.

Nesse contexto, a província do Québec, no Canada, se alinha ao movimento internacional se lançando em uma vasta reforma dos programas do primário e secundário. Em curso desde 1997 no ensino primário, a reforma do secundário começou a ser implantada mais recentemente e por etapas. Uma primeira junto a quinze escolas-piloto, iniciada no ano de 2003-2004, e uma segunda envolvendo sessenta e duas escolas designadas pelo Ministério da Educação para experimentar o novo programa, no ano escolar de 2004-2005. Sendo que, à partir de setembro 2005, o programa em questão será oficialmente implantado em todas as escolas secundárias da província.

Mas porque tanta precaução e experimentação da parte do Ministério da Educação de Québec? A resposta é simples, acontece que a reforma em questão pretende renovar em boa parte as bases tradicionais do ensino secundário, introduzindo elementos completamente novos ou originais em relação às práticas escolares anteriores: aprendizagem por competências ao invés da tradicional centralização nos conteúdos e dos programas por objetivos, introdução de ciclos de aprendizagem, fim da repetência escolar, necessidade do trabalho colegial e maior colaboração entre os docentes, criação de equipes-ciclo e de equipes-escola, assim como visão interdisciplinar do ensino. Além disso, a reforma dos programas se situa no âmbito de uma grande e importante transformação do sistema de ensino de Québec, visando uma progressiva descentralização do ensino, o que torna mais intenso o momento atual. Haja vista a grande mobilização dos agentes escolares, pais e alunos e dos grandes debates suscitados pelos meios de comunicação, que não cessam de salientar os prós e contras da

reforma e de insistir sobre a inexistência de uma posição unânime a seu respeito.

No entanto, até então, a reforma parece bem funcionar no ensino primário como evidência a enquete recente realizada por Deniger (2004); ela é igualmente bem acolhida pelos agentes escolares e parece ir ao encontro de muitas das características, dos discursos e das práticas vivenciadas na escola primária. Por exemplo, muitos professores do primário afirmam não terem problemas com a interdisciplinaridade, visto que ensinam todas as matérias aos mesmos alunos. Outros alegam não terem problemas em ensinar à partir das competências, ainda que considerem difícil avaliá-las. Quase todos dizem dominarem os princípios e orientações do novo programa, ainda que não o ponham em prática na sua totalidade, mas isto é apenas uma questão de tempo... eles acrescentam. E, ainda, mesmo se muitos pais e membros do pessoal não docente questionem certos aspectos da reforma e reivindiquem encontros de esclarecimento e apropriação de seus princípios e orientações, esta é assim mesmo por eles bem recebida.

Contudo, se a reforma parece ir aos poucos tomando forma e impregnando as práticas e discursos dos professores do primário, este não é o caso do ensino secundário cuja orientação é monodisciplinar, isto é, um professor para cada umas das matérias de ensino. Além disso, não podemos esquecer que, desde sua origem, a escola secundária sempre esteve alicerçada na separação das diferentes matérias de ensino e na transmissão de conteúdos, o que é muito diferente dos princípios e orientações atuais do novo programa com sua abordagem interdisciplinar e desenvolvimento de competências transversais. A presente reforma faz apelo, então, a um conjunto de modificações importantes na cultura profissional dos docentes do secundário. O que acaba ganhando uma proporção bem maior quando se tem conta a realidade da clientela escolar cada vez mais diversificada que frequenta este nível de ensino; aliás, como é de conhecimento geral, os primeiros anos da escola secundária representam uma barreira difícil de ser ultrapassada para muitos adolescentes, se traduzindo muitas vezes em reprovação e no pior das hipóteses fracasso e abandono escolar. Assim, como em vários países, a implantação da reforma do secundário na província de Québec, constitui um dos grandes desafios da educação.

Superar este desafio incumbe aos docentes do secundário antes de tudo e às equipes-escolas que devem assegurar a implantação do novo programa. É por esta razão que, no âmbito de nossa pesquisa, nós quisemos encontrar o pessoal docente em duas

escolas-piloto da região de Montréal, que implantam já há dois anos o novo programa, afim de melhor compreender a posição destes face à reforma. Como os professores percebem a mudança? Como se apropriam do novo programa? Qual é o impacto deste sobre suas práticas e discursos? Nosso estudo indica que a passagem de uma cultura profissional à outra não será simples. Todavia, isto não quer dizer que ele seja irrealizável, nos acreditamos, como tem afirmado o Conselho Superior de Educação de Québec (2003), que *a reforma está a altura dos professores do secundário*.

