



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

DAIANI VIEIRA ORTEGA

A REFORMA CURRICULAR PAULISTA E A PERCEPÇÃO DOCENTE
ACERCA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA INTERIORANA

PRESIDENTE PRUDENTE

2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Presidente Prudente

DAIANI VIEIRA ORTEGA

A REFORMA CURRICULAR PAULISTA E A PERCEPÇÃO DOCENTE
ACERCA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO
ESTUDO DE CASO DE UMA ESCOLA INTERIORANA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão

PRESIDENTE PRUDENTE

2019

O77r Ortega, Daiani Vieira
A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação : Estudo de caso de uma escola interiorana / Daiani Vieira Ortega. -- Presidente Prudente, 2019
214 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Silvio Cesar Nunes Militão

1. Educação. 2. Políticas Educacionais. 3. Reforma curricular paulista. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A REFORMA CURRICULAR ESTADUAL PAULISTA E A PERCEPÇÃO
DOCENTE ACERCA DE SUA IMPLEMENTAÇÃO: Estudo de caso de uma
escola interiorana

AUTORA: DAIANI VIEIRA DA SILVA

ORIENTADOR: SILVIO CESAR NUNES MILITÃO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela
Comissão Examinadora:

Prof. Dr. **SILVIO CESAR NUNES MILITÃO**

Departamento de Didática / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
e Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências
e Tecnologia, Presidente Prudente

VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. **GÉSSICA PRISCILA RAMOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas / Universidade Federal de São Carlos

VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. **CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE**

Departamento de Administração e Supervisão Escolar / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília -
SP

Presidente Prudente, 24 de junho de 2019

O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania (Ildeu Moreira Coleoh).

Dedico este trabalho aos professores que atuam no chão da escola e dividem as angústias do cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conduzir e conceder paz, serenidade e equilíbrio na jornada acadêmica. A ele toda a honra e glória!

Aos meus pais que tanto me incentivaram e se alegraram com cada conquista. Serei eternamente grata pelos ensinamentos, cuidado e amor que tiveram para comigo. Cheguei aqui por e para vocês!

Às minhas irmãs e melhores amigas Zi e Josi e à minha sobrinha Cassiane pelo apoio, pela confiança e por entenderem as minhas ausências nessa trajetória do mestrado;

Ao meu marido Alex, companheiro, amigo e amor que dividiu comigo os momentos de alegria, dificuldade e ansiedade;

Ao Professor Dr. Silvio César Nunes Militão, que com sabedoria e serenidade me ensinou e me orientou na construção desse trabalho;

Às professoras Claudia Darós e Gêssica Ramos pelo olhar cuidadoso na minha qualificação, pelas valiosas contribuições e sugestões na construção desse trabalho;

Aos professores participantes da pesquisa, que receberam com tanta alegria o convite para as entrevistas e compartilharam comigo suas angústias e perspectivas;

À professora Kátia Torres Negrisoni pela leitura e revisão cuidadosa deste trabalho;

À direção da escola pela permissão concedida para a realização desta pesquisa e pela disponibilidade em contribuir com esse trabalho;

Às amigas Rosângela Romanini, Eliane Vani Ortega, Lilian de Castro Ortega e Marli Fratini pelas palavras de carinho e incentivo;

Muito obrigada!

ORTEGA, Daiani Vieira. A reforma curricular paulista e a percepção docente acerca de sua implementação: Estudo de caso de uma escola interiorana, 2019. 214p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

RESUMO

Este trabalho desenvolveu-se no interior da linha de pesquisa “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente. Nossa proposta foi analisar o processo de implementação da reforma curricular no estado de São Paulo, realizada durante a gestão de José Serra (2007-2010), e suas decorrências no trabalho docente, a partir da percepção de professores de uma escola estadual paulista. Diante do nosso objetivo precípuo e a partir de uma abordagem qualitativa, realizamos um estudo de caso em um pequeno município do interior do estado de São Paulo envolvendo pesquisa bibliográfica sobre a temática em tela, entrevista semiestruturada com professores que atuavam na rede estadual no ano da implementação da reforma e análise de documentos. A referida reforma foi formulada por especialistas em educação e implementada de forma vertical (de cima para baixo), sem que as vozes que ecoam do chão das escolas fossem ouvidas. Uma nova concepção de ensino emergiu com ela, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e tendo no construtivismo seu aporte psicológico. Os resultados da pesquisa apontam que a falta de participação dos professores na formulação da reforma e as diferenças de concepção de educação presentes nos materiais advindos da mesma são responsáveis pela rejeição dos professores e adoção de estratégias de resistência. Na realidade pesquisada, mesmo diante do conjunto de ações que visaram garantir a consolidação da reforma (EFAP, SARESP, Bônus), os professores refletem sobre a prática pedagógica e adotam estratégias para construir um conhecimento contextualizado com a realidade dos seus alunos.

Palavras – chave: Política educacional. Reforma curricular paulista. Percepção docente. Estado de São Paulo.

ORTEGA, Daiani Vieira. **The São Paulo state curriculum reform and the teacher perceptions about its implementation:** case study of a school from the interior of the state, 2019. 214p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

ABSTRACT

This research is linked to the line “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” of the Programa de Pós-Graduação em Educação of the São Paulo State University/Presidente Prudente Campus. Our purpose was to analyze the implementation process of the São Paulo state curriculum reform, carried out during the José Serra management (2007-2010), and its consequences in the teacher work, from the perception of teachers of a school from the interior of the state. In view of our primary objective and using a qualitative approach, we made a case study involving bibliographical research on the subject matter, semi-structured interview with teachers who worked in the state network in the year of implementation of the reform and analysis of documents. The reform was formulated by education experts and implemented vertically (from top to bottom), without the voices echoing off the school floor being heard. A new conception of teaching emerged with it, centered in the development of competences and abilities and having in the constructivism its psychological contribution. The research results indicate that teachers' lack of participation in the formulation of the reform and the differences of the conception of education present in the materials resulting from it are responsible for the rejection by teachers and the adoption of resistance strategies. In the researched reality, even in the face of the set of actions that aimed to ensure the consolidation of the reform (EFAP, SARESP, Bonus), the teachers reflect on pedagogical practice and adopt strategies to build a knowledge contextualized with the reality of their students.

Key words: Education Policy. São Paulo State Curriculum Reform. Teacher perception. São Paulo state.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA	Ambiente Virtual
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CAIC	Companhia de Agricultura, Imigração e Colonização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CUML	Centro Moura Lacerda
DE	Diretoria de Ensino
EC	Emenda Constitucional
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
FUBDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GREFI	Grupo de Reelaboração do Ensino de Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INL	Instituto Nacional do Livro

LDBN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PC	Professor Coordenador
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PEB	Professor de Educação Básica
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para a Infância
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PRODESP	Companhia de Processamento de Dados do estado de São Paulo
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento do estado de São Paulo
SEE	Secretaria Estadual da Educação
SPFE	São Paulo Faz Escola
UDEMOMO	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação do estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICID	Universidade da cidade de São Paulo
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba

UNINOVE Universidade Nove de Julho

UNISANTOS Universidade de Santos

UNISO Universidade de Sorocaba

USF Universidade São Francisco

USP Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de trabalhos consultados por Programa de Pós-Graduação (Período 2009-2016)	19
Tabela 2 Distribuição anual das teses e dissertações localizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação	20
Tabela 3 Distribuição das instituições onde foram defendidas as teses e as dissertações nos anos de 2009 a 2016.....	21
Tabela 4 Distribuição do nível dos trabalhos – teses e dissertações, defendidos nos anos de 2009 a 2016	22
Tabela 5 Distribuição das publicações	22
Tabela 6 Descrição dos trabalhos encontrados sobre e/ou envolvendo a reforma curricular paulista na percepção dos professores nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE)	23

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estratégias e metas estabelecidas em Jomtien (1990).....	59
Quadro 2 Indicadores de Desempenho, fluxo e IDESP da escola.....	108
Quadro 3 Comparação entre o IDESP da 8ª série e da 3ª série do Ensino Médio	108
Quadro 4 Distribuição por níveis de desempenho.....	109
Quadro 5 A postura do Professor Coordenador	127
Quadro 6 Ações para a implementação do Programa São Paulo faz Escola	129
Quadro 7 Etapas sugeridas para a construção da avaliação na escola.....	130
Quadro 8 Síntese da Situação de Aprendizagem presente no Caderno do Professor..	132
Quadro 9 Distribuição dos alunos por série e período na escola pesquisada.....	147
Quadro 10 Número de professores por disciplinas.....	148
Quadro 11 Perfil dos participantes da pesquisa	149

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Jornal do Aluno e Revista do Professor.....	112
Imagem 2 Propostas Curriculares do Estado de São Paulo	116
Imagem 3 Apresentação da primeira situação de aprendizagem do caderno do aluno de Geografia do 6º ano.....	135
Imagem 4 Trecho do Caderno do Professor	136
Imagem 5 Metas da Nova Agenda para a Educação.....	176

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 O levantamento sobre a temática pesquisada.....	18
1.2 Problema de pesquisa	24
1.3 Objetivos da pesquisa	24
1.4 Procedimentos metodológicos.....	25
2. O AVANÇO DO PENSAMENTO NEOLIBERAL E SUA INTERFACE NA EDUCAÇÃO	33
2.1 O contexto de ascensão do pensamento neoliberal: Do mundo à América Latina	34
2.2 As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo	40
2.3 A reforma educacional dos anos de 1990 no contexto brasileiro	56
2.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	62
2.3.2 A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).....	67
2.3.3 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)	72
2.3.5 O sistema de avaliação nacional.....	75
3. GÊNESE, EXPANSÃO E LEGITIMAÇÃO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PAULISTA – A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR 83	
3.1 E as reformas iniciam-se.....	86
3.2 E as reformas são legitimadas... ..	99
3.3 O governo Serra e a intensificação das políticas neoliberais – Da Nova Agenda para a Educação Paulista à implementação do Programa São Paulo Faz Escola.....	103
3.3.1 Análise dos materiais do Programa São Paulo Faz Escola	112
3.3.2 Da Proposta Curricular ao currículo paulista... ..	115
3.3.3 O Caderno do Gestor	125
3.3.4 O Caderno do Professor	132
3.3.5 Caderno do aluno.....	134
3.3.6 Implicações da reforma.....	136
4. O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA - A VOZ DOS PROFESSORES ACERCA DA REFORMA CURRICULAR PAULISTA: PERCEPÇÕES SOBRE SUA	

IMPLEMENTAÇÃO, IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO E NA PRÁTICA/AUTONOMIA DOCENTE	147
4.1 Trabalho docente antes da reforma.....	152
4.2 Processo de implementação da reforma curricular.....	158
4.2.1 Mecanismos de implementação da reforma	166
4.3 Implicações da reforma no cotidiano escolar	172
4.3.1 Unificação curricular	172
4.3.2 Relação professores e professores coordenadores.....	174
4.3.3 O caderno do aluno e as alterações no trabalho docente	178
4.3.4 Individualismo da prática docente	186
4.4 Autonomia docente.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205

1. INTRODUÇÃO

A partir das últimas décadas do século XX, a educação começou a sofrer os efeitos da receita adotada para superar a crise do capitalismo: as reformas neoliberais. Nessa Nova Ordem Mundial, onde impera uma globalização perversa, estabeleceu-se um Estado Mínimo aos setores sociais e um Estado Máximo ao capital. A educação pública estatal, integrante do setor social, foi sendo fortemente colocada em xeque, pois, segundo os teóricos do neoliberalismo, a crise na qualidade do ensino evidenciava a ineficiência da intervenção do Estado nesse setor (SANTOS, 2001).

A saída para a crise educacional, na visão neoliberal requer algumas estratégias que sigam os princípios do mérito e da competição e identifiquem os sinais emitidos pelos mercados que orientarão as políticas educacionais. A educação vem tornando-se mercantilizada na medida em que essas políticas se pautam em sistemas de avaliações externas com critérios de qualidade “mediante uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência” (GENTILI, 1998, p. 24).

Nesse contexto, em consonância com as recomendações do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional, o senso comum tecnocrático penetrou no Ministério da Educação (MEC) e passou a orientar as decisões dos administradores do sistema escolar do nosso país (GENTILI, 1998).

Na nova realidade da sociedade capitalista pós-fordista emergiu nos discursos e formulações pedagógicas a ideia de uma educação voltada à formação do homem contemporâneo de forma que sejam respondidas as exigências da realidade e as demandas do mercado de trabalho. A noção de competência é a marca dessas novas formulações (ARAÚJO, 2004).

No estado de São Paulo, as décadas de 1990 e 2000 foram marcadas pela implementação de políticas educacionais que atendiam as premissas neoliberais¹. Com base nos resultados das avaliações externas, que indicavam rendimentos muito abaixo do esperado,

¹ As políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo naquela década estiveram subordinadas aos interesses do mercado. O ensino tecnicista, com o intuito de desenvolver competências que atendessem as mudanças constantes do mercado de trabalho, a adoção de sistemas de avaliação, o estabelecimento de metas a serem cumpridas nessas avaliações, as bonificações por resultado e a busca por maior eficiência figuram dentre as premissas neoliberais que mais adiante iremos explorar.

e seguindo as determinações dos organismos internacionais em relação a melhoria desses índices, a política educacional paulista foi direcionada a uma busca por qualidade expressa nos resultados das avaliações externas. Segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o principal fator, responsável pelos resultados insatisfatórios, relacionava-se a falta de uma base curricular comum. Nesse sentido, no ano de 2008 foi criado o Programa São Paulo Faz Escola (SPFE), política que definiu um currículo oficial para todas as escolas paulistas e cursos de formação de professores, sendo a maioria em plataformas virtuais e alguns nas próprias Diretorias de Ensino.

A implementação dessa política intensificou o mal-estar entre os professores, pois, além de não participarem de sua formulação, tiveram a sua autonomia ferida. A reforma criou obstáculos para que o currículo fosse contextualizado à realidade de uma determinada sociedade e ao grupo de professores foi negada a possibilidade de desenvolver saberes significativos aos alunos, já que “o que ensinar” e “como ensinar” passou a ser estabelecido de esferas superiores sem nenhuma relação com o chão da escola.

Entre as críticas feitas ao currículo estão aquelas que o relacionam ao que Freire (1974) chamou de educação bancária. Esses conteúdos pré-estabelecidos limitam os professores e alunos em sua interação e construção histórica. Da maneira como o currículo foi organizado o que se observa não é uma base curricular comum, mas sim uma única maneira de tratar um conceito (CAPALBO, 2010).

O interesse em estudar a implementação da reforma curricular explica-se pelo contexto em que ocorreu o meu ingresso como professora na Rede Estadual de Ensino. Enquanto cursava o bacharelado em Geografia, tive a oportunidade de realizar o concurso para professores do estado, no ano de 2007. No mês de outubro, fui convocada para a sessão de escolha da escola em que iria, pela primeira vez, ministrar aulas de Geografia. Escolhi uma escola localizada no município de Piracicaba, distante cerca de 500 km de onde eu residia até então.

No começo do ano de 2008, fui até a escola me apresentar e no final de janeiro participei da minha primeira atribuição de aulas. Além dessa escola, atribuíram-me aulas em outras duas para completar a jornada. Nesse contexto de mudanças pessoais e sem qualquer experiência profissional, deparei-me com um novo material que chegava às escolas no início do ano letivo em formato de jornal, a partir do qual tivemos que trabalhar uma recuperação com foco nas competências leitora e escritora. Em seguida, recebemos a proposta curricular e o caderno do professor.

Durante as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), momento destinado à formação em serviço e organização do trabalho pedagógico, nas horas de intervalo e em outros momentos, ouvia os professores e ficava claro a insatisfação com o material, pois todos foram surpreendidos com a mudança curricular, o que gerou grande desconforto, resistência e angústia no grupo. Diante dessas reações a minha não foi diferente. Aproximei-me de professores mais experientes e passei a preparar aulas utilizando outros materiais como via-os fazer, no entanto essa angústia me assolava e assim permaneceu ao longo dos anos.

Naquela escola os professores adotaram estratégias de resistência e negação aos materiais advindos do SPFE. Nos primeiros anos, utilizava-se com muito mais frequência os livros didáticos distribuídos a partir do Programa Nacional do Livro didático (PNLD) e uma ou outra atividade que se julgava interessante do “caderno do aluno”. Alguns professores não utilizavam em nenhum momento, tanto é que os alunos não levavam os cadernos dessas disciplinas para as aulas. A fala dos alunos refletia o que ouviam dos professores: “o material é muito ruim!”.

No ano de 2012, pedi remoção para um município mais próximos dos meus familiares. Em 2013, ao chegar na nova escola, deparei-me com uma realidade muito diferente que me deixou ainda mais intrigada. Acredito que por se tratar de um município pequeno, a presença de profissionais ligados à Diretoria de Ensino nessa escola era bem frequente, assim como a cobrança para que os materiais do SPFE fossem seguidos na íntegra.

Os professores coordenadores assistiam às nossas aulas e, constantemente, pediam para que preenchêssemos formulários indicando as situações de aprendizagem que já havíamos trabalhado e justificássemos eventuais atrasos.

Além disso, nos finais de ano, precisávamos entregar os diários juntamente com um caderno de anotações de sala de um aluno e o “caderno do aluno” (material de apoio ao currículo) para que uma equipe da Diretoria de Ensino, constituída por Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) de cada componente curricular e supervisores de ensino fizesse o monitoramento do desenvolvimento do currículo.

A cobrança sobre os professores que deixavam alguma atividade sem ser realizada era constante. Houve situações em que os professores eram retirados da sala de aula para receber orientações dos PCNP sobre a necessidade de cumprir o material.

Essa situação causava cada vez mais desconforto. Afinal, notava-se que alguns profissionais entendiam que implementar o currículo correspondia a usar o material de apoio na íntegra, alguns inclusive pareciam associar que o fato de seguir as orientações curriculares limitava-se ao preenchimento do caderno do aluno.

Conversando com os alunos, deparei-me com situações em que alguns dos colegas pediam para que eles preenchessem os cadernos até uma data limite. E os mesmos o faziam a partir de cópia da internet.

Toda essa situação causava-me total estranhamento e levavam à reflexão sobre o trabalho docente e sobre a aprendizagem daqueles alunos, o que fez com que sentisse a necessidade de estudar o que está por trás de tudo isso que acontece no chão da escola. Por isso, procurei informações sobre o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e me deparei com a linha de pesquisa que se dedica aos estudos sobre as políticas educacionais.

Em um primeiro momento, tinha a pretensão de analisar todas as ações constituintes da política educacional paulista implementadas a partir de 1995. Mas, posteriormente, juntamente com o meu orientador fizemos um recorte concentrando a nossa atenção à reforma curricular.

Considero que saber o que pensam os educadores que vivenciam os desafios do cotidiano escolar, que estão próximos aos alunos e que atuam diretamente no processo ensino-aprendizagem, é um importante passo para avaliarmos a implementação de políticas pensadas e formuladas tão distantes da realidade escolar.

Nesse sentido nos propomos a ouvir as vozes que ecoam do chão dessa escola localizada em um município do interior do estado de São Paulo. Então desenvolvemos essa pesquisa a partir de um estudo de caso para entendermos o processo de implementação da reforma curricular paulista e suas decorrências no trabalho docente, a partir de percepção dos professores.

1.1 O levantamento sobre a temática pesquisada

Tendo em vista a consecução do objetivo proposto, foi realizado um levantamento quanti-qualitativo das produções acadêmicas referente à reforma curricular paulista nas bases de dados dos PPGE do Estado de São Paulo, com conceito igual ou superior a 4 na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2009 a 2016 e contemplando os seguintes descritores: “reforma curricular paulista”, “currículo oficial paulista”, proposta curricular” e “São Paulo faz Escola”.

Assim, tal levantamento aconteceu entre os meses de fevereiro e abril de 2017, em bancos de dissertações e teses de 17 PPGE das seguintes universidades do estado de São Paulo: com conceito 6: Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP); com conceito 5: Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente),

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília); com conceito 4: Universidade São Francisco (USF), Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Universidade Estadual Paulista (UNESP/Rio Claro/Araraquara), Universidade de Sorocaba (UNISO), Universidade da Cidade de São Paulo (UNICID), Universidade de Santos (UNISANTOS), Pontifícia Universidade Católica (PUC/Campinas) e Centro Moura Lacerda (CUML).

Os dados do Centro Moura Lacerda (CUML) e da Universidade de Santos (UNISANTOS) não foram acrescentados na tabela, pois as informações contidas nos sites dessas instituições não permitiram uma quantificação do período desejado. Ao entrar em contato com as respectivas bibliotecas fomos informados que poucos trabalhos foram acrescentados nas bases digitais, que se encontrava em manutenção.

A investigação foi realizada com base na leitura dos títulos e resumos dos trabalhos totais consultados nos 17 PPGE selecionados, seguida da elaboração de tabelas ilustrativas com o apontamento de indicadores que servirão de suporte para as análises posteriores, relacionadas a métodos qualitativos.

Assim, a partir do exame de parâmetros bibliométricos (título, ano, origem institucional, nível acadêmico dos autores), bem como da análise qualitativa dos focos de abordagem, objetivos delineados, procedimentos metodológicos empregados e principais conclusões assumidas do conjunto de trabalhos encontrados, foi possível compreender como a questão da implementação da reforma curricular paulista vem sendo tratada e desenvolvida pelos PPGE das principais universidades situadas no estado de São Paulo, conforme apresentado e discutido na sequência do trabalho.

Ao todo, foram consultados 5598 trabalhos acadêmicos, sendo 3375 dissertações e 2223 teses, produzidas pelo PPGE paulista no período compreendido entre os anos de 2009 e 2016 (tabela 1).

Tabela 1 - Número de trabalhos consultados por Programa de Pós-Graduação (Período 2009-2016)

Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE)	Número de trabalhos consultados		
	Dissertações	Teses	Total
PPGE - UNESP-Presidente Prudente	140	280	420
PPGE - UNESP Araraquara	221	198	419
PPGE - UNESP de Marília	251	176	427
PPGE - UNESP de Rio Claro	180	4	184
PPGE - USP	775	668	1443
PPGE - UFSCAR	217	130	347
PPGE - UNICAMP	535	494	1029
PPGE - PUCSP	123	136	259
PPGE - PUCCAMP	125		125

PPGE – UNICIDI	201		201
PPGE – UNISO	125	32	157
PPGE – UMESP	180	3	183
PPGE – USF	76	23	99
PPGE – UNINOVE	160	41	201
PPGE – UNIMEP	66	38	104
TOTAL	3375	2223	5598

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores nos bancos de dados dos Programas de Pós Graduação em Educação, 2017.

Os descritores mais recorrentes em todas as bases digitais consultadas foram “Proposta Curricular Paulista” e “São Paulo Faz Escola”. O termo “Currículo Oficial Paulista” não apresentou registros. A partir dos descritores empregados, encontramos 65 trabalhos, representando um total de 1,2% dos 5598 trabalhos consultados. Ressalta-se que há a possibilidade de alguns trabalhos defendidos não terem sido indexados nas bibliotecas desses programas de pós-graduação.

Em relação ao ano de maior produção destaca-se o ano de 2010, com 15 trabalhos, o que se justifica pelo fato de esse período corresponder ao de adequação das escolas ao novo currículo, marcado pelo descontentamento dos docentes, que viam a proposta como uma imposição, já que não participaram do momento de formulação da política em questão. Além disso, surgiram inúmeras críticas ao material diante dos erros conceituais presentes na primeira versão do caderno do aluno.

Percebemos que, após esse período, a frequência de trabalhos sobre a temática diminui, sendo que, em média, 9 trabalhos foram defendidos entre os anos de 2011 e 2014. O ano de 2015, foi marcado pela queda drástica do número de trabalhos sobre a temática (apenas 2), logo superada no ano subsequente (2016), quando ocorre uma retomada do crescimento da frequência de trabalhos (8) envolvendo a temática pesquisada, idêntica ao patamar atingido no ano de 2014 (tabela 2).

Tabela 2: Distribuição anual das teses e dissertações localizadas nos Programas de Pós Graduação em Educação.

Ano	Frequência
2009	4
2010	15
2011	9
2012	10
2013	9
2014	8
2015	2

2016	8
Total	65

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores nos bancos de dados dos Programas de Pós Graduação em Educação, 2017.

A observação dos dados da tabela 3 nos permite constatar que dos 17 PPGE paulistas pesquisados, em 13 (ou 76,5%) deles foram defendidas teses e dissertações sobre a temática em questão.

Tabela 3: Distribuição das instituições onde foram defendidas as teses e as dissertações nos anos de 2009 a 2016.

Instituição	Frequência
PUC – SP	26
UNINOVE	9
UNESP – Araraquara	6
USP	5
UNICAMP	4
UFSCAR	3
UNESP – Marília	3
UNESP – Presidente Prudente	2
UNISO	2
METODISTA	2
UNESP – Rio Claro	1
UNIMEP	1
UNICID	1
Total	65

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores nos bancos de dados dos Programas de Pós Graduação em Educação, 2017.

Verifica-se ainda, pela tabela 3, que a maior concentração de pesquisas foi registrada na PUC/SP com 26 (ou 40%) trabalhos, o que se explica, em grande medida, pela forte tradição da referida instituição no desenvolvimento de estudos sobre a temática no âmbito de sua linha de pesquisa específica sobre currículo. Em segundo lugar, temos a UNINOVE, com 9 trabalhos. Na sequência, aparecem: a UNESP/Araraquara, com 6 trabalhos, a USP, com 5 trabalhos, a UNICAMP, com 4, a UFSCAR e a UNESP/Marília, ambas com 3, a UNESP/Presidente Prudente, a UNISO e a Metodista, todas com 2 trabalhos cada e, por fim, a UNESP/Rio Claro, a UNIMEP e a UNICID, com 1 trabalho por instituição.

Há uma discrepância acentuada em relação aos níveis de mestrado e doutorado. Observa-se que a concentração maior de trabalhos envolvendo essa temática encontra-se nas dissertações (56 ou 86,1% dos trabalhos), seguidas de longe pelas teses, que respondem por apenas 9 ou 13,9% dos trabalhos (tabela 4).

Tabela 4: Distribuição do nível dos trabalhos – teses e dissertações, defendidos nos anos de 2009 a 2016.

Nível – Mestrado/Doutorado	Frequência
Mestrado	56
Doutorado	9
Total	65

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores nos bancos de dados dos Programas de Pós Graduação em Educação, 2017.

Pela análise qualitativa das principais abordagens e dos objetivos delineados de cada um dos 65 trabalhos, constatou-se, também, a existência de 5 grupos distintos: investigação dos impactos da implementação da reforma curricular paulista no trabalho docente por área/disciplina específica (47 ou 72,3%), compreensão da ação gestora na implementação da referida reforma (6 ou 9,2%), abordagem de temas diversos – como o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos – no contexto da reforma curricular paulista (6 ou 9,2%), percepção acerca da reforma pelo grupo geral de professores da escola (5 ou 7,7%) e concepção dos professores do Ciclo I do Ensino Fundamental sobre a reforma curricular paulista (tabela 5).

Tabela 5: Distribuição das publicações.

Disciplinas	Frequência	%
Disciplinas específicas	47	72,3
Gestão	6	9,2
Temas diversos	6	9,2
Percepção do grupo geral de professores	5	7,7
Concepção dos professores de Ciclo I do EF	1	1,6
Total	65	100

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores nos bancos de dados dos Programas de Pós Graduação em Educação, 2017.

Assim, direcionamos nossa análise sobre o quarto grupo que, além de indicar uma baixa produção de estudos sobre a percepção do grupo geral de professores de uma dada escola acerca da reforma – o que denota que tal foco de abordagem constitui-se num campo ainda aberto a futuras investigações, confirmando assim a necessidade e relevância de novos estudos –, abrange os trabalhos que vêm ao encontro da pesquisa de mestrado que propomos desenvolver.

A concentração de trabalhos sobre a percepção dos professores das diferentes áreas/disciplinas sobre a reforma curricular paulista, dá-se no nível de mestrado. Todos os trabalhos encontrados são dissertações. Dois trabalhos foram desenvolvidos no âmbito do PPGE da PUC-SP e dois no PPGE da USP – SP, sendo um trabalho desenvolvido na UNISO.

Os referidos trabalhos aproximam-se no que diz respeito aos objetos de investigação. Em termos de procedimentos metodológicos, os cinco trabalhos também se assemelham bastante: quatro deles utilizaram, além de análises documentais e pesquisa bibliográfica, entrevistas semiestruturadas.

Tabela 6 - Descrição dos trabalhos encontrados sobre e/ou envolvendo a reforma curricular paulista na percepção dos professores nos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE).

Ano	Tipo	PPGE	Título	Autor
2010	Dissertação	UNISO	A proposta curricular do estado de São Paulo:	Catarina André Hand
2011	Dissertação	PUC – São Paulo	algumas implicações no trabalho docente Trabalho e currículo oficial: contradições e tensões no modo de ser professor contemporâneo.	Janete da Costa Machado
2011	Dissertação	PUC – São Paulo	O impacto da reforma curricular do estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede.	Eliana Allbarrans Leite
2012	Dissertação	USP	O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.	Fabiana Olivieri Catanzaro
2013	Dissertação	USP	Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo faz Escola	Luís Renato Silva Maldonado

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelos autores nos bancos de dados dos Programas de Pós Graduação em Educação, 2017.

Mais adiante apresentamos uma análise dessas pesquisas, cujos objetivos aproximam-se dos nosso. Notamos que não há um cenário homogêneo de implementação e consolidação da reforma curricular. Enquanto algumas pesquisas apontam uma fragmentação do trabalho docente, em outras realidades os professores não são passivos diante dos materiais advindos com a reforma, mas através do saber fazer comum à docência criam estratégias de resistência.

1.2 Problema de pesquisa

O nosso problema de pesquisa centra-se em entender a implementação da reforma curricular paulista e suas decorrências no trabalho docente, a partir da percepção dos professores. Nesse sentido consideraremos as seguintes questões norteadoras: o que mudou no trabalho pedagógico escolar e na prática docente com o advento da referida reforma? Quais os impactos e implicações de tal reforma no cotidiano escolar? Como os professores a receberam/interpretaram? Houve prejuízos à autonomia docente? O professor foi transformado em mero reprodutor de conteúdos pré-determinados? Houve melhoria na qualidade de ensino a partir da reforma?

1.3 Objetivos da pesquisa

O objetivo precípua desse trabalho é analisar o processo de implementação da reforma curricular paulista e suas decorrências no trabalho docente, a partir da percepção de professores de uma escola estadual paulista.

Para atingir esse objetivo, traçamos ainda os seguintes objetivos específicos que nos permitirão uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo:

- Contextualizar as políticas educacionais nacionais e estadual paulista e seus nexos com a reforma curricular implementada no estado de São Paulo;
- Identificar a partir do nosso referencial teórico os princípios e concepção de educação presentes no currículo oficial paulista;
- Analisar a percepção docente em relação às mudanças pela qual o trabalho pedagógico escolar passou com a reforma curricular;
- Analisar a percepção dos professores de uma escola da rede estadual sobre a implementação da reforma curricular;
- Identificar as implicações da reforma no cotidiano escolar e no trabalho docente.
- Analisar a percepção docente em relação à qualidade do ensino oferecido a partir da reforma;
- Analisar a percepção docente acerca da relação entre professores e gestores.

1.4 Procedimentos metodológicos

Considerando que o objetivo precípua dessa investigação é analisar o processo de implementação da reforma curricular paulista e suas decorrências no trabalho docente, a partir da percepção de professores de uma escola estadual paulista, optou-se pela realização de uma pesquisa de cunho qualitativo.

Considerou-se que essa abordagem facilita a compreensão da complexidade e das contradições de fenômenos singulares ao considerar o dinamismo das relações entre a realidade e o sujeito e a “interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 1991).

Segundo Ludke, André (1996) a pesquisa qualitativa é caracterizada por ter o ambiente natural como principal fonte de dados e o pesquisador como o principal instrumento de pesquisa, já que seu contato com o ambiente e a realidade pesquisada é prolongado e constante. Para Bodgan e Biklen (1994) esse tipo de pesquisa também é considerado naturalística, tendo em vista que os problemas estudados ocorrem naturalmente.

A pesquisa qualitativa permite uma contextualização do objeto de estudo, pois sem considerar as circunstâncias particulares que os rodeia não é possível compreendê-lo. “As pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.12).

Nesse sentido Chizzotti (1991) ressalta que a pesquisa qualitativa não reduz o conhecimento a dados isolados conectados a uma teoria explicativa, mas sim considera o sujeito observador “parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 1991, p.79).

Chizzotti (1991) ressalta que essas relações que permeiam o conhecimento recebem orientação filosófica da fenomenologia e da dialética. Segundo a fenomenologia para captar a essência dos fenômenos é necessário ultrapassar as aparências “ir além das manifestações imediatas” e “desvelar o sentido oculto das impressões imediatas” (CHIZZOTTI, 1991, p.80).

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa inspirada na fenomenologia permite uma investigação do sentido que os atores sociais dão aos objetos, pessoas e símbolos que integram e constituem a realidade, os acontecimentos e as interações cotidianas.

Na perspectiva dialética o pesquisador vai descobrindo em sua investigação os significados ocultos nas estruturas sociais e a mesma diferencia-se da perspectiva fenomenológica por não se deter às significações subjetivas dos sujeitos, indo além, ao valorizar a “contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens” (CHIZZOTTI, 1991, p.80).

Delimitou-se e formulou-se o problema de pesquisa a partir de um processo indutivo, conforme explorado no contexto. Como explicitado na introdução dessa dissertação, foi vivenciando os fenômenos cotidianos que se materializam na escola que o interesse pelas políticas educacionais foi despertado.

A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõe, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas experiências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa (CHIZZOTTI, 1991, p.81).

Assim, formulou-se um projeto inicial com o intuito de analisar/compreender o conjunto de políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo entre o ano de 1995 a 2018. Posteriormente, conforme fomos nos deparando com inúmeros estudos sobre esse assunto fomos realizando um recorte que permitiu delimitar uma das políticas implementadas nesse período: a reforma curricular.

Pesquisas foram realizadas, seguidas de análise bibliográfica, envolvendo o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações científicas relacionadas à temática em tela. Esse levantamento e posterior consulta às obras permitiu que confrontássemos os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico acumulado à respeito da reforma curricular.

A análise do material coletado despertou o interesse sobre uma das porções do fenômeno estudado, e dessa forma realizou-se um recorte do problema da pesquisa: “compreender a percepção do grupo de professores de diferentes áreas sobre a implementação da reforma curricular e suas decorrências ao trabalho docente”.

Na sequência, realizou-se uma análise dos documentos da parte curricular comum a todas as áreas do conhecimento, onde constam a concepção de educação, os princípios orientadores do trabalho pedagógico e as competências a serem desenvolvidas, com o intuito

de buscar referenciais que contextualizassem a produção desse texto à conjuntura política, econômica e cultural do período em questão.

A partir dessas análises reuniu-se valiosos conhecimentos acerca do quadro teórico, dos contextos, dos atores, interesses, da natureza dos textos e dos conceitos-chaves relacionados ao nosso problema de pesquisa, a partir dos quais realizamos uma abordagem analítica que nos conduziu a uma interpretação coerente da realidade.

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para a qual a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (CORSETTI, 2006, p.36).

Portanto, com o problema de pesquisa bem delimitado, a análise dos documentos e o cruzamento de informações, a partir da pesquisa bibliográfica, permitiram uma ampla contextualização do objeto de pesquisa, conduzindo a uma interpretação coerente da realidade posta.

Diante do problema de pesquisa e de questões que nortearam nossa investigação, elegemos o estudo de caso como a estratégia mais adequada para levantarmos os dados necessários à compreensão dos impactos da reforma curricular no trabalho docente e no cotidiano escolar. A escolha por essa abordagem de pesquisa empírica, justifica-se pelo fato de a partir do mesmo poder-se contar com diversas evidências, como documentos, entrevistas, observações de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto (YIN, 2005). Além disso, o estudo de caso focaliza uma situação e a descreve de forma densa, iluminando a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo “revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido” (ANDRÉ, 2008, p. 18).

O estudo de caso qualitativo ou naturalístico encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.24)

O estudo de caso conduz a um aprofundamento na compreensão do fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade. Trata-se, portanto, do estudo da particularidade e da complexidade de um caso particular. O estudo de caso pode ser definido como uma

“categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente” (TRIVINOS, 2011, p.133).

O caso é tomado como unidade significativa do todo e, por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento fidedigno quanto propor uma intervenção. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação (CHIZZOTTI, 1991, p.102).

Ludke, André (1986) aponta a necessidade de o estudo de caso ser bem delimitado e ter os contornos bem definidos, pois trata-se de uma unidade dentro de um sistema bem mais amplo, que pode ter similaridades com outras porções, porém tem seu próprio interesse.

O estudo de caso visa descobertas, portanto cabe ao pesquisador não se prender aos pressupostos iniciais, mas sim estar atento a novos elementos que venham a surgir. Ao trabalhar com estudo de caso, o pesquisador irá retratar uma unidade em ação, o que exige a compreensão completa do objeto, o contexto em que o mesmo está situado. As múltiplas dimensões presentes em uma situação precisam ser consideradas nesse tipo de pesquisa (LUDKE, ANDRÉ, 1986).

Ao analisar a reforma curricular, a partir dessa perspectiva, encontrou-se variáveis desconhecidas e únicas que conduziram a novas formas de pensar essa política educacional. Além disso, o estudo de caso pode revelar uma experiência vicária, oferecendo a possibilidade de fazer generalizações acerca da reforma curricular. A generalização depende do conhecimento formal, das impressões, intuições, enfim do conhecimento tácito. “O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar o conhecimento tácito para fazer generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.23).

Com o estudo de caso foi possível obter visibilidade daquilo que não está registrado, ou seja, como a reforma curricular foi recebida e entendida pelos professores daquela unidade escolar em específico. A escola estudada servirá como caso representativo de uma realidade maior. “Mesmo que a realidade de uma escola não se repita em outras, alguns aspectos das relações estabelecidas podem fornecer dados para as questões mais amplas relativas a contextos de outras escolas” (CANTAZARO, 2012, p. 52).

Com o intuito de obter uma grande amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado, realizamos a coleta de dados a partir da técnica da triangulação, pois concordamos com Trivinos (2011) que “é impossível conceber a existência

de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social” (TRIVINOS, 2011, p.138).

Assim, fez-se necessário considerar três aspectos: os processos e produtos elaborados pelo pesquisador (entrevistas), os produtos elaborados pelo meio (documentos legais, resoluções, decretos, entre outros) e os produtos originados da estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social (modos de produção, relações de poder) no qual os sujeitos estão inseridos (TRIVINOS, 2011).

Considerando o dinamismo de uma entrevista, de seu caráter “vivo”, fruto da interação entre pesquisador e sujeito entrevistado, entendemos que entrevistas semiestruturadas seriam a melhor opção diante do nosso objetivo. Isso deve-se ao fato de se tratar de uma técnica de pesquisa flexível, que permite correções e adaptações à medida em que a entrevista acontece, “Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.33).

Considerando esses aspectos, nos atentamos a alguns cuidados durante a realização das entrevistas. Apoiados nos referenciais de Trivinos (1987) e Manzini (1990), elaboramos um roteiro de questões fundamentadas em teorias relacionadas ao problema de pesquisa. Durante as entrevistas outras questões foram surgindo, porém, o roteiro foi essencial para que mantivéssemos uma certa organização durante a interação com o participante e nos conduzisse na descrição e compreensão do fenômeno estudado.

Ao estabelecer contato com os prováveis participantes, informamos os objetivos da pesquisa e garantimos sigilo e o anonimato de cada entrevistado. Combinamos o local e o horário das entrevistas previamente e buscamos valorizar a cultura e valores de cada entrevistado. Ouvimo-los atentamente estimulando o fluxo de informações, no entanto, sem forçar ou influenciar o rumo das respostas. Buscamos ainda, manter a atenção flutuante, ouvindo e atentando aos gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, entre outros aspectos que poderiam importar para a compreensão do que foi dito.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, para então apreendermos os aspectos relacionados aos posicionamentos, relatos de vivência, reações e percepções dos sujeitos da pesquisa acerca da reforma curricular paulista.

Os dados levantados, a partir das entrevistas, foram tratados mediante análise de conteúdo. Assim, realizamos uma pré-análise que nos conduziu a definição de alguns trechos das entrevistas selecionados a partir dos nossos objetivos específicos (BARDIN, 2008).

Segundo Franco (2008), “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p.12). Temos que considerar que as mensagens expressam significados, sentimentos e estão articuladas às condições contextuais de seus produtores. Portanto, contém uma grande quantidade de informações, que vão desde sua visão de mundo, motivações até suas representações sociais.

As interpretações da realidade acontecem a partir de um amplo quadro de referência. Por isso, as falas transmitem teorias advindas da concepção de realidade de cada um (FRANCO, 2008).

Ao analisar os conteúdos precisamos ter o cuidado de não a direcionar pelo nosso ponto de vista. Começamos pelo que está explícito para irmos além, buscando o conteúdo oculto, aquele que está nas entrelinhas.

A finalidade da análise de conteúdo é a produção de inferências sobre qualquer elemento da comunicação (mensagens verbais e não verbais) que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens. A inferência “permite a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação” (FRANCO, 2008, p.29). É ela a responsável por conferir valor teórico à análise de conteúdo.

Posteriormente, tratou-se minuciosamente os dados, os sentidos das frases e das palavras e os agrupamos em unidades categoriais. Essas categorias foram organizadas a partir das questões norteadoras do problema de pesquisa e considerando alguns critérios, entre eles (BARDIN, 2008):

- Exclusão mútua: Adotamos um único princípio de classificação para orientar a organização;
- Pertinência: As categorias precisam estar adaptadas ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido.
- Produtividade: As categorias precisam oferecer resultados férteis em índices de inferências, hipóteses novas e dados relevantes para o aprofundamento de teorias.

Com base nesses critérios definiu-se as seguintes categorias: Trabalho docente antes da reforma, Processo de implementação da reforma curricular, Implicações da reforma no cotidiano escolar, Autonomia docente.

Na categoria “Trabalho docente antes da reforma” abordou-se a percepção docente em relação ao trabalho pedagógico realizado por eles no período anterior a implementação do SPFE.

Na categoria “Processo de implementação da reforma curricular” buscou-se reunir elementos para entender a participação ou ausência de participação dos professores na formulação da reforma curricular e como essa política foi recebida pelo grupo da escola cenário da pesquisa.

Na categoria “Implicações da reforma no cotidiano escolar” o objetivo foi identificar o que mudou no cotidiano escolar com a implementação da reforma.

Na categoria “Autonomia docente” analisamos a percepção do professor em relação a sua autonomia na ação educativa, buscando compreender se a reforma reduziu o papel do professor a técnico, ou se os mesmos defendem e reafirmam a especialidade de sua ação.

Este trabalho tem a seguinte estruturação:

Na introdução apresentou-se uma breve caracterização da educação sob influência do neoliberalismo, justificou-se o interesse por esse problema de pesquisa e a relevância da pesquisa através do levantamento das pesquisas bibliográficas de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação com conceito superior a 4 (conceito CAPES) a respeito da temática em tela. Esse levantamento forneceu a base para a composição do referencial teórico da pesquisa. Apresentou-se ainda os questionamentos norteadores da pesquisa, os objetivos geral e específicos e o percurso metodológico que trilhamos na realização da mesma.

No capítulo 1, foram expostos algumas questões mais gerais sobre o quadro de crise do capitalismo e conseqüente ascensão do neoliberalismo, bem como os seus desdobramentos e influência nas políticas educacionais.

No capítulo 2, fez-se uma breve contextualização das políticas nacionais e estaduais, identificando seus nexos com os princípios neoliberais e os elementos que contribuem com uma compreensão mais ampla acerca da reforma curricular paulista. Ainda nesse capítulo nos atemos ao processo de formulação da reforma curricular, sua implementação e a análise dos materiais advindos do São Paulo Faz Escola.

No capítulo 4, caracterizou-se o perfil da escola cenário de pesquisa a partir dos dados contidos na proposta política pedagógica, o perfil dos professores participantes da pesquisa e expôs-se os resultados da pesquisa através da análise categorial das entrevistas realizadas com os professores da escola locus de pesquisa. Buscamos identificar as aproximações e contrastes entre a realidade pesquisada e aquelas apontadas por nosso referencial teórico.

E por fim, as considerações finais, sintetizando o trabalho desenvolvido e apontando perspectivas e rumos para novas pesquisas.

2. O AVANÇO DO PENSAMENTO NEOLIBERAL E SUA INTERFACE NA EDUCAÇÃO

Dentre os desdobramentos da globalização contemporânea encontramos a redefinição do papel do Estado Nacional. A globalização, apesar de ter se originado juntamente à constituição dos Estados Nacionais lhe é ao mesmo tempo oponente. A natureza expansiva do processo de globalização entrou em choque com o modelo de Estado Nacional, que predominou até meados do século XX, resultando na ocorrência de uma série de conflitos territoriais e disputas por fronteiras entre nações (CASTANHO, 2001).

Segundo Castanho (2001), se considerarmos a esfera do Estado Nacional constituída pela base humana, a nação, que engloba a cultura, a língua, os aspectos sociais, políticos e econômicos, concluiremos que houve uma intensificação do processo de homogeneização, conduzindo a uma intensa desconstrução das culturas nacionais, bem como, um aumento da influência e dos impactos das decisões tomadas em diferentes partes do mundo (CASTANHO, 2001).

Portanto, em um contexto de rearranjos produtivos do mundo do trabalho e da produção capitalista, bem como, de um processo de homogeneização cultural, o Estado passa por uma redefinição de suas funções (MILITÃO, 2015).

Essas “reformas do Estado” tiveram início na década de 1980 nos Estados Unidos e Inglaterra em resposta à crise do capitalismo. Esses países passaram por uma intensa reestruturação produtiva seguindo princípios neoliberais (MILITÃO, 2015).

No contexto reformista ocorreu a introdução de um novo modelo de administração pública denominada gerencial, que desde então, vem determinando as políticas educacionais. As reformas educativas que ocorreram no Brasil em meados dos anos de 1990 devem ser contextualizadas à essa redefinição do papel do Estado no mundo, sobretudo a partir da década de 1970. Tais mudanças embasaram-se na concepção neoliberal e redefiniram os limites entre o público e o privado (PERONI, 2003).

Ressalta-se que o neoliberalismo é um arcabouço teórico e ideológico que se colocou como verdade absoluta, único caminho possível e irreversível, responsável por uma verdadeira

mutação antropológica que se operou, isto é, a fabricação de um novo sujeito motivada, entre outros fatores, pela difusão e inculcação de ideias ligadas à superação das relações sociais capitalistas ou da sua perda de relevância na constituição e na dinâmica das sociedades contemporâneas. Portanto, as referências do passado teriam perdido a validade (DANTAS, 2013, p.19).

Portanto, a reestruturação neoliberal não se restringiu às esferas econômica, social, cultural e política, mas atingiu a própria representação e significação social, de forma a garantir que o arranjo capitalista fosse justificado sem questionamentos. Um novo sujeito é formado em meio a um processo de despolitização que deu às questões sociais e políticas, conotações puramente técnicas. A sociedade passou por uma intensa reforma ideológica, que conduziu à legitimidade às propostas de reformas nos setores sociais, entre eles na educação, a partir de uma dinâmica de reconstrução do discurso ideológico, fundamentado em diagnósticos difundidos pelos expoentes intelectuais desse pensamento (GENTILI, 1996).

Destarte, o neoliberalismo acarretou tanto uma reforma econômica quanto cultural, já que propôs uma reinvenção da sociedade, fundamentada em princípios individualistas e não coletivos. “A máquina ideológica que sustenta as ações preponderantes da atualidade é feita de peças que se alimentam mutuamente e põem em movimento os elementos essenciais à continuidade do sistema” (SANTOS, 2001, p.18).

Nesse contexto, os problemas enfrentados nas escolas passaram a ser tratados, exclusivamente, como reflexos da má gestão e administração e de métodos de ensino defasados. Diante desse reducionismo, as soluções propostas para os problemas existentes na educação restringem-se à incorporação da lógica neoliberal à educação, cujos ditames vêm do mercado (MILITÃO, 2015).

2.1 O contexto de ascensão do pensamento neoliberal: Do mundo à América Latina

O neoliberalismo fundamenta-se nos princípios de mercado e na reação contrária à intervenção estatal na economia e nas questões sociais. Sua origem data dos anos de 1940, sendo os seus pressupostos encontrados no livro “O Caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, em 1944, e tem nele e em Milton Friedman, autor do livro “Liberdade de Escolher”, seus principais expoentes.

O neoliberalismo pode ser definido como um

movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (BIANCHETTI, 1999, p.21).

O termo é usado com três sentidos diferentes, a saber: como filosofia centrada no indivíduo, como teoria política que se preocupa com a origem e a natureza do poder e como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado (ANDERSON, 1995).

Hayek e o grupo de teóricos que compartilhavam de sua ideologia passaram a se reunir a cada dois anos com o propósito de discutir as limitações do pensamento keynesiano e preparar as bases para um novo modelo de capitalismo.

O pensamento keynesiano foi aplicado na Europa no contexto do pós-guerra, quando o Estado-providência passou a atuar de forma centralizadora, planejando a economia, estimulando a acumulação de capital e adotando políticas redistributivas, medidas necessárias para reconstrução das economias destruídas pela guerra (ANDERSON, 1995).

O Estado-Providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão torna-se cada vez mais agudas como resultado, por um lado, da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica e, por outro, de ter que criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais, muitas delas decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania como a proteção social, o acesso aos cuidados de saúde e à educação, entre outros (AFONSO, 2000, p.100).

Os neoliberais apontavam essa intervenção após a Segunda Grande Guerra como a responsável por ter limitado a “evolução natural das instituições sociais” ao atender às pressões por tornar a sociedade mais igualitária e questionavam essa forma de organização social e política, argumentando que a intervenção estatal estava prejudicando as liberdades individuais. Nessa perspectiva, ao estado caberia apenas o estabelecimento de normas gerais, ou seja, pregavam “mais mercado, menos Estado” (AZEVEDO, 2004).

Combatia-se veementemente os direitos sociais e os ganhos da classe trabalhadora considerados, nessa perspectiva, ações fundamentadas em ideais socialistas. Porém, “o modelo de Estado Benfeitor foi um modelo de acumulação adaptado às condições objetivas da realidade histórico – social e não um modelo redistributivo de características socialista, como pretendiam apresentá-lo os teóricos neoliberais” (BIANCHETTI, 1999, p. 107). Nesse período, haviam algumas escolas que difundiam o pensamento neoliberal e defendiam com veemência a formação de agendas reformistas pelos Estados pautadas nos princípios do individualismo, da livre concorrência e do Estado mínimo entre elas destacavam-se a Escola Austríaca, a Escola de Chicago e a Escola de Virgínia. (SILVA, 2010).

A escola de Virgínia, também conhecida como *Public Choice*, foi uma das maiores influenciadoras da agenda reformista brasileira (PERONI, 2003).

A Public Choice propunha um programa de restauração do país por meio de uma legislação básica, o que pode dar-se por intermédio de emendas constitucionais que proibam o déficit público, as quais nenhum Legislativo possa revogar. Portanto, ela propõe o controle do poder político ordinário, que é submetido às eleições, já que o problema central é o fato de os governos atuarem com déficit para atender às demandas dos eleitores (PERONI, 2003, p.90).

No entanto, nas décadas de 50 e 60 o capitalismo viveu o seu auge, a fase de ouro, e as ideias neoliberais foram, ao longo desse período, desconsideradas (ANDERSON, 1995).

A partir do ano de 1968, importantes acontecimentos deram nova visibilidade às ideias neoliberais. Entre eles podemos citar a recuperação econômica do Japão e da Alemanha, que passaram a concorrer diretamente com os outros países europeus e da América do Norte; a queda dos lucros associada à queda do consumo; o aumento da inflação e do desemprego massivo; a recessão econômica decorrente do choque do petróleo, entre outros (ROSSI, 2011).

Na visão neoliberal, a ação estatal ao longo prazo acabou impondo um elevado grau de autoritarismo na vida social e a proteção aos excluídos foi apontada como a principal causa do desequilíbrio do mercado, levando as pessoas ao comodismo, à indolência e a permissividade social. Conseqüentemente era inevitável a ocorrência de crises econômicas decorrentes da implementação de políticas sociais (AZEVEDO, 2004).

Os déficits provocados pelos gastos com as políticas sociais macrorrealidade a elevação das receitas, obrigando os governos a aumentar as taxas de juros, o que causou grandes prejuízos às atividades produtivas. Para agravar ainda mais a situação, a intensa burocracia dos sistemas estatais despontava como obstáculo à eficiência da máquina administrativa (BIANCHETTI, 1999).

A estagnação econômica seguida do aumento da inflação dos anos 70, a estagflação, foi o ápice da demonstração da limitação do keynesianismo para o capitalismo, abrindo espaço para que teorias contrárias, principalmente aquelas de cunho neoliberal, ressurgissem. Portanto, o contexto de crise favoreceu a disseminação desses ideais, valendo-se de argumentos que o intervencionismo estatal já não era algo benéfico, mas sim um grande obstáculo à resolução dos problemas emergentes (AFONSO, 2000).

Foi no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhou espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto ofereceu a oportunidade necessária para que se produzisse esta confluência histórica entre um pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula keynesiana cristalizada nos Estados de Bem-estar. A intersecção de ambas as dinâmicas permite compreender a força hegemônica do neoliberalismo (GENTILI, 1996, p.14).

Portanto, o enxugamento do Estado, o rompimento do poder dos sindicatos, a redução dos gastos sociais e a manutenção da estabilidade monetária se apresentaram, naquele contexto, como as opções viáveis e inquestionáveis para solução da crise.

Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária com a contenção de gastos com bem-estar social e a restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para limitar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos (ANDERSON, 1995, p.11).

O pioneirismo na implementação do programa neoliberal foi da Inglaterra com a ascensão de Margareth Thatcher ao cargo de primeira ministra, em 1979 e de Ronald Reagan, em 1980 nos Estados Unidos. Nesses países teve início um processo de restauração conservadora promovida pela estratégia de desregulação que transformou o setor financeiro em uma espécie de espaço mundial. A partir de então outros líderes mundiais foram seguindo o mesmo exemplo, como Helmut Kohl, na Alemanha, em 1982 (ZOIA, ZANARDINI, 2016).

Os programas neoliberais, adotados nesses e em outros países centrais, consistiram em elevação das taxas de juro, redução dos impostos dos mais ricos, fim do controle sobre os fluxos financeiros, criação de leis antissindicais, corte de gastos públicos e um amplo projeto de privatizações. Apesar das semelhanças, o modelo neoliberal inglês foi marcado pela austeridade, enquanto que nos outros países as medidas foram mais cautelosas, dando ênfase às reformas fiscais e orçamentárias (BIANCHETTI, 1999).

Se fossemos considerar que as prioridades da adoção do neoliberalismo limitavam-se a deter a inflação exorbitante da década de 1970, a reduzir a ação dos sindicatos, sobretudo em decorrência do aumento do desemprego, e dos impostos sobre os maiores rendimentos, poderíamos dizer que o modelo obteve êxito. O êxito também foi alcançado do ponto de vista político, ideológico e cultural, pois houve a imposição do discurso que não havia outra sávida possível para a crise que ora se apresentava. Um nosso senso comum foi estabelecido, e as receitas tecnocráticas neoliberais aceitas sem questionamentos (GENTILI, 1996).

Porém, apesar de essas reformas terem contribuído para a redução da inflação nos países onde foram postas em prática, é evidente que “economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguindo nenhuma revitalização básica do capitalismo. Socialmente o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria” (ANDERSON, 1995, p.23).

Neste período histórico, a crise é estrutural. Por isso, quando se buscam soluções não estruturais, o resultado é a geração de mais crise. O que é considerado solução

parte do exclusivo interesse dos atores hegemônicos, tendendo a participar de sua própria natureza e de suas próprias características (SANTOS, 2001, p. 35).

Observamos um verdadeiro ataque aos ganhos sociais históricos da classe trabalhadora, culminando num aumento drástico da exclusão social e redução da esperança de uma sociedade mais igualitária, baseada nos ideais de solidariedade (BIANCHETTI, 1999).

As últimas décadas do século XX, foram marcadas pela hegemonia neoliberal, que propôs um dismantelamento das instituições criadas ainda no modelo de Estado de Bem-Estar Social para minimizar os riscos do capitalismo, com o intuito de “impulsionar um novo processo de acumulação capitalista” (BIANCHETTI, 1999, p. 21).

Essas reformas também começaram a ser implementadas na América Latina, a partir década de 1970, valendo-se de um conjunto de fatores dos quais destacam-se o modelo de desenvolvimento adotado nesses países e o reflexo das decisões políticas tomadas nos países centrais. Um conjunto de propostas, conhecido como Consenso de Washington², passou a ser apregoadado como a única receita para o controle das crises. Tratava-se de um verdadeiro receituário que deveria ser seguido pelos países latinos - americanos para a estabilização econômica, a saber: ajuste fiscal com o objetivo de reduzir o déficit público, redução do tamanho do Estado e enxugamento da máquina pública, privatizações, abertura comercial através da redução das alíquotas de importação, estímulo ao intercâmbio comercial visando ampliar as exportações, fim das restrições ao capital externo, desregulamentação, reestruturação do sistema previdenciário, investimento em infraestrutura básica e fiscalização dos gastos públicos (NOVAES, 2008).

