



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

CLÁUDIA MÁRCIA DE SOUZA OLIVEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO
OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NO COTIDIANO DE
UMA ESCOLA**

PRESIDENTE PRUDENTE

2012

CLÁUDIA MÁRCIA DE SOUZA OLIVEIRA

**AS IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO
OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO NO COTIDIANO DE
UMA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Presidente Prudente/SP, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Presidente Prudente

2012

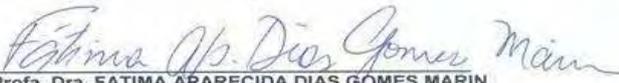
FICHA CATALOGRÁFICA

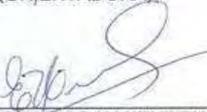
O46i Oliveira, Cláudia Márcia de Souza.
As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola / Cláudia Márcia de Souza Oliveira. - Presidente Prudente : [s.n], 2012
176 f.

Orientador: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Cotidiano escolar. 2. Currículo. 3. Prática docente. I. Marin, Fátima Aparecida Dias Gomes. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN
(ORIENTADORA)


Prof. Dr. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES
(UNESP/MARÍLIA)


Profa. Dra. IRINEU ALIPRANDO VIOTTO FILHO
(UNESP/Presidente Prudente)


CLÁUDIA MÁRCIA DE SOUZA OLIVEIRA

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 20 DE AGOSTO DE 2012.

RESULTADO: Aprovada

DEDICATÓRIA

Dedico esta travessia a DEUS, Força Infinita, que a cada dia desperta meus sentidos, ilumina minha mente e conduz meus passos na luta pela transformação do mundo num lugar melhor para se viver.

AGRADECIMENTOS

A meus pais Affonso e Alice, amor em sua plenitude.

Às minhas Anas Cláudia e Flávia, grandes motivos para enfrentar a luta e para celebrar a vida.

À minha Nina menina e meu Dudu, pelo silêncio quando necessário e pelos momentos de inesgotável felicidade.

Ao meu irmão Afonso Celso e às minhas irmãs Celinha e Ana Glaucia, companheiros de sempre, imensidão de carinho. Toninha e Wallace, irmãos do coração e Nelsinho, filho do coração. Aos queridos Thiago, Vitória, Rafael e Helene, a maior torcida organizada.

Ao meu bem, Waldemar, por celebrarmos a vida.

À Marina pela colaboração e dedicação nos afazeres de nosso lar.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, pela disposição, pelo incentivo e pela competência.

Com admiração e carinho, aos professores convidados para compor a banca, Prof^ª. Dr^ª. Elianeth Dias Kanthack Hernandez e Prof. Dr. Irineu A. Tuim Viotto Filho, meus agradecimentos pelas contribuições para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

À Prof^ª. Aparecida Lúcia Cantareira e Freitas Sabino, amiga de sempre, companheira de ideais e grande incentivadora.

Aos profissionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo: professores, funcionários, coordenadores, vice-diretores, diretores, supervisores e dirigentes com os quais pude constituir meus saberes, por permanecerem e acreditarem na educação.

À comunidade escolar universo da pesquisa pela imensurável colaboração, respeito e carinho.

Aos professores Sonia Penin (USP), Cândido, Neusa e Tânia (UNESP/Marília), Yoshie, João Bosco, Alberto, Ana Menin, Renata Junqueira, Tuim, Roseane, Raboni, Gilza (UNESP/Presidente Prudente), pelos saberes compartilhados.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP, Secretaria e Comitê de Ética, pelo sempre pronto e cordial atendimento.

Aos queridos companheiros de Mestrado, em especial: Antonia, Janaína, Marcela, Natália e Leonardo, pela partilha do conhecimento e pela alegria da juventude.

ÍTACA

*Se partires um dia rumo a Ítaca,
faz votos de que o caminho seja longo,
repleto de aventuras, repleto de saber.*

*Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o colérico Posídon te intimidem;
eles no teu caminho jamais encontrarás
se altivo for teu pensamento, se sutil
emoção teu corpo e teu espírito tocar.*

*Nem Lestrigões nem os Ciclopes
nem o bravio Posídon hás de ver,
se tu mesmo não os levars dentro da alma,
se tua alma não os puser diante de ti.*

Faz votos de que o caminho seja longo.

*Numerosas serão as manhãs de verão
nas quais, com que prazer, com que alegria,
tu hás de entrar pela primeira vez um porto
para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir:
madrepérolas, corais, âmbar, ébanos,
e perfumes sensuais de toda espécie,
quando houver de aromas deleitosos.*

*A muitas cidades do Egito peregrina
para aprender, para aprender dos doutos.*

Tem todo o tempo Ítaca na mente.

Estás predestinado a ali chegar.

Mas não apresses a viagem nunca.

*Melhor muitos anos levars de jornada
e fundeares na ilha velho enfim,
rico de quanto ganhaste no caminho,
sem esperar riquezas que Ítaca te desse.*

Uma bela viagem deu-te Ítaca.

Sem ela não te ponhas a caminho.

Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.

Ítaca não te iludiu, se a achas pobre.

*Tu te tornaste sábio, um homem de experiência,
e agora sabes o que significam Ítacas.*

(Kaváfis – trad. José Paulo Paes)

OLIVEIRA. C.M. de S. As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

RESUMO:

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de Mestrado, “As implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia-FCT, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Presidente Prudente – SP. O objetivo geral é compreender as implicações ocorridas na prática de quatro docentes da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa de uma escola do interior do Estado de São Paulo, em decorrência da implantação do currículo oficial. A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico tendo como base o materialismo histórico dialético. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram o diário de campo com as observações da rotina da escola e sala de aula, questionário e entrevistas semiestruturadas. Saviani (2010) e Libâneo (2011) contribuíram com o referencial teórico na contextualização do momento social e sua relação com as políticas públicas educacionais. A teoria da vida cotidiana de Heller (2004) inserida no tempo e espaço escolar trouxe para o centro da discussão o indivíduo e suas objetivações sobre esse nível da realidade social. A origem dos saberes dos professores e sua influência na prática docente foram discutidas com base nos fundamentos de Tardif (2008) e nos saberes pedagógicos necessários à docência presentes nas concepções de Pimenta (2008). Os dados analisados corroboram com os pressupostos de que a adoção de um modelo curricular para as escolas deve compor uma ação reflexiva intencional, a partir dos princípios e concepções de quem o concebe, como “consciência de nós” (HELLER, 2004) de modo que os educadores deixem de ser considerados meros consumidores do currículo e passem a ser sujeitos da ação educativa. Demonstraram ainda que os tempos e espaços escolares tornando-se esfera da não-cotidianidade constituem-se como alternativa para superar a alienação e fortalecer o trabalho coletivo na escola, privilegiando a objetivação dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática docente. A análise dos episódios em sala de aula demonstrou a relevância deste estudo em relação à prática docente pelo reconhecimento de que o sujeito, no “chão da sala de aula”, isto é, inserido na estrutura de sua cotidianidade, busca alternativas para apropriar, a seu modo, da realidade do currículo posto e impor a ele a marca de sua personalidade.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Currículo. Prática docente.

OLIVEIRA. C.M. S. The official curriculum of São Paulo State and it's implications in everyday school. 2012. Thesis (MA in Education) - Faculty of Science and Technology, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP.

ABSTRACT:

This paper reports the results of a research Masters, "The official curriculum of São Paulo State and it's implications in everyday school," linked to the Graduate Program in Education, Faculty of Science and Technology-FCT, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Presidente Prudente - SP. The overall goal is to understand the implications which occur with four Portuguese language teacher's practice of 8th grade/year 9 at an elementary school in São Paulo State, under the implementation of the official curriculum at São Paulo State schools. The research is qualitative, the methodology adopted is a case study based on the historical and dialectical materialism. The data collection instruments used was the daily field observations of the school routine and classroom and also questionnaires and structured interviews. Saviani (2010) and Libâneo (2011) contributed to the theoretical framework to the context of social time and its relationship with the public educational policies. The theory of everyday life by Heller (2004) inserted on time and school space brought to the center the discussion of the individual and their objectifications on the level of social reality. The origin of the teacher's knowledge and their influence on teaching practice were discussed based on Tardif (2008) and pedagogical knowledge for teaching on the concepts of Pimenta (2008). The data is analyzed corroborate the assumption that the adoption of a model curriculum for schools must write a intentional and reflective action, based on the principles and concepts of "the conscience of us" (Heller, 2004) so that educators are no longer regarded as mere consumers of the curriculum and become subjects of the educative action. Also demonstrated that time and school spaces must be the sphere of non-everydayness knowledge and constitute itself as an alternative to overcome the alienation through the collective work, emphasizing the objectification of the planning, development and evaluation of teaching practice. The analysis of episodes in the classroom demonstrated the relevance of this study to teaching practice by recognizing that the subject whose are on the "floor of the classroom," that means, inserted into the structure of the everyday school life, seek appropriate alternatives to the their way, the reality of the curriculum and put him under the stamp of his/her (teachers) personality.

Keywords: Everyday school. Curriculum. Teaching practice.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1. Cultura Organizacional	41
Figura 2. Raízes e Asas	45
Figura 3. Jornal do Aluno	65
Figura 4. Caderno do Professor	66
Figura 5. Caderno do Aluno	69
Figura 6. Reportagem Revista Veja.....	71
Figura 7. Site “São Paulo faz Escola”	74
Figura 8. Matrizes de Referência: Conteúdos, Habilidades e Competências	83
Figura 9. Reportagem	118
Figura 10. Situação de Aprendizagem.....	141
Figura 11. Poemas Rupestres.....	149

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1. Indicadores de desempenho da unidade escolar	31
Quadro 2. Pesquisa sobre a utilização do Caderno do Aluno	70
Quadro 3. Planos de Ensino de Língua Portuguesa.....	77
Quadro 4. Funcionamento da Escola.....	119
Quadro 5. Recursos humanos da Escola.....	120
Quadro 6. Recursos humanos da escola	119
Quadro 7. Quadro de organização das aulas	139
Quadro 8. Orientações do Caderno do Professor e Plano de Aula de P1	142
Quadro 9. Plano de aula P4	150

LISTA DE SIGLAS

APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo
APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APM – Associação de Pais e Mestres
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CE – Conselho de Escola
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa para a Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COGSP – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAP - Conselho de Cooperação Técnica para o Progresso
CPP – Centro do Professorado Paulista
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de São Paulo
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
PC – Professor Coordenador
PCOP – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PG – Plano de Gestão
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PP – Proposta Pedagógica

PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UDEMOM – Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado São Paulo

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – The State of the World’s Children/Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – United States Agency for International Development/Agência Americana de Desenvolvimento

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O sentido da investigação	15
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA	25
1.1 O estudo de caso do tipo etnográfico.....	28
1.2 O universo da pesquisa: a instituição escolar	31
1.3 Os sujeitos da pesquisa	33
1.4 Técnicas de coleta e análise de dados.....	34
CAPÍTULO II - FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E CURRÍCULO	38
2.1 Qual a finalidade da escola?	38
2.2 A escola e sua função social: o que dizem os materiais pedagógicos produzidos como referência para os cursos de formação dos professores	43
2.3 Currículo, matrizes históricas e tendências da educação.....	48
2.3.1 A trajetória histórica da escola pública.....	49
CAPÍTULO III - AS REFORMAS CURRICULARES PAULISTAS	61
3.1 O Currículo Oficial do Estado de São Paulo	63
3.2 A atuação dos Sindicatos	70
3.3 Princípios norteadores do currículo	75
3.4 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa	76
3.5 Afinal, qual é o caminho?	82
3.6 E agora como fica o currículo?	87
CAPÍTULO IV - A VIDA COTIDIANA: A VIDA DE TODO HOMEM	89
4.1 A vida cotidiana e não-cotidiana	89
4.2 A composição do cotidiano e o universo escolar	97
CAPÍTULO V - OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE	103
5.1 As múltiplas facetas do saber docente	103
5.2 Os saberes da docência	105

5.3 A mobilização dos saberes	107
5.4 Ação docente no lócus da prática	112
CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS	115
6.1 O contexto escolar	115
6.1.1 A memória da instituição escolar	115
6.1.2 O que revelam os documentos os documentos oficiais	119
6.2 A identidade docente	127
6.3 A sala de aula e demais espaços de aprendizagem	131
6.4 O cotidiano da sala de aula: a prática docente	135
6.4.1 As implicações do currículo na prática docente	137
6.4.1.1 Prática docente: episódio 1	137
6.4.1.2 Prática docente: episódio 2	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS	171
Anexo A	172
Anexo B	175

INTRODUÇÃO

*“Quando o viajante disse, não há mais
o que ver, saiba que não era assim...
É preciso ver o que foi visto, ver
outra vez o que se viu já, ver
na Primavera o que vira no Verão...
Ver a seara verde, o fruto maduro,
A pedra que mudou de lugar.
É preciso recomeçar a viagem.
Sempre”.*

José Saramago – Viagem a Portugal

O sentido da investigação

Esta pesquisa resulta do interesse em conhecer e compreender as implicações na prática docente, ocorridas em função da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo no cotidiano de uma escola.

O ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente, Estado de São Paulo (SP), objetivou fortalecer a atuação profissional. Constituiu-se na busca de novas perspectivas diante do que sempre foi um desafio para os educadores: o sucesso no desempenho dos alunos da escola pública estadual. Não como parte de um mero discurso, mas tendo como referencial as leituras acerca do materialismo histórico e da teoria histórico-cultural e, portanto, a crença da autonomia e do acesso ao conhecimento como percursos fundamentais rumo à cidadania e à transformação social.

Atuar como professora de educação infantil, professora de educação básica do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio de Inglês e Língua Portuguesa; professora universitária; vice-diretora, coordenadora pedagógica do CEFAM; diretora de escola e supervisora de ensino possibilitou considerável experiência no magistério e vivência pelas dimensões educacionais: administrativas, relacionais e pedagógicas do sistema educacional. Apesar do valor dos conhecimentos empíricos, estes por si só não garantiam a fundamentação e convergência entre teoria e prática que subsidiassem, com consistência, um plano de superação. Neste sentido, foi tomada a decisão de aprofundar os estudos na universidade com esse trabalho de Mestrado.

As questões que sempre intrigavam, apontavam como indicadores de análise e compreensão o contexto aonde a escola se situava; professores; alunos e comunidade do entorno escolar; condições físicas do prédio escolar; merenda; ambientes pedagógicos: sala de leitura, informática, arte, laboratório; formação continuada; material didático; gestão e colegiados, proposta pedagógica e dados das avaliações externas. Condições que precisavam ser observadas com cuidado, pois o olhar institucional até então não tinha conseguido alcançar ou ainda não proporcionava o discernimento e a revelação das peculiaridades dos contextos. Era preciso buscar uma alternativa que não se esgotasse no plano do senso comum, por entender que:

A ciência expõe em termos de identidade o que na verdade existe com o caráter de unidade, ou seja, de conciliação de contrários, em aspectos originais novos, surgidos no processo objetivo e refletidos em idéias, juízos e teorias que representam um passo à frente no progresso do conhecimento. O ponto de vista dialético é precisamente o oposto: procura revelar a oposição que se encontra oculta no íntimo do que parece idêntico (PINTO, 1979, p.189).

Mesmo com a frequência sistemática aos cursos de formação continuada, motivada pelo inconformismo, havia a ausência de alternativas possíveis. As demandas eram muitas e a fragmentação decorrente ampliava demais o foco dificultando o processo de análise e síntese acerca da questão.

Em 2007, a partir dos resultados de avaliações de desempenho dos alunos, ocorreu um movimento envolvendo a rede estadual tendo como objetivo organizar melhor o sistema educacional, que culminou na apresentação pelo governo de um Plano Estadual de Educação com dez metas para a educação a serem conquistadas até 2010. O primeiro documento contendo os princípios e conceitos da Proposta Curricular dos componentes curriculares chegou às escolas e a Secretaria de Estado da Educação e, em outubro do mesmo ano, foi realizada consulta à rede sobre as boas práticas de ensino e gestão, por meio do site: São Paulo faz Escola¹.

O foco da política pública declarava apoiar o trabalho realizado nas escolas e, como consequência, contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos tendo como indicador o desempenho dos mesmos no SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, hoje Prova Brasil, e do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Este fato causou

¹ Linha do Tempo, Projeto São Paulo faz Escola: www.educacao.sp.gov.br. O site utilizado como ferramenta de apoio aos processos que consolidam o Currículo no Estado de São Paulo.

muita discussão e polêmica que transitaram entre a necessidade de se uniformizar conteúdos e os procedimentos metodológicos, como também o questionamento acerca da legitimidade do processo e a obrigatoriedade dos professores em seguir os documentos base.

