

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

ADRIANA CARAMÉZ

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR PAULISTA:
PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE OS CADERNOS DO
PROFESSOR E DO ALUNO**

PRESIDENTE PRUDENTE-SP

2011

ADRIANA CAMEZ

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR PAULISTA:
PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE OS CADERNOS DO PROFESSOR
E DO ALUNO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista- “Júlio de Mesquita Filho”- Campus de Presidente Prudente como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientador: Professor Dr. Alberto A. Gomes

PRESIDENTE PRUDENTE-SP

2011

Resumo

A atual política curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo introduziu no ambiente escolar os Cadernos do Professor e do Aluno – material de apoio para facilitar o trabalho dos docentes e o aprendizado dos alunos, de uso opcional, que aborda todos os componentes do currículo recém criado a partir de situações de aprendizagens. As orientações advindas dessa política objetivam transformar o cotidiano das instituições de ensino e dos sujeitos que as compõem sendo incorporadas às experiências vividas nas escolas. Mas as determinações externas não atingem o ambiente escolar e o trabalho dos docentes exatamente como foram pensadas pelos seus criadores. Por isso, para avaliar as transformações geradas pela política curricular a partir da introdução dos Cadernos nas escolas, se torna essencial compreender a ótica dos docentes, que são alvo e agentes da política curricular e, logo, dos Cadernos. Para isso, entrevistas reflexivas foram feitas com oito docentes que ministram aulas na região metropolitana de São Paulo e podemos verificar que eles adaptam as determinações externas a sua realidade.

Palavras-chave: Educação – Avaliação de políticas públicas – Currículo – Cadernos do Professor e do Aluno.

Abstract

The current curriculum policy of the Secretary of Education in the State of Sao Paulo introduced into the education environment the Registrar of Teacher and Student - support material to ease the teacher's work and the student's learning, in order to address all the curriculum components created as strategy of learning. The resulting guidelines that aim to transform the everyday policies of educational institutions and the individuals who compose them, are incorporated into the school experience. These decisions, however, do not transfer into life outside the learning environment nor are they translated into the work of the teachers exactly as their creators intended. Thus, in order to better understand the curriculum policies introduced by the Registrar in schools, it is essential to comprehend the viewpoint of the teachers who themselves are both the targets and agents of curriculum policy, and later the Registrar. For that was made reflexive interviews with eighth teachers that teach in São Paulo metropolitan region, than we could see that they adapt their external determinations in their own reality.

Key-Words: Education – Evaluation of public policies – Curriculum – Registrar of Professor and Student.

Sumário

| | |
|---|----|
| Resumo..... | 3 |
| Introdução | 5 |
| Capítulo I - Política e educação no Brasil..... | 7 |
| 1.1. Perspectiva histórica da política educacional brasileira..... | 9 |
| Capítulo II - Política educacional brasileira: a questão do currículo | 20 |
| 2.1. O currículo no Estado de São Paulo | 22 |
| 2.1.1. <i>O novo currículo paulista</i> | 24 |
| 2.1.2. <i>Cadernos do Professor e do Aluno</i> | 26 |
| Capítulo III - Cadernos do Professor e do Aluno e a Prática Docente..... | 29 |
| 3.1. Procedimentos metodológicos | 31 |
| 3.2. A perspectiva docente dos Cadernos do Professor e do Aluno: uma avaliação da política curricular paulista..... | 33 |
| 3.2.1. Informações sobre o currículo e os Cadernos do Professor e do Aluno | 35 |
| 3.2.2. Formas de utilização dos Cadernos | 37 |
| 3.2.3. Avaliação dos Cadernos..... | 38 |
| 3.2.4. Impactos gerados pelos Cadernos..... | 42 |
| Considerações finais | 45 |
| Referências | 48 |

Introdução

A educação vem sendo constantemente transformada pelas políticas implementadas pelos governos federais, estaduais e municipais. Dentre as inúmeras questões envolvidas na política educacional a curricular tem grande destaque, já que o currículo está intimamente ligado a cultura e não é um “conjunto neutro de conhecimentos. Ele é parte integrante de uma tradição seletiva, resultado da seleção de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. (APLLE, 1992, p.59)

Os Cadernos do Professor e do Aluno fazem parte da nova política curricular do Estado de São Paulo e estão presentes em todas as escolas estaduais paulistas. Os objetivos da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) ao introduzir esse material de apoio nas escolas é facilitar o trabalho docente e o aprendizado dos alunos, além de possibilitar a efetivação do currículo.

A atual política curricular visa transformações no trabalho docente e no processo de ensino/aprendizagem, e tem como um de seus instrumentos os Cadernos do Professor e do Aluno. As transformações pretendidas pela SEE/SP a partir da introdução dos Cadernos estão diretamente ligadas as opções dos 210 mil professores da rede estadual paulista, que podem ou não utilizar este material de apoio em suas aulas.

Os professores são alvo e agentes da política curricular, é na escola, nas aulas de cada um dos professores que podemos identificar de que maneira o novo currículo e os Cadernos estão sendo incorporados ao ambiente escolar e ao trabalho docente. Por isso, a partir do que os docentes estão vivenciando desde 2008 nas escolas estaduais paulistas pudemos avaliar a política curricular paulista, analisando as transformações geradas pela implementação dos Cadernos e do novo currículo no ambiente escolar.

Dessa forma, pode-se contribuir para o entendimento de como as políticas educacionais se materializam nas unidades escolares, além de identificar, a partir de suas características, possibilidades de transformação.

O primeiro capítulo apresenta uma perspectiva histórica das principais mudanças vividas pela educação no Brasil, tendo como enfoque a política educacional em âmbito federal.

No segundo capítulo a pesquisa adentra na política curricular e estabelece as definições normativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Em seguida, temos a apresentação de uma análise histórica do currículo no Estado São Paulo e das principais características do atual currículo, incluindo os Cadernos do Professor e do Aluno.

Para concluir a pesquisa, no terceiro capítulo descrevemos a avaliação da política curricular paulista, realizada a partir da visão dos docentes de Geografia da região metropolitana de São Paulo, que buscou identificar como os professores avaliam a introdução dos Cadernos do Professor e do Aluno no ambiente escolar e os seus reflexos no trabalho docente e no processo de ensino/aprendizagem.

Capítulo I - Política e educação no Brasil

A educação é responsável pela reprodução do sistema social e constitui um processo de transmissão cultural no sentido mais amplo do termo, abarcando valores, normas, atitudes, experiências, imagens e representações, e

[...] longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. (DURKHEIM, 1973, p. 52)

A educação é a responsável por modelar comportamentos e valores essenciais para cada modo de organização social, não é somente uma preocupação individual, tem uma função social, é uma necessidade para a sociedade, para o desenvolvimento coletivo, é por meio dela também que a sociedade produz e reproduz sua organização, sua cultura.

A educação, tratada sob este enfoque, transforma-se em uma questão central para o desenvolvimento de um país e de seus indivíduos, passando a fazer parte das reivindicações populares e estando em pauta nos espaços de discussão organizados pela sociedade civil. Com isso, há a necessidade de pensar a educação e de agir sobre ela, e, seja pela pressão social ou do próprio capital, a educação passa a fazer parte da agenda governamental.

As políticas públicas destinadas à área educacional se encaixam nas chamadas políticas sociais que surgiram no período das primeiras revoluções industriais a partir das mobilizações operárias. A função da política social pode ser definida como a redução das desigualdades sociais e, conseqüente, elevação da cidadania. Ela se diferencia essencialmente da política econômica ao se destinar à intervenção do Estado nas questões sociais, mas apesar de suas peculiaridades, ambas podem ser definidas como políticas públicas, pois políticas públicas são ações onde o agente é o Estado e o público alvo é a coletividade. Aprofundando a questão, as políticas públicas podem ser entendidas como:

[...] conjuntos de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos, envolvendo procedimentos formais, informais e técnicos que expressam relações de poder e que se destinam à resolução de conflitos quanto a direitos de grupos e segmentos sociais.

Trata-se, assim, de uma forma de colocar esses direitos ao alcance de todos, expressos através de leis e serviços sociais, tentando responder aos interesses de diferentes segmentos de uma sociedade. Para existir uma Política Pública é necessário que a mesma seja mediada pelo Poder Público, ou seja, é função dos governos municipais, estaduais e federais torná-la parte de sua agenda de atuação. A Política Pública, deste modo, constitui-se num campo de ação que disponibiliza e estende o acesso a direitos coletivos a cidadãos. (MELAZZO, 2006, p .37)

No entanto, as políticas públicas implementadas pelo Estado, por envolverem interesses divergentes entre os grupos sociais que formam a sociedade brasileira e pela interferência dos agentes políticos, nem sempre têm o interesse de oferecer a todos o acesso aos direitos estabelecidos pelas normas legais vigentes no país. Em muitos casos, as políticas públicas que deveriam ser criadas para garantir condições de igualdade entre os cidadãos acabam por aumentar a diferenciação entre eles e por manter excluídos dos serviços sociais básicos parte significativa da população.

A educação não foge dessa realidade, e as políticas públicas específicas para esta área em muitos momentos da história acabaram por determinar a exclusão de muitos brasileiros das instituições de ensino e a limitação do aprendizado pela falta de assistência que assegurasse a permanência dos alunos nas escolas. As reivindicações populares, em muitos casos, são distorcidas e medidas voltadas ao atendimento das necessidades dos grupos mais privilegiados são executadas em detrimento das necessidades da população, carente de uma educação pública e de qualidade. Assim, vemos que as políticas educacionais são decisões construídas a partir da correlação de forças dos diferentes grupos sociais, como as demais políticas públicas.

Em parte, as políticas públicas, principalmente as sociais, estão ligadas as reivindicações populares, e, no Brasil, o Estado incluiu em suas atribuições a criação e implementação de políticas públicas educacionais quando surgiram movimentos a favor da ação e da tomada de responsabilidade por parte do Estado nesta área. Na Constituição Federal artigos específicos sobre a educação foram introduzidos, possibilitando o surgimento das primeiras políticas públicas educacionais.

As políticas públicas educacionais no Brasil são definidas pelas normas, diretrizes e projetos vinculados à área que incidem sobre o sistema

educacional, atribuindo, assim, características fundamentais em sua organização, funcionamento e no planejamento de seu desenvolvimento. Essas políticas públicas estão diretamente ligadas aos processos sociais em curso em cada período e oscilam conforme as exigências da sociedade, dos grupos econômicos nacionais e internacionais e da conjuntura internacional.

1.1. Perspectiva histórica da política educacional brasileira

No Brasil as discussões sobre a função social da educação se intensificaram no início da década de 1930 e com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no qual foram incorporadas idéias sobre a necessidade do Estado se envolver plenamente no desenvolvimento da educação no país.