Vários países da América Latina estavam submetidos a ditaduras, com intenso controle político e repressão dos movimentos de oposição. Os governos ditatoriais promoveram um intenso ajuste político e econômico, levando a uma aparente estabilidade nos países periféricos, tornando-os atraentes aos investimentos externos, tudo isso às custas de um intenso autoritarismo e da anulação dos mecanismos democráticos.

Considerando as especificidades dos países latinos, observamos que, as políticas protecionistas, como a de substituição de importações, também foram associadas ao pensamento keynesiano e, dessa forma, vistas como limítrofes à acumulação de riquezas. Os governos latinos alegavam que era necessário superar esses limites, desregulamentando a

² O Consenso de Washington foi o nome dado a um encontro que ocorreu no ano de 1989 nos Estados Unidos, onde os países latino-americanos receberam orientações para ajustarem-se ao modelo neoliberal. Participaram do encontro economistas, teóricos de perfil neoliberal e os líderes de muitos países. (GENTILI, 1998).

economia e lançando esses países em uma nova fase de acumulação de capital, caracterizada pela entrada maciça de investimentos externos.

No caso latino-americano é necessário destacar que a intervenção do Estado na economia e as instituições de bem estar social criadas por ele são resultados de processos diferentes que têm sua explicação na própria história desses países e na forma como se constituíram os Estados Nacionais (BIANCHETTI, 1999, p.37).

Portanto, os efeitos das políticas de ajuste em países periféricos foram desastrosos, já que, as instituições criadas nos países desenvolvidos, por influência do pensamento keynesiano, em nada se comparavam com aquelas criadas nos países da América Latina, então o que se viu foi o desmantelamento de instituições paternalistas criadas por governos populistas para mitigar os efeitos dos conflitos de classe.

Se o modelo do Estado de Bem Estar Keynesiano favoreceu, nos países centrais o fortalecimento de um sistema democrático, no caso latino-americano o modelo foi oferecido como uma concessão da totalidade social (o Estado Nacional) em benefício dos setores “menos favorecidos”. Com isso, não se fortaleceram as instituições democráticas de mediação política, porém, no melhor dos casos promoveu-se a relação corporativa com as instituições de representação parcial, criadas desde a própria estrutura do Estado (BIANCHETTI, 1999, p.43).

Gentili (1998) ressalta que a implementação de medidas neoliberais nos países periféricos resultaram de uma série de acordos estratégicos entre nações, orientados para a manutenção de um sistema capitalista vitorioso. Por outro lado, o Consenso de Washington não foi um acordo unânime entre as nações, como o nome sugere. A adoção das estratégias neoliberais ocorreu a partir da persuasão e imposição dos pressupostos neoliberais pelas nações centrais às periféricas, e pelas classes dominantes dessas nações a todos os setores da sociedade. Apesar de muitas incertezas, o Consenso de Washington tornou-se hegemônico, demonstrando uma eficiente estratégia de coerção.

O êxito cultural – mediante a imposição de um novo discurso que explica a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela – se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável (GENTILI, 1996, p.11).

A construção desse novo imaginário social foi a condição necessária para que uma nova ordem fosse estabelecida, onde o mercado tornou-se a instituição autorreguladora, livre da intervenção estatal (SANTOS, 2001).

Ao afastar a intervenção estatal e adotar as leis de mercado, um jogo de forças foi estabelecido entre as nações periféricas e centrais. Os governos com maior força política no

cenário mundial e os organismos multilaterais passaram a exercer uma influência ainda maior sobre os mercados, gerando consequências desastrosas para os países periféricos, pois

nem os preços de mercado são o resultado de um simples mecanismo de concorrência perfeita, nem as sugestões para reorientar as políticas públicas são consequência de um diálogo desinteressado que procura as melhores respostas técnicas para objetivos transcendentais e compartilhados. Assim como seria pouco esclarecedor pensar que tudo é produto de uma conspiração, também seria ingênuo ignorar a existência de forças organizadas e projetos de dominação, reforçados na medida em que são aceitos passivamente como algo natural (CORAGGIO, 2000, p.83).

Constatou-se, por fim, que nos países centrais foi dado nome e sobrenome à crise, culpabilizando as políticas redistributivas pela desestabilização da economia. Os países periféricos, ignorando as suas especificidades históricas, adotaram modelos muito próximos aos dos países centrais no combate a crise. Nesse contexto, as ideias neoliberais encontraram um terreno fértil para germinarem, e os argumentos de que uma saudável desigualdade tornaria as economias mais dinâmicas fortaleceram-se e consolidaram-se (BIANCHETTI, 1999).

2.2 As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo

A partir das últimas décadas do século XX, a educação começou a sofrer os efeitos da receita adotada para superar a crise do capitalismo: as reformas neoliberais. Nessa “Nova Desordem Mundial” estabeleceu-se um Estado Mínimo aos setores sociais e um Estado Máximo ao capital. A educação pública estatal, integrante do setor social, foi sendo fortemente colocada em xeque, pois, segundo os teóricos do neoliberalismo, a crise na qualidade do ensino evidenciava a ineficiência da intervenção do Estado nesse setor (PERONI, 2003).

Nota-se que os mesmos princípios discutidos no item anterior passaram a fundamentar as propostas destinadas à educação. A má qualidade dos sistemas educacionais públicos, apontada pelas avaliações externas, foi atrelada à ineficiência do Estado, detentor do monopólio sobre a educação. Associados a esse fator, os neoliberais ressaltavam ainda que a ação dos grandes sindicatos ao cobrar excessivamente a intervenção estatal no que diz respeito à expansão da escola pública, e a ausência da ética individualista e de valorização do esforço individual nas sociedades também figuravam entre os aspectos responsáveis pela crise na qualidade do ensino.

As sociedades latino-americanas não cultivaram, aparentemente, esse tipo de princípio ético. Seu preguiçoso coletivismo não lhes permitiu reconhecer o valor da cultura do trabalho; atitude essa que terminou por delegar, num Estado falsamente paternalista, a solução dos principais problemas que afligem a vida diária dos indivíduos (GENTILI, 1998, p. 21).

Portanto, os teóricos que compactuavam com a ideologia neoliberal, sobretudo aqueles vinculados aos organismos internacionais, identificaram uma situação de crise na educação, apontaram os responsáveis pela mesma e mostraram os caminhos e estratégias que deveriam ser seguidos para solucioná-la.

Dentre as estratégias neoliberais sugeridas por esses atores e acatadas por muitos governos para pôr fim à crise educacional destacam-se a descentralização de funções e responsabilidades no âmbito educacional, a adoção de programas de avaliação dos sistemas educacionais, centralizados em seu planejamento e implementação, a realização de reformas curriculares acompanhadas de programas de formação continuada para professores, entre outras medidas que seguiam uma combinação da lógica centralizadora e descentralizadora (GENTILI, 1998).

Ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

A educação foi tornando-se mercantilizada na medida em que as políticas voltadas a esse setor foram sendo formuladas e implementadas seguindo os princípios econômicos, enaltecendo a competição e a busca por aumento da produtividade, transformando o sistema escolar em um verdadeiro sistema de quase mercado³ (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

A combinação da lógica centralizadora e descentralizadora, por sua vez, intensificava esse processo, pois ao mesmo tempo em que o estado passava a se esquivar de suas responsabilidades sobre a educação, criava mecanismos que centralizava o controle sobre os resultados. A instituição de sistemas de avaliações destinados a fornecer indicadores de qualidade é um indicativo dessa mercantilização (GENTILI, 1998).

Portanto, à educação foram associados os mesmos princípios do mercado, onde “mediante uma lógica de prêmios e castigos que estimulam a produtividade e a eficiência”, as

³ A partir do pensamento neoliberal diferentes tipos de privatização se expandiram para todas as esferas sociais. Na educação vimos a adoção de formas de gestão ancoradas na lógica de mercado. Contudo, por mais que o capital e a lógica de mercado penetrem na educação, e os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo pareçam se generalizar no sistemas educacionais, eles continuam sendo públicos estatais. Para mais informações sobre esse conceito de “quase-mercado”, consultar: SOUZA, S. PORTELA, R. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. 2003.

escolas passaram a ser avaliadas e classificadas em *rankings* a partir dos resultados obtidos (GENTILI, 1998, p. 24).

Segundo Ball (2001) estamos diante de um novo paradigma da gestão pública constituído de novas tecnologias de políticas que associam mercado à gestão e, a partir dos quais, o Estado cria novos mecanismos de regulação. Dessas tecnologias destacam-se a performatividade e o gerencialismo. A performatividade é um método de regulamentação, que estabelece parâmetros para comparar resultados. Já o gerencialismo refere-se à inserção de novas relações de poder no setor público que conduz à formação de uma cultura empresarial competitiva nesse setor (BALL, 2005).

No processo de implementação deste novo paradigma nas organizações do serviço público, o uso de uma nova linguagem é importante: as novas organizações de gestão pública encontram-se agora “populadas” de recursos humanos que necessitam ser geridos; aprendizagem é rebatizada “produto final de políticas custo-eficazes”; realizações passam a ser um conjunto de “objetivos de produtividade”, etc (BALL, 2001, p.104).

Portanto, a performatividade e o gerencialismo passam a ser os meios utilizados em busca de um aumento da produtividade e eficiência do setor público, inclusive do sistema de ensino.

Ao analisar a atuação dos professores, Ball (2005) ressalta que vem ocorrendo uma erradicação do profissionalismo devido à combinação dos efeitos da performatividade e do gerencialismo, para os quais a prática profissional resume-se a obedecer regras segundo critérios externos de qualidade.

O profissional é responsável por seu desempenho e responderá se o que se espera dele não for alcançado, porém ao mesmo tempo vê-se limitado no seu saber-fazer, pois todas as decisões em relação à sua atuação vem estabelecida verticalmente, de cima para baixo. Portanto, o “novo profissional” é um mero espectador (BALL 2005).

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 544).

Nesse contexto a figura do gerente ganha grande importância, pois ele é o ator social que tem como função inculcar nos trabalhadores a cultura da responsabilidade em zelar pelo bem-estar da organização, através do uso de pedagogias invisíveis de gerenciamento. Os profissionais passam a ser avaliados, possuem metas e recebem bonificação quando essas são

alcançadas “O gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador”. Usa-se de um emocionalismo através da atuação de atores carismáticos (BALL apud BERNSTEIN, 2005).

Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análise periódicas e a comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação (BALL, 2005, p.547).

Portanto, seguindo o que é definido pela performatividade os professores precisam cumprir metas baseadas em indicadores que sequer correspondem à realidade da escola.

Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição (BALL, 2005, p. 549)

Nota-se que a performatividade gera uma mudança de valor, pois os sentimentos de culpa, vergonha, orgulho tomam conta dos sujeitos. Os professores se veem obrigados a abandonar a experiência da prática e assumir o que o sistema de ensino cobra dos mesmos, pois caso não o façam os indicadores produzidos a partir de avaliações distantes do contexto escolar apontaram para a improdutividade do seu trabalho. “Existe, nesse caso, uma possível “ruptura” entre aquilo que os próprios professores veem como “boas práticas” e “necessidades” dos alunos por um lado, e os rigores do desempenho, de outro (BALL, 2005, p. 551).

Nesse contexto, na América Latina, em meados dos anos de 1980, foram divulgados uma série de diagnósticos fundamentados nesses indicadores que evidenciavam a crise de eficiência, eficácia e produtividade existente nos sistemas educacionais latino americanos.

O desafio da universalização, tendo sido cumprido, foi alcançado às custas de uma progressiva deterioração da qualidade e dos índices de produtividades das instituições escolares. A América Latina estaria enfrentando, assim, uma profunda crise de gerenciamento, de management das políticas educacionais. Em suma, uma profunda crise de qualidade” (GENTILI, 1998, p. 17).

Esses diagnósticos fortaleciam os argumentos que os neoliberais já vinham usando na década de 1940: o Estado havia sido incapaz de administrar as políticas sociais e a natureza

pública e o monopólio estatal da educação despontavam entre os principais fatores que conduziram a escola a uma inevitável ineficácia. A saída neoliberal seria configurar os sistemas educacionais como mercados escolares regulados “por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (GENTILI, 1998, p. 18).

O próximo passo, na perspectiva neoliberal, seria a destituição do monopólio do Estado sobre a educação, a partir da implementação de uma política de livre escolha. Uma das ideias que se insere nessa perspectiva de livre escolha e que foi muito propagada no período defendia que os pais deveriam receber cheques com valores correspondentes aos necessários para manter os estudos dos filhos. Esses cheques poderiam ser usados em instituições privadas e públicas, acarretando numa busca por melhoria da escola “pública”, já que esta teria que competir pelos cheques com as escolas privadas. Percebe-se, portanto, uma alteração do sentido dado ao que é público, pois o Estado se desobrigaria a destinar recursos para a escola pública (LIBÂNEO, 2009).

Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

Ainda, nesse sentido, os neoliberais defendiam a ampliação das oportunidades educacionais como o caminho que conduziria à redução das desigualdades sociais. Porém, a responsabilidade sobre o sistema educacional deveria ser dividida entre o Estado e o setor privado, o que serviria de estímulo ao aumento da qualidade na oferta dos serviços educacionais, e aumentaria a competição entre esses setores. Dessa forma, ao mesmo tempo em que as famílias teriam liberdade de escolha, ocorreria a redução dos gastos públicos, sobretudo devido ao fim do monopólio estatal sobre a educação e a redução do corpo burocrático do estado.

Coerente com as ideias liberais, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços. (AZEVEDO, 2004, p.15).

Em relação ao ensino profissionalizante, as orientações neoliberais eram claras: a responsabilidade sobre o mesmo, em sua totalidade, deveria ser transferida para a iniciativa privada. Para os indivíduos notadamente “talentosos”, porém que não possuíssem recursos, a

solução seria o oferecimento de financiamentos, para que os mesmos pagassem após começar a colher os frutos da valorização do capital humano (AZEVEDO, 2004).

A educação, sob esse novo olhar, deve-se ajustar às demandas empresariais e é marcada pela ideologia da qualificação, como elemento que determina a empregabilidade e que ajudaria a recompor as bases da acumulação capitalista deterioradas pela crise estrutural do sistema (MALDONADO, 2013, p. 20).

O êxito e o fracasso, nessa perspectiva, são resultantes das escolhas individuais. Assim como o mau funcionamento da escola se explicaria pelo fato de as pessoas não reconhecerem o valor do conhecimento, investindo pouco no capital humano. Portanto, na visão neoliberal, desde a década de 1970, a sociedade passou a produzir e reproduzir a crise educacional ao não valorizar a aquisição de conhecimento.

Esses princípios embasaram as orientações elaboradas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNESCO, o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), e forneceram as bases para a formulação das políticas educacionais, sobretudo nos países periféricos.

Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (SHIROMA, 2000, p. 56).

Tais documentos orientadores reforçavam que as reformas necessárias ao sistema de ensino deveriam ser realizadas a partir de consulta a especialistas, técnicos e organismos internacionais, numa evidente “transnacionalização dos tecnocratas encarregados de produzir receitas de caráter supostamente universal, mais para lá da história, dos conflitos, das necessidades e das demandas locais” (GENTILI, 1998, p. 27).

Esses organismos mobilizam um conjunto de experts, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas regionais, revistas etc., que, de modo refletido, fazem uma representação da realidade educacional desses países e o alinhamento de diretrizes e metas que efetivamente vêm direcionando as políticas educacionais de cada país, entre eles o Brasil (GARCIA, 2010, p.449).

Dentre esses organismos internacionais o BM obteve um grande destaque pela influência que exerceu nos países periféricos, principalmente em meados dos anos de 1990. Faz-se necessário uma breve contextualização da função inicial conferida ao BM, para então

entendermos a sua participação entre os principais orientadores da formulação da política educacional no Brasil e no mundo.

Essa instituição foi criada em 1944, na Conferência de Bretton Woods com o propósito de “conferir maior estabilidade à economia mundial de forma a impulsionar o crescimento e evitar a emergência de novas crises internacionais” (SOARES, 2000).

Portanto, em um primeiro momento, o BM tinha uma função econômica e financeira secundária, voltada a ajudar os países destruídos pela guerra, porém, após grandes mudanças no cenário internacional, o papel desempenhado pelo BM foi ampliado, e ainda hoje, essa instituição exerce grande influência nos rumos do desenvolvimento mundial (SHIROMA, 2000).

Desde a sua fundação os Estados Unidos detêm a hegemonia nas principais decisões do BM, situação garantida pelo próprio estatuto do banco ao país que mais investir na sua manutenção. Os Estados Unidos detêm, inclusive, o poder de veto das decisões do BM e, conseqüentemente, essa instituição atua como auxiliar da política externa estadunidense (SHIROMA, 2000).

Segundo Soares (2000), analisando a atuação do BM desde sua criação é possível constatar que o mesmo financiou um tipo de desenvolvimento econômico “desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente” (SOARES, 2000, p. 17).

Na década de 1980, o Banco Mundial tornou-se um dos principais agentes da reestruturação neoliberal, passando de indutor de investimentos a guardião dos interesses dos grandes credores da dívida, impondo pacotes de ajustes como condição imprescindível para o recebimento de novos empréstimos. Assim, o BM passou a intervir diretamente na política socioeconômica e na legislação de muitos países, inclusive no Brasil.

O BM compactua com as ideias defendidas no Consenso de Washington, entre elas aquela que diz respeito à dificuldade dos países devido à rigidez de suas economias. Assim, no final do século XX, impôs reformas profundas, entre elas amplos projetos de reajuste econômico, redução de gastos públicos, abertura das economias ao mercado externo, privatizações de empresas estatais, como condições para que novos empréstimos fossem liberados.

Por meio das condicionalidades, o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção “mais adequada de crescimento”: liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido

processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de “Consenso de Washington” (SOARES, 2000, p.23).

Segundo o BM, as reformas permitiriam a retomada do crescimento econômico, pois garantiriam uma maior estabilidade econômica e isso atrairia novos investimentos para os países. Porém, esses programas transformaram os anos de 1980 em uma década perdida do ponto de vista econômico⁴, o que evidenciou o seu caráter contraditório e altamente segregador. As economias dos países periféricos tornaram-se ainda mais vulneráveis e a pobreza e a exclusão social atingiram grandes proporções.

Apesar do notável aumento dos investimentos do BM nas questões sociais, nota-se que continuam associadas às questões econômicas, portanto, são realizados mais no sentido de evitar tensões sociais e de forma muito incoerente, já que o BM estimula políticas que vão totalmente na contramão dos interesses sociais, a saber: flexibilização de leis trabalhistas, reformas previdenciárias entre outras.

No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação (SOARES, 2000, p.30).

Nas últimas décadas do século XX, o Banco Mundial ganhou grande visibilidade no panorama educativo, tornando-se uma fonte de assessoria sobre a política educacional. Essa instituição apresenta uma série de propostas articuladas, pensadas a partir da realidade de países africanos, com sérias fragilidades em sua conceituação e fundamentação (TORRES, 2000).

Embora se reconheça que cada país e cada situação concreta requerem especificidade, trata-se de fato de um “pacote” de reforma proposto aos países em desenvolvimento que abrange um amplo conjunto de aspectos vinculados à educação, das macropolíticas até a sala de aula (TORRES, 2000, p. 26).

As reformas orientadas nos documentos do BM fundamentam-se nos princípios neoliberais trabalhados nesse capítulo e, portanto, reforçaram “as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar” (TORRES, 2000, p.127).

⁴ Faz-se necessário ressaltar que na década de 1980 ocorreram lutas políticas fundamentais para a conquista de liberdades e direitos. Trata-se do período de redemocratização do país, marcado pelo protagonismo da sociedade civil, apesar dos problemas econômicos vividos naquele momento. Para maiores informações consultar: ALMEIDA, G. R. História de uma década quase perdida - PT, CUT, crise e democracia no Brasil: 1979-1989. Editora Garamond, 2011.

Ao longo dos anos, os governos e o BM mantiveram um intenso diálogo e o resultado dessa interação governo/banco foi a crescente influência dessa instituição nas decisões sobre as políticas educacionais. Na verdade, o BM atua há mais de 30 anos no setor educativo, porém, até os anos de 1960, os investimentos dessa instituição concentravam-se em obras de infraestrutura. A partir da década de 1970, o banco anunciou que iria destinar seus investimentos no atendimento aos mais pobres sob a justificativa que a educação seria o único caminho para reverter o quadro de pobreza em que muitas sociedades estavam mergulhadas. A partir de então o BM passou a priorizar os textos escolares, a capacitação docente, o tempo de instrução e a avaliação da aprendizagem (TORRES, 2000).

À educação, enquanto fator determinante para o crescimento econômico e a redução da pobreza, é responsável, segundo o BM, por “formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia” (SHIROMA, 2000, p.74).

O BM elencou como principais problemas relacionados aos sistemas educacionais: o número de crianças sem acesso à escola; o grande número de alunos que não concluíam o ciclo primário e o grande número de analfabetos entre os adultos. Diante desse quadro, a reforma educativa proposta por essa instituição tinha como objetivo melhorar o acesso à escola e garantir a equidade e a qualidade no sistema educativo (SHIROMA, 2000).

A educação básica passou a ser o foco da atenção do banco e uma ênfase ainda maior foi dada a esses investimentos após a Conferência Mundial sobre Educação para todos, que defendeu a educação primária como prioridade para a década de 1990 (TORRES, 2000).

Nos primeiros anos, os investimentos restringiram-se à África, ao Sudeste Asiático e ao Oriente Médio, posteriormente difundiram-se por todas as regiões do mundo. A qualidade na educação, na visão do BM, seria alcançada a partir de um conjunto de insumos que impactariam na aprendizagem efetiva, são eles: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho das salas. As recomendações do BM era que se investisse principalmente no aumento do tempo de instrução, no investimento em livros didáticos como medida compensatória pelos baixos níveis de formação docente e em cursos de capacitação na modalidade a distância (TORRES, 2000).

Outra importante recomendação dada pelo BM referia-se à centralização de algumas funções, entre elas a fixação de padrões e o estabelecimento de estratégias para o monitoramento do desempenho escolar. Por outro lado, recomendava-se que houvesse uma descentralização das medidas financeiras e administrativas. A participação de ONGs e do

setor privado também foi estimulada nos documentos da instituição no sentido de funcionarem como um complemento ao papel do Estado. “O BM propõe uma redefinição do papel tradicional do Estado em relação à educação, uma redefinição dos parâmetros e prioridades da despesa pública, e uma contribuição maior das famílias e das comunidades nos custos da educação” (TORRES, 2000, p.137).

A principal metodologia utilizada pelo Banco Mundial para a definição das políticas educativas é a análise econômica da educação, que associa a escola à empresa e considera as taxas de retorno instrumentos para estabelecer as prioridades nesse setor, inserindo à educação o viés economicista. O BM argumenta que esse é apenas o ponto de partida e que os governos teriam a soberania de decidir os rumos das políticas educativas. Porém, Coraggio (2000) ressalta que a maioria dos governos, em meados dos anos de 1990 e 2000 adotaram as recomendações do banco sem qualquer questionamento, redirecionamento ou adaptação às realidades locais, desconsiderando o fato de a maioria das propostas não serem sustentáveis do ponto de vista econômico e conduzirem ao aprofundamento das crises fiscais. Em muitos países, essas margens de liberdade não são utilizadas pelos governos, pois esses sequer possuem o conhecimento e projetos consolidados para a educação, estando apenas interessados na entrada de recursos provenientes do banco (CORAGGIO, 2000).

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 2000, p.102).

A análise econômica vale-se de um modelo macroeconômico para analisar a educação. Esse modelo associa o aumento da renda nacional à acumulação de capital físico, às variações no fator trabalho e no capital humano, entendido por esse viés como um conjunto de habilidades e conhecimentos acumulados pelos sujeitos.

Neste modelo, uma correlação histórica positiva entre as taxas de crescimento econômica e certos indicadores de variação no estoque de capital humano é interpretada como sinal de que o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque – segundo os documentos – o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento de renda (CORAGGIO, 2000, p. 99).

Essa correlação, entre educação e economia, promoveu a destinação de investimentos para o capital físico, relegando um segundo plano ao capital humano. Por

exemplo, seguindo as orientações do BM, os governos optam por investir em cursos de aperfeiçoamento de docentes a longa distância, em ambientes virtuais, pois representam um custo menor do que investir na formação prévia desses profissionais. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, espera-se que a escola cumpra a sua função de proporcionar um “certo nível” de aprendizado ao menor custo possível (CORAGGIO, 2000).

O discurso econômico chegou a dominar o panorama educativo a tal ponto que o discurso propriamente educativo – o das realizações na escola e no sistema educativo como um todo, o das relações e dos processos de ensino-aprendizagem na aula, o da pedagogia, o da educação como tal – e seus portadores – professores, pedagogos, especialistas em educação e áreas afins – são apenas considerados nesse discurso e na sua formulação (TORRES, 2000, p.139).

Coraggio (2000) ressalta que os documentos do BM trazem, ainda, diretrizes para que os sistemas de educação se tornem descentralizados, cabendo a cada estabelecimento a determinação dos insumos educativos mais indicados. Shiroma (2000), nesse mesmo sentido salienta que além da descentralização da administração, a gestão dos resultados das avaliações externas é o ponto primordial para que os governos consigam identificar as áreas que precisam de investimentos e de atenção para que haja uma “maior eficiência no gasto social”, bem como uma maior “articulação com o setor privado na oferta da educação” (SHIROMA, 2000, p.74).

Apesar de, ao longo dos anos, o banco ressaltar que foram realizadas reformulações de suas propostas diante dos diagnósticos apresentados com base em pesquisas empíricas, as respostas para a chamada crise educacional são praticamente as mesmas elaboradas pela instituição desde a década de 1970 (CORAGGIO, 2000).

O Banco Mundial continua a resistir às transformações substanciais em sua estrutura e em suas políticas. O banco permanece estrutural e operacionalmente uma organização antidemocrática, não transparente e avessa à participação popular, evitando o acesso dos cidadãos à informação e a sua participação em decisões que afetam profundamente suas vidas e sociedades (SOARES, 2000, p.26).

Se até a década de 1930, durante predomínio do fordismo e do taylorismo⁵, o planejamento, a execução e a subjetividade eram expropriados do trabalhador, ao qual cabia apenas o desempenho da parte mecânica e repetitiva do trabalho, com a revolução técnica ocasionada a partir da reestruturação do capitalismo e adoção do toyotismo⁶ criou-se uma

⁵ Taylorismo e fordismo foram modelos produtivos utilizados para a organização fabril no início do século XX que, apesar das singularidades, objetivavam maximizar os lucros e reduzir os custos de produção.

⁶ Toyotismo, modelo produtivo adotado nas indústrias a partir da década de 1970 caracterizado pela flexibilização da produção de mercadorias.

nova demanda, por um novo trabalhador, que dominasse determinadas competências e habilidades (SILVA, 2010).

Diante do cenário exposto, as reformas educacionais iniciadas no mundo como um todo elegeram perspectivas pedagógicas coerentes com a ideologia neoliberal, as chamadas Pedagogia do Aprender a Aprender” (DUARTE, 2001).

Segundo Duarte (2001), o lema aprender a aprender, visto ingenuamente como defensor de uma educação escolar criativa, é orientado pelos seguintes princípios:

- Terá mais valor a aprendizagem que ocorrer sem a transmissão intencional do conhecimento – essa aprendizagem conduziria os indivíduos no desenvolvimento de sua autonomia;

- O processo de construção do conhecimento tem mais valor do que o próprio conhecimento em si – é mais importante o aluno desenvolver seu próprio método do que apropriar-se do método científico já produzido;

- A aprendizagem terá mais valor se conduzida conforme as necessidades dos alunos – a educação precisa ter funcionalidade;

- O principal objetivo da escola deve ser desenvolver a capacidade de adaptação nos alunos – os sujeitos precisam aprender a se atualizar sozinhos, pois com a globalização os conhecimentos tidos como verdadeiros são facilmente superados (DUARTE, 2001).

Por esses princípios é evidente a intencionalidade dessas teorias em garantir a manutenção da sociedade capitalista a partir da adaptação dos indivíduos às necessidades do capital.

O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos (DUARTE, 2001, p.38).

Nesse contexto, o educador deve conhecer a realidade dos alunos para então identificar as competências que eles precisam desenvolver para atender as demandas do meio. Portanto, o objetivo da educação é prover os meios necessários à adaptação, não se trata de construir uma educação transformadora da realidade que se apresenta.

Duarte (2001) aponta que a própria expressão “sociedade do conhecimento” desempenha um papel na reprodução ideológica da sociedade capitalista, que é enfraquecer a luta pela superação do sistema capitalista. Cria-se uma série de ilusões que objetiva convencer a necessidade de um ensino voltado às demandas dessa sociedade. Defende-se que o conhecimento nunca esteve tão acessível e, portanto, os esforços devem concentrar-se no

desenvolvimento de habilidades capazes de mobilizar conhecimentos. Enfim, o foco deve ser a construção do conhecimento e não sua apropriação.

Dentre as pedagogias do aprender a aprender Duarte (2001) inclui o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha professor – reflexivo entre outros. Na última década do século XX o construtivismo foi utilizado, reelaborado e incorporado pela “Pedagogia das Competências”, e passou a legitimar os discursos oficiais e das agências internacionais sobre a educação. A pedagogia construtivista aparece então mais pragmática, pois explicita a preocupação com a apropriação dos sujeitos de um conjunto de competências e habilidades que lhes tornem aptos às demandas do mundo do trabalho (SILVA, 2010).

Nesse sentido, o que passa a interessar não é a absorção do conhecimento em si, mas como os sujeitos irão utilizá-los a vida prática. “As pedagogias do aprender a aprender a educação escolar exaltam o método de ensino-aprendizagem e secundarizam a definição do objeto a ser conhecido (DUARTE, MARTINS, 2010, p.59).

O conceito de competência passou a ser amplamente utilizado na pedagogia nos anos de 1990, e dessa área expandiu-se para a empresarial, onde estava em ascensão o novo modelo de gerenciamento, já tratado nesse capítulo, fundamentado na busca pela qualidade total e, portanto, no aproveitamento máximo das competências das pessoas. Assim competência é um conceito psicológico que se refere à capacidade de cada um em mobilizar conhecimentos e saberes na resolução de situações problemas (SILVA, 2010). De acordo com essa perspectiva a prática pedagógica seria reorientada e o foco do ensino se deslocaria da transmissão de conteúdos para a construção de competências (RAMOS, 2001).

Segundo Araújo (2004), o racionalismo, o individualismo e o neopragmatismo estão entre as principais referências teóricas que moldaram a Pedagogia das Competências. Com o advento da abordagem cognitivista, os esforços se voltaram a uma busca por processos formativos que conseguissem racionalizar/objetivar os tipos de competência que se pretendiam desenvolver. Assim, as competências passaram a ser consideradas passíveis de observação, avaliação, registros e prescrição para que fossem desenvolvidas de forma sistematizada, resultando na formação de sujeito “capazes de...” Sob esse aspecto, é possível identificar o racionalismo nas próprias ações de formalização das competências que “visam os objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais tendo em vista o atendimento das demandas dos setores produtivos” (ARAÚJO, 2004, p. 503)

Nesse sentido, avaliações passaram a ocorrer com o intuito de verificar se o desempenho de escolas, assim como das empresas, atendia às expectativas, ou seja, as práticas

de avaliação passaram a ser usadas para comparar as competências requeridas e as adquiridas ao longo do percurso escolar ou profissional.

Segundo Araújo (2004), a avaliação

tem força para tornar relevantes os conteúdos para os quais se dirige, para validar, valorizar e popularizar procedimentos e métodos que utiliza e para orientar e reorientar procedimentos e ações de formação. Ao utilizar procedimentos padronizados e “objetivos”, definidos por especialistas, a Pedagogia das Competências ganha o status de procedimento científico. Tem ainda a força, se de algum modo se mostrar eficiente, de permitir o controle sobre os saberes e competências desenvolvidas (ARAÚJO, 2004, p. 505).

A Pedagogia das Competências também recebeu influência do individualismo, pois pela própria noção de competência subentende-se individualização na formação e desenvolvimento das capacidades individuais. “A posse das competências e o seu desenvolvimento têm sido colocados como uma construção pessoal” (ARAÚJO, 2004, p.206).

Araújo (2004), ressalta que o fato de ter ocorrido uma substituição do foco de concentração dos saberes para o aluno é um dos principais indicadores da marca do individualismo na Pedagogia das Competências.

A posse das competências e o seu desenvolvimento têm sido colocados como uma construção pessoal. A Pedagogia das Competências inscreve o aluno singular no centro do sistema educativo e instaura o princípio de cursos individualizados no lugar de habilitações mais ou menos padronizadas (ARAÚJO, 2004, p.206).

Essa perspectiva reforça a manutenção da cultura capitalista e a simples adaptação do homem ao meio, limitando a possibilidade de se construir caminhos para a superação do modelo atual. Além disso, “reforça o princípio da seletividade e da exclusão do sistema escolar, preparando apenas os mais favorecidos para as reduzidas oportunidades de emprego ou de trabalho não precário (RAMOS, 2001, p.140). A Pedagogia das Competências encontrou no construtivismo⁷ seu aporte psicológico (RAMOS, 2001, SILVA, 2010).

Segundo a teoria construtivista, o conhecimento deixa de ser visto como uma representação da realidade exterior, e passa a ser considerado uma apreensão subjetiva da realidade, a partir da qual os sujeitos tornam-se capazes de se adaptar ao meio e elaborar projetos de vida flexível.

A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos e universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidades para que os alunos possam se defrontar com eles e,

⁷O construtivismo é uma teoria da aprendizagem que entende que o conhecimento é construído a partir de nossas experiências e percepção de mundo. Jean Piaget, seu principal expoente, iniciou seus estudos na década de 1920, porém, apenas em 1960 os mesmos tiveram projeção mundial.

a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com traço de sua personalidade, a serviço de suas competências (RAMOS, 2001, p.279).

Os fundamentos construtivistas já estavam presentes no movimento pedagógico escolanovista⁸, e na década de 1960 vários esforços se deram no sentido de incorporá-los à educação brasileira, no contexto de realização dos primeiros estudos das teorias piagetianas no país. Nas resoluções da década de 1970 concernentes à educação podem ser encontradas menções às fases do desenvolvimento e outros pressupostos piagetianos, e na década de 1980 a expressão construtivismo passou a dominar efetivamente o discurso pedagógico das escolas (MASSABINI, 2011).

Com a reestruturação capitalista gerou-se um clima ideológico propício para a intensificação de ideários permeados de elementos valorativos da sociedade contemporânea. Dentre esses elementos Silva (2010) destaca os aspectos criativos, ativos, corajosos e ousados que as crianças e jovens têm e que atenderiam as exigências do mundo globalizado, de trabalhadores dinâmicos que atendam as demandas do mundo do trabalho.

Segundo Silva (2010), do ponto de vista ideológico o construtivismo conduz o indivíduo a uma adaptação ao meio e provoca o reducionismo do professor a mero facilitador do processo de ensino aprendizagem, já que esse se consolida, na visão construtivista, na interação do sujeito com o meio.

Até o final da década de 1990, o construtivismo foi discutido em revistas e livros destinados aos professores, para alguns virando verdadeiro modismo, uma vez que a compreensão superficial de aspectos teóricos nem sempre tinha contrapartida na prática educativa – e um modismo, por ser passageiro, sem raízes profundas, é facilmente substituído por outro. Atualmente, a palavra construtivismo parece não ser mais prevalente nos discursos educacionais, o que não significa que seus pressupostos não estejam presentes (MASSABINI, 2011, p.2924).

Portanto, por mais que se falava exaustivamente em um processo educativo centrado no aluno, a compreensão dos pressupostos piagetianos limitava-se aos termos usados no discurso e distanciava-se substancialmente das práticas cotidianas.

Posteriormente, houve a incorporação da concepção de competências aos discursos pedagógicos “A ideia de construção de conhecimento pelo aluno é a base que sustenta

⁸ Movimento iniciado na década de 1920, que defendia um rompimento com as práticas pedagógicas tradicionais e propunha um ensino centrado no aluno e a expansão da educação pública. SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

teoricamente o *construtivismo* vigente na escola, mas a “construção de conhecimento” parece ser acompanhada na atualidade da “construção de competências”, e aos princípios piagetianos vão sendo acoplados outros autores como Perrenoud, numa clara reinterpretação de teorias pedagógicas que venham a ganhar sentido nas práticas cotidianas (MASSABINI, 2011, p. 2924).

Paradoxalmente, a Pedagogia das Competências realiza uma união entre duas correntes: a racionalista, a partir da qual realiza-se a objetivação das competências, e a pragmática, responsável pelo caráter utilitarista, imediatista, produtor de aprendizagens úteis e ao mesmo tempo promovam a adaptação do indivíduo ao meio, considerando o dinamismo e as incertezas do mesmo.

O neopragmatismo da Pedagogia das Competências se expressa na definição de objetivos formativos referenciados em demandas específicas das empresas; na ênfase que dá aos meios e que são tidos como uma segurança de eficácia e equidade; no trato utilitário que estabelece com os conteúdos de ensino, colocando-os em correspondência direta com a necessidade de formar capacidades imediatas e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho (ARAÚJO, 2004, p. 510)

Um exemplo disso é o ensino técnico e profissionalizante, que parte das mudanças constantes na organização do trabalho e promove ajustes, a fim de formar sujeitos que atendam às demandas imediatistas do mercado. Enfim, o objetivo de uma educação com caráter pragmático é promover a adaptação dos sujeitos às constantes alterações dos contextos produtivos.

Araújo (2004) nos faz refletir acerca das implicações da referência neopragmática na Pedagogia das Competências. Segundo o autor, no Brasil os conteúdos disciplinares foram relegados a um segundo plano, o que resultou em uma queda alarmante na qualidade das aprendizagens e a um aprofundamento das desigualdades na medida em que o acesso dos mais pobres aos saberes produzidos e acumulados historicamente foi dificultado.

Portanto, enquanto se divulgam que as intenções da Pedagogia das Competências resumem-se em “promover um aprendizado aberto” e “ensinar aprender a aprender”, as reais implicações desse tipo de formulação pedagógica residem em torno das limitações do pleno desenvolvimento dos indivíduos, pois a mesma não reconhece e não oferece meios para uma formação mais ampla. Os processos formativos ficam restritos às exigências imediatas do mercado e o intenso dinamismo e constante reorganização do mundo do trabalho são ignorados (ARAÚJO, 2004).

Nesse sentido, Ramos (2001) aponta para a existência do risco de uma simplificação do processo de aprendizagem na perspectiva da Pedagogia das Competências, na medida em que

quando se parte do contexto de vivência do aluno, pressupõe-se ter de enfrentar as concepções prévias trazidas por ele. Essas, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou, ainda, apresentando limites como modelo de compreensão e de explicação da realidade, restritas a determinados contextos (RAMOS, 2001, p.141).

Nesse contexto, a Pedagogia das Competências, que vale-se do construtivismo para ter legitimidade, contribui para a formação de sujeitos com comportamentos flexíveis, capazes de se adequar às exigências do meio, que passa por mudanças constantemente (SILVA, 2010).

2.3 A reforma educacional dos anos de 1990 no contexto brasileiro

Nesta seção trabalharemos alguns aspectos da reforma educacional de caráter neoliberal realizadas no Brasil nos anos de 1990, sem, no entanto, termos a intenção de esgotar esse assunto ou de realizar um aprofundamento em todas as políticas aqui mencionadas. Contextualizamos essas reformas à redefinição do papel do Estado nos moldes neoliberais, que, segundo Peroni (2003), teve início com a ascensão de Fernando Collor à presidência da República (1990-1992) e aprofundou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002).

Aproveitando-se do cenário internacional favorável às reformas socioeconômicas e políticas, em face da opção de instituir um novo modelo de regulação que atendessem às demandas da globalização e do modelo neoliberal de Estado, puderam contar com o apoio e incentivo das agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas que fomentavam reformas naquela direção (BIRD, BID, PNUD, UNESCO, UNICEF) (RUSSO, 2012, p. 277).

Além do cenário favorável e da influência dos organismos multilaterais, Castanho (2001) associa o novo impulso dado às reformas neoliberais na gestão FHC ao fato de as convicções ideológicas do então presidente se aproximarem desses ideais. Em muitos dos textos de FHC há evidências da sua visão neoliberal, pois o Estado era tratado como “o inimigo do desenvolvimento”, “que deveria ser libertado das amarras que o prendiam por uma grande coalizão de forças em que, com toda a evidência, papel de destaque caberia aos “aliados” externos” (CASTANHO, 2001, p.29).

Na gestão FHC, a partir da emenda constitucional nº173 de agosto de 1995, foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado e instituído o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, com a justificativa que somente a reforma do Estado contornaria os efeitos da crise econômica dos anos de 1980⁹, reduziria o “custo Brasil” e inseriria definitivamente o país na economia globalizada (SILVA, 2010).

Como aponta Silva (2010), o governo associou a crise aos gastos sociais dos períodos anteriores e a postura intervencionista do Estado. Nesse contexto, a alternativa defendida para reverter esse quadro foi a realização da reforma do Estado (SILVA, 2010).

Respalado nesses argumentos, o Estado preparava as condições para eximir-se da responsabilidade de prover um sistema de proteção social. Nesse sentido Zoia e Zanardi (2016) apontaram que

A reforma do Estado propõe a redefinição do papel do Estado de administrador e provedor do desenvolvimento tanto econômico como social para avaliador, incentivador e gerador de políticas de médio e longo prazo. Visa transferir, assim, as atividades que permitem a regulação do mercado para o setor privado, por meio do público não estatal (ZOIA, ZANARDI, 2016, p.111).

Propunha-se o afastamento do Estado do setor de produção de bens e serviços e a permanência dos investimentos em setores sociais, entre eles saúde e educação, ao menor custo possível. Além disso defendia-se uma “substituição do modelo de administração pública racional burocrática para a pública gerencial” (ZOIA; ZANARDI, 2016, p. 111). Nesse novo modelo de gestão o cidadão passou a ser visto como cliente, já que é a partir de seus impostos que os serviços lhes são oferecidos.

Nesse sentido Zoia; Zanardi (2016) afirmam que

Embora o documento esclareça que a administração pública não pode ser confundida com a administração de empresas, ao longo do Plano, fica evidente que este não apenas se inspira, mas direciona-se a atender os interesses privados do capital, embora justifique que a intenção é atender ao interesse público, da coletividade. Ou seja, as leis que regulam o mercado, na lógica do capital, passam a regular o

⁹ Para entender a crise econômica dos anos de 1980, faz-se necessário analisar a espiral de endividamento no qual a economia brasileira mergulhou para manter o ciclo expansivo da década de 1960 e 1970, conhecido como Milagre Econômico. Nesse período ocorreu a entrada maciça de capital estrangeiro no país, pois havia um grande fluxo de crédito disponível por meio de fontes privadas e bancos transnacionais. No final do ano de 1973, o processo inflacionário foi acelerado e a dívida externa aumentou consideravelmente. Em 1974, após o choque do petróleo, a economia começou a desacelerar e o Estado se mostrou incapaz de reverter esse processo. Os anos seguintes são marcados por uma deterioração dos termos de troca e pela queda das exportações brasileiras. Além disso, há de se ressaltar a íntima ligação existente entre a dinâmica financeira mundial e a política macroeconômica estadunidense, pois diante dos sucessivos déficits da balança comercial esse país tornou-se um pólo de atração de capitais e, concomitantemente, houve o decréscimo dos investimentos nos países em desenvolvimento. Para conhecer mais sobre a Crise dos anos de 1980, consultar: SILVA, A.K. Brasil e o legado da década de 1980: crise e orientação da política econômica. XII Congresso Brasileiro de História Econômica e 13ª Conferência Internacional de História de Empresas, s/n.

funcionamento da sociedade, por intermédio dos serviços ofertados (ZOIA; ZANARDI, 2016, p.112).

O Plano de Reforma de Estado desse governo evidencia a inserção da cultura gerencialista sob a justificativa de buscar a melhoria da qualidade e eficiência dos serviços públicos. Enfim, o ajuste neoliberal promovido nessa gestão fundamentou-se na adoção de um conjunto de medidas econômicas e na promoção uma ampla reforma nos setores sociais, entre eles na educação (CASTANHO, 2001).

Nesse sentido, Russo (2014) destaca que

A reforma educacional realizada pelo governo FHC se deu no contexto da reforma do Estado promovida durante aquela gestão e comandada pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE. A incorporação dos princípios mais amplos do neoliberalismo como a privatização de diversas empresas estatais, a desregulamentação de setores inteiros, especificamente o financeiro, a criação de agências de regulação, com a conseqüente diminuição da capacidade do Estado de gerir processos econômicos, o incentivo para o aumento da participação privada nas áreas de educação, saúde e previdência são, entre outras, ações que caracterizam o governo de FHC com profundas modificações nas relações entre público e privado (RUSSO, 2014, p.95).

Peroni (2003) ressalta o predomínio do caráter centralizador do Estado na formulação e implementação da política educacional, pois tornou-se comum, a partir daquele momento, a ausência da participação de alguns atores na elaboração das diretrizes educacionais e os processos decisórios ficaram restritos nos altos gabinetes do governo e receberam intensa influência de organismos internacionais em sua elaboração. “Tanto os pesquisadores da área, quanto as instituições vinculadas à educação, foram silenciados. Foram silenciados no sentido de que esse processo desconsiderou os ecos de protesto desses atores sociais”. (PERONI, 2003, p.109).

Cabe ressaltar que “as proposições concernentes ao financiamento e à oferta da educação, presentes no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, alinham-se ao cenário internacional de globalização do capital, difundidos e assumidos desde a Conferência Mundial de Educação para Todos” (ZOIA, ZANARDI, 2016, p.113). Assim, para entender a reforma educacional realizada na gestão FHC é preciso retomarmos o início dos anos de 1990 e os desdobramentos da Conferência Mundial de Educação para Todos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien – Tailândia (1990), pode ser considerada um marco da ascensão do pensamento neoliberal na educação. A conferência contou com o patrocínio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Banco Mundial.

Os países participantes estabeleceram um compromisso de universalizar o ensino e garantir que todos adquirissem as competências e habilidades necessárias para a vida e para o mercado de trabalho, conforme os pressupostos da Pedagogia das Competências (SHIROMA, 2000).

A educação básica, na perspectiva da Carta de Jomtien¹⁰, vai muito além da educação escolar, envolvendo outras instâncias como a família, a comunidade e os meios de comunicação. Essa concepção de educação defendia que era necessário identificar as especificidades de cada grupo humano e os meios apropriados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a saber: a sobrevivência, o desenvolvimento pleno de suas capacidades, uma vida e um trabalho dignos, uma participação plena no desenvolvimento, a melhoria na qualidade de vida, a tomada de decisões e a possibilidade de continuar aprendendo (SHIROMA, 2000).

Jomtien manifestou a intenção de assegurar educação básica para a população mundial, além de renovar sua visão e alcance. Seu mérito foi o de repor a educação no centro das atenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente na educação básica, ademais de estabelecer metas e compromissos para 2000 (SHIROMA, 2000, p. 57).

Os participantes saíram da conferência incumbidos de realizar reformas neoliberais em seus sistemas de ensino, seguindo uma série de estratégias, no sentido de atingir as metas acordadas na mesma (quadro 1).

Quadro 1: Estratégias e metas estabelecidas em Jomtien (1990).

Estratégias estabelecidas em Jomtien	Metas a serem atingidas
Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;	Expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância;
Dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando a discriminação;	Acesso universal à educação básica até o ano de 2000;
Dar atenção especial aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;	Melhoria dos resultados da aprendizagem;

¹⁰ Também conhecida como “Declaração Mundial de Educação para Todos”, a referida carta foi produto da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia em 1990. Na carta foram estabelecidos compromissos mundiais de expansão da educação básica para todos.

Concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais e utilizar sistemas de avaliação de resultados;	Redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
Valorizar o ambiente para a aprendizagem de crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia das condições materiais, físicas e emocionais;	Ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
Fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado em proporcionar educação básica à população;	Aumento dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir um desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais de educação.
Ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social.	

Fonte: SHIROMA, 2000.

Após a conferência algumas outras se seguiram, todas com a mesma perspectiva de direcionar reformas que atendessem às demandas do mercado de trabalho (MALDONADO, 2013).

Reformar os sistemas educacionais em busca da melhora dos índices de produtividade, atribuir metas às ações docentes, instaurar mecanismos de performatividade, baseados na lógica do mercado, seriam soluções para incrementar os sistemas de ensino, sobretudo em países da periferia do capitalismo (MALDONADO, 2013, p. 23).

No ano de 1993, uma nova conferência foi realizada na China, onde ficou evidente que os compromissos assumidos pelo Brasil em Jomtien estavam distantes de serem cumpridos. Ao retornar para o Brasil o então ministro da educação Murílio de Avellar Hingel¹¹ anunciou que seria formulado o Plano Decenal de Educação para Todos, num claro sentido de prestar contas à comunidade internacional sobre fracasso na área da educação apresentado pelo país. Para a elaboração do plano foi constituído um comitê consultivo, que

¹¹ Murílio de Avellar Hingel foi Ministro da Educação no período de 01 de outubro de 1992 a 01 de janeiro de 1995, período correspondente ao governo de Itamar Franco.

se reuniu em Brasília, entre os dias 10 a 14 de maio de 1993 no evento denominado “Semana Nacional de Educação para Todos”, onde analisaram os documentos sobre a educação do país nos últimos anos e definiram “um compromisso de educação para todos, assinado por várias entidades, dentre elas o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (UNDIME) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)” (PERONI, 2003, p.95).

No final do ano de 1993, após uma série de debates nos níveis estaduais e municipais, o Plano Decenal Brasileiro foi apresentado na reunião convocada pela UNESCO, em Nova Delhi (Índia). Nas palavras do documento, o governo brasileiro assumia o compromisso “de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo”, tendo como objetivo precípuo “assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem às necessidades elementares da vida contemporânea” (BRASIL, 1993, p.12).

No documento estão especificados os principais objetivos¹² para aquele decênio, as metas globais e as linhas de ação estratégicas para atingi-los. Portanto, esse documento já indicava uma forte influência dos organismos internacionais, como a CEPAL e o BM, os quais condicionavam novos empréstimos à melhoria dos índices de alfabetização e universalização do ensino.

Em 1996, foi publicado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Conhecido como Relatório Delors, por ter sido liderado pelo francês Jacques Delors, reforçou a necessidade da adoção de um novo modelo educativo que atendesse às demandas da sociedade contemporânea. Com esse intuito, o relatório estabeleceu quatro pilares fundamentais que deveriam estruturar as políticas voltadas para esse setor: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; Aprender a ser.

¹² Dentre os objetivos destacam-se: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem através do “desenvolvimento das competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho”, universalizar com equidade as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento, Ampliar os meios e o alcance da educação básica, Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem, Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso, Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação, Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (BRASIL, 1993, p. 37).

Portanto, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) serviu de referência para a construção dos planos nacionais da educação e o Relatório Delors (1995) fundamentou as reformas educacionais estruturadas sobre os quatro pilares da educação para o século XXI.

Considerando o panorama exposto do início da década de 1990 e o objetivo desse trabalho, nos ativemos a cinco políticas educacionais de âmbito nacional que vão impactar todas as demais políticas implementadas tanto na esfera federal, quanto na estadual, particularmente no estado de São Paulo, são elas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação.

2.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Um dos eixos constituintes da política educacional da década de 1990 foi a alteração curricular, objetivada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Tratava-se de um conjunto de proposições com o objetivo de fornecer referências e nortear o trabalho dos professores de todo o país.

Os PCN foram elaborados como parte dos compromissos estabelecidos no Plano Decenal (1993-2003), sob o argumento que era necessário definir parâmetros que servissem de ponto de partida e promovessem uma reflexão sobre a grade curricular, as metodologias e as expectativas de aprendizagem visando melhorias na qualidade do ensino oferecido.

Palma Filho (2005) contextualiza a elaboração desses documentos com os movimentos que se iniciaram na década de 1980 envolvendo as discussões sobre as teorias curriculares e as teorias da aprendizagem. Segundo esse autor, para superar o caráter tecnicista predominante até então e que tinha fundamentado a produção dos Guias Curriculares de 1970, construído sob os pressupostos curriculares lineares de Tyler¹³, os movimentos se organizaram na defesa da recuperação do trabalho com conteúdos socialmente

¹³ Em 1949, Ralph Tyler, teórico americano das áreas de avaliação e currículo, consolida o paradigma tecnicista, centralizando os estudos sobre currículo em torno de organização e desenvolvimento com viés puramente técnico. Sua influência passou a ser sentida em várias partes do mundo, inclusive no Brasil (TADEU, 2011).

relevantes. Consequentemente, no início dos anos de 1990, já havia uma expressiva produção de propostas curriculares de inspiração crítica¹⁴.

Nesse contexto, em 1995, uma equipe de professores de São Paulo foi contratada pela Fundação Carlos Chagas para participar da elaboração dos PCN, juntamente com os técnicos do MEC¹⁵. Contudo, se o esperado era que a produção dos anos anteriores fosse considerada na formulação desses documentos, isso não ocorreu. Paradoxalmente, a concepção curricular adotada nos PCN pouco se diferenciou daquela adotada nos guias curriculares dos anos de 1970, com forte tendência tecnicista. A teoria da aprendizagem propagada nesse documento é construtivista, o que também foi objeto de duras críticas na época da divulgação dos PCN, pois contrariava o pluralismo de ideias e de métodos pedagógicos defendido na Constituição Federal (PALMA FILHO, 2005).

Na apresentação do documento ressaltava-se o caráter flexível do mesmo e a não obrigatoriedade de seu uso, com a possibilidade de adaptá-lo às especificidades regionais, foram enfatizados, pois nas palavras do documento os PCNS não configurariam “um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p.10).

As escolas deveriam elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, juntamente com toda a equipe, no sentido de envolver todos no processo de tomada de decisões administrativas e pedagógicas. A decisão sobre o que ensinar e como ensinar deveria pautar-se em estudos sobre o que estava proposto nos PCN, salvo a relativa autonomia das unidades escolares.

O documento, composto por 10 volumes (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual), estabelece os objetivos do Ensino Fundamental, os objetivos gerais de cada área, os critérios de avaliação e orientações didáticas (BRASIL, 1997). Palma Filho (2005) indica que a forma de organização, centrada nos objetivos da educação, e o paradigma educacional, voltado a uma

¹⁴ Ainda na década de 1970 surgiu uma nova tendência que apregoava a necessidade de uma teorização que superasse o papel da escola em manter o status quo através de currículos instrumentais e apolíticos. Nessa perspectiva crítica passou-se a investigar as relações entre currículo e as seguintes categorias: estrutura sociais, cultura, poder, ideologia e controle social, para então decifrar os interesses por trás do currículo e buscar alternativas para que o mesmo passasse a ser um instrumento a favor das classes oprimidas (MOREIRA, TADEU, 2014).

¹⁵ O psicólogo espanhol César Coll Salvador, que assessorou a equipe do MEC na formulação dos PCN, foi um dos mentores da reforma educacional espanhola e, assim como na Espanha, fortaleceu a influência do construtivismo na elaboração dos currículos.

pedagogia dos resultados, são pontos de similaridade entre os PCN e os Guias Curriculares dos anos de 1970.

Em ambas as situações os objetivos são considerados como o ponto de partida, e, desse modo, fica obscurecido o fato de que ao se definirem os objetivos educacionais, tinha-se estabelecido o tipo de formação, o tipo de cidadania, que se desejava desenvolver. Há, portanto, uma discussão anterior à formulação dos objetivos educacionais que precisa ser feita, para que os mesmos possam ser considerados (PALMA FILHO, 2005, p. 83).

Além disso, a aproximação entre os PCN e os Guias Curriculares evidencia que a experiência dos estados e municípios nesse ramo, na década de 1980 foi praticamente ignorada na época da elaboração do documento (PALMA FILHO, 2005).

Apesar da não obrigatoriedade do uso dos PCN, Palma Filho (2005) ressalta que “sabe-se muito bem o poder indutor que as propostas oficiais exercem sobre os professores, principalmente sobre aqueles que trabalham afastados dos grandes centros urbanos e dos grandes centros universitários” (PALMA FILHO, 2005, p.81).

Libâneo (2009) corrobora com esses argumentos afirmando que os PCN “implicitamente trazem essa característica, uma vez que as avaliações os têm como referência, da mesma forma que a aquisição de livros didáticos pelo governo exige a contemplação dos conteúdos propostos nesses parâmetros” (LIBÂNEO, 2009, p.132).

Nesse sentido, Barretto (1995) identifica o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como uma das variáveis indutoras da adoção dos PCN, dada a abrangência de tal programa, pois são mais de 160 milhões de livros didáticos, distribuídos por esse programa e que estão articulados com as prescrições do currículo nacional (BARRETTO, 1995).