Em que medida a adoção de um currículo mínimo oficial implicaria em uma melhor aprendizagem dos alunos? Em que medida a proposta modificaria a prática docente? Tais questões surgiram e desde então objetivam no presente trabalho a procura em saber como tem sido aplicado o currículo prescrito pelo governo do Estado de São Paulo em 2009 e as modificações provocadas na prática docente.

O projeto investigativo diante do novo cenário emergiu e a vontade transformou-se em decisão. Era preciso estabelecer um diálogo entre a academia e o cotidiano escolar, acerca da compreensão das fragilidades e das possibilidades do trabalho dos professores, do movimento provocado nas instituições escolares, principalmente, mas não somente nas salas de aula, em relação à prática docente, num processo de escuta da voz do profissional da educação.

Importava então investigar: quais as implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo na prática docente. Como o componente curricular de Língua Portuguesa faz parte do SARESP – Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo² e a 8ª série/9º ano³ finaliza o Ciclo II do Ensino Fundamental, decidiu-se investigar os principais fazeres pedagógicos norteadores da prática docente nesta disciplina e nesta série. E assim, verificar o desenvolvimento das práticas docentes e como o currículo foi entendido e aplicado e, analisar também quais aspectos foram alterados nos procedimentos didáticos e metodológicos a partir da implementação do currículo oficial tendo em vista os avanços e as dificuldades dos docentes.

O desafio para responder a tais questões ocorreu com o ingresso no Mestrado em Educação, integrado ao Programa de Pós Graduação da FCT/UNESP, vinculado à linha de pesquisa “Práticas e Processos Formativos em Educação” e consolidou assim, o compromisso no sentido de ampliar os conhecimentos e as bases teórico-metodológicas que auxiliassem na análise científica.

O processo de adoção do currículo unificado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo continuou com o encaminhamento, em fevereiro de 2008, do material em formato

² O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa de larga escala da Educação Básica, aplicada anualmente desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

³ A Resolução S.E. nº 81, de 16/12/2011, estabelece a organização escolar do ensino de 9 anos em regime de progressão continuada, a partir de 2012, com dois segmentos de ciclos: anos iniciais 1º ao 5º ano e anos finais 6º ao 9º ano.

de jornal às escolas para que os professores desenvolvessem com os alunos atividades de recuperação no prazo de quarenta e dois dias. Após este período as escolas receberam os documentos oficiais, denominados Cadernos do Gestor e Caderno do Professor. A finalidade dos cadernos foi de subsidiar a organização do trabalho dos especialistas responsáveis pela gestão do currículo na escola e de garantir o direito do acesso aos alunos aos mesmos conteúdos mínimos a serem trabalhados pelos professores nas salas de aula das escolas públicas do estado de São Paulo.

Os documentos oficiais apresentam o conteúdo a ser ensinado com indicação das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos, por meio de situações de aprendizagem, com o objetivo de orientar o trabalho do professor nas disciplinas específicas. Há também proposta de desenvolvimento de atividades e de orientações para a gestão da sala de aula, avaliação e recuperação. O Caderno do Professor traz situações de aprendizagem e estratégias de trabalho individual e em grupo, experimentações, atividades extraclasse, projetos coletivos e estudos interdisciplinares.

Em 2009, o material apresentado passou de proposta a currículo oficial, sendo obrigatório o uso do material didático como referencial de trabalho e, além do gestor e do professor, cada aluno recebeu o Caderno do Aluno para desenvolver suas atividades escolares.

Diante deste contexto, interessa a este estudo investigar como os docentes receberam os documentos enviados pela Secretaria da Educação em 2009 e quais as mudanças que ocorreram na prática docente.

Os sujeitos participantes da pesquisa são quatro docentes do componente curricular Língua Portuguesa, da 8ª série/9º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental, de uma escola pública paulista da cidade de Araçatuba com bons resultados obtidos na avaliação externa de rendimento escolar no triênio compreendido entre 2007 a 2009. A escola é também indicada pelo setor de Planejamento da Diretoria Regional de Ensino, como a escola com o maior índice de procura de vagas pelos pais, os quais alegam querer que os filhos estudem em uma boa escola pública.

A instituição escolar onde se realizou a coleta de dados possui uma tradição de 76 anos, é considerada uma instituição de renome educacional e está localizada na área central da cidade. A escola atende ao Ensino Fundamental – Ciclo II e o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, com aproximadamente oitocentos alunos.

A pesquisa destaca sua relevância e pertinência por dar vez e voz aos professores, para que se desvele o sentido que os sujeitos da ação concebem e vivenciam no cotidiano escolar, diante da implementação do currículo oficial.

Ao longo do processo de construção dessa pesquisa, muitas questões e inquietações surgiram fomentando, ainda mais a necessidade de aprofundamento acerca da questão do trabalho docente na escola e suas relações com o currículo. Como também, no sentido de compreender os desdobramentos dessa relação no dia dia vivido pelo professor em sala de aula e na construção de sua forma de ensinar seus alunos.

Apple (2006) e Lima (2001) alertam que a ausência de reflexão e de participação dos sujeitos envolvidos no processo de concepção curricular tem provocado, além de grande insatisfação por parte dos profissionais da educação, sérios equívocos relativos à prática docente.

Historicamente, as manifestações de rejeição a projetos e propostas impostas na rede pública estadual demonstrada pelos professores, impede a subjetivação do objeto de mudança e distancia a possibilidade de um estudo reflexivo. O que dificulta uma tomada consciente de atitude educacional, pois toda a alteração na prática docente decorre daquilo que os professores pensam a respeito, da forma como aplicam e como conseguirão torná-la realidade na sala de aula.

A vinculação do conhecimento educacional – o que se ensina nas escolas aos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações institucionais – constitui abordagens que indicam o currículo como um dos principais componentes da complexa estrutura pedagógica. A intenção em desvelá-lo e ir além daquilo que se apresenta na cotidianidade implica, portanto, em uma investigação histórica, conceitual e empírica acerca do currículo e sua implantação nas escolas.

O argumento gramsciano apresentado por Apple (2006, p.96) aponta que a instituição escolar age como instância de distribuição cultural e dominação ideológica deve-se ao reconhecimento de que os fatores que regem o currículo. Corrobora no entendimento de que os princípios de seleção, organização e avaliação do currículo estão diretamente relacionados com a postura pedagógica dos docentes em sala de aula. Portanto, é necessário verificar a implantação do currículo na escola e a relação estabelecida com a prática docente para compreender a sua verdadeira função na transformação qualitativa nos processos de ensino e de aprendizagem.

Como em uma teia de relações, a atuação do professor reflete sua capacidade de limitar-se à contemplação, neutralidade, rejeição ou até transgressão diante dos princípios e das categorias do conhecimento escolar transmitido aos alunos. Daí a premente preocupação do modo como se dá a transmissão do conhecimento e das ideias que são trabalhadas com os

alunos, tendo em vista a importância do trabalho docente no processo de formação humana na escola.

Hoje não é possível admitir uma visão ingênua do educador, ou de considerar seu papel como participante neutro, uma vez que seu envolvimento no trabalho educativo é um ato político. E, considerando esta perspectiva, é preciso analisar como sua prática docente colabora ou não para com aqueles que estão em situação de desigualdade, ou seja, os sujeitos das classes menos favorecidas os quais, sabemos, encontram-se, na sua maioria, em escolas públicas do nosso país.

Enfim, nesta dissertação, procura-se discutir a importância do trabalho docente no processo de formação do educando, assim como compreender a importância do currículo no processo de construção da prática educativa do professor no interior da escola.

O estudo tem como objetivo geral investigar as implicações da implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo na prática docente dos professores de Língua Portuguesa, da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental - ciclo II, de uma escola pública da cidade de Araçatuba, no Estado de São Paulo. Com relação aos objetivos específicos desse trabalho pretendeu-se:

- verificar quais os desdobramentos do currículo na prática dos professores;
- identificar os fazeres pedagógicos conservadores ou inovadores da prática docente;
- analisar quais aspectos foram alterados com referência à prática docente a partir da implementação do currículo oficial, considerando os desafios e as dificuldades dos professores.

O referencial teórico adotado fundamentou-se principalmente nos estudos de Apple (2006) sobre o currículo escolar; de Ghiraldelli (1987) nas tendências pedagógicas, das matrizes históricas em Saviani (2010) e Libâneo (2011); nas contribuições de Heller (1977, 2004) para a compreensão do cotidiano; como também na proposição acerca dos saberes docentes na obra de Tardif (2008) que ao considerar de forma enfática os saberes pedagógicos necessários à docência, coloca ao professor o papel de protagonista nesse processo. Pimenta (2008) também contribui com o estudo sobre o professor como sujeito intelectual crítico e reflexivo, na proposição de uma prática docente comprometida com os processos de mudanças e inovações necessárias à educação.

A pesquisa se estruturou a partir de uma abordagem qualitativa, com base no estudo de caso de tipo etnográfico, considerando também as contribuições metodológicas presentes no materialismo histórico dialético, tendo em vista compreender e focar a análise principalmente na prática dos docentes em sala de aula, assim como nos demais espaços escolares.

Ao inserir no universo escolar, o estudo se atém aos pressupostos de Saviani (1996) que preconiza a necessidade de investigação das condições objetivas de trabalho, do envolvimento dos sujeitos no processo de conhecimento e reconhecimento da cultura escolar. E, nesse sentido, os dados presentes na pesquisa contribuem para uma análise crítica e realista da condição do trabalho docente na escola, considerando suas relações com o currículo e as proposições metodológicas e didáticas.

Para a realização dessa discussão, os dados foram coletados no 2º semestre de 2010 e 1º semestre de 2011. Foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Para a consolidação do processo da pesquisa, o diário de campo foi uma ferramenta essencial, tendo em vista a necessidade do registro fidedigno das ocorrências observadas nos diversos momentos do cotidiano escolar, os quais serviram de base para a realização de análise e reflexão crítica acerca da questão proposta nesta dissertação de Mestrado.

Foram realizadas observações sistemáticas nas salas de aula, sala dos professores, sala de leitura, reuniões pedagógicas, festividades e reuniões de pais. As reuniões semanais ocorridas na escola com equipe gestora e professores, denominadas de HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, ou seja, ATPC⁴ – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, assim como a prática docente em sala de aula, também foram objetos de observação rigorosa e devidamente descrita em diário de campo. Pode-se afirmar que estes episódios, ao serem observados, levaram à percepção e à análise sobre as concepções e fazeres dos docentes no sentido de entender como o currículo está inserido em suas práticas pedagógicas, assim como sobre o seu uso como ferramental no ensino e na aprendizagem dos alunos no interior da escola.

Ao longo do processo foi realizada uma pesquisa documental com o intuito de analisar os documentos tidos como oficiais na escola, tais como: diários de classe, planos de ensino, Proposta Pedagógica, Plano de Gestão quadriênio 2007/2010 e Relatório de Autoavaliação Institucional 2010.

⁴ A partir da Resolução nº 8, publicada em 20 de janeiro de 2012, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, a denominação da HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, passa a ser ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, com duração alterada de 60 para 50 minutos cada. A medida atende à Lei Federal nº 11.738/2008, regulamentada pela Res. SE nº 8/2012, que dispõe sobre o cumprimento de 2/3 da carga horária docente para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

Di Giorgio (2004) contribui neste sentido com a reflexão acerca da autonomia escolar destacando o protagonismo dos sujeitos na definição dos caminhos pedagógicos da escola, assim como de conferir o devido valor ao processo de construção de identidades que perpassa pelo universo escolar, com voz e vez na elaboração coletiva da Proposta Pedagógica da escola.

Ao interpretar os modelos pedagógicos na instituição escolar e na ação dos sujeitos envolvidos, foram observados os procedimentos didáticos e metodológicos, no sentido de identificar quais poderiam qualificar as demandas deste cotidiano escolar.

Segundo Silva Júnior e Ferreti (2004, p.77) as reformas educacionais “implicam, em maior ou menor grau, um olhar sobre si mesma, diverso daquele que orienta o fazer cotidiano, mas ao mesmo tempo impregnado dele” e desta forma, melhor compreender os seus efeitos no cotidiano do professor.

Considerando esses processos, a presente pesquisa fornece elementos para a discussão sobre a questão curricular, o fazer didático-metodológico e o ensino, assim como lança um olhar crítico e compreensivo ao fazer docente, especificamente nesta escola da cidade de Araçatuba/SP.

A dissertação inicia com a introdução e segue organizada em seis capítulos. No primeiro, consta a explicação dos procedimentos adotados na pesquisa. A metodologia utilizada teve como base os estudos de Oliveira (1997), Pimenta, Ghedin e Franco (2006), onde constam os objetivos da pesquisa, assim como a caracterização da abordagem qualitativa, com base no estudo de caso do tipo etnográfico devidamente fundamentado nos trabalhos de André (2008; 2010), Lüdke e André (1986). São discutidas as razões para a utilização dos instrumentos de coleta de dados, como diário de campo, questionário e entrevista, e também são apresentadas informações a respeito da escola – o lócus da pesquisa – bem como dos sujeitos participantes. Ainda neste capítulo são apresentados os procedimentos relativos à análise documental e de categorização de dados, considerando as contribuições metodológicas de Szymanski, Almeida e Prandini (2008), assim como de Duarte (2001, 2004) e Bardin (2002).

O segundo capítulo aborda a função social da escola e a importância do currículo escolar. Apresenta um breve contexto histórico que aponta a influência econômica, social e política nas questões educacionais, principalmente em relação ao currículo. A reflexão a respeito das relações de poder que se estabelece ao adotar determinados conteúdos que compõem o currículo é possibilitada por Apple (2006) que entende a educação como ato político e, portanto, ato que influencia as relações sociais entre os envolvidos no processo

educativo. Ainda na esfera da discussão sobre o poder envolvido no processo educativo e, sobretudo, abordando o processo histórico da educação brasileira, são apresentados os pressupostos de Saviani (2010) e Libâneo (2011), que afirmam a ausência de neutralidade nas leis de diretrizes e bases educacionais, assim como em Ghiraldelli (1987) quanto ao cenário pedagógico brasileiro nos seus diferentes períodos.

O terceiro capítulo apresenta as reformas curriculares paulistas. Elucida o contexto que antecedeu à implantação do currículo unificado em 2008, integrando o Plano Estadual de Educação, assim como são discutidas as posturas adotadas pela Secretaria de Educação, decorrentes da sucessão do governo estadual paulista em 2011.

No quarto capítulo a base teórica se reporta à reflexão filosófica acerca da vida cotidiana com as contribuições de Heller (1977, 2004) abordando as atividades que reproduzem a existência do indivíduo e as atividades que reproduzem a sociedade. A compreensão do homem ser-particular e do homem ser-genérico possibilita a inserção no cotidiano escolar onde Lefebvre (1983) e Penin (1995) convergem para a concepção de escola e de sua função social. Também os estudos de Di Giorgio (2004) são pertinentes para a compreensão do processo identitário por meio da participação e busca de autonomia da instituição escolar. Neste processo, importa conhecer a construção dos saberes que compõem a prática docente conforme corroboram Pimenta (2008) e Azzi (2008), tendo em vista a construção de uma práxis criadora.

O quinto capítulo traz também como referencial teórico os pressupostos enfatizados por Tardif (2008), com o propósito de reconhecer o saber docente como saber social, admitindo a diversidade dos saberes que estão presentes na prática docente, no sentido de compreendê-la de forma contextualizada. Pimenta (2008) oferece contribuições importantes ao ampliar o entendimento a respeito dos saberes pedagógicos necessário à atividade docente. A autora aponta o trabalho colaborativo como possibilidade de romper com a dicotomia entre a teoria e a prática na educação, tendo em vista que um trabalho docente realmente significativo precisa dar conta da totalidade do processo educativo.

Os resultados da pesquisa estão contemplados no sexto capítulo. Os documentos escolares, observações de campo, questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa e episódios em sala de aula são analisados, na perspectiva das práticas docentes, a partir de todas as bases teóricas indicadas nos capítulos anteriores. Os momentos vivenciados no cotidiano escolar possibilitaram interpretações que auxiliam a compreensão sobre os fazeres pedagógicos a partir da adoção do currículo oficial pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Nas considerações finais são abordados elementos pertinentes à trajetória percorrida e apresenta-se uma perspectiva que amplia as possibilidades no campo do cotidiano escolar e da prática docente. O estudo gerado pela compreensão aprofundada da prática docente dos professores deste referido cotidiano pode provocar a reflexão individual e coletiva de professores interessados na melhoria do desempenho de seus alunos, assim como no desenvolvimento de um trabalho docente de melhor qualidade no interior da escola.