Neste período, a sociedade começa a se organizar e levantar algumas discussões junto ao dos pioneiros da educação, que em seu Manifesto ressaltaram que antes o sistema de ensino era inorganizado, e não desorganizado. Desta maneira era urgente a necessidade do Estado em organizar este sistema, a partir da ênfase ao método e às ciências para ensinar, e não mais ao conteúdo enciclopedista. Este manifesto abre espaço para que ocorra a organização das associações escolares, o debate e o traçado das diretrizes e bases da educação, através de um Sistema Nacional de Educação, que teve como objetivos maiores a organização e a fiscalização da educação, em âmbito nacional. (CARVALHO, 2006, p.6)

Parte das idéias contidas nesse documento foi incorporada à Constituição Federal Brasileira (CF) de 1934, principalmente a questão da criação de um Plano Nacional de Educação. A partir da Constituição de 1934, o Estado passa a ter um vínculo mais significativo com a educação em todo o país. Dali para frente o Estado é responsável por garantir a todos os cidadãos brasileiros o direito a educação.

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1934)

Além de estabelecer a educação como direito, a Constituição de 1934 coloca a cargo da União a organização da educação em âmbito nacional e

ainda prevê outras mudanças significativas, como a gratuidade e a obrigatoriedade no ensino primário e também a elaboração de um Plano Nacional de Educação que deveria ser construído pelos Conselhos Estaduais e Conselho Nacional de Educação.

É a constituição de 1934, nossa primeira carta magna, que vincula como competência da União a elaboração das Diretrizes da Educação Nacional, ou seja, a organização da educação em âmbito nacional.

O dispositivo do artigo quinto, inciso XIV desta Constituição, não permitiu que a união traçasse uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional, porém o artigo 150, deu a possibilidade de formulação de um plano nacional que visava à implementação de um Sistema Nacional de Educação, o qual não foi executado porque o país estava às vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo. (CARVALHO, 2006, p.6)

Neste período o Brasil estava passando pelo processo de inserção na divisão internacional do trabalho¹, o que ocorreu de forma desigual, tornando a economia nacional dependente dos capitais internacionais. Dessa forma, as reformas introduzidas a partir da década de 1930, na Era Vargas, estavam ligadas a mudanças sociais e econômicas, principalmente, o início da industrialização (o modelo de substituição de importações²), a crise do café e a Crise de 1929. Com a industrialização, reformas profundas tornam-se necessárias e surgem novas exigências educacionais, como mostra Romanelli (1983, p.59):

¹. A Divisão Internacional do Trabalho foi um processo de divisão produtiva que ocorreu em âmbito internacional no período pós-segunda guerra que levou os países dependentes a uma industrialização tardia sustentada por economias frágeis e sujeitas a crises econômicas. Nesse modelo de industrialização tardia, os países em desenvolvimento oferecem aos países desenvolvidos um conjunto de benefícios, incentivos e facilidades para a instalação de suas indústrias (isenção de impostos, mão-de-obra abundante, escolarização técnica abundante, etc. Esta divisão relega os países em desenvolvimento à tarefa de incremento às indústrias de base (metalurgia, produção de bens de consumo primário, etc.) gerando profundas desigualdades. Os países em desenvolvimento adquirem tecnologias a preços altos e exportam a preços baixos desequilibrando suas balanças comerciais.

². O modelo de substituição de importações ao qual o Brasil se submeteu revelou-se extremamente nocivo à economia nacional, uma vez que causou um estrangulamento externo resultando em profundo desequilíbrio da balança comercial; este modelo consistia basicamente na importação de bens e tecnologia para sustentar uma industrialização tardia ao mesmo tempo em mantínhamos uma pauta de exportações baseada em produtos agropecuários. Em síntese, significava gastar mais com importações para no futuro importar menos.

Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro de aspiração social, em matéria de educação, e, em função disso a ação do próprio Estado.

Neste momento, há uma aceitação, por parte da sociedade política, da importância da educação para manutenção das mudanças estruturais que estavam em andamento no país. O Estado passa, então, a controlar a educação, regulamentando a organização e o funcionamento do sistema educacional.

É também a partir deste momento que o Estado dá início à ampliação da oferta do ensino à população. No entanto, tal ampliação está diretamente ligada ao crescimento e diversificação da produção industrial, que exigia de seus trabalhadores maior qualificação, e, por isso, escolas técnicas profissionalizantes são criadas nas áreas de maior importância industrial do país³.

Porém, essas transformações aprofundaram a elitização do ensino. O ensino secundário era destinado a preparar para o ensino superior, enquanto o ensino profissional tinha a função de formar mão-de-obra para atender as necessidades do mercado. Sendo assim, os estudantes das classes altas e médias procuravam o ensino que garantisse o acesso ao ensino superior e os das classes baixas faziam os cursos que preparavam para o trabalho.

Criou-se a dualidade do sistema educacional que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho para o processo produtivo, garante a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior.

O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (para os “menos favorecidos”) parecem ter caráter de prêmio. (FREITAG, 1986, p. 53)

Assim, apesar da criação de um modelo educacional contraditório, desde a década de 1930, a educação passa a ser um dos pilares do projeto de desenvolvimento nacional, ao oferecer as condições necessárias para a implantação

³. Um exemplo disso foi a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI, Decreto Lei nº. 4408 de 20/01/42) e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC, Lei nº. 8621 de 10/01/46) na esteira da lei orgânica da Educação Nacional do Ensino Secundário (Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942).

e expansão da indústria em nosso país; por isso, foi alvo de inúmeras ações governamentais, transformando-se em questão central na consolidação das mudanças estruturais em curso desde o início do processo de industrialização do país.

A partir de 1946, com o fim do Estado Novo, a queda de Getúlio Vargas, a redemocratização do país, as mudanças no cenário internacional com o fim da 2ª Grande Guerra, a urgência de recuperação produtiva e econômica dos países europeus resultou na imposição de um novo modelo econômico e político ao país. O Brasil passa a se caracterizar como um Estado Nacional-Desenvolvimentista e, economicamente, pela diversificação do processo de substituição de importações e interferência do capital estrangeiro.

No campo educacional

[...] o Estado primeiramente propõe a democratização do ensino, marcada pela ampliação das ofertas de vagas na escola pública, e ao mesmo tempo, intervém e coloca a Educação a serviço do desenvolvimento. A política educacional do período é fortemente marcada pelo viés pragmático e utilitarista. (FARIAS, 2008, p.66)

Já na década de 1950, principalmente sob a presidência de Juscelino Kubitschek, o modelo de industrialização baseado na substituição de importações se esgota e, a partir daí, a industrialização passa a estar atrelada ao investimento de capital estrangeiro e, em conseqüência, o próprio desenvolvimento econômico do país também.

Neste período a política nacional se caracteriza pela alternância do posicionamento do Governo entre atender as demandas sociais das massas e das elites. Essa característica tem influência, é claro, nas políticas educacionais, que acabam por adiar a formulação das novas leis e diretrizes para a educação no país, proposta existente na Constituição de 1946.

A indefinição do Governo acaba por tornar a legislação educacional também indefinida. E somente em 1961 a LDB foi sancionada, com influência do projeto de lei de 1948, vinculado ao Ministro da Educação Clemente Mariani, e do projeto de lei de 1957, vinculado ao deputado Carlos Lacerda.

Dos muitos debates travados, resultou finalmente a Lei 4.024 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela é o compromisso entre as duas tendências expressas pelos dois projetos

de lei (Mariani e Lacerda). [...] Apesar de ainda conter certos elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista. Ela, ao mesmo tempo, que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase que intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo. Assim, a criança pobre, incapaz de pagar as taxas de escolarização cobradas pela rede, não pode seguir estudando. (FREITAG, 1986, p. 58 e 59)

Assim, as políticas educacionais brasileiras desse período, particularmente a LDB, vêm para colaborar com a manutenção da estrutura de classes, com o distanciamento entre pobres e ricos e com a impossibilidade de igualar os filhos das elites, dos operários e dos camponeses diante do fornecimento de um ensino que não estava ao alcance de todos.

Nesse período, alguns acontecimentos provocaram mudanças importantes no cenário econômico nacional. A burguesia nacional se aliou ao capital monopolista internacional, intensificando o processo de internacionalização do mercado interno, a partir dos consórcios internacionais. Dessa forma, inaugurou-se uma nova fase de industrialização no país, na qual passamos a receber filiais das grandes multinacionais, interessadas em obter lucros maiores ao contratarem mão de obra mais barata que as disponíveis em seus territórios.

As alterações no plano econômico interferem diretamente na esfera política.

A nova situação econômica exige, portanto, a reorganização da sociedade política e da sociedade civil, a fim de que o Estado se torne novamente mediador dos interesses da reprodução ampliada das empresas privadas nacionais e multinacionais. O Estado, que no fim do período anterior se havia tornado mais ou menos o porta-voz dos interesses daquelas frações da classe média e das classes subalternas que eram adeptas da alternativa da democratização do consumo com a preservação da autonomia nacional, é forçado a ceder à nova tendência de internacionalização do mercado interno. É neste momento que as forças armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado [...].(FREITAG, 1986, p. 76)

A nova conjuntura política do país, a ditadura civil-militar, visava o controle social e era influenciado pelo poder econômico das multinacionais e também pelos conflitos geopolíticos da Guerra Fria. Segundo CARVALHO (2006, p.10),

[...] com a mudança econômica e a ruptura política provocada pelo golpe militar de 1964, ao mesmo tempo em que se buscava uma libertação, se propagava uma política ideológica nacionalista. Isto desencadeava um plano econômico que levava à industrialização do país, através de uma progressiva desnacionalização da economia.

As profundas transformações no Governo atingiram diretamente a política educacional e novas leis foram criadas, acompanhando as mudanças ocorridas na estrutura do poder. A Constituição Federal de 1967, outorgada durante a ditadura militar, aprofunda algumas medidas já existentes na LDB de 1961, nas quais o ensino privado era privilegiado, inclusive com o apoio financeiro do Governo, e autorizado a atuar em diversos níveis da educação, como educação de jovens e adultos e pós-graduação.

Nesse período,

[...] o objetivo do ensino de 1º e 2º graus volta-se para a qualificação profissional e o preparo para exercer a cidadania. Essa nova proposta vinha atender aos interesses do Governo Militar, que seriam, entre outros, o de esvaziar os conteúdos, trazendo assim uma despolitização, ao mesmo tempo, que iria preparar e aumentar a força-de-trabalho qualificada, que atenderia à demanda do desenvolvimento anunciado pelo “tempo do milagre”, que dizia que o Brasil poderia fazer parte do bloco do 1º mundo. Na lei proposta em 1971, fica claro que a educação para o trabalho é algo desejável pelo governo. Contudo, a Lei 5692/71 responde a uma demanda do mercado econômico que se firmava pela necessidade de formar um perfil de trabalhadores que respondesse as exigências do grande capital, denominado pelos organismos internacionais e pelo Estado brasileiro, agente de intervenção do desenvolvimento econômico. (BATTISTUS, LIMBERGER, 2006, p.228)

É com a aprovação da LDB de 1971, Lei 5692/71, que o ensino de 1º e 2º graus passa a se ajustar às mudanças no plano político, como também se integra ainda mais às necessidades do capital, se reestruturando.

Ao mesmo tempo em que amplia e auxilia a ação das instituições privadas de ensino, o Governo decide prolongar o ensino primário gratuito e obrigatório de 4 para 8 anos e tem como meta a inclusão de toda a população no ensino primário até 1980. As possibilidades para atingir tal objetivo eram inexistentes, devido à defasagem entre a demanda e a oferta de matrículas e a defasagem na infra-estrutura do sistema de ensino público. Apesar da impossibilidade de inclusão de toda a população no ensino primário, os governos militares conseguiram estender a um número cada vez maior de brasileiros a conclusão do ensino primário e, também, do ensino profissionalizante.