A origem do PNLD remonta aos anos de 1970¹⁶, em um contexto de expansão da escola pública, que exigia o barateamento da produção de materiais didáticos no país. Trata-se de um programas de aquisição e distribuição de material didático, que passou por inúmeras alterações até a década de 1980 e desde então passou a impactar no cotidiano escolar, figurando como um importante instrumento de apoio à aprendizagem.

¹⁶ Em 1971 foi criado o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que mais tarde se tornaria o PNLD, pelo Instituto Nacional do Livro (INL). A partir do Decreto Nº 93, DE 21 DE dezembro de 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), responsável por “promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país bem como para facilitar a importação de livros estrangeiros; incentivar a organização e auxiliar a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional” (BRASIL, 1937). Ao longo dos anos o órgão foi passando por transformações e concentrando cada vez mais a responsabilidade de legislar sobre políticas do livro didático e incentivo à leitura (MILITÃO). O INL foi extinto no ano de 1976 e o controle e responsabilidade pelos programas do livro didático passaram para a Fundação de Amparo ao Estudante (FAE) e em 1997 a responsabilidade sobre o programa passou para o FNDE. Os recursos utilizados para a manutenção do PNLD provêm da cota federal da arrecadação do salário educação.

Martins, Souza, Sales (2009) ressaltam ainda que o investimento em livros didáticos nos países em desenvolvimento foi muito incentivado pelas agências internacionais a partir dos anos de 1990 por tratar-se de um investimento barato e eficiente no controle do trabalho docente.

No Brasil, nesse mesmo período, a qualidade dos livros didáticos passou a ser o foco do PNLD e para garanti-la foi criada uma comissão de avaliação (MEC, FAE, UNESCO), cuja função era estabelecer critérios de avaliação desses materiais, dentre os quais destacavam-se a adequação conceitual, a inexistência de qualquer tipo de preconceito (racial, étnico, condição social, regional entre outros), a pluralidade, o respeito ao caráter laico e autônomo do ensino público entre outros.

A justificativa da avaliação é agregar qualidade ao processo de aquisição de material didático. Assim, pretende-se que os livros que apresentam erros conceituais, induzem os alunos a erros, estejam desatualizados ou denotem preconceito ou discriminação de qualquer tipo sejam excluídos do Guia do Livro Didático. Além disso, o Guia deve ser utilizado para orientar a escolha dos professores na ponta, a qual deve ser realizada de maneira democrática e participativa no estabelecimento escolar (BRITTO, 2011, p.9).

Entre os anos de 1995 e 1997, gradativamente, foi ocorrendo a universalização da distribuição do livro didático de todas as disciplinas. Em 1996, após avaliação do MEC, foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série com uma pré seleção das resenhas dos livros recomendados pelo MEC. O guia foi sendo ampliado para as demais séries e dessa forma foram lançadas as bases para o atual PNLD e suas futuras ampliações (DI GIORGI, 2014).

Outros importantes avanços ocorreram entre os anos de 2011 e 2014, entre eles destacam-se a incorporação integral do Ensino Médio ao PNLD, o estabelecimento de parcerias para a disponibilização de materiais digitais aos alunos e a inscrição de materiais complementares, como DVD, pelos editores (DI GIORGI, 2014).

É inegável a importância desse programa para dar acesso aos alunos e familiares ao capital cultural, responsável direto pelo sucesso escolar, haja vista que a posse sobre esse tipo de capital é um facilitador do bom desempenho escolar e imprescindível pela efetivação da aprendizagem (DI GIORGI, 2014).

Em contrapartida, também é inegável o significado do PNLD para o mercado editorial. Segundo Silva (2012), os livros adquiridos pelas secretarias de educação a partir do PNLD no ano de 2011 responderam por sessenta por cento do faturamento da indústria

editorial no Brasil. Diante da grande lucratividade, o setor editorial passou por um processo de oligopolização e grupos estrangeiros adentraram nesse mercado¹⁷.

Portanto, como o MEC não produz obras didáticas, o Estado estabeleceu parcerias com o setor privado (mercado editorial) no processo decisório acerca desse programa, representado por um pequeno número de grupos privados, tornando-se o maior consumidor da indústria de livros no Brasil (HOFLING, 2000).

Dessa forma, o livro didático tornou-se uma mercadoria submetida às leis do mercado. Em um primeiro momento as editoras buscam atender às demandas do MEC (primeiro consumidor), para que seus livros estejam entre as indicações do guia. Posteriormente, os professores fazem a escolha dos livros que lhes são apresentados. Os interesses derivados de relações mercadológicas ganham cada vez mais espaço em meio a arena decisória de políticas sociais, como a educacional (HOFLING, 2000).

Pensando nos atores envolvidos em um programa como o PNLD (especialistas e técnicos do MEC, do FNDE, autores de livros didáticos, editores, professores, alunos), seguramente é possível indicar os grupos editoriais privados como o setor mais organizado, com canais estabelecidos, para fazer valer suas posições e seus interesses. Atuam por meio de vários mecanismos e associações que acompanham sistemática e proximamente as diferentes etapas e os diferentes níveis de decisão implicados no planejamento e na implementação do PNLD (HOFLING, 2000, p.167).

Segundo Apple (1995) a política do livro didático constituiu-se em mais um instrumento de controle do Estado, pois o conhecimento a ser ensinado e os objetivos da aprendizagem passaram a ser rigidamente definidos por esse. Ao excluir algumas obras e indicar outras, o MEC passou a direcionar como e o que deveria ser ensinado em todo o país (MARTINS; SOUZA; SALES, 2009). A autonomia e o poder de decisão do professor, portanto limitava-se, dessa forma, às opções pré definidas pelo MEC.

Percebe-se, nos livros aprovados, certa padronização de conteúdos, de atividades e de concepções, determinando um currículo rigidamente estabelecido pelo processo de seleção. Professores e alunos acabam tendo poucas opções, pois os livros parecem todos iguais. A escolha, nesse sentido, sai da dinâmica do processo, que é caracterizada como construção crítica e reflexiva, no sentido da participação social (MARTINS; SOUZA; SALES, p.16, 2009).

Tal padronização é um indicativo da própria adequação dos livros selecionados pelo MEC com as orientações expressas nos PCN. Portanto, as orientações dos organismos internacionais, quanto à centralidade na educação, na produção de conhecimento e no estabelecimento do que se trabalhar em sala de aula são contempladas nos PCN e reforçadas

¹⁷ Como exemplo da entrada de capital estrangeiro nesse setor podemos citar a compra da Editora Moderna pelo grupo espanhol Santillana.

pelo PNLD, que direcionam a formação dos sujeitos conforme as dinâmicas do capitalismo, cujos eixos principais são encontrados na funcionalidade dos saberes e na necessidade de sua aplicação imediata (PERONI, 2003).

Portanto, os PCN engendram um processo de centralização do controle sobre o currículo no âmbito federal, que ao longo dos anos passou a influenciar a formulação de políticas curriculares no âmbito estadual, como ocorreu no estado de São Paulo com a implementação da reforma curricular (BARRETTO, 1995).

2.3.2 A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Pedagogia das Competências começou a ser integrada à reforma educacional brasileira a partir do texto da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), segundo o qual a educação escolar tem a finalidade de desenvolver conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho (RAMOS, 2001).

Desde o ano de 1986, no contexto dos debates a respeito da Constituição Federal, a comunidade educacional começou a se mobilizar em prol do tratamento que a constituição daria à educação. Em agosto de 1986, como resultado da IV Conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia, foi lançada a “Carta de Goiânia” com propostas da comunidade educacional para o capítulo da constituição que versaria sobre a educação. Diante da continuidade dada à mobilização dos educadores, o que estava proposto na carta foi quase totalmente incorporado ao texto da Constituição (SAVIANI, 2006).

No ano seguinte, teve início a mobilização para que fosse elaborada uma nova lei que fornecesse as diretrizes para todo o sistema educacional brasileiro. No final do ano de 1987, Dermeval Saviani foi convidado a escrever um artigo sobre a nova LDB e, apesar de inicialmente não ter o objetivo de elaborar um anteprojeto de lei, o texto constituiu a proposta inicial para a nova LDB. O artigo intitulado “Contribuição à Elaboração da Nova LDB: um início de Conversa” foi apresentado em julho na Reunião da ANPED (Porto Alegre – 25 a 29 de abril de 1988) e discutido na V Conferência Brasileira de Educação (SAVIANI, 2006).

Em dezembro de 1988, o deputado Otávio Elísio apresentou na Câmara Federal o projeto de lei 1258-A/88. Após uma série de audiências públicas a ele foram incorporados projetos e emendas parlamentares¹⁸. Além disso, inúmeras sugestões foram acrescentadas ao

¹⁸ Saviani (2006) chama atenção para o grande número de propostas e sugestões que foram apresentadas, além daquelas formalmente registradas na Câmara dos Deputados em março de 1989. Ao projeto original foram

projeto, pois seu relator, o deputado Jorge Hage, percorreu o país para participar de seminários temáticos onde expôs o projeto. Assim, em 28 de junho de 1990 teve origem o substitutivo: Projeto de Lei “Jorge Hage” (PL nº 1.258/88) (SAVIANI, 2006).

Saviani (2006) destaca o caráter democrático desse projeto de lei, que o diferencia dos anteriores, na medida em que

as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPED, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC (SAVIANI, 2006, p.57).

A aprovação do substitutivo Jorge Hage pela Comissão da Educação da Câmara ocorreu em 28 de junho de 1990 e de lá seguiu para a Comissão de Finanças e Tributação¹⁹. A deputada Sandra Cavalcanti (PFL-RJ), que havia participado da votação do texto como membro da Comissão de Educação foi designada relatora. No final de novembro daquele ano o relatório da Comissão de Finanças foi apresentado com a inclusão de 25 subemendas que contemplavam “interesses das escolas privadas, em especial as confessionais” (SAVIANI, 2006, p.151).

Em 12 de dezembro de 1990, após intensa mobilização dos deputados Jorge Hage, Octávio Elísio, Hermes Zanetti e com pressão do Fórum em Defesa da Escola Pública, o projeto foi aprovado por unanimidade. Contudo, com as eleições de 1990 as mudanças significativas na constituição do Congresso conduziram a um progressivo enfraquecimento do caráter inovador que até então predominava nas discussões sobre essa lei²⁰. Com o resultado das eleições de 1990 formou-se um congresso muito mais conservador e nomes importantes na defesa do projeto da LDB como Jorge Hage, Octávio Elísio e Hermes Zanetti não fariam mais parte do mesmo (SAVIANI, 2006).

Em janeiro de 1991, o projeto foi encaminhado à Mesa da Câmara dos Deputados, sendo submetido ao plenário para a apreciação dos deputados no final do mês de maio. O

incorporados 7 projetos completos, 17 projetos que alteravam pontos específicos da lei e 978 emendas propostas por deputados de vários partidos. Essas participações teriam representado o mais democrático processo de elaboração de uma lei no Congresso Nacional.

¹⁹ O período para a aprovação do projeto era curto, pois se até o final do ano de 1990, que coincidia com o fim de uma legislatura, o projeto não fosse apreciado seria arquivado e se perderia todo o trabalho realizado até então.

²⁰ As relatorias das Comissões de Educação, de Constituição e Justiça e de Finanças foram entregues para partidos conservadores.

projeto recebeu mais de mil emendas e, portanto, teve que ser encaminhado para que as Comissões Técnicas pudessem examiná-las (SAVIANI, 2006).

Em setembro de 1991, foi construída uma Comissão Suprapartidária com o intuito de analisar as emendas e preparar o projeto para votação no plenário²¹, o que só aconteceu em maio de 1992. Durante votação no plenário, o deputado Eraldo Tinoco (PFL-BA) apresentou uma série de destaques evidenciando a estratégia do bloco parlamentar em obstruir as negociações sobre a LDB (SAVIANI, 2006).

Diante da postura intransigente de Eraldo Tinoco, em conjunto os deputados Celso Bernardi e Ubiratan Aguiar e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB encaminharam um requerimento de urgência ao Presidente da Câmara para que a aprovação ocorresse em agosto. Contudo, a falta de quórum impediu que a Comissão de Educação conseguisse votar o projeto (SAVIANI, 2006).

No segundo semestre de 1992, com impeachment de Fernando Collor, a presidência da República foi assumida por Itamar Franco e a pasta da educação ficou sob responsabilidade do Prof. Muríllo Avellar Hingel, favorável ao projeto da LDB em tramitação na Câmara.

Em paralelo a essa tramitação, surgiram outras propostas no senado, como a proposta do então senador Darcy Ribeiro, que se diferenciava do “PL Jorge Hage” em conteúdo e concepção e não demonstrava preocupação com a realização de consultas à comunidade educacional. O projeto apresentado no senado defendia uma participação democrática representativa, limitando as decisões da sociedade ao voto, que concedia aos representantes eleitos o poder de escolha. Paradoxalmente, o projeto em tramitação na Câmara propunha que o processo decisório fosse compartilhado com a comunidade educacional organizada, através dos conselhos com caráter deliberativo (SAVIANI, 2006). Assim, iniciava-se “uma guerra em defesa dos princípios originários do Projeto Jorge Hage, porém, foi a partir deste momento que se evidenciam a existência e a disputa de dois projetos políticos com diferentes concepções de educação” (ARELARO, 2000, p.97).

Aproveitando-se das mudanças ocorridas no que diz respeito às aprovações de projetos no senado²², no ano de 1993, o projeto Darcy Ribeiro, com a relatoria de Cid Sabóia foi aprovado na Comissão de Educação do Senado. Diante das manifestações do Ministro da Educação, Prof. Muríllo Hingel, favoráveis ao projeto de LDB que tramitava na Câmara dos

²¹ Essa comissão foi constituída por representantes de todos os partidos e pelos relatores das comissões técnicas.

²² De acordo com o Regimento Interno do Senado as decisões das comissões temáticas tinham caráter terminal e, portanto, ao ser aprovado pela comissão, o projeto era considerado automaticamente aprovado pelo Senado.

Deputados, Darcy Ribeiro apresentou um requerimento para que o projeto fosse apreciado no plenário na reunião de 18 de fevereiro de 1993. Contudo, o ministro da educação articulou um grupo de senadores para que o requerimento de urgência não fosse aceito e, dessa forma, o projeto retornou à Comissão de Educação (SAVIANI, 2006).

Entre novembro de 1992 e fevereiro de 1993, ocorreram uma série de negociações sobre o projeto da LDB e, finalmente, no mês de maio daquele ano o Projeto Substitutivo Jorge Hale foi aprovado na Câmara dos Deputados e encaminhado para o senado, onde passou a ser identificado como Projeto de Lei da Câmara (PLC nº 101 de 1993) e ter como relator o senador Cid Sabóia (PMDB – CE).

Saviani (2006) ressalta que logo que o projeto chegou ao senado uma série de incógnitas pairavam sobre o seu destino. Havia grupos que defendiam que era preciso esperar a revisão constitucional que já estava prevista para então realizar a apreciação do projeto. Finalmente, o fato de o relator do projeto ser o mesmo do Projeto Darcy Ribeiro, havia o receio de que esse o tomasse como referência para a análise do projeto da Câmara (SAVIANI, 2006).

Alguns dispositivos do projeto Darcy Ribeiro foram incorporados ao substitutivo, entre eles aquele que versava sobre a incorporação de sistemas de avaliação externa. Após essas incorporações, o substitutivo PLC nº 101 de 1993, acompanhado pelo Parecer Cid Sabóia, foi aprovado na Comissão da Educação no senado em novembro de 1994 e enviado ao plenário no mês seguinte (SAVIANI, 2006).

Em 1995, o novo congresso e o novo presidente já apontavam para uma ofensiva ainda mais conservadora, indicando uma posição contrária ao substitutivo Cid Sabóia em tramitação no senado. A partir de então, a intervenção do executivo nas discussões acerca da LDB ocorreu no sentido de desarticular, desmobilizar e silenciar os setores que até então vinham participando ativamente das discussões.

Assim, logo no início da nova legislatura o deputado Beni Veras (PSDB-CE), a partir de um requerimento, conseguiu fazer com que o substitutivo retornasse à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e concedeu a relatoria à Darcy Ribeiro.

Em seu parecer o senador Darcy Ribeiro apontou uma série de inconstitucionalidades, inviabilizando o substitutivo Cid Sabóia e lançando o seu próprio substitutivo. O senador apresentou sucessivas versões de seu substitutivo incorporando emendas que o tornassem aceitáveis, culminando com sua aprovação no Plenário do Senado no dia 08 de fevereiro de 1996, de onde seguiu para a Câmara dos Deputados (SAVIANI, 2006).

O relatório de José Jorge (PFL-PE), contendo o texto final da LDB, foi aprovado em dezembro de 1996 na câmara, após longo período de tramitação no Congresso, e em 20 de dezembro foi promulgada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso²³.

O texto aprovado distanciava-se muito do original, de autoria do deputado Octávio Elísio, que representava os anseios dos educadores brasileiros e fundamentava-se no artigo 205 da Constituição de 1988.

Castanho (2001) ressalta que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96

de inspiração neoliberal, representa, pelo menos em relação ao projeto inicial, ao projeto aprovado na Câmara e ao substitutivo Cid Sabóia, um recuo em termos de responsabilidade estatal pela implantação de um sistema nacional de educação pública e pela ampla democratização da educação (CASTANHO, 2001, p.33).

Segundo Saviani (2006), o texto aprovado é minimalista, não anuncia claramente suas diretrizes e formas de implementação e possui muitas lacunas, seguindo a lógica de desregulamentação que possui fundamentação teórica na Escola de Virgínia um dos pilares teóricos do neoliberalismo, e que defende a instituição de uma legislação básica sobre a qual uma série de emendas possam vir a complementá-la sem que haja resistência contra as reformas. Portanto, foi exatamente isso que ocorreu. Essas lacunas foram sendo preenchidas por uma série de emendas e decretos estabelecidos de forma centralizadora e autoritária.

A partir da LDB nº9.394/96, novos conceitos de gestão, de avaliação educacional, de descentralização e autonomia passam a vigorar no país.

O inédito desta descentralização de tarefas é seu controle absolutamente centralizado, baseado no que se constitui a atividade vital, o “coração” da escola: currículo e avaliação. Trata-se, portanto, de sofisticado e bem engendrado sistema em que a autonomia do planejamento escolar (cada escola elabora seu próprio plano pedagógico!) será confrontada – em sua excelência, é claro! – com o desempenho que cada escola, cada sala e (por que não?) cada aluno obtiver nas avaliações nacionais, uniformizadas para todo o país (ARELARO, 2000, p.106).

Saviani (2006) pontua mais alguns aspectos neoliberais implícitos na lei, como a “valorização dos mecanismos de mercado”, o “apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais”, “a consequente redução das ações e dos investimentos públicos”, “o caráter minimalista da LDB”, advém do neoliberalismo. (SAVIANI, 2006, p.200).

Na avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), desde a tramitação da LDB no Congresso na gestão FHC, quando se sobressaíram mecanismos antidemocráticos, foi possível observar a transformação radical no papel do Estado. “O

²³ Segundo Saviani (2006), o fato de o MEC ter participado ativamente da elaboração do texto de Darcy Ribeiro e o atendimento aos interesses da iniciativa privada explicam a ausência de vetos durante a aprovação do projeto.

projeto aprovado pelo Senado foi considerado como uma interferência no processo democrático e ilegítimo na visão de amplos setores educacionais, que o contestaram” (PERONI, 2003, p.86).

2.3.3 O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)

No início da gestão FHC, os discursos oficiais consagravam a educação básica como o elemento chave para o desenvolvimento do país. No programa de governo, intitulado “Uma estratégia de desenvolvimento social”, foi estabelecido que seriam definidas prioridades que atendessem as maiores necessidades da população e, como os diagnósticos apontavam para a necessidade de se priorizar o ensino fundamental, a política nacional direcionou esforços para esse segmento educacional²⁴. Oliveira (2009), ressalta que ao priorizar o Ensino Fundamental, essa política de financiamento foi na contramão dos direitos conquistados na Constituição Cidadã de 1988 defensora do amplo direito à educação.

Para implementar ações que garantissem o acesso e a permanência na escola havia a urgência de aumentar o aporte de recursos e esclarecer a questão da responsabilidade dos entes da federação e assim proporcionar uma equitativa distribuição dos recursos disponíveis.

Desde a Constituição de 1934, a União, estados e municípios precisavam destinar parte de sua arrecadação para a educação. Contudo, durante os períodos em que vigoraram regimes ditatoriais e, mesmo com a redemocratização do país, essa obrigação nem sempre foi efetivamente cumprida²⁵.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC 233) que, posteriormente, deu origem à Emenda Constitucional (EC) 14/96²⁶, foi apresentada segundo a justificativa que a Constituição de 1988 ampliava demasiadamente as obrigações do Estado com a educação sem considerar as reais condições de cumprimento do que foi determinado. Além disso, os recursos destinados à educação vinham sendo mal distribuídos.

A partir da EC 14 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), com período de vigência definido

²⁴ Na agenda do então candidato à presidência foi apresentado uma análise dos investimentos do MEC, que indicavam que o ensino superior consumia entre 70% e 80% das verbas e atendia apenas 22% dos jovens. Portanto, o foco do governo seria a universalização do acesso ao ensino fundamental (OLIVEIRA, 2013).

²⁵ Em todos os períodos ditatoriais a questão da vinculação orçamentária era excluída e nos períodos de pequena abertura democrática ou de menor autoritarismo essa questão a vinculação orçamentária do financiamento da educação voltava.

²⁶ O FUNDEF foi regulamentado pela Lei Federal nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996.

até o final do ano de 2006, e constituído por 15% de recursos dos principais impostos e transferências (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96). O recurso passou a ser distribuído entre cada estado e município segundo o número de alunos, cabendo à União a complementação nos casos em que as localidades não conseguissem arrecadar o valor mínimo exigido por aluno (PERONI, 2003).

Os estados podiam optar por iniciar sua implantação a partir de 1º de janeiro de 1997, como o fez o estado do Pará, ou automaticamente o fundo passaria a vigorar em 1998 (CALLEGARI, 2002).

Callegari esclarece a natureza do FUNDEF e o principal objetivo de sua criação:

Trata-se de um fundo de natureza contábil, de âmbito estadual e abrangendo todos os Estados brasileiros, mais o Distrito Federal e que, no âmbito de cada Estado, compreende os governos em nível estadual e municipal [...] O objetivo que se busca alcançar com o FUNDEF é tornar mais efetiva a cooperação entre diferentes níveis de governo, no provimento dos recursos e nas responsabilidades assumidas, em relação à universalização e à qualidade desse nível de ensino obrigatório (CALLEGARI, 2002, p.15).

Com a implementação do FUNDEF, a distribuição dos recursos passou a ser proporcional ao número de alunos atendidos. Destarte, se antes da criação do fundo o aumento no número de alunos era visto como fator de despesa, a partir da constituição do fundo esse aumento passou a estar associado ao acréscimo de recursos (CALLEGARI, 2002).

Segundo Callegari (2011), essa mudança representou uma força indutora para a municipalização. Nas palavras do autor:

O efeito indutor do viés financeiro inerente ao FUNDEF passou a pesar, fazendo a diferença e motivando as prefeituras: ao invés de aplicar recursos do Município, por meio do Fundo, em escolas do Estado, localizadas no município mas fora do alcance da gestão municipal, por que não aplicar esses recursos, sob gestão própria, em escolas municipais e, ainda mais e para tanto, recebendo recursos do FUNDEF, na proporção do alunado e na expressão de valor aluno/ano correspondendo à média estadual? (CALLEGARI, 2002, p.74).

Militão (2010) corrobora com a visão de Callegari (2002) e indica que o caráter confiscatório do fundo foi mais um importante instrumento indutor da municipalização do ensino fundamental.

Com a implantação do FUNDEF, a municipalização do ensino fundamental apresenta-se como única alternativa para que os recursos municipais retidos pelo Fundo retornem para o controle do próprio município, evitando desta maneira um desfalque nas finanças municipais. Caso contrário, os recursos são repassados ao Estado para custear os alunos da rede estadual. Desta maneira, para não “perder” recursos de seu próprio orçamento, muitos municípios iniciaram uma verdadeira corrida por matrículas nesse nível de ensino (MILITÃO, 2010, p.83).

Se antes da criação do fundo, os estados e municípios não demonstraram interesse em aderir aos convênios de municipalização, após a regulamentação do mesmo a adesão voluntária tornou-se muito expressiva, dando início a uma corrida dos municípios por matrículas para o ensino fundamental. Nesse contexto, os estados abriram mão de usar estratégias de convencimento e cooptação e passaram a aguardar a chegada dos interessados na municipalização (MILITÃO, 2010).

Callegari (2011) ressalta que no período de vigência do FUNDEF²⁷ houve uma considerável expansão do atendimento do ensino fundamental, pouco faltando para que o mesmo fosse universalizado. Porém, em relação a qualidade do ensino os dados do SAEB apontavam para uma verdadeira decadência da mesma. Em relação ao combate do analfabetismo, os avanços foram muito modestos (CALLEGARI, 2011).

Além disso, segundo Callegari (2011)

O FUNDEF concentrou mais atenção e mais recursos, em termos relativos, no ensino fundamental obrigatório (prioritário e de responsabilidade compartilhada entre Estados e Municípios), acentuando a defasagem de atenção e recursos existentes em relação ao atendimento da educação infantil (responsabilidade dos municípios) e do ensino médio (responsabilidade dos Estado) (CALLEGARI, 2011, p.42).

Além disso, a complementação do governo federal nos casos em que a arrecadação para o fundo não atingiu o valor mínimo fixado por aluno, foi quase sempre menor do que o volume atingido pelos estados, em um claro descumprimento ao que está disposto no parágrafo 1º do artigo 6º da Lei nº 9.424/96 (MILITÃO, 2011).

Portanto, a concentração de recursos no ensino fundamental, a ausência de novos investimentos para a educação e a irrisória contribuição do governo federal para o fundo despontam como as principais críticas a esse fundo (CALLEGARI, 2011, MILITÃO (2011)).

Com a proximidade do final da vigência do FUNDEF, um novo fundo foi instituído a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado, posteriormente, pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O FUNDEB, de maneira semelhante ao FUNDEF, foi estabelecido com prazo de vigência definido de 2007 a 2020.

O novo fundo, apesar de possuir muitas similaridades com o anterior, difere do mesmo nos seguintes aspectos: composição e abrangência (MILITÃO, 2011). Aos impostos e transferências que faziam parte do FUNDEF foram acrescidos o IPVA, ITCMD e ITRix e o percentual de subvinculação passou de 15% para 20%, percentual atingido gradualmente no

²⁷ Em 31 de dezembro de 2006 o FUNDEF foi extinto.

terceiro ano de vigência do fundo. Além disso, com o FUNDEB a complementação da União foi fixada a no mínimo 10% do valor total.

Para muitos autores o principal ponto positivo do FUNDEB foi a ampliação da área de abrangência do mesmo, que passou a contemplar todas as etapas da educação básica, contribuindo “para resgatar o conceito de educação básica no seu mais lido significado, fragmentado em tempos de FUNDEF” (MILITÃO, 2011, p.128).

Outro avanço em relação do FUNDEF, refere-se à instituição de Conselhos de Acompanhamento dos recursos (CACS do FUNDEB) mais amplos e representativos do que os estabelecidos pelo FUNDEF (MILITÃO, 2011).

No entanto, o FUNDEB, a exemplo do FUNDEF, não contou com a inclusão de novos investimentos para a educação, limitando-se a redistribuir os recursos já existentes. E diante da nova sistemática do financiamento, o número de alunos que passou a ser abrangido aumentou desproporcionalmente à quantidade de recursos, o que minou os efeitos positivos que poderiam ter sido atingidos com essa nova redistribuição (MILITÃO, 2011).

2.3.5 O sistema de avaliação nacional

A emergência dos sistemas de avaliação ocorre no contexto de redefinição dos Estados Nacionais, em um momento de efervescentes questionamentos acerca da capacidade do Estado em gerir serviços que historicamente estiveram sobre sua responsabilidade (SOUZA, OLIVEIRA, 2010).

Nesse contexto, as avaliações externas padronizadas despontaram no final do século XX, como um dos principais eixos da política educacional brasileira e foram incorporadas de forma gradual até tornar-se um projeto hegemônico (BARRETTO, 2012).

De acordo com Ribeiro (2018), as primeiras ações que indicavam a intencionalidade de se instituir um efetivo sistema de avaliação educacional no país remontam às décadas de 1960 e 1980, período em que foi realizada uma série de estudos sobre testes educacionais, pesquisas avaliativas com procedimentos de testagem em larga escala, entre outras experiências que permitiram a formação de uma base de conhecimentos que, posteriormente, seria essencial para a formação do sistema de avaliação nacional²⁸.

²⁸ Esses estudos e levantamentos são reflexos do que já vinha ocorrendo em várias partes do mundo, como nos Estados Unidos, por exemplo, que em 1965, foi realizada uma ampla avaliação dos alunos da educação básica no

No Brasil, no ano de 1966, foi criado o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), onde ocorriam estudos e formação sobre testes educacionais, contando inclusive com especialistas estrangeiros. Essa instituição elaborou uma avaliação e um questionário socioeconômico, com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos dos anos finais do Ensino Médio e relacioná-la às variáveis externas (RIBEIRO, 2018).

No ano de 1977, o Brasil e outros países latino-americanos passaram por um estudo avaliativo realizado pelo Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL) que objetivava identificar fatores que interferiam nos níveis de escolaridade e rendimento dos alunos. Uma avaliação semelhante foi realizada no estado de São Paulo no ano de 1980, constituindo a primeira iniciativa brasileira de avaliação do sistema de ensino conduzida pelo órgão gestor (RIBEIRO, 2018).

Também merecem destaque nesse período a realização de avaliações dos impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação **no** Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) por meio de testes de larga escala. Esse programa, instituído a partir do decreto nº 85.287 de 23 de outubro de 1980, na região nordeste, conduzido pelo MEC e financiado pelo Banco Mundial, tinha como objetivo expandir o acesso à escola, reduzir a evasão, a repetência e melhorar a qualidade do ensino oferecido (BRASIL, 1980).

Diante da intensificação dos debates sobre o fracasso escolar e da evidente falta de dados em posse do MEC, que lhe permitisse uma reflexão e posterior formulação de políticas efetivas para reverter esse quadro, o MEC constituiu um grupo com especialistas em avaliação para elaborar projetos exploratórios de avaliação do rendimento dos alunos, a serem implementados entre os anos de 1987 e 1989²⁹. Com efeito, por meio do INEP, foram criadas as bases de um amplo programa externo de avaliação da rede pública, que visava subsidiar as ações das secretarias estaduais de educação (RIBEIRO, 2018).

Os projetos exploratórios e o programa externo de avaliação da rede pública expuseram as graves deficiências no sistema de ensino, o baixo desempenho dos alunos, os problemas relativos aos conteúdos e metodologias e aqueles relacionados à falta de qualificação dos professores, entre outras limitações, que evidenciavam a necessidade da criação de um sistema de avaliação de toda a rede (PINTO, 2011, RIBEIRO, 2018).

sentido de identificar possíveis desigualdades na apropriação do conhecimento em diversas escolas. (RIBEIRO, 2018).

²⁹ Em 1987, houve uma avaliação experimental em 10 capitais, seguida de seminários para a discussão dos resultados e a identificação de fatores de influência nos mesmos; em 1988, uma nova avaliação foi realizada em 9 estados e no Distrito Federal, envolvendo 20 municípios; e em 1989, 14 estados foram abrangidos por esse tipo de avaliação, envolvendo 39 municípios.

Mediante tais constatações, em 1988 foi apresentado ao Ministério da Educação uma proposta de política pública para regular e direcionar a educação a partir de um Sistema de Avaliação do Ensino de Primeiro Grau (SAEP). A previsão era que a primeira avaliação em nível nacional ocorresse no ano de 1989, contudo, após a realização de duas avaliações pilotos no Paraná e no Rio Grande do Norte e das adequações do SAEP, a mesma foi adiada sob a alegação que faltavam recursos para a sua realização (RIBEIRO, 2018). No ano de 1992, o SAEP passou a ser denominado SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica³⁰, e o rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio passou a ser verificado por meio de uma matriz de referência fundamentada na pedagogia das competências (RIBEIRO 2018, PINTO, 2001, BARRETTO, 2012).

Portanto, a década de 1990 pode ser considerada um divisor de águas na constituição do sistema de avaliação da educação de nível nacional³¹. A partir de uma série de alterações no SAEB, que incluíram o financiamento parcial do mesmo pelo Banco Mundial, a mudança de concepções, pesquisas e técnicas avaliativas internacionais, nas funções do INEP e a criação de outros mecanismos avaliativos consolidaram o aparelho avaliativo do Estado.

Em 1992 ocorreu o Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, onde especialistas da área de avaliação reuniram-se para discutir estratégias que fortalecessem o sistema de avaliação nacional (RIBEIRO, 2018).

Já em 1993, o Plano Decenal reforçou a importância do sistema nacional de avaliação como instrumento para a melhoria da educação e para direcionamento das políticas educacionais que atendessem as reais necessidades das escolas (SHIROMA, 2007; RIBEIRO, 2018).

Ainda em 1993, o SAEB foi realizado com o objetivo de obter uma amostragem da aprendizagem das 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. Após a realização da avaliação, equipes de professores do ensino fundamental e especialistas na área de avaliação foram reunidos para o aperfeiçoamento das provas e adequação das mesmas aos currículos estaduais e, a partir da Portaria nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994, o SAEB foi formalmente instituído. Segundo Ribeiro (2018, p.50) “a criação do SAEB foi fundamentada na necessidade de monitoramento dos padrões de

³⁰ Essa mudança na nomenclatura se deu por conta da Constituição de 1988, que passa a usar a expressão educação básica.

³¹ Na mesma década foram criados o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, e o Exame Nacional de Cursos – ENADE.

qualidade do ensino e de tornar público os conhecimentos e informações gerados pelo processo avaliativo”.

Na gestão FHC, o processo de aperfeiçoamento do sistema de avaliação teve continuidade, sendo progressivamente associado à informação educacional. Um novo modelo estatístico foi adotado, a partir de então, a “Teoria de Resposta ao Item”, cujos indicadores foram organizados em uma escala de proficiência utilizada para classificar os alunos segundo o seu desempenho. Houve um aprimoramento das técnicas para a elaboração dos itens e consequente ampliação dos conhecimentos avaliados, contudo sem aumentar o tamanho das provas. Esse novo modelo de avaliação permitiu que os resultados pudessem ser comparados ao longo do tempo. (RIBEIRO, p. 52, 2018). Diante da sofisticação técnica adquirida pelo SAEB, o Estado transferiu a responsabilidade sobre a avaliação para as Fundações CESGRANRIO e Carlos Chagas e atribuiu ao MEC a formulação e avaliação das políticas educacionais. Tais mudanças conferiram à avaliação um caráter ainda mais centralizador (RIBEIRO, 2018).

A terceirização do serviço de avaliação foi justificada pelo Estado pela complexidade técnica adquirida pelo novo modelo de avaliação. Contudo, vale ressaltar que esse processo constitui a reforma do Estado, onde o mesmo passa para a sociedade civil responsabilidades que, historicamente, só cabiam a ele.

Com a contratação das fundações, estas passaram a decidir o que seria avaliado e o modo como deveria ser avaliada a política educacional, o que é complicado, pois quem avalia, na realidade, acaba determinando as políticas, ou, pelo menos, tendo grande influência sobre o processo (PERONI, 2003, p.114).

Além disso, em 1995, o governo federal incluiu outros interlocutores para contribuir na elaboração de sua política educacional, como por exemplo, o Instituto Herbert Levy, cujas propostas eram pautadas na lógica da produtividade e baseados no estudo de caso do Chile e Inglaterra, países nos quais as reformas neoliberais já estavam bem consolidadas e foram implementadas na íntegra, já que eram coerentes com a ideologia dominante no período.

Seguindo o que já havia sido posto em prática na Inglaterra, o instituto orientou, inclusive, que as decisões sobre o currículo fossem centralizadas pelo governo, e estivesse totalmente vinculado à avaliação externa, o que permitiria uma classificação das escolas a partir dos resultados obtidos, conduzindo as mesmas à uma intensa competição. O predomínio dessa lógica empresarial da produtividade no interior do aparelho do Estado é mais uma

evidência da redefinição do papel do Estado, que, desde a década de 1990 tem transferido parte de sua responsabilidade aos setores da sociedade civil.

Com a promulgação da LDB em 1996 o caráter avaliador do Estado ganhou um novo impulso. Pelo artigo 9º dessa lei ficou estabelecida a responsabilidade do Estado em assegurar a avaliação nacional do rendimento escolar da educação básica e do ensino superior, para então estabelecer ações prioritárias visando a melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1996).

Em 1997, com a promulgação da Lei nº 9.448, o INEP³² tornou-se uma autarquia federal vinculado ao MEC e sua função passou por modificações, afastando-se das atividades de pesquisa e aproximando-se mais das atividades de avaliação da educação. Progressivamente, o órgão dedicou-se ao trabalho com informações educacionais e análises compartilhadas com outros organismos, inclusive internacionais. Após uma série de estudos, em 1997, o INEP publicou as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB³³. (RIBEIRO, 2018).

Segundo Ribeiro (2018), as mudanças aqui mencionadas, em relação à avaliação no período entre 1995 e 1997, representaram um ciclo de consolidação da avaliação externa em larga escala no Brasil e prepararam as condições para que, no período seguinte 1997-2005 ocorresse a ascensão do sistema de regulação educacional por meio da avaliação externa. Portanto, em 1997, a avaliação em larga escala passou a ser a política central do Estado Avaliador e o SAEB foi propagado como o mais importante instrumento de avaliação da educação básica do país (RIBEIRO, 2018).

No entanto, nessa trajetória de constituição do sistema nacional de avaliação sob os pilares neoliberais, constatamos que, se em um primeiro momento a avaliação foi vista e defendida como um meio eficaz de fornecer subsídios para a intervenção do estado na educação, no decorrer dos anos a mesma foi utilizada para isentá-lo de responsabilidade e culpabilizar a escola e os professores pelo fracasso apresentado nos indicadores.

No final da década de 1990, os resultados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica apontavam para a persistência da baixa qualidade da educação básica, conforme destaca Abreu (2010).

³² Criado em 1937, o INEP era responsável por organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos (BRASIL, 1937).

³³ Em 1999, uma nova edição da Matriz de Referência para o SAEB foi publicada em atendimento ao que vinha estabelecido nos PCN.

Percebia-se que, embora o ensino fundamental tivesse sido universalizado, isso não havia garantido a progressão desses alunos ao ensino médio e à educação superior. Constatavam-se, ainda, insuficiências na educação infantil, com consequência para a aprendizagem dos alunos no ensino fundamental. (ABREU, 2010, p.2).

A partir de 1998, outros mecanismos avaliativos foram adotados no país. Em 28 de maio de 1998, a Portaria nº 438 instituía o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que apesar de não ter como objetivo avaliar o sistema educacional, dado o fato da participação no exame ser voluntária, teve seus resultados utilizados pela mídia como indicador da qualidade das escolas. Nas próximas edições os resultados do exame foram tendo um peso maior no ingresso nas universidades e, conseqüentemente o mesmo teve sua visibilidade aumentada. O ENEM popularizou-se a partir da criação do PROUNI – Programa Universidade para Todos³⁴, pois o programa de bolsas nas universidades privadas baseava-se no resultado dos jovens no ENEM (RIBEIRO, 2018).

Em relação a avaliação da educação básica, no ano de 1999 foi publicada uma nova Matriz de Referência para o SAEB, com alterações no sentido de contemplar as propostas dos PCN e incluir as áreas de História e Geografia na avaliação (RIBEIRO, 2018).

No ano 2000, o Brasil participou do Programa Internacional de Avaliação Comparada (PISA) com outros 31 países. Participaram dessa avaliação alunos na faixa etária de 15 anos e foram avaliadas as áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Os resultados obtidos foram muito negativos, rendendo ao país a última colocação, com 56% dos alunos apresentando grave defasagem na leitura e escrita, em uma situação semelhante ao analfabetismo funcional (RIBEIRO, 2018).

Em 2001 foi publicado o novo Plano Nacional da Educação, a partir do qual a avaliação e a produção de indicadores educacionais ocupavam um papel central e a regulação central através da avaliação se apresentava como o fio condutor da política educacional. O novo plano tinha como meta elevar progressivamente o desempenho dos alunos e para isso, definia o apoio técnico e financeiro do governo federal aos sistemas de avaliação dos estados (RIBEIRO, 2018). A partir de 2001, o SAEB passou a concentrar a avaliação nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2002, a portaria nº 2.270, estabeleceu o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), com o intuito de certificar jovens que não concluíram o ensino fundamental na idade certa, a partir de uma avaliação.

³⁴ O PROUNI foi criado a partir de medida provisória no ano de 2004 e, posteriormente, sancionado pela Lei 11.096, em janeiro de 2005.

Para compor o aparelho avaliativo, em 2005, o MEC instituiu a Prova Brasil, avaliação censitária das escolas públicas com o objetivo de aferir a qualidade do ensino oferecido em cada rede, e em 2007 foi criado o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado a partir do rendimento do aluno e do fluxo escolar³⁵.

Em 2007, o MEC instituiu a Provinha Brasil, a partir da Portaria Normativa nº 10, com o objetivo de avaliar a alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental.

Em 2009, o ENEM passou por algumas modificações e tornou-se um instrumento de seleção unificada para o ingresso no ensino superior. No ano seguinte, foi criado o Sistema Informatizado de Seleção para o Ensino Superior (SISU), com base nos resultados do ENEM. Em 2013 foi instituída a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Parte do SAEB, essa avaliação diferencia-se das demais por ser acompanhada de um programa de formação continuada de professores alfabetizadores (RIBEIRO, 2018).

Assim, estava formado o sistema de avaliação brasileiro pautado em uma lógica empresarial de atribuição de mérito e classificação por resultados, produzindo uma hierarquização dos estados e das instituições de ensino. Segundo Portela e Souza (2003), parece haver uma crença que a competição gerada por essas avaliações resulta em uma mobilização em prol da melhoria da qualidade do ensino.

Barretto (2012) aponta ainda para uma tentativa de conduzir os professores a uma aceitação de trabalhar o que está prescrito, pois é o que será avaliado.

O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do que, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores a conformidade as regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo (BARRETTO 2012, p.746).

Constata-se, portanto, que nas décadas de 1990 e 2000 houve a consolidação do sistema de avaliação nacional, seguido do mesmo processo nos estados e municípios. Aos dispositivos de avaliação foi sendo conferido forte centralidade e isso conduziu a um crescente processo hierarquizado de gestão do currículo, a partir do qual unifica-se os conteúdos curriculares com o propósito de possibilitar o planejamento e monitoramento por meio da avaliação padronizada (BARRETTO, 2012).

³⁵ O fluxo escolar é visto como um indicador da capacidade que a equipe escolar tem em garantir que os alunos frequentem a escola regularmente.

Destarte, Silva (2012) ressalta que após a composição desse complexo sistema de avaliação, assistiu-se a uma expansão do processo de avaliação das políticas públicas sob custódia do MEC. Além das avaliações já citadas nesse capítulo (SAEB, ENEM), compõem o *hall* de avaliações o Exame Nacional de Cursos, posteriormente substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), O Sistema Nacional de Avaliação da Pós-Graduação implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES). O PNLD também é avaliado de forma criteriosa, pois “como grande comprador, o Estado, a partir dos dados oriundos das avaliações, parece dimensionar o resultado dos seus investimentos financeiros, determinar novas diretrizes para o setor editorial e recomendar aos professores do Ensino Fundamental quais as melhores escolhas a se fazer” (SILVA, 2012, p.811).

Nota-se que a consolidação do sistema nacional de avaliação inspirou fortemente outros estados da federação a implementarem sistemas de avaliação de suas redes de ensino, referenciando-se em maior ou menor grau no SAEB e com grande apoio do INEP. Esse apoio se deu por meio de cooperação técnica, convênios e disponibilização de itens do Banco Nacional de Itens (RIBEIRO, 2018). Nos anos 2000, alguns estados já se destacavam pela continuidade das avaliações externas em suas redes, entre eles estão os estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, São Paulo e Sergipe.

Em todos os estados o objetivo anunciado ao se criar tais sistemas era obter subsídios para a tomada de decisões pelos gestores e equipes centrais das secretarias de educação e das escolas, além de constituir referência para a formulação/reformulação das políticas educacionais (SOUZA, OLIVEIRA, 2003).

Em São Paulo, a SEE por meio da Resolução nº 27 de 1996 criou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos da rede estadual. A resolução especifica que esse sistema de avaliação estaria articulado com outras avaliações de âmbito nacional. As principais características e o funcionamento do mesmo serão abordados mais adiante.

3. GÊNESE, EXPANSÃO E LEGITIMAÇÃO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PAULISTA – A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR

Como já exploramos nos capítulos anteriores, entender o contexto da reestruturação capitalista é essencial para analisarmos as políticas educacionais nacionais e estaduais. As transformações ocorridas na esfera produtiva brasileira, sobretudo em meados dos anos de 1980, deram origem a um processo de reestruturação das ocupações, a partir do qual um novo perfil de trabalhador passou a ser valorizado, um trabalhador polivalente, adaptável às transformações do mercado (RAMOS, 2013).

Nesse contexto, ganhou destaque as noções de qualificação e competência que conduziram à construção de um novo modelo de educação, responsável pela formação de um outro tipo de aluno, mais flexível e capaz de se adaptar rapidamente às constantes mudanças do mundo globalizado. Nesse novo modelo educacional encontramos uma estreita correspondência aos quatro pilares da educação “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” trabalhados no capítulo anteriores (RAMOS, 2013).

A partir de 1995, uma série de reformas na estrutura organizacional, curricular e pedagógica foram implementadas na rede de ensino paulista, fundamentadas na lógica de racionalização de recursos públicos, mudanças nos padrões de gestão e no paradigma da qualidade do ensino. Nota-se que essa tríade foi o cerne de toda a administração do PSDB ao longo dos últimos vinte e quatro anos, o que deixou marcas profundas na identidade da escola e do professor. Os governos que se sucederam, apesar das variáveis apresentadas, adotaram formas empresariais de gestão de orientação neoliberal, cujos princípios embasam-se nas noções de eficiência social e econômica, descentralização, racionalização de recursos e avaliação. O processo decisório sempre esteve concentrado nas mais altas hierarquias da Secretaria de Educação do Estado, sem uma participação efetiva de outros sujeitos (RAMOS, 2013).

Com esses ideais, ocorreu a ascensão do PSDB no cenário político na década de 1990 com a eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência da República, e Mário Covas como governador do estado de São Paulo. Tanto no âmbito estadual, quanto no federal as políticas públicas de educação foram desenvolvidas com a mesma inspiração político – ideológica e com as mesmas estratégias de implementação. (RUSSO, CARVALHO, 2012). Diante disso, a política educacional paulista esteve em consonância com a política do governo

federal e, por muitas vezes, o estado de São Paulo antecipou-se às ações que, posteriormente seriam implementadas pelo governo federal, como veremos adiante.

Paralelamente à reforma político-administrativa e da educação do governo Fernando Henrique, também foram iniciadas reformas coerentes a estas no Estado de São Paulo. Pode-se dizer que, em 1995, Mario Covas assumiu o governo do Estado numa sintonia completa com o governo de Fernando Henrique, no sentido de pôr em marcha em São Paulo a reforma político-administrativa daquela gestão (RAMOS, 2013, p.541).

No estado de São Paulo defendeu-se, a partir de então, que para que os serviços públicos tivessem qualidade, seria necessário o treinamento dos servidores e a adoção de um processo contínuo de avaliação. A mesma lógica passou a ser empregada no sistema educacional, pois os diagnósticos apontavam que “a educação pública não vinha satisfazendo às necessidades básicas de aprendizagem para as grandes massas e a superação deste “fracasso” exigia políticas de enfrentamento do problema” (OLIVEIRA, 1999, p.24).

Nesta reforma, a SEE, em consonância com o contexto nacional e mundial em que se considerava necessário reinventar a educação ao mesmo tempo em que se reinventava o governo, promoveu a aplicação de uma série de medidas em setores sociais e administrativos que visava à restrição dos gastos públicos, o saneamento das contas do Estado, bem como sua redução e a exaltação das responsabilidades individuais (MALDONADO, 2013, p. 25).

Nesse contexto, houve uma intensificação do uso das teorias administrativas na organização da educação, ao mesmo tempo em que se defendia que os princípios generalistas fossem aplicados na organização das escolas, tal qual era nas empresas, para que as mesmas alcançassem maior eficiência. (PARENTE, 2016).

Parente (2016) ressalta que na década de 1980, em um contexto de luta pela redemocratização do país, o fato de a expressão administração escolar representar autoritarismo e hierarquia forçou a sua substituição pela expressão gestão escolar, uma vez que esta possui um significado mais democrático. Parente (2016) apoiado no referencial de Silva Júnior, aponta para a contradição no uso do termo gestão ao referir-se à educação, pois, por um lado observa-se, sobretudo a partir de meados da década de 1990, a diminuição dos investimentos educacionais e a ênfase nos resultados de avaliações externas, ações típicas da administração de empresas, e por outro lado, a gestão democrática, cujos princípios são totalmente opostos a esses. Portanto, apesar da troca de termos percebemos que as teorias administrativas permanecem permeando as políticas educacionais do estado de São Paulo. (PARENTE, 2016).

Paro (2010) investigou a adoção dessas teorias administrativas na organização da educação e apontou que isso incorreu em um grave erro, pois os princípios e práticas de escolas e empresas não apresentam aspectos semelhantes. Segundo Parente (2016), um outro agravante da aplicação dessas teorias pode ser sentido em relação a qualidade da aprendizagem oferecida pela escola.

A consequência da adoção de medidas associadas à administração empresarial pode ser observada com frequência nas escolas públicas, que não desenvolvem adequadamente os processos de aprendizagem, para concentrar-se na gestão de recursos, no estabelecimento de metas e nos resultados da avaliação em larga escala. Dessa forma, a escola perde a sua identidade em detrimento da busca pela eficiência e pela maximização dos resultados, que nem sempre podem ser mensurados de forma tão técnica como desejam os órgãos gestores (PARENTE, 2016, p. 37).

Portanto, a racionalização organizacional, as mudanças dos padrões de gestão e a busca pela qualidade do ensino formam a tríade que esteve na essência da política educacional paulista nos últimos vinte e três anos, apesar das variações de conjuntura, conferindo uma nova identidade às escolas e aos professores (RAMOS, 2013).

Às escolas caberia a busca por resultados de fluxo e de rendimento conforme parâmetros estabelecidos externamente e aos professores cumprir as determinações de formuladores de políticas distante do chão da escola ou, como destaca Ramos (2013, p.551), executar “tarefas previamente definidas para o alcance dos índices dos parâmetros externos, sendo regulado via capacitações doutrinárias com modelos pedagógicos variáveis, materiais didáticos estanques e avaliações de sistema, bem como estimulados por bonificações”.

Dessa forma, a reforma educacional paulista trouxe

marcas profundas na identidade da escola e do docente, sobretudo em seus objetivos e papéis, ao almejarem de fora para dentro dela, com referenciais mercadológicos e oscilantes, redefinir o que fazer, o que ensinar, o ambiente onde se ensinar, como e o que avaliar, para quem e para que ensinar (RAMOS, 2013, p.551).

Essa redefinição de objetivos e papéis pautados em ideais de mercado e, portanto, incertos, teve como reflexo uma intensa desvalorização social da escola e do professor. Para entender esse processo dividimos o período estudado em três momentos: o início das reformas, período correspondente à ascensão do PSDB no governo do Estado, a legitimação das mesmas, período correspondente à primeira gestão de Geraldo Alckmin, e a consolidação das mesmas, período correspondente ao governo Serra, quando foi implementada a reforma curricular paulista.

3.1 E as reformas iniciam-se...

A gênese das reformas educacionais de caráter neoliberal no estado de São Paulo pode ser identificada no governo de Mário Covas (1995-2001)³⁶. Durante a gestão Covas, a Sra. Rose Neubauer esteve à frente da SEE e conduziu todo o processo de reforma educacional.

Desde a agenda educacional do programa do então candidato a governo já estava explícita uma política educacional com ações e objetivos claros e articulados intrinsecamente com a política educacional neoliberal do governo federal, e, portanto, alinhados às recomendações do BM, CEPAL e UNESCO, discutidas no capítulo anterior.

Todo o processo de formulação e implementação da política educacional foi controlado pela SEE. Os formuladores das políticas, fundamentados em estudos técnicos, se mostravam profundos conhecedores da realidade educacional, o que legitimava as suas ações e afastava os conflitos gerados por aqueles que discordavam das ações propostas (OLIVEIRA, 1999).

Nesse período, foi apresentado um diagnóstico da realidade educacional paulista que indicava um sistema administrativo defasado e a necessidade da adoção de novos padrões de gestão (DANTAS, 2013).

O diagnóstico apontava, ainda: a existência de um sistema de ensino ineficiente, expresso na baixa qualidade do ensino e nas altas taxas de reprovação e evasão; a ausência de um sistema de avaliação eficiente, a sobrecarga no aparelho do estado em manter o ensino fundamental e médio, como os principais entraves à educação básica (MILITÃO, 2010).

Ao elaborar seu programa de reforma para a educação em São Paulo, a equipe que assume a SEE em 1995 parte do suposto de que somente uma mudança radical no modo de gerir o sistema pode modificar dados sobre a ineficiência e a ineficácia do mesmo: altos índices de reprovação, evasão, desperdício de recursos em órgãos e instâncias com duplicidade de funções, “gigantismo” da máquina administrativa, morosidade e rigidez no acompanhamento dos projetos educacionais implementados, falta de avaliação e planejamento, são todos problemas que só poderiam ser resolvidos com um novo “padrão de gestão” (OLIVEIRA, 1999, p.66).

O Decreto nº 39.902 de 01 de janeiro de 1995 extinguiu as Divisões Regionais de Ensino com o objetivo de acabar com a “duplicidade na execução das tarefas, que gera superposição de atribuições e competências entre os órgãos administrativos regionais”, bem como promover uma reorganização da Secretaria da Educação, conduzindo à

³⁶ Covas foi eleito governador por duas vezes consecutivas, porém o segundo mandato encerrou-se em 2001 devido ao seu falecimento.

“descentralização da execução das suas ações, buscando agilidade nas decisões”, assim como estabelecer diretrizes que encurtassem “distâncias decisórias, para a melhoria da política educacional” (SÃO PAULO, 1995).

O fortalecimento e responsabilização da Diretoria de Ensino, almejada com o enxugamento da máquina administrativa, teve como premissa a desconcentração para tornar o poder de decisão mais próximo das escolas. Nesse sentido, a seleção para indicação dos Dirigentes Regionais de Ensino foi modificada, havendo a realização de prova escrita e elaboração de Planos de Trabalho aos três primeiros colocados. A partir disso, era indicado o Dirigente. Para a Secretária de Educação Rose Neubauer, o Dirigente Regional passaria a ser um executivo certificado pelo Estado para ocupar esse posto (DANTAS, 2013, p.41).

O conjunto de ações implementados visava a construção de um projeto denominado pela SEE de “Escola de Cara Nova”. Tratava-se de um projeto vertical, de cima para baixo, que não contou com a participação de importantes atores, como os professores. A SEE anunciava que, diante dos impactos da informatização e da internacionalização da economia, era necessário destinar todos os esforços para a formação de um novo perfil de cidadão que atendesse às exigências do mercado e se adaptasse às mudanças do processo produtivo (SÃO PAULO, 1995).

A reforma educacional ocorreu de forma rápida e profunda, sem qualquer preocupação com consensos ou debates públicos. A partir da adoção de um novo padrão de gestão a SEE promoveu uma racionalização dos recursos conforme as orientações neoliberais discutidas, anteriormente, em íntima conexão com o que era estabelecido na esfera federal. As ações foram planejadas e executadas por Rose Neubauer da Silva³⁷, Gilda Portugal Gouvêa³⁸ e Hubert Alquéres³⁹, atores que assumiram importantes cargos no governo Mário Covas (OLIVEIRA, 1999).

Se Gilda Portugal Gouvea trazia para o Programa o problema da “irracionalidade” do sistema, Rose Neubauer juntou, ou complementou, com um debate sobre a descentralização e desconcentração administrativa, como modo de se rever a gestão dos sistemas escolares. As medidas que acabaram sendo implementadas se complementavam em torno do eixo central da racionalização (OLIVEIRA, 1999, p. 97).

Propunha-se uma despolitização da administração da educação e da escola, a partir da concentração do poder decisório na SEE e, concomitantemente, uma série de medidas

³⁷ Secretária da Educação, com uma trajetória de participações junto ao Banco Mundial.

³⁸ Trabalhava junto ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da UNICAMP e trouxe consigo um conjunto de estudos que mostravam o quanto o sistema era irracional e dispendioso, portanto foi uma das protagonistas na ações que visavam a redução dos gastos com o sistema.