Ao final da dissertação constam as referências bibliográficas e os anexos, o modelo do questionário e o respectivo roteiro da entrevista realizada junto aos professores sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA

“Pesquisar é sempre navegar com direção.”
(PIMENTA; GHEDIN; FRANCO, 2006, p. 8)

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para se atingir o objetivo da travessia: investigar as implicações ocorridas na prática dos professores de Língua Portuguesa da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental - ciclo II, de uma escola da região noroeste do Estado de São Paulo, com a implementação do currículo oficial. Como o caminho será percorrido pretende aproximar o olhar, distanciá-lo e voltar para o foco.

Neste contexto, almejou-se avaliar como se desenvolviam as práticas docentes e como o currículo da 8ª série/9º ano de Língua Portuguesa era entendido e aplicado, evidenciar quais as concepções dos professores sobre o sentido e a natureza do currículo escolar e quais os aspectos foram alterados com referência à prática docente a partir da implementação do currículo oficial, tendo em vista avanços e dificuldades.

A escolha metodológica é como uma viagem a ser programada onde os detalhes devem garantir segurança e um caminhar mais tranqüilo, mesmo diante do inesperado. O trabalho de pesquisa exige o rigor científico pautado em um planejamento articulado de intenções e ações e, antes de qualquer coisa, é uma tarefa que requer clareza e consonância com a natureza da pesquisa, o aporte teórico e os procedimentos empregados. Gomes (2001, p.61) sugere que a pesquisa deve ser ocorrer “através de um método previamente definido, apoiado em técnicas de investigação que proporcione o conhecimento acerca de um determinado objeto de estudo”. Contudo, tal postura não evita que o pesquisador se depare com imprevistos e necessite reorganizar os rumos no decorrer do processo investigativo.

Nesse sentido, a preocupação centrou-se na análise do problema onde Bogdan e Biken (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11) apontam que os dados devem ser encontrados em seu ambiente natural, atribuindo ao pesquisador um trabalho de campo, de modo que seja capaz de observar um número relevante das diversas situações do cotidiano.

Esta pesquisa procurou considerar a questão da neutralidade reforçando a característica de que a mesma ocorre em seu próprio ambiente o que, porém não isenta de influências. Para melhor compreensão do fenômeno, o pesquisador precisa prestar atenção às manifestações ocorridas, visto que o contexto natural pode mascará-lo. O registro das observações diárias, as entrevistas, os documentos e os episódios relatados, constituem as evidências que auxiliam no desvelamento do cotidiano escolar. Decorre desta participação

direta a necessidade do olhar do pesquisador a fim de perceber e capturar o significado que os sujeitos atribuem às suas práticas.

Diante dos pressupostos teóricos e do objetivo resultou a adoção do método qualitativo na tentativa de retratar a complexidade do cotidiano escolar enfatizando mais o processo do que o produto.

Em consonância com o pressuposto de que:

[...] pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (OLIVEIRA, 1997, p.117).

Assim, a tarefa investigativa pautou-se na abordagem qualitativa e nos princípios do “estudo de caso do tipo etnográfico”, de acordo com a concepção de André (2008, p.19) no “estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram quatro docentes do componente curricular Língua Portuguesa, da 8ª série/9º ano do Ciclo II do Ensino Fundamental, de uma escola pública paulista que obteve bons índices resultados na avaliação externa aplicada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SARESP.

A coleta de dados utilizou como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada⁵. Outro instrumento de relevância foi o diário de campo, que se tornou uma ferramenta essencial para o registro das ocorrências observadas nos diversos momentos do cotidiano escolar. A aplicação dos instrumentos de coleta ocorreu após autorização dos responsáveis, a dirigente regional e diretora da escola, e o termo de livre consentimento das professoras sujeitos da pesquisa. De acordo com as exigências do Programa, a solicitação foi encaminhada ao Comitê de Ética da Universidade⁶.

O referencial teórico fundamentou-se nos estudos sobre o currículo escolar de Apple (2006), nas matrizes históricas com os estudos de Saviani (2008, 2010) e Libâneo (2011), nas teorias de Lefebvre (1981, 1983) e Heller (1977, 2004) que tiveram como embasamento

⁵ As entrevistas com os sujeitos da pesquisa foram agendadas na escola, fora do horário de trabalho em sala de aula.

⁶ Foram encaminhados ao Comitê de Ética, para avaliação e parecer, a autorização da Dirigente Regional de Ensino e da diretora da escola, e os termos de consentimento livre e esclarecido das professoras. A pesquisa de campo iniciou-se, após a sua aprovação, em agosto de 2010 e se estendeu durante todo o ano letivo de 2011.

teórico as concepções a respeito da vida cotidiana e de sua crítica, e nas tendências pedagógicas tendo como referência Ghiraldelli (1987). Foram oportunos também os estudos de Tardif (2008) sobre os saberes dos professores e o trabalho docente, e de Pimenta (2008) quanto aos saberes necessários à docência e protagonismo do sujeito professor, intelectual crítico reflexivo, e o seu compromisso nos processos de mudanças e inovações.

Com relação à metodologia da pesquisa, Oliveira (1997), Pimenta, Ghedin e Franco (2006) colaboraram com os pressupostos da abordagem qualitativa. André (2008; 2010), Lüdke e André (1986), Silva (2003) no estudo de caso do tipo etnográfico e Newton Duarte (2000) nas questões do método. A obra de Szymanski, Almeida e Prandini (2008) foi utilizada nos trabalhos relativos às perspectivas para a análise de entrevistas e análise documental, com destaque para os estudos de Rosália Duarte (2001, 2004) e Bardin (2002) no que diz respeito à categorização do conteúdo.

Na pesquisa desenvolvida procedemos a uma análise crítica da realidade, na perspectiva do método histórico-dialético. A partir da visão do todo caótico presente no fenômeno social, buscou-se a compreensão da realidade investigada. A essência do fenômeno não se apresenta de forma imediata e, para compreendê-la, faz-se necessário um processo complexo e amplo de mediações teóricas e abstratas. Porém, a compreensão, a interpretação e a análise não devem ser comprometidas pela abstração, isto é, não devem permear o campo do idealismo ou ainda do subjetivismo.

O conhecimento construído pelo pensamento científico a partir da mediação do abstrato não é uma construção arbitrária da mente, não é o que o fenômeno parece ser ao indivíduo, esse conhecimento é a captação, pelo pensamento, da essência da realidade objetiva, é reflexo dessa realidade (DUARTE, 2000, p.87).

A reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea, como também sobre as representações dos atores sociais que nela atuam, remete ao processo histórico da educação escolar à luz das contribuições de Saviani (2010).

A inserção no universo escolar teve como objetivo entender a escola e sua finalidade histórica a partir da compreensão do homem não somente como uma unidade biológica, mas como produção histórica. Assim como reconhecer a apropriação da cultura por meio da educação escolar, que consiste na concepção do conhecimento como produção histórica do homem, desde sua origem. O conhecimento, neste sentido, é considerado, portanto, patrimônio universal da humanidade a que todo cidadão deve ter acesso e assim a possibilidade de melhoria em sua qualidade de vida.

Na concepção do materialismo-histórico, o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade quando articulado ao trabalho numa sociedade emancipada, pode tornar-se ferramental da transformação social. Dessa forma entendido, o trabalho com conhecimentos científicos de bases sólidas e a compreensão da importância das transformações sociais, não permite limitar a atribuição da função social da escola a capacitar sujeitos para atuarem no setor produtivo.

O embasamento teórico em muito contribuiu para ampliar a percepção investigativa na busca de práticas docentes capazes de articular o conhecimento de modo que se parta do “senso comum em busca da consciência filosófica” (SAVIANI, 1996).

A postura metodológica da pesquisa etnográfica pressupõe a intrínseca relação entre o material empírico e o referencial teórico, o que implicou diretamente na condução do trabalho interpretativo em consonância com o princípio da investigação dialética e o compromisso com a formação humana.

1.1 O estudo de caso do tipo etnográfico

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.
(SARAMAGO, 1995)

A metodologia qualitativa baseada em estudo de caso, como sugere André (2008), pretendeu evidenciar o conhecimento gerado pela própria pesquisa e também a aprendizagem resultante de todo o processo.

A etnografia contemporânea, como pontua Silva (2003), presta-se, sobretudo, a estudar processos de interação, diferente da etnografia convencional onde o pesquisador “vai viver” em um local diferente de sua cultura, sendo a aproximação inevitável para a compreensão daquela cultura. Hoje se permite ao etnógrafo estudar processos de interação em que ele próprio é suposto conhecedor. Nesta condição se requer maior cuidado para não cair nos perigos do senso comum “de ilusão de transparência do real, de aparente distinção entre o eu/nós e o outro” (SILVA, 2003, p.52), interrompendo o processo de desvelamento do fenômeno.

Os pressupostos de Silva (2003) destacam a importância da convergência de sentidos entre as interpretações apresentadas e os fatos descritos, sendo a plausibilidade, a capacidade de convencimento, o desafio apontado na construção de um trabalho etnográfico.

É relevante porém destacar que a permanência do pesquisador no lócus da pesquisa possibilita a credibilidade quando se torna possível ao leitor a inferência de que “se nós tivéssemos lá estado teríamos visto o que eles viram sentido o que eles sentiram, concluído o que eles concluíram” (Geertz, 1988, apud SILVA, 2003, p.54).

A concepção de Stenhouse (2003 apud ANDRÉ, 2008, p.21) classifica o caso etnográfico como aquele estudado em profundidade pela observação participante, no ambiente natural do fenômeno e apoiado em entrevista; do mesmo modo como ocorre na antropologia social ou cultural.

A etnografia é uma pesquisa tradicionalmente utilizada pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Aplicado às questões educacionais, o estudo de caso etnográfico se faz ideal quando se pretende “entender um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade” (ANDRÉ, 2010, p. 29).

Neste sentido, a escola indicada para se realizar esta pesquisa, devido às suas peculiaridades, atende aos requisitos relevantes para se investigar como ocorre o processo de apropriação de uma reforma educacional em seu cotidiano.

O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. Nessa situação, pode-se utilizar como métodos de coleta de dados: entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola (ANDRÉ, 2008, p.20).

Ao inserir no universo escolar, compartilhamos com os pressupostos de Saviani (1996), o qual preconiza a necessidade de investigação das condições objetivas de trabalho, do envolvimento dos sujeitos no processo de conhecimento e reconhecimento da cultura escolar.

A opção pela pesquisa qualitativa na perspectiva da antropologia social pautou-se no trabalho com estudo de caso do tipo etnográfico em busca de “respostas a nossas indagações mais gerais – por que, como, o que, onde – devem ser buscadas, se é que existem, nos pequenos detalhes da vida vivida” (GEERTZ, 2001, p. 9).

Segundo André (2008, p.24), “o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto uma unidade”. Portanto, a intenção é de se conhecer, em profundidade e de modo particular, o contexto histórico e cultural de uma instituição: a escola pública estadual. Há que se considerar ainda sua dinâmica enquanto processo, reconhecendo-a como um todo orgânico, constituída de contexto e complexidade, para se estabelecer uma melhor compreensão da prática docente que ocorre nas salas de aula.

Para a identificação de aspectos que se mostrem relevantes ou conflitantes considera-se o entendimento dos saberes dos professores a partir de seus elementos culturais: crenças, valores, concepções, enfim, as representações a respeito do papel do currículo em suas práticas pedagógicas e em relação ao processo de ensino e de aprendizagem.

O estudo de caso configura-se como um estudo descritivo de uma unidade, isto é, de uma instituição escolar, mas com o foco na compreensão da ação educativa, entendida como a prática de quatro docentes da 8ª série/9º ano, de Língua Portuguesa. Este é o primeiro ponto para se caminhar ao encontro da etnografia como aliada, visando uma maior e melhor percepção e compreensão do objeto de estudo.

Nesta perspectiva, a legitimidade do estudo de caso do tipo etnográfico, de acordo com André (2008), ocorre quando:

1) há interesse em conhecer uma instância em particular; 2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; 3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (ANDRÉ, 2008, p.31).

O cotidiano escolar pesquisado possui sua identidade, constituído por características próprias, principalmente em decorrência dos sujeitos que o compõem. Contudo, mesmo diante da diversidade há um “todo orgânico” ao qual se submete legal e hierarquicamente, além dos demais contextos com os quais se relaciona.

Esta pesquisa enquadra-se como um estudo etnográfico ao fazer uso das técnicas próprias à etnografia, como a relativização, o estranhamento e a observação.

É preciso conhecer o princípio da relativização, que requer do pesquisador a habilidade de focar nos valores, nas concepções e nos significados culturais dos sujeitos da pesquisa, de forma a descrevê-los e compreendê-los. O pesquisador deve estar atento para que seus preconceitos e pontos de vista não influenciem os dados coletados.

O exercício de distanciamento da situação investigada, como define Da Matta (1978 apud ANDRÉ, 2008, p.26), de olhar o familiar como se fosse estranho e tornar o estranho familiar, auxilia na objetivação da análise. O afastamento tático e a aproximação aos sistemas de significação culturais dos sujeitos da pesquisa possibilitam a reflexão e análise do contexto e suas decorrências, caracterizando também a metodologia da observação e a constante vigilância do pesquisador.

1.2 O universo da pesquisa: a instituição escolar

A pesquisa realizou-se em uma instituição escolar, com uma tradição de 76 anos, localizada na área central da cidade de Araçatuba - SP. A escola atende ao Ensino Fundamental – Ciclo II e ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos, com uma clientela próxima de oitocentos alunos, e funciona em três turnos diários.

No início de suas atividades, em 1935, a escola funcionava como escola primária. Na década de 1970, em virtude da expansão de vagas, começou a atender à demanda do Colegial, hoje Ensino Médio. Após este período deixou de atender o ensino primário e começou a funcionar como Ginásio, agora, Ensino Fundamental Ciclo II e a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.

A Equipe de professores é devidamente habilitada⁷ a lecionar nas respectivas disciplinas curriculares, sendo composta por trinta e seis professores. Sendo que os vinte professores efetivos não se interessam em sair da escola por remoção, mantendo o grupo um pouco mais fixo, apesar dos dezesseis professores contratados. O quadro administrativo, composto de oito funcionários, está com o módulo completo, isto é na secretaria e merenda. O setor da limpeza, com três contratadas, é terceirizado.

Em 2009, após a aposentadoria da diretora que atuou por onze anos, a escola recebeu uma nova diretora. Os demais membros da equipe gestora, vice-diretora e professora coordenadora, permaneceram em suas funções.

Apesar de antiga, a estrutura física da escola é bem conservada e cuidada. Dispõe de dez salas de aula, uma sala de informática, uma sala de leitura com considerável e seletivo acervo; um gabinete dentário; duas quadras, sendo uma delas coberta; banheiros para alunos e professores; pátio amplo e coberto com palco; cozinha; refeitório; secretaria; sala dos professores; sala da direção e da coordenação.

A escola é a única da Diretoria de Ensino de Araçatuba a funcionar no sistema de sala ambiente. Isto é, todos os materiais pedagógicos relativos à disciplina da sala ficam guardados nos armários à disposição do professor, bem como cartazes com atividades dos alunos afixados nas paredes. As salas de aula são dispostas de acordo com as disciplinas constantes

⁷ O Conselho Estadual de Educação orienta Sistema Estadual de Ensino a respeito da formação e da qualificação necessária dos docentes para ministrarem aulas das disciplinas do currículo da educação básica na Indicação CEE. nº 53/2005 e Indicação nº 78/2008.

da matriz curricular. Os professores permanecem nas salas e os alunos se deslocam de acordo com o horário das aulas do dia.

O Programa Escola da Família é um projeto instituído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de promover a integração da escola com a comunidade. Na escola pesquisada durante os finais de semana são ministrados cursos ou oficinas de atividades diferenciadas com jogos, dança, teatro, pintura, artesanato e informática, sob a orientação de universitários bolsistas.

Demais projetos que fazem parte do Plano de Gestão e que são desenvolvidos pela equipe escolar fazem parte da dinâmica da escola como: Prevenção Também se Ensina; Grêmio Estudantil – Jornal do Grêmio; Projeto Copa do Mundo; Aniversário da Escola - “Memorável Exposição de Fotos e Depoimentos” e a “Festa da Primavera”; Gincana Cultural e Esportiva; Sarau Literário; Visitas às Entidades Assistenciais; Formatura das 8^{as}. Séries e Confraternização.

No Plano de Gestão (Quadriênio 2007 a 2010) estão presentes os pressupostos e objetivos da educação de acordo com a LDBEN 9394/96, que enfatiza a gestão democrática por meio da ampliação dos espaços de participação dos segmentos da comunidade escolar.

Os indicadores do fluxo escolar, no quadro abaixo, demonstram os dados obtidos da escola no Ensino Fundamental Ciclo II, nos últimos três anos:

Quadro 1- Indicadores de desempenho da unidade escolar.