Mas apesar de significativos contingentes das camadas populares terem tido acesso à escola, a educação proporcionada a esta população foi de segunda categoria e de baixa qualidade. O índice de repetência e evasão escolar mantiveram-se em níveis elevados. Apesar das justificativas do Ensino Profissionalizante concorrerem para a superação das desigualdades sociais, o que realmente aconteceu foi a manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida, em que estabeleceu uma relação direta com a produção capitalista. (BATTISTUS, LIMBERGER, 2006, p.229)

É neste momento que:

A política educacional passará – com auxílio do planejamento – a transformar o sistema educacional de tal maneira que ele cumpra todas as funções de reprodução necessárias à manutenção das relações de produção. Se em períodos anteriores a educação já preenchia as funções de reprodução da estrutura de classes, da estrutura do poder e da ideologia, agora passará a assumir mais uma, a de reprodução da força de trabalho. Essa nova tendência da política educacional já se havia manifestado em muitos aspectos da nova legislação educacional, mas é somente nos planos setoriais da educação que isso fica claramente explicitado. (FREITAG, 1986, p. 107)

Assim, durante a ditadura militar, o Governo Brasileiro passa a atuar decisivamente na criação e implantação de uma política educacional que visava incluir indivíduos das classes menos favorecidas no processo educacional, transformando-os em trabalhadores qualificados para o trabalho nas empresas privadas existentes no país, tanto nacionais quanto internacionais. O ensino deixa de ser um privilégio das classes mais favorecidas para se transformar numa questão de extrema importância para o crescimento econômico do país. A educação deixa de ser:

[...] um processo de transmissão de cultura geral de humanidades, de saber universal. A educação é instrumentalização para o trabalho. Ela é investimento quando prepara o indivíduo profissionalmente a fim de que seja mais produtivo na empresa que o contrata. (FREITAG, 1986, p. 107)

E mesmo com o fim do período militar, na década de 1980 a política educacional brasileira continuou no caminho da inserção do país no processo de internacionalização do capitalismo, entendendo o investimento em educação como essencial para o crescimento econômico, assim, a noção de educação como formação para o trabalho pouco mudou.

Com a volta do Estado Democrático, inaugura-se um novo modelo político-econômico: o neoliberalismo, que determina o fim do Estado provedor e impulsionador do desenvolvimento econômico e social.

Com o Governo de Fernando Collor de Mello o Brasil passa por grandes e significativas alterações nos planos econômicos e sociais, adentrando definitivamente no cenário político internacional, ao adotar medidas de corte de gastos, privatizações, abertura do mercado para o capital estrangeiro, demissão de funcionários e extinção de órgãos públicos realizando uma reforma do Estado, nos moldes do receituário do Consenso de Washington que recomendava várias medidas de ajustes ao quadro econômico mundial. (BENDRATH, 2010, p.67)

Com o impeachment de Fernando Collor de Mello e início do governo Itamar Franco o Brasil conseguiu atingir a estabilidade econômica, com a criação do Plano Real e, conseqüente, fim da inflação. No governo Itamar algumas medidas são tomadas na tentativa de construir uma política educacional. Mas, somente com o governo Fernando Henrique Cardoso há a definição de uma política educacional para o país, com a aprovação leis e reformas no setor.

As medidas do governo Fernando Henrique Cardoso na área de educação podem ser colocadas como um conjunto de ações desencadeadoras, que definiram os rumos do Brasil e mudaram o cenário sombrio alocado pela ausência de políticas educacionais claras na era pós-militar. (BENDRATH, 2010, p.69)

Nesse período de retomada da política educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) e a Lei n° 9.424, que define o FUNDEF como responsável pelo financiamento da educação, são aprovadas em 1996⁴.

Mas as reformas iniciadas e as leis criadas na década de 1990 demonstram claramente a influência dos organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), na educação, ou melhor, na definição de sistemas educativos. A reformulação da LDB em 1996 segue as recomendações desses organismos financeiros e tem como intenção adequar os sistemas educativos dos países subdesenvolvidos à política neoliberal.

⁴. A LDB determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), que é o instrumento da política educacional responsável por orientar as ações do poder público nas esferas federal, estadual e municipal, além de determinar diretrizes e objetivos da educação, seu financiamento e gestão.

Com as mudanças no sistema de produção capitalista e a interferência dos organismos internacionais na definição de políticas públicas educacionais, é:

[...] exigido da escola a formação de um cidadão para o processo de acumulação flexível. A tendência é a implantação de políticas educacionais que descaracterizam a escola como produtora de conhecimento, mas como legitimadora na constituição de conteúdos úteis, para o desenvolvimento de cidadãos úteis na cultura do novo capitalismo. (PIRES, 2009, p. 73)

Assim, temos uma alteração do significado da escola, que passa a funcionar atrelada à formação de mão de obra para o mercado. Atualmente, a escola pública brasileira “a partir das políticas públicas neoliberais implementadas ao longo das últimas décadas, assentada sobre estruturas capitalistas, distancia-se cada vez mais de sua função e significado enquanto instituição social” (BENDRATH, 2010, p.55).

A interferência dos organismos internacionais e, logo, do capital sobre as políticas educacionais se torna preocupante ao alterar o significado da escola enquanto instituição social. Mas no Brasil também temos outras questões que acabam gerando inúmeros problemas nas escolas públicas, sendo urgente direcionar esforços para os novos dilemas educacionais.

A Constituição Federal de 1988 e a última LDB avançam na resolução dos problemas educacionais brasileiros, ao elevarem a educação “à categoria de princípio e de direito articulando-a com a proteção e a dignidade da pessoa humana” (CURY, 2010, p. 19), ao possibilitar a criação de espaços para discussões acerca das políticas educacionais nos níveis municipal, regional, estadual e nacional e ao determinar a construção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos 10 anos.

Hoje o grande desafio da educação no Brasil é a qualidade, já que a exclusão escolar por falta de escolas, retenção ou abandono não é mais o problema central da educação, pois “depois de quase todos terem acesso à escola de ensino fundamental, seu desafio principal agora é o de como ensinar a todos, o que exige grandes mudanças no sistema escolar” (CLÍMACO et al., 2010, p.115).

Sem a pretensão de esgotar a história da política educacional brasileira, podemos dizer que entre a Constituição de 1934 e a que vigora hoje no

país, claramente percebemos que a responsabilidade do Estado em relação ao direito à educação e, principalmente, ao acesso, aumentou. Antes o Estado era responsável pelo ensino primário, agora é responsável pela educação básica, inclusive educação infantil, além de ter que assegurar as condições mínimas para a permanência do educando nas instituições de ensino. Desde o Governo Federal, passando pelos demais entes federativos, todas as instâncias de poder têm vínculos diretos com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e, obrigatoriamente, administram instituições de ensino. Estados e Municípios em todo o país seguem as deliberações do Governo Federal, mas têm autonomia para definir suas próprias políticas educacionais, considerando suas peculiaridades, desde que essas não contrariem a Constituição Federal e a LDB.

São essas políticas educacionais – Federais, Estaduais e Municipais – as responsáveis pela organização e desenvolvimento da educação em todo o país; nelas estão explícitas o que os Governos planejam para a educação: o que querem alterar, o que querem atingir e as estratégias que deverão ser utilizadas. Assim, são documentos importantes para a análise dos processos pelos quais a educação passou e sua atual conjuntura.

No entanto, estamos tratando aqui de uma questão política, que encerra inúmeros atores e interesses, muitas vezes divergentes. A política educacional, assim como qualquer política social do Estado,

[...] enquanto política pública tem origem na dinâmica determinada pelas mudanças ocorridas na organização da produção e nas relações de poder nas esferas nacionais e global. Esta dinâmica levada a efeito na produção e nas relações de poder impulsiona a redefinição das estratégias econômicas e políticas sociais do Estado nas sociedades capitalistas nos tempos atuais. (BONETI, 2007, p.51).

Assim, nas experiências governamentais na área educacional estão impressas também os condicionantes da cultura dominante e, claro, as interferências do capital.

[...] observa-se um contexto constituído de três instâncias – global, nacional e local – que move a estrutura produtiva e política de uma nação. Neste caso, o contexto social e político nacional, de um país como o Brasil, se vê envolvido em condicionantes que são globais, que interferem numa nova estrutura social (de classe) nacional, os quais intervêm decididamente nas questões das políticas públicas. (BONETI, 2007, p.14)

Se, anteriormente, as definições das políticas públicas estavam vinculadas ao contexto nacional, a partir do capitalismo globalizado elas passam a se relacionar diretamente também com a esfera internacional.

Capítulo II - Política educacional brasileira: a questão do currículo

A educação no Brasil segue as determinações legais da Constituição Federal (CF) e, também, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). E é exatamente a partir da CF de 1988 e da LDB de 1996 que é determinada a reorganização do currículo nacional.

A reorganização do currículo nacional demonstra uma nova direção na política educacional e teve impacto em todo o sistema de ensino público e também privado, redefinindo as bases sobre as quais a educação passará a caminhar.

Dado que a política curricular constitui um aspecto específico da política educacional, sua investigação significa, de certa maneira, uma avaliação dos condicionantes da possibilidade que tem o Estado de provocar/influenciar mudanças na prática educativa e, como decorrência, promover a qualidade da escola pública. De fato, aquilo que se define como legítimo para ser transmitido, ensinado e aprendido nas escolas, não é questão menor, mas se coloca no centro mesmo da definição de uma política cultural de repercussões a longo prazo. (SOUZA, 2006, p. 204)

A partir desta exigência constitucional, o Governo Federal e, mais especificamente, o Ministério da Educação (MEC), em 1995, iniciou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Para a construção do PCN foi encomendada uma pesquisa à Fundação Carlos Chagas sobre as principais propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, para servir de subsídio para a elaboração da proposta nacional. Os PCN definem uma referência de currículo para apoiar o trabalho pedagógico nas escolas, subsidiando a construção e reconstrução curricular dos Estados e Municípios.

Na CF de 1988 é possível encontrar uma série de artigos referentes direta ou indiretamente a uma formação básica comum, dimensão esta garantida após intensa discussão entre atores políticos que, durante a Assembléia Nacional Constituinte, tinham polemizado sobre questões curriculares. [...] O prosseguimento da discussão curricular deu-se em torno da LDB que tramitava no Congresso desde 1988. A nova LDB reafirmou a CF ao considerar ser incumbência da União, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos de forma que se assegure a formação básica comum (art. 9º, IV). (BONAMINO, MARTINEZ; p.370; 2002)

Pelas novas normas estabelecidas pela CF e pela LDB de 1996, o MEC será responsável pela produção dos PCN e o Conselho Nacional de Educação (CNE) será responsável por deliberar sobre os PCN propostos pelo MEC.

No que respeita à questão curricular, de acordo com a o art. 9º, § 1º, alínea C, da lei que cria o CNE, compete a este órgão “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”. Desse modo, no enquadramento legal fornecido pela CF, a nova LDB e a Lei nº 9.131/95, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC teriam seu norte estabelecido pela mediação de diretrizes curriculares que deveriam ter como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (Brasil, 1997). (BONAMINO, MARTINEZ; p.371; 2002)

Dessa forma, é para suprir a exigência de “propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS), existente na LDB que os PCN são criados.