³⁹ Secretário adjunto, conhecido por sua experiência junto a um colégio particular de referência, e que pode ter contribuído com a inclusão da “cultura do sucesso” na rede.

foram adotadas para garantir a implementação das alternativas definidas na agenda educacional. Ao concentrar poder, a SEE buscou garantir que as ações acontecessem efetivamente, pois reduzindo-se a burocracia e promovendo-se a racionalização do sistema, acreditava-se que qualquer poder paralelo que pudesse interferir na concretização das propostas, como já havia acontecido com outras políticas, fosse eliminado (OLIVEIRA, 1999).

Partindo do diagnóstico que aponta a máquina administrativa como obsoleta e incapaz de servir de instrumento para as necessidades da reforma educacional, o governo estadual assume-se como articulador e integrador de um projeto estratégico para a educação paulista, cabendo à Secretaria de Educação um papel de liderança, incumbindo a esta a formulação de uma política de educação que integre diferentes aspectos, tais como os recursos humanos, físicos, materiais e o estabelecimento de parcerias profícuas para o Estado. Ou seja, cabendo-lhe o papel de administrador (DANTAS, 2013, p.39).

É oportuno destacar que todas as ações implementadas convergiam na busca por uma racionalização dos gastos públicos, pois considerava-se que os recursos estavam sendo desperdiçados, fazendo-se necessário, portanto, encontrar uma nova forma de gerir esses recursos, realocando-os dentro do próprio setor.

Este eixo, que viria a ser o articulador de quase todas as medidas implementadas a partir de 1995, foi duramente criticado pelos que identificavam aí a adequação da política educacional às orientações neoliberais, que objetivava um Estado Mínimo. Os discursos de que a educação vai mal porque se gasta mal seus recursos, estaria, segundo os críticos ao governo, servindo para justificar o “enxugamento” e esvaziamento das funções sociais do Estado (OLIVEIRA, 1999, p. 29).

Visando controlar os dados educacionais foi criado o Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo, pois segundo a SEE, haviam divergências entre os dados do Censo Demográfico e o número de alunos matriculados, indicando, portanto, a existência de matrículas fantasmas. Com o cadastramento os alunos ganharam o Registro de Aluno (RA), a partir do qual a situação dos mesmos passou a ser facilmente rastreada dentro do sistema de ensino. A Companhia de Processamento de dados do Estado de São Paulo (PRODESP) foi responsável pela informatização do cadastro realizado nas escolas (RAMOS, 2013).

Conforme observa Oliveira (1999), o cadastramento geral dos alunos preparava as condições exigidas para uma das ações mais polêmicas que seria implementada pela SEE nesse período: a Reorganização do Ensino.

Em São Paulo, este sistema de informações tornar-se-ia instrumento valioso no mapeamento dos equipamentos escolares e dos recursos materiais e humanos disponíveis, preparando assim o processo de reorganização das escolas. Quando a SEE iniciou a reorganização, em novembro/dezembro do ano de 95, surgem as

primeiras críticas mais sistemáticas ao modo como o cadastramento estava sendo utilizado: ao considerar somente os alunos que já estavam dentro do sistema, a SEE deixava de considerar demandas e pensar programas de atendimento das crianças e adolescentes que estariam fora da escola (OLIVEIRA, 1999, p.30).

Destarte, o cadastramento dos alunos preparou a base, a partir do Decreto 40.473 de 21 de novembro de 1995, para que o estado adotasse o Programa de Reorganização do Ensino, dividindo os prédios por modalidade de ensino neles oferecido. Assim, algumas escolas tornaram-se exclusivamente de Ensino Fundamental Ciclo I, enquanto outras de Ensino Fundamental Ciclo II.

Em um curto período de tempo, o governo estadual divulgou e implementou a reorganização, justificando que essa mudança tinha um caráter predominantemente pedagógico, pois não havia espaços diferenciados adequados às crianças e adolescentes, gerando “comprovadamente problemas pedagógicos sérios e considerando que a escolarização em agrupamentos que reúnam alunos de faixas etárias mais próximas tem sido objeto de experiências já consagrada” (SÃO PAULO, 1995 – DIÁRIO OFICIAL PÁG. 4). A SEE alegava ainda que os espaços educativos do estado eram subutilizados, o que ocasionava um grande número de classes ociosas.

Esse processo de reorganização foi o primeiro passo para que a municipalização do ciclo I pudesse ocorrer, sobre o argumento que “a proximidade dos alunos nesta faixa etária com a educação infantil poderia facilitar a sua incorporação às redes de pré-escolas já existentes em muitos municípios” (OLIVEIRA, 1999, p. 31).

O Conselho Estadual de Educação aprovou a reorganização, enfatizando o fato de os documentos explicitarem que esse processo ocorreria de forma gradativa e democrática. Porém, não foi bem isso que ocorreu, pois sequer houve tempo hábil para a realização de debates públicos (OLIVEIRA, 1999).

Oliveira (1999) aponta que não houve nenhum grupo organizado empenhado na defesa da reorganização, pois mesmo entre os parlamentares muitos desconheciam os detalhes do projeto, outros não concordavam ou não queriam desgastar sua imagem na defesa de uma ação tão polêmica quanto essa, já que a mesma foi instituída via decreto, sem votação na Assembleia Legislativa.

A Comissão de Educação realizou uma análise da proposta de reorganização e constituiu-se um espaço de resistência a tais mudanças. Algumas discussões públicas sobre a reorganização, com o intuito de obter esclarecimentos acerca da mesma, foram realizadas pela

comissão, contudo essas discussões não contaram com a participação da secretária ou algum representante da SEE.

Dentre as críticas veiculadas ao projeto pelos grupos opositores, encontra-se a maneira como a reorganização foi imposta, sem que houvesse uma participação dos principais afetados por tantas mudanças. Reportando-se a falta de diálogo característica da SEE no período em questão, Oliveira (1999) destaca que:

Ao assumir a SEE a equipe passa a implantar a reforma, não havia em seu horizonte a possibilidade de não fazê-lo. Respondendo aos pais, professores, imprensa, que procuravam por negociação, a Secretaria de Educação e seus técnicos sempre deixaram claro: “a reforma é irreversível” e politicamente “legítima, pois foi aprovada nas urnas quando eleito o governador” (OLIVEIRA, 1999, p.36).

Em documento⁴⁰ lançado em 1997, a SEE declarou que a reorganização havia sido um processo democrático e com ampla discussão com pais, professores e demais interessados e poderia ser considerada um grande sucesso. Contudo, uma série de denúncias apontavam a superlotação de salas de aula, o não cumprimento da Secretaria em relação ao pagamento de transportes para os alunos transferidos para escolas distantes, a falta de vagas nas escolas, a falta de mobiliário suficientes para as classes, entre outras. Oliveira (1999), registrou que algumas escolas chegaram a realizar um revezamento de alunos em dias alternativos ou em horários encurtados para que as aulas pudessem ocorrer nas primeiras semanas do ano letivo de 1996.

Gradativamente foi ocorrendo o processo de municipalização do ensino, fundamentado no artigo 211 da Constituição Federal que diz: “é dever do município a garantia do Ensino Infantil e Fundamental” e, posteriormente, reforçado pela LDB Lei nº 9394/96 e pela criação do FUNDEF (DANTAS, 2013).

Desde o início da gestão Covas, já estava explícito a intencionalidade em reduzir a participação do estado na oferta do Ensino Fundamental, transferindo parte dessa tarefa para os municípios (CALLEGARI, 2002). Nesse sentido, o Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996 estabeleceu um modelo de convênio entre estado e municípios, o “Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município”, a partir do qual houve a transferência de parte da estrutura física (prédios e equipamentos) e matrículas do 1º ciclo do Ensino Fundamental, do estado para o município (DANTAS, 2013).

Como complementa Militão (2010)

⁴⁰ No início de 1997, a SEE lançou a cartilha “Educação paulista corrigindo rumos: O que já mudou na escola pública paulista?”.

Antecipando-se à aprovação da legislação federal que viria induzir à municipalização do ensino, o Governo do Estado instituiu o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município para atendimento ao ensino fundamental – Decreto nº 40.673/93 – autorizando a Secretaria do Estado da Educação firmar convênios com os municípios para assunção total ou parcial do ensino fundamental da rede pública estadual e da gestão educacional (MILITÃO, 2010, p. 247).

Segundo a SEE foram realizadas palestras e reuniões com prefeitos interessados em participar do convênio, com o objetivo de esclarecer como o mesmo funcionaria (SÃO PAULO, 2002). Em março de 1996 foram firmados os primeiros convênios do estado com os municípios de Ilha Solteira, Jundiá e Santos e, até o final do ano, outros 43 municípios aderiram ao convênio (MILITÃO, 2010). Para viabilizar os convênios e atrair novos interessados o governo arcou inclusive com despesas dos salários dos professores efetivos cedidos aos municípios⁴¹.

É imprescindível que ressaltemos que o movimento de municipalização no estado de São Paulo, assim como no restante do Brasil, foi acelerado a partir de 1997, com a Emenda Constitucional nº 14/96, responsável pela criação do FUNDEF, responsável pela alteração expressiva da participação de cada instância de governo na educação pública. Em importante estudo acerca da municipalização do ensino no estado de São Paulo, Militão (2010) aponta o FUNDEF como um divisor de águas da municipalização paulista. Nas palavras do autor “se antes do FUNDEF a resistência das prefeituras em relação à municipalização mostrava-se ainda muito grande, após a sua aprovação e regulamentação o interesse delas cresceu consideravelmente” (MILITÃO, 2010, p. 83).

Os dados apresentados pelo autor corroboram sua tese:

No período de 1995 a 2005 registra-se um acentuado crescimento da participação dos municípios paulistas na oferta do ensino fundamental e uma consequente redução da participação da rede estadual. De 89,1% em 1995, a rede estadual passou a responsabilizar-se por 58,1% do atendimento em 2005 (decréscimo de 2.308.686 matrículas). Em contrapartida, a participação da rede municipal obteve um incremento significativo, com a incorporação de 1.488.494 matrículas no período. De 10,9% em 1995, a taxa de participação municipal elevou-se para 41,9% em 2005. No período considerado, o número de municípios com atuação no ensino fundamental subiu de 72 para 564 (correspondente a 87,5% dos municípios paulistas) (MILITÃO, 2010, p.247).

No ano de 1997, a SEE publicou um conjunto de documentos intitulado “Descentralização e reformas no ensino fundamental: unindo forças para construir com sucesso, uma escola de cara nova para São Paulo”, onde indicava o caminho, do ponto de

⁴¹ Essa situação alterou-se no ano de 1998, com o Decreto nº 43.072, a partir do qual, os municípios que aderissem ao programa, se responsabilizariam “pelo reembolso do montante despendido com o pagamento da remuneração e dos encargos do pessoal docente, técnico e administrativo afastado” (SÃO PAULO, 1998, p. 3).

vista financeiro, que os municípios deveriam seguir para realizar a municipalização (MILITÃO, 2010). Segundo a SEE, com as informações educacionais a respeito dos municípios disponibilizadas pelo Sistema de Informações Gerenciais (SIG), o governo estaria apto a avaliar o impacto que a municipalização causaria em cada município, tendo, portanto, a capacidade de orientá-los em relação a esse processo.

Esses documentos exploraram muito os termos “perdas” e “ganhos”, evidenciando as tentativas do governo em induzir a municipalização. Assim, houve um aumento considerável dos municípios que aderiram a municipalização, como Militão (2010) apontou em sua pesquisa.

Inicialmente tímido (menos de 50 adesões no primeiro ano de implantação), o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado –Município para atendimento ao ensino fundamental registrou seu maior crescimento (351%) em 1997, com 194 adesões, explicado pela “correria” dos prefeitos recém – eleitos aos recursos do FUNDEF (MILITÃO, 2010, p.88).

Paradoxalmente, o governo utilizou-se de argumentos que relacionavam a não adesão à municipalização às “perdas” para os municípios. Na realidade o município receberia os recursos em função do número de alunos matriculados no ensino fundamental e, o mesmo só poderia ser destinado à manutenção do ensino fundamental. Caso o município não aderisse, os recursos seriam repassados para que o estado os aplicasse no custeio da rede estadual. “Oportuna e astutamente o Governo paulista, sobretudo por intermédio da sua Secretaria da Educação, utilizou – e por vezes reforçou – o equívoco que se estabeleceu em seu favor, uma vez que o mesmo vinha ao encontro da política de municipalização desenvolvida pelo Estado” (MILITÃO, 2010, p.86).

A APEOESP se mostrava totalmente contrária ao processo de municipalização, pois via como uma ação de orientação neoliberal e alertava que havia o risco de o repasse de verbas aos municípios não ser suficiente o que conduziria à graves prejuízos à qualidade da educação e impactaria nos direitos trabalhistas dos profissionais da educação (OLIVEIRA, 1999).

Em 1997, porém, fica claro para a direção do sindicato que o movimento de municipalização seria irreversível e então a estratégia passa a ser a de tentar intervir de modo mais organizado no processo decisório dos municípios. Através de seus jornais e boletins inicia uma campanha estimulando os professores a fiscalizarem a negociação entre os prefeitos e governador, participarem da criação dos Conselhos Municipais de Educação e dos debates para definição de Estatuto do magistério e Planos de Carreira que assegurassem direitos já conquistados (OLIVEIRA, 1999, p. 71).

Os setores que aprovavam a municipalização o faziam com algumas ressalvas, pois percebiam que seria necessário muita transparência e a participação da sociedade civil. Os setores contrários a municipalização pautavam-se em alguns pontos, principalmente em relação à falta de clareza da vida funcional dos professores e a queda da qualidade do ensino (OLIVEIRA, 1999).

Não obstante, o processo de municipalização induzida avançou e mostrou-se irreversível, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) (MILITÃO, 2010).

As altas taxas de reprovação representavam, no início do governo Covas, um grave problema no sistema de ensino. Tendo em vista a redução do desperdício de recursos uma série de ações foram implementadas no sentido de regularizar a trajetória escolar no Ensino Fundamental, entre elas: a criação de Classes de Aceleração, o Projeto de Recuperação em Férias e o regime de Progressão Continuada.

As classes de aceleração foram instituídas a partir da Resolução SE nº 77 de 03 de julho de 1997 destinadas a alunos que apresentavam defasagem ano/série e tinham como objetivo que os alunos desenvolvessem os conhecimentos básicos para que pudessem ser encaminhados à série mais adequada à sua idade.

No artigo 2 dessa resolução foi definido que a distorção idade/série seria eliminada “através da implantação de uma estrutura didático-pedagógica própria, inserida na proposta educacional da escola e flexibilizada em termos de seriação e organização curricular” (SÃO PAULO, 1997).

Segundo a resolução, as classes de aceleração seriam organizadas em dois ciclos - Aceleração I, para alunos do Ciclo Básico, 1ª e 2ª séries, com 10 anos ou mais e Aceleração II, para alunos da 3ª e 4ª séries com 11 anos ou mais (SÃO PAULO, 1997).

Um grupo de professores ligados às universidades foram chamados para desenvolver os planos de trabalho para essas classes. E o projeto não contou com qualquer tipo de resistência ou oposição. Segundo Oliveira (1999), apenas algumas ressalvas em relação ao projeto foram manifestadas, como a UDEMO, que declarou ter receio que a massificação dessas classes poderia comprometer a sua qualidade, e o Conselho de Educação que fez uma série de recomendações para que o projeto tivesse resultados positivos (OLIVEIRA, 1999).

No sentido de complementar as ações de regularização do fluxo escolar foi criado o projeto Escola nas Férias, que consistia em oferecer uma chance para aqueles alunos que haviam sido reprovados no final do ano letivo. O lema dessa iniciativa era: “Estude um mês e ganhe um ano” e ela foi responsável pela redução no número de alunos reprovados. Os

professores contratados para esse período não trabalhavam os conteúdos correspondentes às disciplinas, mas sim projetos que visavam fortalecer a autoestima dos alunos (DANTAS, 2013).

Essa medida foi amplamente criticada por vários segmentos que alegavam tratar-se de uma ação que, diante de seu caráter imediatista, desconsiderava o processo de ensino aprendizagem e promovia uma aprovação em massa, apresentando vantagens apenas no que se referia ao corte de gastos (OLIVEIRA, 1999).

Em 1998, o projeto sofreu mudanças, tornando-se ainda mais flexível, pois, deixou de haver o critério de total de presenças mínimas ao longo do ano. As críticas de diversos segmentos a essa medida eram rebatidas pela SEE com dados do quanto havia sido economizado ou do desperdício de recursos evitado com essa ação (OLIVEIRA, 1999).

Projetos como as classes de aceleração e a recuperação nas férias objetivavam preparar o aluno para um fluxo contínuo de aprovação exigido pelo sistema que seria implementado a partir da Deliberação CEE nº 9 de 1997: o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Segundo a SEE a instituição desse regime já era uma antecipação do estado de São Paulo ao que estava previsto na LDB, no artigo 32, parágrafo 1 e 2:

É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos; os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Segundo essa deliberação o regime de progressão continuada garantiria a melhoria da qualidade de ensino e a promoção de maior equidade educacional e, para tanto, a escola deveria concentrar suas ações em torno de uma avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem, recebendo suporte de projetos de recuperação contínua e paralela, a partir de resultados periódicos parciais e, se necessário, no final de cada período letivo e “meios alternativos de adaptação, de reforço, de reclassificação, de avanço, de reconhecimento, de aproveitamento e de aceleração de estudos” (SÃO PAULO, 1997).

Naquele primeiro momento, foram instituídos dois ciclos, da 1ª Série à 5ª Série do Ensino Fundamental e da 6ª Série à 8ª Série, situação que só passou por alteração no ano de 2014⁴². Para o Ensino Médio, a partir da Resolução SE nº 21 de 05/02/1998 ficou instituída a progressão parcial quando os alunos não conseguissem obter rendimento satisfatório em até três disciplinas (SÃO PAULO, 1998).

⁴² No ano de 2014 houve uma alteração no sistema de ciclos, de 2 passaram-se a 3 ciclos, ficando a escolaridade dividida nas seguintes etapas: do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º ano.

Ao analisar as políticas educacionais implementadas no estado de São Paulo entre os anos de 1995 e 1999, Oliveira (1999) identificou que a adoção do regime de progressão continuada recebeu o apoio dos principais sindicatos relacionados à educação (APEOESP, UDEMO e APASE) e do Conselho Estadual de Educação. Contudo, essas entidades apontaram uma série de ressalvas a respeito das possíveis implicações desse regime.

A APEOESP alertava para o fato de que sem um projeto educacional com estratégias que provocasse uma ampla transformação estrutural, as ações implementadas pela SEE não passariam de mecanismos criados para atender as exigências internacionais em termos estatísticos (OLIVEIRA, 1999).

A aprovação do regime de progressão continuada no Conselho Estadual de Educação foi unânime, no entanto, em seu relatório o CEE deu algumas orientações⁴³ evidenciando a preocupação com a queda na qualidade de ensino decorrente da mesma, entre as quais destacam-se a urgência de se instituir “avaliações parciais da aprendizagem de forma contínua e recuperações paralelas durante todos os períodos letivos, e ao final do ensino fundamental para fins de certificação avaliações internas e externas que ofereçam indicadores da qualidade de ensino” (SÃO PAULO, 1997).

Preocupava-se, porém, com a piora da qualidade do ensino, caso esta como todas as outras medidas para regularizar o fluxo escolar fossem implementadas apenas como um “passa-moleque”, uma “aprovação automática”. É visível nos documentos produzidos pela UDEMO, que esta entidade, embora não se dissesse contrária, foi a que mais manifestou receios em relação a tais inovações (OLIVEIRA, 1999, p. 49).

Em relação à opinião pública, Oliveira (1999) aponta que a mesma parecia não compreender a organização do ensino em ciclos, fato que poderia ser justificado pela ausência de debates públicos de maior alcance sobre a medida, o que ocasionou uma compreensão equivocada da progressão como “promoção automática”. Já os professores, demonstraram um certo receio de que, como conseqüências da progressão, os alunos fossem aprovados sem que o processo de aprendizagem se consolidasse e não encontrassem mais estímulo para os estudos. Durante o processo eleitoral de 1998, a SEE se viu forçada a prestar maiores esclarecimentos em relação à progressão continuada, já que o candidato da oposição a Mario Covas, Paulo Maluf, vinha usando essa ação como um forte argumento contra o governo (JEFFREY, 2011).

Jeffrey (2011), ressalta que o regime de progressão continuada dividiu opiniões, pois segundo alguns grupos ao retirar o poder de decisão sobre a capacidade do aluno ser aprovado

⁴³ Indicação CEE Nº 8/97 - Conselho Pleno - Aprovada em 30.7.97

ou não comprometeu a melhoria da qualidade do ensino. Para outros o regime “representou um processo essencial para a inclusão, democratização e criação de oportunidades educacionais” (JEFFREY, 2011, p. 80-81).

Ainda em 1998, ocorreram mudanças na jornada dos alunos na escola e na quantidade de aulas por disciplina que, de acordo com a SEE estavam de acordo com as diretrizes da LDB. O número de aulas foi reduzido de 6 para 5 aulas diárias no período matutino e vespertino e de 5 para 4 no período noturno. Essa mudança foi acompanhada da exigência da idade mínima para matricular as crianças em cada série do ciclo I em um primeiro momento, e depois de fixação de idade mínima apenas para o 1º ano, evidenciando o esforço do governo em reduzir os gastos com esse setor, afinal, menos aulas representavam uma grande redução de professores, enquanto que a idade mínima obrigava o município a manter muitas crianças em sua escola.

Além dessas ações, durante a gestão Covas foi criado o Sistema de Avaliação do Rendimento do estado de São Paulo (SARESP), a partir da Resolução nº 27 de 29 de março de 1996, com o objetivo de produzir indicadores a partir dos quais as políticas educacionais pudessem ser elaboradas, dando início a uma “cultura avaliativa” no estado.

Na resolução que implementou o SARESP está expressa a intenção de articular esse sistema de avaliação ao nacional, para permitir uma comparação do ensino no estado de São Paulo ao restante do Brasil. Os dados do SARESP permitiriam às escolas diagnosticar as suas dificuldades e procurar medidas internas para superá-las.

Essa avaliação passou a ocorrer anualmente, sendo de caráter censitário e obrigatório para toda a rede pública de ensino, pois além da prova para verificar a aprendizagem em cada disciplina, os alunos, pais e diretores receberam um questionário sobre as condições das escolas, segundo a SEE, com o intuito de identificar os fatores externos que poderiam interferir na aprendizagem.

Os resultados das escolas eram divulgados e “a SEE partiu para a identificação das “escolas eficazes”, ou “escolas que brilham”. No Jornal Escola Agora, criou-se um encarte chamado “Mapa do Sucesso”, em que uma “cultura do sucesso” seria o eixo “(OLIVEIRA, 1999).

Como se pode constatar, houve um enorme esforço da Secretaria de Educação desde o início da implantação do SARESP para legitimar seu sistema de avaliação. Dentre esses esforços destacamos o papel da mídia e da comunicação interna junto aos profissionais com o intuito de apresentar de forma positiva a avaliação, tanto para a sociedade, quanto para os professores e demais profissionais da educação (PINTO, 2011, p. 71).

A instituição de um sistema de avaliação como o SARESP atende às recomendações dos organismos internacionais, sendo um instrumento de gestão educacional de orientação neoliberal. A condição para que os empréstimos sejam aprovados é que os indicadores expressem melhoria no desempenho dos alunos.

Porém a forma como os resultados da avaliação externa são utilizados, desde a sua implementação e principalmente a partir do ano de 2007, segue um princípio de culpabilizar os professores pelo “fracasso da escola pública” e bonificar as escolas que obtiverem sucesso, explicitando uma lógica de controle dos resultados sem considerar o processo de ensino.

O SARESP passou ao longo dos anos por muitas transformações em relação aos procedimentos técnicos e dos conteúdos curriculares, sobretudo durante o governo de José Serra em virtude da reforma curricular. Nessa gestão, algumas inovações merecem destaque, entre elas: a adoção de uma metodologia comparativa com os resultados do SAEB e da Prova Brasil e o estabelecimento de metas a serem atingidas pelas escolas (PINTO, 2011).

Nesse período, a Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP foi elaborada a partir dos conteúdos, competências e habilidades presentes no novo currículo do estado, sendo que ambos possuem como referência os documentos que balizam as avaliações, tanto em âmbito nacional quanto internacional (PINTO, 2011).

Em 2001, aos critérios utilizados no SARESP foi adicionado as taxas de reprovação. As escolas que tivessem esses índices elevados não receberiam bonificações, que na época eram viagens e investimentos em projetos pedagógicos. Nesse mesmo ano, os alunos de 8ª série que não atingiram notas satisfatórias no SARESP foram retidos. As escolas passaram a ser classificadas segundo o desempenho de seus alunos nessa avaliação e aos professores foi imputada toda a responsabilidade pelo fracasso da educação pública.

A classificação das escolas pelos resultados obtidos na prova do SARESP foi visto de maneira negativa. Tais classificações resultaram na depreciação das escolas, fazendo com que houvesse uma rotatividade maior de profissionais com experiência, pois eles acabaram se transferindo para escolas com maior estrutura e que atendiam públicos desfavorecidos, ou então gerando o desencanto pela profissão e, quiçá, o seu abandono (DANTAS, 2013, p.59).

No campo curricular o estado apresentou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do estado de São Paulo (indicação nº 8 do CEE), ressaltando que os PCN serviam de base para que cada escola orientasse o seu currículo e o processo de ensino aprendizagem, evidenciando, mais uma vez, a paridade das ações desse governo com o que se decidia no âmbito federal.

No início da gestão Covas (1995-1999) uma Comissão formada por profissionais da educação (sindicatos de professores, supervisores, diretores) e representantes de outras secretarias do Estado foi constituída para discutir um novo Plano de Carreira para o magistério.

Desde o início da campanha, os discursos de Covas indicavam um reconhecimento de que a questão salarial era um dos principais motivos do desestímulo ao trabalho docente e, sendo assim, defendia-se uma política de valorização do magistério como condição para a melhoria da qualidade de ensino oferecida na rede pública estadual (DANTAS, 2013).

Em 1996, o governo propôs um Prêmio de Valorização do Magistério⁴⁴, o que na prática se constituía em mais uma gratificação adicionada ao salário dos professores e a partir da Lei Complementar nº836, de 30 de dezembro de 1997 foi instituído o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, que basicamente serviu para regular a jornada de trabalho docente e a evolução funcional.

Os sindicatos alegavam que praticamente não houve participação dos principais interessados nas decisões sobre o plano. Muitas divergências surgiram diante das propostas do governo, que eram vistas pelos sindicatos como um grande retrocesso a conquistas históricas dos professores. Porém, apesar de toda a mobilização, o governo levou o projeto com alterações mínimas para o legislativo, sem considerar as emendas sugeridas e obteve aprovação.

Em relação ao Plano de Carreira do Magistério, devemos dizer que sua definição esteve bastante articulada a outras medidas, como a reorganização das escolas, que possibilitava o “enxugamento” do quadro do magistério; a política de municipalização e a nova estrutura curricular, que diminuía o número de aulas diárias para adequar o horário escolar à nova situação em que a jornada de trabalho dos professores fora transformada em hora-relógio, na duração de 60 e não mais de 50 minutos (OLIVEIRA, 1999, p.66).

Diante das ações, tidas como arbitrárias e de caráter autoritário pelos professores no ano de 2000 a resistência foi fortalecida por meio de uma greve de grande proporção, seguida pelo acampamento dos professores na frente da SEE. A greve durou 44 dias e até hoje é lembrada como o movimento mais organizado de mobilização da categoria. Mário Covas

⁴⁴ O Prêmio de Valorização para os servidores em exercício na Secretaria da Educação foi instituído pela LEI COMPLEMENTAR Nº 809, DE 18 DE ABRIL DE 1996.

recusou-se a negociar com os professores, o que indicava o clima hostil entre o governo e a categoria.

Em dezembro daquele ano foi instituída a Lei Complementar nº891 (28/12/2000), segundo a qual aos profissionais da educação seria concedido um bônus mérito, desde que os mesmos fossem assíduos, numa clara tentativa de evitar novos movimentos grevistas.

Com esse conjunto de ações o governo Mário Covas alicerçou as bases para a implantação e consolidação da lógica econômico – reformista assumida pela gestão de Fernando Henrique Cardoso no governo federal (RAMOS, 2013).

Em 06 de março de 2001 em virtude do falecimento de Mário Covas, seu vice Geraldo Alckmin assume o governo para a conclusão do mandato e, após ser eleito nas eleições de 2002, dá seqüência a política educacional de Covas, porém com algumas mudanças com o intuito de driblar a impopularidade do governo Covas e legitimar as ações governamentais na área educacional.

3.2 E as reformas são legitimadas...

Geraldo Alckmin assumiu o cargo de governador eleito em janeiro de 2003 e seguiu o mandato até o final do mês de março de 2006, quando deixou o governo para candidatar-se à presidência da república.

Na gestão Alckmin a Secretaria da Educação foi assumida pelo professor Gabriel Benedito Isaac Chalita, que se propôs a realizar uma reforma pedagógica, pautada na pedagogia do afeto e na formação de uma escola destinada ao acolhimento (LEITE, 2011).

Seguindo a concepção de “Escola do Acolhimento”, o discurso oficial defendia a necessidade de se melhorar as relações interpessoais entre professores e alunos, bem como auxiliar no desenvolvimento do protagonismo juvenil (RAMOS, 2013). Assim, essa gestão passou a valorizar a dimensão psicossocial e afetiva da escola pública estatal (RUSSO, CARVALHO 2008).

Segundo o documento intitulado *Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo* (2002), três pilares sustentariam as ações na área educacional desse governo: governo prestador de serviços de qualidade, governo educador e governo solidário (DANTAS,2013).

O primeiro pilar: Governo Prestador de Serviços representou o estabelecimento de parcerias com a iniciativa privada. O segundo pilar: Governo Educador, representou uma ênfase ainda maior no uso dos indicadores obtidos através das avaliações externas, envolvendo

todos os profissionais da educação com a responsabilidade de construir uma escola eficaz. E por fim, o terceiro pilar: Governo Solidário referia-se às políticas de educação inclusiva (DANTAS, 2013).

Sob esse terceiro pilar, o governo Alckmin tentou assentar as justificativas para a permanência do Regime de Progressão Continuada, argumentando que o mesmo integraria o rol de políticas inclusivas. Nesse contexto, ainda em 2002 foi divulgado um texto intitulado: “Quem tem medo da Progressão Continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?” com o intuito de reforçar a importância do regime tão mal visto pelos professores e pela sociedade de maneira geral.

Nota-se que as principais diretrizes da política educacional adotadas no governo anterior foram mantidas, porém, a capacitação docente foi amplamente defendida como um dos principais focos nesse período, com destaque para os programas Teia do Saber⁴⁵, Formação Letra e Vida⁴⁶, Ensino Médio em Rede⁴⁷ e Programa Bolsa Mestrado. Quando assumiu a SEE Chalita

iniciou a capacitação dos profissionais da educação, via programa “Circuito Gestão”, cujo objetivo era a formação continuada dos gestores da rede estadual com foco nos princípios da moderna Administração Pública, ou seja, na reforma gerencial, cujas características ressaltadas foram a descentralização, a competitividade, o desempenho contínuo e a cobrança de resultados (DANTAS, 2013, p. 54).

A criação da Rede do Saber impulsionou a formação continuada a partir, principalmente, de videoconferências que permitiram a difusão de cursos de capacitação a um número cada vez mais crescente de docentes. Portanto, assim como nas gestões anteriores, optou-se por projetos de capacitação que tivessem um baixo custo para os cofres públicos.

⁴⁵ O Programa Teia do Saber, lançado no ano de 2003, objetivava a formação continuada dos professores da rede estadual em ambientes universitários. Os cursos seriam voltados ao trabalho com metodologias inovadoras, uso de tecnologia nas aulas, práticas de avaliação como acompanhamento da aprendizagem, entre outros. Sobre o programa, consultar: ARANTES, F. A. Programas de formação continuada para a rede pública do estado de São Paulo: contribuições da UNICAMP para a secretaria de estado da educação. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.

⁴⁶ O Programa Letra e Vida destinou-se à formação de professores alfabetizadores das séries iniciais do Ensino Fundamental entre os anos de 2003 e 2006. O programa foi substituído pelo Programa Ler e Escrever. Sobre o programa, consultar: BAUER, A. Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o programa Letra e Vida. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

⁴⁷ O Programa Ensino Médio em Rede foi criado com a finalidade de promover cursos de capacitação durante as ATPC, através da Rede do Saber, teleconferência, videoconferência. O programa foi implementado por meio do convênio firmado entre a SEE, o Ministério da Educação (MEC) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Outras iniciativas como o Programa Escola da Família⁴⁸, o Projeto Escola de Tempo Integral⁴⁹ e o Projeto SuperAção Jovem⁵⁰, foram lançadas com um forte apelo social, para mostrar que o novo governo preocupava-se com a cidadania e o acesso a todos à escola, numa clara tentativa de legitimação, já que o governo anterior teve como marca a impopularidade, principalmente após a divulgação dos índices do SAEB que não indicaram nenhuma evolução na qualidade da educação oferecida no estado após a reforma (RAMOS, 2013).

A essas ações foram somadas as visitas do secretário às Diretorias de Ensino, com a justificativa de ouvir as vozes que vinham diretamente das escolas, e a realização em novembro de 2012 da semana de estudos “A escola dos nossos sonhos”, fórum realizado em três etapas (local, regional e estadual) com o objetivo de debater o futuro da escola pública e elaborar o novo plano para a educação paulista. O evento aconteceu nos dias 26, 27 e 28 de novembro de 2002 e consistiu em oficinas de discussão entre professores, alunos e pais sobre as responsabilidades de cada um na educação, e palestras com profissionais da educação. Ao finalizar as etapas, os documentos produzidos foram encaminhados para a SEE e, segundo a mesma, serviram de base para o novo Plano Estadual de Educação (DANTAS, 2008).

A Secretaria Estadual de Educação (SEE) colocou à disposição, no site do Centro de Estudos E Normas Pedagógicas - CENP, uma síntese das reflexões realizadas na Semana de Estudos “A Escola dos Nossos Sonhos”, que, aliás, segundo o destaque da própria SEE, a maioria das propostas apresentadas foram coerentes com a política educacional, o que revelava uma grande sintonia com a filosofia da educação adotada (DANTAS, 2008, p. 33).

O documento final elaborado para ser oficialmente então o Plano Estadual da Educação foi rechaçado pelo Fórum de Defesa da Escola Pública, que propôs uma substituição do mesmo. O documento foi arquivado, porém nenhum outro o substituiu. Portanto, é evidente a tentativa de legitimar as ações adotadas pelo governo através do simulacro da participação democrática no processo decisório.

⁴⁸ O Programa Escola da Família foi implementado no ano de 2003 e consiste na abertura de escolas estaduais nos finais de semana para o desenvolvimento de atividades relacionadas a esporte, cultura/lazer, saúde e trabalho. Sobre o assunto, consultar: TAVARES, P.A. Os impactos do Programa Escola da Família sobre a violência escolar no Estado de São Paulo, 2011.

⁴⁹ O Projeto Escola de Tempo Integral foi implementado pela Resolução SE nº. 89 de 2005. Este projeto ampliava o tempo de permanência dos alunos, de 5 para 9 horas, e se propunha a ampliar as possibilidades de aprendizagem com as oficinas curriculares. Sobre o assunto, consultar: TORRES, T.A.R. O Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de São Paulo: considerações acerca do direito a educação de qualidade. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

⁵⁰ O Programa SuperAção Jovem foi desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. O SuperAção faz parte do Programa Escola da Família. Alunos de 14 a 18 anos foram organizados em grupos e orientados a detectar e escolher um problema, na escola ou na comunidade, e criar estratégias para resolvê-lo.

Por meio da Lei Complementar nº 963, de 16 de dezembro de 2004, estabeleceu-se novos critérios para que os profissionais da educação recebessem o Bônus Mérito, dentre eles encontramos: as taxas de aprovação, a participação no projeto Escola da Família, a implementação de projeto através do estabelecimento de parcerias com empresas e instituições entre outros.

Outra medida adotada por esse governo e que se referia a valorização dos professores foi a criação da Bolsa Mestrado, a partir do Decreto nº 48.298 de 3 de dezembro de 2003. Segundo esse programa, os professores efetivos da rede estadual e que cursavam mestrado ou doutorado passaram a receber uma ajuda financeira no valor de R\$ 720, 00 ou teriam uma redução de 16 horas em sua carga horária, cumprindo uma nova função na Diretoria de Ensino até que concluíssem o curso.

A partir da Resolução SEE nº 89 de 2005 foi criado o Projeto Escola de Tempo Integral, aumentando o tempo de permanência dos alunos do ensino fundamental na escola com atividades diversificadas que permitissem a exploração de temas transversais e a vivência em situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005).

Em 2006, Alckmin se afastou para concorrer às eleições presidenciais, sendo substituído por seu vice Claudio Lembo (31 de março de 2006 a 01 de janeiro de 2007). A pasta da educação foi assumida por Maria Lucia Marcondes Carvalho Vasconcelos, que manteve os mesmos princípios que predominavam até então.

No início da gestão de José Serra (2007-2010) a mesma secretária foi mantida, figurando entre as suas principais ações os cortes no Programa Escola da Família e a contratação de estagiários de pedagogia para auxiliar o professor em sala de aula. Posteriormente, ocorreu a substituição dessa secretária por Maria Helena Guimarães de Castro, que se manteve na frente da pasta até ser substituída por Paulo Renato, no ano de 2009.

Em março de 2010, Serra se afastou para concorrer às eleições presidenciais e o cargo de governador foi ocupado por seu vice Alberto Godman. Em 2011, Geraldo Alckmin retorna ao governo para dois mandatos consecutivos e em março de 2018 afasta-se novamente para concorrer à Presidência da República, sendo substituído pelo seu vice Márcio França.

Não vamos nos aprofundar nas ações implementadas por esse último governo, pois o nosso objetivo é entender a reforma curricular, implementada no governo de José Serra (2007-2010).

3.3 O governo Serra e a intensificação das políticas neoliberais – Da Nova Agenda para a Educação Paulista à implementação do Programa São Paulo Faz Escola

Na gestão de José Serra, a política educacional foi orientada pelas diretrizes estabelecidas na Nova Agenda para a Educação Paulista. Fundamentando-se nos resultados insatisfatórios das escolas estaduais no SARESP, SAEB e ENEM, a equipe responsável pela SEE anunciou que a Nova Agenda para a Educação Paulista estaria centrada em um plano de ações cujo objetivo era promover a melhoria da qualidade do ensino a partir do cumprimento de 10 metas⁵¹: todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados; redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série; redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio; implantação de programas de recuperação da aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio); aumento de 10% nos índices de desempenho dos Ensinos Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais; atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado; implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries); valorização dos professores e programas de formação continuada e capacitação da equipe; descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos municípios ainda centralizados; programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (SÃO PAULO, 2007d).

Algumas ações foram anunciadas como necessárias para dar sustentação as demais previstas no plano de metas, entre elas destacam-se: criação da função Professor Coordenador, seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007; concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão de suas atribuições; fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão; criação de grupo de trabalho para implantar o Ensino Fundamental de 9 anos e criação de comissão organizadora do Plano Estadual de Educação.

Além disso, a política educacional de Serra reforçava alguns pontos que desde a gestão Covas já eram enfatizados, como: a necessidade de reduzir a reprovação, a adoção de estratégias de recuperação intensiva e contínua, melhoria dos índices de desempenho nas avaliações externas, capacitação docente entre outras.

⁵¹ Essas metas deveriam ser atingidas até o ano de 2010.

Se, desde a década de 1990, no discurso dos governos que se sucederam predominava a defesa de medidas de descentralização, com o novo plano de ações foram adotadas inúmeras estratégias que deram funcionalidade a descentralização, como veremos. Os processos decisórios permaneceram sobre o domínio de um grupo restrito, sem uma participação mais abrangente, seguindo a tendência mundial, mencionada no capítulo anterior, de combinação da lógica centralizadora e descentralizadora. Segundo Ramos (2013), tratava-se do modelo de gestão tutelada, que foi adotado ainda no ano de 1995 pelo governo federal e concomitantemente pelo estado de São Paulo.

A partir dessa Nova Agenda, a SEE traçou caminhos e selecionou mecanismos de unificação, controle e monitoramento de toda a rede pública de ensino. Uma nova matriz curricular foi instituída a partir da Resolução SE nº 76/2008 e dois programas foram criados para garantir sua implementação, tratam-se dos programas “São Paulo Faz Escola” e “Ler e Escrever”, voltados para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ciclo I, respectivamente.

O SPFE foi criado com o objetivo de implementar a unificação do currículo em todo o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio de toda a rede pública estadual de ensino, sendo responsável pela distribuição de materiais didáticos pedagógicos (caderno do gestor, caderno do professor e caderno do aluno) para uso nas escolas com o objetivo de garantir uma base comum de conhecimentos a todos os alunos e melhorar a qualidade do ensino oferecido na rede (SÃO PAULO, 2008).

O Programa Ler e Escrever⁵², formado por ações de formação e distribuição de materiais pedagógicos e materiais complementares (livros paradidáticos, acervo literário entre outros) para o Ciclo I do Ensino Fundamental, tinha como meta a alfabetização todas as crianças de 8 anos de idade (2ª série/3º ano) até o ano de 2010 e a garantia do oferecimento de mecanismos de recuperação da aprendizagem, sobretudo nos 3º e 4º ano, através do Projeto Intensivo no Ciclo – PIC.

Os materiais do Ler e Escrever possuem muitas similaridades com o SPFE, a começar pelo fato de serem constituídos pelos cadernos do professor e do aluno. Segundo Marsiglia (2012), diante da forma como os materiais foram organizados, os conhecimentos ficaram dispersos e os conteúdos desconexos. Se os professores conduzissem as aulas conforme as orientações contidas o material, seria difícil promover aprofundamentos e garantir a continuidade na apropriação dos conhecimentos nos anos seguintes.

⁵² O Programa Ler e Escrever foi instituído pela resolução SE nº 86/2007.

Esses programas foram criados para contribuir com o êxito da Nova Agenda Educacional, pois a falta de uma base curricular comum na rede pública de ensino era apresentada pela SEE como uma das principais razões pelos baixos índices de desempenho escolar apresentados pelos alunos das escolas públicas paulistas nas avaliações externas (SAEB e SARESP).

Portanto, dando continuidade ao processo de reforma educacional iniciado no ano de 1995, durante a Gestão Covas, a SEE promoveu a reforma curricular objeto que está sendo investigado nessa pesquisa.

Seguindo a tendência dos governos anteriores, os atores formuladores da reforma curricular foram escolhidos no meio acadêmico com o objetivo de dar credibilidade e legitimidade às políticas educacionais. Assim, a referida reforma foi “formulada nos gabinetes de pseudo-iluminados que dispensam a audiência e a adesão daqueles que terão a responsabilidade de realizá-las e de quem pagará a conta pelo eventual fracasso das mesmas” (RUSSO, 2014, p.14).

A existência do Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica, órgão da SEE cuja função era elaborar, atualizar e normatizar o currículo, foi totalmente irrelevante diante da contratação dessa equipe externa com articulação acadêmica e política, muitos dos quais haviam exercido funções no MEC ou tinham ligação com os organismos internacionais, ou seja, equipes universitárias desconectadas da rede estadual de ensino básico. A participação dos professores se restringiu a uma pesquisa na página da SEE, através da qual a equipe escolar poderia enviar exemplos de boas práticas que, segundo a SEE, serviriam de base para a formulação do novo currículo.

No governo anterior, sob o comando do secretário Gabriel Chalita, predominava uma visão de educação como processo afetivo entre educadores e educandos. Agora, as relações se mostravam hierárquicas, com uma alta dose de autoritarismo na implantação das mudanças planejadas, produzidas de forma centralizada por um grupo de educadores afinados com as doutrinas do partido no poder e detentores de respaldo político e acadêmico, já que constituído por conhecidos professores de universidades paulistas. Mostravam-se, por isso, provocativas para uma reflexão crítica sobre a política educacional de então (RUSSO, 2014, p. 6).

A reforma curricular seguiu a tendência neoliberal das reformas educacionais anteriores, já que diante da identificação de uma crise na qualidade, por meio dos resultados das avaliações externas, um grupo de *experts* em educação e em currículo foram convidados a conduzi-la, criando uma referência comum para todas as escolas. Nesse sentido, Gentili (1998), ressalta que

sair da crise pressupõe consultar os especialistas e técnicos competentes que dispõem do saber instrumental para levar a cabo as citadas propostas de reforma: “experts” em currículo, em avaliação, em formação de professores – se à distância, melhor ainda -, especialistas em tomada de decisões com recursos escassos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade” (GENTILI, 1998, p.26).

Dentre os atores formuladores dessa política encontramos:

-Maria Helena Guimarães de Castro, secretária da educação, especialista em avaliação de políticas públicas, com um histórico de importantes participações junto ao MEC, atuando na criação da primeira avaliação nacional do Ensino Superior, o “Provão”, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso.

- Maria Inês Fini, coordenadora do programa SPFE com participações junto ao MEC e ao PISA.

-Guiomar Namó de Mello, uma das responsáveis pela concepção do material didático; atuou como consultora especialista em educação para o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ocupou cargos no Conselho Nacional de Educação durante a gestão FHC;

-Lino de Macedo, consultor permanente e responsável pelas matrizes do ENEM;

-Luís Carlos de Menezes, membro da UNESCO no Projeto de Currículo Integrado para o Ensino Médio;

-Ruy Berger ex-secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC durante a gestão FHC.

O programa SPFE foi estruturado em três eixos: o currículo, o sistema de avaliação e as expectativas de aprendizagem. A preocupação dos formuladores com os resultados nas avaliações era evidente, o que conduziu a uma valorização ainda maior do SARESP como norteador da política educacional desse período.

As ações do “Projeto São Paulo Faz Escola” compreenderam um diversificado conjunto de decisões, estabelecidas por normas legais, na esfera da organização didática das escolas, das atribuições funcionais dos seus trabalhadores e, especialmente, no estabelecimento de procedimentos didático-pedagógicos do funcionamento das escolas e do currículo. Para a difusão e implantação destes últimos foram produzidos materiais instrucionais para orientar o trabalho dos agentes escolares e dos alunos. Criou-se, também, uma logística informacional de apoio à implementação e desenvolvimento da proposta e um cronograma de eventos destinados a difusão e acompanhamento da mudança (RUSSO, 2014, p.7).

Assim, a partir do SPFE houve a imposição, para a toda a rede pública estadual de ensino, de um currículo fechado, centralizador e fundamentado na obtenção de habilidades e

competências referentes às avaliações externas, tal qual recomendado pelos organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (MALDONADO, 2013).

Desde a Conferência da Tailândia, o Banco Mundial e outras instituições participantes apoiadas em pesquisas próprias, destacam o papel do texto didático como insumo fundamental e de relativo baixo custo para o desenvolvimento de projetos educacionais nos países em desenvolvimento (MALDONADO, 2013, p.29).

Um conjunto de materiais de apoio, advindos do programa SPFE, chegaram as escolas e promoveram uma grande transformação no cotidiano escolar e no trabalho docente. Inicialmente, os gestores receberam um caderno de orientações para que os mesmos se colocassem como implementadores da reforma, os professores receberam uma Revista Prescritiva com propostas de recuperação e os alunos um material em formato de jornal contendo as atividades.

Posteriormente, as escolas receberam as Propostas Curriculares de cada grande área do conhecimento, seguidas dos Cadernos do Professor, onde vinham especificados o passo a passo a ser seguido pelo professor em cada aula, e o Caderno do Aluno, material consumível contendo atividades de cada disciplina. Outros materiais vieram mais tarde, como a Matriz de Referência para o SARESP (2009) e a Matriz de Avaliação Processual (2016), no intuito de consolidar a reforma curricular.

Em maio de 2008, foi criado pela SEE o Programa de Qualidade da Escola (PQE), cujo objetivo era a monitorar a qualidade de ensino oferecido pela rede a partir de um indicador, o Índice de Desenvolvimento da Educação do estado de São Paulo (IDESP), indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª série) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, calculado anualmente a partir dos resultados dos alunos no SARESP e do fluxo escolar, critérios considerados complementares pela SEE. Defendia-se que, o IDESP forneceria um diagnóstico preciso da qualidade do ensino oferecido em cada escola, apontando em quais aspectos a mesma precisaria melhorar (DANTAS, 2013). A SEE argumentava que o PQE foi elaborado partindo do princípio que o direito fundamental do aluno é “aprender e aprender com qualidade”.

Com a implantação desse programa, metas passaram a ser estipuladas para as escolas, segundo critérios tidos como objetivos e transparentes para a SEE que alegava, que a partir dos indicadores, toda a comunidade escolar poderia acompanhar a evolução da escola ao longo dos anos e agir no sentido de aprimorar a qualidade do ensino oferecido.

Os dados do IDESP passaram a ser disponibilizados em no site da SEE, estando os resultados das escolas disponíveis para download no link “Boletim da Escola”, para isso basta

realizar uma pesquisa simples a partir do nome da escola. O primeiro boletim disponível é referente ao ano de 2007 e nele é possível consultar quadros com os indicadores de fluxo da escola, o índice de desempenho na prova, quadros comparativos entre os resultados da escola, da diretoria de ensino e do estado e as metas para o próximo ano, conforme os exemplos abaixo.

Quadro 2: Indicadores de desempenho, fluxo e IDESP da escola pesquisada, 2007.

	Indicadores		IDESP 2007
	Desempenho	Fluxo	
4ª série EF			
8ª série EF	3,37	0,93	3,14
3ª série EM	1,96	0,75	1,47

Fonte: Secretaria da Educação, 2007.

Quadro 3: Comparação entre o IDESP da 8ª série e 3ª série do Ensino Médio da escola pesquisada.

IDESP 2007 - REDE ESTADUAL

	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
Escola		3,14	1,47
COGSP		2,19	1,19
CEI		2,77	1,54
Diretoria		2,95	1,84
Município		3,16	2,38
Estado		2,54	1,41

Fonte: Secretaria da Educação, 2007.

A partir do ano de 2008, além dos quadros que já constavam no primeiro boletim, foi acrescentado mais um com a distribuição por níveis de desempenho na prova.

Quadro 4: Distribuição por níveis de desempenho.**IDESP 2008 - DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEIS DE DESEMPENHO**

		Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
4ª série EF	Língua Portuguesa				
	Matemática				
8ª série EF	Língua Portuguesa	0,18	0,60	0,19	0,02
	Matemática	0,29	0,56	0,14	0,01
3ª série EM	Língua Portuguesa	0,29	0,59	0,12	0,00
	Matemática	0,59	0,41	0,00	0,00

Fonte: Secretaria da Educação, 2008.

Durante essa gestão, o SARESP foi modificado do ponto de vista teórico e metodológico com o intuito de adequá-lo às orientações do Plano Federal de Desenvolvimento da Educação a partir da adoção de padrões das avaliações de larga escala ditadas pelo PISA e da adequação das habilidades avaliadas no SARESP às do Sistema de Avaliação da Educação Básica Saeb/Prova Brasil. Além disso, os resultados do SARESP foram colocados na escala do Saeb (DANTAS, 2013).

Em 2009, chegou às escolas a Matriz de Referência para o SARESP, documento que traz um recorte das competências e habilidades de cada disciplina que serão avaliadas no final de cada ciclo, denotando o esforço em explicitar o vínculo entre o currículo paulista e o SARESP⁵³.

Em 2010, uma nova ferramenta para a implementação do currículo foi disponibilizada no site da EFAP, tratava-se de um portal de Apoio à Implantação do Currículo, onde é possível encontrar vídeos sobre os currículos de todas as áreas, roteiros para serem trabalhados nas ATPC e as versões de todos os currículos completos (RAMOS, 2014).

No início do ano de 2010, já com Paulo Renato à frente da secretaria foi criado o Programa Mais Qualidade na Escola. Integra esse programa o Curso de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo, oferecido no ano de 2010 como

⁵³ No ano de 2016 as escolas receberam um documento denominado Matriz de Avaliação Processual (MAP) onde estão explicitados os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser considerados na avaliação dos professores de cada disciplina ao longo dos bimestres. Ressalta-se que nesse ponto encontramos a principal diferença entre as duas matrizes, já que a Matriz de Referência para o SARESP indica as habilidades mais gerais a serem avaliadas no final de cada ciclo (SÃO PAULO, 2016). Portanto, a MAP é um referencial do que avaliar ao longo do percurso escolar anual, enquanto que a Matriz de Referência para o SARESP é um referencial das habilidades desenvolvidas em um período maior, ou seja, um ciclo escolar.

etapa eliminatória para os professores que haviam sido aprovados na prova teórica do Concurso Público para Professor Educação Básica II. O curso focalizou o preparo dos futuros professores do ponto de vista metodológico para o trabalho com os cadernos do SPFE, representando então mais uma ferramenta de direcionamento da implementação do programa (RAMOS, 2014).

Em março de 2010, a partir do decreto nº 55.650, foi instituído o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), que consistia no oferecimento de cursos de formação de professores, a partir do estabelecimento de convênios com a USP, UNICAMP e a UNESP. A carga horária dos cursos equivaliam a 360 horas, durante doze meses e os mesmo integravam o hall de estratégias para a implementação do novo Currículo para o Ensino Fundamental Ciclo II e para o Ensino Médio do Estado de São Paulo. Na primeira edição foram oferecidos cinco cursos à distância pela USP, entre eles o curso Gestão do currículo, para professores coordenadores e vice-diretores.

Nota-se pelo que foi exposto que a SEE valeu-se de uma série de estratégias para direcionar a implementação da reforma curricular a partir do programa SPFE. Como destacamos: os encontros e palestras que anunciaram a reforma aos gestores, a criação do cargo de Professor Coordenador como agente implementador do programa, o envio do conjunto de materiais para as escolas, o atrelamento do programa ao SARESP e o atrelamento do concurso de efetivação de professores à EFAP, entre outros (RAMOS, 2014).

Essas estratégias e instrumentos direcionadores evidenciam o caráter centralizador adotado pelo Estado, cabendo a ele a definição dos rumos, o estabelecimento de metas, a fiscalização da execução e a avaliação dos resultados. Por outro lado, cabe aos diretores, professores coordenadores e professores a função de executar o que foi estabelecido (RAMOS, 2014).

Essa lógica de centralização e descentralização tutelada, já tratada nessa dissertação, passou a ser aprofundada a partir da década de 1990 no Brasil. Nesse ponto, mais uma vez fica evidente a consonância entre a política estadual e a política nacional, sendo o programa SPFE um expoente do modelo de gestão gerencial adotada a partir de 1995 na gestão FHC, que veio a tornar o modelo de descentralização mais funcional (RAMOS, 2014).

O modelo de gestão presente na criação e implantação do São Paulo Faz Escola aponta para um modelo descentralizado em seu processo executório, porém, ao mesmo tempo, tutelado pela SEE-SP em seus processos decisórios (planejamento, definição e avaliação). Assim, notamos que essa política curricular não se caracteriza tão somente como uma simples reforma de cunho curricular e didático-pedagógico, mas encontra-se atrelada a um contexto macrodimensionado pelo

processo de reestruturação do Estado e de novo pacto social aprofundado no País a partir de 1995 (RAMOS, 2014, p.59).

Vamos conhecer os materiais advindos com a reforma curricular, para então termos subsídios para analisar as implicações que a mesma trouxe à realidade pesquisada. Ressaltamos que os materiais do SPFE foram utilizados entre os anos de 2008 e 2018. No ano de 2018 os cadernos utilizados nas escolas já haviam ultrapassado a data de vencimento (2014-2017) e em 2019 as escolas não receberam mais os materiais.

Diante da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018 a SEE começou a anunciar via e-mail e na página na internet notícias sobre a construção do novo currículo paulista⁵⁴.

Durante os meses de março a novembro, os professores, gestores e técnicos vinculados às escolas públicas em todo o estado poderão participar do processo colaborativo. A primeira delas é engajando sua escola a estudar o material de referência disponibilizado pelo MEC no site da BNCC. A segunda é a participação dos municípios em pesquisa que objetiva levantar os currículos já utilizados e o interesse de adesão ao processo de (re)elaboração curricular. Os municípios que aderirem enviarão seus currículos para estudo da equipe de (re)elaboração do currículo paulista. Os educadores poderão, ainda, participar de seminários que serão executados em todas as regiões do estado para a criação de grupos de trabalho para aprimorar o texto inicial do novo currículo paulista escrito com base em todos os documentos recebidos e a BNCC. Também será possível fazer considerações em uma plataforma digital, desenvolvida pela MEC, em que a versão inicial estará disponível para consulta (SÃO PAULO, 2018).

Encontramos uma notícia referente à videoconferência realizada pela UNDIME e pela SEE, onde foram discutidas questões referentes as principais diretrizes, os avanços e a previsão de homologação do documento até julho de 2019.

Alguns professores de cada disciplina foram chamados para participar de um dia de estudos e proposições para o novo currículo. Esse encontro ocorreu na faculdade local. Da escola objeto de pesquisa somente um professor foi chamado para participar das discussões sobre o currículo de Geografia.

No ano de 2019, não recebemos mais os cadernos do SPFE. As orientações da DE foram que os professores usassem a Matriz de Avaliação Processual (MAP)⁵⁵ para elaborar seus planos de ensino. No material de apoio à organização do planejamento escolar, recebemos um material para o 1º bimestre, denominado “Guia de Transição para o novo

⁵⁴ Disponível no site da SEE-05 de março de 2018.