Indicador	Taxa de Aprovação (%)	Taxa de Reprovação (%)	Taxa de Abandono (%)	Taxa de Distorção Idade/Série
Ano				
2008	99,15	0,85	-	-
2009	98,3	1,7	-	-
2010	99,5	0,5	-	-

Fonte: Cadastro de alunos – Secretaria da Educação/São Paulo, 2011.

O índice do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP é um indicador criado desde 2007 pelo governo estadual. O método da análise utiliza dois critérios: o quanto e em quanto tempo os alunos aprenderam. Compreende desta forma o resultado de proficiência obtido pelos alunos no Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar – SARESP – nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o indicador de fluxo, índice encontrado a partir do índice das taxas de evasão e retenção.

Em 2010 o desempenho dos alunos com proficiência no SARESP foi analisado com olhar criterioso da equipe docente e observou-se que uma das fragilidades ocorreu devido à rotatividade de professores substitutos de Língua Portuguesa e Matemática, em virtude de

licença médica dos professores efetivos. Outro fator apontado refere-se à rejeição dos docentes quanto à implementação da proposta curricular e ao uso do material no ano de 2009. As dúvidas geradas quanto às questões metodológicas do Caderno do Professor, como o trabalho com a sequência didática, exigiu estudo pela equipe docente. Por sua vez, os componentes de Geografia e História conseguiram um desempenho favorável, o que estimulou bastante o grupo em continuar a desenvolver um processo educacional visando a retomada dos bons resultados, aumentar as taxas de aprovação e diminuir consideravelmente as taxas de reprovação e evasão⁸.

1.3 Os sujeitos da pesquisa

A opção em investigar os efeitos da implantação do currículo oficial na prática docente dos professores de Língua Portuguesa da 8ª série do Ensino Fundamental Ciclo II justifica-se por ser uma série de final de ciclo e ser disciplina integrante da avaliação da aprendizagem - SARESP. As turmas A, B e C no período da manhã, D e E, no período da tarde, são compostas em média de trinta e cinco alunos por classe e a maioria estuda na mesma escola desde a 5ª série/6º ano.

Os estudantes são oriundos de família de renda média e baixa, composta de trabalhadores autônomos, empregados do comércio e pequenas fábricas, empregadas domésticas, trabalhadores da área da saúde, funcionários públicos e lavradores, pois atende também alunos da zona rural. De acordo com a pesquisa efetuada em questionário informativo, os alunos procedem em 85% de bairros distantes da escola, 10% de zona rural e 5% vindos de bairros próximos.

Os sujeitos, quatro professores de Língua Portuguesa da 8ª série/9º ano são habilitados para lecionar a disciplina, isto é cursaram Letras, licenciatura Plena, coincidentemente todos na mesma instituição particular de ensino na própria cidade. Têm acima de quarenta anos de idade e, no mínimo, seis anos de experiência em docência na rede pública ou privada⁹.

Os professores lecionam apenas nesta escola e todos participam das três aulas destinadas ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola, o que possibilitou encontros e facilitou a realização das entrevistas.

⁸ Os dados constam do documento escolar Relatório de Autoavaliação – ano base 2010.

⁹ Revelaram os questionários, aplicados aos sujeitos da pesquisa, utilizados na coleta de dados.

Os dados foram coletados no 2º semestre de 2010 e durante o 1º semestre de 2011, observações ocorridas na diversidade do cotidiano escolar nas salas de aula, sala dos professores, sala de leitura, reuniões pedagógicas, festividades e reuniões de pais, foram registradas no diário de campo e serviram de base para a análise e reflexão.

As interações entre pesquisadora e pesquisados, ocorridas no período da pesquisa, revelam que a etnografia caracterizada por demandar maior tempo e permanência no contato com o ambiente e sujeitos, desenvolve condições favoráveis para se estabelecer a confiabilidade entre os envolvidos.

1.4 Técnicas de coleta e análise de dados

O estudo etnográfico permite uma observação sistemática e cuidadosa de uma realidade, de situações diárias, de processos e de interações sociais que propiciem o desvelamento do saber cultural de um grupo e como este pode influenciar sua prática. Mais do que mera constatação, o olhar criterioso constitui-se na busca de significação do outro e de aproximação dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado.

De acordo com Bassegy (2003, apud ANDRÉ, 2008, p.51), os métodos de coleta de dados nos estudos de caso consistem em: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção ao que acontece) e ler documentos.

O processo investigativo iniciou-se em agosto de 2010, quando ocorreram os primeiros contatos com a comunidade escolar, após seguir os procedimentos exigidos, como autorização da direção da escola e da Dirigente Regional de Ensino, anuência dos sujeitos da pesquisa e encaminhamento para a aprovação do Comitê de Ética.

Para uma melhor compreensão optou-se por diferenciar a fala dos quatro docentes participantes da pesquisa, registradas nos questionários e entrevistas, foi adotado para os sujeitos da pesquisa o código P1, P2, P3 e P4. Durante a permanência no local da pesquisa, houve o contato informal com o Agente de Organização Escolar – AOE, da Professora Coordenadora – PC e da Professora Coordenadora de Língua Portuguesa do Núcleo Pedagógico – PCNP, sendo registradas as falas consideradas significativas e que, devidamente autorizadas, também se fazem presentes nesta dissertação.

A análise dos documentos foi realizada duas vezes por semana, aproximadamente, durante os meses de setembro e outubro de 2010, com a presença da pesquisadora em reuniões pedagógicas – ATPC, às quintas feiras das dezesseis horas e vinte minutos às

dezenove horas e vinte minutos. As observações em sala de aula ocorreram durante os meses de abril, maio e junho de 2011, no período da manhã às segundas e quartas-feiras, e no período da tarde às terças e sextas-feiras. Também fez parte da observação da cultura escolar a participação em reunião de pais e festividades da escola.

A coleta de dados por meio de análise documental (documentos legais e escolares); questionário e entrevistas, e dos registros em diário de campo, constituiu uma forma de aproximação por ocorrer no lócus onde os participantes atuam.

A análise documental encontrou apoio nos estudos de Corsetti (2006), com a leitura atenta dos documentos que permitiram a aproximação dos procedimentos relativos à prática docente.

O Plano de Gestão Quadriênio 2007-2010, Relatório de Autoavaliação Institucional 2010, Planos de ação, registros de pauta da ATPC, diários de classe e Planos de ensino constituíram os materiais de consulta. As técnicas utilizadas consistiram de análise em documentos oficiais escolares: diários de classe, onde constam os registros diários dos procedimentos didático-metodológicos e o conteúdo trabalhado em sala de aula; Planos de Ensino da 8ª série/9º ano de Língua Portuguesa; Proposta Pedagógica e Plano de Gestão.

A aproximação do lócus da pesquisa, por meio dos documentos escolares, permitiu que os dados inicialmente obtidos no trabalho de campo ampliassem o conhecimento sobre “as perguntas a fazer e não para encontrar respostas” (SILVA, 2003, p.78).

Ainda em relação à importância da coleta e análise de documentos, André (2008, p.53) evidencia que estes podem complementar informações obtidas por outras fontes do trabalho de campo e fornecer base para a triangulação de dados.

A aplicação do questionário aos sujeitos da pesquisa assim como as entrevistas, foram previamente agendadas. O contato inicial deu-se em uma reunião com a equipe gestora: diretora, vice-diretora e professora coordenadora, juntamente com os docentes convidados para apresentação do objetivo e encaminhamentos. Os participantes se mostraram interessados e receptivos ao trabalho proposto.

Como declara Szymansky (2008):

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para sua pesquisa. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz – o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador (SZYMANSKY, 2008, p. 12).

Os encontros ocorreram de forma individual e coletiva onde as falas dos entrevistados foram gravadas, com o devido consentimento dos sujeitos, com o compromisso ético de sigilo dos depoimentos e livre acesso aos dados e análises, sendo que após o encerramento da pesquisa as mesmas serão apagadas.

No segundo semestre de 2010, decorrido o primeiro mês de observações no universo escolar e o contato com os sujeitos da pesquisa, foi aplicado o questionário A, que faz parte dos Anexos. Os objetivos foram apresentados e o documento impresso foi entregue aos docentes para responderem num prazo de dez dias. Seus dados proporcionaram indicadores principalmente relativos à constituição da docência: a formação profissional, breve relato da experiência como professor, assim como do fazer docente e impressões dos mesmos acerca da implantação do currículo oficial.

As entrevistas – anexo B – ocorreram em quatro encontros individuais e dez encontros coletivos. Szymansky (2008) destaca o caráter ativo dos participantes, entrevistador e entrevistado, e considera que “o processo de produção de significado é tão importante para a pesquisa social quanto o significado que está sendo produzido” (Holstein; Gubrium, 1995 apud SZYMANSKY, 2008, p.14).

Outro instrumento de coleta de dados, destacado por Stake (1995, apud ANDRÉ, p.52), é o registro “muito acurado dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para as futuras análises e para o relatório final”.

O diário de campo foi utilizado como instrumento para o registro de observações das pessoas, dos eventos e de diversas manifestações do cotidiano escolar: sala de aula, aula de trabalho pedagógico coletivo, reuniões de pais, festividade, pátio da escola e sala de professores. Procurou-se captar, nas ocorrências diárias, atitudes e comportamentos que pudessem subsidiar as análises posteriores possibilitando a compreensão e a interpretação dos dados.

A observação em sala de aula iniciou no 1º semestre de 2011, nos meses de abril, maio e junho, perfazendo um total de doze aulas. Das aulas observadas optou-se por selecionar dois episódios, caracterizados por formarem um conjunto de aulas destinadas ao desenvolvimento de uma situação de aprendizagem, que possibilitaram analisar as implicações do currículo oficial na prática docente, assim como o uso de materiais didáticos e o uso de espaços de aprendizagem.

Como o pesquisador é considerado o instrumento principal na coleta de dados (ANDRÉ, 2008), foi preciso cuidado especial para garantir um trabalho reflexivo, fruto de

articulação cuidadosa entre os procedimentos metodológicos e o referencial teórico. Desta forma, pretendeu-se favorecer o movimento de ida e volta da empiria à teoria e vice-versa.

O diálogo sobre a análise dos dados coletados se articulou com a teoria enunciada na pesquisa, tendo como base o processo de triangulação de dados, envolvendo a pesquisa documental, os registros de campo, o questionário e a entrevista.

Os dados coletados nos questionários e entrevistas foram organizados sob a ótica de Bardin (2002), sendo que a categorização, resultante da análise do conteúdo, adotou como base do processo os estudos sobre os saberes docentes de Tardif (2008).

Os elementos constitutivos do conjunto foram agrupados a partir de suas diferenças e, em seguida, reagrupados segundo critério previamente definido. “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2002, p.118).

Outras exigências requeridas do pesquisador, observadas por André (2008, p.38), foram levadas em consideração durante a condução do trabalho como: tolerância e ambigüidade, ao conviver com as dúvidas e incertezas inerentes à abordagem escolhida; flexibilidade; sensibilidade na leitura interpretativa dos dados; comunicação; empatia; saber ouvir com atenção e, ter a habilidade de expressão escrita.

Os resultados obtidos possibilitam considerar a escolha metodológica com reconhecida validade, capaz de apresentar o cotidiano da instituição escolar em seus diversos momentos, de modo específico a prática docente e estabelecer o diálogo entre os dados coletados e os referenciais teóricos.

CAPÍTULO II - FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E CURRÍCULO

As reflexões apresentadas referem-se à função social da escola e sua relação com o currículo, tendo como referências as concepções de Saviani (2008), Libâneo (2011) e Apple (2006) e também as idéias veiculadas institucionalmente na rede estadual em cursos de capacitação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Consta ainda um breve histórico da política educacional brasileira, sobre as leis que regem o sistema nacional e a descrição da atual política curricular implantada no sistema estadual de ensino.

O resgate da função da escola implica em refletir sobre o papel social que ela desempenha frente às questões curriculares e às condições materiais para que ocorra o ensino e a aprendizagem. Como também pensar na influência do material didático, Caderno do Professor – Língua Portuguesa, como documento oficial e a relação entre o currículo e a intencionalidade da prática docente.

2.1 Qual a finalidade da escola?

Discutir a prática docente requer em primeiro lugar refletir sobre a função social da escola e o papel do currículo neste contexto.

Num primeiro momento é interessante observar a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a concepção dos professores sobre o papel social a ser desempenhado pela escola, o que pode traduzir sua própria ação docente.

Diante das inúmeras demandas sociais que remetem à instituição escolar o papel de redentora da sociedade, necessário se faz estabelecer à luz da teoria que “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 2008, p. 75).

A análise crítica sobre a função social da escola reforça ainda a concepção de que

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, é preciso, pois resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (SAVIANI, 2008, p.98).

A diversidade de atribuições e responsabilidades que se remetem à escola pode provocar nos sujeitos que nela atuam o distanciamento da real função e da importância de seu papel perante a sociedade.

Portanto, torna-se premente “o trabalho de educação das consciências” (Vázquez, 1968 apud SAVIANI, 1987, p.76), onde a teoria tem que sair de si mesma, passar por mediações entre a prática para que, ao se materializar em ações concretas, possa ser protagonista de uma ação transformadora.

O reconhecimento passa antes de tudo pelo conhecimento. De forma análoga ocorre, pois, com o papel do professor diante da sociedade. O saber docente se materializa na construção de uma aula onde o objetivo maior seja o da aprendizagem dos alunos.

O trabalho com o saber sistematizado é intrínseco à função da escola, é preciso objetivar esse saber. Declarado por Saviani (2008) como a cultura erudita, a cultura letrada, que vincula seu acesso ao domínio da leitura e da escrita, de forma que:

[...] é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2008, p.15).

A escola, entendida pelos sujeitos sociais que nela atuam, precisa ter clareza de sua função dentro da sociedade. Conhecer o percurso pedagógico ocorrido diante das demandas do mundo, voltar ao passado na busca de respostas e precipitar-se para o futuro com possibilidades de superação.

O movimento reflexivo prescinde do olhar em-si (HELLER, 2004) e encontra o olhar para-si, movimento intencional capaz de promover o homem singular para o homem genérico, de modo a tornar possível o processo de formação social.

O entendimento de currículo se vincula ao objetivo da escola, que deve se pautar na concepção de Homem que se deseja formar. E mais, de quais elementos e quais manifestações culturais produzidas pela humanidade se utilizará para alcançar este objetivo.

Para ir adiante nesta reflexão torna-se necessário explicitar que, embora Libâneo apresente a finalidade do currículo diferente da pedagogia histórico-crítica de Saviani, sua visão contribui para ampliar o tema ao defini-lo como

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é. Tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão

cognitiva e cultural da educação escolar (FORQUIN, 1993, apud LIBÂNEO, 2011, p.362).

Isto posto cabe a análise, ainda segundo Libâneo, de três tipos de manifestações do currículo:

Currículo formal ou oficial: são as diretrizes curriculares que compõem os documentos “encadernados”, como os PCN e as propostas estaduais ou municipais de ensino. Os objetivos e conteúdos disciplinares são prescritos pelo sistema.

Currículo real: “encarnado”, isto é ocorre de acordo com as percepções e do uso que os docentes fazem do currículo formal, assim como os alunos. É o “chão da sala de aula”.

Currículo oculto: não aparece formalmente, mas revela a experiência cultural, os valores, significados trazidos do meio cultural ou adquiridos na convivência escolar. Revela-se nas ações cotidianas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que influenciam na aprendizagem do aluno e no trabalho do professor (LIBÂNEO, 2011, p.363).

Não basta, portanto, que o rol de conteúdos selecionados pelos professores, de acordo com determinada concepção, estejam nas escolas prontos e “encadernados”. O currículo real, “encarnado” nas práticas dos professores é que continuará em vigência e estará presente nos espaços escolares não somente nas entrelinhas da ação docente, mas de toda comunidade escolar (LIBÂNEO, 2011).

O autor também trabalha com a ideia de que a cultura organizacional ou a cultura própria da escola se constitui a partir dos contextos simbólicos representados pelos valores, crenças, modos de agir e pela subjetividade daqueles que a compõem. Desta forma, cultura organizacional, segundo Libâneo (2011), pode ser definida como:

[...] o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular. Isso significa que, além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais e rotinas administrativas que identificam as escolas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, não sendo a maior deles nem claramente perceptíveis nem explícitos (LIBÂNEO, 2011, p.320).

Portanto, o cotidiano de cada escola abriga um currículo oculto que se revela nas relações estabelecidas entre os sujeitos, fator que determina um mesmo professor agir diferente, isto é, de acordo com o que a cultura escolar estabelece. O currículo oculto, como é denominado, não se expressa em documento legal, mas influencia como ocorre o trabalho em todas as instâncias escolares, por exemplo, desde o modo de distribuição da merenda ao que se ensina e como se ensina no “chão da sala de aula”.