Para tratar desse tema, nosso texto está estruturado como segue. Inicialmente, nós abordamos a questão do modelo disciplinar que subjaz a estrutura organizacional e curricular das escolas secundárias. Na sequência, nos traçamos um breve panorama das orientações que estão na base do programa atual. Em seguida, nós apresentamos algumas características metodológicas de nossa pesquisa, seu contexto e nossos interlocutores. Dando prosseguimento, nós tratamos dos resultados de nossas análises, particularmente quanto à percepção dos docentes em relação ao novo programa. E, finalmente, à guisa de conclusão, nós colocamos em evidência algumas pistas à considerar nesse contexto de implementação do novo programa.

Passemos então à síntese de algumas das características centrais que têm marcado a evolução recente do ensino secundário.

2 O modelo disciplinar: pedra fundamental da escola secundária

Historicamente falando, o ensino secundário, tanto em Québec como em diferentes países, sempre esteve organizado em função de um modelo disciplinar, cuja divisão por matérias de ensino (francês, matemática, língua estrangeira, história, ciências, artes, etc.) é o reflexo mais evidente. Assim, a estrutura organizacional, a formação, o estatuto, a identidade mesmo dos docentes do secundário decorre deste modelo disciplinar (Lessard e Tardif, 2003). Ele foi instaurado no século XIX com o nascimento da escola moderna, mas igualmente com o advento e evolução das ciências que acabaram se transformando em disciplinas mais e mais especializadas, e requerendo formações mais e mais particulares. Ao mesmo tempo, a escola ela própria desenvolveu-se e paulatinamente formalizou muitos dos saberes, constituindo os saberes escolares e instituindo as matérias de ensino com seus conteúdos e métodos específicos (Chervel, 1988). De forma geral, o ensino secundário era fortemente orientado na

direção da instrução dos alunos, isto é, transmissão de conhecimentos, dos saberes escolares (particularmente as humanidades clássicas) e era reservado particularmente às elites sociais. Já o ensino primário, se preocupava antes de tudo da educação (amplamente religiosa no caso de Québec) e da socialização das crianças das classes populares, rurais e urbanas, oferecendo a estes uma instrução apenas rudimentar (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993; Marcel et Tondreau, 1997).

Ao longo do século XIX e XX, tornar-se professor de uma escola secundária consistia então em dominar os conhecimentos disciplinares de sua matéria de ensino e, com o apoio dos conhecimentos de ordem pedagógica, psicológica e didática, transmitir esses conhecimentos aos alunos. Nesse contexto, mesmo estando presentes nos discursos dos formadores de professores e dos próprios docentes, os objetivos da educação em um sentido amplo, eram subordinados às disciplinas, que por sua vez determinavam os métodos de ensino e de avaliação dos alunos. Nas escolas, os docentes de matemática, ciências, artes, geografia, etc., frequentemente separados em departamentos disciplinares estanques, funcionavam como pequenas ilhas, sem interagir entre eles. Isso sem falar das tensões decorrentes da hierarquia entre as disciplinas escolares. Nesse sentido, o espírito de grupo do corpo docente do secundário, sempre foi algo bastante frágil e segmentado, dependendo sobretudo da orientação disciplinar na base mesmo da formação e das práticas dos docentes. Finalmente, é preciso lembrar que o modelo disciplinar sempre foi, no plano pedagógico, um modelo de transmissão de conhecimentos e em boa parte dos casos, de transmissão frontal e vertical de conhecimentos, sem levar em consideração as características e necessidades da clientela em termos de aprendizagem. Os docentes desse nível de ensino, considerados como o pólo dominante e ativo do ato pedagógico, possuíam conhecimentos a transmitir aos alunos, os quais eram vistos como receptores passivos dos conhecimentos dos mestres.

3 A reforma atual: ultrapassar os limites do modelo disciplinar

Nas últimas décadas, o modelo disciplinar com seus princípios de divisão, compartimentalização, hierarquia e transmissão de conhecimentos vêm sendo repetidamente questionados. Sem entrar em detalhes, diversas lacunas e limites desse modelo foram e vêm sendo pouco a pouco evidenciadas. No século XXI, particularmente, é possível constatar fortes críticas seguidas de tentativas de superação frente:

- Ao tradicional enclausuramento e divisão das matérias escolares na base do modelo disciplinar que não correspondem mais nem à realidade das disciplinas nem às práticas científicas contemporâneas. No âmbito das ciências humanas e sociais, as fronteiras tradicionais entre as disciplinas se desfazem continuamente, enquanto que nas ciências naturais e aplicadas, a tendência atual vai claramente na direção de um trabalho de equipes multidisciplinares, reunindo pesquisadores de disciplinas diversas e trabalhando sobre objetos de interesses comuns ou transversais. Em resumo, a crítica se dirige então ao modelo escolar existente que se afasta cada vez mais das ciências vivas e em consequência, tende a se esclerosar e a mal preparar os jovens para o pensamento científico contemporâneo.
- À fragmentação e divisão das matérias e saberes escolares. O modelo disciplinar, nesse sentido, aparece como inadequado para preparar os jovens de hoje à compreensão dos fenômenos sociais e particularmente lhes preparar para resolver problemas oriundos da vida cotidiana e do mundo do trabalho.
- À compartimentalização dos programas de ensino com disciplinas justapostas e organizadas independentemente umas das outras, sem uma visão de conjunto dos objetivos de uma formação comum e que escamoteia o desenvolvimentos dos alunos na sua totalidade. De fato, vê-se mal como a adição de matérias escolares justapostas pode oferecer uma verdadeira formação geral centrada no desenvolvimento pessoal do aluno.