Uma das principais características dos PCN é ser uma proposta flexível e aberta; é uma diretriz não obrigatória e um modelo curricular que não se sobrepõe “à competência político-executiva dos estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2008, p.13)

Os PCN norteiam a criação de currículos próprios, adaptados às realidades locais. E é exatamente aí que surgem os currículos de estados e municípios. Os PCN devem ser vistos como um referencial para a construção do currículo de estados e municípios e da proposta pedagógica de cada uma das unidades escolares.

Assim, a construção do currículo passa a ser uma responsabilidade dos municípios e estados brasileiros e, também, das unidades escolares, que devem, a partir dos PCN, elaborar projetos específicos para suas necessidades, levando em conta toda a heterogeneidade existente no território nacional. Isso ocorre porque seria improvável e indesejável que um país tão diverso culturalmente imprimisse um único currículo, padronizando o que deve ser ensinado para os milhões de brasileiros que estão inseridos no ensino básico. Assim, o currículo em cada local deve privilegiar suas peculiaridades e, ao mesmo tempo, respeitar as

definições federais estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC), pela LDB e pelo CNE.

No entanto, definições curriculares como os PCN já fazem parte da política educacional brasileira desde 1971, quando a Lei n. 5.692/71 definiu diretrizes curriculares gerais, reorganizando todo o currículo nacional a partir dos princípios nacionalistas da ditadura militar. Nesse momento, nascem as guias curriculares, conhecidas como “Verdão”, em associação à ditadura militar, que definiam as diretrizes gerais para o currículo. Tais guias curriculares, até a década de 1980, nortearam os currículos dos sistemas educacionais estaduais e municipais e, também, a construção dos livros didáticos utilizados na rede pública.

As guias curriculares da ditadura militar foram por muitas décadas as norteadoras do ensino no Brasil, até que na década de 1980 passaram a ser questionadas. A partir desse momento, surgiram reformas curriculares em muitos estados brasileiros, já que a reorganização política do país possibilitou alterações nas questões relacionadas a educação.

O chamado movimento de renovação curricular iniciado na década de 1980 indicava a necessidade de alterar o currículo em vigência no país e abriu espaço para a atuação dos governos estaduais no desenvolvimento de políticas curriculares, pois anteriormente os estados estavam incumbidos somente de proporcionar programas de capacitação aos professores e oferecer subsídios para a implantação do currículo nacional construído pelos militares. O movimento de reforma além de possibilitar a definição de currículos pelos governos estaduais, ampliava a discussão sobre o tema, incorporando a noção de relevância social dos conteúdos, alterando a visão tecnicista das guias curriculares nacionais produzidas pelos militares em 1971.

2.1. O currículo no Estado de São Paulo

No estado de São Paulo uma reforma curricular foi implantada já na década de 1980, após inúmeras reivindicações contrárias aos guias curriculares criados durante a ditadura militar. Com ela esperava-se “mais do que reorganizar a

lista dos conteúdos a serem desenvolvidos por professores no seu dia-a-dia de trabalho; pretendia-se então, com a reorganização dos currículos, a construção de uma nova escola, assentada em um novo projeto político educacional” (MARTINS, 1998).

A reforma reestruturou o currículo e também as escolas estaduais, e, em 1983, o Decreto 21.833 dá início as mudanças implantando o ciclo básico, que partia de uma

[...] definição da prática pedagógica em que o professor deveria dominar não só o conhecimento do objeto de aprendizagem, mas também levar em conta o processo de construção do conhecimento pelo aluno. Conseqüentemente, a proposta indicava a avaliação reagindo contra a prática seletiva e reafirmando o seu caráter diagnóstico e qualitativo. (SOUZA, 2006, p.205)

Para a reestruturação curricular da década de 1980 em São Paulo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) encarregou a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da construção do novo currículo e, a partir de 1986, uma nova proposta curricular foi introduzida na rede estadual de ensino. As propostas criadas pela CENP eram flexíveis,

[...] incorporaram os princípios das teorias críticas do currículo, explicitando valores políticos e sociais, declarando o compromisso com as classes populares, favorecendo a apropriação do saber sistematizado e a qualidade do ensino público. As propostas foram construídas supondo um professor estudioso e um intelectual e estruturadas visando explicar, informar, formar e persuadir os professores. O discurso construído dirigia-se a um professor-leitor portador de vasto domínio no campo pedagógico e em sua área de conhecimento. Todas as propostas buscaram reconstituir historicamente o processo de sua construção. Além disso, elas reafirmavam sua diferença político-pedagógica em relação aos guias curriculares e a direção político democrática do contexto em que foram geradas. (SOUZA, 2006, p.207)

Durante a década de 1980, a SEE/SP através da CENP organizou o currículo em todo o estado, o órgão deixou de oferecer subsídios para a implantação do currículo nacional e passou a desenvolver e implantar um currículo estadual. A política curricular desenvolvida pela CENP durante a ditadura militar privilegiava a construção de materiais de orientação curricular destinados aos professores; esses materiais eram

[...] construídos com uma linguagem bem coloquial; apresentavam-se sob a forma de manuais para o professor, como um “receituário”

indicando a distribuição do conteúdo, do tempo, a avaliação e até palavras que o professor deveria usar. Era enorme, portanto, o grau de detalhamento e especificação, buscando direcionar e controlar a prática docente. (SOUZA, 2006, p.209)

Mas mesmo com o final da ditadura militar e o início de construção de um currículo estadual, a CENP continuou a produzir materiais de orientação curricular para os professores. No entanto, a partir de 1986, com o currículo estadual, esses materiais se direcionavam à reorganização do ensino em São Paulo e não à implantação das guias curriculares nacionais. Somente no final da década de 1990, a produção desses materiais diminuiu, e o Governo Estadual passou a adotar outras estratégias de atuação na área educacional, como a compra de materiais didáticos e a formação à distância de professores, que estavam ligadas às principais mudanças curriculares advindas da reestruturação curricular da década de 1990.

2.1.1. O novo currículo paulista

Depois de 17 anos direcionando a política curricular estatal a partir do currículo criado na década de 1990, em 2008, o Governo do Estado de São Paulo construiu uma nova proposta curricular com o objetivo de organizar o sistema de ensino no estado. A nova proposta surgiu após a realização de um diagnóstico sobre a educação, que resultou na elaboração de dez metas que deveriam ser alcançadas até o final do ano de 2010. Segundo a SEE/SP, o principal problema e motivador da construção de uma nova proposta curricular foi o diagnóstico de desempenho insuficiente dos alunos de toda a rede.

A SEE/SP alterou o currículo da rede estadual e introduziu, assim, uma nova visão de planejamento educacional, que se distancia da proposta federal para a educação pública. O ponto central desse distanciamento é a intenção do Governo Estadual de colocar em prática uma ação integrada, articulada e centralizada, por considerar ineficiente a descentralização do ensino proposto pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Um ponto muito debatido após a divulgação da proposta curricular paulista é a adoção de um currículo fechado, que se opõe à visão de currículo estabelecida pela União.

[...] a nova proposta curricular do Estado de São Paulo é de tal maneira conflitante com a legislação superior que é possível concluir pela sua ilegalidade. A proposta estaria ferindo o artigo 206 da

Constituição Federal quanto ao pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, bem como em relação à gestão democrática do ensino público. O mesmo acontece em relação à LDB 9394/96 em seus artigos 3º, 12º, 13º, 14º e 15º [...] (SANFELICE, p.150, 2010)

Essa proposta curricular para o Ensino Fundamental - Ciclo II e Médio introduziu mudanças no ensino público com o objetivo de atingir o desenvolvimento do currículo e do processo de ensino/aprendizagem a partir da criação e distribuição de inúmeros materiais pedagógicos e documentos sobre as experiências de projetos e iniciativas de algumas unidades escolares que tiveram resultado positivo.

Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. Ao iniciar este processo, a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede. (PROPOSTA CURRICULAR/SP, 2008, p. 8)

A nova proposta curricular do Estado de São Paulo, segundo a própria SEE/SP, já pode ser considerada como o novo currículo do ensino estadual, pois, após o seu primeiro ano de ação, foram realizadas revisões a partir de sugestões de professores e coordenadores enviadas ao site da SEE/SP. No site oficial da SEE/SP o seguinte relato em vídeo é feito sobre a revisão da Proposta Curricular e sua metodologia de criação:

Em 2008, a SEE/SP monitorou a aplicação desta proposta, a partir de cada bimestre os professores e coordenadores puderam depositar no site da SEE/SP as suas sugestões de modificações e ajustes, e elas foram muito significativas para a edição de 2009, que agora já não tem mais o caráter de proposta, ela já é o currículo oficial do Estado de São Paulo, com a participação de todos os professores. Nós tivemos esta metodologia de trabalho porque seria impossível reunir os nossos 200 mil professores para discutirmos a proposta, então optamos por fazer uma proposta e os professores reagiram a ela de maneira muito significativa e, em 2009, nós tivemos então a edição final, já com a contribuição dos professores[...]. (FINI, Maria Inês, Coordenadora Geral da Proposta Curricular, 2009)

Assim, durante o ano de 2008, a proposta curricular paulista foi implantada nas unidades escolares de todo o Estado e, atualmente, após os ajustes feitos a partir da opinião dos professores e coordenadores ela se configura como o novo currículo da rede estadual de ensino.

As mudanças introduzidas pelo novo currículo foram alvo de críticas, causando discussões dentro e fora das unidades escolares. Uma alteração muito significativa e debatida é a elaboração e utilização em todas as unidades escolares dos Cadernos do Professor e Cadernos do Aluno. Tais Cadernos ao serem introduzidos no cotidiano das escolas paulistas, abarcaram a possibilidade de inúmeras alterações no trabalho docente e nas atividades discentes, como também estão vinculados a uma visão centralizada da organização e desenrolar do processo de ensino-aprendizagem e do currículo.

2.1.2. Cadernos do Professor e do Aluno

Os Cadernos do Professor foram introduzidos na rede pública estadual paulista em 2008 e, em 2009, o projeto foi complementado com os Cadernos do Aluno; ambos fazem parte do programa São Paulo Faz Escola. Os Cadernos tiveram sua origem na Revista do Professor e no Jornal do Aluno, criados para serem utilizados nos 42 primeiros dias do ano letivo de 2008. Esses materiais tinham como objetivo promover um

[...] reforço do aprendizado em português e matemática para que os alunos pudessem acompanhar a nova proposta curricular, pois parte dos alunos não conseguiam entender o que liam e dificilmente tinham estabelecido modelos lógicos/matemáticos. Neste momento são organizados o Jornal do Aluno e a Revista do Professor para que os alunos interagissem com a nova Proposta Curricular (site oficial da SEE/SP).

Assim, de material para apoiar a consolidação da nova proposta curricular, o Jornal do Aluno e a Revista do Professor, evoluíram e passaram a ser parte integrante do atual currículo. Foram transformados nos atuais Cadernos do Aluno e do Professor. Os Cadernos são bem diferentes do Jornal e da Revista, mas continuam tendo a mesma função desses materiais: apoiar a implantação no novo currículo nas escolas estaduais paulistas.