⁵⁵ Esse material chegou às escolas no ano de 2014. Nele temos os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser contempladas nas avaliações internas da escola. Trataremos sobre o assunto no capítulo 3 dessa dissertação.

Currículo Paulista”. Nesse material temos os conteúdos, competências e habilidades do currículo paulista e da BNCC e algumas indicações de mudanças curriculares que virão para o próximo ano. No final do mês de maio recebemos o guia para o 2º bimestre.

3.3.1 Análise dos materiais do Programa São Paulo Faz Escola

A reforma curricular foi anunciada em outubro de 2007 e no início de 2008, durante o planejamento escolar, os professores tiveram contato com um novo material composto por um “Jornal do aluno” e a “Revista do professor”, a partir do qual deveria ser realizada uma recuperação pontual das habilidades de leitura, interpretação, escrita e cálculo nos primeiros quarenta e dois dias do ano letivo. Tratava-se de uma preparação dos alunos e dos professores para a nova proposta curricular que seria implementada a partir do 2º bimestre.

Imagem 1: Jornal do Aluno e Revista do Professor.



Fonte: Giavara, 2012.

Examinando a página da SEE encontramos uma notícia de 20 de dezembro de 2007 sobre o material que estava sendo produzido para o período de recuperação do início do ano letivo de 2008. Já no início do mês de janeiro, na mesma página, foi publicada uma notícia

referente a uma capacitação via videoconferência que havia sido oferecida para vinte mil professores e um treinamento pela Rede do Saber sobre os objetivos do projeto.

Em quinze de janeiro foi disponibilizada uma apresentação do material na página do São Paulo faz escola, contemplando uma ementa, as habilidades e os conteúdos que seriam trabalhados em cada componente curricular.

Procuramos exemplares das revistas e dos jornais em sites relacionados ao programa SPFE e na DE a qual a escola pesquisada pertence, porém só encontramos os jornais escaneados em um blog de um professor.

Segundo Giavara (2012), o jornal e a revista do professor foram elaborados com base nos dados do SARESP de 2005 e deram total centralidade às competências leitora, escritora e matemáticas, em detrimento das demais áreas. As disciplinas foram agrupadas em dois blocos, um formado por Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte privilegiaram as habilidades de leitura e escrita, no outro bloco Matemática, Geografia e Ciências (Ensino Fundamental) e Química, Física e Biologia (Ensino Médio) privilegiaram as habilidades matemáticas.

Realizamos uma análise dos documentos de Língua Portuguesa, Matemática e Geografia das 5ª e 6ª séries. Eram dois jornais para o Ensino Fundamental Ciclo II – um envolvendo conteúdos e habilidades a serem retomados com as 5ª e 6ª séries e outro com os conteúdos e habilidades das 7ª e 8ª séries e dois para o Ensino Médio, um com os conteúdos para a 1ª série e outro para a 2ª e 3ª série.

O Jornal de Língua Portuguesa, da 5ª e 6ª série iniciava com um texto de apresentação esclarecendo ao aluno como seriam os primeiros dias letivos:

Nas próximas semanas, todos os seus professores, em todas as aulas, estarão empenhados em ajudar você a melhorar na leitura e na produção de textos escritos e orais, já que ler e escrever bem são condições essenciais para que você tenha um bom desempenho em todas as áreas do conhecimento e participe ativamente da vida em sociedade (JORNAL DO ALUNO, 2008, p.11).

A ficha 1 trazia uma atividade relacionada às histórias de tradição oral. A proposta era a leitura de um texto seguida por algumas questões a serem respondidas oralmente na seção “Um pouco de conversa...”. Na página seguinte a atividade proposta era a releitura individual do texto para que então os alunos respondessem sete questões. Ainda nessa ficha foram propostas duas atividades. Uma intitulada “Produção Oral – Debate”, e a última “O que aprendemos com o texto: marcas do gênero”. Na ficha 2 as mesmas atividades foram propostas, com exceção da última atividade que propunha uma “Produção de Texto –

Ampliando a História”. O material era finalizado com uma seção denominada “Aprendendo mais com o texto – Verbos”, onde os professores trabalhariam a parte gramatical.

No jornal de Matemática o quadro de apresentação trazia o seguinte texto:

Neste início do ano letivo de 2008, nas aulas de Matemática você vai retomar noções e conceitos relacionados com o tema Números e Operações, que envolvem número natural e número racional na forma decimal. Serão quase 30 aulas dedicadas a esse trabalho, durante seis semanas. Trata-se de uma oportunidade para você esclarecer dúvidas e aprofundar aspectos desse conteúdo (JORNAL DO ALUNO, 2008, p.1).

Nas fichas 1 e 2 foram propostos exercícios relacionados ao “Sistema de Numeração Decimal”; na ficha 3 havia uma lista de exercícios com o intuito de retomar os conteúdos relacionados a “Ordens e Classes”; na ficha 4 o conteúdo de fração foi retomado a partir de uma série de exercícios; na ficha 5 foram propostos dois problemas envolvendo números racionais; na ficha 6 a fração como razão; na ficha 7 atividades envolvendo números decimais; nas fichas 8 e 9 “Operações no contexto dos números racionais” e nas fichas 10 e 11 “fazendo estimativas”.

No Jornal do Aluno da disciplina de Geografia, da 5ª e 6ª série, os conteúdos que seriam trabalhados com aquele material foram apresentados em um quadro, entre eles destacaram-se: localização, movimentação no espaço, leitura e interpretação de mapas. O jornal destacava, em tom de informação ao aluno que o trabalho envolveria geografia e matemática.

As atividades de geografia também foram organizadas em fichas. A ficha 1 intitulava-se “Construindo uma planta da sala de aula”. Nela era apresentado um texto explicativo sobre o sentido em que o termo planta estava sendo usado naquela ficha e na sequência um quadro “Como fazer”, explicitando passo a passo de como realizar as medições para construir a planta da sala. Na segunda ficha a sugestão era que trabalhar o jogo Batalha Naval, no sentido de desenvolver as habilidades de identificação das coordenadas. Na ficha 3 “O terreno de Pedro” foram propostos exercícios de escala, segundo os quais os alunos deviam medir o retângulo em centímetros para depois fazer a transformação em metros. As fichas seguintes (4, 5 e 6) também trouxeram exercícios relacionados à escala, porém as medições deveriam ser realizadas dentro dos mapas. O conjunto de fichas de atividades era finalizado com um quadro onde eram explicitadas as habilidades que os alunos desenvolveriam com essas atividades.

Portanto, a base dos jornais de todas as áreas do conhecimento eram as estruturas linguísticas e lógico-matemática. O material tinha um formato de manual, com o passo a passo a ser seguido pelo professor em cada aula (ROSSI, 2011).

Apesar de seu caráter provisório, estes materiais abriram caminho para que novas relações pudessem ser delineadas na rede de ensino do Estado de São Paulo. Nesse sentido, com o início no Programa de Recuperação e com a distribuição da Revista do Professor e do Jornal do Aluno, a intenção da SEE-SP foi promover mudanças paulatinas que contemplassem, entre outros, os campos do ensino-aprendizagem, da prática pedagógica, dos métodos de avaliação, da gestão escolar e também da remuneração de docentes e funcionários da Educação paulista (GIAVARA, 2012, p.61).

As estratégias de ensino e aprendizagem foram padronizadas para todo o estado, sem qualquer preocupação com especificidades locais. Vale lembrar que o material foi apresentado como proposta de recuperação para os primeiros quarenta e dois dias letivos, o que reforça o seu caráter contraditório, desvinculado das múltiplas realidades encontradas no estado de São Paulo.

Rossi (2011) destaca a mística lançada pela SEE em torno de uma formação semelhante às escolas particulares, com materiais diversificados, assistência pedagógica e ideia teórica de mudança. Com os jornais a SEE buscava instaurar um clima de mudança nas escolas estaduais, sinalizando uma aproximação com o modelo adotado as escolas particulares, porém, com a estrutura da escola pública.

3.3.2 Da Proposta Curricular ao currículo paulista...

Transcorridos os primeiros 42 dias letivos, as escolas receberam as propostas curriculares de todas as disciplinas, elaboradas pela Fundação Vanzolini, entidade privada e sem fins lucrativos do Departamento de Engenharia de Produção da USP.

O documento inicia-se com uma carta da secretária da educação, Maria Helena Guimarães de Castro, seguida pela apresentação do currículo contextualizado com as características da sociedade contemporânea e com os princípios norteadores da proposta e, posteriormente são feitas algumas considerações sobre cada grande área do conhecimento e finalmente, são apresentados os principais conceitos e conteúdos curriculares correspondentes a cada série e bimestre.

Imagem 2: Propostas Curriculares do Estado de São Paulo.



Fonte: São Paulo faz Escola, 2008.

Na carta da secretária encontramos a justificativa para a implementação da proposta, defendida como meio de organização do ensino em toda a rede estadual, com foco na melhoria da qualidade do ensino.

Propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. Com esta nova Proposta Curricular, daremos também subsídios aos profissionais que integram nossa rede para que se aprimorem cada vez mais. Lembramos, ainda, que apesar de o currículo ter sido apresentado e discutido em toda a rede, ele está em constante evolução e aperfeiçoamento. Mais do que simples orientação, o que propomos, com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido. Apostamos na qualidade da educação. Para isso, contamos com o entusiasmo e a participação de todos (SÃO PAULO, 2008, p.5).

Segundo a SEE, a criação da LDB/96 e a autonomia concedida às escolas na definição de seus próprios projetos pedagógicos constituiu um importante passo. Porém, com o passar do tempo, esses princípios descentralizadores e autônomos garantidos pela LDB/96 mostraram-se ineficientes.

Em 2010 um novo material foi entregue às escolas: o “Currículo do Estado de São Paulo”. O documento diferencia-se da proposta nos seguintes aspectos: enquanto a proposta foi organizada por disciplinas, o currículo foi organizado segundo as quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Sociologia, Filosofia), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Física e Química), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física) e Matemática e suas Tecnologias. O currículo foi

assinado pelo novo secretário, Paulo Renato, que iniciou a carta de apresentação declarando que aquela era a versão definitiva dos textos base do currículo da SEE.

Acompanhamos atentamente a construção destes textos desde sua criação – na forma de proposta e de diálogos estabelecidos com professores e especialistas durante o ano de sua implantação para as críticas e sugestões de complementação – até esta fase final de reestruturação, que incorpora as excelentes contribuições dos profissionais de nossa rede (SÃO PAULO, 2010, p.5).

O secretário, ainda, ressaltou que os materiais do SPFE seriam referências essenciais para todas as etapas do ensino, incluindo a avaliação externa, os programas de formação continuada de professores e os programas de reforço e recuperação, e que representariam um apoio para a rede estadual na busca por seu principal objetivo: a melhoria da qualidade da educação.

Na página seis do currículo, Maria Inês Fini, coordenadora geral do programa SPFE, dirige-se aos professores e gestores, destacando que o currículo continuará a ser complementado por ações e programas que visem orientar o trabalho dos professores e gestores em busca da qualidade do ensino oferecido. Nesse texto, Fini reforça a fala do secretário em relação às avaliações externas, incluindo a questão do estabelecimento de metas e do acompanhamento do progresso das escolas em relação as mesmas.

A partir dessa base curricular comum também foi possível definir as metas que os alunos têm direito a alcançar nas disciplinas estudadas e, conseqüentemente, avaliar o seu progresso em relação a essas metas e, quando necessário, fazer as devidas intervenções com vistas a melhorar o desempenho daqueles que porventura não consigam atingi-las (SÃO PAULO, 2010, p.6).

Da página sete a vinte e quatro há uma apresentação do currículo e de seus princípios, semelhante a que já constava na proposta. No início do texto está descrita novamente a intencionalidade da SEE ao implementar o currículo, nas palavras do documento: “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (SÃO PAULO, 2010, p.7). Para atingir esse objetivo precípuo o processo de construção do currículo teria se dado a partir do levantamento de documentos pedagógicos e diagnósticos e consulta às escolas sobre práticas de sucesso. Na apresentação, menciona-se que há inúmeros materiais disponíveis sobre o tema da gestão que serviriam de apoio ao trabalho das equipes gestoras e que garantem que a Proposta Pedagógica organize o trabalho segundo as especificidades de cada escola.

Também, na apresentação, há algumas considerações sobre a relação entre a sociedade do século XXI e o conhecimento, ressaltando que um novo tipo de desigualdade ou exclusão vem ganhando forma: aquela ligada ao uso das tecnologias de informação. Segundo

o documento, no caso brasileiro essa exclusão aumentou no mesmo tempo em que ocorreu a democratização do ensino e, com um número maior de pessoas estudando, outras características passaram a ter uma maior importância, entre elas as cognitivas e afetivas.

Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial está na qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que ele tome parte em processos de crítica e renovação (SÃO PAULO, 2011, p.9).

Na apresentação há, ainda, algumas considerações sobre os materiais que integram o currículo e em seguida são apresentados os princípios que o orientam para que a escola cumpra sua função de “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2010, p.7).

Promover avanços na qualidade da educação e formar um novo sujeito, conforme exigência contemporânea, fazem parte dos discursos que já têm prevalecido na educação por longa data. Segundo Carvalho e Russo (2012, p.137), tal discurso na verdade propõe “a formação de um novo homem, de preferência adaptável e instrumentalizado para dar conta das demandas que o capital exige em sua sanha ensandecida de perpetuar processos de reprodução do metabolismo social.

Os princípios centrais do currículo são (SÃO PAULO, 2010):

1. Uma escola que aprende
2. O currículo como espaço de cultura
3. Competências como eixo de aprendizagem
4. Prioridade competências de leitura e escrita
5. Articulação das competências para aprender
6. E contextualização no mundo do trabalho

O primeiro princípio refere-se a uma mudança na própria concepção de escola de “uma escola que ensina” para “uma escola que também aprende”.

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes ao acúmulo de conhecimentos e gera profunda transformação quanto às formas de estrutura, organização e distribuição do conhecimento acumulado. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá que ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, como instituição educativa (SÃO PAULO, 2010, p.10).

O documento enfatiza que é imprescindível que se forme uma “comunidade aprendente”, que valorize o conhecimento coletivo sobre o conhecimento individual, cabendo

aos gestores serem formadores de professores, problematizando e buscando os significados dos conhecimentos sobre a prática docente (SÃO PAULO, 2010).

Esse primeiro princípio explicita a incorporação política dos objetivos do Relatório Delors e dos quatro pilares da educação, principalmente o “aprender a aprender”. Por esse princípio o sujeito conquista autonomia quando constrói para si um método de aprender, sem que seja necessário considerar os conhecimentos historicamente produzidos. Nesse sentido, “a incorporação do lema “aprender a aprender” pela reforma curricular paulista mostra a continuidade de um processo que visa adaptar a educação às demandas da “globalização” e do “neoliberalismo”, expressões político-ideológicas da crise do capital” (CARVALHO, RUSSO, 2012, p.138). No entanto, a política traz um discurso sedutor que aponta para uma formação integral dos sujeitos, que vá muito além da simples adaptação ao meio.

O segundo princípio “O currículo como espaço de cultura” refere-se a necessidade de romper a dicotomia entre cultura e conhecimento, pois, segundo o documento, essa é ferramenta essencial de articulação entre “teoria e prática, global e local, abstrato e seu contexto físico” (SÃO PAULO, 2010, p.11). Porém, a cultura é tratada de forma totalmente pragmática.

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender” (SÃO PAULO, 2010, p.11).

O documento ressalta ainda que ao se articular cultura e conhecimento a partir de atividades extraclasse não se pode considerá-las extracurriculares, pois todas as atividades realizadas na escola são curriculares.

Carvalho e Russo (2012, p.139), associam esse princípio a um dos motivos da centralização curricular: “acabar com as atividades que não promovem aprendizagens relevantes”, e nesse sentido, o conhecimento historicamente produzido só é considerado relevante se mobilizado em competências e sem desenvolver um pensamento crítico capaz de buscar a superação do sistema capitalista.

A preocupação em estabelecer uma lógica de adaptação social, fundada no pensamento conservador é explícita. A perspectiva de transformar o currículo em um meio de formar “crianças e jovens” preparados para exercer suas responsabilidades soa de forma ideológica, pois naturaliza a articulação entre formação e vida, sendo vida entendida como a sociedade capitalista e responsabilidade a condição de ser do trabalhador. Não há aqui espaço algum para a crítica (CARVALHO, RUSSO, 2012, p.139).

O terceiro princípio “As competências como referência” traz o fundamento precípua do currículo: promover competências que permitam a formação de sujeitos “preparados para exercer as suas responsabilidades (trabalho, família, autonomia etc) e para atuar em uma sociedade que depende deles (SÃO PAULO, 2010, p.12).

Segundo a SEE, competências caracterizam-se como “modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades” (SÃO PAULO, 2010, p.12). Esse conceito já havia sido contemplado nos textos da LDB/96, nas Diretrizes Curriculares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, estando o currículo do estado de São Paulo em total sincronia com a política nacional (SÃO PAULO, 2010).

Assim, segundo o documento, essas competências serão desenvolvidas sobre uma tríade formada pelo aluno e suas particularidades, pelo professor, suas qualidades pessoais e profissionais e sua capacidade de mediação e pelos conteúdos e metodologias. Para desenvolver competências é necessário deslocar o foco do ensino para a aprendizagem. O aprender se sobrepõe ao ensinar. O documento justifica essa nova concepção de educação referenciada em competências como exigência da democratização da escola, já que a escola passou a ter a função de garantir “igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados” (SÃO PAULO, 2010, p. 13).

Para Carvalho e Russo (2012), esse princípio direciona para a secundarização da importância do conhecimento, pois a escola deve priorizar a criação de condições para que os alunos aprendam a se apropriar do conhecimento.

Nesses termos o discurso que enfatiza a pedagogia das competências apresenta-se sempre articulado com a tese da “sociedade do conhecimento”. A articulação desses elementos, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e do aprender a aprender formam a linha de frente do discurso ideológico desencadeado pela UNESCO na década de 1990 e que se transformou na pauta comum de grande parte das propostas de reforma curricular. O elemento basilar que norteia esse processo é o discurso que defende a necessidade de formar um novo trabalhador apto e capaz de responder às novas demandas do mundo do trabalho. Nesse contexto, em que pese toda a reverência feita à cidadania e à formação crítica, o que se objetiva é dar conta das exigências postas pela organização do trabalho (CARVALHO, RUSSO, 2012, p.141).

O quarto princípio “prioridade para a competência da leitura e da escrita” refere-se à constituição dos sistemas simbólicos, que vai muito além do domínio técnico da norma padrão. O documento enfatiza que o desenvolvimento da competência leitora e escritora está associado ao exercício da cidadania, pois possibilita o desenvolvimento da consciência do

mundo vivido, proporcionando o desenvolvimento da autonomia em ler diversos tipos de textos.

Reforça-se ainda que o desenvolvimento da competência leitora e escritora é o objetivo essencial de todas as disciplinas em todas as séries, cabendo aos “gestores a necessidade de criar oportunidades para que os docentes também desenvolvam essa competência” (SÃO PAULO, 2010, p.17).

O quinto princípio “articulação das competências para aprender”, é um desdobramento do princípio anterior. O documento enfatiza que a escola de hoje precisa preparar o aluno para viver na sociedade da informação, considerando que a escola deixou de ser a única detentora do conhecimento atualmente, pois a informação propaga-se com rapidez, cabendo ao professor a promoção de conhecimentos relevantes para a vida, que possam ser mobilizados em competências e habilidades.

Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver. Não só os conhecimentos com os quais a escola trabalha podem mudar, como a vida de cada um apresentará novas ênfases e necessidades que precisarão ser continuamente supridas. Preparar-se para acompanhar esse movimento torna-se o grande desafio das novas gerações (SÃO PAULO, 2010, p.18).

As competências para aprender preconizadas no documento são as mesmas elencadas no referencial teórico do ENEM, a saber (SÃO PAULO, 2010, p.19):

- Dominar a norma padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- Construir e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

O sexto princípio “articulação com o mundo do trabalho” refere-se ao desenvolvimento de competências que articulem os conhecimentos escolares com o mundo do trabalho. No início do texto há referências da presença desse princípio em importantes

documentos oficiais, como a LDB/96, as DCN e os PCN, destacando as relações entre a educação básica e o trabalho.

A prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que permeia os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas (SÃO PAULO, 2010, p.23).

O documento traz ainda a importância de que os alunos se alfabetizem nas ciências, nas humanidades e nas técnicas, porém, ressalta que é preciso que se tenha clareza que os mesmos não serão especialistas nessas áreas, mas precisam adquirir a competência de utilizar os significados e os conceitos para entender como as descobertas científicas influenciam a vida das pessoas e o desenvolvimento social e econômico.

Outro ponto ressaltado refere-se à importância de se priorizar a dimensão prática do conhecimento a partir do fornecimento pela escola de instrumentos que contribuam para que os jovens tomem decisões em diversos momentos da vida.

Nesse princípio ainda enfatiza-se que o currículo contempla duas acepções de educação tecnológica: a alfabetização tecnológica e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, com o objetivo de preparar os alunos para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente, no qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e outros tantos recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja sua condição socioeconômica (SÃO PAULO, 2010, p.22).

Já a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, trabalhado em todas as disciplinas, justifica-se pelo fato de a tecnologia ser a “chave para relacionar o currículo ao mundo da produção e dos bens e serviços”. (SÃO PAULO, 2010, p.22).

Para finalizar esse princípio, o documento faz referência a dicotomia característica do ensino acadêmico brasileiro ao longo dos anos entre formação geral e formação profissional. “Durante décadas, elas foram modalidades excludentes de ensino. A tentativa da LDB (Lei nº 5692/71) de unir as duas modalidades, profissionalizando todo o Ensino Médio, apenas descaracterizou a formação geral, sem ganhos significativos para a profissional”. (SÃO PAULO, 2010, p.23). Com as transformações no mundo do trabalho tornou-se mais importante dominar competências que associam a concepção com a execução, resolver

problemas e tomar decisões, do que desenvolver habilidades muito específicas à algumas funções.

A LDBEN adota uma perspectiva sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, definindo, entre as finalidades do Ensino Médio, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação (SÃO PAULO, 2010, p.23).

Após a apresentação dos princípios, o documento traz a concepção de ensino das grandes áreas e de cada disciplina a partir de uma contextualização histórica do desenvolvimento das mesmas. Nesse texto, é reforçada a responsabilidade de todas as disciplinas com o desenvolvimento da competência leitora e escritora.

O documento esclarece como os conteúdos básicos estão organizados no currículo e a metodologia de ensino-aprendizagem e ressalta a importância do docente ter um compromisso de ensinar e orientar com amor e sem autoritarismo. Reforça ainda que é necessário começar pela simplicidade, trabalhar os conteúdos com clareza e proporcionar aos estudantes o “prazer da descoberta”. (SÃO PAULO, 2010).

Segundo o documento “a utilização dos Cadernos do Professor e do Aluno não pressupõe o abandono do livro didático. Ao contrário, propõe-se uma ampliação das possibilidades de seu uso, tanto em sala quanto em atividades extraclasse” (SÃO PAULO, 2010, p.36).

Por fim, o documento apresenta quadros contendo os conteúdos e as habilidades a serem trabalhados nas disciplinas em cada série.

A importância que deve ser dada à busca pela qualidade da educação, a relevância das aprendizagens escolares, a inserção produtiva e solidária no mundo, a construção do pensamento autônomo, que aprimore as capacidades de pensar, agir e atuar no mundo são aspectos muito valorizados nos documentos da SEE, no período em questão.

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e para a transposição dessa aprendizagem em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais (SÃO PAULO, 2010, p.10).

Para que o currículo dê sentido e significado à escola precisa considerar esses aspectos e implementá-lo, considerando todas as suas dimensões e princípios norteadores.

Expressões como “partir da realidade do aluno”, transformar experiências vividas em experiências compreendidas”, “superar a transmissão mecânica de conhecimentos

memorizados”, “assegurar a aprendizagem do aluno” aparecem com frequência nos documentos do São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2010).

Diante dessas indicações e do contexto de implementação da reforma curricular, fica evidente que o currículo da SEE possui fundamentação na Pedagogia das Competências, tendência pedagógica apregoada no início da década de 1990, a partir da Conferência da Educação para Todos, e utiliza-se dos pressupostos construtivistas para legitimar a política (TEIXEIRA, 2016, RAMOS, 2001, MASSABNI, 2011).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento resultante da Conferência, entre outros apontamentos, destacou a organização do currículo sob a ótica da aprendizagem por meio de um conjunto de competências que deveria atender as necessidades básicas de formação orientadas à necessidades da “sociedade do conhecimento” (MALDONADO, 2013, p. 22).

Naquele momento já se notava a preocupação com uma educação que promovesse a adaptação dos sujeitos ao meio.

Em pesquisa realizada com o intuito de encontrar alguma aproximação do currículo paulista com os princípios construtivistas, Massabni (2011) realizou uma análise documental do currículo e caderno dos professores de Ciências e Biologia. A busca pelos descritores: construtivismo e construtivista no currículo não indicou registros, no entanto, o descritor competências apareceu mais de 90 vezes na busca. Realizamos uma pesquisa semelhante nos currículos das demais áreas do conhecimento e o resultado foi próximo aquele encontrado por Massabni (2011): termos relacionados diretamente a teoria construtivista não são encontrados no material, já o termo competência repete-se por inúmeras vezes.

Ao analisar o caderno do professor de Ciências, Massabni (2011) encontrou expressões com viés construtivista, como: aprendendo a aprender, construção de texto, trabalho em grupos entre outros.

Nos vídeos de orientação disponíveis, no site do São Paulo faz Escola, foram encontrados aspectos indicativos da abordagem adotada no currículo, como: a centralidade do currículo no acompanhamento da maturidade do aluno; na centralidade do aluno na construção de conhecimento e nas fases cuja possibilidade de abstração se efetiva.

Consequentemente, o vídeo esclarece que a metodologia proposta prevê a participação ativa do aluno tomando iniciativa, não sentado “ouvindo o professor”, que deve partir da realidade dele e dialogar com esta realidade, sendo o professor o orientador da aprendizagem do aluno (MASSABNI, 2011, p.2926).

O currículo enfatiza a necessidade de diálogo constante entre professores e alunos, para que as ideias dos alunos sejam consideradas e o conhecimento ganhe significado por

partir da realidade do mesmo, consagrando o protagonismo do aluno e a mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Não obstante, o respeito às fases de maturidade dos sujeitos é considerado o “motor do currículo”, pois a criança em determinado momento está centrada em sua vivência e só na adolescência é que ela atinge a fase de maturidade necessária para alcançar a abstração (MASSABNI, 2011). Nas entrelinhas do texto, encontramos aspectos construtivistas, sem no entanto, a referência direta às teorias e teóricos do construtivismo.

Massabni (2011) aponta que, diante da dificuldade em se identificar quais conteúdos as situações de aprendizagem prescrevem que sejam abordados, incorre-se ao risco dessa abordagem conduzir um trabalho marcado pela superficialidade na aprendizagem, dificuldade encontrada no construtivismo, pois mesmo o que faz parte do cotidiano do aluno necessita de aprofundamentos, senão a escola ficaria limitada aos aspectos objetivos da realidade.

Com essas considerações Massabni (2011) evidencia que o método construtivista é apresentado nos discursos oficiais do estado de São Paulo desde meados dos anos de 1980 e argumenta que o fato dessa concepção não ter sido plenamente apropriada por grande parte dos professores é um dos principais motivos da rejeição dos docentes em trabalhar com os materiais advindos da reforma.

Inferimos que há uma multiplicidade de teorias presentes no material, muitas vezes até mesmo com princípios contraditórios. Da forma como o material foi organizado o professor não tem condições de atuar como mediador o desenvolvimento das situações de aprendizagem, mas sim como executor de tarefas cujo o “passo a passo” vem rigidamente definido no caderno do professor.

3.3.3 O Caderno do Gestor

A criação do cargo de professor coordenador (PC), a partir da Resolução SE-88, de 19 de dezembro de 2007 figura entre os principais instrumentos de reforço da SEE para a implementação do currículo. Segundo a resolução, a coordenação pedagógica seria fundamental para o sucesso da política de melhoria da qualidade de ensino, cabendo a esses profissionais atuarem como os principais implementadores das políticas do Estado (SÃO PAULO, 2007).

O PC foi consagrado o principal agente implementador da reforma, sendo responsável por “acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem; assumir o

trabalho de formação continuada, organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem” entre outras atribuições (SÃO PAULO, 2007).

No caderno do Gestor, material disponibilizado pelo SPFE, estão as diretrizes para o trabalho dos professores coordenadores. Na carta de apresentação a secretária refere-se ao ano de 2008 como o “divisor de águas” para a educação paulista devido a unificação curricular e enfatiza a responsabilidade dos PC na divulgação e a implantação da Proposta Curricular nas escolas, segundo a SEE, “passo importante, para que as metas de melhoria da qualidade da educação sejam alcançadas” (SÃO PAULO, 2008, p. 3).

A Secretaria da Educação considera que a coordenação pedagógica constitui-se em um dos pilares estruturais da sua atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores devem atuar como gestores implementadores dessa política com os objetivos de: ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação; intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos; promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho (SÃO PAULO, 2008, p.6).

As estratégias para que os PC implementassem efetivamente a proposta encontram-se em um dos itens do caderno, denominado: “*O que se espera do professor coordenador?*”. Segundo a SEE, o PC deveria “ter o domínio amplo de uma competência comunicacional, uma vez que a implantação efetiva dos significados da Proposta Curricular, que ele irá representar, prevê a adesão de outros agentes da escola (funcionários, professores, alunos, pais, parceiros externos)” (SÃO PAULO, 2008, p.7).

Os objetivos do caderno do gestor eram fornecer instrumentos imprescindíveis “para que o Professor Coordenador pudesse ocupar com competência seu lugar de gestor pedagógico na organização escolar, apoiando a implantação da Proposta Curricular” (SÃO PAULO, 2008, p.7).

O documento traz muitas ressalvas quanto à forma em que a nova proposta deveria ser anunciada e implementada, pois diante da heterogeneidade característica das escolas, a proposta não poderia chegar em tom de imposição, de “dogma”. (SÃO PAULO, 2008). Ao PC caberia esclarecer os fundamentos e princípios da proposta durante o planejamento e, como “protagonista da implementação da proposta”, enfrentar as resistências que poderiam se levantar dada a cultura própria de cada escola. “Para que os agentes incorporem a Proposta Curricular em suas práticas, há necessidade de um diálogo vivo e inflamado sobre o que está sendo proposto, isso demanda tempo e muita interação” (SÃO PAULO, 2008, p.8).

Ao anunciar a proposta, o PC deveria conduzir à geração de significados para a mudança de ideias e atitudes, articulando os agentes implementadores para romper com possíveis hostilidades em relação às mudanças. “No teatro diz-se que a primeira cena define a adesão do público à obra apresentada. O Professor Coordenador irá construir essa primeira cena” (SÃO PAULO, 2008, p.6).

O respeito às experiências anteriores dos docentes deveria prevalecer, segundo o documento, e os professores seriam orientados pelo PC a utilizar seus saberes com foco na proposta. O PC direcionaria o estudo do novo currículo para que então a escola elaborasse seu Projeto Político Pedagógico em sintonia com ele

A Proposta Curricular, como qualquer outro texto, tem histórias que as precedem e as seguem. O ceticismo dos agentes ao receberem a Proposta deve ser considerado como um argumento real. Muitos dirão “aí vem mais um pacote, um texto que eu já li e já sei o final”. Os agentes têm razão, e a História da Educação no Brasil pode exemplificar esse argumento (SÃO PAULO, 2008, p.8).

A postura que deveria ser assumida e as atitudes a serem evitadas pelo PC foram dispostas no quadro a seguir:

Quadro 5: A postura do Professor Coordenador.

O Professor Coordenador deve	
<i>evitar uma postura unilateral...</i>	<i>assumir uma postura consensual...</i>
...prescritiva.	... reflexiva, crítica e criativa.
...arbitrária, seletiva e classificatória.	...conceitual, investigativa e construtiva.
...imediatista, que demonstre atitudes discutíveis.	...processual: avaliar os efeitos em longo prazo.
...que imponha as idéias e utilize linguagem pouco compreensível para a comunidade escolar.	...que compartilhe com o grupo suas dúvidas e questionamentos e apresente os resultados em diferentes linguagens, adequadas aos diferentes públicos.
...que considere as tensões como o ponto de chegada e geradoras de efeitos punitivos.	...que considere as tensões como o ponto de partida para articular as novas ações.
...de avaliador “neutro” que dá a palavra final.	...que facilite a construção das identidades e da Proposta Pedagógica da escola.

Fonte: Caderno do Gestor, 2008.

Após propor os instrumentos necessários para a apresentação da proposta na escola, o documento traz um item intitulado “Conhecendo a sua escola”, onde sugere que o PC faça um levantamento dos aspectos positivos e, posteriormente, os pontos frágeis que precisam de reflexão e de um plano de ação para superá-los.

O terceiro item desse documento intitula-se “O que é a Proposta Curricular da Secretaria da Educação do estado de São Paulo? Como implantá-la?”, onde são apresentados os pilares da proposta e sua relação com o plano de metas do governo Serra. As metas estabelecidas denotam os princípios economicistas constituintes da política educacional daquele período. Dessas 10 metas, 4 são destacadas como estando relacionadas à função do PC:

- Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
- Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.

O quadro abaixo, presente no documento, esclarece ao PC as ações imediatas adotadas pela SEE para a implementação do programa SPFE.

Quadro 6: Ações para a implementação do Programa São Paulo Faz Escola

Ações imediatas para a implantação do programa São Paulo Faz Escola
▶ Implantação de Base Curricular Comum para toda a rede estadual (Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio).
▶ Divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.
▶ Distribuição das propostas curriculares (por disciplina) e orientações de práticas de sala de aula para os professores de disciplinas/séries do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio.
▶ Seleção de 8 mil Professores Coordenadores para apoio à implantação e orientação do programa.
▶ Implantação da avaliação bimestral dos alunos e de processos contínuos e dirigidos de recuperação.

Fonte: Caderno do Gestor, 2008.

O documento refere-se ainda a insuficiente formação de muitos professores, sendo responsabilidade do PC ter domínio dos princípios pedagógicos, didáticos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, políticos e legais para atuar na formação em serviço desses professores. Posteriormente, há a descrição da proposta com a orientação que o PC trabalhe os textos gerais a todas as disciplinas durante as ATPC.

O quarto item do material intitula-se “A Avaliação da Aprendizagem” e nele é enfatizado a importância que os professores elaborem planos de avaliação. Nesse é apresentado ainda um quadro com o texto da Resolução SE – 6, de 24-1-2008, que trata da recuperação da aprendizagem, segundo a qual há três tipos de recuperação da aprendizagem: a contínua, realizada no dia a dia a partir de diagnósticos do professor, a paralela, que deve acontecer em período contíguo às aulas para atender as dificuldades mais profundas que não foram sanadas durante as aulas, e a de ciclo, para atender os alunos que não possuem condições de passar de um ciclo para o outro.

O documento ressalta também a importância de se definir com clareza os critérios de avaliação, pois dessa forma os alunos poderão acompanhar o percurso das próprias aprendizagens. “O resultado da avaliação não pode ser uma sanção de caráter expiatório, mas uma maneira de informar estudantes e professores sobre o desenvolvimento da aprendizagem,

para que todos possam ajustar seus processos. Nesse sentido, avaliar tem caráter formativo e informativo” (SÃO PAULO, 2008, p.38).

Considerando as expectativas de aprendizagem definidas no caderno de cada disciplina, os professores, sob supervisão do PC, deveriam elaborar um projeto de avaliação para a escola, cujas etapas de construção estão expostas no quadro a seguir:

Quadro 7: Etapas sugeridas para a construção da avaliação na escola.

Etapas para construir o projeto de avaliação de sua escola
1. Definição explícita (currículo básico) dos pontos de partida e de chegada da aprendizagem do aluno em determinada disciplina/série/bimestre (o que é prioritário e indispensável para a preparação do futuro social e profissional do aluno).
2. Determinação explícita, por parte dos professores, de quais são os pré-requisitos de cada disciplina/série/bimestre, sem os quais não seria possível o acompanhamento cognitivo, pelo aluno, na série/bimestre subsequente.
3. Diagnóstico do saber do aluno, para cada disciplina de cada série, antes e ao final de cada bimestre, com a finalidade de ajustamento do currículo, controle da intervenção do professor, criação de apoio curricular e aceleração da aprendizagem.
4. Sistematização da avaliação, para cada disciplina de cada série, ao final de cada bimestre, e realização das mudanças curriculares baseadas nessa sistematização, para que haja confiabilidade de todos os envolvidos (sistema, alunos, comunidade, sociedade, professores, diretores etc.).
5. Divulgação pública dos resultados e dos sucessos do processo e criação de classes de apoio destinadas àqueles alunos que mantêm defasagens.

Fonte: São Paulo, 2008.

No quinto item, intitulado “Organização do trabalho do Professor Coordenador” foram definidos passo a passo como deveria ser a reunião com os professores para a apresentação do material. Desde itens de organização do espaço onde ocorreria a reunião, ideias relacionadas à divulgação desse encontro em carta para os pais até sugestões de pautas prontas para os dois dias de encontro foram listadas nesse documento.

Os professores precisam se sentir confortáveis e perceber que houve preocupação em criar um ambiente físico favorável às discussões. Não se esqueça, a melhor teoria é a prática [...]Se possível, crie, com uma semana de antecedência, uma expectativa sobre o encontro, colocando cartazes na sala do professor com frases como: “O que será que vai acontecer nos dias 31/03 e 01/04?”, “Você está preparado para mudar?” ou outras que provoquem alguma discussão [...]Não se esqueça de informar os pais e os alunos sobre a reunião. Prepare um informativo ou carta detalhando os objetivos da reunião e o motivo da suspensão das aulas. No informativo, mencione uma data para a reunião com os pais para apresentar as deliberações posteriores ao encontro com os professores. A suspensão das aulas, nesses dias, deve se caracterizar como

um momento decisivo para a melhoria da escola e não como um fim de semana estendido (SÃO PAULO, 2008, p.40).

Na pauta sugerida pela SEE, seriam abordados nos dias 31 de março e 01 de abril de 2008 os seguintes assuntos: “O que é a Proposta Curricular?”, “Avaliação do Projeto de Recuperação Inicial, aplicado nas primeiras semanas de 2008”, “Projeção do vídeo oficial de apresentação dos fundamentos da Proposta Curricular”, “Leitura e discussão dos fundamentos da Proposta Curricular”, “Os recursos disponíveis para a implantação da Proposta Curricular”, “Leitura individuais ou em grupos das propostas por disciplina” e “Elaboração dos planos bimestrais a partir dos Cadernos do Professor” (SÃO PAULO, 2008).

O documento é finalizado com um item denominado “Considerações necessárias”, organizado em duas questões: “Por que mudar?”, “Como mudar?” e reflexões e repostas das mesmas: “Algo não está bem na nossa escola? Se a resposta for positiva, já terá uma razão para um projeto de mudança”, “Não há dúvida de que essa mudança envolve uma postura coletiva. A escola deseja mudar[...]Há de se ter com certeza um maestro, aquele que dá o tom, organiza os diferentes arranjos. Deve ser alguém respeitado por todos e que igualmente respeite todos. Prioritário é traçar objetivos flexíveis e incorporar as mudanças, registrá-las, discuti-las (SÃO PAULO, 2008, p.45).

Há ainda trinta e duas páginas de anexos contendo as seguintes legislações: Resolução SE – 61, de 24-9-2007 – Referente aos registros sobre o rendimento escolar; Resolução SE – 87, de 19-12-2007 – Referente ao calendário escolar do ano de 2008; Resolução SE – 92, de 19-12-2007 – Referente às diretrizes para a organização curricular de 2008; Resolução SE – 6, de 24-1-2008 – Refere-se aos estudos de recuperação na rede estadual; Comunicado Cenp – s/n, de 29-01-2008 – Referente a organização dos HTPC; Resolução SE – 11, de 31-01-2008 – Referente a educação escolar dos alunos com necessidades especiais de aprendizagem; Resolução SE – 12, de 31-1-2008 – Refere-se a implementação de cursos de Ensino Médio de Formação Básica e Profissional nas escolas públicas estaduais.

Além dessas resoluções, integram o anexo um texto para a reflexão, sugerido para ser lido no primeiro dia da reunião e um instrumento de pesquisa sobre o período de recuperação do início do ano letivo de 2008.

Portanto, a SEE preparou o palco, o cenário, e planejou minuciosamente as cenas que iniciariam a implementação do programa na escola. De fato, tratou-se de uma reforma com um plano muito bem orquestrado visando a obtenção de êxito, começando pela aceitação dos atores responsáveis diretos por sua implementação no chão da escola: os professores.

3.3.4 O Caderno do Professor

Assim como no caderno do gestor e no currículo oficial, o “caderno do professor” inicia-se com uma carta de apresentação assinada pelos secretários da educação. Na edição de 2014-2017⁵⁶, o então secretário Herman Voorwald, afirma que essa nova versão foi formulada com base em estudos que permitiram “uma maior articulação entre o currículo proposto e o currículo em ação nas salas de aula de todo o estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2014, p.3).

Na carta, o secretário expõe que foram realizadas ações envolvendo a análise aprofundada dos materiais de apoio ao currículo envolvendo os PCNP – Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – e os professores da rede de ensino, ações de avaliação e monitoramento do uso desses materiais nas escolas e o emprego dos cadernos nas ações de formação de professores.

Portanto, segundo a SEE, a partir do Programa “Educação, compromisso de São Paulo” “foram promovidos estudos sobre impactos gerados pelo uso do material do São Paulo Faz Escola nos resultados da rede, por meio do SARESP e do IDEB” e reafirmado o dever do estado na “busca por uma educação paulista de qualidade” (SÃO PAULO, 2014, p.3).

Em todos os cadernos há o item “Orientações sobre o conteúdo do volume”, onde os formuladores apresentam os principais conceitos de cada disciplina, as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas, sugestão de metodologias de trabalho e as formas de avaliação que devem ser priorizadas.

No caderno do professor, os conteúdos são sistematizados em situações de aprendizagens, em cuja introdução estão os objetivos e as expectativas de aprendizagem, seguidas por um quadro contendo os conteúdos, competências e habilidades, sugestões de estratégias, recursos e avaliação, conforme exemplo do quadro síntese abaixo.

Quadro 8: Síntese da situação de aprendizagem presente no Caderno do Professor.

Língua Portuguesa – Volume 1	
Situação de aprendizagem 1: Quem conta a história?	
Objetivo	Expectativa de aprendizagem
O objetivo é que, após um primeiro contato com os traços em geral,	Espera-se que, com a realização das atividades propostas, o aluno seja capaz de reconhecer se um texto narrativo

⁵⁶ Não encontramos exemplares das edições anteriores nos sites da secretaria. Procuramos na escola pesquisada e na Diretoria de Ensino mas esse material já foi para o desfazimento.

detenhamo- -nos no foco, fazendo a distinção entre narrador e autor.	está em primeira ou terceira pessoa, bem como de fazer uma análise inicial do efeito que a opção por um ou outro ponto de vista pode causar no texto, após a realização de uma roda de histórias.
Conteúdos e temas	Competências e habilidades
Elementos da narrativa, com maior ênfase para o foco narrativo; leitura de narrativas; produção de narrativa; roda de histórias; substantivo e adjetivo.	Inferir elementos da narrativa; reconhecer elementos da narrativa; produzir texto com organização narrativa; analisar, após a escuta, o foco narrativo.
Sugestão de estratégias e recursos	Sugestão de avaliação
Comparação de textos organizados com base na tipologia narrativa; análise de textos dos colegas, fazendo intervenções quanto a sua organização do foco narrativo e os possíveis efeitos de sentido dessa escolha. Caderno do Professor; livro didático.	Produção de síntese de elementos da narrativa; escrita de narrativa; escuta de narrativas para análise do foco narrativo.

Fonte: Caderno do professor, 2014.

Esse material apresenta uma forma de organização propagada como inovadora pela SEE, no sentido que se diferencia dos livros didáticos na abordagem dada aos conteúdos. Após o quadro com as especificações de determinada situação de aprendizagem, o material traz um “Roteiro para a aplicação da Situação de Aprendizagem”, com recomendações para que o professor inicie as situações com uma sondagem e então aprofunde os conhecimentos nelas envolvidos.

Portanto, as situações de aprendizagem são apresentadas de maneira que incite os alunos a exprimirem opiniões a partir de seu conhecimento tácito, por meio de rodas de conversa, leituras de figuras, mapas e variados tipos de textos sobre os conteúdos que serão desenvolvidos. São oferecidos ao professor até mesmo os questionamentos a serem feitos aos alunos sobre os assuntos a serem abordados, as prováveis respostas dos alunos e as intervenções que podem ser feitas pelo professor em cada situação.

Nas orientações dadas para o desenvolvimento das situações de aprendizagem, os verbos são conjugados sempre no modo imperativo como nesses exemplos presentes na situação de aprendizagem 1 de Língua Portuguesa: “*Discuta com os alunos a presença de*

personagens, explicando que são os seres que vivem a história. Faça uma discussão também sobre personagens principais e secundárias. “**Resuma** com os alunos cada uma das histórias lidas, destacando os acontecimentos que, efetivamente, fazem que elas “andem”. “**Peça** que mantenham os fatos de acordo com a ordem em que aparecem nos textos” (SÃO PAULO, 2014, p.12). A situação de aprendizagem é finalizada com a indicação de uma Lição de Casa e uma pesquisa para aprofundar os conteúdos trabalhados na mesma.

Massabni (2015) identificou alguns princípios relacionados ao construtivismo no currículo que coloca o professor como mediador nas situações de aprendizagem, alterando o foco do ensino para a aprendizagem.

Esta metodologia é apresentada em uma abordagem coerente com os pressupostos do construtivismo, por exemplo, situa o professor como orientador da aprendizagem, centralidade no aluno e em sua aprendizagem, valorização das tarefas, formas de raciocínio e ideias prévias dos alunos (MASSABNI, 2015, p.166).

Paradoxalmente, os resultados de nossa pesquisa apontam que os materiais do SPFE não têm permitido que os professores atuem como mediadores nas situações de aprendizagem, conforme preconizado pelo construtivismo. Na prática, os cadernos do professor constituíram-se instrumentos de regulação do trabalho docente e direcionam passo a passo o desenvolvimento das aulas, inclusive como o professor deve avaliar os alunos (MASSABNI, 2015).

Nesse sentido, Pinto (2011) ressalta que apesar de na proposta de avaliação presente no caderno do professor constar que não é necessário que os professores a sigam na íntegra, a política educacional do Estado de São Paulo impôs mecanismos que busca direcionar a avaliação praticada em sala de aula. “Esse ponto é mais um indicador de que existe uma tentativa de limitação da autonomia dos docentes da rede estadual para que estes sigam a cartilha pré-estabelecida pela SEE” (PINTO, 2011, p. 83)

3.3.5 Caderno do aluno

Para completar o material didático de apoio à implementação do currículo, em 2009, as escolas receberam o “caderno do aluno”, material similar ao caderno do professor, onde constam uma série de atividades organizadas em situações de aprendizagem para serem desenvolvidas nas aulas e em casa, e uma seção intitulada “O que eu aprendi”, onde os alunos devem registrar uma síntese dos conteúdos vistos na “situação de aprendizagem” finalizada.

Imagem 3: Apresentação da primeira situação de aprendizagem do caderno do aluno de Geografia do 6º ano.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 LEITURA DE PAISAGENS

Esta primeira Situação de Aprendizagem busca introduzir o conceito de paisagem, estabelecendo a distinção entre os objetos sociais e os objetos naturais que a configuram. Para tanto, é fundamental os alunos com-

preenderem que, diferentemente dos objetos naturais, os objetos sociais formam sistemas técnicos, isto é, são intencionalmente produzidos para cumprir determinadas funções e para se conectar entre si.

Conteúdos: paisagem; objetos naturais; objetos sociais.

Competências e habilidades: construir e aplicar o conceito de paisagem; descrever elementos constitutivos de uma paisagem; relacionar informações que permitam a percepção dos diferentes elementos da paisagem; identificar em imagens diferentes manifestações de objetos produzidos em temporalidades distintas, tanto na escala da história natural quanto na da história humana; a partir da observação de imagens, levantar hipóteses que expliquem as mudanças ocorridas na paisagem.

Sugestão de estratégias: produção de imagens; aulas expositivas; trabalho com imagens.

Sugestão de recursos: fotografias.

Sugestão de avaliação: roteiro de perguntas.

Fonte: Caderno do Aluno, 2008.

Nas atividades aparecem menções ao professor: “com a orientação do professor, discuta em classe”, “o professor vai escrever no quadro a definição completa de adjetivo e substantivo”, “o professor anotar as definições na lousa”, reforçando o papel desse como mediador no processo de ensino aprendizagem.

Já ao aluno é conferida uma notável centralidade no desenvolvimento das situações de aprendizagem: “Relembre um dia de sua vida em que aconteceram fatos inesquecíveis. Coloque-os na sequência em que aparecerão em seu texto”, “Após a produção do texto, responda: Você acha que seu texto representa tudo o que viveu ou sentiu naquele momento? Explique”, “Reúna-se com seus colegas, formando pequenos grupos, e discuta com eles as questões” (SÃO PAULO, 2009).

Imagem 4: Trecho do Caderno do Professor, 2008.

Leitura e análise de imagem

Após a observação das imagens da cidade de Essen, peça que os alunos localizem essa cidade em um mapa político da Europa de um atlas geográfico escolar e depois respondam às seguintes questões do Caderno do Aluno:

Fonte: Caderno do Professor, 2008.

Esses aspectos evidenciam o deslocamento de uma educação centrada no ensino para uma educação centrada na aprendizagem, conforme os princípios norteadores do currículo, analisados outrora.

Em 2009, a entrega do material ocorreu bimestralmente. No ano de 2014, uma nova edição do material didático foi elaborada e os cadernos do professor e aluno passaram a ser semestrais. Segundo a SEE, algumas mudanças haviam sido feitas para atender às sugestões e demandas dos professores da rede estadual de ensino paulista, de modo a ampliar as conexões entre as orientações oferecidas aos docentes e o conjunto de atividades propostas aos estudantes.

Agora organizados em dois volumes semestrais para cada série/ ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e série do Ensino Médio, esses materiais foram revistos de modo a ampliar a autonomia docente no planejamento do trabalho com os conteúdos e habilidades propostos no Currículo Oficial de São Paulo e contribuir ainda mais com as ações em sala de aula, oferecendo novas orientações para o desenvolvimento das Situações de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2014, p.4).

O material foi muito criticado por sua baixa qualidade conceitual, por ferir a autonomia docente e por atribuir o baixo desempenho das escolas nas avaliações à falta de acesso aos conteúdos, sem associá-lo aos problemas de ordem política, cultural e econômica que atingem os alunos e os problemas estruturais que assolam a própria escola.

3.3.6 Implicações da reforma

A reforma curricular paulista impôs expressivas alterações ao trabalho docente, ao cotidiano escolar e ao processo de ensino aprendizagem na rede estadual, sobretudo devido à presença do conjunto de materiais advindos com ela, que deram uma menor margem de decisão aos professores, os eximindo e/ou dificultando a possibilidade de escolha de

conteúdos, metodologias e formas de abordagem conforme as especificidades de cada sala de aula.

Com levantamento quanti-qualitativo das produções acadêmicas referente à reforma curricular paulista nas bases de dados dos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGE) do Estado de São Paulo foi possível desvelar as implicações que a supracitada reforma tem trazido à diferentes realidades (BARROS, 2014, BUSQUINI, 2013, CANTAZARO, 2012, FIAMENGUI, 2009, LEITE, 2011, MACHADO, 2011, MASSABNI, 2015, MENDES, 2011, NETO, 2012, OLIVEIRA, 2012, OLIVEIRA, 2014, PAULA, 2012, RUSSO, 2014, SOUZA, 2016, TEIXEIRA, 2016).

Ao analisar o trabalho docente dos professores iniciantes de Língua Portuguesa no contexto da mudança curricular, Barros (2014) constatou que, diante do aspecto minuciosamente prescritivo do currículo paulista, os professores iniciantes sentiam-se tolhidos em relação a sua autonomia. Contudo, na realidade pesquisada pelo autor, mesmo entre esses professores o trabalho não ocorria de forma homogênea, pois os docentes seguiam em luta constante para que sua concepção de ensino prevalecesse sobre as diretrizes estabelecidas pelos órgãos centrais.

Em pesquisa realizada por Oliveira (2014), cujo objetivo foi analisar a percepção dos professores de matemática acerca da reforma curricular, apontou-se que a dinâmica da escola em conjunto com a realidade social, cultural e intelectual dos alunos não foram consideradas na elaboração do currículo. Além disso, o fato de os professores não terem participado ativamente do processo de elaboração do currículo resultou em uma grande distância entre o que foi proposto e o que se concretizou na prática, constituindo mais uma evidência que enquanto a formulação de currículos for mantida nas mãos de um grupo de pseudo iluminados, sem consideração às crenças e concepções dos reais implementadores dessas políticas, continuará a existir essa dicotomia entre “currículo planejado” e “currículo implementado”. A pesquisa de Fiamengui (2009) também evidencia que a prescrição curricular, característica marcante do programa SPFE, a falta de participação dos professores em sua formulação e a desvalorização das práticas e decisões coletivas do grupo de professores são os principais aspectos responsáveis pela ineficiência do mesmo.

Busquini (2013) investigou como se estabelecem as relações de (in)compreensões de professores de matemática que atuam na rede, seu engajamento, os elementos facilitadores e dificultadores e as possibilidades de resistência. A pesquisa, de caráter qualitativo, valeu-se de análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas e, apontou que a

resistência que os professores de matemática tinham em relação ao currículo seria fruto direto da falta de participação dos mesmos na elaboração da política.

Na mesma direção Souza (2016), analisou como os professores de história compreenderam e incorporaram as diretrizes presentes no currículo. O pesquisador definiu as seguintes categorias: formação, compreensão sobre o debate curricular, análise do currículo e as formas de incorporação do currículo ao trabalho docente. Segundo o autor no *locus* de sua pesquisa, os professores pouco conhecem o debate acerca das teorias curriculares e a resistência que alguns apresentam ao material era orientada por uma concepção de educação que eles entendem como crítica e contestadora do discurso oficial.

Ao buscar compreender teoricamente o modelo de educação que vem sendo forjada pelas novas políticas educacionais e seus efeitos na prática docente e discente, a partir dos referenciais de Marx, Kosit, Vazquez, Freire, Apple, Machado (2011), ressalta que a partir da reforma curricular houve uma cisão no trabalho docente no que diz respeito à concepção e execução, subjetividade e objetividade, trabalho intelectual e manual, teoria e prática, processo que vem levando à expropriação do saber docente. A reforma curricular tinha um forte viés condutor de treinamento de competências e habilidades com o intuito de formar o capital humano para a empregabilidade futura. Nessa perspectiva, a escola vai tornando-se mínima, enquanto que a educação se converte em mercadoria e às massas populares impõem-se uma “educação de resultados”, que aliena os sujeitos.

A autora, com base em seu referencial de análise, compara o currículo a um *script* e os professores a atores que o devem seguir. Segundo Machado (2011), para a SEE os livros textos que compõem o currículo e estruturam a prática educativa poupam os professores do “aborrecimento de perder tempo com o planejamento curricular”. Esses livros contêm o conhecimento que é considerado legítimo. O que o legitima é justamente o fato de serem manuais padronizados escritos por experts em educação (MACHADO, 2011).

Já Maldonado (2013) parte do questionamento inicial sobre a possível ameaça que o currículo prescrito representa sobre a autonomia docente. O autor valeu-se de observação de sala de aula e ATPC e entrevistas semiestruturadas com professores que já atuavam na rede pública antes da reforma curricular. A pesquisa foi realizada em um colégio tradicional da cidade de São Paulo, onde o corpo docente é reconhecido por ter um tempo de permanência maior no colégio. O pesquisador concluiu que o saber docente vem tornando-se fragmentado. No início não eram todos os professores que usavam o material, porém, as diretrizes curriculares foram sendo incorporadas paulatinamente, principalmente por estarem atreladas à política de bonificação. Gradativamente, a resistência dos docentes foi sendo minada.

Segundo Maldonado (2013), as entrevistas revelaram uma certa acomodação dos professores e, em sua visão, se em um colégio bem estruturado essa realidade foi encontrada, em realidades menos estruturadas a implementação do currículo pode estar caminhando para a consolidação de um sistema de controle do fazer docente.

Com a intensa prescrição curricular criam-se situações que parecem reprovar as práticas acumuladas pelos professores ao longo dos anos, tornando-as “mal vistas” em nome do novo, em nome do que é defendido como o conhecimento necessário à sociedade contemporânea. Nesse sentido, currículos prescritos, formulados de forma centralizada, por especialistas passam a ser apregoados como resposta às demandas atuais. Contudo, o fato de a formulação dos mesmos ocorrer em espaços muito distantes de onde ecoaram as “perguntas”, já se constitui em um fator que dificultará a sua aceitação e consequente implementação (Kramer, 1997).