Além disso, a escola secundária do novo milênio não é mais aquela instituição reservada às elites de meninos brancos e francófonos, provenientes de famílias católicas e abonadas. Hoje, a escola quebequense é uma instituição que acolhe crianças e jovens de distintas classes sociais, de gênero, etnias, religiões e culturas as mais variadas possíveis. Nesse novo contexto, os saberes disciplinares são bem mais difíceis de serem transmitidos de forma frontal e vertical, numa total abstração do real. Enfim, não é mais possível ensinar sem levar em conta da realidade dos alunos, suas diferenças, características e necessidades particulares.

Contudo, é importante destacar que a reforma atual não propõe aos docentes do ensino secundário abandonar radicalmente suas formações e conhecimentos

disciplinares, mas ao contrário, convida a levar em conta as lacunas e limites decorrentes de um modelo de ensino exclusivamente disciplinar. Nesse sentido, é que, seguindo a mesma via do ensino primário, segundo o *Programme de formation de l'école québécoise*, (2003), os docentes do secundário são chamados à: 1) desenvolver competências em alunos ativamente engajados em seus próprios processos de aprendizagem; 2) integrar o conjunto de suas disciplinas, matérias de ensino, em um todo harmonioso e apoiado sobre as grande temáticas e problemáticas contemporâneas; 3) tornar explícitas as aprendizagens transversais que ultrapassam os limites das fronteiras disciplinares; 4) assumir uma atitude profissional frente ao espaço (margem de manobra e de decisões) cada vez maior acordado às escolhas individuais e coletivas dos docentes.

Estes grandes princípios, visam por fim ao enclausuramento disciplinar e a uma melhor integração dos diferentes saberes numa perspectiva inerdisciplinar de apropriação e construção do conhecimento pelos alunos. O que significa, antes de tudo, evitar de reduzir os conhecimentos escolares a um *corpus* fragmentado de conhecimentos e saberes abstratos sem vínculos entre eles. Ao contrário, o novo programa quer colocar os diferentes conhecimentos a serviço de uma formação que defende “a construção de uma visão de mundo, a estruturação da identidade e o desenvolvimento do poder de ação” do aluno (*Programme de formation de l'école québécoise*, 2003, p.11). Quer acentuar o desenvolvimento de **competências globais** de ordem intelectual, metodológica, pessoal, social e comunicacional (pensar, pesquisar, argumentar, descobrir, desenvolver-ser, comunicar), que permitirão aos alunos melhor compreender os fenômenos sociais e problemas ligados aos **domínios gerais de formação** como: saúde e bem estar, orientação e empreendimento, meio ambiente e consumo, mídias e tecnologia, viver juntos e cidadania. Busca, igualmente, instrumentar os alunos para a resolução de diferentes problemas em suas vidas cotidianas. Enfim, se inscrevendo na esteira da educação nova e ativa já anunciadas no *Rapport Parent*¹ desde 1964, a reforma atual coloca o **aluno no centro de sua própria aprendizagem** e das finalidades centrais da escola, o que exige, em consequência, que suas habilidades e conhecimentos anteriores sejam imprescindivelmente levados em conta pelos docentes,

¹ Gouvernement du Québec (1996). Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement. Este relatório apresenta o estado da educação em Québec e aponta perspectivas futuras.

os quais doravante terão que se adaptar a esse novo contexto.

Em resumo, vê-se bem que a reforma do secundário subscreve uma verdadeira transformação na cultura do ensino, já que para darem conta desta empreitada, será exigido dos docentes: uma maior concertação e concensus entre professores de diferentes disciplinas no interior da equipe-ciclo assim como da equipe-escola; uma grande responsabilização pelos docentes, e isto de forma coletiva, pelo processo de aprendizagem dos alunos; uma mudança nas suas práticas frente ao seu próprio ensino (planificação, gestão da classe, gestão e definição de conteúdos, avaliação de competências, contato sistemático com os pais que são estimulados a participar ativamente da aprendizagem dos alunos, formação e atualização contínuas, participação na vida escolar, etc.); uma abertura para o mundo assim como para além das fronteiras de seu próprio domínio de conhecimentos. Como indica o parecer do *Conseil supérieur d'éducation* (2003), *L'appropriation locale de la réforme: un défi à la mesure de l'école secondaire*, esta reforma faz apelo, definitivamente, a uma nova cultura profissional no ensino secundário. Uma cultura menos individualista e marcada pelo isolamento e pela especialização, e que conclama os docentes a desenvolverem laços de trabalho mais cordiais, coletivos, solidários e colegiais.