A Fundação Vanzolini⁵ é a responsável pela produção desses materiais. Eles foram elaborados por professores universitários contratados pela

⁵. A Fundação Vanzolini é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada e administrada por professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. A Fundação desenvolve e dissemina

Fundação. No entanto, o projeto dos Cadernos, suas características e conteúdos, foi definido pela SEE/SP. Apesar da Fundação contratar os professores responsáveis por elaborar os materiais, a SEE/SP por meio da CENP esteve presente durante todo esse processo, direcionando a construção dos Cadernos para que estes contemplassem as habilidades e competências existentes no novo currículo paulista.

Os professores universitários escolhidos para elaborar os Cadernos participaram de inúmeras reuniões com a equipe da CENP para discutir os materiais que estavam sendo produzidos e com os outros professores universitários de outras áreas. Também foram realizadas reuniões virtuais com milhares de professores da rede pública de ensino de diferentes Diretorias de Ensino, com o objetivo de produzir um material adequado às necessidades das escolas paulistas.

Os Cadernos do Professor são divididos por série e disciplina, onde

[...] são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para gestão da sala de aula, para a avaliação e recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (PROPOSTA CURRICULAR/SP, 2008, p. 9)

Já os Cadernos do Aluno não são considerados livros didáticos, mas sim, materiais de apoio para a implementação das atividades propostas pelos Cadernos do Professor a partir das chamadas situações de aprendizagem. Tais situações são muito variadas. Nesse imenso rol temos: trabalhos coletivos e individuais, atividades em sala e em casa, pesquisa e experimentos diversos. A função básica dessas situações de aprendizagem, segundo a Secretaria de Educação, é oferecer percursos para a aprendizagem do aluno.

Assim, a partir de documentos oferecidos pela Secretaria de Educação em seu programa São Paulo Faz Escola, podemos entender que os Cadernos do Professor e do Aluno formam um par indissociável e foram criados com o objetivo de investir em estratégias para tornar o aluno presente, diversificar as

estratégias metodológicas e diversificar estratégias e instrumentos de avaliação e, é claro, auxiliar na implantação do novo currículo.

O Caderno do Aluno, desenvolvido em 2009, específico por disciplinas, por bimestre, foi desenvolvido e entregue aos estudantes de todas as séries. É um material que tem a referência pessoal do aluno. Nele o aluno registra anotações, faz exercícios e desenvolve as habilidades do currículo com a coordenação e mediação do professor. O material apóia o aluno, é o material do aluno, descartável e consumível, facilita o trabalho do professor e, acima de tudo, facilita o aprendizado dos alunos. (site oficial da SEE/SP)

Infelizmente, informações acerca do projeto de criação desses materiais de apoio não estão disponíveis no site da Secretaria de Educação e o acesso por outras vias não foi satisfatório. A dificuldade em encontrar informações sobre o tema acabou por limitar a análise dos Cadernos do Professor e do Aluno, já que a SEE/SP não divulga as metodologias de construção desses materiais de apoio e as informações publicadas são incompletas. Por isso, as análises sobre este material se baseiam exclusivamente nas informações contidas nos próprios materiais, na Proposta Curricular, no currículo, nas apresentações do material existentes no site oficial da Secretaria de Educação, artigos publicados sobre o tema, materiais divulgados pela APEOESP, o sindicato oficial dos professores do ensino estadual de São Paulo, e em entrevista concedida por um dos membros da equipe que construiu os Cadernos do Professor e do Aluno da disciplina de Geografia, professor Raul Borges Guimarães.

Capítulo III - Cadernos do Professor e do Aluno e a Prática Docente

A implantação do novo currículo no Ensino Fundamental e Médio nas instituições estaduais de ensino de São Paulo propôs uma série de alterações no trabalho docente e, conseqüentemente, no cotidiano escolar, principalmente quando nos atentamos à criação do material de apoio padronizado para toda a rede: os Cadernos do Professor e do Aluno.

A introdução desse material de apoio, que representa a atual política curricular da SEE/SP, constitui uma nova proposta de atuação docente, do planejamento à prática, que atinge conseqüentemente, o processo de ensino/aprendizagem e o todo o ambiente escolar.

Apesar da implantação do material nas escolas estaduais, o seu uso efetivo depende da aceitação da política curricular pelos professores, ou seja, a ação da SEE/SP no ambiente escolar, por meio do novo currículo e dos Cadernos, está vinculada a opção dos docentes. Dessa forma, é necessário indagar sobre qual a opção feita pelos professores e quais suas motivações, já que nas escolas as políticas criadas se aplicam, se concretizam, mas o processo de implantação dessas políticas não ocorre de forma linear, seguindo as determinações externas de seus criadores. Nas escolas, a partir do contato com seu público-alvo – supervisores, gestores, coordenadores, professores e alunos – as políticas adquirem novas configurações.

[...] a escola interpreta e não simplesmente responde ou aplica as diretrizes que recebe, tal como foram concebidas; daí que as determinações emanadas dos diferentes níveis de autoridade do sistema de ensino, sejam administrativas ou pedagógicas, não se operacionalizam na escola de forma direta ou mecânica, como simples presença ou ausência, aceitação ou rejeição. A escola interpreta e incorpora os parâmetros conforme suas necessidades e possibilidades. (SAMPAIO, 2002, p.128)

Na escola conseguimos entender como se efetivam as políticas formuladas externamente; assim, analisar as transformações geradas no trabalho docente e, logo, no processo de ensino/aprendizagem a partir da introdução dos Cadernos do Professor e do Aluno, direciona a pesquisa para uma avaliação de

política. A avaliação de política é “um processo que permite compreender de forma contextualizada; isto é, visa uma compreensão global do objeto e não apenas uma visão diagnóstica ou uma comparação entre previsto (metas) e realizado (resultados)”. (BELLONI et al., 2007, p.26)

A avaliação de política pública pode seguir duas direções: avaliação de processos e avaliação de impactos.

A avaliação de processos visa a aferição da eficácia; se o programa está sendo (ou foi) implementado de acordo com as diretrizes concebidas para a sua execução e se o seu produto atingirá (ou atingiu) as metas desejadas.

A análise de impacto, por sua vez, tem uma ambição mais ampla e bem mais complexa (Rossi et alli, 1977). Ela diz respeito aos efeitos do programa sobre a população-alvo e tem, subjacente, a intenção de estabelecer uma relação de causalidade entre a política e as alterações nas condições sociais (Deutscher, 1979; Lima Jr. et alli, 1978; Tullock, 1978). (FIGUEIREDO, 1986, p.110)

Neste caso, foi feita uma avaliação de impacto, pois nos detivemos na compreensão de como as ações empreendidas pela SEE/SP a partir do novo currículo se inserem no ambiente escolar, transformando o trabalho docente e o processo de ensino/aprendizagem, ou seja, o público-alvo da política curricular.

A opção por avaliar o impacto da política curricular a partir da visão dos docentes foi feita por considerar que os docentes ao mesmo tempo em que são alvo da política curricular, são também agentes dela. Dessa forma, é possível investigar como estes Cadernos estão sendo incorporados à realidade escolar, permitindo avaliar como a política curricular adotada pela SEE/SP atingiu e atinge os educadores e, em consequência, seus alunos, e de que maneira isso ocorre.

Assim, para compreender como o novo currículo e, mais especificamente, os materiais de apoio impactaram sobre o trabalho docente e sobre o processo de ensino/aprendizagem sentimos a necessidade de entrevistar os professores, com a intenção de compreender o que pensam sobre os Cadernos, se estes são eficazes dentro de sua proposta e como são utilizados no cotidiano das escolas estaduais paulistas.

3.1. Procedimentos metodológicos

Para atingir esses objetivos escolhemos a entrevista reflexiva como forma de interpretar a visão dos docentes sobre o material de apoio, por ser ela um método adequado para a análise de significados subjetivos. Esta metodologia vem sendo desenvolvida pela autora Heloisa Szymanski em suas pesquisas.

[...] A autora traz a entrevista para a “arena de conflitos e contradições”, considerando os “critérios de representatividade” da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador-pesquisado. (SZYMANSKI et al., 2004, p. 11)

É nesta situação, de acordo com a autora, que ocorrem as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, e interpretações. Para que esta forma de entrevista ofereça sua contribuição à pesquisa existem alguns critérios importantes a serem considerados: um deles é a relação de poder na interação entre os indivíduos envolvidos na entrevista. A intenção desta metodologia é a tentativa de minimizar possíveis pré-conceitos entre o pesquisador e o entrevistado, buscando através do diálogo “uma condição de horizontalidade ou de igualdade na relação que se estabelece. Trata-se de respeito e não de aderência como lembra Freire (1992, p. 86), pelos “saberes da experiência”, resultado de uma compreensão de mundo” (SZYMANSKI et al., 2004, p. 13).

Outra questão corrente na entrevista em pesquisa é o possível ocultamento de informações; isto ocorre quando o entrevistado omite informações que, a seu ver, poderiam prejudicá-lo ou ao seu grupo, ou ainda quando este inclui informações que pensa ser uma visão mais favorável para si ou seu grupo.

[...] Não podemos deixar de considerar o entrevistado como tendo um conhecimento do seu próprio mundo, do mundo do entrevistador e das relações entre eles. Ao mesmo tempo em que há a representatividade da fala (MINAYO, 1996), há os ocultamentos e distorções inevitáveis. Por outro lado, a entrevista também se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI et al., 2004, p.13 e 14)

Esta metodologia propõe a reflexividade dentro da interação face a face, partindo dos elementos citados acima, e também da superação dos limites da

representatividade da fala para propiciar a construção de um novo conhecimento. É na possibilidade de contornar os problemas inerentes à entrevista que o entrevistador tem um papel importante; um exemplo disto dentro da prática reflexiva é quando o entrevistador coloca seu entendimento do que foi dito pelo entrevistado, e assim possibilita ao entrevistado a reflexão de sua própria fala e a possibilidade deste reconstruir seu discurso a partir do comentário gerado pelo entrevistador, a este procedimento dá-se o nome de expressão da compreensão.

Ainda dentro dos recursos oferecidos por esta metodologia com a intenção de propiciar a reflexão temos o que a autora chama de sínteses; este é o momento em que o entrevistador coloca ao entrevistado um resumo do que foi dito, preferencialmente com as palavras do entrevistado mostrando a este último qual o quadro que está se formando para o entrevistador. De acordo com a autora:

[...] É uma forma de manter uma postura descritiva além de uma imersão no discurso do/a entrevistado/a. Essas sínteses podem também ter a função de trazer a entrevista para o/s foco/s que se deseja estudar e aprofundá-los, ao encerrar uma digressão. (SZYMANSKI, et al., 2004, p. 41 e 42)

Outras possibilidades são as questões que podem ser colocadas no decorrer da entrevista; estas recebem os seguintes nomes, questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento.