Uma cultura pode ser instituída vinculada às normas legais estabelecidas pelos órgãos oficiais, ou instituinte, criada ou modificada pelos seus membros. Esta pode ainda, auxiliar na construção de um currículo que atenda às reais necessidades da comunidade, ao ser modificado pelas pessoas, discutido, avaliado, planejado.

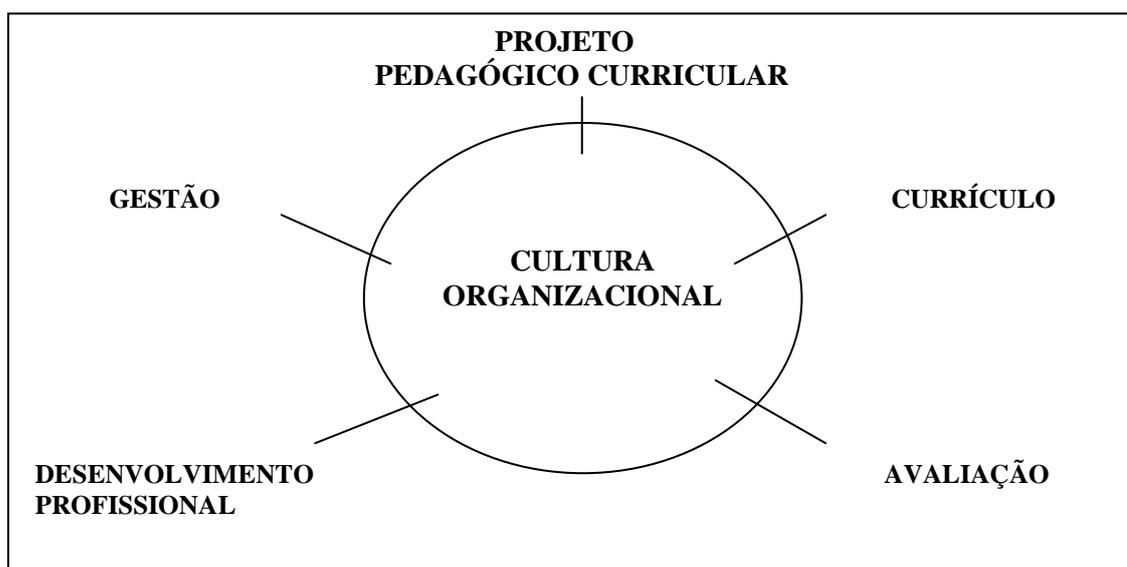
A compreensão da amplitude do currículo perpassa em considerar as concepções de aprendizagem que se entrelaçam no cotidiano escolar. Os objetivos, os conteúdos e as metodologias que compõem os Planos de Ensino por si só, não garantem a consolidação do processo de aprendizagem.

As situações de fato vividas no ambiente escolar e na sala de aula refletem o currículo real, o que deve torná-lo cada vez mais próximo da cultura da escola, numa relação dialógica escola-comunidade e no aprimoramento dos mecanismos de avaliação da escola enquanto instituição pública.

A escola pode gerar conhecimento em suas diversas possibilidades, desde o cotidiano das salas de aula, como no pátio ou ainda, como por exemplo, no passeio ao museu. Esse conhecimento produzido é denominado currículo, com a complexidade do que está explícito e daquilo que está oculto.

A relação entre função social da escola e currículo perpassa por toda instituição escolar, representada em sua cultura organizacional, sendo necessárias discussões críticas e desafiadoras que atendam às aspirações e interesses da equipe escolar, consolidando a construção coletiva do projeto pedagógico e considerando os seguintes aspectos:

Figura 1: Cultura Organizacional



Fonte: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 321. (Coleção Docência em Formação).

Ao compreender a escola como uma construção social e a relação com os aspectos interligados, torna-se possível qualificar a prática docente, mesmo diante dos desafios e da instabilidade do cenário econômico, social e histórico, se distanciando da visão ingênua e romantizada da educação, tornando-a propositora da transformação social.

A tendência crítica e sociológica de análise do currículo de Apple (2006) como referencial teórico, evidencia que o conhecimento, ao penetrar na escola, é derivado de história e realidade econômica e política determinadas. O entendimento do currículo deve ocorrer somente a partir da compreensão do contexto socioeconômico de onde será trabalhado, por isso ser necessário o controle do que deve ser preservado e produzido pela escola.

Ao se admitir que a definição e a seleção do conhecimento, as visões da ciência e vida social, podem atuar como forças reprodutivas, há o reconhecimento da relação intrínseca entre conhecimento e poder. Como destaca Apple:

o controle social, portanto, foi coberto pela linguagem da ciência, algo que continua a acontecer até hoje. Controlando-se e diferenciando-se os currículos escolares, as pessoas e as classes também poderiam ser controladas e diferenciadas” (APPLE, 2006, p.116).

O poder econômico e político interferem ou mesmo influenciam o processo educacional. Sendo assim não se pode deixar de estabelecer relações entre a preservação e distribuição da cultura dominante.

A própria estrutura das instituições escolares com a tradição seletiva dos conhecimentos e a hierarquia das disciplinas que compõem o currículo, nos auxilia a compreender o papel que desempenham na sociedade, contribuindo para uma distribuição mais equânime de poder e de recursos econômicos ou reforçando as desigualdades existentes.

Os fundamentos de Apple (2006) a respeito da análise dos efeitos sociais da educação e os questionamentos acerca da organização e controle do currículo indicam a necessidade dos educadores se posicionarem e agirem em prol da emancipação e do bem comum.

A clareza da função social da escola, diretamente vinculada ao currículo, concorre para a construção coletiva de uma proposta pedagógica que contemple uma visão de educação emancipatória.

Neste sentido, procede a preocupação de Saviani (2008, p.16) em se denominar de currículo a “tudo o que a escola faz” ou “o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola”, onde o que é secundário pode tomar o lugar do que é principal. Ou seja, as atividades desenvolvidas na escola serão realmente consideradas curriculares se garantirem o “processo

de transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados”, atividade nuclear da escola “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”.

A função da escola, seu objetivo ou qualquer que seja a terminologia adotada, remete ao compromisso dos educadores, pois “enquanto não levarmos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 2006, p.22).

A presente reflexão revela as conjunturas que envolvem a seleção e determinação dos conhecimentos que compõem o currículo a ser desenvolvido pelos professores com seus alunos. Da mesma forma ocorre a disseminação, por parte dos órgãos centrais, de determinado conhecimento para os professores. É o que se propõe adiante: conhecer e refletir acerca da função social da escola permeada na prática docente em função dos materiais pedagógicos institucionais.

2.2 A escola e sua função social: o que dizem os materiais pedagógicos produzidos como referência para os cursos de formação dos professores

Segundo Tardif (2008), os professores possuem saberes que vão se constituindo nas diversas situações de sua carreira profissional. Os referenciais teóricos presentes nos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo aos profissionais do magistério também influenciam na composição destes saberes.

A seguir, são apresentados dois materiais que circulam na rede estadual, considerados de relevância por fazerem parte de cursos ministrados por no mínimo dois anos consecutivos e terem a participação significativa dos professores, diretores de escola e supervisores de ensino.

O material pedagógico do projeto “Raízes e Asas”, produzido pelo CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas para a Educação, Cultura e Ação Comunitária¹⁰, foi introduzido na rede estadual a partir de 1995 e circula até os dias de hoje. É composto de nove fascículos temáticos, intercalados com o relato de experiências bem sucedidas de dezesseis escolas selecionadas de todo Brasil. Foi criado para proporcionar aos educadores e gestores materiais de apoio às ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino público.

¹⁰ Material lançado em 1994, produzido em parceria com o Banco Itaú, UNICEF e MEC, com a participação de Secretarias de Educação municipais e estaduais. Curso de capacitação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, iniciado em 1995 envolvendo os professores atuantes nas classes de aceleração e gestores em capacitação com objetivo de orientar a elaboração da Proposta Pedagógica da Escola em 2000.

O projeto apresenta a preocupação em fornecer material para reuniões de estudo tendo como foco das discussões a inovação pedagógica e a revitalização da função social da escola; como aponta o excerto de um de seus documentos base:

O grupo-escola tradicional tinha um compromisso com uma escola voltada para dentro, preocupada com a transmissão de um saber que tinha como eixo uma racionalidade cuja matriz era o modelo da escola republicana de massa. Hoje, a escola deve responder não apenas às demandas da sociedade da informação, da sociedade complexa, mas também a um projeto educativo voltado para a comunidade e para a vida cotidiana, que tenha significado e sentido compartilhados, assegure ensino e aprendizagem e responda ao desejo de participação e desenvolvimento dos alunos e das comunidades. Nesta direção é preciso qualificar a qualidade que se pretende para cada escola, considerando que a qualidade não existe a priori, ela precisa ser negociada, pois é polissêmica e, certamente, apresenta pesos e sentidos diferentes em cada contexto.

A qualidade na educação supõe a compreensão de que aprender produz inclusão social. Inclusão se faz com ganhos de aprendizagens substantivas, com circulação e acesso aos bens da cidade, com valores e sentidos de pertencimento.

Não há função social da escola sem reconhecimento da função educativa da comunidade. Escola é um sujeito definido e comunidade um sujeito indefinido; escola é uma instituição, comunidade um território. A socialização produzida no território é pré-requisito à escola.

Escola e comunidade, com seus múltiplos sujeitos e espaços, criam aprendizagens para suas crianças, jovens, adultos e idosos. Desta forma, os espaços precisam ser intencionalmente alargados e flexibilizados com fluxos e trocas comunicativas para ampliar e adensar aprendizagens. Articular e realizar ações em rede entre serviços e organizações no âmbito da educação, proteção social, cultura, esporte e arte é também começar a concretizar uma proposta de educação integral.

O desenvolvimento de AÇÕES EM REDE é uma prática do Cenpec em direção ao fortalecimento da escola e seus entornos para ação cooperativa e aliançada entre as várias organizações e instituições que ofertam serviços às crianças e aos adolescentes (educação, saúde, cultura, assistência social, esporte...) (CENPEC, 2007, p. 29-30).

A referência ao novo perfil da escola apresentado no documento vincula sua qualidade inclusiva à participação de projetos coletivos de interesse da escola, parceria com a comunidade, apoiados em ações sociais e a educação integral.

Sem dúvida ainda hoje as escolas procuram desempenhar suas funções dentro das possibilidades do contexto onde se inserem. Há avanços nas questões materiais e físicas, porém as condições de trabalho e salariais ainda se consolidam e o espaço para discussões pedagógicas mal cabem no calendário a ser cumprido.

O fascículo 1 é o de maior interesse para este estudo, pois é intitulado “A Escola e sua função social”. Inicia seus tópicos sempre com uma pergunta: Afinal para que serve a escola?

Ter clareza da função social da escola e do homem que se quer formar é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, principalmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Formar cidadão não é tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado com o conhecimento, a escola tem responsabilidade nessa formação: recebe crianças e jovens por um certo número de horas, todos os dias, durante anos de sua vida, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para sua inserção social. No entanto, “excluem-se da escola os que não conseguem aprender, excluem-se do mercado de trabalho os que não capacidade técnica porque antes não aprenderam a ler, escrever e a contar, e excluem-se finalmente, do exercício da cidadania esses mesmos cidadãos, porque não conhecem os valores morais que fundam a vida de uma sociedade livre, democrática e participativa.” Vivente Barreto (CENPEC-Fascículo I, 1994, p.3).

No texto há o destaque da escola enquanto instituição pública, local responsável por formar o cidadão e construir saberes que possibilitem sua vida na sociedade. O destaque à prática de exclusão é evidente, no sentido de denunciar que a prática pedagógica anunciada no início do texto só será competente se esta for socialmente comprometida.

O compromisso dos profissionais da escola, sempre presente na fala institucional, se desvincula do compromisso do governo como provedor de recursos, responsável pela manutenção e organização dos sistemas nos diversos níveis.

A ilustração abaixo permite inferir a visão simplista da função social da escola, que pode reduzir a reflexão a respeito do tema, tornando-o mais um “chavão” sem uma base teórica significativa.

Figura 2 - Raízes e Asas.



Fonte: Curso Raízes e Asas – SEE São Paulo, CENPEC – Vol.1, 1995, p. 4.

Garantir certas habilidades e conteúdos como sinônimo de ensinar reduz a complexa tarefa para quem pretende compreender a realidade, mesmo que local. O desenho em que o

aluno sai de uma casca de ovo sugere uma relação de aprendizagem e conhecimento como um produto final acabado e uma ação individual, que ocorre como em um despertar e não como um processo de aquisição construída e mediada entre os sujeitos. Remete ainda à concepção da pedagogia tradicional que compreende a função da educação como a da essência humana, explicitada por Libâneo (1984, apud LOPES, 2008, p. 75) em que “o saber é uma tarefa individual e sua realização depende de capacidades inatas, naturais”.

Os conteúdos disseminados provavelmente proporcionaram momentos de troca de experiência e debate de ideias, mas deixaram de colaborar para alargar conceitos e provocar mudanças interessantes no trabalho escolar.

O material faz parte do PROGESTÃO¹¹ - Programa de Formação Continuada do Programa Teia do Saber, realizado com o grupo escola, composto pelo trio gestor: diretor, vice-diretor e professor coordenador. O objetivo do curso foi formar lideranças comprometidas com a construção de um projeto de gestão democrática, focado no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de ensino fundamental e médio.

O programa foi desenvolvido com a coordenação em nível central pela CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE, e execução em nível de Diretoria de Ensino, sendo que os supervisores de ensino foram os responsáveis pelas ações formativas.

Os Módulos, excepcionalmente dez em São Paulo, constavam de atividades reflexivas, utilizando a metodologia de análise de cenário. Isto é, o exercício de análise crítica pelos participantes se pautava em relatos com situações problema, próximas da realidade escolar, descritas em excertos e utilizando personagens fictícios. As atividades desenvolvidas enfocaram o planejamento e execução de ações pedagógicas nas escolas: Plano de Gestão Escolar Quadriênio 2007-2010. Assim como difundir nas escolas a cultura da Avaliação Institucional, com base nos instrumentos aplicados no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar que culminava na apresentação de um Plano de Melhoria; e nas Diretorias de Ensino a apresentação do Plano de Ação Supervisora.

O Módulo I trabalha com o tema função social da escola – Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade? A elaboração do material contou com a participação das professoras doutoras Sonia Terezinha de Souza Penin, da Universidade de São Paulo – USP e Sofia Lerche Vieira da Universidade Federal do Ceará traz a seguinte apresentação:

¹¹ Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desenvolvido no período de 2005 a 2007.

Este Módulo tem por finalidade discutir a função social da escola, buscando compreender as ligações existentes entre ela e as demandas da comunidade. O trabalho será apresentado em unidades que se articulam entre si por meio de um elemento comum: a reflexão sobre a escola. Essa reflexão procura deter-se sobre o papel da escola no mundo contemporâneo, seu lugar na sociedade do conhecimento, seus nexos com a democracia, suas interfaces com a comunidade e suas conexões com a cultura. (PENIN; VIEIRA, 2004, p.7)

Os objetivos gerais deste Módulo são:

- Compreender a função social da escola.
- Reconhecer as transformações da escola ao longo da história.
- Explicar as demandas diversificadas do mundo atual, em âmbito global (nacional e internacional), e suas implicações para a educação.
- Identificar as demandas locais sobre a escola, articulando-as com sua função social.

[...] Confira os temas propostos:

Unidade 1: Por que é importante conhecer o papel da escola no mundo contemporâneo

Unidade 2: Como fica a escola na sociedade do conhecimento?

Unidade 3: O que a escola tem a ver com democracia?

Unidade 4: Escola e Cultura: que tipo de relação é esta?

(PENIN; VIEIRA, 2004, p.9).

A introdução do texto, que é base para a primeira indagação sobre conhecer o papel da escola no mundo contemporâneo, indica que:

Independentemente de suas modificações no decorrer da história, a escola foi a instituição que mais a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Isto significa dizer que é o lugar onde, por princípio, é veiculado o conhecimento que a sociedade julga necessário transmitir às novas gerações. Nenhuma outra forma de organização até hoje foi capaz de substituí-la (PENIN; VIEIRA, 1994, p.17).

É interessante o resgate feito no início do módulo situando histórica e socialmente como surgiu a escola, porém não avança a discussão teórica após o período do Estado Novo. Há uma lacuna em relação ao processo histórico e social sem a presença das respectivas tendências pedagógicas.