Tudo isso, favorece portanto à emergência do questionamento: como os docentes do ensino secundário, agentes da reforma, vão reagir face a essa grande transformação da sua cultura profissional de inspiração tradicionalmente disciplinar? Como irão se apropriar desta reforma, ao mesmo tempo complexa e original, integrando-a concretamente as suas práticas cotidianas?

4 Os docentes do secundário face à reforma: um estudo de caso

Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa mais ampla tratando dos conhecimentos e identidade dos professores do secundário no contexto da implantação da reforma atual de Québec. Esta possui duas fases. A primeira trata de um estudo de caso de duas escolas-piloto da região de Montréal que experimentam o novo programa. Nesta, a) nós observamos três professores de francês em suas salas de aula, durante a experimentação do novo programa; b) nós observamos igualmente, ao longo do ano 2003-2004, todos os encontros de formação e apropriação da reforma destinados aos professores e animados pelos conselheiros pedagógicos (CP); c) e, finalmente, nós

entrevistamos dez professores de diferentes matérias de ensino: matemática, francês, moral, educação física, história e ciências.

A segunda fase desta pesquisa, em andamento, diz respeito à uma enquete com aproximadamente 350 professores da rede escolar pública de ensino secundário, de diferentes regiões da província. Nesta, nós questionamos os docentes sobre diversos aspectos da reforma, alguns deles resultantes das análises do estudo de caso, tratando especificamente dos: contexto escolar e condições de implantação e apropriação da reforma, aspectos particulares do novo programa como a aprendizagem por competências, os ciclos de aprendizagem, a interdisciplinaridade, o trabalho em colaboração, a avaliação e as novas medidas para evitar o fracasso e abandono escolar.

O material colhido até então reúne dados de observação, entrevistas assim como diversos documentos relativos à implantação da reforma produzidos tanto pelos agentes escolares (textos para facilitar a compreensão do programa, registros de situações de aprendizagem, grades de avaliação, etc.) quanto pelo Ministério da Educação (o programa ele próprio, pareceres do Conselho Superior de Educação, etc.). Em nossa análise, com a ajuda do programa NVIVO, nós codificamos esses dados por temas, com base em categorias emergentes que têm servido como ponto de partida para nossa reflexão-estudo da percepção dos docentes quanto ao processo de mudança (em suas práticas e discursos) imposto pelo novo programa de ensino.

Antes de apresentar alguns dos resultados de nossa análise, passemos a uma breve descrição do contexto das escolas-piloto assim como dos nossos interlocutores.

A experiência das escolas-piloto

Desde 2003, quinze escolas-piloto distribuídas por todas as regiões da província de Québec experimentam o novo programa. Estas escolas foram escolhidas à partir de uma base voluntária², para participar do projeto piloto de apropriação e experimentação,

² As escolas que se candidataram apresentaram um dossiê ao Ministério da Educação da província, justificando o interesse em participar da experiência piloto, bem como explicando a contrapartida da direção em termos de condições de trabalho a serem implementadas para favorecer a experimentação. O Comitê Diretor de Implantação da Reforma selecionou então as quinze escolas, com base em critérios aos quais nós não tivemos acesso. Todavia, em entrevista com o responsáveis da implantação do novo programa nas duas escolas que estudamos, ficou claro que um dos critérios era a motivação e empenho da direção e da equipe-escola em termos

que começou com o estudo do programa no ano escolar de 2002-2003 e prosseguiu com a experimentação e documentação de situações de aprendizagem elaboradas pelos docentes, e isto, seguindo as diretrizes anunciadas no novo programa.

Ao longo do ano 2003-2004, os professores das duas primeiras séries do primeiro ciclo do secundário, tiveram então que experimentar (planejar, executar, avaliar) e documentar ao menos duas situações de aprendizagem, ligadas ao novo programa de ensino. Para cada situação, foi pedido que eles focalizassem ao menos uma competência transversal, uma competência disciplinar e um domínio geral de formação, e isto levando em conta que cada competência é composta de componentes (objetivos específicos) a serem mobilizados, e que um certo número de estratégias, recursos humanos e materiais, medidas e critérios de avaliação adaptados ao desenvolvimento desses componentes devem também ser postos em prática à serviço do desenvolvimento da competência. Além disso, levando em consideração a realidade dos alunos e as intenções educativas do professor, lhes foi sugerido experimentar uma situação de aprendizagem no seu próprio campo de conhecimento, portanto, uma situação de aprendizagem disciplinar, e uma outra fazendo interface com outros campos, nesse sentido, interdisciplinar; e tanto uma como outra, de preferência, deveriam ser realizadas em parceria com seus colegas da equipe-ciclo.