As questões de esclarecimento são utilizadas quando o entrevistado não atinge o que foi perguntado ou faz uma fala confusa, isto pode também, ser a expressão de ocultamento de informações ou o entrevistado em um diálogo interno. Ao elaborar questões de esclarecimento o entrevistador deve ter como referencial a fala do entrevistado, esta é uma tentativa com a finalidade de reestruturação da fala do entrevistado gerando uma resposta melhor elaborada. Ainda de acordo com a autora:

Os esclarecimentos podem se referir a seqüência de eventos no tempo, a funções e características dos diversos personagens da narrativa, a atribuições de causalidade, sentimentos, emoções, interpretações. (SZYMANSKI, et al., 2004, p. 43)

Em relação às questões focalizadoras, tem-se o objetivo de retornar ao foco da entrevista, ao objetivo central caso o entrevistado se alongue em uma digressão.

E por fim as questões de aprofundamento, que são aplicadas caso o foco seja exposto pelo entrevistado de forma superficial, é também importante para a análise perceber em quais momentos ocorreram falas superficiais e quais foram aprofundadas. Dentro das questões de aprofundamento há algumas possibilidades diferentes quando consideramos o objetivo da pesquisa e o contexto da entrevista.

Assim, a entrevista reflexiva auxilia na compreensão da opinião dos docentes, possibilitando o entendimento da opção feita por eles a partir da introdução deste material de apoio nas escolas estaduais paulistas.

3.2. A perspectiva docente dos Cadernos do Professor e do Aluno: uma avaliação da política curricular paulista

Os professores da rede estadual paulista convivem diariamente com os Cadernos do Professor e do Aluno, presentes em todas as escolas do estado de São Paulo. Os Cadernos já fazem parte do cotidiano escolar. Todos – alunos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores –, de certa forma, têm contato com esse material que está a quatro anos sendo distribuído nas escolas.

Escolhemos oito professores de Geografia da região metropolitana de São Paulo para entendermos a perspectiva docente da atual política curricular do estado de São Paulo e dos impactos gerados por ela no trabalho docente e, conseqüentemente, no processo de ensino/aprendizagem dos alunos a partir da introdução dos Cadernos do Professor e do Aluno.

Esses docentes vivem a realidade da maior metrópole do país, o que com certeza reflete diretamente em seu posicionamento, a experiência vivida nas escolas estaduais da região metropolitana, de certa forma, é um ponto que une esses docentes, que os diferencia dos que trabalham em cidades média, pequenas e nas áreas rurais de todo o estado de São Paulo.

Os docentes entrevistados possuem características bem distintas em relação à idade, situação funcional e tempo de serviço na rede estadual paulista, características representadas na tabela abaixo.

Tabela 1: Características dos docentes entrevistados

| Sexo | Idade | Tempo de serviço em escolas estaduais paulistas (anos) | Situação funcional |
|-------------|--------------|---|---------------------------|
| Masculino | 59 | 31 | titular |
| Masculino | 48 | 15 | contratado |
| Masculino | 26 | 3 | titular |
| Feminino | 33 | 7 | titular |
| Feminino | 28 | 7 | titular |
| Feminino | 54 | 19 | contratado |
| Feminino | 52 | 7 | contratado |
| Feminino | 27 | 3 | titular |

As entrevistas reflexivas com os docentes tiveram como foco: a avaliação dos Cadernos e do currículo atual; o processo de implantação nas escolas; as alterações causadas por esses materiais de apoio no trabalho docente e seus reflexos no processo de ensino/aprendizagem e no ambiente escolar. Com o auxílio das entrevistas reflexivas pudemos esclarecer como este material chegou até os professores e como eles se relacionam com a nova política curricular da SEE/SP.

Dessa forma, chegamos ao ponto central da pesquisa: os professores alteraram ou não suas aulas, seu planejamento, sua forma de trabalhar a partir da construção e implantação do novo currículo e dos Cadernos do Professor e do Aluno e de que forma essas ações conseguem atingir o processo de ensino/aprendizagem?

Com a intenção de analisar esse ponto primeiramente buscamos construir categorias de análise das entrevistas com os professores de Geografia. As categorias criadas possibilitam a avaliação de questões que indicam o impacto gerado pela nova política curricular a partir da introdução dos Cadernos do Professor e do Aluno no trabalho docente e seus reflexos no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, as seguintes categorias nortearam as análises das entrevistas:

1. Informações sobre o currículo e os Cadernos do Professor e do Aluno.
2. Formas de utilização dos Cadernos.

3. Avaliação dos Cadernos.
4. Impactos gerados pelos Cadernos.

3.2.1. Informações sobre o currículo e os Cadernos do Professor e do Aluno

Os professores são os principais agentes da nova política curricular; eles concretizam as ações definidas pela SEE/SP. Assim, é importante entender como os professores compreendem o currículo e os Cadernos, pois compreender tais determinações externas permite ao professor se posicionar criticamente diante delas. Essa análise demonstra como ocorreu o contato dos professores com os Cadernos e o currículo e quais as informações que possuem sobre ambos, se estão esclarecidos quanto aos objetivos e ações traçados pela SEE/SP.

Em 2008, o novo currículo do estado de São Paulo e os Cadernos chegaram até as escolas e foram encaminhados aos professores pelos coordenadores pedagógicos durante o HTPC. As informações eram encaminhadas para as escolas pela SEE/SP através de suas Diretorias de Ensino. Assim, tanto os Cadernos como o novo currículo foram divulgados e distribuídos para os professores, mas em poucos momentos, professores e equipe gestora puderam discutir a política curricular em implantação; no HTPC existe uma dificuldade em aprofundar as discussões devido a sua curta duração, ponto que acaba sendo sempre levantado pelos professores. Existe a necessidade e a vontade de se discutir o assunto, mas há uma limitação: é necessário discutir muitas outras questões tão ou até mais importantes que esta.

Os Cadernos têm como função apoiar o professor no desenvolvimento do currículo e seu uso é opcional. Mas apesar disso, do momento em que os materiais chegaram as escolas e até hoje, quatro anos depois, a orientação fornecida por supervisores, gestores e coordenadores pedagógicos aos professores é de obrigatoriedade do uso dos Cadernos nas aulas. Ao contrário do proposto pelos formuladores e prescrito no currículo e no próprio Caderno, o material tem sido usado como forma de controle do trabalho docente, sendo, muitas vezes, seu uso colocado como obrigatório.

Mas o discurso da obrigatoriedade do uso dos Cadernos não atinge todos os professores da mesma forma. Muitos não trabalham com os materiais mesmo sendo pressionados, e os que trabalham não o fazem simplesmente pela

pressão da obrigatoriedade, mas sim por considerarem pertinente em suas aulas, em seu planejamento e também por considerarem os posicionamentos das escolas como coletivos. Nenhum dos professores indicou o uso do material de apoio devido a sua obrigatoriedade; esse tipo de pressão parece não ter efeito sobre suas decisões e seu trabalho. Os docentes percebem claramente que o material é um apoio para as aulas e para a implantação e conhecimento do currículo.

Quando questionados sobre o currículo os professores consideram adequada a definição de um currículo, pois possibilita uma sequência no processo de ensino/aprendizagem, indicando o que deve ser ensinado em cada uma das etapas de desenvolvimento dos alunos. Os professores se baseiam nas definições curriculares federais e/ou no currículo paulista para o planejamento de suas aulas, mas os adaptam à realidade das escolas e a cada uma das turmas com as quais trabalham.

Sobre o currículo do estado de São Paulo temos uma grande discrepância entre as opiniões docentes. Alguns professores consideram que o currículo é bom e traz propostas interessantes para a formação dos alunos; outros o consideram bom, porém indicam que há um desencontro entre o currículo, os livros didáticos utilizados nas escolas e os projetos políticos pedagógicos delas; temos os que indicam claramente que o currículo é uma tentativa de homogeneizar a educação em São Paulo, o que não acontece pelas especificidades locais e pela própria forma de organização da rede estadual de ensino; e ainda alguns acham que currículo fere a autonomia de professores e escolas.

No entanto, em um ponto os professores da rede concordam: a construção desse novo currículo está ligada as avaliações do SARESP. Os baixos índices atingidos pelos alunos nessa avaliação motivaram sua criação. A própria SEE/SP declara a ligação existente entre os resultados do SARESP e as ações atuais de alteração na política curricular. Os docentes também concordam que o currículo e os Cadernos estão ligados e ambos fazem parte da política atual da SEE/SP que objetiva a melhoria da qualidade da educação, que é avaliada pelos índices do SARESP. Para os docentes a finalidade dos Cadernos no ambiente escolar é ser um material de apoio, um auxiliar de exercícios, um material a mais

que está ligado à ideia de implantar o novo currículo nas escolas e dar suporte para que este currículo norteie o planejamento dos professores em suas disciplinas.

Nas escolas, aos professores foram apresentadas informações sobre os Cadernos e o currículo. Mesmo existindo algumas distorções nas informações sobre os Cadernos, como a obrigatoriedade de seu uso nas aulas, os professores tem uma visão clara sobre o que são o currículo e os Cadernos, em que contexto estão inseridos e como devem ser incorporados em seu trabalho.

Assim, a finalidade dos Cadernos no ambiente escolar é apoiar o trabalho docente e o aprendizado dos alunos e os professores podem incluir em suas aulas a realização das atividades existentes no material de seu aluno. Os professores tiveram que se posicionar diante desse novo elemento que passou a fazer parte de seu material de trabalho e do material de estudo de seus alunos. Tiveram que avaliar a possibilidade de incluí-lo em seu trabalho e de que forma fariam isso.

3.2.2. Formas de utilização dos Cadernos

Inúmeras formas de introduzir o material concedido pela SEE/SP nas aulas podem ser encontradas. Entender quais as formas encontradas pelos professores para trabalhar com o material é entender de que maneira a ideia proposta se materializa nas aulas.

A grande maioria dos professores entrevistados usa os Cadernos em suas aulas; somente um deles não utiliza em nenhum momento esse material de apoio. Mas, as formas como os Cadernos são utilizados nas aulas são variáveis; temos que ressaltar o fato de que nenhum utiliza os Cadernos integralmente, os docentes adaptam os Cadernos, da mesma forma que fazem com o currículo.

A maior parte dos docentes acaba adaptando os Cadernos às suas turmas e escolas. As adaptações estão ligadas a mudanças na ordem dos conteúdos e na seleção de atividades consideradas adequadas e que são contempladas pelo livro didático escolhido pela escola. Outros professores passaram a utilizar os Cadernos como instrumento de avaliação na disciplina recolhendo os materiais dos alunos ao final do bimestre e identificando quais alunos realizaram as atividades. Dois professores que ministram aulas no Ensino Médio transformaram o Caderno em apostila de atualidades. Eles trabalham os temas do seu planejamento

anual, vinculado ao projeto político pedagógico da escola, baseado no livro didático, e selecionam algumas atividades do Caderno para o desenvolvimento de aulas sobre temas da atualidade.

Percebe-se claramente que, por mais que os Cadernos sejam colocados equivocadamente pelos supervisores, diretores e coordenadores como obrigatórios, os professores entendem a essência dos Cadernos, os vêem como materiais de apoio, que devem ser usados quando for auxiliá-los e também aos seus alunos no processo de ensino/aprendizagem.

3.2.3. Avaliação dos Cadernos

Diferentes formas foram encontradas pelos professores para incluir o material de apoio em suas aulas. Com os resultados dessa experiência os professores conseguem avaliar esse novo elemento e, assim, buscamos, a partir das entrevistas, a opinião dos docentes sobre os Cadernos do Professor e do Aluno.