O material apresenta subsídio para os estudos propostos, mas também se percebe o distanciamento do discurso em relação à realidade posta. O que acontece principalmente quando é abordado o tema democracia, devido à tomada de decisão e autonomia das escolas estarem vinculadas aos órgãos centrais.

A grande contribuição do material foi apresentar a avaliação institucional como um instrumento de participação e de acompanhamento dos serviços educacionais prestados pela escola. A escola desta pesquisa realiza desde 2006, ao final do ano letivo, a avaliação que coleta os dados de todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, funcionários,

professores e gestores, por meio de questionário. Os dados tabulados são estudados pela equipe escolar e a reflexão aponta as suas potencialidades e as suas dificuldades. Mediante os indicadores a comissão, composta por representantes de cada segmento e o Conselho de Escola, constroem um Plano de Ação que deve ser acompanhado pelos responsáveis por cada ação a ser realizada no ano seguinte.

O discurso de gestão democrática nas escolas públicas onde se questiona a dependência em reação aos órgãos centrais e, principalmente, a falta de autonomia para o uso de verbas e contratação de professores, é substituído pelo discurso da participação.

Os estudos e pesquisas sobre a avaliação institucional aplicada nas escolas nos moldes de uma democracia participativa têm demonstrado avanços em relação à sua organização e aos resultados educacionais. O envolvimento da comunidade, senão para resolver todos os problemas existentes na escola, no mínimo, amplia os canais de comunicação e o exercício de cidadania.

As questões relativas à condição do ensino e as concepções de aprendizagem ao se distanciarem da sala de aula colaboram para que o professor se torne mero executor de tarefas e a docência se limita ao trabalho com os conteúdos disciplinares. Os especialistas, diretores e supervisores de escola, deveriam, em tese, ampliar estas discussões em nível de unidade escolar nas reuniões, o que ocorre, com extrema dificuldade por ser um tempo tão restrito e com uma gama e diversidade de assuntos, é uma pauta extensa com problemas periféricos à gestão de sala de aula e da aprendizagem.

Com o objetivo de conhecer e reconhecer as circunstâncias que determinam a definição do currículo e revisitar a função social da escola, os contextos históricos, sociais, econômicos são apresentados no próximo item.

2.3 Currículo, matrizes históricas e tendências da educação

A contextualização ainda que breve do momento social, econômico e histórico da promulgação de Leis de Diretrizes e Bases reguladoras da Educação Nacional, com os princípios, organização e funcionamento das escolas, implica na importância da relação entre os saberes necessários à formação da docência integrados ao saber disciplinar específico. A apresentação das tendências pedagógicas vigentes durante os períodos anunciados compõem o percurso que objetiva uma melhor compreensão das teorias em consonância com o panorama da educação nacional.

2.3.1 A trajetória histórica da escola pública

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 inicia o percurso com sua tramitação iniciada em 1948 e sua publicação treze anos depois, em 20 de dezembro de 1961.

Segundo Ghiraldelli (1987) durante as décadas de 1940 e 1950 o debate pedagógico pouco prosperou em decorrência das questões políticas que envolviam a lei no Congresso Nacional.

A pedagogia tradicional então presente nas escolas, tinha suas raízes na pedagogia jesuítica que vigorou no pré-republicano, mas trazia uma forte influência das idéias pedagógicas americanas e alemãs.

A escola era considerada o ambiente de preparação para a vida; os conteúdos escolares seguiam os modelos, as obras literárias, científicas e artísticas. “Memorizando os modelos, o aluno poderá recorrer a eles para guiar-se, na vida moral e intelectual quando adulto” (GHIRALDELLI, 1987, p.25). Portanto, o método adotado pelo professor seria da exposição dos modelos, separados das realidades sociais e os alunos deveriam aprender de forma receptiva e mecânica submetidos a uma disciplina rígida.

No cenário econômico brasileiro ocorria a tentativa de substituição do modelo agrário exportador dependente pelo nacional desenvolvimentista. Os grandes centros urbanos começavam a refletir as distorções geradas pela concentração de renda e o crescimento da pobreza.

A instalação de multinacionais crescia com o incentivo do governo do presidente Juscelino Kubitschek, tendo como destaque a indústria automobilística, responsável pelo lançamento do primeiro Fusca marca Volkswagem fabricado no Brasil.

No contexto educacional, o reflexo do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, ou seja, o movimento dos educadores liberais em defesa da escola pública gratuita e laica, disseminou as idéias pedagógicas da Pedagogia Nova. Apesar de provocar o rompimento entre o grupo dos renovadores e o grupo católico, defensores da pedagogia tradicional, o equilíbrio entre as pedagogias permaneceu até 1947.

Há que se destacar a participação do educador Anísio Teixeira, um dos representantes dos Pioneiros da Educação, que buscava a reconstrução educacional por meio de um efetivo sistema público de ensino. Ele considerava um avanço a predominância do caráter descentralizador e a orientação liberal constantes na lei de diretrizes a ser promulgada, apesar das concessões feitas à iniciativa privada.

Nos debates educacionais a Pedagogia Nova ou Renovada defendia a concepção de que a finalidade da escola não era mais de preparar para a vida, mas “tentar ser ela própria uma imitação da vida”(GHIRALDELLI, 1987, p.25).

A análise de Saviani pontua que em 1961 ainda havia a predominância da Pedagogia Nova, e acrescenta:

Compreende-se então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma pedagogia que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1987, p.13).

Neste período, a política com característica populista propiciou o surgimento de movimentos populares educacionais como, por exemplo: o Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, Centros Populares de Cultura por iniciativa da União Nacional dos Estudantes - UNE, Movimentos de Cultura Popular de Paulo Freire, Movimento de Educação de Base – MEB, ligado à Confederação Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB.

Saviani (2010, p.336) destaca a presença de Paulo Freire “como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda”, por sua importância social, política e pedagógica e por sua visão de educação como instrumento de conscientização, a partir do caráter de participação política e de tomada de consciência da realidade. A proposta de Freire era de reverter o sentido de educação popular estabelecendo, mesmo diante das divergências entre os grupos, o objetivo comum de transformação das estruturas sociais. A Pedagogia Liberal propunha nada mais do que colocar os métodos da Pedagogia Nova a serviço das classes populares.

De forma contrária, os políticos apoiavam todo programa que promovesse a alfabetização utilizando o discurso de educação popular. O objetivo era de manutenção do poder, visando à obtenção de votos e consequente sucesso no processo eleitoral.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases caracterizou-se pela organização do ensino, em especial do ensino superior, pela disputa de interesses entre a escola particular e a escola pública, pela instalação do Conselho Federal de Educação e pela elaboração do Plano Nacional de Educação.

Opondo-se a essa postura elitista, os liberais, apoiados por intelectuais, estudantes e sindicalistas, iniciaram campanha em defesa da escola pública, culminando em 1959, com o Manifesto dos Educadores, que propunha o uso dos recursos públicos unicamente nas escolas públicas e a fiscalização estatal para as escolas privadas (LIBÂNEO, 2011, p.147).

Tais aspectos, na verdade, refletiam os interesses daqueles que deveriam representar os cidadãos, embora não contemplassem as reais necessidades da sociedade ou de seu bem comum. Mais uma vez tornavam-se distantes a consolidação dos ideais de uma escola pública obrigatória, laica, gratuita e de qualidade.

Quanto às questões pedagógicas o texto legal da primeira LDBEN refere-se ao currículo basicamente quando estabelece as disciplinas que farão parte do currículo básico para o território nacional. Cita a sua adoção pelos Estados, de acordo com os recursos materiais e humanos, e indica as disciplinas optativas do currículo mínimo de acordo com o Conselho Federal de Educação.

Em 1960 também se observa a presença das escolas experimentais com predominância da concepção pedagógica renovadora nos colégios de aplicação e ginásios vocacionais, que procuravam fortalecer o acesso ao nível superior. Porém, é perceptível sua fragilidade pelo tempo de funcionamento da proposta consolidada no Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo, instalada em 1957 e com as atividades encerradas em 1969. O mesmo ocorreu com os Ginásios Vocacionais que, a partir de 1972, também passaram a seguir o mesmo modelo pedagógico e regime de funcionamento das demais escolas públicas estaduais de nível médio.

Prevalecia pela lei o princípio da equivalência, onde aqueles que cursassem os estudos propedêuticos, denominados clássicos e científicos, ou cursassem os cursos técnicos, teriam os mesmos direitos de prosseguir os estudos em nível superior.

Saviani (2010) colabora ao esclarecer que a Pedagogia Nova, embora coexistindo com a Pedagogia Tradicional, entrava em crise apesar de marcar sua presença pela orientação liberal, de caráter descentralizador no texto da LDBEN.

Ocorre então o golpe militar que se estendeu por vinte anos, com a interrupção do processo mais produtivo da educação brasileira. É instaurada a violência, a tortura, o exílio, o medo, punindo a todos que manifestassem oposição ao regime.

A repressão extingue as representações estudantis e usa da perseguição de caráter ideológico a educadores e representantes das diversas manifestações culturais.

A perspectiva social e econômica anunciava o êxodo rural acentuando os bolsões de miserabilidade dos centros urbanos e o arrocho salarial do trabalhador brasileiro, como consequência da concentração de renda restrita a uma parcela da população.

De acordo com Saviani (2010) o país podia então reconhecer seu caráter capitalista como produtor de mercadorias, substituindo o ciclo das importações, devido ao processo de industrialização. Porém, a relação econômica entre Brasil e Estados Unidos já estava estabelecida; as empresas multinacionais que aqui se instalavam necessitavam de mão de obra capaz de elevar sua produção.

O panorama educacional brasileiro, por sua vez, apresentava um sistema de ensino com baixa produtividade que além de deficitário no atendimento à população em idade escolar, apresentava altos índices de evasão e repetência.

Para melhor solucionar o impasse e aliado aos seus interesses, o governo do regime militar assinou diversos acordos de cooperação com os Estados Unidos da América.

Em 1965, se deu o acordo conhecido como MEC/USAID, que foi firmado entre o Ministério da Educação e Cultura, por meio do Conselho de Cooperação Técnica para o Progresso – CONTAP e United States Agency for International Development – USAID. O objetivo declarado era de propiciar a melhoria do ensino público por meio de assessoria responsável pela assistência técnica e de cooperação financeira que pudesse subsidiar a implantação de uma reforma educacional.

A influência tecnicista, então, impõe-se; é na década de 1970 que o regime militar tenta implantar uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através dos acordos MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade, que são as características básicas da chamada pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2008, p.90).

Neste contexto é promulgada em 11 de agosto de 1971, pelo presidente Médici, a Lei nº 5.692 que fixava as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Desta forma, o modelo econômico associado dependente consolidou a adoção da tendência produtivista, baseada na racionalidade, eficiência e produtividade.

A nova ordem econômica reflete nas escolas brasileiras a tendência da Pedagogia Tecnicista, privilegiando a organização racional dos meios em detrimento do aluno e do professor.

O próprio governo pós 64 elegeu então, como teoria educacional “oficial”, a Pedagogia Tecnicista. O objetivo governamental era “inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. A escola, a exemplo da empresa privada, deveria ser eficiente (GHIRALDELLI, 1987, p. 37).

O caráter dualista da educação brasileira mais uma vez foi reforçado. Nesse período, o discurso do governo militar ao anunciar a necessidade de uma política educacional atualizada, na verdade, trazia em seu bojo a intenção de controle, definindo o currículo com disciplinas nacionais obrigatórias e atendimento de mão de obra no setor industrial, com ênfase no ensino profissionalizante.

O texto legal destacava o caráter profissionalizante ao definir como “objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

As principais alterações da lei trataram da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos; a extinção dos exames de admissão; criação da escola única profissionalizante; o oferecimento da habilitação nas três áreas econômicas; a reestruturação do curso supletivo; inclusão das disciplinas de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde como obrigatórias, sendo a Religião obrigatória para a escola e facultativa ao aluno; a exclusão da matriz curricular as disciplinas: Psicologia, Sociologia e Filosofia; e no 1º grau a transformação das disciplinas História e Geografia em Estudos Sociais.

Como não poderia deixar de ser o governo militar, com a clara intenção de controle, produziu e determinou que o currículo fosse cumprido em nível nacional.

Desta feita, foi produzido um material de orientação docente, com o discurso de nortear os professores em decorrência da implantação do ensino de 1º grau de oito anos composto com base comum, isto é, com disciplinas mínimas obrigatórias.

Os professores que atuaram em 1970 utilizaram como apoio às atividades pedagógicas para a preparação de suas aulas os Guias Curriculares Nacionais. Eram impressos em uma capa de cor verde, conhecido por Verdão, assim chamado mais que por sua aparência, pela conotação em ser um material distribuído pelo governo do regime militar. Nas orientações de atividades diárias constavam os conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina. Ao professor cabia a tarefa de seguir as determinações, preponderando a pedagogia da instrução programada.

O livro didático também fazia parte do material de apoio com a finalidade de reforço e em sua maioria, repetia a apresentação dos mesmos conteúdos constantes nos Guias Curriculares. Desta forma, a criatividade do professor e a possibilidade de aplicar novas atividades ficavam restritas devido ao tempo disponível para cumprir o currículo estabelecido.

A Pedagogia Tecnicista postulava “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência” (SAVIANI, 1987, p.16). Os meios didáticos e os recursos enfatizavam o aprender a fazer. O livro didático, os manuais, os filmes, os slides, as cartilhas de ensino programado e os módulos de ensino comandam o processo educativo, passam a ser o centro da prática educativa.

A escola na Pedagogia Tecnicista era considerada como “uma organização capaz de produzir elementos adaptáveis ao mercado de trabalho” e que “está, antes de tudo, empenhada em fornecer o indivíduo correto para o local correto no sistema capitalista” (GHIRALDELLI, 1987, p. 25).

Neste período, em meio ao aumento da dívida externa, mantendo o Brasil sob o domínio americano, e a inflação crescente segue o processo de abertura democrática com eleições diretas para presidente da República e a consolidação de uma nova Constituição Federal, em 1988.

Prevalece no discurso institucional a democratização e a universalização escolar. A sociedade questiona a qualidade da escola pública e proliferam as escolas particulares. É visível a deterioração dos bens públicos e o sucateamento dos prédios escolares; acentua-se o rebaixamento salarial dos professores em decorrência do aumento da quantidade do atendimento escolar.

Como que reforçando as disparidades entre uma e outra rede, o descompromisso estatal com a educação pública deteriorou os salários dos professores e as condições de trabalho, gerando greves e mobilizações. A preferência pela escola particular ampliou-se por sua aparência de melhor organização (LIBÂNEO, 2011, P. 148).

A demanda educacional não contou com o apoio de políticas governamentais coerentes, com visão estratégica capaz de aplicar de maneira eficaz os recursos da educação.

O crescente clima democrático propiciou o fortalecimento dos movimentos sociais e da representatividade de educadores, especialistas e profissionais da educação dos diversos níveis de ensino, em associações, entidades e sindicatos. Pela formação de grupos de estudos e de reuniões nos espaços das universidades ocorreu a ampliação da produção acadêmica e o momento tornou-se propício para a produção de propostas capazes de modificar a prática educativa.

Nesse momento histórico, a concepção libertadora de Paulo Freire ganha espaço em proximidade com a teologia da libertação e as idéias libertárias constitutivas da tradição

anarquista. Passa então a identificar-se politicamente com os princípios políticos e ideológicos do Partido dos Trabalhadores (SAVIANI, 2010).

Os ensaios contra hegemônicos surgem em decorrência das produções e estudos, como a pedagogia da educação popular inspirada na concepção libertadora e as pedagogias da prática com propostas libertárias adotadas por Arroyo e Tragtenberg. A pedagogia crítico-social dos conteúdos proposta por Libâneo prioriza que a escola divulgue os conteúdos vivos, concretos, próprios das realidades sociais. Os conteúdos de ensino são os conteúdos culturais universais considerados patrimônio cultural e científico da humanidade, reavaliado diante da realidade do contexto escolar (SAVIANI, 2010).

Esses conteúdos científicos foram gerados por toda a humanidade, mas, historicamente, têm sido monopólio de uma minoria, que os ordena e reordena a seu bel-prazer, utilizando-os como fator de dominação. Assim, a instrumentalização das classes populares, e o fortalecimento de sua combatividade, passa pela aquisição do saber erudito, da cultura universal (GHIRALDELLI, 1987, p.29).

A pedagogia histórico-crítica tem destaque tendo como seu expoente Saviani, que propõe a elaboração de uma pedagogia em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico e suas bases psicológicas se referem à psicologia histórico-cultural de Vygotski. A problematização decorrente da prática social, a solução por meio de instrumentos teóricos e práticos, e sua incorporação à vida dos alunos, compreendem o método pedagógico.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações abertas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultam na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. (SAVIANI, 2010, p.422).