Nesse processo, os professores receberam “carta branca”, como nos explicou uma professora de francês participante a nosso estudo, para criarem situações de aprendizagem inovadoras, experimentando atividades originais e alternativas, selecionando e reorganizando os conteúdos previstos, reestruturando os processos, os tempos e os espaços de ensino-aprendizagem em sala de aula, e na mesma linha, criando e explorando novas ferramentas e recursos de trabalho.

Os professores tiveram, desse modo, uma margem de liberdade bastante grande para se movimentarem (mesmo si isso foi feito em pequenos passos, já que não foi lhes foi pedido para experimentar o programa na sua totalidade) no âmbito das novas orientações e princípios do novo programa, cujo desenho e estrutura foram concebidos e desenvolvidos pelos responsáveis do Ministério da educação; entre estes, especialistas de

de suporte humano, material e pedagógico; criando sempre que possível condições facilitadoras à implementação do novo programa.

diferentes áreas de conhecimento e representantes do meio escolar.

Além disso, ao longo desse processo, os professores puderam contar com o suporte e ajuda de CPs (responsável por uma ou mais de uma escola), de professores recursos (vindos do próprio meio escolar), estes tendo sido formados no espírito do novo programa, e de um representante do Ministério da Educação indicado para acompanhar o processo de implantação. As modalidades postas em prática pelas direções das escolas para instrumentalizar os professores variaram de um contexto a outro: elas vão de ateliers pedagógicos a demandas específicas dos professores em termos de formação; encontros coletivos para estudo, formação e apropriação do novo programa a encontros por disciplinas, para aprofundar o estudo das competências disciplinares, entre outros. Em alguns casos, os professores solicitaram encontros individuais com os CP para lhes ajudarem na concepção, execução, registro e documentação das situações de aprendizagem. E ainda, estratégias para reorganizar os horários dos professores, assim como redistribuir o espaço físico da escola, foram colocadas em prática para favorecer os encontros e reuniões de trabalho da equipe-ciclo. Finalmente, é preciso salientar que essas escolas receberam uma verba específica do Ministério para subvencionar, entre outros, gastos com as mudanças de horário, disponibilização dos docentes, consequente contratação de professores substitutos, inscrição em encontros, honorários de conferencistas externos, etc.

Nossos interlocutores

Nosso grupo de interlocutores foi formado à partir de uma base voluntária de professores oriundos de duas escolas-piloto, uma pública e outra privada de caráter confessional, da região de Montréal. No total, dez professores foram entrevistados. Estes ensinam nas duas primeiras séries do primeiro ciclo do ensino secundário e todos possuem uma formação universitária em ensino secundário e em consequência em suas respectivas disciplinas: matemática, educação física, ciências, história, francês e moral.

Entre os professores entrevistados somente um não possui estatuto permanente na rede de ensino. Os demais eram permanentes e contratados em tempo integral de 32 horas semana. Dois homens apenas fizeram parte do grupo e a média de idade era de: . Sendo que o mais novo possuía 22 anos e 2 anos de experiência e o mais velho 62 anos e 25 de experiência com ensino.

5 A percepção dos docentes à respeito do programa atual

De um modo geral os professores que nós encontramos são bastante positivos face ao novo programa e às mudanças por ele preconizadas. Todavia, antes de nos falar de suas próprias percepções, eles respiram profundamente para bem pesar as palavras a utilizarem e como também para se distanciarem desse contexto complexo e instável no qual eles estão mergulhados desde que começaram a por em prática as situações de aprendizagem. Abaixo apresentamos algumas das suas observações:

- O novo programa humanisa o ensino: *Eu penso que ele nos faz trabalhar de uma forma mais humana*, diz esta professora de francês.
- Ele aproxima os conteúdos ensinados da vida cotidiana dos alunos: *Sim, na minha matéria, eu penso que a matemática se aproximam da vida real, é menos distante dos alunos, breve, ele é mais próxima.*
- Ele dá sentido aos conteúdos, acrescenta a professora de matemática da citação precedente: *No lugar de dar conhecimentos aos alunos, a gente faz deles competentes para fazer uso desses conhecimentos.*
- Ele vai ao encontro das expectativas clientela atual e dos próprios docentes: *Sim, ela me agrada, porque a gente também não tem escolha, com a clientela atual, do modo como os jovens quebequenses são educados [...] é preciso sim colocá-los em situação de aprendizagem, que seja concreto, real, que eles possam se identificar imediatamente, para se sentirem implicados, tanto que eles vão querer apreender.*
- Além disso, o novo programa parece positivo aos olhos de alguns professores porque ele se apóia em resultados de pesquisa, oriundos da psicologia, relativamente à aprendizagem dos alunos, como explica esta professora de história: *A gente não pode ser contra o princípio da reforma, isto é certo, do meu ponto de vista, ela é o resultado de pesquisas recentes sobre a aprendizagem.*