Dos oito professores entrevistados metade avalia positivamente os Cadernos e a outra metade negativamente. Os professores levantaram inúmeros aspectos do material de apoio, alguns pontos positivos e outros negativos.

Desde sua criação há quatro anos e até hoje a distribuição dos Cadernos do Professor e do Aluno tem causado certos transtornos nas escolas e até mesmo na organização do trabalho do professor que optou por utilizá-lo em suas aulas. Em todas as escolas onde os professores entrevistados trabalham ou trabalharam os materiais chegaram com atraso e também em quantidade insuficiente. Muitos professores, em algumas salas, deixam de usar os Cadernos porque não há material suficiente para todos os alunos ou porque quando chegam o bimestre já está no final.

Dois dos professores trabalharam nas Diretorias de Ensino da SEE/SP e tiveram contato direto com a distribuição dos materiais e indicaram alguns fatores que estão ligados ao atraso e a quantidade insuficiente de Cadernos nas escolas.

O atraso está ligado ao tamanho e distribuição da rede pública paulista. Nos primeiros anos, muitos atrasos estavam ligados a distribuição dos Cadernos, que ficou sob responsabilidade dos diretores das escolas, o que acabava

trazendo inúmeros problemas para as equipes gestoras das escolas. A quantidade insuficiente ocorre muitas vezes porque a indicação do número de alunos da escola é feita com referência no ano anterior e como o número de alunos não é constante sobram materiais em uma série e faltam em outras. A falta do material faz com que muito docentes deixem de utilizá-los em suas aulas, como indicado na frase de um dos docentes entrevistados: “tem alguns segundos e terceiros anos que não tem para todo mundo, aí fica difícil, ou você usa para todos, como nas oitavas, ou você não usa porque metade da sala não recebeu o Caderno do Aluno”.

Os Cadernos apresentam basicamente atividades que devem ser realizadas pelos alunos. Todos os professores consideram esse aspecto do material inadequado; isto, inclusive, pesou muito na avaliação negativa do material feita por parte dos professores. Essa questão pode ser analisada na frase de um dos professores entrevistados: “se fosse uma apostila de verdade seria um referencial para o aluno estudar, mas como são apenas perguntas, não me dizem nada, eu já aprendi a fazer as perguntas”.

Além disso, todos os professores que usam o material afirmam que as atividades são muito difíceis para os alunos e que eles não conseguem fazer sozinhos, principalmente pela questão da linguagem, considerada inadequada; além disso, o tempo previsto para o desenvolvimento das atividades está em desacordo com o tempo necessário para realizá-las; em geral, as atividades demandam muito mais aulas do que as previstas para serem concluídas.

Outros aspectos negativos dos Cadernos foram levantados pelos docentes, porém não por todos. Quatro deles avaliam que o livro didático já contempla a função dos Cadernos, pois já inclui atividades sobre os conteúdos trabalhados. Logo, para esses docentes os Cadernos seriam desnecessários nas aulas. Sobre esse ponto um dos professores argumenta que os Cadernos exigem outros elementos para o desenvolvimento de suas atividades, e esses elementos estão presentes nos livros didáticos, como textos, mapas, gráficos, tabelas, indicações de leituras, atividades em grupo, para a casa etc.

Quatro dos docentes indicam que são politicamente contra os Cadernos e consideram que eles não deveriam continuar na rede estadual, principalmente pelo alto investimento em sua produção e distribuição e pelos

problemas que acabam trazendo, como a falta e o atraso do material, a dificuldade dos alunos em realizar as atividades e a tentativa de controlar o trabalho docente. Dois desses docentes são categóricos ao dizer que não vêem ponto positivo nenhum nos Cadernos.

O questionamento sobre o alto investimento na produção e distribuição dos Cadernos aparece em sete das oito entrevistas. Os docentes consideram seu alto investimento desnecessário, já que sua efetividade é muito pequena sobre os problemas enfrentados por eles no ambiente escolar. Um deles comenta: “não é necessário, é puro material dispensável, dinheiro que poderia ser usado para limpar a escola, por exemplo [...]”.

Chama a atenção o fato de que uma mesma característica dos Cadernos é considerada negativa por um professor e positiva por outro. Um dos professores colocou que o material não está de acordo com a realidade escolar, já que as atividades pedem visitas às salas de informática. Outro professor entrevistado colocou que considera positivo nos Cadernos as atividades que pedem o uso de computadores, pois são muito interessantes, auxiliam no desenvolvimento das aulas e possibilitam aprofundar os temas. A diferença de posicionamento dos professores sobre as atividades nas salas de informática decorre da heterogeneidade de perfis escolares: a escola em que o primeiro professor trabalha não possui sala de informática, enquanto a escola do segundo professor possui. Parte da dificuldade e da rejeição em se implantar um currículo homogêneo na rede vem dessas especificidades das escolas; até mesmo dentro de uma mesma cidade, de uma mesma diretoria de ensino temos escolas muito diferentes.

Ainda foram levantados os seguintes aspectos negativos dos Cadernos: quantidade excessiva de erros; desencontro entre os Cadernos das diferentes disciplinas; desencontro com o livro didático; e a inexistência de elementos para trabalhar o problema da leitura e escrita.

O desencontro entre os Cadernos das disciplinas foi exemplificado por um dos entrevistados:

Na parte de cartografia, os alunos das 5ª e 6ª séries, muitas vezes, eles não trabalham com escala, eles não viram isso em matemática, então você tem que parar a sua disciplina, dá um conhecimento de transformações, para eles poderem utilizar esse recurso. Então o que

nós estamos fazendo, eu combinei com o professor de matemática que eu não iria entrar nesse momento na parte de cartografia. (Professor entrevistado)

O desencontro com o livro didático é visto como problema, porque os professores habitualmente usam seus textos para o desenvolvimento dos temas das aulas que são pedidos pelas atividades dos Cadernos; quando não há o tema no livro didático e há no Caderno, os professores não têm materiais para trabalhar com os alunos, o que acaba limitando o desenvolvimento das atividades do Caderno.

Sobre a deficiência dos Cadernos em trabalhar com a leitura e a escrita, um dos entrevistados avalia que a dificuldade de escrita e leitura é um problema geral, que abrange todas as disciplinas, e, por isso, deveria ser alvo das ações que visam a melhoria da qualidade da educação. Para ele, os alunos

[...] tem problemas seriíssimos de leitura e escrita, por exemplo, que perpassam todas as matérias, então todos nós temos dificuldades para ensinar porque o aluno, todos, enfim, a maioria tem dificuldades em leitura e escrita, e eu não acho que o Caderno em si trouxe elementos para superar esse problema. (Professor entrevistado)

Excetuando-se dois professores que não identificam nenhum aspecto positivo nos Cadernos, os demais professores vêem os Cadernos como um material a mais para ser utilizado pelos alunos nas aulas, que traz ilustrações, gráficos, mapas e tabelas, permitindo a visualização de fenômenos e processos, o que é essencial para a disciplina de Geografia. Apesar de ser um material a mais que traz elementos importantes para a construção do conhecimento geográfico, somente três dos entrevistados percebem que o material auxiliou o seu trabalho, por considerarem que as atividades e os outros elementos dos Cadernos facilitam o desenvolvimento dos conteúdos disciplinares.

Dois dos docentes salientam que os Cadernos facilitam a condução das aulas e alteram a percepção dos alunos sobre o seu aprendizado, o que é analisado da seguinte forma por um dos professores:

Eu acho que ele trouxe a questão da mentalidade escolar, das responsabilidades do aluno com a sua aprendizagem, com o que ele deve cumprir, onde ele deve chegar, a seqüência das coisas, que a escola é interligada, que ela tem relações entre as disciplinas, que ela tem relação entre um bimestre e outro, ele ajudou a fazer essa conexão. (Professor entrevistado)

Alguns outros aspectos dos Cadernos são avaliados positivamente por pelo menos um dos entrevistados: a existência de diversas atividades em grupo proporcionando a aproximação dos alunos; eles envolvem toda a escola; e com eles os alunos passaram a participar mais das aulas.

Os professores não colocam os Cadernos como simplesmente bons ou ruins. É uma avaliação que questiona algumas características do material, mas também percebe os ganhos que pode proporcionar. Avaliando positivamente os Cadernos eles identificam aspectos negativos do material e mudanças que seriam necessárias e o mesmo também acontece com os que os avaliam negativamente.

3.2.4. Impactos gerados pelos Cadernos

Além de conseguir avaliar as características dos Cadernos, seus pontos positivos e negativos, e de indicar possíveis alterações para adequação dos materiais à realidade escolar, os professores também nos oferecem informações sobre as transformações provocadas pela chegada dos Cadernos no ambiente escolar, em seu trabalho e no aprendizado dos alunos.

Os Cadernos foram incorporados ao trabalho de muitos dos docentes, somente um dos entrevistados não utiliza e nunca utilizou os Cadernos, por isso, o principal reflexo no trabalho docente foi a adoção dos Cadernos, a inclusão deste material em suas aulas.

Introduzir o material nas aulas provocou mudanças no planejamento anual da disciplina. Com os Cadernos, os professores passaram a adequar o seu planejamento ao novo currículo. Esse é o impacto mais perceptível dos Cadernos sobre o trabalho docente: a mudança no planejamento anual da disciplina de Geografia em cada uma das séries. Seis dos oito entrevistados utilizam os Cadernos e o currículo como norteadores do planejamento anual da disciplina. Um dos entrevistados comenta que antes dos Cadernos não seguia o currículo estadual e que isso mudou a partir da chegada dos Cadernos nas escolas. Assim, percebemos que, de certa forma, os Cadernos auxiliam na implantação do currículo nas escolas, na sua efetivação.

Quando questionados sobre o impacto do material no aprendizado dos alunos, a maior parte dos professores evidencia que se analisarmos os

resultados do SARESP não veremos progresso no aprendizado dos alunos. Neste momento, vemos novamente a associação existente entre o SARESP, o novo currículo e os Cadernos: o índice do SARESP é um indicativo do aprendizado dos alunos, mas é a avaliação do aprendizado de um conteúdo específico, são as habilidades e competências presentes no currículo que são avaliadas e os Cadernos apóiam os professores e os alunos no desenvolvimento dessas habilidades e competências definidas pelo currículo e avaliadas pelo SARESP. Por isso, muitos dos professores ao serem questionados sobre o impacto dos Cadernos no aprendizado dos alunos indicam o SARESP como uma forma de responder a essa pergunta.

Avaliações como o SARESP tem sua importância, mas o docente também avalia o aprendizado dos alunos, sua avaliação parte das experiências cotidianas. E partindo dessas experiências a maior parte dos professores não identifica melhorias no aprendizado dos alunos vinculadas ao uso dos Cadernos. Cinco dos professores entrevistados não acreditam que os Cadernos atingem o aprendizado dos alunos, e, por isso, não vêem sentido em dar continuidade a essa ação de alto custo e poucos resultados.

Outros três entrevistados acreditam que os Cadernos possibilitaram alguns avanços na aprendizagem dos alunos; esses professores indicam que alguns aspectos desses materiais, considerados positivos, atingem o aprendizado dos alunos. Cada um identificou um ponto específico do material, são eles: o aluno passou a entender a ligação existente entre as disciplinas, os bimestres, o que alterou a percepção de sua responsabilidade com o aprendizado; aproximou os alunos a partir de atividades coletivas; e possibilitou aos alunos participativos o desenvolvimento das habilidades e competências presentes no currículo.