O papel relevante da pedagogia histórico-crítica e da crítico-social dos conteúdos se deve principalmente à compreensão dialética onde os autores Saviani e Libâneo propõem a ação humana ser capaz de transformar a escola. Ou seja, esta pedagogia:

[...] surge como possibilidade de superação da contradição entre aquelas duas concepções pedagógicas (tradicional e nova), porque, além de ter como fundamento o trabalho ou práxis, as múltiplas determinações, a historicidade e a crítica, compreende a liberdade como consciência histórica da necessidade – determinação ou causalidade, que se obtém justamente por meio do trabalho, da práxis (LOPES, 2008, p.78).

A base antropológica de Marx como fundamento do trabalho de transformação do mundo apresenta o homem como um ser produtor de si mesmo, que se transforma por meio da práxis. O que leva à busca do processo de humanização e emancipação humana como forma de superação da formação social capitalista, refletindo o momento e a necessidade histórica (LOPES, 2008).

Após tantos anos percebe-se que a prática docente ainda apresenta dificuldade em se aproximar das propostas críticas e transformadoras de Saviani e Libâneo, como também que suas concepções são necessárias como parte de estudos qualificados nos programas dos cursos de formação continuada.

Nos primeiros anos do novo milênio, o cenário das desigualdades sociais no Brasil coloca em xeque o discurso de que as forças do mercado capitalista agiriam como catalisadora de oportunidades para todos.

Com a globalização presente na nova economia, o foco na competitividade impõe a redução e precariedade do trabalho.

[...] os neo-liberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do ethos capitalista (AZEVEDO, 1997, p.12).

A ordem mundial vigente transforma a lógica do sistema produtor de mercadorias, pois traduz a concorrência e a produtividade em um processo destrutivo.

Como conseqüência, há um acentuado comprometimento da força humana, resultando em um grande contingente da sociedade composto de excluídos e da precarização do trabalho.

As agendas de reforma propostas por organismos multilaterais, em especial pelo Banco Mundial, aos países latino-americanos trazem a constatação de que a educação tem papel relevante na redução da pobreza, no processo de desenvolvimento econômico e na estabilidade política dos governos.

É preciso educar a força de trabalho, pois a baixa escolaridade compromete o crescimento econômico. Esta é a configuração do pensamento dentro da lógica e da análise de economistas, estruturado, especificamente, para atender a necessidade do capital.

Os resultados de desempenho dos estudantes tornaram-se obrigatórios nos debates envolvendo as questões educacionais. Muito desse movimento pode ser atribuído ao

compromisso assumido pelo governo com o Banco Mundial, em decorrência do financiamento de programas, que determinam uma educação universal para o século XXI.

Tais princípios e ideologia direcionados principalmente, aos países latino americanos, foram explicitados na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, na Tailândia, de onde resultou o conhecido Relatório Jacques Delors, do qual o Brasil é signatário.

Começaram então os questionamentos relativos aos enunciados propostos suscitando reações ancoradas nas concepções de Apple (2006), de que as políticas neoliberais e neoconservadoras em quase todas as esferas da sociedade refletem a mercantilização e decorrentes efeitos discriminatórios, refletindo na educação a política de currículos e de exames nacionais.

Originou-se também em 1993, o Plano Decenal de Educação, com o prazo estipulado até 2003 para a elaboração pelos Estados de parâmetros curriculares que fossem capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, adequando-os aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino.

Em 1995, com o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, tem início uma nova forma da qualidade educacional em consonância com a concepção neoliberalista, inspirada no modelo proposto pelo Banco Mundial. A reforma educacional associada aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade introduz nas escolas a lógica da concorrência.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional, que seguiu a cartilha de organismos internacionais, como o Banco Mundial, cujas orientações se fizeram presentes na lei nacional da educação, a LDB, alterada em seu curso democrático justamente para nela se incluírem diretrizes impostas por agentes externos (LIBÂNEO, 2011, P.163).

Em dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, que inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, declara ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As discussões acerca da concepção pedagógica produtivista, iniciada na década de 1970, ainda fazem parte do debate educacional nos anos 90. A educação permanece vinculada à formação de mão de obra para servir o interesse do mercado competitivo, onde o neoprodutivismo associa a educação como um investimento no capital humano na disputa da

empregabilidade. Saviani (2010) apresenta o neo-escolanovismo com as políticas de Estado consolidadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, em consonância com o “aprender a aprender”, princípio do relatório Delors (1996); a pedagogia das competências com o neoconstrutivismo, e o enfoque à cidadania e o mundo do trabalho com o neotecnicismo.

São, portanto, discursos repletos de concepções pedagógicas que priorizam o desenvolvimento de habilidades e competências, na tentativa que delas derivem uma teoria curricular vinculada a uma teoria da aprendizagem eficiente.

No período de 1995 a 1996, foram intensificados os estudos, com o envolvimento de renomados professores de universidades e especialistas em educação, na produção dos referenciais curriculares em nível nacional. E, em 1997 é apresentado o documento oficial do ensino fundamental referente às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, intitulado: Parâmetros Curriculares Nacionais.

A coleção é composta de dez volumes: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; 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.

Os exemplares foram distribuídos pelo Ministério da Educação e do Desporto – MEC, como indicação de proposta flexível, a ser utilizada para a concretização das decisões regionais e locais sobre currículos e de programas que pretendiam a transformação da realidade educacional por meio de professores, escolas e autoridades governamentais.

Neste sentido, como na economia e na política, as reformas educacionais propostas traduziam o ideário neoliberal, empenhadas na diminuição dos preocupantes índices de evasão e fluxo de permanência dos alunos na escola e investindo na avaliação do desempenho escolar.

Segundo Libâneo (2011, p.164) o governo federal implantou “políticas e programas de forma sistêmica, com articulação entre as alterações que ocorriam em vários âmbitos, graus e níveis de ensino”, assim como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

A reforma educacional incluía além do financiamento, a formação de professores, o currículo, a avaliação e a gestão. Todavia o baixo resultado do desempenho escolar obtido pelo Sistema de Avaliação Educacional da Educação Básica – SAEB desmistificou a divulgação de tantas ações bem sucedidas no campo educacional.

Mais uma vez distanciava da maior parte da população a utopia, vislumbrada por Darcy Ribeiro, da possibilidade de todos os brasileiros e as brasileiras terem acesso e permanência em uma escola pública de qualidade, justa e solidária.

No cenário educacional a discussão acerca da avaliação, constante do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, desencadeou no país a implantação institucional de sistemas de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de ensino.

As avaliações nacionais vigentes são: PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos em conjunto com os países participantes da OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, aplicada a cada três anos a alunos de quinze anos, abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências; o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações o ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica e ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) aplicada a alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano, Ciclo II do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio; Provinha Brasil: para os alunos da 2ª série, Ciclo I do Ensino Fundamental; Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE no ensino superior.

O Estado de São Paulo, a partir de 1996, implantou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar – SARESP que ao longo dos anos tem passado por alterações, tanto nos aspectos estruturais quanto em sua metodologia.

Os governos nas esferas municipal, estadual e nacional começaram então a divulgar o resultado do desempenho dos estudantes vinculados à apresentação classificatória, e as escolas tornaram-se reféns da mídia que divulgava o “ranking” das escolas envolvidas com severas críticas aos profissionais da educação e em especial dirigidas ao professor.

Os setores educacionais demonstraram grande preocupação em amenizar os impactos causados em decorrência do resultado das escolas, os quais apontavam índices insuficientes no desempenho dos alunos tanto em Língua Portuguesa, na leitura e na escrita, quanto em Matemática, no raciocínio lógico.

Ações pontuais foram desencadeadas pelos governos como resposta imediata à sociedade como, por exemplo, a implantação da política da meritocracia em educação, o bônus mérito¹², instituído pelo governo paulista. As decisões sem negociação ou participação

¹² Política de bônus mérito foi instituída em 2000, no governo Mário Covas, pela Lei Complementar 891/2000, alterada pelo Decreto nº 57.195, de 03.08.2010. A partir de 2006 a avaliação de qualidade das escolas é definida a partir do IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, considerando-se dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar.

no processo dos sujeitos, profissionais da educação ou respectivos sindicatos de classe, geraram danos ainda maiores. Assim sendo, acentuou-se o distanciamento e a possibilidade de construção de um plano que pudesse minimizar, a médio e longo prazo, os problemas de aprendizagem dos estudantes.

As declarações que se sucederam em virtude da classificação das escolas serviram para reforçar o discurso hegemônico atribuindo uma melhor qualidade do trabalho docente desenvolvido nas escolas privadas em detrimento do desenvolvido pelos professores das escolas públicas.

A contribuição do sistema em relação ao processo educacional se prestou apenas para enfatizar o fracasso escolar, atribuindo-lhe causas e efeitos a partir de um olhar por vezes equivocado e fragmentado, desconsiderando a necessidade de uma visão macro, com uma reflexão criteriosa em relação à amplitude e dimensão do problema.

Em 2011, configurando o cenário da América Latina das novas formas de governo democrático, o Brasil elege Dilma Rousseff, a primeira mulher a exercer o cargo de presidente no Brasil.

O país procura estabelecer-se diante da crise econômica americana com o modelo desenvolvimentista independente, porém cada vez mais se agrava a ausência de investimento em ciência e tecnologia. Os resultados educacionais continuam anunciando um desempenho que revela a precariedade e a aplicação insuficiente de recursos na educação básica.

A análise do contexto histórico, econômico e social aqui apresentado permite afirmar que os princípios capitalistas em acentuar as disparidades entre as classes sociais, ainda hoje continuam presentes, assim como a ausência do conhecimento como libertação do ser social, que promove a mobilização dos sujeitos em prol da transformação social.

A política de resultados das avaliações institucionais também desencadeou o movimento de reformulação do currículo das escolas públicas. As propostas refletiam a tentativa de mostrar à população que a preocupação dos governos não era só em melhorar os índices de desempenho dos estudantes, mas de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A partir da contextualização histórica, macro, em nível nacional, aproximou-se um pouco mais o foco, em nível meso, estadual, para podermos melhor compreender o nível micro, ou seja, o cotidiano escolar. E também desvelar as fragilidades e as potencialidades ocorridas na prática docente em decorrência da implantação do currículo oficial.

CAPÍTULO III - AS REFORMAS CURRICULARES PAULISTAS

O caminho da educação no Estado de São Paulo e os princípios que regem a educação pública paulista, a partir de 1980, estão contemplados neste capítulo.

No Estado de São Paulo, a Secretaria da Educação inicia o movimento de aperfeiçoamento dos profissionais da educação e para tanto, é criada a função de ATP – Assistente Técnico Pedagógico, com os professores habilitados nas disciplinas do currículo vigente para atuarem como monitores nas oficinas pedagógicas das Delegacias de Ensino. Atualmente, na reestruturação das Diretorias de Ensino¹³ estes professores recebem a denominação de PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, criada em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases em vigor, era o órgão responsável pela elaboração de documentos com orientação curricular, técnica e administrativa. Iniciam então, o desenvolvimento de programas de capacitação com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Hoje, em decorrência da reestruturação, as atribuições estão a cargo da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB e da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP.

As várias denominações – treinamento, reciclagem ou capacitação – tinham como objetivo subsidiar o professor para atuar com o novo perfil de alunos que adentraram às escolas públicas paulistas a partir ampliação da oferta de vagas, caracterizando o processo de democratização do ensino.

Podemos considerar que este foi o início do programa de formação continuada, sob a tutela do Estado. As orientações técnicas utilizavam novas tecnologias de comunicação e suscitavam acaloradas discussões relativas ao cenário educacional tendo como referencial teórico as produções de autores progressistas. Como ocorreu com destaque no Projeto Ipê, onde as reflexões e estudos propostos apontavam para a necessidade de mudança de paradigma em relação às concepções da alfabetização e da análise social acerca do fracasso escolar. Houve ainda convênios com universidades públicas e particulares para os cursos de pequena duração, com carga horária de trinta horas, além de orientações técnicas e administrativas que visavam garantir o funcionamento do sistema.

¹³ Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, reorganiza a Secretaria de Educação e, institui nas Diretorias de Ensino os Núcleos Pedagógicos, unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam preferencialmente por intermédio de oficinas pedagógicas, em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino.

Os materiais pedagógicos utilizados pelos professores de 1986 até 2008, em termos de orientações curriculares ou de apoio ao trabalho docente, constituíam-se de fascículos das disciplinas constantes da base nacional, produzidos pela Coordenadoria dos Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

As Novas Propostas Curriculares, como eram denominadas na época, iniciaram o processo estadual de reformulação curricular durante o governo Montoro, e substituíram os Guias Curriculares que estavam em vigência desde 1970. Onde a jornada estafante do professor, com quarenta aulas semanais em sala de aula, e a ausência de reflexões coletivas na escola, contribuíram para o uso do material instrucional com aporte da pedagogia tecnicista, que enfatizava roteiros e preenchimento de fichas.

As Propostas Curriculares da década de 1980 foram construídas em consonância com os referenciais teóricos e metodológicos resultantes de estudos de renomados pesquisadores das universidades paulistas, com o discurso de subsidiar a prática docente na implantação da reorganização das escolas estaduais paulistas.

Dado que era um governo que se definia como democrático, as propostas que se procurava implantar eram pensadas na Secretaria de Educação e encaminhadas para as escolas, dando um tempo para verificar se surgiriam sugestões. Caso não surgissem, considerava-se que se devia implantar, porque, não vindo sugestões nem objeções, isso significa que a rede estava de acordo. Com efeito, nisto consistia o caráter democrático: faz-se a consulta; se não houver manifestações, é porque há acordo, conforme reza, aliás, o ditado popular segundo o qual “quem cala consente” (SAVIANI, 2008, p. 121).

A observação do autor merece destaque, pois faz a crítica alertando que o trabalho docente ao ser reduzido à execução de tarefas, não requer maior qualificação, ao passo que para a responsabilidade e competência na construção de planos e programas fica a cargo dos técnicos e especialistas.

A partir do ano de 1983, com a implantação do ciclo básico, foi iniciado o projeto de reestruturação curricular, configurando o discurso político de “diminuir a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo de São Paulo, com a democratização do ensino” (SOUZA, 2006, p.205).

Há que se destacar que neste período, no governo Montoro, os representantes das Delegacias de Ensino, hoje Diretorias Regionais de Ensino, professores das diferentes disciplinas do currículo denominados ATP - Assistentes Técnicos Pedagógicos e representantes das Divisões Regionais de Ensino, foram chamados para participar das discussões pedagógicas em nível central e participação nas escolas para esclarecimentos.

A primeira edição da Proposta de Língua Portuguesa foi distribuída aos professores em 1986, com caráter prescritivo. Seu objetivo era de intervenção na prática docente e estratégia de formação indireta dos professores. Neste período as universidades participaram de alguns projetos em parceria com o governo estadual e ampliaram as discussões acerca da alfabetização. Cursos como o Projeto Ipê, que utilizavam teleaulas e professores monitores foram implantados como cursos de capacitação com certificados para evolução acadêmica na carreira do professor.

A importância do período foi a abertura do diálogo nas bases governamentais e o início, ainda que por representatividade, do professor no debate de questões pedagógicas.

O envolvimento na discussão curricular, em nível federal, ocorreu a partir de 1990, em virtude da participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, e da Declaração de Nova Dehli, de onde “resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos” (BRASIL, 1997, p.14).

O manual referente à Língua Portuguesa apresentado em 1998, passou a ser utilizado como referencial para a elaboração dos Planos de Ensino, juntamente com a Proposta Curricular da Coordenadoria de Normas Pedagógicas - CENP, pelos professores da rede pública estadual paulista, de acordo com as orientações da Secretaria de Educação.

Neste panorama a reformulação curricular que começou na década de 80, iniciou o movimento num terreno propício para que a escola discutisse sua proposta pedagógica e as questões da sala de aula, porém a sobrecarga da jornada de trabalho e os pequenos espaços dificultaram a efetivação do processo.

3.1 O Currículo Oficial do Estado de São Paulo

A implantação da Proposta Curricular nas escolas públicas do Estado de São Paulo e os princípios e as metas da política pública são apresentados a seguir, de modo que se possa analisar seus efeitos na prática docente.

Em agosto de 2007, o governo do Estado de São Paulo anunciou dez metas que faziam parte do novo Plano Estadual de Educação¹⁴, sendo:

¹⁴ <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>. Acesso em: 15 dez. 2011.

- 1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8ª série.
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
- 7- Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
- 8- Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores, integrado em todas as 5.300; escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.
- 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
- 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas:
Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas.

As metas para serem atingidas até 2010 foram criadas a partir do resultado de desempenho obtido pelos estudantes nas avaliações institucionais. Com o objetivo declarado de atender a uma melhor organização do sistema educacional, foi criada uma base curricular comum para a rede de escolas estaduais denominada Proposta Curricular.