Massabni (2015) alerta para o risco de os professores transformarem-se em técnicos responsáveis por colocar em prática um currículo idealizado por outros, fundamentado em uma nova abordagem para a qual não receberam a formação inicial e continuada adequada e necessária que lhes permitissem aplicar os novos métodos e técnicas propostos.

Segundo Oliveira (2014), os documentos oficiais apontam que o próprio currículo conduziria à formação do professor para a adoção de um novo método de ensino. Contudo, na realidade pesquisada por Oliveira, evidenciou-se que mesmo entre sujeitos que participaram do curso de formação oferecido aos professores ingressantes do concurso de 2011, cujo objetivo era prepará-los para o trabalho com o currículo, não houve mudança expressiva em suas crenças e concepções de ensino e aprendizagem.

Sacristán (2000) alerta que, o detalhamento minucioso de conteúdos e metodologias, muitas vezes incompatíveis com as reais necessidades dos alunos, e a imposição de um currículo eficientista, denota um recorte, feito pelo estado, do conhecimento historicamente acumulado e visto como necessário para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho (SACRISTÁN, 2000).

O currículo prescrito não pode nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas. Se a política curricular pode e deve ajudar os professores, deve fazê-lo por outros meios (SACRISTÁN, 2000, p.118).

Quando o currículo é imposto aos professores, controlado burocraticamente, utilizado como instrumento de controle e permeado de uma visão eficientista, anula-se a

experiência do professor e gera-se produtos curriculares padronizados e reduzidos às habilidades e competências. Esse modelo curricular está relacionado ao sistema de gestão científica adotado nas indústrias no período em que vigorou o taylorismo, que estabelecia os princípios da eficácia, controle e racionalidade e influenciou a maneira de se pensar o currículo. No modelo taylorista um perito reúne o conhecimento, mobiliza os trabalhadores e os “adestra” segundo a função que deve executar (SACRISTÁN, 2000).

O gestor pensa, planeja e decide; o operário executa a competência puramente técnica que lhe é atribuída, de acordo com os moldes de qualidade também estabelecidos externamente ao processo e de forma prévia a essa operação. A profissionalidade do operário e do professor na transferência metafórica consiste numa prática “normalizada” que deve desembocar, antes de mais nada, na consecução dos objetivos propostos, definidos logicamente com precisão. A norma de qualidade é responsabilidade do manager, não do técnico que executa, o que, na gestão significa emitir regulações para o comportamento pedagógico por parte de quem o administra, que disporá de algum aparato vigilante para garantir seu cumprimento (SACRISTÁN, 2000, p.45).

Além disso, a prescrição de conteúdos e metodologias supõe um projeto de cultura comum, o que gera inúmeros conflitos em áreas que acolhem culturas heterogêneas.

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normatizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra-escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social (SACRISTÁN, 2000, p.111).

Nesse sentido, Massabni (2016) ressalta que currículos estandardizados são obstáculos à autonomia docente, pois dificultam o planejamento das aulas segundo as particularidades daquela sala de aula. O planejamento curricular é competência do professor, que tem como desafio a apropriação de um saber crítico e a tomada de decisões na busca por transformar o currículo em “experiência de aprendizagem significativa para os alunos” (MASSABNI, 2016, p. 6364). Russo (2014), corrobora com esse autor ao afirmar que essa imposição de um currículo único, fechado tende a eliminar gradativamente a autonomia do professor, conduzindo-o à alienação.

Por impor uma sistemática empobrecedora do trabalho docente subtrai deste a possibilidade de concepção e organização do seu trabalho, reduzindo o professor a condição de reprodutor de uma proposta desenvolvida externamente, por terceiros, e que assim desconsidera a singularidade de cada escola. Do ponto de vista do trabalho docente é a alienação do professor pela supressão daquilo que é a essência do seu labor (RUSSO, 2014, p.8).

Segundo Russo (2014), a adoção de um currículo fechado contraria o que está expresso na lei maior da educação, a LDB/96. No texto legal, o direito ao pluralismo das concepções pedagógicas é defendido, porém, o currículo do estado de São Paulo, é totalmente limitador dessas concepções, já que as situações de aprendizagem foram estruturadas segundo concepções da “pedagogia do aprender a aprender”.

Além disso, ao valorizar o ensino de competências, o currículo relega a um segundo plano o conhecimento historicamente produzido, pois prioriza-se as competências “favoráveis à preparação dos indivíduos para sua inserção no campo da produção econômica, ou seja, aproximando a educação mais da preparação para o mercado de trabalho” (RUSSO, 2014, p.8).

Paradoxalmente, ao anúncio de um currículo inovador, nota-se que o mesmo apenas reforçou propostas já amplamente difundidas, como nos PCN, reduzindo-se a um conjunto de intenções de manter ou aprofundar uma educação adaptativa às necessidades do capital (RUSSO, 2009).

Segundo Barros (2014), as avaliações externas e a política de bonificação se constituíram instrumentos essenciais para a implementação do currículo, pois o cumprimento dos conteúdos programados passou a ser o foco de muitos professores em seu *locus* de pesquisa e, conseqüentemente parece estar havendo um desvio do foco principal do grupo de professores: a aprendizagem do aluno.

Assim, a autonomia do professor é ainda mais comprometida com o estabelecimento dos procedimentos de avaliação dos resultados intrinsecamente associados ao que vem prescrito no material do São Paulo Faz Escola (RUSSO, 2009). Muitos professores se veem engessados, sem alternativas, pois se deixam de trabalhar as sequências estabelecidas por aquele material, sabem que os alunos não estarão preparados para a avaliação externa e isso resultará em índices desfavoráveis para a escola.

O estado ainda usou como estratégia de convencimento do docente a política de bonificação por resultados, associando bônus salarial dos professores e funcionários das escolas ao cumprimento das metas estabelecidas anualmente. Russo (2014) ressalta que com essa associação abriu-se lacunas para que os resultados fossem distorcidos, pois ao se inserir uma variável estranha ao processo de produção pedagógico, a função avaliativa pode desviar-se de seu caráter pedagógico e assumir um caráter mercantil (RUSSO, 2014).

Com a unificação curricular e o estabelecimento de um sistema de avaliação, o estado demonstra o esforço no sentido de padronizar o ensino oferecido pelas escolas e induzir o trabalho pedagógico na busca por melhorias dos indicadores de qualidade. Com o

avanço no desempenho das escolas, o estado as certifica com o “selo de qualidade” que cumpre a função de prestar contas para a sociedade e para os organismos internacionais (APPLE, 2014).

Moreira, Tadeu (2014) ressaltam que além da prestação de contas a partir do estabelecimento de um currículo único e de parâmetros de avaliação, passa-se a classificar e categorizar as crianças, jovens e os profissionais da educação promovendo uma verdadeira hierarquização das escolas.

Além disso, a partir dos índices alcançados nas avaliações esse tipo de currículo promove e/ou facilita a regulação da prática docente sob uma série de justificativas, dentre as quais destaca-se a representação difundida que há um grupo de professores não qualificados que necessitam de uma prescrição minuciosa de “o que e como trabalhar”, evidenciando a “falta de confiança” que a administração tem em relação ao trabalho do professor, e que a regulação tem um objetivo nobre, elevar a qualidade do ensino oferecido, aferida através dos resultados nas avaliações externas (SACRISTÁN, 2000).

Nota-se, portanto, que uma nova relação entre professores e o sistema educacional vem sendo estabelecida. O trabalho docente passou a ser controlado de forma sistêmica com o objetivo de racionalizar as atividades em sala de aula e alcançar a maior eficiência possível. Essa eficiência seria constatada no resultado das avaliações dos alunos (MASSABNI, 2015).

“Ser professor” passou a ser um desafio ainda maior, pois, a partir da reforma curricular, houve uma intensificação da regulação e fiscalização do trabalho docente, acompanhado por uma cobrança excessiva da implementação do currículo standardizado, bem como a realização de sucessivos testes para a certificação da competência profissional do professor.

Carvalho e Russo (2012) ressaltam que muitos professores têm dificuldade para trabalhar com o currículo nessa perspectiva de desenvolvimento da competências e habilidades. Essa situação conduz a uma crescente depreciação do trabalho do professor. Nesse sentido, fica evidente que “determinados processos de regulação, especificamente quando objetivam profundas mudanças na concepção de currículo e no trabalho do professor, podem produzir certo sentimento de desprofissionalização” (CARVALHO, RUSSO, 2012, p.146). Massabni (2016) corrobora com os autores quando alerta para o risco de políticas como essas conduzirem ao enfraquecimento do desenvolvimento profissional, tornando os professores mais dependentes dos outros e menos propensos a tomar decisões.

Cabe ressaltar que um dos instrumentos defendidos pela SEE como essenciais para a implementação da reforma curricular seria o novo papel dado aos professores coordenadores,

responsáveis diretos pelo êxito dessa política no chão da escola. Porém, pesquisas como as de Paula (2012) e Neto (2012) identificaram continuísmos das velhas práticas desses atores dentro das escolas. Nas realidades pesquisadas pelos mesmos, ações marcadas pelo imediatismo parecem prevalecer no cotidiano desses profissionais, que se veem com excesso de atribuições, muitas das quais denotam desvio na função desses profissionais, entre outros aspectos.

Contudo, importantes pesquisas sobre as implicações da reforma curricular têm indicado a existência de um processo de resistência muito bem fundamentado por parte dos professores no chão da escola.

A análise etnográfica de Teixeira (2016) sobre a resistência ao uso do material oficial de filosofia e o papel social atribuído ao professor como implementador desta política, concluiu que os professores ofereceram resistência ao uso do material devido ao engajamento do seu papel social e não como desvio de comportamento, ou simples contestação do discurso oficial. Segundo Teixeira (2016), a crítica ao material de filosofia e a sua apropriação pelos professores se deu a partir de uma fundamentação e domínio sobre as discussões curriculares. O pesquisador realizou entrevistas compreensivas com base em Kaufmann e fundamentou-se na teoria Helleriana de cotidiano e papel social, Foucault e Adorno e deparou-se com uma realidade bem diferente daquelas encontradas por Busquini (2013) e Souza (2016), por exemplo.

Nesse sentido, Oliveira (2012) buscou compreender as implicações ocorridas na prática de quatro docentes de Língua Portuguesa, a partir de pesquisa etnográfica, tendo como base o materialismo histórico dialético. A pesquisadora fez um diário de campo, onde anotava as observações da rotina da escola e da sala de aula e utilizou questionários e entrevista semiestruturada. Os referenciais adotados foram: Saviani, Libâneo, Heller e a teoria da vida cotidiana. Os resultados apontaram que os professores não são meros consumidores do currículo, mas tem uma ação reflexiva intencional. No chão da sala de aula o professor busca alternativas para se apropriar do currículo ao seu modo e impor ao mesmo a marca de sua personalidade.

Essas pesquisas evidenciam que as exigências curriculares só podem prescrever o que acontece na sala de aula de forma indireta, pois por mais que os documentos oficiais sejam os pontos de partida para os professores, muitos destes possuem conhecimentos, habilidades profissionais, consciência de seu papel social e a própria identidade para modelar esse currículo, considerando cada realidade e público diferente (SACRISTÁN, 2000).

Leite (2011), encontrou uma realidade muito singular em seu estudo de caso. A pesquisa empírica foi realizada por meio de grupos focais em uma escola que a pesquisadora denominou de Fênix com o intuito de manter o sigilo dos sujeitos participantes de sua pesquisa. Leite (2011) fez uma retomada histórica desde a fundação da escola com o intuito de mostrar como, ao longo dos anos, foi sendo construída a identidade da escola. Os atores escolhidos para compor o grupo focal foram professores que vivenciaram o processo de implementação da reforma curricular e a direção da escola. As discussões feitas no grupo revelaram importantes informações sobre o impacto da reforma curricular no interior da escola, no trabalho coletivo e na construção de um currículo embasado no Projeto Político Pedagógico da escola.

A pesquisa de Leite (2011) aponta que houve uma cisão entre os professores da escola Fênix. De um lado estão os professores que vivenciaram o processo de construção do Projeto Político Pedagógico e que, portanto, optaram por resistir às determinações advindas da reforma curricular. De outro, os professores mais novos que não participaram da sua construção e, por isso, isolam-se e reproduzem o currículo prescrito. A postura do primeiro grupo de professores produz uma fissura nessa política pública a medida que expõe a fragilidade de se implantar uma política de forma verticalizada.

Cantazaro (2012) analisou o Programa São Paulo Faz Escola relacionando-o com outras políticas a ele articuladas como o sistema de avaliação, metas por resultados e bonificação quando estas são alcançadas. A partir de uma abordagem de cunho etnográfico, que envolveu previamente uma análise documental, pesquisa bibliográfica e entrevista com um dos responsáveis pela concepção do material, a autora concluiu que há um jogo de forças, pois os docentes não possuem uma atitude passiva diante do material.

A pesquisadora utilizou as categorias de análise de Certeau, o fraco e o forte, para mostrar que os professores não ocupam o lugar do fraco e nem do forte, pois sua posição carrega um lugar próprio, já que é ele que tem visibilidade diante do aluno e cada docente tem a sua autoridade.

O currículo, muitas vezes visto como “centro” que dispensa um professor capaz de realizar as suas funções precípuas, também pode ser considerado um espaço de ação ou protagonismo. Os professores o utilizam de maneira diferente à idealizada, eles o recriam durante o seu uso no cotidiano. (Cantazaro, 2012).

A outra categoria de análise considerada mais adequada por Cantazaro (2012) foi encontrada em Foucault a partir dos conceitos de “dispositivo panóptico” e “relações de poder”. A pesquisadora relaciona os mecanismos criados a partir do Programa São Paulo Faz

Escola ao sistema panóptico, onde a exigência para que o material seja utilizado na sala de aula vem por parte dos coordenadores e supervisores, e os sujeitos observados, no caso os professores, internalizam o olhar daqueles que o controla, passando a desenvolver o autocontrole. O sujeito observado entra no jogo e passa a cooperar com aquele que o controla.

Porém, apesar desses dispositivos, sua pesquisa revelou que os docentes não têm uma atitude passiva diante desse material. Nenhum professor o ignora, porém, colocam-se diante da proposta buscando possibilidades, com um olhar inventivo, resultante da liberdade dos sujeitos.

Nota-se que, a reforma curricular fundamentou-se em uma lógica empresarial e tentou reduzir a escola a uma perspectiva utilitarista, condicionando o currículo ao desenvolvimento de competências e habilidades para formar sujeitos adaptáveis às demandas do capitalismo. Sua implementação ocorreu sem considerar as reais necessidades dos alunos da escola pública e a função reflexiva dos professores.

Tadeu (2011) ressalta que o currículo não pode se restringir ao desenvolvimento de competências e habilidades, mas precisa expandir-se para a questão da identidade, de quem somos, de quem nos tornamos a partir de determinado currículo. As opções por um tipo de conhecimento em detrimento do outro envolvem o poder, o poder de decidir o saber que é válido para o outro ou que o conduzirá por esse ou aquele caminho. “Selecionar é uma questão de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder” (TADEU, 2011, p.16). Nesse sentido, o conhecimento priorizado pelo currículo paulista parece estar a serviço dos interesses econômicos, conforme preconizado pela Pedagogia das Competências.

O currículo é uma construção social contextualizada à realidade e é essa que dá forma para que haja a concretização do processo de ensino aprendizagem. Portanto, o currículo deve ser concebido como uma *práxis*, desenvolvida a partir de interações sociais e culturais (SACRITÁN, 2000).

O currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Destarte, o currículo cumpre a sua função a partir dos conteúdos e das práticas que são realizadas ao seu redor, não sendo possível tratá-lo como algo dado, mas sim identificar os valores e pressupostos que o permeiam, considerando o contexto de construção, pois seu conteúdo e forma estão configurados historicamente e sedimentados em uma determinada realidade.

As pesquisas analisadas reforçam que a reforma curricular provocou profundos impactos no trabalho docente e no cotidiano escolar. Diante heterogeneidade encontrada em cada realidade investigada, realizamos um estudo de caso com o intuito de identificar e comparar as implicações da reforma curricular na realidade em particular.

4. O CENÁRIO E OS SUJEITOS DA PESQUISA - A VOZ DOS PROFESSORES ACERCA DA REFORMA CURRICULAR PAULISTA: PERCEPÇÕES SOBRE SUA IMPLEMENTAÇÃO, IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO E NA PRÁTICA/AUTONOMIA DOCENTE

Nosso cenário de pesquisa situa-se em um pequeno município do interior do Estado de São Paulo. Considerando os princípios éticos e visando garantir o sigilo das informações aqui fornecidas, não identificaremos o nome do município e da escola objeto de nossa pesquisa.

No município onde a escola está localizada há mais duas escolas pertencentes a rede pública estadual paulista e, portanto, mantidas e administradas pela Secretaria Estadual da Educação. Além delas estaduais o município possui três escolas municipais de ensino fundamental I, quatro escolas da rede privada e um centro universitário.

A escola pesquisada foi criada e instalada pela resolução SE -19 de 24 de janeiro de 1976 e oferece Educação Básica nas modalidades Ensino Fundamental – Ciclo II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). As aulas acontecem nos períodos matutino e vespertino. A escola conta com 9 salas de aulas, 1 laboratório de informática, 1 sala de leitura, 1 sala de reforço, pátio e quadra cobertos e uma área para atividades ao ar livre, constituída por mesas e bancos.

Há 547 alunos matriculados, em sua maioria oriundos das áreas urbanas do município, sobretudo dos bairros onde reside a população de menor poder aquisitivo.

Quadro 9: Distribuição dos alunos por séries e período na escola pesquisada.

Manhã		Tarde	
Séries	Nº de alunos	Séries	Nº de alunos
9º ano A	29	6º ano A	36
9º ano B	23	6º ano B	36
9º ano C	31	6º ano C	34
1ª série A	26	7º ano A	31
1ª série B	25	7º ano B	31
1ª série C	24	8º ano A	30
2ª série A	33	8º ano B	29

2ª série B	30	8º ano C	32
3ª série A	40	9º ano D	27
Total	261	Total	286

Fonte: Dados da escola, 2018.

O quadro do magistério é composto por 51 professores, destes 11 encontravam-se afastados durante a realização da pesquisa empírica.

Quadro 10: Número de professores distribuídos por disciplinas.

Disciplina	Nº de professores
Língua Portuguesa	8
História	3
Geografia	4
Ciências Físicas e Biológicas	6
Matemática	6
Educação Física	2
Arte	2
Inglês	3
Biologia	3
Física	2
Química	3
Filosofia	1
Sociologia	4
Sala de leitura	2
Libras	2

Fonte: Dados da escola, 2018.

Diante da delimitação do nosso objeto de pesquisa e tendo em vista o nosso objetivo principal, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas. O principal critério para a escolha dos participantes foi ter atuado na rede estadual de ensino no período anterior a 2008 e ter vivenciado o processo de implementação da reforma curricular. Esse critério foi essencial para que pudéssemos identificar a percepção docente acerca da reforma, porém, limitou o número de sujeitos que poderiam participar da pesquisa, pois dos 32 professores da escola, apenas 15 se encaixavam nas características definidas. Os demais professores ingressaram na rede após 2008.

Inicialmente entrevistávamos 15 professores, porém, no período em que realizamos a pesquisa empírica, 5 estavam afastados, 4 deles devido à licença saúde, 1 licença prêmio e 1 optou por exonerar o cargo no mês de março. Assim, foi necessário reduzir o número de entrevistados para 9. Desses 9 entrevistados, 6 são professores efetivos, 8 atuam como professores há pelo menos 20 anos e apenas 1 dos entrevistados tem um tempo menor de atuação, 14 anos.

O quadro abaixo expressa o perfil dos sujeitos da pesquisa⁵⁷.

Quadro 11: Perfil dos participantes da pesquisa.

Participantes da pesquisa	Participantes da pesquisa
P1	Professor de Matemática, 57 anos. Licenciado em Ciências e Matemática. Possui pós-graduação em Gestão Escolar. Ingressou na rede pública de ensino no ano de 1985. Atua na escola pesquisada há 19 anos, onde também já esteve nos cargos de vice diretor e diretor. É efetivo na unidade escolar estudada.
P2	Professora de Língua Portuguesa, 39 anos. Licenciada em Letras. Possui pós-graduação em Transtornos Globais do Desenvolvimento. Efetiva na unidade escolar pesquisada, onde atua há 11 anos.
P3	Professora de História, 49 anos. Licenciada em História e Pedagogia. Possui pós-graduação em História. Ingressou na rede estadual no ano de 2000 e esteve no cargo de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico (disciplina de história) de 2000 a 2018. É tutora dos cursos de História e Pedagogia na Faculdade Anhanguera. É efetiva na unidade escolar pesquisada.
P4	Professora de Matemática, 44 anos. Licenciada em Matemática. Possui especialização em matemática aplicada e mestrado em educação matemática. Atua como professora de matemática e física desde o ano de 1993, professora universitária desde 2006, foi coordenadora da escola pesquisada no ano de 2017, é formadora e orientadora pedagógica de matemática dos anos iniciais desde 2008. É efetiva na unidade escolar e trabalha na escola pesquisada há 13 anos.
P5	Professora de Inglês e Língua Portuguesa, 57 anos. Licenciada em Letras. Ingressou na rede estadual no ano de 1996. Não é efetiva na escola pesquisada, mas está na mesma escola há 18 anos.
P6	Professora de Língua Portuguesa, 43 anos. Licenciada em Letras. Ingressou na rede estadual no ano de 1997. Em 1999 assumiu o cargo de PEB I. É efetiva na unidade escolar pesquisada, onde atua há 18 anos.
P7	Professor de Física, 54 anos. Licenciado e bacharel em Física. Mestrado em Ensino de Física. Começou a lecionar no ano de 1987 na rede particular e em 1993 na rede estadual. É efetivo na unidade escolar pesquisada, onde atua há 23 anos.
P8	Professor de Filosofia e Sociologia, 39 anos. Licenciado em Filosofia e História. Ingressou na rede estadual em 2004. Não é efetivo na unidade

⁵⁷ Por questão ética preservamos o nome dos sujeitos da pesquisa e os identificamos a partir dos códigos P1 a P9.

	escolar pesquisada, mas está na mesma escola há 10 anos.
P9	Professora de Ciências, Biologia, Química e Matemática, 55 anos. Licenciada em Ciências com habilitação plena em Matemática. Pós-Graduação Latu Sensu em Matemática Aplicada e Informática. Formação em Pedagogia. Atuou na rede municipal como PEB I por 35 anos. Já esteve no cargo de Coordenadora Pedagógica de outra unidade escolar. Não é efetiva na escola pesquisada, mas está na mesma escola há 14 anos.

Fonte: Pesquisa realizada, 2018.

Os professores souberam que a pesquisa seria realizada na escola logo após o ingresso no programa de pós-graduação e, no início do ano, ao receberem o convite para serem participantes e se colocaram à disposição.

Seguiu-se princípios éticos⁵⁸ para a realização da pesquisa de campo, explicitou-se aos participantes os objetivos e métodos do trabalho e garantido o sigilo sobre as informações compartilhadas. Deixou-se claro aos participantes que os mesmos poderiam se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem que tivessem prejuízo. Para garantir o anonimato, identificou-se os participantes com letra e número P1 a P9.

Percebeu-se um certo desconforto em participar da entrevista em dois professores, que de início aceitaram bem a ideia. Algumas vezes, um desses professores questionou os outros que já haviam sido entrevistados sobre como havia sido. Durante a entrevista os mesmos não estavam muito à vontade. Inclusive foram os que menos falaram. Depois que o gravador foi desligado demonstraram um certo alívio, chegando a comentar que “era muito estranho saber que estavam sendo gravados”.

Um dos professores, aqui identificado como P7, no último dia de aula agradeceu por ser ouvido, pois, segundo ele, participar da entrevista e poder compartilhar a forma como ele trabalha e as suas angústias por realizar um trabalho tão singular, trouxe-lhe um certo alívio e uma satisfação pessoal muito grande.

Oito entrevistas ocorreram em uma sala próxima à secretaria da escola. Trata-se de um depósito onde estão alguns materiais de apoio pedagógico. No começo do ano a escola foi procurada por um grupo de estagiários de psicologia da faculdade local e organizamos aquele espaço para que eles pudessem atender os alunos no plantão psicológico. No espaço há armários nas paredes e no centro uma mesa com duas cadeiras. Assim, julguei ser o melhor espaço para realizar as entrevistas com tranquilidade e sem interrupções. As mesmas ocorreram nos períodos da manhã e tarde, entre os dias 04 e 25 de junho de 2018. Apenas

⁵⁸ O projeto de pesquisa que deu origem a esse trabalho foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado. CAEE: 86264418.4.0000.5402.

uma entrevista ocorreu a noite em uma sala de aula no final de uma das reuniões de ATPC, pois era o único momento em que o entrevistado tinha disponibilidade.

O roteiro de entrevista foi elaborado previamente para que atendesse aos objetivos da pesquisa. Após a coleta de dados os organizamos nas seguintes categorias de análise: Trabalho Docente antes da Reforma Curricular, Processo de Implementação da Reforma Curricular, Implicações da Reforma Curricular no cotidiano escolar e Autonomia Docente.

Buscamos dar voz aos professores de uma escola pública estatal, atores sociais que estão no chão da escola, vivem as angústias do cotidiano e recebem determinações de outros atores que estão distantes dali e pouco sabem/conhecem sobre a realidade escolar. Os professores são silenciados e/ou suas vozes são ignoradas enquanto ações que serão implantadas na escola são planejadas. Posteriormente eles são responsáveis pela implementação de tais ações e portanto, responsabilizados/culpabilizados caso as mesmas tenham como resultado o fracasso escolar.

Os indicadores, obtidos a partir de testes estandardizados, indicam que a educação vai mal e os formuladores de políticas educacionais demonstram não confiar no professor como agente de transformação da realidade escolar. Vemos crescer e expandir ideologias que desvalorizam o professor e reduzem sua função a um papel técnico, separando a concepção da execução, padronizando o conhecimento e desenvolvendo mecanismos de controle da prática docente (GIROUX, 1997).

Considerando essa realidade, faz-se necessário concedermos espaço para que essas vozes sejam ouvidas, sejam valorizadas, pois esses são os reais conhecedores da realidade escolar: os professores.

Diante do nosso objetivo precípua: “Analisar o processo de implementação da reforma curricular e suas decorrências no trabalho docente, a partir da percepção de professores de uma escola estadual paulista”, realizamos entrevistas semiestruturadas com nove professores de um escola pública estatal. Nosso intuito foi retratar a perspectiva dos participantes, os significados e os sentidos que estes atribuem a seus comportamentos e a realidade que vivenciam.

Elaboramos um roteiro subdivido em dois eixos: “O trabalho docente antes do programa SPFE” e “A percepção docente sobre a reforma curricular advinda com o programa e suas implicações no cotidiano escolar”.

Os dados obtidos a partir dessas entrevistas foram organizados em quatro categorias, a saber: Trabalho docente antes da reforma, Processo de implementação da reforma curricular, Implicações da reforma no cotidiano escolar, Autonomia docente. Com a análise

do primeiro eixo de questões definimos a primeira e segunda categoria. O segundo eixo permitiu a definição das outras três categorias.

Na categoria “Trabalho docente antes da reforma” abordamos a percepção docente em relação ao trabalho pedagógico realizado por eles no período anterior a implementação do SPFE. Buscamos identificar como os professores planejavam suas aulas, refletiam sobre sua prática e interviam na realidade escolar, para então termos subsídios para entender as mudanças geradas pela reforma.

Na categoria “Processo de implementação da reforma curricular” buscamos reunir elementos que nos ajudem a entender a participação ou ausência de participação dos professores na formulação da reforma curricular e como essa política foi recebida pelo grupo dessa escola em particular.

Na categoria “Implicações da reforma no cotidiano escolar” nosso objetivo foi identificar o que mudou no cotidiano escolar com a implementação da reforma. Diante da amplitude dessa categoria, criamos subdivisões que atendam a abrangência dessas implicações.

Na categoria “Autonomia docente” analisamos a percepção do professor em relação a sua autonomia na ação educativa, buscando compreender se a reforma reduziu o papel do professor a técnico ou se os mesmos defendem e reafirmam a especialidade de sua ação.

4.1 Trabalho docente antes da reforma

Nessa categoria, analisamos a percepção dos participantes da pesquisa acerca do trabalho docente antes da implementação da reforma, com o objetivo de apreender as alterações que a referida reforma trouxe ao trabalho pedagógico escolar.

Encontramos um certo saudosismo na fala dos docentes do período anterior à reforma curricular. A fala do professor 1 indica que anteriormente, por controlar o seu saber fazer, ser livre para tomar decisões e conhecer as diversas necessidades de aprendizagem que se apresentavam em cada turma, o professor assenhorava-se daquele espaço, a sala de aula, com propriedade e confiança para desempenhar a sua função.

Então era o professor que determinava o livro que ele ia trabalhar, o autor que ele ia trabalhar. Normalmente era o livro didático, algumas coisas do paradidático, mas pouco. Mas a maioria era o livro didático mesmo [...] Antes eu sabia exatamente o que eu ia trabalhar. **Eu sabia onde os meus alunos estavam e eu tinha que partir dali e era aquilo que eu ia ensinar. Uma turma estava aprendendo o mesmo**

conteúdo que a outra, só que os níveis de dificuldade eram diferentes (PROFESSOR, P1, 2018, grifo nosso).

Essa preocupação vai ao encontro do que aponta Paro (2007), ao ressaltar que conhecer a realidade do aluno e o contexto socioeconômico-cultural em que a escola está inserida é o ponto de partida para o oferecimento do conhecimento sistematizado que conduza a um processo significativo de aprendizagem.

É nesse sentido, ao ser concebido como uma *práxis* desenvolvida a partir de interações sociais e culturais, que o currículo torna-se uma construção social contextualizada à realidade que lhe dá forma para que haja a concretização do processo de ensino aprendizagem. (SACRITÁN, 2000).

A fala da professora 6 também indica que no período anterior à reforma a busca pela contextualização do currículo era considerada no planejamento dos professores.

Nós fazíamos o planejamento em cima do currículo e usávamos o livro didático e as vezes xérox, quando a escola tinha. [...] e dentro da realidade de cada escola né, de cada bairro, de cada situação a gente ia adequando o conteúdo (PROFESSORA P6, 2018).

Percebe-se que os professores entendem que o currículo cumpre a sua função a partir dos conteúdos e das práticas que são realizadas ao seu redor, não sendo possível tratá-lo como algo dado, mas sim identificar os valores e pressupostos que o permeiam, considerando o contexto de construção, pois seu conteúdo e forma estão configurados historicamente e sedimentados em uma determinada realidade (SACRISTÁN, 2000).

Ao lembrar de algumas de suas aulas, a professora P6 traz exemplos de como sentia-se livre para realizar a escolha de materiais para as aulas que convinham a cada turma, demonstrando a preocupação em formar o aluno para além da leitura e escrita, valorizando a formação de valores e da cidadania plena, conforme preconizado pela própria LDB/96.

No meu planejamento tinha lá interpretação textual, leitura e análise de texto. Então se eu estou no sexto ano eu poderia escolher o texto que mais convinha para aquela turma né. Então se tinha algum problema de indisciplina ou *bullying*, eu podia escolher um texto que viesse a calhar o assunto que eu já trabalharia o que eles estão precisando e a leitura e análise de texto em si (PROFESSORA P6, 2018).

Ao preocupar-se em trabalhar questões que envolvam aspectos importantes à convivência e ao respeito entre os alunos, a professora P6 mostra a importância do currículo ser constituído pelos conceitos de cidadania, educação e cultura e expressar valores que conectem-se intrinsecamente à realidade que o constitui. O currículo precisa contemplar a

heterogeneidade da sociedade e a busca pela constituição de uma sociedade mais justa (KRAMER, 1997).

As falas dos sujeitos da pesquisa evidenciam que no período anterior à reforma outra política educacional de âmbito nacional assumia expressiva relevância nas práticas educativas: O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Essa política se consolidou ao tornar o livro didático acessível aos professores e alunos de praticamente todas as escolas públicas estatais brasileiras.

Geralmente a gente fazia o planejamento em cima dos livros didáticos que vinham (PROFESSOR P1, 2018).

Assim como a gente ainda tem o plano de ensino, nós tínhamos também plano de ensino e a gente seguia normalmente, além do plano, o livro didático adotado pela escola. Era isso...e, quando a gente fazia a escolha do livro didático nós nos baseávamos justamente no plano de ensino da escola (PROFESSOR P5, 2018).

Na realidade pesquisada, o livro didático era o recurso mais utilizado no planejamento e na execução dos planos de aula, assumindo um papel de grande relevância na construção de conhecimentos dos alunos. Todos os professores entrevistados mencionaram o uso dos livros didáticos como material de apoio para as aulas. Mesmo com a reforma, esse material ainda está entre os principais recursos pedagógicos utilizados no cotidiano escolar.

Na realidade pesquisada por Oliveira (2012), o livro didático também foi citado pelos professores como o principal instrumento para a preparação de aulas antes da reforma. Porém, naquela realidade em particular, os professores apontaram que devido a grande rotatividade entre escolas dificilmente aqueles que fizeram a opção por determinado livro tinham a garantia que trabalhariam com ele no ano seguinte.

Giavara (2012) e Barros (2014), encontraram situações semelhantes, nas quais o livro didático assumia uma posição central no trabalho docente. Porém, Barros (2014) ressalta que seu uso não acontecia de maneira homogênea, já que cada professor faz uso do livro de acordo com sua concepção de ensino. Muitos professores vão muito além do livro, fazendo escolhas e modelando alguns elementos presentes nos livros conforme a realidade se apresenta.

Essas evidências confirmam que ao longo dos anos o livro didático foi supervalorizado como instrumento didático-pedagógico e consagrado na cultura escolar, como aponta Silva (2012). Muitas das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, financiadas por organismos e agências internacionais como o BM, estão centradas nesse material (MUNAKATA, 2007).

Como vimos, essas agências defendem e recomendam que investimentos na aquisição de livros didáticos são mais vantajosos dos que aqueles destinados à formação e valorização do professor, argumentando que os livros têm custos relativamente baixos e incidem diretamente na melhoria da qualidade do ensino. Tal postura explicita a desconfiança das agências em relação à formação dos professores, segundo as quais investir em formação continuada de professores é oneroso e pouco eficaz (TORRES, 2000).

Assim, os países em desenvolvimento optam por alocar recursos para a compra dos livros e estes acabam tornando-se o centro das políticas educacionais e, muitas vezes, o próprio currículo do país (TORRES, 2000).

Nesse sentido, Torres (2000) alerta que o livro didático adquire um caráter normativo, fechado e prescritivo e, embora pensado para um professor com formação insuficiente, acaba por homogeneizar os demais docentes transformando-os em executores de tarefas pré-definidas, o que conseqüentemente limita seu crescimento pessoal.

É importante ressaltar que os livros didáticos também trazem um conhecimento selecionado e considerado legítimo por determinados grupos sociais em determinado contexto social e histórico. Conteúdos e valores hegemônicos são difundidos através do livro, apresentando as representações da sociedade selecionadas por grupos detentores de poder. Portanto, o livro didático está longe de ser neutro, sua estrutura é ideológica (MUNAKATA, 2007).

Munakata (2007) ressalta que os livros didáticos são responsáveis pela criação de uma base cultural mínima no seio da sociedade e, portanto, olhar para esse material e examiná-lo não é algo simples, mas é necessário considerar uma série de questões que vão desvelar interesses em todas as etapas da produção do livro, inclusive aqueles por trás da própria indústria editorial e da pré-seleção realizada pelo MEC.

Desde a implementação do PNLD, o livro didático foi se constituindo o principal instrumento para a formação continuada dos professores e a principal fonte de informação e de acesso aos conhecimentos específicos de suas áreas. Diante dessa constatação, os próprios guias passaram a ser elaborados com a preocupação de fornecer além de “respostas ao professor”, mas sim apresentar pressupostos teóricos e metodológicos, tendo em vista esse processo de formação continuada do professor (SILVA, 2012).

Munakata (2007) aponta que, apesar de entre os postulados do próprio PNLD estar a necessidade de o professor ser bem formado para realizar uma boa escolha do livro que mais se adeque à realidade, há muitos livros que se dirigem diretamente ao aluno, ignorando o papel do professor. Em alguns momentos o livro requisita a participação do professor e

propõe que o aluno procure professores de outras disciplinas. Segundo Munakata (2007), se a intenção era a construção da interdisciplinaridade, o que ocorre na prática é retirar do professor a autonomia sobre sua didática. A interdisciplinaridade deve ser construída a partir do planejamento do professor e não de uma imposição do texto do livro.

Segundo Oliveira (2014), o livro didático esteve presente em quase todos os momentos do desenvolvimento escolar no Brasil, condicionando e determinando conteúdos e estratégias de ensino, situação que contribuiu para que o material passasse a ser visto como única fonte, podendo inclusive substituir o professor e conseqüentemente prejudicando a aprendizagem do aluno.

Porém, apesar das críticas e ressalvas, em meio à precariedade de outros recursos, as práticas escolares foram sendo cada vez mais associadas ao livro didático.

Diferente dos materiais apostilados, com o livro didático os professores têm a impressão que seu trabalho não é rigidamente limitado, pois esse recurso oferece maior flexibilidade para a organização e planejamento das aulas. Além disso, no livro didático é menos nítida a interferência de agentes externos em sua elaboração. Esses aspectos contribuíram para que o PNLD se consolidasse no cotidiano escolar, conforme apontam os dados da pesquisa (DI GIORGI, 2014).

O caráter flexivo do livro didático foi muito valorizado na fala dos participantes da pesquisa.

Livro didático né...produzia muito material de fora. Os paradidáticos que tinha na escola também. Vídeo. Os materiais não diferem, a gente não avançou muito não (risos). Os materiais são os mesmos que a gente usa agora. Porque agora a gente usa todos esses materiais. Não tinha um esqueleto único como a gente tem agora (PROFESSORA P3, 2018).

Assim como a gente ainda tem o plano de ensino, nós tínhamos também plano de ensino e a gente seguia normalmente, além do plano, o livro didático adotado pela escola. Era isso...e, quando a gente fazia a escolha do livro didático nós nos baseávamos justamente no plano de ensino da escola. Alguma coisa que a gente acrescentava, trabalho, como na minha área Língua Portuguesa, trabalho com jornal, revista, história em quadrinhos, a gente usava muito. Além do livro didático era isso. As vezes vídeo. Música, a gente trabalhava com música também (PROFESSORA P5, 2018).

Vemos que os participantes da pesquisa faziam uso do livro didático como material de apoio, associando a ele outros recursos.

A gente se reunia elaborava uma apostila única para todos os segundos. Aí os alunos compravam essa apostila, com xérox na verdade, porque não tinha um livro para cada um. Então os livros que tinham na escola a gente usava como referência, mas era a gente quem elaborava o conteúdo e separava para esse aluno, isso para agilizar (PROFESSORA P4, 2018).

É importante que relembremos que o PNLD sempre esteve intrinsecamente associado aos PCN. Somente uma das participantes da pesquisa fez referência aos PCN, política de abrangência nacional que definia as diretrizes curriculares a serem seguidas, como instrumento utilizado para a organização e planejamento das aulas no período anterior à reforma.

A gente tinha os PCN que eram muito abertos e que davam um leque de A a Z em história e a gente tinha o que a gente chamava de proposta, né. A proposta era um pouco mais fechada. Tanto que eu percebia nas escolas que eu trabalhei, as vezes a gente estava trabalhando com as mesmas séries, às vezes tinha 3 sextos anos, por exemplo, cada professor trabalhava...nem dentro da própria escola a gente conseguia unificar o currículo. O professor tinha mais afinidade, gostava mais de trabalhar ou tinha mais facilidade (PROFESSORA P3, 2018).

Por mais, que os PCN não foram citados pelos demais participantes, sabemos que os livros didáticos produzidos e distribuídos do ano de 1998 em diante, atendiam as premissas por eles estabelecidas. Como vimos todo o processo de escolha dos livros está condicionado às determinações dos PCN, já que os guias elaborados pelo MEC avaliam a pertinência e a adequação dos conteúdos dos livros a esses.

O próprio sistema de avaliação do MEC: muito recomendado, pouco recomendado já induzia os professores durante a escolha dos livros. Portanto, a prática docente já vinha sendo condicionada pelo Estado através de uma política educacional de grande alcance.

Inferimos que os professores não têm clareza disso, pois os mecanismos de controle estabelecidos a partir dos PCN não eram tão desenhados quanto aqueles que emergiram com o SPFE, o que dava a impressão aos professores que todo o processo de ensino (priorização de conteúdos, escolha de metodologias, decisão e execução dos planos de aula) estava em suas mãos.

Essas evidências reforçam o poder indutor dos materiais advindos com a reforma, pois a mesma objetivou-se no cotidiano escolar, reduzindo consideravelmente as “brechas” para que outros materiais pudessem ser escolhidos e utilizados pelos professores, como veremos adiante.

4.2 Processo de implementação da reforma curricular

Essa categoria foi criada a partir da seleção de elementos das falas dos sujeitos da pesquisa que se apresentam como subsídios para a compreensão da implementação da reforma curricular e da participação dos professores nesse processo.

Quando questionados sobre a apresentação do SPFE, os professores logo a associaram à chegada dos jornais do aluno à escola.

O SPFE iniciou primeiro como jornal [...] As atividades vieram em formato de jornal (PROFESSOR P2, 2018).

O primeiro ano veio um jornal. Um jornal que veio no começo do ano para trabalharmos todas as séries iguais (PROFESSOR P6, 2018).

Eu lembro que teve um jornal [...] Foi uma prévia dessa apostila (PROFESSOR P7, 2018).

Eu não cheguei a ter uma apresentação, eu cheguei a ter ele na mão para começar a trabalhar já (PROFESSOR P8, 2018).

Conforme discutido no capítulo 3, os primeiros materiais advindos da reforma curricular chegaram às escolas estaduais no início do ano de 2008. Tratava-se de uma proposta de recuperação interdisciplinar, trabalhada em um material didático em formato de jornal, com ênfase na leitura, escrita e conhecimentos matemáticos por um período de 42 dias. Ao professor foi disponibilizado uma revista com orientações para o trabalho com o jornal do aluno. Porém, em momento algum os professores fizeram menção à essa revista.

Apesar de termos encontrado notícias na página da SEE a respeito da produção do material para o período de recuperação (20 de dezembro de 2007), da capacitação via videoconferência oferecida à 20 mil professores, de um treinamento pela Rede do Saber sobre os objetivos do projeto (janeiro de 2008), e a disponibilização de um material que contemplava a ementa, as habilidades e os conteúdos que seriam trabalhados em cada componente curricular com os jornais, vimos que na percepção docente o material chegou à escola sem qualquer aviso ou preparação, o que indica que a divulgação desse programa pela SEE não atingiu a amplitude exigida por ações com impactos tão importantes no cotidiano escolar e na aprendizagem do aluno. Percebemos que não é comum aos professores visitarem as páginas da SEE. As informações chegam aos mesmos por comunicados da coordenação/direção nas ATPC. No caso dos jornais, as orientações sobre o trabalho com esse material que tiveram um real significado para os professores ocorreram na própria unidade

escolar pela equipe gestora, durante o planejamento. As informações contidas no site sobre as mudanças que estavam por vir parecem ter substituído um trabalho de formação mais sistematizado por parte da SEE. Essa postura de apenas informar o que aconteceria condiz com os princípios neoliberais de transformar o trabalho docente em algo técnico e mecanizado.

O jornal do aluno agradou os participantes da pesquisa, pois segundo os mesmos, apresentavam atividades contextualizadas e de boa qualidade. Essa situação gerou boas expectativas no grupo de professores em relação ao que estava por vir.

O conteúdo de Língua Portuguesa era bom. Tinha a parte de gramática, tinha bastante leitura, interpretação. Se tivesse continuado naquele modelo eu acredito que teria tido um aproveitamento melhor (PROFESSOR P2, 2018).

[...] o jornal tinha algumas coisas que a gente gostou bastante, bem voltada assim para a realidade né. E o que a gente imaginou foi o seguinte, se a apostila tiver o mesmo formato do jornal vai ser legal. Mas mesmo assim a gente teve algumas surpresas. (PROFESSOR P7, 2018).

Cabe ressaltar que o material de recuperação seguia o mesmo formato do caderno do aluno e do professor com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades. Acreditamos que a avaliação positiva inicial dos professores se deva ao fato de os mesmos não terem uma visão mais nítida dos efeitos deletérios de tal material para a prática/autonomia escolar/pedagógica, bem como não conseguir vislumbrar naquele momento no que esse material inicial da reforma se tornaria posteriormente (no currículo fechado para toda a rede).

Transcorridos os 42 dias, as escolas receberam a proposta curricular. Na apresentação a SEE explicitava que vinha estruturando um projeto para toda a rede pública estadual com o objetivo de promover um avanço na qualidade do ensino oferecido. Vale lembrar que naquele momento a SEE apoiava-se em diagnósticos que apontavam graves defasagens oferecidas pela rede pública de ensino paulista, o que causava grande constrangimento, principalmente por tratar-se do estado mais rico da federação. Esses indicadores fortaleciam os argumentos da SEE que havia uma crise na educação e, portanto, era necessário acionar alguns mecanismos de cunho neoliberal para contorna-la.

Segundo a SEE, vinha ocorrendo um levantamento das boas práticas e de documentos e diagnósticos acumulados anteriormente (SÃO PAULO, 2008).

Articulando conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso, a Secretaria pretende que esta iniciativa seja, mais do que uma nova 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 (SÃO PAULO, 2008, p.8).

Em algumas falas, enfatizou-se que naquele momento entendia-se que os materiais que chegavam às escolas eram sugestões, apoio ao trabalho, e que o currículo seria construído a partir da participação de todos.

Retomando o terceiro capítulo dessa dissertação, vimos que o texto da proposta curricular abria espaço para se pensar que a versão definitiva do novo currículo do estado seria construído a partir das vivências no chão da escola.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo está realizando um projeto que visa propor um currículo para os níveis de ensino Fundamental – Ciclo II e Médio [...]Esse processo partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados (SÃO PAULO, 2008, p.8).

Nesse contexto, os professores compreenderam que teriam participação ativa nos processos decisórios.

Acompanhando a proposta, foram entregues nas escolas o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Gestor”. Como vimos o caderno do professor tem caráter prescritivo e especifica conteúdos, habilidades e competências, metodologias, recursos pedagógicos e formas de avaliação.

Ele chegou como uma proposta curricular, só o caderno do professor [...] Na verdade era uma orientação, não era assim um material que você tinha que seguir. Era um material de apoio mesmo. Enquanto era proposta curricular as pessoas usavam o caderno como orientação, era um material complementar (PROFESSOR P1, 2018).

Na fala do P1 vemos que apesar das características prescritivas o material era visto como apoio ao professor, sem caráter de uso obrigatório. A imagem inicial era de um material flexível, passivo de modificações e adaptação como o livro didático. Entendemos que nesse primeiro momento, apesar da frustração causada pela falta de participação nos processos de decisão na formulação dessa política, os professores ainda não podiam imaginar todo o aparato que estava sendo montado para garantir a efetivação da política e, portanto, a rejeição à mesma ainda era menor.

No segundo, terceiro e quarto bimestres foram disponibilizados no site do SPFE vídeos, onde os autores das propostas de cada disciplina ofereciam subsídios para o trabalho do professor no cotidiano escolar. No mesmo site há notícias referentes à pesquisa on line que seria realizada no mês de novembro de 2008 com o intuito de “avaliar o trabalho educacional

da Proposta Curricular. A experiência dos professores com os conteúdos propostos nos Cadernos seria fundamental para a revisão da Proposta”. Porém, não há qualquer outro documento com menção aos resultados da pesquisa ora anunciada e se houve alterações nas próximas versões dos documentos curriculares, foram imperceptíveis para os sujeitos da pesquisa.

No ano seguinte, as escolas receberam um material parecido com a proposta, porém como uma nova denominação “Currículo Oficial Paulista” e um “novo caderno do professor”, onde não se podia notar grandes diferenças em relação ao entregue no ano anterior. Porém, na página do São Paulo faz Escola consta que o “caderno do professor” foi reestruturado segundo as sugestões que os professores fizeram na pesquisa *on line* mencionada anteriormente.

Mas a grande novidade naquele momento ficava por conta de um novo material, denominado “caderno do aluno”. O caderno do aluno chegou às escolas em meados do mês de maio. Segundo os professores, assim como o jornal, não houve uma orientação prévia sobre o seu uso e por isso, a primeira reação foi a de negação.

Começou a exigir mais depois que começou, quando chegou o caderno do aluno. **Então, aí que eu acho que desvirtuou a coisa**, porque muita gente acha que se você não seguir o caderninho você não está seguindo o currículo, entendeu? E na verdade não é isso (PROFESSOR P1, 2018, grifo nosso).

Assim como nas pesquisas de Hand (2010), Machado (2011), Leite (2011), Cantazaro (2012) e Maldonado (2013), na realidade pesquisada houve consenso entre os professores ao afirmarem que tomaram conhecimento sobre cada material advindo da reforma no momento em que os mesmos chegavam à escola, entre os anos de 2008 e 2009.

[...] A gente teve muita dificuldade no início né, porque foi jogado (PROFESSOR P9, 2018).

Então por todo esse desconhecimento [...] os professores resistiram no começo. Estavam com as aulas prontas há bastante tempo. Todo mundo com seus materiais prontos. **De repente chega um material na mão, cheio de equívocos por parte da equipe gestora, por parte de todo mundo, ele tendo que usar um material que ele desconhecia.** Trabalhar com habilidade e competência é difícil. Caderno do aluno não é um material fácil de trabalhar. Não é fácil para o aluno desenvolver aquelas atividades [...]P3: Então, se tivesse tido uma discussão mais ampla, se tivesse tido um estudo, todo mundo tinha sofrido menos, talvez tivesse entendido melhor. Acho que o maior erro foi esse [...] **Nós ficamos um ano, mais de um ano dentro daquele núcleo pedagógico praticamente, sem nenhuma orientação e o currículo rodando.**

(PROFESSOR P3, 2018, grifo nosso).

Houve uma resistência do grupo, muito grande. [...] era um método totalmente diferente do que era trabalhado na rede né [...] **foi um choque no começo assim para a aceitação** (PROFESSOR P6, 2018, grifo nosso).

Eu lembro que eu tive que estudar bastante. Bastante mesmo. Então no sábado de manhã eu pegava o material todo estudava, sabe, tentei entender aquilo, tinha coisas que para mim era difícil entender o que eles queriam com aquilo [...] **Nós tivemos que sofrer, achar os caminhos sozinhos para poder seguir com o material** (PROFESSOR P6, 2018, grifo nosso).

A gente teve que se adaptar, a gente teve que se mexer um pouquinho né [...] De início Dai, a gente pegou e tentou aplicar a apostila do jeito que eles pediram. A gente leu as orientações do livro do professor e tentava ver o que a gente conseguia fazer com o livro do aluno né (PROFESSOR P7, 2018).

Tive uma certa rejeição. Rejeição, até porque o conteúdo não era favorável ao nível do aluno. Até hoje se você for ver, nos dias atuais, alguns textos filosóficos, sociológicos, eles são muito fortes para o nível da série do ensino médio (PROFESSOR P8, 2018).

Como podemos observar, a rejeição à reforma foi enfatizada pela maioria dos participantes da pesquisa. “De repente chega um material novo na escola” sem que os professores tivessem sido amplamente consultados, ouvidos como grandes conhecedores da realidade escolar. O desconhecimento sobre o que estava acontecendo, a surpresa a cada novo material que chegava às escolas, a necessidade de se adaptar rapidamente “às novidades”, a dificuldade em se encontrar os caminhos sem qualquer orientação. Esses elementos tão presentes nas falas dos participantes da pesquisa deixam claro o porquê de tanta rejeição inicial. Foi um “choque” para os professores, como bem coloca a participante P6. Implantava-se uma política verticalmente, de cima para baixo, sem qualquer consideração aos professores, seus saberes e sua experiência, reduzindo-os a meros espectadores.

Dentre os sujeitos participantes da pesquisa encontramos uma professora que na época da implementação da reforma estava afastada da escola e ocupava o cargo de Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino.

[...] Nós não recebemos orientação. Nós PCNP não fomos orientados. Cortou todas as reuniões em São Paulo, cortou todos os encontros. Não tinha mais encontro nenhum que a gente pudesse estudar esse currículo, entender esse currículo e também chamar os professores, que era o momento que os professores e a gente precisava estar junto, conversar, discutir esse currículo (PROFESSORA P3, 2018).

Mesmo ocupando um cargo que lhe dava a responsabilidade sobre a formação de professores de História de todas as escolas pertencentes àquela DE, a fala da professora evidencia a falta de participação e formação prévia sobre os materiais do SPFE. O conhecimento sobre a reforma parece que se limitava aos formuladores da mesma, ou seja, às equipes das universidades.

Ele começou cheio de equívocos. Cheio, cheio de problemas. Os professores na época ficaram completamente perdidos né na escola. E vou falar, a gente não estava menos perdido dentro da diretoria, porque a gente também recebeu o material junto

com as escolas. A escola estudando, os professores estudando e já dando aula e a gente também estudando na diretoria. Sem nenhuma orientação. Acho que esse foi o maior erro (PROFESSORA P3, 2018).

As vozes dos sujeitos da pesquisa apontaram que a participação dos principais responsáveis pelo processo educativo, os professores, não foi considerada durante a elaboração do currículo. Como ressalta a professora P3, “*talvez esse tenha sido o maior erro*”. Percebemos que no ano anterior pouco se havia falado sobre as eventuais mudanças, pois apenas essa entrevistada por estar na época ocupando cargo na DE apontou ter ouvido comentários que o currículo estava sendo elaborado, porém, esse conhecimento limitou-se a “ouvir falar”. Como exposto por ela, a própria DE teve contato com o material ao mesmo tempo que os professores.

A gente sabia que o currículo estava sendo elaborado né. Mas a gente não sabia direito quais universidades, o que que viria. Não sabíamos quais eram os conteúdos, quais seriam os eixos, se seria, no caso de história, história temática, história cronológica, como que ia ser. A gente não sabia nada. Também não foi formado para isso. Não naquele momento. Depois que o currículo já estava um tempo a gente começou a ser chamado para uma orientação ou outra [...] (PROFESSORA P3, 2018).

Quando questionados sobre a participação dos professores na construção do currículo e dos materiais de apoio foi evidente o descontentamento da maioria dos participantes da pesquisa. Alguns responderam de forma breve, porém, as expressões faciais e a ênfase dada no tom de voz ao dizer que não participaram e que não foram chamados para discutir sobre a elaboração dos materiais são elementos que precisam ser considerados nessa análise.

Não houve. Pelo menos nós aqui, da nossa escola não participamos (PROFESSOR P2, 2018).

Não. Foram as equipes das universidades. No caso de história foram professores da UNICAMP (PROFESSOR P3, 2018).

Olha... não. Na minha opinião não. Eu acho que chegou ao professor já determinado (PROFESSOR P8, 2018).

Não. Isso aí já veio pronto, já veio pronto (PROFESSOR P9, 2018).

Não. Se houve não sei onde foi e não houve a minha participação. Em nenhum momento. [...] Ele (o professor) teve que assimilar isso, ele não opinou, ele não participou (PROFESSOR P4, 2018).

Em momento algum. Nunca houve. Isso eu me lembro bem. Nunca houve. Esse material chegou para gente praticamente de uma forma imposta. O currículo é esse, a apostila é essa e vocês devem trabalhar isso. Tem que dar conta disso (PROFESSOR, P5, 2018).

É nítida a indignação dos participantes da pesquisa por não terem sido considerados na formulação da reforma. Essa falta de participação na construção do currículo e demais materiais do SPFE e a consagração de grupos de especialistas, os *experts* em educação, para essa função foi muito questionado e tem relação direta com a negação e desconfiança que foi crescendo entre os professores a medida em que os materiais chegavam às escolas.

[...] nós também questionamos isso na época né...como que, por exemplo, as pessoas lá, os professores de São Paulo, como é que eles vão formular uma coisa se eles não conhecem a realidade, por exemplo, do interior? [...] Nós não tivemos contato nenhum na formulação do material. Então o que era vindo, o que era colocado, a gente trabalhava (PROFESSOR P6, 2018).

Apenas um professor nos contou que já havia tido contato com um material parecido anos antes da reforma por participar de um grupo de professores de física, entre os quais estavam professores universitários que participavam da reconstrução de materiais e currículos associados ao ensino de física.