Tudo entretanto não é simples e nuances se impõem. De fato, outros professores expressaram reservas à respeito do novo programa. É o caso de uma professora experiente de matemática que destaca sua complexidade. *Esta reforma é extremamente*

complexa. Eu acho ela SUPER complexa para chegar a sensibilizar cada professor. Os domínios gerais de formação, as competências disciplinares e transversais... Eu penso que isso vai levar muito tempo.

Outro aspecto, fora esta questão da complexidade, são as reservas dos docentes face à avaliação das competências e isto em função dos ciclos de aprendizagem, do princípio aumento do sucesso escolar e aprovação contínua. Como precisa uma jovem professora de moral:

Eu não digo que é a única coisa, mas eu vejo a reforma muito como um espécie de manobra sistemática para fazer todo o mundo atingir os níveis de sucesso escolar esperado [...] de modo que isto apareça menos mal para o Québec, que a gente possa fornecer chifras e estatísticas que são mais positivas na superfície, mas que na realidade... porque com a reforma não há mais ninguém reprovado! A gente avalia por ciclos, não há reprovação, não se avalia mais por chifras, não existem mais notas, mas no fim das contas, a gente vai perceber que isso não pode durar muito tempo...

Além disso, avaliar competências é algo novo para os docentes. Como remarca este professor de educação física: Para ele, é certo que pelo momento o ponto a trabalhar é a avaliação. [...] *é bonito falar de um ciclo de nove meses com regulação da aprendizagem, isto amedronta os professores, como eu vou fazer para avaliar as competências dos alunos?* Entretanto, ele acrescenta, que não se deve ser pessimista, que é preciso dar tempo aos professores para que estes se apropriem da reforma: *eu vou esperar cinco anos para ver no que vai dar e dar um tempo a mim mesmo...*

Contudo, a novidade no plano da avaliação pode ser alguma coisa estimulante, ao menos se considerarmos o depoimento desse professora de história:

é cansativo, exigente, isso eu sinto. Ao mesmo tempo, eu vejo que há um clima positivo. [...] isto é interessante, as pessoas mudaram sua avaliação. Várias coisas mudaram nas mentalidades dos professores: mudou-se o boletim, não se avalia mais da mesma forma, não se fala mais em grade de avaliação, as pessoas se falam, trocam, isso eu acho super positivo, muito interessante.

A transformação das práticas escolares

Mas estes professores que parecem estar de acordo com o novo programa, insistem contudo sobre as importantes mudanças que se anunciam, e isto sobre vários aspectos. Trabalhar no sentido no novo programa exige, entre outras coisas, uma transformação “no fazer dos docentes” nos explica umas das professoras de francês: *Eu*

penso que o conteúdo disciplinar do programa de francês é pouco diferente daquele de 95, no limite mesmo, em relação ao anterior, eu não me sinto desestabilizada, e eu não creio que em relação aos conteúdos os professores estejam desestabilizados. Agora é mais no como fazer que existe uma diferença. Uma outra professora de francês segue na mesma linha: Eu percebo que depois de setembro eu funciono diferente, mais e mais. Então, para mim, a reforma é muito mais uma forma de apresentar a matéria aos alunos, de como eu vou funcionar no interior de uma tarefa complexa, de como os alunos vão se apropriar dessa tarefa, os meios que eles vão utilizar...

O novo programa necessita igualmente de uma nova forma de conceber os conteúdos das matérias de ensino assim como o ensino ele próprio. Para certos professores, isto cria um verdadeiro problema:

eu penso que com tudo isso a gente perde conteúdo, porque é preciso interessar os alunos, criar situações, utilizar multimeios, isto, aquilo... eu segui um ensino mais regular, depois eu tenho a impressão que eu aprendi mais coisas do que os meus alunos vão aprender. De descartar um pouco o ensino magistral eu não tenho nenhum problema, mas a vai ser preciso achar uma outra forma de transmitir conhecimentos.