Nas escolas, os professores enfrentam inúmeros problemas: indisciplina, defasagem no aprendizado, tempo escasso para atividades de planejamento, excesso de alunos por salas, violência, falta de funcionários nas escolas etc. Tais problemas devem ser alvo de ações das escolas e também da SEE/SP. A SEE/SP indicou que o novo currículo estadual, assim como os Cadernos, foram produzidos a partir de um diagnóstico sobre a rede estadual, onde algumas metas foram criadas para serem atingidas e alguns problemas solucionados. O

currículo criado para enfrentar os problemas da rede estadual introduziu os Cadernos no ambiente escolar, mas essa alteração consegue apoiar os professores na resolução dos problemas enfrentados em suas aulas?

Segundo sete dos oito professores entrevistados, a introdução dos Cadernos não conseguiu atingir nenhum dos problemas enfrentados por eles; alguns indicam que em determinados casos os Cadernos acabaram criando problemas, como conflitos com a direção e coordenação que utilizam o discurso da obrigatoriedade do uso dos Cadernos para pressionar os professores, a cobrança dos pais dos alunos que esperam que os Cadernos sejam utilizados pelos professores nas aulas, quantidade insuficiente, etc. O único professor que considera que os Cadernos auxiliam na resolução dos problemas enfrentados salienta o fato de que com os Cadernos os alunos passaram a escrever mais, pois as atividades exigem que eles escrevam cotidianamente.

Apesar da heterogeneidade dos professores entrevistados, em alguns momentos as ideias parecem convergir. Um desses momentos é a clareza que os professores têm sobre a necessidade de transformar as políticas públicas educacionais. Todos salientam que as ações da SEE/SP estão voltadas para a resolução de problemas pontuais; no entanto, os problemas não são pontuais, mas estruturais.

Por isso, para os professores, construir um currículo e um Caderno que dê suporte a sua implantação na rede não é suficiente para melhorar o aprendizado dos alunos. Ações como estas podem auxiliar o trabalho dos docentes por se apresentarem como um material a mais disponível para as aulas, mas não conseguem obter resultados significativos, pois não vêm acompanhadas de outras mudanças. Para os professores é preciso criar políticas que conciliem os problemas enfrentados por toda a comunidade escolar, e, somente assim, teremos reflexos significativos no aprendizado e estaremos enfrentando os problemas reais que tanto dificultam o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos.

Considerações finais

Os Cadernos do Professor e do Aluno estão ligados a uma alteração na visão de política curricular desenvolvida pela SEE/SP e se enquadram nas reformas educacionais iniciadas na década de 1990. Tais reformas se voltam para medidas de cunho gerencial e administrativo no trabalho educativo, ou seja, a implantação de um modelo educacional no qual o ensino está submetido à lógica do capital, o que é feito a partir do incentivo à autonomia financeira das unidades escolares, possibilitando a criação de um mercado de consumo educacional e de inúmeras ações que isentam o poder público de suas responsabilidades com a qualidade da educação.

Os objetivos da SEE/SP ao introduzir os Cadernos no ambiente escolar são auxiliar o trabalho do professor e o aprendizado dos alunos, mas também implantar o novo currículo, permitindo que as escolas estaduais funcionem efetivamente como uma rede de ensino.

Os Cadernos são materiais que trazem sugestões, ideias, formas de desenvolver habilidades e competências essenciais. Materiais como estes para serem utilizados pelos professores e os alunos nunca serão demais; ter opções para o desenrolar do processo de ensino/aprendizagem é um ganho para o trabalho docente e para o aprendizado dos alunos.

As determinações da SEE/SP a partir da criação do currículo modificaram o cotidiano das unidades escolares e dos sujeitos que delas participam. Os Cadernos alteraram o trabalho docente – seu planejamento e sua forma de trabalhar com o currículo – e, também, conseguiram trazer para a sala de aula o currículo oficial do Estado, e, por mais que parte significativa dos alunos não consiga acompanhá-lo devido à defasagem na aprendizagem, o currículo se faz presente nas escolas através dos Cadernos.

Eles, ao trazerem o currículo para as escolas, podem provocar uma padronização, o que muitas vezes é considerada indesejável e empobrecedora, já que a rede estadual paulista é um retrato da pluralidade que temos em nosso país, mas a definição de uma sequência ao ensino, algo no qual o professor possa se

basear para definir seu planejamento, é importante para a qualidade do processo de ensino/aprendizagem. No entanto, a existência de um currículo já atende a essa necessidade, não sendo os Cadernos o único meio pelo qual temos a possibilidade de dar sequência ao que está sendo trabalhado nas aulas em cada uma das séries; o currículo já constitui um referencial obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das unidades escolares de toda a rede estadual.

Mas essas modificações trazidas pelos Cadernos podem ser entendidas como uma forma de auxiliar o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos?

Considerar que os Cadernos são um instrumento capaz de solucionar os problemas enfrentados pelos professores em seu trabalho e pelos alunos em seu aprendizado é simplificar a questão da melhoria da qualidade da educação no Estado de São Paulo. Com certeza, muitos pontos precisam ser alvo das políticas desenvolvidas no âmbito educacional para que o processo de ensino/aprendizagem seja atingido positiva e efetivamente.

Ações como a criação de materiais de apoio e do novo currículo tem sua validade, sua importância no processo de ensino/aprendizagem, mas será que está seria a forma mais adequada de auxiliar os professores em seu trabalho e os alunos em seu aprendizado?

A atual política curricular não pode ser criticada pelo seu conteúdo disciplinar, pois este é adequado às exigências do mundo contemporâneo, e o mesmo pode ser dito dos Cadernos.

Mas ao identificar que os alunos não conseguem desenvolver as habilidades e competências exigidas pelo currículo, mesmo tendo trabalhado durante os últimos anos com os Cadernos, percebe-se a existência de inúmeros gargalos que dificultam a aprendizagem e minimizam os resultados da atual política curricular e do próprio Caderno. Isso ressalta o fato de ser necessária uma política mais ampla, capaz de englobar os inúmeros problemas enfrentados pela educação paulista, ou então continuaremos criando currículos e materiais de apoio que não se enquadram nas necessidades atuais das escolas, dos professores e dos alunos.

A política curricular é apenas uma parte da política educacional e bons resultados na qualidade da educação em São Paulo só serão possíveis quando as ações conseguirem alterar a estrutura sobre a qual está assentada a educação. As escolas precisam de materiais de apoio como os Cadernos do Professor e do Aluno e precisam de um currículo, mas também precisam melhorar as condições de trabalho dos professores, coordenadores e gestores, precisam melhorar as condições físicas das escolas e tantos outros pontos que emperram o desenvolvimento de todo o sistema educacional brasileiro, pois os problemas enfrentados pelas escolas estaduais de São Paulo também são perceptíveis em todas as outras redes de ensino.

A educação no Brasil vive uma crise de qualidade. Nos últimos 30 anos muitos esforços foram feitos para atingirmos a universalização do ensino, que está por se completar, uma barreira muito grande foi transposta, e agora a educação precisa ser repensada, uma educação de qualidade precisa ser construída.

Referências

- ARRETCHE, Marta & MARQUES, Educardo & HOCHMAN, Gilberto (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.
- AZEVEDO, Janete M. L. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. In: **Retratos da Escola/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 4, n. 6, jan/jul 2010**. Brasília: CNTE, 2010.
- BELLONI, Isaura & MAGALHÃES, Heitor & SOUSA, Luzia Costa. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas: uma experiência em educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BONAMINO, Alicia & MARTINEZ, Silvia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. In: **Educação e Sociedade – v. 23, n. 80, setembro 2002**. Campinas, 2002.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por Dentro**. Ijuí: Editora Ijuí, 2007.
- CASSASSUS, Juan. Descentralização e centralização educativas: razões e processos. In: **Tarefas da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- CLIMACO, Arlene & LOUREIRO, Marcos & LOUREIRO, Walderês & SANTOS, Catarina. Educação básica de qualidade: desafios e proposições para o novo PNE. . In: **Retratos da Escola/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 4, n. 6, jan/jul 2010**. Brasília: CNTE, 2010.
- CURY, Carlos R. Jamil. Qualidade em Educação. In: **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2010.
- DEITOS, Roberto & FIGUEIREDO, Ireni M. & ZANARDI, Isaura M. (Org.). **Educação, Políticas Sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.
- DURKHEIM, Emile. (1973). **Educação e Sociologia**. Buenos Aires, Editorial Shapire, 1973.
- FARIAS, Vanessa. Ensino de literatura e orientações oficiais: a prática entre a teoria e o saber docente. In: **Revista Horizontes, v.26, n.1, p. 63-77, jan/jul 2008**. Itatiba: 2008.
- FIORENTINI, Dario & GERALDI, Corinta Maria & PEREIRA, Elisabete (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.
- FERNANDES, Maria José da Silva. **A Coordenação Pedagógica em Face das Reformas Escolares Paulistas (1996-2007)**. Tese apresentada na Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara, 2008.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.
- GRACINDO, Regina V. O Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos. In: **Retratos da Escola/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 4, n. 6, jan/jul 2010**. Brasília: CNTE, 2010.

GÓMEZ, Pérez & SACRISTÁN, GIMENO. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

LIMA, Antonio Bosco de (Org.). **Estado e Controle Social no Brasil**. Uberlândia: Comoser; Fapemig; GPEDE, 2009.

LINHARES, Célia (Org.). **Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

MELAZZO, Everaldo Santos. **Padrões de desigualdades em cidades paulistas de porte médio. A agenda das políticas públicas em disputa**. Tese (doutorado) apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Campus de Presidente Prudente, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, n 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira. A educação básica e o PNE/2011-2020: política de avaliação democrática. **In: Retratos da Escola/Escola de formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 4, n. 6, jan/jul 2010**. Brasília: CNTE, 2010.

RICO, Elizabeth Melo. **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e prática de contextualização e diferenciação curricular. **In: Revista Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2010.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira (Org.). **O Cotidiano Escolar Face às Políticas Educacionais**. Araraquara: JM Editora, 2002.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira & MARIN, Alda Junqueira. **Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 25, p.1203-1225, n. 89, set/dez, 2004.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **In: Revista Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. São Paulo: SEE. 2008.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. **In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. (Org.). A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber, p. 9-61, 2004.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. **In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 125-186, 1998.

Sites Visitados

<http://www.educacao.sp.gov.br> (Acesso em: 17 de fevereiro de 2011).

<http://www.mec.gov.br> (Acesso em: 22 de fevereiro de 2011).

<http://www.scielo.br> (Acesso em: 15 de abril de 2011).

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881998000200003 (Acesso em: 15 de abril de 2011).

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0936127.pdf> (Acesso em: 17 de abril de 2011).

http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/revista/EDUCEREetEDUCARE_parte_3.pdf (Acesso em: 13 de maio de 2011).

http://www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/pefp/Rita_Carvalho_Artigo.pdf (Acesso em: 15 de maio de 2011).

<http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm> (Acesso em: 20 de maio de 2011).