[...] eles dizem que os professores foram consultados [...] Mas eu acho que essa consulta pode ter sido feita muito anteriormente quando...oh, eu vou falar da minha área ta. Quando o GREFI foi feito. O GREFI é um grupo de reelaboração do ensino de física. Ele era constituído por vários professores de física que reelaboraram o currículo é...a forma de apresentar o...a programação para os alunos né. Então eu acredito o seguinte que a apostila do estado né...a parte curricular ela foi elaborada pelo Luís Carlos de Menezes, e o Luís Carlos de Menezes fazia parte do GREFI né. Então o GREFI há um tempo atrás deve ter consultado os professores, montado a programação que eles tinham lá e o Luís Carlos de Menezes deve ter aproveitado essas ideias do GREFI para ter colocado na apostila ou no currículo de física. Agora eu lembro que quando a gente ia fazer curso no GREFI né, eles realmente eles pediam sugestões, eles davam sugestões, era uma interação gostosa com os professores. [...] Eu entendo que a gente participou da construção do material do GREFI. E depois eu entendo que o estado deve ter aproveitado esse material do GREFI para poder fazer a apostila deles. Apesar que quem montou as apostilas do aluno e do professor foi o Marcelo Petrocolo, e o Marcelo ele...eu não sei se ele fazia parte do GREFI. Quem fazia parte do GREFI era o Luís Carlos de Menezes que foi o cara que montou o currículo de física (PROFESSOR P7, 2018).

O professor P7 acredita que o material produzido pelo GREFI pode ter sido a base para a formulação do currículo e dos demais materiais da disciplina de Física.

Nota-se que a implementação dessa reforma, assim como outras ações adotadas no estado de São Paulo ao longo da gestão do PSDB, segue o Modelo Top Down (PRESSMAN; WILDAVSKI, 1973 apud RUA 2013), abordagem racionalista que prevê uma implementação programada, na qual os implementadores seriam responsáveis para que a política acontecesse de fato, como foi pensada e programada, porém sem espaço para que suas vozes fossem ouvidas e suas experiências consideradas.

Desconsidera-se, nessa abordagem, as realidades locais e os sujeitos, vistos como se “não tivessem projetos, preferências e até clientelas políticas e atuassem puramente segundo o princípio da obediência às normas e às determinações dos políticos.” (RUA, 2013, p. 7).

Segundo Capalbo (2010), o modelo de implementação de políticas educacionais que vemos se consolidar a partir da década de 1990, e tem no SPFE um dos principais marcos, conduz a uma desvalorização cada vez mais intensa do professor e de sua experiência.

O que se percebe é um abandono do professor, uma desvalorização. A figura do professor não é mais a figura de um grande herói. Herói no sentido de exemplo a ser seguido, de espelho do outro na construção de sua autonomia. O que se tem visto é uma política de valorização da dependência, gerando a falta de liberdade pela ignorância. Qualquer pessoa é capaz de seguir uma receita. É assim que queremos o educador de hoje? (CAPALBO, 2010, p. 72).

O professor precisa ver em si a possibilidade de construção de sua prática e da valorização da mesma, pois é ele que está dia a dia com o aluno. É a ele que cabe o papel fundamental na construção dos sujeitos.

[...] quem está dentro da sala de aula? Quem convive com aluno? O professor. Não é? Quem consegue perceber a vivência do aluno, a bagagem do aluno? É o professor! E o professor em nenhum momento foi consultado (PROFESSOR P5, 2018).

Percebemos que o fato de o estado não dar voz aos professores na formulação de políticas educacionais abala a própria identidade do professor.

O que o governo tem feito com a política atual é retirar a possibilidade autoral do professor. Ele não se vê como importante fazendo apenas o que é prescrito. É importante frisar que esta desvalorização vem do fato da não construção coletiva da proposta, evidenciando que especialistas em educação são outros que não os professores atuantes nas salas de aulas das escolas públicas estaduais (CAPALBO, 2010, p.72).

Nesse sentido, Carvalho e Russo (2012) apontam que a distância existente entre a perspectiva que as políticas educacionais apresentam e o cotidiano escolar, as condições de trabalho do professor e suas expectativas profissionais têm permeado a política educacional adotada no estado de São Paulo.

A distância entre elas não só é grande como aumenta cada vez mais à medida que as políticas educacionais desconhecem a realidade dos professores, ignoram a possibilidade de sua participação no debate sobre suas condições de trabalho, instituindo, assim, uma prática que em São Paulo tem permeado todos os últimos governos: a ausência de diálogo entre o magistério e suas entidades representativas (CARVALHO, RUSSO, 2012, p.147).

Portanto, o SPFE seguiu um modelo de fragmentação entre concepção e execução estabelecido nas primeiras gestões do governo PSDB no estado de São Paulo, em um contexto

de ascensão e consolidação do pensamento neoliberal. A concepção ficou a cargo de especialistas em educação e a execução sob responsabilidade dos principais atores do processo educativo: os professores.

Giroux (1997) corrobora com esses apontamentos ao afirmar que as mudanças educacionais propostas, a partir dos anos de 1990, vem representando ameaças aos professores, pois demonstram pouca confiança na capacidade dos mesmos e ignoram o papel social desses sujeitos em preparar as crianças e jovens para atuarem como cidadãos ativos e críticos. O professor vem sendo desde então reduzido a técnico e passa a cumprir “ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional” (GIROUX, 1997, p.157).

Da forma como o PSPFE foi implantado, inferimos que a SEE esperava que o mesmo chegasse a um ambiente vazio, com sujeitos passivos que seguiram as determinações dos especialistas em educação sem qualquer questionamento, abrindo mão de sua autonomia e do trabalho criativo. Porém, não é o que constatamos dez anos após a inserção do programa no cotidiano escolar. Os professores têm seu lugar, são eles que tomam decisões dentro da sala de aula. São eles que recriam o currículo e lhe dão sentido e significado. Qualquer reforma que se queria exitosa precisa começar por eles, dando-lhes voz.

4.2.1 Mecanismos de implementação da reforma

Em muitos momentos, percebemos que impera entre os professores uma visão reducionista da reforma, pois a mesma foi associada com frequência a presença do “caderno do aluno” na escola. O aparato montado pelo estado e que dá sustentação à reforma não foi percebido pelos professores.

Isso ficou evidente quando questionamos sobre outras ações implantadas pela SEE com relação à reforma curricular e vimos que a maioria não identificou/relacionou os demais mecanismos que acompanharam e visaram dar sustentação e garantia à implementação da reforma.

Então assim, eu não me lembro de ter nenhuma ação, eu me lembro de programas paralelos, mas ação voltada para o currículo com a intenção...não. [...] olha, teve as capacitações depois disso...aí nós tivemos as capacitações pelos pólos da diretoria de

ensino. Mas sempre focado nas situações de aprendizagem. Eu nunca tive uma ação que fosse correspondente ao que eu aprendi fora. Então eu nunca tive assim, por exemplo, uma capacitação para falar assim, olha você está apta a desenvolver uma situação de aprendizagem. Você pode...não, todas que eu tive fora...tudo o que eu tive foi fora e feita pelo próprio José, pelo próprio Nilton José Machado. Depois que nós começamos a ter aqui, mas capacitações. Mas assim, alguma capacitação voltada para o currículo, não.
(PROFESSOR P4, 2018).

Capacitação da diretoria de ensino. Eu participei de uma depois e a visita dos PCNP na escola para ver em qual situação de aprendizagem a gente estava em determinada época do ano. Ações que garantam que ele esteja sendo aplicado na sala de aula
(PROFESSOR P2, 2018).

As ações tratadas no capítulo 3 desse trabalho, como: a responsabilidade do Professor Coordenador em implementar a reforma, a intrínseca relação entre o SPFE e o SARESP, determinando o IDESP como indicador da qualidade do ensino oferecido na rede estadual; o estabelecimento de metas para as escolas e a divulgação dos boletins de resultados das mesmas nas avaliações externas, a criação do Portal de Apoio à Implantação do Currículo, com os vídeos e roteiros de formação em ATPC, o Programa Mais Qualidade na Escola e a etapa formativa oferecida pela EFAP aos ingressos do concurso de 2011, preparando os novos professores para o trabalho com o currículo, o Programa Rede São Paulo de Formação Docente – REDEFOR, responsável pelo oferecimento de cursos de formação de professores a partir de convênios com a Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e a Universidade Estadual Paulista – UNESP, e outras ações intrinsecamente atreladas ao SPFE e muito bem planejadas no sentido de garantir a sua consolidação na prática, não foram apreendidas pelos professores. As ações percebidas pelos mesmos restringiram-se aquelas oferecidas na escala local, a nível de DE, como as capacitações oferecidas nos anos seguintes.

A criação da EFAP no ano de 2009 foi uma das ações mais significativas, pois a partir dessa plataforma passaram a ser oferecidas ações formativas, entre elas muitas objetivavam consolidar a reforma curricular no cotidiano escolar.

A maioria dos cursos da EFAP são oferecidos em ambiente virtual, na plataforma AVA. Poucos são presenciais ou semipresenciais, com encontros realizados nos polos de capacitação das diretorias de ensino. Os cursos são divulgados durante as ATPC e ficam avisos expostos nos murais da escola para que todos tomem ciência. Segundo dados da SEE (2019), foram ofertados 675 cursos pela EFAP, com 1 milhão e 300 mil participações em cursos sobre “Gestão Escolar, cursos para ingressantes, convênios com universidades, apoio às escolas de tempo integral, inovação no modelo de formação com percursos de

aprendizagem”, e desde 2018 passou a oferecer formação para educadores de 645 prefeituras do estado.

Nos últimos concursos para professor (2011 e 2014) foram oferecidos cursos para os ingressantes, cuja participação e aproveitamento eram as condições para que os classificados na prova teórica fossem efetivados. O curso tinha como objetivo trabalhar os princípios que embasam o currículo do estado, bem como as competências, habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos segundo as áreas do conhecimento.

A EFAP e os cursos por ela oferecidos não foram mencionados pelos sujeitos da pesquisa. Assim, como na pesquisa realizada por Maldonado (2013), onde o grupo de professores também demonstrou desconhecimento do rol de ações que abarcam o programa SPFE. As ações por eles lembradas com relação direta ao programa foram as capacitações realizadas presencialmente pelos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico da diretoria de ensino, ou as orientações dadas em ATPC.

Os cursos oferecidos pela EFAP geram créditos/horas para a evolução funcional dos profissionais da educação (professores e quadro de apoio escolar). Percebemos que os professores não vêm relação entre esses cursos e o currículo, mas atentam-se apenas aos créditos gerados por cada um e que favorecerá a sua evolução funcional.

Os outros mecanismos que enredavam a implementação do SPFE foram sendo intensificados e os atores responsáveis pela mesma foram assumindo suas funções no sentido de garantir a consolidação do programa.

Muitos equívocos aconteceram nesse momento. Um caça às bruxas mesmo, de a gente ficar sabendo que diretores tinham trancado, por desconhecimento mesmo do currículo, diretores que trancaram livros didáticos, não permitiam que os professores usassem livros didáticos ou outros materiais **para forçar o professor a usar o currículo. O que foi um equívoco naquele momento de achar que o currículo era o caderno do aluno** (PROFESSOR P3, 2018, grifo nosso).

No início ninguém trabalhava o caderno do aluno. Ninguém. O material chegava, a gente deixava lá. Com o passar do tempo vieram cobranças e cobranças e cobranças e foi acontecendo aí começamos a introduzir. Eu mesma fui uma dessas, não queria porque eu não achava legal, não podia trabalhar o que o meu aluno precisava então eu deixava. Depois precisava trabalhar então a gente trabalhava, mas colocando ainda as necessidades do aluno ali entre as situações de aprendizagem. E agora como a cobrança é maior e o envolvimento do grupo, a rede vai cobrando né os superiores agora a gente trabalha a risca, eu vejo muitos amigos, a maioria trabalha né, o caderno do aluno (PROFESSOR P6, 2018).

Eu me lembro que até em atividades extras nós fomos impedidos de realizar porque não estavam dentro das situações de aprendizagem. Por exemplo, tinha uma atividade que eu sempre fazia com os meus alunos que era ir até a hidroelétrica. Visitar, fazia parte de eletricidade...aí depois não me foi mais permitido, porque não estava dentro de nenhuma situação de aprendizagem (PROFESSOR P4, 2018).

As cobranças, para que o material fosse utilizado na íntegra, foram se intensificando conforme a SEE dispunha de instrumentos que davam sustentação ao SPFE. Os gestores, consagrados como os principais implementadores do programa, assumiam a função que lhes foi dada ao cobrar o uso do material de forma direta por serem os atores mais próximos do chão da escola. As ações de implementação adotadas pela DE foram as mais sentidas pelos professores.

Em nosso *locus* de pesquisa o papel exercido pela DE foi o aspecto mais marcante da reforma para os professores, porém, eles o veem de forma totalmente desconectada da política em si, mas atribuem as ações como algo muito específico daquela localidade. Os professores acreditam que essa cobrança é exclusiva da diretoria de ensino a qual a escola pertence, o que evidencia que eles analisam a reforma curricular por um viés puramente subjetivo. Os mesmos não dão objetividade à política. Não percebem sua conexão com uma série de ações muito bem pensadas, planejadas para fazer com que o programa se efetivasse.

Algumas pessoas, da DE no caso né, acha que se você não seguir o caderninho, você não está seguindo o currículo e na verdade não é isso no meu ponto de vista (PROFESSOR P1, 2018).

Mas eu já conversei com professores de outras diretorias, até com supervisor de outras diretorias que a orientação é que o caderno é um apoio. Assim como vem na primeira página né, apoio. Para nós não. Ele é uma cartilha, ele tem que ser seguido e não um apoio (PROFESSORA P2, 2018).

A gente foi tentar balancear, mais a diretoria de ensino, a PCNP de matemática da época, é...nos colocou como sendo errado, porque eu tinha que seguir o material. Não tinha mais que seguir o livro didático, ela dizia que aquilo não era necessário. Então havia ali...por isso que a gente fala que...ao meu olhar era um despreparo geral. Realmente o material chegou, mas a gente vê que nem eles estavam sendo preparados, porque a gente vê que como ele podia avançar em um conteúdo se ele é dependente desse (PROFESSORA P4, 2018).

Quando um PCNP e o supervisor chega na escola ele não quer saber o conteúdo que você trabalhou e como você trabalhou. Ele quer saber em que situação de aprendizagem você está (PROFESSORA P4, 2018).

[...] existe uma tendência de a direção polarizar junto com a diretoria de ensino para que esses cadernos sejam cumpridos né e os professores tentando, na medida do possível satisfazer esses pedidos da direção e da diretoria de ensino. Mas, muitas vezes a direção apoia o trabalho da gente, sabe que o que a gente está fazendo é correto né [...]Mas tem horas que a gente recebe umas críticas assim de coordenação, direção, de supervisor etc etc (PROFESSOR P7, 2018).

Diferentemente, de outras realidades pesquisadas, a cobrança da DE esteve muito presente nas falas dos professores. Acreditamos que por tratar-se de um município pequeno, o contato permanente com a DE é facilitado, e portanto, esta estabeleceu instrumentos de

controle que buscaram favorecer a implementação da política, entre eles a presença constante dos PCNP nas escolas.

Maldonado (2013), identificou a partir de sua pesquisa que os professores não têm clareza acerca da série de dispositivos de coerção que acompanham o SPFE, reconhecendo apenas os fragmentos que se encontram objetivados na realidade mais próxima (cadernos do aluno e do professor). O autor aponta ainda que o fato de alguns transformarem o uso do material não se explica por terem um olhar crítico sobre o mesmo, mas sim por desconhecerem o mesmo em profundidade.

Outros dispositivos intrinsecamente ligados à reforma são o SARESP e a bonificação por resultados. Alguns participantes de nossa pesquisa mostram certa desconfiança da relação existente entre o SPFE ao SARESP, consequência da falta de acesso as provas do SARESP. A SEE disponibilizava para as escolas apenas um relatório com alguns exemplos de questões das provas do ano anterior. Assim, os professores acabam não acreditando, que o que é cobrado no SARESP, tem relação direta com o SPFE. Pelo contrário, diante dos índices tão insatisfatórios, os professores justificam que isso é consequência do uso dos materiais, principalmente do “caderno do aluno”.

O SARESP diz estar vinculado ao currículo. A gente não tem como ter certeza porque as provas, a gente não tem contato com as provas. Mas pelas amostras, quando vem aquele livrinho, aquele manual de análise do SARESP a gente vê que muitas questões são diferentes daquilo que são trabalhadas na sala de aula. Mas a diretoria de ensino acaba atrelando o bônus ao currículo. Se a gente não trabalhar não vai conseguir ter boa nota no SARESP, onde vai, não teremos o bônus. Então eles acabam atrelando sim ao bônus (PROFESSORA P2, 2018).

É cobrado. Não vou dizer que não é cobrado. Só que o caderno não tem tudo que é cobrado. Então se a pessoa seguir só o caderninho ele não faz o SARESP [...] Eu acho que a minha prática como era dava mais resultado. Inclusive se você pegar SARESP nosso aqui quando começou, que na época não tinha ensino médio, só tinha fundamental. Mas se você pegar as oitavas séries daquela época, se eu não me engano era quatro ponto alguma coisa. Então tudo o que aconteceu dali pra frente não teve nenhuma melhora. Melhora um ano e depois volta lá atrás. Nunca melhorou. Quando melhora, não é que melhorou ele recuperou alguma coisa que estava perdido, entendeu? Alguma coisa que ele perdeu lá atrás. Eu sei porque eu fiz gráfico disso aqui quando eu estava na direção. Você começa a observar os anos e você vê que ele sobe e depois ele volta. Então no outro ano ele recupera isso aqui, mas ele volta de novo. Fica só nisso. Nunca melhorou (PROFESSOR P1, 2018).

A professora P7 reconhece a relação entre o que é cobrado no SARESP e o SPFE, porém, ressalta que diante da grande quantidade de situações de aprendizagem a serem trabalhadas e do tempo insuficiente para fazê-lo vão se formando lacunas que explicam os baixos índices nessa avaliação.

Eu dei aula no nono eu não consegui chegar na décima situação de aprendizagem no meio ano, trabalhei em 6, quando eu voltar vou trabalhar mais 4, vai dar o terceiro bimestre. Aí eu vou começar o volume 2, mais ou menos no final do terceiro, começo do quarto né. Vai ter conteúdo que não vai ser visto, concorda? Então eles não vão ter aprendido. Então vai cair no SARESP tudo o que tinha no caderninho, mas não foi tudo que foi trabalhado. Então, na hora que eles vão ver lá os índices, não são verdadeiros porque não condiz com tudo que foi criado para aquela turma. Nós temos turmas e turmas. Se a turma A deu conta de fazer todo o caderninho com primor e qualidade no SARESP vai ficar mais visível. Se na turma B eu trabalhei 60% do conteúdo ou 70% do que foi proposto porque é uma classe que vai mais devagar, eu preciso fazer um trabalho diferenciado, o SARESP não vai ser verdadeiro porque eu não trabalhei tudo [...]Quando chega no SARESP essa lacuna enorme vai fazer falta. Então não foi trabalhado, não foi ensinado, foi cobrado. Por isso que cai coisa que não foi estudado, porque não foi estudado mesmo, não deu tempo, porque a gente fez um trabalho de qualidade com pouco, com menos, 60, 70% do que é proposto no ano né, mas..ou a gente dá tudo de qualquer jeito né (PROFESSORA P7, 2018).

Portanto, segundo os professores a grande quantidade de situações de aprendizagem é outro ponto que dificulta o trabalho docente, pois os professores não conseguem trabalhar todo o conteúdo previsto para cada ano e, no ano seguinte não têm autonomia para retomar os conteúdos que outrora não foram trabalhados. Dessa forma a aprendizagem dos alunos sofre uma descontinuidade que gera impactos nos indicadores educacionais.

Quanto trabalhar o material visando receber a bonificação por resultados, não foi apontado como o foco do grupo de professores. As falas indicam uma certa descrença dos participantes em relação à essa política.

Eu acho que esse bônus, ele começou com uma ideia, foi modificando ao longo do tempo sem muita clareza do que ia ser levado em conta cada ano. Teve ano que a maior pontuação foi a assiduidade, não é? Que, foi nesse começo que o professor tinha que estar dentro da escola né. Depois atrelou ao...aos resultados. Mas eu acho que da forma como é feito sem levar as realidades locais em consideração, o histórico da própria escola, não sei...não sei...e a gente vê que ao longo do tempo ele foi ficando tão desvalorizado, tão desacreditado também, hoje eu acho que ele já não tem uma relação...quase que nenhuma. Ninguém vê isso como uma bonificação, só como punição. As pessoas estão enxergando como punição. Então tem alguma coisa errada né (Risos) (PROFESSORA P3, 2018).

Através da fala da professora P3, percebemos que a política criada para recompensar financeiramente professores de escolas, cujos alunos tivessem um bom desempenho no SARESP e conseguissem cumprir as metas estabelecidas, é entendida como punição para aqueles que não alcançam os resultados. Diante do não cumprimento das metas, a escola e os professores são responsabilizados pelo estado, ainda que de forma implícita.

Barros (2014), aponta que entre os professores iniciantes, sujeitos de sua pesquisa, a preocupação com as avaliações externas e em atingir metas é evidente e sobrepõe-se à preocupação com o processo de construção do conhecimento. Esses professores, conforme

aponta Barros (2014), parecem se “agarrar” aos materiais do SPFE como seu “porto seguro”. Porém, o autor faz uma ressalva, apesar de recorrerem com frequência ao material e de alguns professores o reproduzirem de forma mecânica, não é real a visão ingênua de que todos fazem uso do material de forma idêntica. Pelo contrário, o uso do material é feito de forma heterogênea mesmo entre os professores iniciantes, que buscam diversificar a metodologia de trabalho em alguns momentos. Vale lembrar, que a pesquisa de Barros (2014) foi realizada com professores que participaram o curso oferecido como etapa eliminatória do concurso de professor da educação básica de 2011.

Sua pesquisa nos faz inferir que, em realidades onde os professores não possuem experiência anterior ao material, a reforma curricular pode estar mais consolidada do que em escolas que contam em seu quadro docente com professores com experiência anterior a mesma.

4.3 Implicações da reforma no cotidiano escolar

Nessa categoria propomos identificar os impactos decorrentes da reforma curricular no chão da escola segundo a percepção dos professores. Questões referentes a inadequação entre a quantidade de conteúdos e o tempo para que os mesmos fossem trabalhados, a descontextualização do currículo à realidade do aluno e à qualidade do ensino a partir da reforma levantadas pelos participantes da pesquisa durante as entrevistas estão contempladas nessa categoria.

4.3.1 Unificação curricular

A unificação curricular foi apontada por alguns professores a partir de uma perspectiva crítica, compreendendo que a prescrição de conteúdos e metodologias supõem um projeto de cultura comum, geradora de inúmeros conflitos em áreas que acolhem culturas heterogêneas.

Acho que foi uma tentativa de unificar dentro do estado, dentro das escolas, fazer com que todas caminhassem igual né. Mas **não respeitou a diversidade que existe em cada região**, porque cada região é uma realidade diferente (PROFESSOR P2, 2018, grifo nosso).

Por outro lado, a mesma foi bem vista por fornecer um direcionamento ao trabalho docente. Nesse aspecto, os resultados de nossa pesquisa assemelharam-se à realidade encontrada em Santos e Pierson (2015).

Eu acho que o planejamento ficou muito mais fácil. Eu acho que a gente ter um norte, ter um material que te orienta de uma forma mais...menos ampla né, fica mais fácil pra gente. Porque senão é aquilo, você tem um tempo mínimo pra trabalhar muita coisa e é aquilo que eu falei, se a gente não tiver uma linha, você acaba se perdendo valorizando mais uma coisa...ficando muito mais tempo em um conteúdo, deixando de priorizar o outro né. Então, eu acho que facilitou nesse aspecto (PROFESSORA P3, 2018).

Nas escolas que eu trabalhei, as vezes a gente estava trabalhando com as mesmas séries, as vezes tinha 3 sextos anos, por exemplo, cada professor trabalhava...nem dentro da própria escola a gente conseguia unificar o currículo [...] Todo mundo estava trabalhando... todo mundo estava trabalhando dentro dos PCN. Ninguém podia falar que não estava, mas como era muito aberto cada um trabalhava no final, aquilo que o professor tinha mais afinidade, gostava mais de trabalhar ou tinha mais facilidade (PROFESSOR P3, 2018).

P4: Isso era bom pela liberdade que a gente tinha, pela autonomia, mas era ruim porque se você trocasse de escola ou se o seu aluno mudasse de escola poderia perder um conteúdo ali no meio. Então tinha os dois lados (PROFESSOR P4, 2018).

Os sujeitos de nossa pesquisa demonstram que entendem o porquê da unificação e até a julgavam necessária, porém a unificação das metodologias de ensino, presentes na forma de situações de aprendizagem no material dos alunos, foi totalmente reprovada.

Na realidade pesquisada por Santos e Pierson (2015) as vozes indicavam que essa padronização de conteúdos e metodologias foi considerada um aspecto positivo. Para aquele grupo de professores o material disponibilizado aos alunos colaborou com a aprendizagem de alunos de diferentes situações econômicas.

A necessidade de unificar o currículo também foi apontada pelos professores participantes da pesquisa de Maldonado (2013). O grupo ressaltou que esse ponto foi muito positivo, pois vinculou uma base comum e um currículo mínimo para a rede com o direito de aprender de todos.

Porém, há falas que também expressam desconfiança dos participantes da pesquisa em relação a veracidade desse argumento de unificar o currículo de toda rede. Acreditamos que essa desconfiança está relacionada ao fato de tratar-se de uma política de estado, cuja participação dos principais interessados foi mínima ou inexistente. Tal desconfiança é fruto de uma total descrença nas decisões políticas, devido a todo um contexto de ações que com frequência tendem a privilegiar alguns grupos.

[...] Olha...eu quero acreditar (RISOS) eu acredito que seja assim...é...para unificar a educação, para facilitar quando um aluno muda de escola, muda de município. Para o estado todo trabalhando com o mesmo conteúdo eu acho que a criança sofreria menos, né. Menos perdas no seu conteúdo, quanto as disciplinas, as matérias né. Quero crer que seja isso, que seja por isso. E...sistematizar (PROFESSOR P5).

Difícil saber o que eles querem ou o que eles pensam. Eu acho que é arriscado falar o que eles querem. A gente não sabe o que político quer. (risadas) Eu não arriscaria responder (risadas) (PROFESSORA P3).

Por mais que esse aspecto não tenha sido explicitado nas falas, inferimos que questões referentes às ideologias, ao poder, às estruturas sociais, à cultura e ao controle social por trás do currículo estão entre as causas dessa desconfiança em relação à reforma curricular (MOREIRA, TADEU, 2013).

4.3.2 Relação professores e professores coordenadores

Como vimos, uma das primeiras ações complementares ao SPFE foi a contratação de mais de oito mil Professores Coordenadores com a função de apresentar a proposta curricular e garantir sua implementação efetiva nas escolas.

Apesar da relação entre os professores e os coordenadores não terem sofrido grandes alterações na percepção dos professores entrevistados, muitas falas evidenciaram a mudança na função do PC.

O caderno do gestor coloca esse profissional como “um dos pilares estruturais da política de melhoria da qualidade de ensino” iniciada no ano de 2008 e como representante da proposta curricular, sendo sua responsabilidade a criação dos significados da mesma. Para atender essas e outras demandas, o PC deveria ser um profissional com “competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efetivos e significativos” (SÃO PAULO, 2008, p.7).

O próprio documento, como vimos, trouxe ressalvas quanto às resistências que poderiam se apresentar caso a proposta fosse anunciada como “produto a ser consumido”, em “um ambiente contrário” à forma da proposta ou a quem a propunha, podendo “ocasionar uma luta dentro da escola pela manutenção de ideias, conhecimentos e posições tradicionais, por falta de articulação entre os agentes” (SÃO PAULO, 2008, p.7).

Então no começo, lá quando colocou, quando veio a implementação desse material foi muito conflito. O professor não queria trabalhar, o coordenador precisava pedir né e recebia cobranças dos seus superiores. Oh, foi muito difícil né. aí com o tempo colocou, depois coloca mais um pouquinho, aí o professor vai vendo que ninguém vai ceder ele vai ter que encarar (PROFESSOR P6, 2018).

Percebeu-se pela fala da professora P6 que os momentos de hostilidade em relação à proposta já estavam previstos no Caderno do Gestor, e as orientações eram para que o PC revertesse essa situação e atuasse na construção de significados em relação à proposta.

No Caderno do Gestor encontramos recomendações que explicitam a preocupação com a criação de consensos sobre a proposta curricular.

O Professor Coordenador deve lembrar-se de sua função cooperativa e colaboradora na relação com os professores. Não se deve atribuir ao professor mais tarefas, além daquelas que são específicas de sua função: preparar e ministrar as aulas, avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos. O tempo do professor é precioso e deve ser totalmente dedicado às atividades de sala de aula. Um conselho: evite as burocracias. Os professores vivem em clima de “panela de pressão” (SÃO PAULO, 2008, p.31).

Portanto, o PC era o responsável pela articulação entre os agentes e o sucesso da apresentação da proposta para os professores. Posteriormente, seu trabalho abrangeria o monitoramento do desenvolvimento do currículo e a formação continuada dos professores.

Segundo o documento, o PC encontraria no grupo de professores “opiniões de senso comum, com uma reflexão pouco sistematizada sobre a educação pública”, e precisaria formá-los para superar essa “formação insuficiente dos professores nos princípios pedagógicos, didáticos, psicológicos, filosóficos, políticos e legais” condizentes com a proposta (SÃO PAULO, 2008, p.31).

A pesquisa de Paula (2012), que tinha como objetivo precípuo entender as mudanças na prática dos gestores, mostrou que até aquele momento houve continuísmos na prática do PC, marcada pelo imediatismo das ações e reprodução de velhas práticas.

Tanto Paula (2012), quanto Neto (2012) encontraram realidades onde as ATPC não eram bem aproveitadas, e o espaço que cabia à formação, muitas vezes, eram influenciados por outros segmentos e agentes. Na realidade pesquisada, os participantes não mencionaram esse aspecto formativo entre as mudanças percebidas no trabalho do PC, seus apontamentos restringiram-se à fiscalização do uso dos materiais do SPFE.

Apesar da centralidade dada ao PC a partir da reforma, algumas pesquisas empíricas indicam que essa realidade não foi percebida pelos professores.

Maldonado (2013) aponta que, na realidade por ele pesquisada, os professores demonstraram não ter percebido mudanças no reposicionamento dos PC e nem na relação destes com os demais professores. No entanto, o pesquisador encontrou nas falas dos professores muitos indícios da atuação dos PC à serviço da reforma, visando sobretudo à melhoria dos indicadores de qualidade de ensino. Os PC organizaram simulados preparatórios

para o SARESP, trabalharam oralmente em sala de aula questões dos SARESP anteriores, seguida de reflexão sobre os erros e acertos, e outras ações que buscavam preparar os alunos para essas avaliações e, portanto, cumprir as metas estabelecidas de melhoria dos índices de desempenho.

A pesquisa de Maldonado (2013) apontou ainda que eram comum cobranças sobre a necessidade de reduzir o número de retenções nos conselhos. Como vimos, dentre as dez metas estipuladas pela SEE, quatro estavam diretamente relacionadas à função do PC, sendo duas delas referentes à responsabilidade do PC em reduzir a retenção nos dois segmentos (Ensino Fundamental e Médio).

Ressaltamos que a retenção é uma das variáveis utilizadas para a composição do IDESP e, portanto, muitos alunos retidos no final dos ciclos representariam índices abaixo das metas estabelecidas e o não cumprimento de uma das atribuições do PC (meta 5).

Imagem 5: Metas da Nova Agenda para Educação.

2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série. *
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. *
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. *

Fonte: Caderno do gestor, 2008.

Quando questionada sobre a mudança de relação entre os professores e a gestão, a professora P3 relacionou-a a implantação da lógica empresarial na educação.

[...] a gente tá vendo que as empresas estão tomando que é a questão dos resultados né... a questão da educação estar sendo vista como uma empresa. Não sei se tem relação direta com o currículo ou com uma questão de um olhar empresarial na educação. Então não sei se é currículo ou não, talvez amanhã com a BNCC venha um outro currículo...eu acho que essa relação de formação, de cobrança e tudo mais isso não volta mais. Então eu acho que não é o currículo não. É a visão de educação. O que o currículo fez foi facilitar o olhar, porque você também como coordenadora sabendo que cada currículo deveria desenvolver o seu acompanhamento também fica mais fácil, não fica? De olhar, de saber o que cada um está trabalhando, mais ou menos como deveria estar. Então eu acho que facilitou pro coordenador acompanhar, agora o como acompanhar, o que é cobrado das equipes gestoras e tudo mais não acho que tenha relação com o currículo não. É com outras coisas (PROFESSORA P3, 2018).

Com a reforma curricular, o uso das tecnologias empresariais de performatividade e gerencialismo, discutidas por Ball (2005), intensificou-se no cotidiano das escolas. Nos

momentos de planejamento escolar e nas ATPC é frequente o trabalho de análise dos indicadores educacionais das avaliações internas e, principalmente, das externas como apontam as pesquisas de Cantazaro (2012), Maldonado (2013), Leite (2011) entre outros.

A performatividade é percebida no cotidiano escolar nesses momentos em que dados de avaliações são comparados e os professores sentem-se responsáveis pelo desempenho dos alunos. Se os índices avançam é mérito do professor e a sensação de orgulho toma conta dos sujeitos. Se os resultados não são satisfatórios os mesmos sentem culpa e vergonha, pois os dados demonstraram a improdutividade do seu trabalho (BALL, 2005).

A atuação do PC, nos moldes exigidos pela SEE, evidenciam o gerencialismo no cotidiano escolar, pois é ele o responsável por incutir a cultura da responsabilidade, ou seja, a performatividade nos professores.

Se a gestão for cobrar da maneira que eles pedem pra cobrar mesmo vai ter muito problema como eu sei que em escolas por aí tem muito problema. E eu sei do meu lado também como gestor. Que eu via que mudou muita coisa. Quando a gente está do lado de cá a gente observa mais as coisas, você vai olhando no geral da escola, então a gente percebe que você é obrigado a fazer certas cobranças que o professor não aceita entendeu? E como professor, as vezes a gestão vai cobrar do professor e eu vejo também do lado do professor que não é possível fazer (PROFESSOR P1, 2018).

Notou-se na fala do professor P1, que já esteve na gestão da escola, a evidência do uso das pedagogias invisíveis do gerenciamento (BALL, 2005). Tanto o PC quanto os demais gestores desempenham suas funções e fazem as cobranças emanadas dos órgãos centrais da SEE, buscando usar de um certo emocionalismo e carisma, típicos do gerencialismo, para driblar as resistências que possam se apresentar (BALL, 2005).

Durante as ATPC o PC da escola pesquisada por Maldonado realizava discussões sobre o uso dos cadernos do SPFE, fazendo levantamentos sobre quais professores estavam utilizando-os com regularidade, quais não usavam, porque não usava entre outros pontos. Esses levantamentos também foram citados pelos participantes de nossa pesquisa, que reforçaram a atuação do PC no sentido de fiscalizar o uso dos materiais do SPFE.

Então, antigamente você se preocupava com o que, como coordenadora? Você se preocupava em orientar professor, mas você não tinha essa necessidade de verificar se ele está seguindo o caderninho de aluno. Se ele tá registrando no diário a situação de aprendizagem entendeu? Na verdade, você passou a ser uma fiscal (PROFESSOR P1, 2018).

Eu vejo assim, a direção foi mais cobrada a estar cobrando os professores, fiscalizando onde o professor está, se ele realmente está seguindo o caderninho né. A gente já teve situação de professor que foi chamado a atenção por não estar seguindo o caderno [... Então, a gente percebe que houve essa mudança parece que a equipe gestora passou a ser fiscalizadora do trabalho do professor. Mudou bastante (PROFESSORA P2, 2018).

Nota-se que os professores sentiam-se pressionados a usar o “caderno do aluno”, principalmente em virtude do monitoramento da DE e secundariamente, do PC, das observações de sala de aula, da verificação dos registros nos diários que indicassem quais situações de aprendizagem haviam sido trabalhadas.

Depois da implementação do currículo é que houve, começou a acontecer as observações em sala de aula. Mas sempre que vem um documento da diretoria que vai nos observar é em função da situação de aprendizagem. Não é em função da aprendizagem do aluno. É em função da situação de aprendizagem que está sendo desenvolvida, não em relação a metodologia que eu estou usando, o conteúdo que está sendo desenvolvido (PROFESSORA P4, 2018).

Se cobravam é porque tinha também a mesma cobrança. Então é efeito dominó. Não é? Cada um tem que cumprir o seu papel, tem que prestar contas (PROFESSORA P5, 2018).

Então a gente percebe que houve essa mudança parece que a equipe gestora passou a ser fiscalizadora do trabalho do professor. Mudou bastante. (PROFESSORA P2, 2018).

Portanto, conclui-se que os participantes de nossa pesquisa perceberam uma mudança no posicionamento do PC e que caberia à equipe gestora da escola um monitoramento sobre a implementação do currículo.

4.3.3 O caderno do aluno e as alterações no trabalho docente

Dentre os elementos que constituíram a reforma o “caderno do aluno” foi o responsável pelas maiores alterações no trabalho docente e no cotidiano escolar.

Ao serem questionados sobre as mudanças no chão da escola, os participantes da pesquisa mencionaram com frequência a presença do “caderno do aluno”, mais um indício de que na percepção docente a referida reforma limita-se a esse material.

Muita, muita. Para pior. Porque antes eu sabia exatamente o que eu ia trabalhar. E hoje eu pego o caderninho e eu vejo que não é aquilo que os meus alunos dão conta ou então o que eles precisam, entendeu? Então o que eu tenho que fazer todas aulas? Se eu for usar o caderninho eu tenho que em todas as aulas, eu tenho que fazer uma pesquisa, ver o que eles conseguem fazer ali. Aí eu perco uma aula com eles nisso daí, depois se eu não fizer algumas coisas do caderninho eles não fazem nada, porque eles não conseguem fazer (PROFESSOR P1, 2018).

Por ser consumível e disponibilizado aos alunos, o material tornou-se um dos principais elementos constituintes do cotidiano escolar.

Segundo Maldonado (2013), o fato de o material estar presente em vários espaços da escola e serem instrumentos utilizados na célula de trabalho individual do professor: a sala de

aula, justifica a percepção limitada do professor em relação à reforma. Os sujeitos de sua pesquisa apontaram vários aspectos positivos do “caderno do aluno”, entre eles o fato de tratar-se de um material leve, que facilita a portabilidade e gera economia de tempo, já que os alunos não precisam copiar as atividades da lousa. Os professores das disciplinas de Sociologia e Filosofia que, na época, não eram contempladas no PNLD, foram os que mais demonstraram satisfação com o material.

Situação muito diferente foi encontrada no nosso *locus* de pesquisa. Diante da estrutura do material e da falta de contextualização do mesmo, os professores recusaram-se a usá-lo quando este chegou às escolas.

Como eu estou na rede desde o início, no início ninguém trabalhava o caderno do aluno. Ninguém. O material chegava, a gente deixava lá. Eu mesma fui uma dessas, não queria porque eu não achava legal, não podia trabalhar o que o meu aluno precisava então eu deixava (PROFESSORA P6, 2018).

Segundo os professores entrevistados, no início da implementação, a maioria dos professores não utilizava o “caderno do aluno” ou o faziam parcialmente. Porém, com o passar do tempo a cobrança para que o material fosse utilizado na íntegra intensificou-se. Para os professores o que foi anunciado como material de apoio, passou a ser visto como o único caminho possível, portanto, de uso obrigatório.

Uma das entrevistadas relatou ter participado de uma palestra na UNICAMP com os organizadores do currículo de Matemática: Nilton José Machado e Ruy Pedro Paulo e que os próprios autores defendiam a autonomia do professor em realizar as adaptações necessárias à realidade do aluno.

[...] Eles não tinham noção de como estava acontecendo, porque eles foram surpreendidos pelas perguntas que a gente fazia. Tanto que depois o professor Nilton me chamou para conversar com ele, para que ele pudesse entender como as coisas estavam acontecendo na escola. [...] A ideia deles era que o professor soubesse, fosse capacitado e depois isso chegasse ao aluno. Era uma proposta e não uma obrigação. [...] Mas o que chegou para gente não foi uma proposta de trabalho. Foi um currículo pronto, fechado. Não foi um currículo onde eu tinha liberdade, para poder trabalhar mais isso, menos aquilo, escolher entre uma situação de aprendizagem ou outra...não! No formato que veio, veio fechado e tinha que ser aplicado. Todo mundo foi pego de surpresa. Até o sindicato não sabia como mediar esse tipo de situação (PROFESSOR P4, 2018).

Se o anunciado era que o material serviria de apoio ao trabalho, na prática a situação foi bem diferente.

Eu acho que...a transformação foi assim para o professor foi bem difícil né. Então no começo, lá quando colocou, quando veio a implementação desse material foi muito conflito. O professor não queria trabalhar, o coordenador precisava pedir né e recebia cobranças dos seus superiores. Oh, foi muito difícil né. Aí com o tempo

colocou, depois coloca mais um pouquinho, aí o professor vai vendo que ninguém vai ceder ele vai ter que encarar (PROFESSORA P6, 2018).

Na percepção docente, inclusive o acompanhamento dos PC e dos PCNP nas salas de aula ocorriam no sentido de verificar se o caderno do aluno estava sendo utilizado na íntegra. Segundo os professores, durante as visitas dos PCNP os questionamentos eram a respeito da situação de aprendizagem que estava sendo trabalhada e quantas faltavam para serem desenvolvidas naquele semestre.

Nós fomos muito cobrados o preenchimento do caderno do aluno. Então na verdade o professor pode até não desenvolver a situação de aprendizagem inteira, mas ele tem uma preocupação com o preenchimento do caderno do aluno (PROFESSORA P4, 2018).

Eu já vi diretor de escola chegar para a gente e falar assim oh primeiro você cumpre a apostilinha, depois você vai cumprir o livro didático, depois você vai pegar outras coisas para colocar, mas primeiro isso aqui tem que estar completo (PROFESSOR P7, 2018).

Eu acredito que ainda hoje a cobrança é para que a gente cumpra a apostila né. Independente é...se nós concordamos que ela está de acordo com o currículo ou não, portanto que é difícil a gente usar o livro didático, porque se nós utilizarmos o livro didático a gente não dá conta dos dois, da apostila do estado e do livro didático (PROFESSORA P5, 2018).

O descontentamento em relação ao “caderno do aluno” ainda se faz presente no cotidiano docente, mesmo já tendo transcorrido dez anos de sua implantação nas escolas. Dos entrevistados, oito demonstraram contrariedade em utilizá-lo e apontam entre os principais impasses à falta de contextualização do material à realidade do aluno e alguns aspectos conceituais do mesmo.

Eu acho que dificultou, porque hoje eu não tenho liberdade. Porque que nem agora vem um momento de copa do mundo, todo mundo falando da copa do mundo, um monte de coisa acontecendo e eu não discuto nada disso com os meus alunos porque eu tenho que seguir o que está ali, sendo que eu poderia estar trazendo o que está acontecendo lá fora, textos de vários gêneros para trabalhar isso com eles e desenvolver as habilidades de leitura e interpretação dentro do tema que está sendo trabalhado. Mas nós não temos essa liberdade. Quando a temos tem que ser tudo justificado (PROFESSORA P2, 2018).

O novo material trouxe muitas surpresas ao dia a dia do professor. Além da dificuldade de entender a metodologia proposta no mesmo, a quantidade de conteúdos a serem trabalhados por bimestre também causou um grande desconforto no grupo. O tempo necessário para que aquelas situações de aprendizagem fossem trabalhadas era muito superior ao previsto no material.

Terceiro ano, o que eles trazem para trabalhar nos dois bimestres a gente não consegue no ano inteiro se fosse seguir a risca. Não tem como [...] Eu não deixo de

fazer também, algumas coisas do caderninho, mas eu não uso a risca não, porque se eu usar eu não consigo cumprir 1/10 do conteúdo (PROFESSOR P1, 2018).

No objetivo, por exemplo que eu trabalho o caderno 1 começa em fevereiro, quando chega 30 de abril, o caderno 1 acabou [...] O que estava acontecendo era o seguinte [...] você estava no final do segundo bimestre você não tinha acabado o 1 ainda. [...] o tempo do caderno com o tempo que a gente tinha de aplicação desse caderno a impressão é que não batia né. e aí os caras começavam a cobrar, mas onde é que você está com esse caderno ainda? (PROFESSOR P7, 2018).

Eu tenho lá 10 situações de aprendizagem eu estou entrando na sexta agora. Vou entrar depois...mas bem feito, bem trabalhado, corrigido de um por um. Agora se for fazer bem rápido com eles e tal, igual A gente vê...pessoas fazendo: vamos fazer junto, vamos fazer junto, aí é fácil. Isso a gente consegue. Agora deixar ele fazer, deixar ele refletir, fazer a correção na lousa, fazer a correção de um por um na produção textual que é de verdade, então vai um pouco de tempo a mais (PROFESSOR P6, 2018).

O fato de o material estar desatualizado, também se apresenta como impasse ao trabalho pedagógico da maioria dos professores.

O que vem no caderno do aluno, as atividades propostas não estão de acordo com a realidade deles, pois são textos antigos. É um material que já foi preparado há dez anos. Tem texto que é do início da década de 90. Então são coisas que não chamam a atenção deles. Não está de acordo com o que está acontecendo na realidade. É tudo que precisava ser revisto de acordo com o aluno que a gente tem hoje. Que o aluno de hoje não é o aluno de 10 anos atrás. Precisava ser revisto totalmente. Não mudou nada, nem um texto, não tem nada de diferente do primeiro. A única coisa foi a organização eram 4, passaram a ser 2. Mas são os mesmos textos, as mesmas atividades, igualzinho, igualzinho, igualzinho, não tem nada de diferente (PROFESSOR P2, 2018).

Não. De forma alguma. Nem contextualizado, nem atualizado. Mesmo porque eu não posso contextualizar um currículo único com regiões diferentes. Quando vem lá para o meu aluno: ah ele andou no terceiro andar. Nós estamos em uma cidade do interior não tem prédio. Em São Paulo é muito diferente. Ai ele pegou o metro. Eu tenho aluno que não sabe o que é o metro né...então são situações..."ah, é a oportunidade de ele aprender..." não é a oportunidade de ele ouvir falar de...que eu não precisaria do currículo para isso né...então ele não é contextualizado (PROFESSOR P4, 2018).

O material não teve qualquer atualização em todos esses anos. O levantamento bibliográfico e as pesquisas realizadas nos sites da SEE e nos próprios materiais do SPFE apontam que a equipe das universidades foi contratada apenas para a formulação inicial dos documentos e nenhuma mudança foi realizada no sentido de manter o material atualizado.

Eu acho que esse material ele contribui muito para o desinteresse do aluno [...] Em Língua Portuguesa os textos são muito distantes da realidade dele. As apostilas não são atrativas. Fala-se tanto em aula atrativa, as apostilas não são atrativas, elas não tem imagens, raramente uma ou outra imagem. É...os textos são, as vezes, extensos, sem...sem muito sentido para eles. A literatura é trabalhada assim de uma maneira muito jogada. É...então, não acho, não acho um material atraente, de jeito nenhum. Língua Portuguesa não. Mas eu acho assim que é...quem elaborou as apostilas estão muito distantes da nossa realidade e principalmente da realidade é...do interior.

Muitas atividades, A gente percebe que aquilo é direcionado, não diria direcionado, mas se encaixa para um aluno de grandes centros, que tem outras vivências. O nosso aluno não. Então eu acho que o pessoal que elaborou é que estava muito distante (PROFESSOR P5, 2018).

Alguns dados obtidos na pesquisa de Barros (2014) vão ao encontro da fala da professora. A partir de observações de aulas, o autor pode constatar que quando o professor utilizava o “caderno do aluno” os discentes não se interessavam pela aula. Nos momentos em que as metodologias de ensino eram diversificadas o envolvimento deles era muito maior.

O material de Língua Portuguesa foi um dos mais criticados pelos professores. No período em que a pesquisa foi realizada ocorreu um simulado na escola, então, na sala dos professores houve mais de uma situação onde os docentes de Língua Portuguesa comentavam sobre a baixa qualidade das produções de texto dos alunos, associando-a à metodologia de trabalho que é adotada no caderno do aluno. Em uma dessas situações, uma professora entrou muito nervosa na sala dos professores e dizia: *“é resultado desse caderninho aí...é só oralidade, só oralidade, nossos alunos não sabem produzir texto, não sabem interpretar...”*

Acho que isso é um agravante no caderno de língua portuguesa, trabalhar com gêneros estanques e muita oralidade. O aluno muitas vezes ele não tem que voltar a ler o texto, tem que ser considerado aquilo que ele acha. Então é o que dificulta depois a questão que a gente fala hoje né o aluno não lê, ele não volta a ler, ele não interpreta, mas ele não precisa. Nas atividades do dia a dia ele não é levado a isso (PROFESSOR P2, 2018).

Em alguns momentos questionei se não era possível que eles acrescentassem aquilo que sentem faltam no material e obtive respostas como essa, que exemplifica a grande preocupação de boa parte do grupo com as cobranças sobre a utilização do mesmo.

Como já vem as etapas determinadas dentro do currículo ali né, dentro do material, então vem...não que eu não possa, mas se eu for parar muito tempo e colocar outras coisas que eu acho necessárias é...eu não consigo dar conta do caderninho. Quer dizer, vai fugindo, vai fugindo...então a gente fica colocando um trabalho dentro de outro trabalho, uma metodologia dentro de outra metodologia. Aí a coisa fica confusa tanto para o aluno quanto para o professor (PROFESSORA P6, 2018).

É evidente que, mesmo que sem a clareza acerca de todos os mecanismos da reforma, os professores sentem-se vigiados e obrigados a cumprir as determinações da SEE. Percebe-se que os professores convivem com um dilema: trabalhar seguindo sua concepção de ensino e de acordo com a realidade do aluno, ou trabalhar o que lhes vêm determinado, pois sabem que serão cobrados em relação a isso.

Nas pesquisas realizadas por Carvalho e Russo (2012) essa dualidade também foi encontrada. Os professores participantes da pesquisa declararam ter uma grande dificuldade

em trabalhar com o currículo proposto pelo fato de o mesmo não estar contextualizado às peculiaridades existentes nos bairros periféricos. Além disso, os professores acreditam que seus alunos não possuem capacidade de lidar com esse tipo de conhecimento, “ou seja, não se trata de uma recusa fundada na crítica às concepções de certo modelo de educação e de currículo, mas na percepção de que ele não é adequado para seus alunos” (CARVALHO, RUSSO, 2012, p. 146).

Carvalho e Russo (2012) encontraram evidências de que a recusa dos professores não é por consciência a respeito da concepção de educação e currículo. Parte desse estranhamento em relação ao “caderno do aluno” está associado à forma como o mesmo chegou às escolas sem que um estudo/ capacitação prévia fosse oferecida para a condução do trabalho docente. Já em nosso *locus* de pesquisa encontramos professores que associam a dificuldade em trabalhar com os materiais do SPFE com a inadequação da concepção de educação do material com a realidade do aluno.

O método que eles colocam é bastante construtivista, bastante oralidade né. Eles não são de participar muito, de se envolver, de dar opinião, de falar. Então fica assim, fica difícil de a gente trabalhar (PROFESSOR P6, 2018).

Como a questão da obrigatoriedade do uso do material foi muito enfatizada pelos participantes da pesquisa, questionamos a professora que na época da implementação da reforma estava afastada na DE para o cargo de PCNP sobre a obrigatoriedade do uso do caderno do aluno na íntegra.

Oh, o que sempre foi colocado pra gente é que é um direito do aluno, é um material dele, é um direito dele e, enquanto professor a gente não tinha o direito de tirar dele essa oportunidade né. E a secretaria, é lógico, ela tá investindo nisso. Ela cobrava de certa forma sim que esse material seja utilizado, até por isso. Se houver o abandono total quem garante que o que tá sendo desenvolvido nas escolas é realmente o currículo? Nem o uso do material não garante que o currículo tá sendo desenvolvido uma vez que o caderno do aluno tá completo. Não garante. O abandono desse material então...porque uma coisa é você trabalhar os conteúdos outra coisa é você trabalhar o currículo.[...] o professor ele tem a liberdade para criar, para usar outros materiais além daquele? Tem. Ele pode até não usar o caderno do aluno se ele não quiser? Pode, porque lá diz que é sugestão. **Só que eu acho difícil a gente inventar, trabalhar com habilidades, porque são atividades que demandam a gente pensar bastante para fazer** (PROFESSOR P3, 2018, grifo nosso).

Inferimos que havia por parte do estado o entendimento que a concepção de educação e a teoria da aprendizagem, no qual o novo currículo se fundamentava era muito distinta daquela concepção apropriada pela maioria dos professores.

Como trabalhamos no capítulo 3, a reforma curricular fundamentou-se na “Pedagogia das Competências”, defensora de uma educação onde os sujeitos devem se apropriar de um conjunto de competências e habilidades que os tornem capazes de mobilizar conhecimentos e saberes na resolução de situações problemas (SILVA, 2010).

Como vimos, no currículo estão explícitos princípios que defendem o desenvolvimento de competências a partir do deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem, “o aprender se sobrepõe ao ensinar”, secundarizando o conhecimento e priorizando a criação de condições para que os alunos aprendam a se apropriar do conhecimento (CARVALHO E RUSSO, 2012).

Ao articular as competências para aprender como exigência da sociedade da informação, onde a escola não é mais a única detentora do conhecimento, essa concepção de educação difunde uma nova função para o professor: promover conhecimentos relevantes para a vida e que possam ser mobilizados em competências e habilidades.

Vale lembrar que a articulação entre sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e aprender a aprender constitui a base do discurso ideológico propagado pela UNESCO no início da década de 1990 e que se tornou o cerne de todas as reformas educacionais a partir de então (CARVALHO, RUSSO, 2012).

No estado de São Paulo desde meados dos anos de 1980 adotou-se como discurso oficial a concepção construtivista e com o passar dos anos houve a intensificação do uso das “Pedagogias do Aprender a Aprender”, ligadas ao universo ideológico do neoliberalismo (MARSIGLIA, 2012).

Entendia-se que o “caderno do aluno” em suas situações de aprendizagem apresentava as condições para que o foco fosse deslocado dos conteúdos para o desenvolvimento das competências e habilidades. Portanto, não utilizá-lo nas aulas tirava a garantia de que o trabalho estava voltado para o desenvolvimento das competências e habilidades.

Já não se priorizava mais os conteúdos, que até então era o que norteava o trabalho dos professores. Naquele momento, eles tinham pela frente o desafio de tentar entender o que os idealizadores do material pensaram ao desenvolver cada atividade. Mediar o trabalho com aquelas situações de aprendizagem para que as mesmas permitissem o desenvolvimento das habilidades propostas era um trabalho que exigia tempo, estudo e orientação e contrariava a concepção de educação da maioria dos professores.

Depreendemos que a diferença de concepções de ensino, da reforma e dos professores, é outro importante fator da rejeição que os mesmos tiveram em relação ao material com forte viés construtivistas.

Os professores não acreditam que o trabalho com o desenvolvimento das competências condiz com a realidade da sala de aula e têm convicção que os resultados tão críticos da educação, marcado pela queda na qualidade das aprendizagens, é resultado direto de anos relegando aos conteúdos um segundo plano. Previa-se ou intencionava-se a promoção de um aprendizado aberto, onde ao professor cabia ensinar “aprender a aprender”, as falas dos sujeitos demonstram uma descrença em relação a isso e apontam para uma limitação no pleno desenvolvimento dos indivíduos (ARAÚJO, 2004).

Nossos alunos não estão sendo preparados para prestar o ENEM, eles não conseguem de jeito nenhum. E eu não diria que é só culpa do desinteresse deles. Eu acho que é todo o sistema educacional, inclusive o material didático nosso do estado de São Paulo, que eu acho que contribui para essa...esse resultado negativo para os nossos alunos (PROFESSOR P5, 2018).

Não... .. eu acho que os nossos dados mostram isso né Dai. Não é achômetro, a gente vê isso nas AAP, a gente vê isso no SARESP, a gente vê isso nas avaliações externas e a gente vê que o gargalo está realmente no ciclo 2 e no ensino médio, porque os resultados que a gente tem de IDEB e tudo não são tão ruins né. Então não é questão de eu achar não...(PROFESSOR P3, 2018).

Os participantes da pesquisa demonstram que sabem, exatamente, o que devem ensinar e como o devem fazer, porém o material prescreve que seja realizado um trabalho que eles não acreditam ser suficiente para a efetivação de uma aprendizagem significativa e para a formação integral do aluno.

Ele é muito confuso. Ele não tem uma sequência como devia ter. Tem poucas atividades. Então a gente tem que ficar complementando o tempo todo. Então eu acho uma perda de tempo isso daí, porque se eu tenho que ficar complementando **eu uso a minha experiência e ensino do meu jeito** (PROFESSOR P1, 2018, grifo nosso).

Ele não obedece uma...ordem lógica dos conteúdos. A única...o único material que eu acho que é um pouco mais organizado é o material de inglês. Língua portuguesa...eu não conheço o material de geografia, história...mas o de Língua Portuguesa, pelo que eu ouço os colegas falarem é o pior (PROFESSOR P5, 2018).

Mas, apesar de não partilharem das concepções de ensino, que permeiam o “caderno do aluno”, sentem-se obrigados a usá-lo, ainda que parcialmente. E por fazê-lo desse modo vivem com o sentimento de insegurança.