Mesmo se o Ministério sustenta que os conteúdos continuam sendo indispensáveis, trabalhar na perspectiva das competências obriga os professores a focalizar certos conteúdos em detrimento de outros, o que para alguns poderá conduzir a um rebaixamento do nível cultural dos alunos. É bem o que nós diz a professora de moral: *eu penso que a gente já não vê o suficiente...Eu tenho reservas, porque eu acho que a gente já não tem muita cultura em Québec e deixa isso muito de lado.*

A integração dos conteúdos e a interdisciplinaridade

Quanto à ideia de trabalhar os conteúdos numa perspectiva integrada, interdisciplinar, as reservas dos professores se exprimem principalmente quanto às formas de realizá-la. Alguns consideram difícil compreender a ideia de integração interdisciplinar, torná-la factível aos seus próprios olhos. Como exprime a professora de moral.: *a interdisciplinaridade, eu acho que é uma excelente ideia, super importante, formidável, positiva, mais, quanto a isto, eu tenho a impressão que o professor que está dentro [na pratica] não chega à vê-la.*

Contudo, para outros professores a interdisciplinaridade parece mais simples de

ser implantada em determinadas disciplinas. Como é o caso de ciências, tal como nos relatou um professor desta área, que trabalha nessa perspectiva e que considera que a interdisciplinaridade vai naturalmente ao encontro de seus próprios princípios enquanto docente: *Sim, a interdisciplinaridade vai se fazer por si mesma no interior da disciplina, porque nós, em ciências e tecnologia, nós temos várias disciplinas juntas; química, física, ciências naturais, da terra, da saúde, etc.– no interior da disciplina, ou então, eu posso bem fazer a interdisciplinaridade com qualquer outro professor do domínio de línguas ou universo social.* Todavia, esse mesmo professor considera que os docentes, de um modo geral, têm um longo caminho à percorrer: *eu te diria que a interdisciplinaridade é difícil de por em prática, [...] uma interdisciplinaridade eficaz passa pela diminuição do número de professores em classe. Isto quer dizer que nós teremos que ensinar mais de uma disciplina.*

Para os professores de outras matérias, como a matemática, a interdisciplinaridade é um ideal longe de ser alcançado:

eu não estou certa que nós seremos capazes de trabalhar interdisciplinarmente em matemática. [...] deve haver um meio de enchertar a matemática às outras matérias. Eu pensei em fazê-lo, desenvolvendo um projeto com meus colegas de ciências, eles fazem uma sondagem...mas a gente achou complicado [...] a gente tem muita dificuldade de pensar uma situação de aprendizagem que vai se enchertar a uma outra matéria.

A integração disciplinar exige também, segundo vários docentes, uma mudança de mentalidades no seio da equipe-escola, relativamente à implicação de todos os professores no conjunto das atividades escolares, e isto igualmente em relação à hierarquia existente entre as diferentes disciplinas. Como relatou o professor de educação física: *é preciso montar uma equipe-escola possante, que se mantenha de pé, porque essa mentalidade não existe, o francês é na sua hierarquia, a educação física e as artes plásticas estão lá, e assim sucessivamente, isso tudo tem que ser reajustado...* porque a regulação e a avaliação dos alunos concernem a todos os professores sem distinção de disciplinas, ele acrescenta.

Esta mudança de mentalidades diz respeito particularmente à colaboração entre os professores, porque, para alguns dentre eles, às vezes é preciso ir contra a visão de certos colegas: *quando as nossas visões são boas*, explica a professora de moral, *então discutir sobre a situação de aprendizagem com o outro que não vê necessariamente da*

mesma forma que a gente... isso acaba sendo um trabalho à mais.

Enfim, ao que parece o trabalho na escola secundária continua sendo um trabalho solitário, isolado, e isso bem seguidamente no interior de um mesmo campo disciplinar. Apesar de tudo, certos grupos de professores conseguem elaborar situações de aprendizagem com seus colegas e isso de forma interdisciplinar. Por exemplo, como relatou esta professora de matemática: *tem matérias que trabalham muito juntas, por exemplo, universo social eles formam todos uma grande equipe e trabalham bem juntos, e produzem coisas interessantes.* Isto não é exatamente o seu caso, pois como ela mesma explicou: *já no meu caso, eu trabalho com um colega que é novo, que não se encontra no mesmo nível que a gente de apropriação da reforma. De modo que eu acho bem difícil a cooperação.* Este não é sem dúvida o ponto de vista do professor de educação física que, apesar das dificuldades, reivindica uma maior integração e cooperação entre as diferentes disciplinas: *como fazer a transversalidade se a gente não conhece nem o nome do professor que está na sala ao lado? Para mim, isto é uma questão de liberação, tempo, disponibilidade.*

A organização do trabalho, o tempo e os recursos

En resumo, observa-se que a integração das matérias e a interdisciplinaridade reenviam concretamente à possibilidade de estabelecer um bom relacionamento entre os professores de diferentes disciplinas. Elas supõem, também, a criação de vínculos, espaços e tempos para que as trocas se realizem permitindo que a construção de projetos comuns se efetuem. Nesse sentido, a reforma faz um apelo a novas formas de organização do trabalho entre o pessoal escolar: diminuição do número de alunos por classe, redução do número de classes por professor, aumento do tempo para a planificação e para os encontros entre os professores, mais locais comuns, investimento em material didático, nova organização do espaço físico da escola (regrupando os docentes por equipe-ciclo ou equipe interdisciplinar), etc.