Eu fui muito reticente né...ao material, mas ainda assim a gente...se você não trabalhar você se sente mal né, é porque você não está obedecendo as normas né. E

se a gente trabalha eu também me sinto mal, porque eu receio que os meus alunos não estão avançando. E a gente percebe pelas notas[...] eu mesma fiquei perdida também (PROFESSORA P5, 2018).

Sinto, sinto...sinto e até portanto sigo a apostila, o material, sinto [...]diretoria de ensino, os coordenadores, diretores, vice-diretores não somente dessa escola como de todas que eu trabalhei e trabalho. Tem sim (PROFESSOR P8, 2018).

Em nosso *locus* de pesquisa, a divergência entre as concepções de ensino presente no material e na formação dos professores foi reforçada quando os mesmos apontaram, por exemplo, que o material pressupõe um aluno mais autônomo, que construa o conhecimento com a mediação do professor e que o nível de dificuldade e a linguagem empregada no material está muito aquém do que os alunos dominam.

Ele pressupõe já uma autonomia do aluno né. O aluno já deveria ter uma autonomia, já...buscar o seu conhecimento, se organizar pra aprender sozinho, pra estudar sozinho. Então é um currículo pensado pra muita pesquisa (PROFESSORA P3, 2018).

Alguns textos, algumas atividades ultrapassam o limite deles, que eu chego a falar que é nível de faculdade. Chega a ser nível de faculdade (PROFESSOR P8, 2018).

Eu acho que está muito difícil para o aluno. Eu acho que poderia ser assim mais...uma linguagem mais fácil, você entendeu? Porque a linguagem, por exemplo, na matemática ela é muito difícil. No caso de ciências, biologia, química, que eu trabalho também, física, eu acho que ele já está mais tranquilo, já mais fácil de trabalhar com o aluno e o aluno entender (PROFESSORA P9, 2018).

Concluimos que ao mesmo tempo em que o aluno não possui a autonomia necessária para o desenvolvimento das situações de aprendizagem presentes nos materiais do SPFE, este tampouco dá espaço para a formação ou a atuação do professor enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem. As falas dos professores deixam claro que o caráter fortemente prescritivo do material engessa e limita a prática docente.

4.3.4 Individualismo da prática docente

Os materiais do SPFE referem-se, em alguns momentos, ao princípio da interdisciplinaridade. A própria junção dos componentes curriculares em grandes áreas: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Ciências, Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e suas Tecnologias (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física) e Matemática e suas Tecnologias, indicam a busca pela construção do princípio da interdisciplinaridade.

Os sujeitos da pesquisa de Maldonado (2013) indicaram que os materiais do SPFE intensificaram a interdisciplinaridade ao estabelecer diálogos que aproximam os conteúdos trabalhados em cada disciplina.

No entanto, apesar do encontro entre temas trabalhados nas diferentes áreas, percebemos em uma série de pesquisas que o planejamento coletivo dos professores, que permitiria a concretização desse princípio na prática, não tem acontecido, pois cada vez mais o trabalho docente tem se tornado individualizado.

Encontramos em Leite (2011), aspecto semelhante ao observado em nossa pesquisa. A autora faz apontamentos relacionados à intensificação do individualismo das práticas em sala de aula, pois com os cadernos específicos sendo disponibilizados para cada professor o trabalho por áreas de especialização ganhou reforço ao mesmo tempo em que o trabalho interdisciplinar passou a ter mais um obstáculo. A fala dos participantes de nossa pesquisa corrobora com esse apontamento, pois alguns professores referiam-se a sua disciplina e alegavam desconhecer o trabalho dos demais colegas.

Eu não conheço o material de geografia, história...mas o de Língua Portuguesa, pelo que eu ouço os colegas falarem é o pior. Até que eu peguei inglês eu estava assim muito brava. Aí depois que eu peguei inglês, que eu vejo que...apesar de que os nossos alunos eles não estão preparados para aquele conteúdo, mas se a gente adotar a maneira de trabalhar de acordo com o que vem na proposta, nas orientações do professor né eles conseguem sim. E tem uma sequência lógica no conteúdo. E que o aluno vai amadurecendo no inglês, no português não. Não consegui perceber isso não, nem eu e nem nenhuma colega de Língua Portuguesa (PROFESSORA P5, 2018).

Então, falo mais por história porque eu não conheço muito os outros currículos assim a fundo pra eu dar pra você exemplos. Eu ouço os outros professores conversando ali na sala, que nem ontem eu ouvi as meninas de LP falando. Eu não sei nem opinar eu desconheço o currículo delas pra dar qualquer opinião. Os cadernos não sei (PROFESSORA P3, 2018).

A escola contemporânea exige um currículo que promova a interdisciplinaridade que não fragmente o conhecimento, mas o trate em sua complexidade, considerando que as coisas não são isoladas e só podem ser entendidas ao identificarmos causas, espaços, interpretações, variações entre outros aspectos (SALGADO, 2017).

Os professores precisam conhecer suas disciplinas dentro da sua área e saber relacioná-las com as demais áreas, entendê-las em suas mais diversas dimensões, enxergar a sua condição interdimensional entre as demais ciências e buscar métodos eficazes de obtenção deste mesmo posicionamento por parte de seus alunos. Um determinado saber não pode e não deve ser propriedade exclusiva de uma só ciência. Muito menos uma ciência deve ser mais reconhecida do que outra (SALGADO, 2017, p.72).

Apropriar-se de múltiplos saberes e relacioná-los às diferentes áreas só é possível a partir da construção de um trabalho coletivo, que una os professores entorno de um mesmo propósito: dar significado a aprendizagem dos alunos.

No entanto, ao isolar o professor na sala de aula, o currículo limita a reflexão sobre a prática, nega a construção do trabalho docente e conduz o professor a reproduzir materiais prescritos, caminhando na contramão do que se espera para consolidação a interdisciplinaridade. “Ao impor metas prazos e um currículo segmentado em cadernos bimestrais a reforma não prevê tempos coletivos e de reflexão, o que tira do professor o seu tempo de construção docente, rouba-lhe a possibilidade de dispor de tempo para se construir” (LEITE, 2011, p.84).

As falas do grupo apontam para essa perda da possibilidade da construção do trabalho coletivo, sobretudo entre os professores mais jovens, cujo menor tempo de experiência e a dificuldade de compreender os objetivos de cada situação de aprendizagem os conduzem a uma série de ações desarticuladas, diminuindo sua conscientização sobre o trabalho (LEITE, 2011).

Um professor que está iniciando, um professor que, por exemplo, tenha 10 anos de serviço é...e que não trabalha por exemplo com outras redes de ensino, o sistema engole ele. O sistema engole ele. Entendeu? Então é difícil eu fico pensando como é a vida desse professor que tem que fazer uma coisa que talvez ele nem acredite que dê certo (PROFESSOR P7, 2018).

Quanto mais jovem o profissional, eu acho que é pior. E aí ele não tem outra experiência e aí ele vai trabalhar aquilo mesmo, daquela forma, exatamente como está ali (PROFESSORA P5, 2018).

Na escola pesquisada, percebemos que entre os entrevistados, o professor P8 por exercer a docência há menos tempo que os demais participantes foi o que mais acolheu e incorporou totalmente o material às suas aulas.

Hoje eu falo para você, hoje eu não consigo trabalhar mais, dar aula sem a apostila do aluno. Eu acho que é uma facilidade para mim, para mim é uma facilidade eu acabei me acostumando com o conteúdo né. Então eu acho legal o conteúdo da apostila (PROFESSOR P8, 2018).

A pesquisa de Leite (2011) indicou que essa é a face mais perversa da reforma: conduzir muitos professores a acolhê-la sem reflexão e consciência da função social da escola. Foi essa a realidade encontrada por Leite (2011), onde os professores que não possuíam clareza quanto a função social da escola acabaram acolhendo a reforma e a defendendo como muito significativa para a aprendizagem dos alunos.

Leite (2011), recorre a Pimenta (1993) para mostrar que a intencionalidade da política é justamente não dar espaço para a construção do trabalho coletivo, pois este favorece a articulação entre os professores para a adoção de formas de resistência às imposições emanadas das instâncias detentoras de poder.

4.4 Autonomia docente

Para entendermos o trabalho educativo, é necessário analisarmos questões referentes à autonomia docente. Ressaltamos que esta não se reduz, como coloca Contreras (2002) “a uma mera oportunidade de agir sem condicionantes, quando o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles também, plenamente, justificáveis, dada a natureza social, pública da educação” (CONTRERAS, 2002, p. 89), mas a garantia de participação nas decisões coletivas e a escolha dos sujeitos diante de uma série de alternativas que lhes são dadas.

As políticas educacionais da década de 1990, relegaram ao professor o papel de “trabalhador a serviço das reformas neoliberais”, totalmente dependentes de decisões tomadas pelos ditos *experts* em educação (LEITE, 2011, GENTILI, 1998).

Tais reformas rotinizaram o trabalho pedagógico, criaram obstáculos para a reflexão sobre a prática e conseqüentemente conduziram a perda da identidade docente e a desvalorização do magistério. Seguindo premissas neoliberais, os professores deveriam reproduzir reformas sem refletir sobre sua prática, tornando-se passivos e acomodados, sem qualquer controle sobre seu fazer pedagógico (LEITE, 2011).

Segundo Leite (2011), com as amarras dessas reformas o trabalho docente poderia passar por um processo de proletarização, onde o professor perde o controle sobre o produto final de seu trabalho, da consciência sobre o mesmo e, conseqüentemente, perde sua autonomia.

Leite (2011) ressalta que essa perda de autonomia não é absoluta, haja vista que uma das características do proletariado é justamente a capacidade de resistir e se opor à proletarização.

Partimos do pressuposto que a reforma curricular, formulada sem a participação docente e implementada sem considerar os contextos locais, poderia limitar a autonomia

docente, reduzir a reflexão e a consciência do professor sobre o seu trabalho e capacidade de resistência docente.

Dessa forma, a reforma poderia instituir a um profissional incerto, que realizaria um trabalho burocrático que expropriaria seu saber fazer, ditaria regras, metodologias, conteúdos e o avaliaria periodicamente. Esse profissional incerto deriva de uma concepção de educação, já trabalhada nos capítulos anteriores, marcada pela racionalidade técnica, cuja ordem hierárquica estabelece quem elabora os recursos técnicos e conhecimentos, os reconhecidos *experts* em educação, e aqueles que os aplicarão na prática, os professores. Além disso, tais meios e técnicas são elaborados com vistas à determinados fins que ora se pretende alcançar, no caso do SPFE a melhora no IDESP das escolas públicas estaduais. Essa concepção instrumental influenciou pensar a prática profissional no âmbito social como a uma engenharia.

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quando tiver decidido qual é a dificuldade de aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor se adapta à situação e o aplica (CONTRERAS, 2002, p.97).

Nessa concepção, a autonomia docente é muito restrita, pois cabe ao professor utilizar os meios ofertados pelos formuladores dos recursos técnicos, sem poder usar seu saber fazer e seu trabalho criativo diante da realidade que se apresenta.

Considerando que a reforma curricular seguiu certa racionalidade técnica, questionamos os professores sobre sua percepção em relação à autonomia. Notamos que entre os participantes da pesquisa, a cobrança realizada pela DE e pelos gestores da escola quanto ao uso do material os fazem avaliar que não possuem autonomia para tomar decisões em sala de aula.

Minha autonomia hoje é praticamente zero. A gente não tem autonomia [...] se eu for seguir a risca não tem autonomia (PROFESSOR P1, 2018).

[...] hoje eu não tenho liberdade. Porque que nem agora vem um momento de copa do mundo, todo mundo falando da copa do mundo, um monte de coisa acontecendo e eu não discute nada disso com os meus alunos porque eu tenho que seguir o que está ali, sendo que eu poderia estar trazendo o que está acontecendo lá fora, textos de vários gêneros para trabalhar isso com eles e desenvolver as habilidades de leitura e interpretação dentro do tema que está sendo trabalhado. Mas nós não temos essa liberdade. Quando a temos tem que ser tudo justificado, tudo por escrito e a gente acaba não fazendo (PROFESSOR P2, 2018).

Não, não tem. Nós estamos amarrados. É como eu estou te falando...é...eu, eu resisti muito né...mas a pressão é muito grande. Então eu acabei desistindo. Eu só funcionária do estado, ele mandou eu trabalhar dessa forma então eu vou trabalhar.

Então, eu não tenho autonomia dentro da minha sala de aula e vejo que meus colegas também não. E pior, pior...é...pessoal que está entrando agora, que não teve oportunidade de ver outros é...conteúdos...conteúdos aplicados de outra forma...ele...ele passa por esse caderninho assim... ele passa, porque esse caderninho a gente passa por ele, não é uma coisa que o aluno apreenda...não dá para apreender. A gente só passa por ele, com eles, e aí vai embora. Enquanto que...porque não tem fixação assim, de uma forma que se torne cognitiva mesmo (PROFESSOR P5, 2018).

A cobrança excessiva para que os materiais do SPFE fossem utilizados pelos professores produziu a percepção de que a experiência anterior ao currículo não foi respeitada e o sentimento de desprofissionalização causou impactos no trabalho docente. Segundo Carvalho e Russo (2012) tratam-se de consequências diretas desse tipo de regulação que passou a vigorar com a reforma curricular.

Eu acho que o professor tem que ter liberdade e não pode pegar uma experiência de 20 anos e jogar fora né. Se eu sabia ensinar há 20 anos atrás um determinado conteúdo, agora eu não sei mais? [...] eu ficava mais a vontade para dar aula, entendeu. Porque eu sabia onde os meus alunos estavam e eu tinha que partir dali e era aquilo que eu ia ensinar. Uma turma estava aprendendo o mesmo conteúdo que a outra, só que os níveis de dificuldade eram diferentes. Entendeu? Uma eu aprofundava a outra não. Agora seu for seguir essa...não é o currículo, se eu for seguir o caderninho ali o nível é igual para todos (PROFESSOR P1, 2018).

O SPFE foi visto pelos participantes da pesquisa como limitador de seu saber, sua prática e experiência acumulada em anos de docência. Machado (2011) ressalta que a reforma curricular promoveu uma verdadeira cisão em alguns aspectos do trabalho docente. Assim, o professor foi expropriado da concepção de suas aulas e foi sendo conduzido à expropriação do seu saber.

Essa cisão é fruto do crescimento de ideologias instrumentais defensoras da padronização de currículos para facilitar o controle e a administração do que acontece nas escolas. São verdadeiros “pacotes à prova de professor”, que reduzem a autonomia docente, retiram do professor a possibilidade de realizar o planejamento curricular e legitimam as chamadas pedagogia do gerenciamento⁵⁹ (GIROUX, 1997).

Muitos autores, entre eles Machado (2011), Leite (2011), Cantazaro (2012), Maldonado (2013), Carvalho e Russo (2012) apontam o risco da adoção de um currículo engessado para a autonomia docente ao lhes tirar o poder de decisão sobre o que e como ensinar e qual é o conhecimento necessário aquela realidade.

⁵⁹ Segundo a pedagogia do gerenciamento o comportamento dos professores precisa ser controlado e as questões referentes à aprendizagem devem ser reduzidas a problemas de administração, alocando recursos para formar o maior número de estudantes, com menor custo e dentro do tempo designado (GIROUX, 1997).

A imposição dos cadernos do professor e do aluno na rede estadual se constitui em um processo que, embora anunciado como uma questão de organização curricular e que visa preservar os alunos, se constitui em poderoso instrumento que confere ao Estado o poder de decidir como e o que deve ser ensinado aos alunos (CARVALHO, RUSSO, 2012, p. 148).

Encontramos em Sacristán (2000) que os guias curriculares, livros didáticos, avaliações externas vão influenciando os professores gradativamente e cumulativamente. Com o passar do tempo, as reações se apresentam na forma de adaptação, submissão, acomodação, resistência ou confronto.

Com o passar do tempo vieram cobranças e cobranças e cobranças e foi acontecendo aí começamos a introduzir. Depois precisava trabalhar então a gente trabalhava, mas colocando ainda as necessidades do aluno ali entre as situações de aprendizagem. E agora como a cobrança é maior e o envolvimento do grupo, a rede vai cobrando né os superiores agora a gente trabalha a risca, eu vejo muitos amigos, a maioria trabalha né, o caderno do aluno. [...] Quando veio a implementação desse material foi muito conflito. O professor não queria trabalhar, o coordenador precisava pedir né e recebia cobranças dos seus superiores. Oh, foi muito difícil né. Aí com o tempo colocou, depois coloca mais um pouquinho, aí o professor vai vendo que ninguém vai ceder ele vai ter que encarar. Eu senti isso na pele e eu não queria, eu até fiquei meio depressiva, porque os meus alunos precisavam de uma coisa e eu tinha que dar outra. Aí eu fiquei depressiva de verdade, não só por isso, por outras coisas, mas isso era o que mais me angustiava. Ver que o aluno precisava, por exemplo, aprender ler e escrever e tinha que produzir texto. Não sabia escrever uma frase e ali ele tinha que produzir texto. Eu estava queimando etapas, atropelando tudo né...isso é difícil, a gente vê uma realidade e ter que fazer o que estão me mandando, pensando assim entre aspas né [...]Mas eu não vejo conflito mais por isso com todos os amigos. Um ou outro ainda questiona, mas parece que já caiu na...como eu posso dizer, no uso comum de todos né. Não há o que questionar e tem que ser trabalhado. Alguns amigos trabalham com o livro didático, mas nós tivemos já essa abertura. Mesmo porque senão não teria porque receber o livro didático né. Mas, hoje eu não vejo conflito por esse motivo. Eu não vejo ninguém...pelo menos não sei...eu converso pouco, não percebo ninguém te questionando por causa do material. Não vejo mais ninguém na sala dos professores entrando em conflito por conta do material né. Eu acho que todo mundo lutou, reclamou, cansou, não resolveu, a gente trabalha para esse sistema então a gente vai ter que engolir, mais ou menos assim, se acomodou. Teve que ficar e ficou né. Igual preso que entra na cadeia se bate, se bate se bate (risos) não tem como sair, ele tem que ficar né (risos) (PROFESSORA P6, 2018).

Eu procurei desde o início, eu procurei trabalhar, porque eu acho assim é para ser trabalhado não é? A gente tem que vestir a camisa da escola, não é isso? Então eu procuro, eu procuro seguir aquilo que é para ser feito. Não sou perfeita não, mas a gente procura fazer o que tem que ser feito. Não adianta eu tentar fugir do caderninho se em todo o estado é o caderninho (PROFESSORA P9, 2018).

Constatamos, pelos depoimentos expostos, que parte dos professores acreditam que o processo de resistência inicial foi seguido pela adaptação/acomodação à reforma. Situação semelhante foi encontrada na pesquisa de Santos e Pierson (2015), onde a fala de alguns dos sujeitos entrevistados apontou que, conforme as atividades foram sendo realizadas nas aulas, os professores foram se adaptando, o que gerou uma modificação nos sentimentos e reações os conduzindo à aceitação.

A proposta curricular paulista foi introduzida na rede de ensino a partir de um modelo intervencionista e burocrático, que busca fazer do professor um executor, ignorando que os professores têm um pensamento profissional próprio, que vai além das condições de seu trabalho e que ao retirar dele a autonomia e uma participação ativa, corre-se o risco de haver um posicionamento de acomodação, com a justificativa de cumprir o estabelecido sem ter que explicar as próprias decisões (SANTOS, PIERSON, 2015, p. 602).

Apesar dos riscos de acomodação apontado por Santos e Pierson (2015) e da própria percepção de alguns professores, a realidade tem indicado uma situação muito adversa. É possível perceber que mesmo que não tenham clareza a respeito disso, o processo de resistência mencionado por Sacristán (2000) se sobrepôs aos demais.

Por mais que certas representações de passividade e submissão a tudo que é estabelecido predominem há séculos, não foi essa realidade que encontramos. A resistência, um claro dinamismo na busca por outras alternativas e o uso da criatividade são evidentes na prática da maioria dos sujeitos da pesquisa.

Agora tem coisas que eles fizeram que não dá para gente poder caminhar. Então me desculpa, eu pego e inverte, faço do jeito que eu acredito que os alunos entendam melhor. Agora a gente trabalha com uma matriz de habilidades e competências, mas para poder chegar nessas habilidades e competências existe uma sequência pedagógica que precisa ser respeitada e as vezes eu sinto que eles olharam muito para as habilidades e competências e a hora que você vai aplicar a sequência pedagógica para chegar naquela habilidade e competência não dá certo (PROFESSOR P7, 2018).

As colocações do professor P7 mostram as angústias vivenciadas por professores que estão há anos na rede de ensino e que lutam pela manutenção de sua autonomia. Primeiro, é importante ressaltar que esse professor não utiliza os materiais do SPFE em suas aulas. O professor adota uma metodologia de trabalho muito diferente do que é cobrado pelo programa.

Eu estou colocando cimento escondido, eu estou colocando o cimento que eu acho que tinha que ter porque senão essas paredes começam a trincar e você começa a perceber que os outros professores, por exemplo, as paredes estão trincando mas a minha não está. Então o que que eu faço, eu paro de colocar cimento também né, se eu estou vendo que a do outro está trincando? Então, é nesse dilema que a gente vive (PROFESSOR P7, 2018).

Os alunos recebem os “cadernos”, mas sequer trazem na aula do professor P7, pois há anos estão acostumados com o trabalho com portfólios. O professor trabalha teoria, exercícios e uma série de atividades práticas em todas as salas. Apesar das cobranças da DE para que usasse o material, o mesmo resiste e luta pela manutenção de sua autonomia. A preocupação desse professor era que se assistisse sua aula, para confirmar que o trabalho vem dando certo. O professor sempre convida a diretora da escola para assistir os experimentos e

as aulas teóricas, como ele mesmos diz, buscando uma certa segurança e apoio por não estar seguindo as prescrições da SEE.

Comparando o ensino a uma construção, o professor alerta que ao usar o “caderno do aluno” é como se um pedreiro colocasse pouca massa nas paredes e estas começassem a trincar, podendo vir a cair. O professor afirma que se fosse seguir o material a aprendizagem não aconteceria, o ensino oferecido seria frágil, não teria sustentação e não atenderia às necessidades dos alunos.

Outros participantes da pesquisa relataram viver um dilema parecido: “Devo atender as reais necessidades dos alunos ou cumprir o material pelo qual serei cobrado?” Contreras (2002) faz importantes apontamentos nesse sentido.

A experiência concreta da educação excede a delimitação oficial de objetivos para que os docentes possam enfrentar os interesses e as necessidades daqueles com quem trabalham. E isso os situa inevitavelmente diante de conflitos e responsabilidades morais, diante da necessidade de encontrar uma resposta entre as exigências administrativas, os interesses da comunidade e as necessidades dos alunos (CONTRERAS, 2002, p. 104)

A fala da professora de Língua Portuguesa (P6) expressa claramente esse dilema.

Então há um desencontro e eu preciso trabalhar aquilo. Então eu sinto que eu trabalhando aquilo eu sou honesta ao meu patrão, que seria né a parte pedagógica do governo do estado de São Paulo. Eu trabalho para eles e eles pedem que eu trabalhe esse material. Estou sendo honesta, mas com os alunos eu não sinto bem, porque eu gostaria de socorrer o aluno naquilo que ele está precisando, não naquilo que é colocado. Então há um desencontro. Sinto um desencontro, porque não tem uma flexibilidade com os alunos que precisam. Como que eu vou trabalhar alguns aspectos que os alunos precisam, por exemplo, no sexto aninho, eles chegam com dificuldade de alfabetização, por exemplo. Eu quero socorrer a turma primeiro um pouquinho na alfabetização. Deixar eles mais letrados. Não dá, porque já vai chegar com texto, com leitura...com um monte de coisa que já está no caderninho e se eu parar eu vou ser cobrada porque que eu não estou acompanhando o caderninho. Então fica, fica assim uma coisa, a cobrança do caderninho né para nós professores, mesmo assim eu vou devagar, sou uma professora que nunca termina a apostila (PROFESSORA P6, 2018).

Percebemos que os participantes da pesquisa vivenciam esse dilema e optam por adotar uma postura reflexiva diante da prática, constituindo um processo de reflexão na ação, o que transforma o professor em um pesquisador no contexto da prática.

Nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final [...] Discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que o problema é outro, que deve ser visto de uma nova maneira, que devem ser atendidos outros aspectos não considerados ou interpreta-se de forma diferente (CONTRERAS, 2002, p.109).

É evidente que os professores sentem, que os materiais advindos com a reforma, tiram-lhes a possibilidade de serem competentes. Os professores sabem muito bem o que fazer e como fazer, porém, os materiais e os outros mecanismos da reforma tentam engessar sua prática.

A gente vê assim, na nossa escola a gente sempre foi muito questionador. Todos os professores da nossa escola sempre questionaram [...] Então dos professores, que são efetivos na escola que pegaram desde o início a gente vê essa preocupação de complementar de não ficar só naquilo, de não seguir a risca (PROFESSORA P2, 2018).

Porém, ao ignorar as técnicas preestabelecidas os professores não se sentem confortáveis, pois percebem que estão agindo contra o que já está determinado.

A gente se sente sozinho, a gente se sente nadando contra a correnteza e a gente se sente um pouco bandido, porque a gente se sente o tempo todo criticado por não estar fazendo o que o governo pediu para fazer [...] E outra, a gente acaba se sentindo um pouco bandido, porque eu estou lutando contra um sistema e essa ideia de estar me sentido um pouco bandido por estar fazendo isso deixa numa angústia muito grande, porque é o tempo todo a gente tem que estar pedindo o apoio. Dai vai lá assistir a minha aula, Rosângela vai lá assistir a minha aula. Na diretoria de ensino eu já pedi para várias pessoas, vamos lá assistir a minha aula, vamos lá ver como que está acontecendo, como está rolando isso...será que isso que eu estou fazendo e que está dando certo não pode servir para mostrar para outros professores que é um caminho que pode ser trabalhado, né? (PROFESSOR P7, 2018).

Lima (2001) define como infidelidade normativa esse processo de descumprimento de uma norma, de forma total ou parcial. A escola não tem se apresentado como um locus de simples reprodução normativa, mas sim de reconstrução. A infidelidade normativa é fruto da fidelidade dos sujeitos aos seus interesses e propósitos, conforme constatamos a partir da pesquisa empírica.

Em uma rede de ensino extensa como a estadual, onde as leis, decretos, resoluções e qualquer outro tipo de decisão são tomadas/estabelecidas verticalmente de fora para dentro da escola com caráter normativo e impositivo é comum encontrarmos a adoção de estratégias para burlá-las, conforme verificamos nas falas dos professores (LIMA, 2011).

Quanto mais as políticas educativas são decididas e promulgadas a nível central, mais uma concepção burocrática da escola tenderá a predominar[...] Quanto aos professores e outros educadores, pode afirmar-se que se essa concepção é aceite, mais as escolas se tornarão burocráticas e que, pelo contrário, se ela for rejeitada, mais facilmente as políticas educativas tenderão a fracassar (LIMA, 2001, p.48).

Segundo Lima (2001), a partir do momento que os órgãos centrais são os responsáveis pelas regras e estruturas formais da escola, do ponto de vista teórico, ela seria o locus da reprodução perfeita dessas regras. Porém, na prática há de se considerar que “a administração central não é um corpo homogêneo e a legislação e outros normativos

produzidos não constituem um bloco monolítico, coerente e articulado, tudo prevendo e regulamentando, de tal forma que nada nem ninguém lhe poderá escapar” (LIMA, 2001, p. 59).

Destarte, as formas de resistência, encontradas na realidade pesquisada, mostra-nos que o trabalho docente não é apenas determinado normativamente e, muitas vezes, as tentativas de normatizar todo o processo de ensino aprendizagem (o que ensinar, como ensinar, como avaliar) acaba conduzindo à insubordinação e ao descumprimento das regras (LIMA, 2001).

Nas falas dos sujeitos de nossa pesquisa ficou claro que as etapas percorridas entre a concepção, a chegada dos materiais à escola e a sua execução foram marcadas por uma série de alterações.

Da sua decodificação, realizada a diferentes níveis e por diferentes atores, pode resultar uma interpretação diversa, se não contrária, daquela que foi realizada em outros níveis. As condições de recepção, o canal utilizado, os códigos utilizados pelos receptores etc, poderão por si só operar transformações de sentido no conteúdo intencional da mensagem. A implementação das diretrizes normativamente estabelecidas pode, portanto, e em teoria, assumir pelo menos três formas distintas: a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial ou a não reprodução (LIMA, 2001, p.63).

Hypolito (1991) afirma que a escola é um “espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, conflitos entre interesses de classes e grupos” (HYPOLITO, 1991, p. 18).

Novamente podemos considerar que o grau de autonomia próprio às características do trabalho escolar estaria no centro da possibilidade de os sujeitos recompor as orientações externas em torno de sua “fidelidade” a objetivos próprios. Neste caso, as formas de controle produzidas pelos sistemas de ensino esbarrariam em limites não presentes em outros locais de trabalho, ou seja, constitutivos da própria atividade, embora esta esteja formalmente inserida na lógica capitalista (GARCIA, CORREA, 2011, p.127).

Nesse sentido, as formas de controle estabelecidas pela SEE esbarram nos objetivos e interesses dos professores e na experiência acumulada por eles ao longo de anos de trabalho pedagógico escolar. Os professores usam os segredos de seu ofício, seus saberes, sua arte. Os “saberes e fazeres de sua maestria” permanecem em sua prática cotidiana nas salas de aula, independente de qualquer política governamental que queira impor mudanças que para eles não são significativas (ARROYO, 2000, p.17).

Como ressalta Arroyo “o magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação” (ARROYO, 2000, p.18), por isso os professores mantêm e reproduzem a herança de um saber específico que os leva a travar embates e

resistirem a qualquer tentativa de mecanismos gerenciais usurparem o seu saber profissional. “Há uma resistente cultura docente” (ARROYO, 2000, p.19).

Portanto, vemos que as ações do estado em separar os que pensam e decidem (formuladores de políticas), e os que colocam em prática (professores que estão no chão da escola), não logrou êxito em eliminar os tradicionais traços do ofício de mestre.

O trabalho e a relação educativa que se dá na sala de aula e no convívio entre educadores (as)/ educandos (as) traz ainda as marcas da especificidade da ação educativa. A escola e outros espaços educativos ainda dependem dessa qualidade. As tentativas de racionalização empresarial não conseguiram tornar essa qualificação dispensável” (ARROYO, 2000, p.19).

Importantes pesquisas empíricas têm evidenciado que, apesar dos apelos neoliberais e da busca pela descaracterização da educação educativa, os professores de diferentes escolas têm buscado formas de resistência para que nada substitua o ofício de mestre, o saber docente (ARROYO, 2000, LEITE, 2011, CANTAZARO, 2012, MALDONADO, 2013).

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto (ARROYO, 2000, p.24).

Segundo Arroyo (2000), por mais que as políticas educacionais tratem os professores como cata-ventos, obrigados a girar conforme as demandas políticas e tecnológicas, estes têm resistido a partir da reafirmação da especialidade de sua ação, do seu saber-fazer, planejar e intervir.

As falas dos participantes de nossa pesquisa evidenciam essa resistência. A maioria dos professores da escola pesquisada apresentaram completa negação a usar os materiais do SPFE no início da reforma. Porém, com o tempo foram procurando estratégias que não podem ser vistas como simples reação natural ao que é novo, mas sim fundamentadas em razões e objetivos muito claros para esses professores.

Apesar de sentirem que sua autonomia foi restringida, os professores refletem constantemente sobre sua ação pedagógica e buscam meios para adaptar o currículo conforme sua experiência e as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Eu tenho autonomia porque eu faço ela né (PROFESSOR P1, 2018).

Olha eu acho que existe os dois lados, porque nós temos um professor que tem noção da grade completa. Esse professor tem autonomia, porque existe conceito e conteúdos da segunda e terceira série do ensino médio que quando o professor conhece bem ele consegue jogar ela para frente e ele consegue trabalhar as duas coisas ao mesmo tempo. Vou te dar um exemplo de trigonometria, por exemplo, ela é trabalhada um pouco no segundo e um pouco no terceiro. Se a gente pegar todo

esse conteúdo e colocar no terceiro o aluno sofre bem mesmo. Ele tem mais maturidade e consegue enxergar de melhor forma. Só que se você tem um professor que não tem essa noção, que não tem esse conhecimento aí ele vai ter pelo menos um parâmetro de onde dar, de onde trabalhar. Então tem os dois lados (PROFESSORA P4, 2018).

Os professores resistem ao refletir sobre a realidade do aluno, ao adaptar o que julgam necessário, ao rever e avaliar os caminhos seguidos e ao se negar a atender processos uniformizadores dos processos educativos preconizados pela instituição de um currículo único.

Vimos que o professor tem seu espaço de ação. É ele quem toma a decisão final do que ocorrerá no chão da escola. Situação semelhante encontramos na pesquisa realizada por Cantazaro (2012). A pesquisadora aponta que, por tratar-se de uma política pública, é claro que os materiais do SPFE têm autoridade no espaço escolar e chegam a disputar com o professor o lugar que sempre foi dele. “O material é organizado de maneira a trazer respostas a questões relativas à função precípua do professor, em especial aquela que envolve a preparação de suas aulas e a definição do modo de se relacionar com os alunos” (CANTAZARO, 2012, p.64).

Segundo Cantazaro (2012), se a intenção da SEE ao criar o SPFE era dar ao material um lugar próprio e ao professor o papel de consumidor invisível, segundo as categorias de Certeau⁶⁰, não foi o que ocorreu. O professor tem visibilidade diante do aluno e é o protagonista na comunidade escolar, onde possui lugar próprio e autoridade.

Assim como Cantazaro (2012), não encontramos passividade dos professores em relação à reforma, os professores não são “meros aplicadores de receitas”, mas questionam e resistem a perda de autonomia imposta pela mesma.

Tem coisas que eles fizeram que não dá para gente poder caminhar. Então me desculpa, eu pego e inverteo, faço do jeito que eu acredito que os alunos entendam melhor. Agora a gente trabalha com uma matriz de habilidades e competências, mas para poder chegar nessas habilidades e competências existe uma sequência pedagógica que precisa ser respeitada e as vezes eu sinto que eles olharam muito para as habilidades e competências e a hora que você vai aplicar a sequência pedagógica para chegar naquela habilidade e competência não dá certo (PROFESSOR P7).

Nota-se um abismo entre o que foi idealizado pelos reformistas e a apropriação dos materiais do SPFE pelos professores, pois no uso cotidiano eles os recriam. Então, por mais

⁶⁰ Cantazaro (2012), analisa os papéis desempenhado pela SEE e os materiais do SPFE e os professores que estão no chão da escola a partir das categorias criadas pelo historiador francês Michel de Certeau em seu livro “A invenção do cotidiano”. O autor analisa as estratégias de dominação adotadas por grupos que detêm o poder e propagam redes de vigilância e controle, “os fortes”, e grupos que são dominados e seguem as determinações, “os fracos”.

que o professor já não consiga determinar todas as ações, ele ocupa um saber estratégico que lhe permite criar novas possibilidades diante da política (CANTAZARO, 2012).

Na escola pesquisada por Leite (2011), os professores também vêm há algum tempo criando sistemas de resistência para que não haja a expropriação de seu trabalho. O processo político de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico conferiu identidade ao grupo de professores, que adquiriu consciência que a autonomia é a condição fundamental para a ação docente.

Assim, apesar de as reformas pressionarem para que os professores deixem de ser críticos e reproduzam ideologias, a partir da aquisição da consciência pelo grupo, os professores lutam para desenvolver um currículo transformador e emancipatório, contextualizado com a realidade na qual a escola está inserida.

Em nosso *locus* de pesquisa não ocorreu um processo de construção do trabalho coletivo a partir do projeto político pedagógico. Os professores resistem e adotam estratégias para driblar as amarras na reforma, porém não de forma tão estruturada quanto a encontrada por Leite (2011). O que move os professores da escola por nós pesquisada é a luta pela manutenção de suas concepções de ensino, muito diferentes daquelas apregoadas pela reforma.

Vê-se que é um desafio para os participantes da pesquisa articular um movimento de reflexão e discussão que conduza à ampliação da consciência coletiva e ao desenvolvimento curricular contextualizado à luta pela autonomia.

Os elementos explorados nessa categoria nos mostram que ao desconsiderar as especificidades da ação educativa, os reformistas incorreram em um grande erro. Por mais que os materiais do SPFE trouxeram transformações no cotidiano escolar e no trabalho docente, o saber dos professores ainda se sobrepõe a tudo o que lhes é imposto. Os professores não deixam de usar os materiais, porém lhes dão novos significados.

Constatou-se que a experiência dos professores foi de suma importância para que não houvesse a expropriação do saber fazer docente. Os docentes que estão há mais tempo na profissão buscam constantemente meios para que não ocorram as cisões entre a concepção e a execução. Os professores dominam as múltiplas formas de conhecimento, entre eles conhecimento científico pedagógico, conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento do currículo, conhecimento dos alunos e das suas características, conhecimentos dos contextos e conhecimentos dos fins educativos (ALARCÃO, 2010). Portanto, são reconhecidamente competentes e se debatem contra qualquer tipo de desconfiança em relação aos seus saberes,

reagem com um trabalho criativo e recusam-se a atuar como meros reprodutores de ideias e prática que não lhes pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio à crise do Estado de Bem-Estar Social, abriram-se lacunas para a ascensão dos princípios neoliberais de liberdade comercial, do não intervencionismo estatal e do livre mercado. O Estado foi submetido a uma completa reestruturação de suas funções, houve o desmonte das estruturas sociais, a redução do aparelho estatal, a perda de direitos e a ampliação do poder das leis de mercado. Tais mudanças impactaram as esferas política, econômica, social e cultural (GENTILI, 1998).

Esse novo modelo foi sendo legitimado através de uma verdadeira reforma ideológica, responsável pela criação de novas representações que conduziram à formação de uma sociedade despolitizada, individualista e pouco questionadora em relação aos rearranjos capitalistas (GENTILI, 1996).

No contexto de ascensão do pensamento neoliberal, a educação passou a ser vista sob a ótica das leis de mercado e o estado valeu-se do emprego de tecnologias de regulação e controle, como a performatividade e o gerencialismo, para melhorar a produtividade e a eficiência do sistema de ensino (BALL, 2005). Contraditoriamente, estabeleciam-se essas formas de controle à medida em que o estado se esquivava da responsabilidade sobre a educação. (TORRES, 2000).

Os princípios neoliberais fundamentaram muitas orientações sobre políticas educacionais dadas por organismos e agências internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial, e a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien – Tailândia (1990) foi o marco da ascensão desse pensamento na educação. Os países participantes foram incumbidos de realizar reformas neoliberais em seus sistemas de ensino, com ênfase em avaliações externas, estabelecimento de metas, investimentos em capital físico e em currículos prescritos (SHIROMA, 2000).

Para atender às novas demandas resultantes da reestruturação do capitalismo adotou-se uma nova perspectiva pedagógica, a “Pedagogia das Competências”, responsável pela formação de sujeitos capazes de mobilizar conhecimentos e saberes na resolução de situações problemas (SILVA, 2010).

Essa perspectiva defende o deslocamento do foco do ensino da transmissão de conteúdos para a construção de competências, pois acredita-se que a consolidação do processo

ensino-aprendizagem ocorra a partir da interação do sujeito com o meio, restando ao professor o papel de facilitador/mediador desse processo (RAMOS, 2001).

Dentre as críticas a essa linha pedagógica está a limitação do pleno desenvolvimento dos indivíduos, pois ao priorizar-se a formação de sujeitos com comportamentos flexíveis, para o atendimento às exigências imediatas do mercado, essa perspectiva ignora o próprio dinamismo deste. Esse caráter imediatista potencializa riscos de simplificação do processo de aprendizagem ao desconsiderar que o contexto de vivência dos alunos é marcado por representações do senso comum (RAMOS, 2001).

Vimos que a ascensão do pensamento neoliberal nas políticas educacionais brasileiras e dos pressupostos da Pedagogia das Competências ocorreu na década de 1990, no contexto de reforma do aparelho do Estado do governo FHC.

Concomitantemente, no estado de São Paulo a política educacional foi sendo desenhada nos moldes neoliberais, sobretudo a partir de 1995, quando uma série de reformas de cunho organizacional, curricular e pedagógico foram implementadas na rede de ensino paulista. Formas empresariais de gestão foram incorporadas na educação e o processo decisório concentrou-se nas mais altas hierarquias da Secretaria de Educação do Estado, sem uma participação efetiva de outros sujeitos (RAMOS, 2013).

Identificar essa linha tênue entre o neoliberalismo e os rumos seguidos pela educação no estado de São Paulo constitui-se o plano de fundo para compreendermos nosso objeto de estudo: a reforma curricular paulista.

Como vimos, usando como argumentos os baixos índices de desempenho dos alunos das escolas públicas estaduais paulistas e a falta de uma base curricular comum, a reforma curricular foi implementada em toda a rede estadual de ensino, desconsiderando as particularidades locais e a necessidade de ações que fossem ao encontro do fortalecimento do Projeto Político Pedagógico das escolas e contribuíssem com a construção de um trabalho coletivo forte e capaz de alterar os rumos da educação.

Nesse contexto, traçamos como objetivo precípuo analisar o processo de implementação da reforma curricular paulista e suas decorrências no trabalho docente, a partir da percepção de professores deste sistema público de ensino.

Constatamos que a verticalidade na tomada de decisão e o silenciamento imposto aos principais atores da ação educativa, apresentaram-se entre os fatores de repulsão à essa política. “Esta desvalorização vem do fato da não construção coletiva da proposta, evidenciando que especialistas em educação são outros que não os professores atuantes nas salas de aula das escolas públicas estaduais” (CAPALBO, 2010, p.72).

Ao abafar a voz do professor e ignorar a sua experiência, questiona-se a própria competência deste. Os reformistas não valorizaram que é ele quem conhece o aluno e a realidade que o cerca, portanto cabe a ele a construção de um currículo contextualizado e que garanta uma aprendizagem significativa para os discentes. Isso não pode ser retirado do professor. Além disso, ao negar o espaço de construção social do currículo e desconsiderar as interações sociais e culturais, a reforma curricular buscou homogeneizar realidades muito diferentes.

Constatamos que, por mais que a SEE se valera de uma série de mecanismos (alinhamento com o SARESP. Cursos de formação na EFAP, bonificação por desempenho, prova do mérito, entre outros) para garantir a implementação/consolidação da reforma, os instrumentos não foram eficazes na realidade pesquisada. Os participantes da pesquisa não os associaram à política em questão. A fiscalização e cobranças da Diretoria de Ensino na escola foram mais significativas para os professores que, de início, recusavam-se a usar os cadernos do SPFE.

No entanto, esses materiais trouxeram muitas transformações à prática docente. O caráter prescritivo dos materiais fez com que os professores se sentissem obrigados a trabalhar com uma concepção de ensino que negava seus preceitos e ignorava seu saber - fazer. O material reforçava a formação de um sujeito adaptável às demandas do mercado, expectativa não compartilhada pelo grupo de professores que, pelo contrário, buscavam a formação integral dos alunos. Os professores ressaltaram o fato dos cadernos serem desatualizados, descontextualizados, pouco atrativos e estruturados de uma maneira que não permite a formação almejada.

Concluimos, que apesar da força inegável dessa política, os participantes de nossa pesquisa não são meros reprodutores do currículo prescrito pela SEE. Pelo contrário, deram novos significados aos materiais do SPFE, adequando-os a seu favor na ação educativa.

Apesar de algumas características dos materiais os isolarem, dificultarem a interdisciplinaridade e a construção do trabalho coletivo, os professores criam estratégias de resistência e constroem um trabalho criativo, fugindo das amarras da racionalidade técnica imposta pela reforma.

Assim, buscam constantemente oferecer uma aprendizagem significativa aos alunos. Nesse sentido, analisam, estudam, usam de um trabalho criativo, pesquisam as necessidades reais destes e adotam estratégias diversas e, muitas vezes, distantes do que lhes foi imposto pelo currículo oficial e cobrado pelos agentes implementadores. Portanto, os professores não são passivos, mas criam um abismo entre o que foi idealizado pelos reformistas e o que está

sendo realizado na prática. Por mais que não consiga determinar todas as ações, ele ocupa um saber estratégico que lhe permite criar novas possibilidades diante dessa política de unificação curricular.

Enquanto as políticas educacionais forem assunto de gabinete, pensadas e planejadas por *experts* que nunca entraram em uma sala de aula, elas não se consolidarão no cotidiano escolar. É preciso olhar de perto esse cotidiano repleto de angústias, de cobranças, de demandas que não vêm sendo consideradas. Os professores recebem as reformas pensadas distantes da escola com estranheza e desprovidas de sentido.

Ressalta-se ainda que, investir em sistemas de unificação curricular e de avaliação em um lugar onde há tantos problemas socioeconômicos e graves disparidades sociais, não parece ser a melhor alternativa. A educação precisa de investimentos estruturais, em valorização dos seus profissionais e de currículos contextualizados à realidade local. Qualquer iniciativa que se distancie disso tenderá a colocar o peso de metas não alcançadas nos “ombros” de professores e alunos de escolas que enfrentam graves problemas (APPLE, 2014).

Currículos fechados e o controle sobre o processo pedagógico tendem a gerar consequências negativas, pois não contribui para uma avaliação das escolas que diagnostique as desigualdades e necessidades de formação dos professores, impedindo que sejam formuladas medidas que levem ao aperfeiçoamento docente. Esse controle sobre o processo pedagógico cria uma ilusão de que é possível elevar a qualidade do ensino de forma rápida e com baixos custos.

Nesse sentido, um currículo único não cria uma coesão social, como defendem alguns teóricos, já que o mesmo chegará a uma sociedade marcadamente desigual, onde os membros de cada classe farão sua leitura conforme as posições que os mesmos ocupam nas relações sociais e na cultura (SACRISTÁN, 2000).

Esperamos que este trabalho contribua para reflexões acerca das políticas educacionais e seus impactos no chão da escola. A escola é viva, dinâmica, nela vemos o reflexo da sociedade com todas as suas contradições e conflitos. Os professores são sujeitos históricos que constroem e reconstróem a todo tempo essa historicidade, são detentores de saberes e reafirmam a todo tempo a especialidade de sua ação, a ação educativa. Qualquer política voltada à educação precisa considerar essas especificidades. A realidade cheia de antagonismos precisa ser olhada de perto e os professores precisam ser ouvidos para que as políticas façam sentido e consigam ter bons resultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M.A.A. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos**, p. 131-143. jul, 2010.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livro Editora, 2008.
- APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.B. TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.B. TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ARANTES, F. A. **Programas de formação continuada para a rede pública do estado de São Paulo**: contribuições da UNICAMP para a secretaria de estado da educação. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- ARAÚJO, R.M.L. As referências da Pedagogia das Competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: 2008.

BARRETTO, E.S.S. **As propostas curriculares oficiais**. Análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1995.

BARRETO, E. S. S. Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p.738-753 set./dez. 2012.

BARROS, R.A. **As implicações do Programa “São Paulo faz escola” o trabalho docente de professores iniciantes**: um estudo de caso. 176 f. Dissertação (Mestrado). Rio Claro, 2014

BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente e serviço**: o programa Letra e Vida. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

BIANCHETTI, R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora, 1994.

BOSCHECHI, F. H. L. **Práticas pedagógicas com o uso das TIC declaradas por professores de matemática do ensino médio no contexto do novo currículo do estado de São Paulo**. Presidente Prudente, 2016. 159 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista.

BRASIL **PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Brasília, DF, 1993.

BRASIL. **PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DE ESTADO**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 360 p

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: MEC; SEB, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 2)

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, Brasília, D.F., 2010.

BUSQUINI, J.A. **A proposta curricular do estado de São Paulo de 2008**: discurso, participação e prática dos professores de matemática. 2013. 231 p. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 2013.

CALLEGARI, César; CALLEGARI, Newton. **Ensino fundamental**: a municipalização induzida. São Paulo: SENAC, 1997.

CALLEGARI, César. **O Fundef e a municipalização do ensino fundamental no Estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana, 2002.

CANTAZARO, Fabiana Olivieri. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola do Ensino Médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 2012.

CAPALBO, Roberta Braga. **Política Pública de Educação e Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Percepções sobre a eficácia. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 2010.

CARVALHO, C. RUSSO, M. Educação, regulação e políticas educacionais: o contexto paulista. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 29, p. 135-150, set./dez. 2012.

CAÇÃO, M. I.; MENDONÇA, S. G. L. "São Paulo faz escola?": contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M. A. (Org.). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas**: da escola básica à universidade. Campinas: Papyrus, 2011. p. 219-246.

CASTANHO, S. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: **Globalização, pós – modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais/ José Claudinei Lombardi (org). Campinas: Autores Associados, 2001.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**, 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2000.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. Proposta do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**/ TOMMASI, L. WARDE, M.J. HADDAD, S. (org). São Paulo: Cortez, 2000.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **Unirevista**, v.1, n.1, p.32-46, 2006.

DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012)**: dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial. 2013. 153 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.

DANTAS, G. K. G. **Representações sociais sobre a escola pública paulista**: do fórum “A Escola dos Nossos Sonhos” ao pesadelo do “Plano Estadual de Educação”. Marília, 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

DI GIORGI, Cristiano et al. **Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família.** Ensaio: aval. pol. públ. **Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, 2014, p. 1027-1056.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001a.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

FIAMENGUI, G. **Impactos do projeto São Paulo faz escola no trabalho do professor.** 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

GARCIA, M.M.A. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação.** V.15, n. 45, set./dez.2010.

GENTILI, P. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In SILVA, T. T. (Org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde com o neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIAVARA, A P. **Entre o discurso e a prática:** a implementação do currículo de história para o ensino médio no programa educacional São Paulo faz escola. 2012. 206 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais transformadores:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I.F. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAND, Catarina André. **Proposta curricular do Estado de São Paulo:** Algumas implicações no trabalho docente. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) – UNISO, Sorocaba, 2010.

HÖFLING, E. de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. **Educação & Sociedade**, ano 21, n. 70, abr., 2000, p. 159-170.

HYPOLITO, A. M. Processo de Trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teorias & Educação**. Pelotas. n. 4, 1991, p. 3-18.

JEFFREY, Débora Cristina. **O regime de progressão continuada: O caso paulista (1998-2004)**. São Paulo: Unesp, 2011.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A.F.B. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.

LEITE, Eliana Allbarrans. **O impacto da Reforma Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010) em uma unidade escolar da rede**. 2011. 116 f. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 8 ed.** São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica**. São Paulo, Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Janete da Costa. **Trabalho e currículo oficial: Contradições e tensões no modo de ser professor contemporâneo. Reflexões sobre os Livros-Textos**. 2011. 248 f. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 2011.

MALDONADO, Luís Renato Silva. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: O Programa São Paulo Faz Escola**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 2013.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARSIGLIA, A. C. G. O construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede de ensino paulista a partir da década de 1980. **Revista HISTDEBR**. Versão on line. 2012.

MARTINS, E.F.M; SALES, A.O.; SOUZA, C.A. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr. 2009

MASSABNI, V. G. **Inovações na política educacional paulista: A proposta curricular e o referencial construtivista**. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

MASSABNI, V. G. **Análise dos professores sobre a reforma curricular paulista. II** Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de Lindóia, 2014.

MASSABNI, V. G. Reforma curricular de São Paulo e as regulações do trabalho docente. **Dialogia**, São Paulo, .22, p. 161-172.jul/dez. 2015

MASSABNI, V. G. O trabalho colaborativo entre licenciandos e professores: elaboração de novas práticas pedagógicas diante do currículo paulista. **Educação, teoria e prática**, 2018.

MILITÃO, S. C. N. **O FUNDEF e a municipalização do ensino fundamental**: O estado de São Paulo em análise. Estudos, n.13. 2009, p.195 - 212.

MILITÃO, S.C.N. **Municipalização do ensino no estado de São Paulo**: passado, presente e perspectivas. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2010.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: Mais do mesmo? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011.

MILITÃO, A. N. **A complexidade da administração/gestão escolar**: limites e possibilidades. Presidente Prudente, 2015. 320 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista.

MOREIRA, A.F.B. (org.) **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

MOREIRA, A.F.B. TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNAKATA, Kazumi, O Livro Didático e o Professor: Entre a Ordoxia e a Apropriação. In: Monteiro, Ana Maria et.al. (org). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. S/ed. Rio de Janeiro: FAPERI/Manad 2007.

NETO, L. A. **A atuação do professor coordenador frente ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2008-2011)**. 2012. 93 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2012.

NOVAES, A. Consenso de Washington: crise do Estado Desenvolvimentista e seus efeitos sociais – um balanço crítico. **Revista Ensaios** – n.1, v.1, ano 1, 2º semestre de 2008

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v.3, n.5, p.13-26, jan./jun.2009. disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n5_2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A política educacional no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, J.P.T. A eficiência e/ou ineficiência do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Congresso Ibero-Americano de política e administração da educação, 4, 2014. **Anais ... Porto**: Anpae, 2014.

OLIVEIRA, S.R.F. **Formulação de políticas educacionais**: um estudo sobre a Secretaria da Educação do estado de São Paulo (1995-1998). Campinas, 1999. 155 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas.

PALMA FILHO, J.C. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos.** JC Cte Editora, 2005.

PARENTE, J.M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo.** Presidente Prudente, 2016. 134 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista.

PARO, V. H. As funções da escola, a estrutura didática e a qualidade do ensino. In: PARO, V. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática. 2007, p. 33- 81.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PAULA, A. R. **Proposta curricular do estado de São Paulo: novos papéis ou continuísmo na prática escolar do professor coordenador?.** 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, Márcio Alexandre Ravagnani. **Política pública e avaliação: o Saresp e seus impactos na prática profissional.** Franca : [s.n.], 2011.

RAMOS, G. P. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação.** V.29, n.3, p. 537-556, set./dez. 2013.

RAMOS, G. P. O programa “São Paulo faz Escola” e seu modelo de gestão tutelada. **Comunicações**, Piracicaba, 2014.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO , R.M. **O debate sobre as avaliações em larga escala no Brasil: tensões contextuais e argumentativas.** 2018. 275 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: Um estudo.** São Paulo, 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo – USP.

RUA, Maria das Graças. **Para aprender políticas públicas.** 3. ed. Brasília, DF: IGEPP, 2013.

RUSSO, M. CARVALHO, C. **Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011)**. *Série-Estudos...* Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.

RUSSO, M. **Reforma da educação no Estado de São Paulo: dimensões político-pedagógica e curricular**. Cadernos ANPAE, v. 18, p. 51-65, 2014.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SALGADO, P. D; SOUZA, M.A. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, n. 10, p. 81-03, 2017.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, R. C. PIERSON, A. H. C. **As reações dos professores de ciências diante da implantação de novo currículo na rede estadual paulista**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online), v. 17, p. 585-605, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **DIRETRIZES DA POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA**. São Paulo, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **DECRETO Nº 39.902 DE 01/01/1995**. Institui o Cadastramento Geral. São Paulo, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **DECRETO Nº 40.473 DE 21/11/1995**. Institui o Programa de Reorganização das Escolas. São Paulo, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **DECRETO Nº 40.510 DE 04/12/1995**. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas. São Paulo, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **DECRETO Nº 40.673 DE 16/02/1996**. Institui o Programa de Parceria Estado - Município. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **RESOLUÇÃO SE Nº 27 DE 29/03/1996**. Dispõe sobre o SARESP. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **RESOLUÇÃO SE Nº 77 DE 03/06/1996**. Dispõe sobre a criação de Classes de Aceleração. São Paulo, 1996.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **DELIBERAÇÃO CEE 9/97**. Institui o Sistema de Progressão Continuada. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **RESOLUÇÃO SE Nº 165 DE 25/11/1997**. Dispõe sobre a recuperação em férias. São Paulo, 1997.

SÃO PAULO. **A POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **RESOLUÇÃO SE-88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: SEE, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Proposta Curricular Paulista**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Cadernos do Gestor**, v. I e II. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Caderno do Professor**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Caderno do Aluno**. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Caderno do Professor**. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Estado da Educação. **Currículo Oficial Paulista**. São Paulo: SEE, 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, M. A. **A fetichização do livro didático no Brasil**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.

SILVA, P. D. **Pedagogia das competências e construtivismo: aproximações no contexto da reestruturação produtiva**. Anais semana educação, 2010.

SHIROMA, E.O. MORAES, M.C.M. EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: De Paulo Editora, 2000.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais**/ TOMMASI, L. WARDE, M.J. HADDAD, S. (org). São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, E. F. **O currículo da rede estadual paulista de ensino para a disciplina de história: Análise, compreensão e crítica dos professores**. 122 f. Dissertação (Mestrado), 2016.

SOUZA, S. Z. L, OLIVEIRA, R. P. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

TADEU, T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, C. P. **São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia?** Um estudo sobre a regulação docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização. 2016. 200 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: s. n., 2016.

TORRES, R.M. **Política educacional**. Rio de Janeiro: De Paulo Editora, 2000.

TORRES, T.A.R. **O Projeto Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de São Paulo: considerações acerca do direito a educação de qualidade**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005

ZOIA, G.F.; ZANARDINI, I.M.S. As implicações da reforma do estado brasileiro para a reforma da educação e da gestão educacional. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n.3, p. 107-116, set/dez 2016.