Na verdade, o agrupamento dos professores por níveis ou ciclos de aprendizagem já começou em algumas escolas-piloto, porém, segundo o professor de educação física, considerando a experiência vivida em sua escola, é preciso ir mais longe:

eu creio que quando os diferentes ciclos começarem, em um sistema por

projetos, a gente vai precisar reorganizar os nossos horários, rever nossos tempos. Será preciso rever nossos engajamentos para que a gente possa se encontrar, se ver, discutir juntos. [...] neste momento, eu não tenho nenhuma idéia ou hipótese de como vai ser, porque nos organizar por níveis, isto já foi uma grande transformação, uma luta enorme entre a direção e os professores.

Tudo isto terá como consequência a necessidade de aumentar as verbas investidas em educação. Ora, todo esse investimento suplementar aparece a mais de um problemático, como é caso de uma das professoras de francês: *Será que nós teremos os meios de nossas intenções? Eu penso que este é o principal ponto frágil: será que o dinheiro seguirá todo este belo projeto que atinge tanta gente?*

À guisa de conclusão...

Definitivamente, vê-se que os docentes da escola secundária quebequense que encontramos são bastante positivos em relação à reforma. Todavia, eles enfatizam que esta demanda importantes mudanças em suas práticas. Ao mesmo tempo, insistem sobre a necessidade de que a reforma seja sustentada por recursos provenientes do Ministério da Educação, e que se dê sobretudo um tempo aos professores para que estes possam se apropriar do novo programa e das consequentes transformações por ele introduzidas.

É possível remarcar também que, para certas disciplinas, a interdisciplinaridade parece “colar” mais facilmente. Em relação a isto nós nos perguntamos: será que a interdisciplinaridade se adapta mais facilmente a certas disciplinas do que outras?

Além disso, nós observamos que existe uma diferença importante entre a visão apresentada pelos professores novatos e pelos experientes. Estes últimos apresentam mais reservas que os primeiros, visto que eles se questionam se todos os esforços e investimentos exigidos valem à pena, haja vista que muitos deles devem aposentar-se em breve. Quanto à esse ponto, nós podemos nos indagar se a implantação do novo programa pertence sobretudo aos professores novatos, assim como às novas gerações de docentes, já que eles são e serão mais expostos ao discurso reformista, e isto particularmente após a implantação do novo programa de formação de professores, também estruturado por competências (Martinet, Raymond e Gauthier, 2001).

Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que os professores novatos, ao longo desse processo, geralmente vivem duas experiências que acabam por se confrontar mutuamente e também se confundirem: isto é, eles se apropriam de um novo programa

ao mesmo tempo que tentam dar conta de seu próprio processo de apropriação da profissão; e isto tentando se inserir da maneira mais amena possível na carreira docente que nem sempre lhes oferece condições as mais favoráveis (novatos recebem as turmas maiores e mais difíceis, são indicados para trabalhar em escolas de periferia, e em locais onde a presença de um professor experiente seria recomendada).

Finalmente, nós podemos nos questionar se todas as reservas apresentadas não são absolutamente legítimas, tanto da parte dos professores experientes como dos novatos, e que estas deveriam ser interpretadas e levadas em consideração (especialmente pelos gestores da educação) no quadro deste contexto extremamente rico de transformações, onde docentes de diferentes gerações constroem juntos um programa, e isto, levando em conta as experiências acumulada por todos aqueles e aquelas que contribuíram a edificação da escola secundária quebequense.

Referências

- DENIGER, M-A. Évaluation du nouveau programme de formation de l'école québécoise: la qualité de sa mise en œuvre et ses effets perçus à ce jour. Québec: octobre, 2004.(mimeo).
- GAUHTIER, C., BELZILE, C., TARDIF, M. L'évolution des programmes d'enseignement, de 1861 à nos jours. *Les cahiers du Labraps*. Québec: Université Laval, 1993, Volume 13.
- LESSARD, C. e TARDIF, M. *Les identités enseignantes*. Sherbrooke: CRP, 2003.
- MARCEL, R. et TONDREAU, J. *École québécoise: débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou : Les éditions du CEC, 1997.
- MARTINET, M, RAYMOND, D. et GAUTHIER, C. La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles. Québec, Ministère de l'éducation, 2001.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'appropriation locale de la réforme. Un défi à la mesure de l'école secondaire*. Sainte-Foy, 2003.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, 2003.
- CHERVEL, A. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Bélin, 1988.