Passados dez anos a análise que se faz é da predisposição de cada governo em estabelecer programas de partido que não serão avaliados nem mesmo pelos seus correligionários na próxima gestão. A cada processo de transição de governo ocorre um retrocesso, pois o plano anterior não atende aos interesses do grupo que assume o poder, a descontinuidade e a definição de metas sem a participação daqueles que estão presentes e conhecem a realidade cria expectativa e frustração, além de demandar esforços infrutíferos e comprometimento dos poucos recursos da educação. A começar pelo item 1 que na verdade, apesar da municipalização ser realidade na maioria das cidades do Estado de São Paulo, ainda permanecem escolas de ciclo I sob a tutela do governo estadual, em condições precárias para

conseguir alfabetizar todos os seus alunos e com a ausência de um plano de ação eficiente, que consiga envolver o coletivo escolar e objective resolver os problemas apontados nos relatórios e mais relatórios.

No ano letivo de 2007 foi implementado o Projeto São Paulo faz Escola¹⁵ que teve “como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede pública estadual”, que visava padronizar a rede ao afirmar “Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula”.

Deste modo, ajustou-se o SARESP, anteriormente com característica de avaliação de aprendizagem, a um caráter de avaliação de sistema, nos moldes das avaliações nacionais, com a metodologia e habilidades constantes do SAEB/Prova Brasil, ENEM e avaliações internacionais.

No material Jornal do Aluno e a Revista do Professor, constavam os conteúdos a serem trabalhados com os alunos durante os primeiros quarenta e dois dias de implantação do currículo. O projeto de reforço de aprendizagem que teve como enfoque as estruturas básicas da Matemática e Língua Portuguesa, orientou alunos com dificuldades a frequentarem a recuperação paralela.

Figura 3 - Jornal do aluno.



Fonte: SEE, CENP, 2008.

¹⁵ Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola> > Acesso em 21 ago. 2012

O projeto de unificação do currículo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio foi apresentado oficialmente no início de 2008, pela professora Maria Helena Guimarães Castro, secretária de Educação, como principal diretriz da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Os professores, que até então orientavam seus planos de ensino tendo como subsídio as Propostas Curriculares de 1986, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e o livro didático, a partir de 2008 deveriam utilizar o Currículo Oficial. Os cadernos, com conteúdos selecionados das disciplinas constantes da matriz curricular, tornaram-se material institucionalizado, de caráter obrigatório a ser utilizado pelos professores em suas aulas.

Figura 4 - Caderno do Professor.



Fonte: SEE, CENP, 2008.

Desta forma, pretendeu-se garantir, em nível estadual, que nas salas de aula das escolas do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio da rede estadual paulista fossem estudados os mesmos conteúdos com princípios e concepções pautados em “boas situações de aprendizagem”.

A concepção do material, seleção de conteúdos e metodologia proposta, contou com a participação de conceituados professores doutores em educação, entre eles: Guiomar Namó de Mello, Lino de Macedo, Maria Inês Fini, Ruy Berger; e especialistas das áreas do conhecimento, os professores doutores Luiz Carlos Menezes, Nilson José Machado, Ângela Correa, Paulo Miceli e Alice Vieira.

Desta forma, pretendeu-se garantir, em nível estadual, de acordo com a resolução abaixo, que nas salas de aula, do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, da rede estadual paulista os professores trabalhassem com um material próprio, os mesmos conteúdos, como unidade curricular.

A política educacional adotada no início de 2007 com o Projeto de Recuperação mostrou a determinação dos responsáveis pela secretaria na implantação um currículo único, sem possibilidade de alterações ou disposição em ouvir os profissionais da rede.

A cada reunião de trabalho os grupos se manifestavam, porém as sessões de queixas e sucessivos desgastes não evitaram a determinação da Secretaria da Educação, “via decreto”, por meio da Resolução nº 92, de 19 de dezembro de 2007¹⁶. De acordo com o texto legal, as diretrizes estabelecidas para melhoria do processo educacional na educação básica das escolas estaduais priorizava a reorganização curricular e a implementação em 2008 das propostas curriculares “organizadas por esta Pasta” para o Ensino Fundamental e Médio.

O distanciamento pela ausência do diálogo e ao desconsiderar os indicadores de insatisfação do magistério, o processo, que até poderia vir ao encontro da necessidade dos professores, tomou a proporção de disputa entre governo e sindicato. Os professores à mercê da determinação legal, no início contundente e depois condescendente sobre a obrigatoriedade, se adequaram e optaram mais em nível individual do que coletivo. Haja vista que mesmo por decisão inicial da escola da pesquisa em não usar o material didático, alguns professores timidamente o faziam. Com o passar do tempo e com os estudos proporcionados posteriormente, os professores passaram a manuseá-lo e principiar o seu uso.

Para melhor compreensão do processo de implantação do currículo no ensino público oficial das escolas paulistas, optou-se por descrever as ações pós Projeto de Recuperação.

Em 2008, a Secretaria da Educação apresentou a Proposta Curricular por meio de um conjunto de documentos destinados aos professores. Nos Cadernos do Professor constam conceitos essenciais das áreas do conhecimento, para cada um dos componentes curriculares, divididos nos quatro bimestres.

As aulas estão estruturadas com situações de aprendizagem e sequências didáticas, fundamentadas a partir da concepção de aprendizagem construtivista, tendo como base o conhecimento, as habilidades e os valores e a natureza dos conteúdos nos pressupostos do espanhol Antoni Zabala (2008), com o objetivo de orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos.

O estudo metodológico com as sequências didáticas iniciou na rede somente em 2010, com a ação “A Rede Aprende com a Rede” pela CENP e grupo de supervisores formadores,

¹⁶ Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/92_07.HTM>. Acesso em: 15 dez. 2011.

com as orientações técnicas “A Escola Aprendente” e “Uma Equipe que Aprende para Ensinar”. O estudo destas questões precisava chegar aos professores, pois as atividades do currículo, diferente da metodologia usada com o livro didático, estão configuradas de acordo com a orientação metodológica de Zabala.

A inversão das prioridades trouxe conseqüências que até hoje são percebidas na rede. A metodologia, quando não compreendida, faz com que o professor utilize o material como uma cartilha, não alcançando o resultado esperado. Se o estudo reflexivo com as questões conceituais e procedimentos metodológicos fosse anterior à imposição do material, além de respeitar os saberes dos sujeitos, proporcionaria segurança, agregaria qualidade à prática docente e evitaria tamanha perda pedagógica.

As habilidades, competências e conteúdos dos Cadernos do Professor estão organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares.

No caderno “Gestão do Currículo na Escola” é enfatizada a participação efetiva na implantação do currículo dos diretores, vice-diretores, professores coordenadores da oficina pedagógica e supervisores.

Em novembro de 2008, a Resolução SE nº 76, consolidou a proposta curricular como “referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual”, com base no estabelecido na LDBEN, inciso IX do artigo 3º: garantia de padrão de qualidade.

RESOLUÇÃO SE - 76, DE 7-11-2008

Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

A Secretária da Educação, à vista da necessidade de: estabelecer referenciais comuns que atendam ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto pelo inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96; subsidiar as equipes escolares com diretrizes e orientações curriculares comuns que garantam ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido, resolve:

Artigo 1º- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

Parágrafo único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino.

Artigo 2º - A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio contempla os componentes curriculares a seguir relacionados e consubstanciados nas propostas curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna - Inglês, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Parágrafo Único - As Propostas Curriculares de que trata o caput do artigo são complementadas por um conjunto de documentos, com orientações didáticas e expectativas de aprendizagem, distribuídas por níveis de ensino, anos e séries.

Artigo 3º A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.

Artigo 4º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

A obrigatoriedade do uso do material no artigo 1º da resolução segue caminho oposto do que os estudos demonstram e os teóricos proclamam incessantemente sobre a imposição por determinação legal que tende a comprometer o processo tornando-se uma disputa de forças e retrocesso histórico. Infelizmente, os dirigentes educacionais parecem desconsiderar as produções acadêmicas e continuam a agir como amadores ao impedir o sujeito de participar de decisões que afetam diretamente sua atividade, acentuando o descaso com a educação.

O diálogo pedagógico seria um grande diferencial na história da educação paulista se tivesse ocorrido de forma diferente do que apregoa o artigo 1º da resolução como uma proposta “elaborada por esta Pasta”. A construção coletiva certamente seria mais demorada, porém coerente com a propaganda de um governo que defendia os princípios da democracia.

Em 2009, já como o currículo oficial, o Caderno do Aluno foi enviado às escolas como material de apoio pedagógico de cada um dos componentes curriculares para ser utilizado pelos estudantes na realização das atividades.

Figura 5 - Caderno do Aluno



Fonte: SEE, CENP, 2008.

No final de 2009, foi realizada uma pesquisa pela Secretaria da Educação referente a avaliação dos professores sobre a utilização do Caderno do Aluno. A atitude apenas simulou uma possibilidade de diálogo.

Quadro 2 - Pesquisa sobre a utilização do Caderno do Aluno.

Pesquisa: Acompanhamento da utilização dos Cadernos do Aluno - Volume 3
 A Secretaria da Educação quer conhecer a avaliação do professor sobre utilização do Caderno do Aluno em sua prática educacional. Para isso, elaborou uma pesquisa que foi dividida em duas etapas.
 Na primeira, para cada uma das 13 disciplinas foram elaborados quatro blocos com questões fechadas sobre a proposta e a estruturação do Caderno do Aluno. O professor deverá responder as perguntas da disciplina que leciona. Na segunda etapa, para cada uma das 12 disciplinas do volume 1 e das 13 do volume 2 e do volume 3, foram elaborados dois blocos com questões abertas sobre a organização de cada Caderno do Aluno.
 Para responder a pesquisa, é preciso acessá-la pelo endereço www.rededosaber.sp.gov.br/pesquisa. No lugar do *login*, o professor deve utilizar seu CPF (sem traço e sem ponto); em senha, será preciso digitar seu RG (também sem ponto e sem traço). Ao finalizar a pesquisa, ela ficará disponível apenas para consulta e não será mais possível editá-la.

Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/saopaulofazescola/EnsinoFundCicloII>. Acesso em: dez. 2011.

Pela forma arbitrária como o currículo chegou às escolas, toda e qualquer manifestação em relação ao material acabou sendo de repúdio por parte dos professores.

A consulta foi realizada com o objetivo de mostrar à opinião pública que havia participação. Deduz-se que seu resultado não repercutiu favoravelmente, porque a pesquisa não foi divulgada. O processo truncado ainda demandará tempo para que os ajustes necessários ocorram, enquanto isso a população que mais necessita, fica sujeita às fogueiras das vaidades e intempéries da má administração pública.

3.2 A atuação dos Sindicatos

O sindicato dos professores da rede estadual de ensino, APEOESP, se posicionou contrariamente à política de implantação do currículo unificado obrigatório.

No ano de 2007 as questões relativas à bonificação por mérito e a avaliação dos professores temporários gerou protestos e deflagrou uma greve de baixa representatividade.

Em 04 de abril de 2008, durante uma manifestação do sindicato na Praça da República, um grupo de participantes queimou alguns exemplares da Proposta Curricular em

praça pública. Tal atitude gerou amplo debate com diversos posicionamentos de profissionais não somente da educação, como também de outros setores da sociedade.

A figura a seguir mostra a repercussão do incidente, que culminou com o desgaste da Secretária da Educação, Prof^a Dr^a Maria Helena de Castro e posteriormente, sua saída.

Figura 6 - Reportagem Revista Veja.

Educação

Fogueira ideológica

Livros didáticos queimados em praça pública – e os responsáveis são professores

Camila Pereira




Das apostilas, só sobraram as cinzas (à dir.): a queima de livros foi arma do nazismo

Livros em chamas remetem a períodos de obscurantismo na história. Foi assim na Inquisição, cinco séculos atrás, quando obras contrárias à doutrina da Igreja Católica eram queimadas em praça pública. Essa também foi uma prática dos nazistas. Em doze anos no poder, eles carbonizaram milhares de volumes em macabras cerimônias noturnas em que as chamas produzidas pelo papel queimando-se eram luzes que anunciavam as trevas da intolerância. Poucos dias atrás, a cena de uma fogueira de livros, no centro da cidade de São Paulo, ecoou esses tempos sombrios. O episódio, por si só, já chamaria atenção. Piora ainda mais o quadro saber que a iniciativa partiu de um grupo de professores, justamente de quem mais se espera o apreço à diversidade de opiniões. Os responsáveis pelas labaredas são da Apeoesp, o maior sindicato de professores de São Paulo. Enquanto os livros desapareciam com o fogo, eles gritavam: "Quei-ma, quei-ma!".

A razão para a indignação dos sindicalistas também surpreende: eles protestavam contra o novo currículo escolar produzido pela Secretaria Estadual de Educação. De quebra, colocaram na fogueira algumas das apostilas fornecidas pela secretaria. O currículo contra o qual eles se posicionam é um documento que organiza o conteúdo a ser transmitido aos alunos da rede pública – com metas estabelecidas para cada aula do ano. Deveria ser bem-vindo, mas os sindicalistas decidiram reduzir alguns dos exemplares a um punhado de cinzas por considerá-lo, antes de tudo, uma afronta à liberdade de o professor conduzir sua própria aula. Em segundo lugar, por julgá-lo "limitado" e "incapaz de formar cidadãos", segundo palavras do professor Carlos Ramiro, o presidente da Apeoesp.

A pregação ideológica do sindicato não tem confirmação nas pesquisas. Elas indicam que os alunos sempre têm desempenho melhor naquelas escolas em que os professores são guiados por metas de ensino – algo elementar, mas ainda uma raridade no Brasil. Enquanto em outros países o currículo já é, há tempos, artigo básico, aqui os professores de escolas públicas começam a ser apresentados a ele só agora e ainda em poucos estados, como Minas Gerais e Tocantins. Não resta dúvida, portanto, sobre o mérito da iniciativa de São Paulo – e sobre a falta de razão do violento protesto do sindicato.

Diz a secretária estadual de educação, Maria Helena Guimarães de Castro: "Os sindicalistas são corporativistas. Eles rejeitam qualquer instrumento que permita a prestação de contas da escola à sociedade". Com o novo currículo, os professores passam a estar mais sujeitos à cobrança sobre o que ocorre em sala de aula e terão, finalmente, de se pautar por um objetivo mensurável. Esse é um cenário que favorece o ensino de qualidade. A fogueira dos sindicalistas sinaliza que a preocupação central deles é a política e não a formação dos alunos. Uma pena.

Fonte: Revista Veja, Ed. 2056, de 16 de abril de 2008. http://veja.abril.com.br/160408/p_092.shtml
Acesso em: 5 nov. 2011.

A manifestação do sindicato ampliou a discussão pública que criticou o ato em si, sem, no entanto, entrar no mérito da qualidade ou da ausência do professor na elaboração do material. Entre os próprios professores houve uma divisão, pois embora tivesse ocorrido uma rejeição inicial, muitos começavam a utilizar o material em suas aulas, embora o uso estivesse mais relacionado à submissão, isto é, à cobrança por parte dos órgãos centrais e a informação da vinculação do currículo às provas do SARESP, do que à aceitação do material. Na escola pesquisada constatou-se que no ano de 2009 poucos docentes utilizaram o material didático, o que foi reavaliado pelo grupo no ano seguinte, após o resultado da avaliação externa, conforme discussões observadas na ATPC.

Em resposta às declarações da secretária da Educação foi publicada uma revista com a tiragem de 35 mil exemplares, com o título “Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica”, com severas críticas por parte dos presidentes dos sindicatos dos professores: APEOESP e CPP, e dos supervisores de ensino, APASE. Contou também com o parecer de alguns especialistas em educação, como: Mara Martins Jacomeli e José Claudinei Lombardi da UNICAMP; Selma Garrido Pimenta e Maria Izabel de Almeida da USP; Luiz Bezerra Neto da UFSCAR e Nereide Saviani da Universidade Católica de Santos.

Os excertos da revista que se seguem apontam a concordância dos especialistas na necessidade de um currículo que atenda às necessidades da comunidade escolar e que os professores sejam os protagonistas do processo.

A manifestação de Pimenta defende o diálogo com os professores e dirigentes das escolas, pois são os responsáveis pelo currículo vivo no cotidiano escolar.

A definição dos parâmetros curriculares impostos às escolas na atual gestão, corre esse risco uma vez que no esforço de tentar garantir o necessário domínio dos conhecimentos básicos para que as crianças e jovens das escolas públicas se apropriem das condições essenciais de desenvolvimento humano e social e de cidadania, não dialoga com os professores e os dirigentes, responsáveis diretos pelo currículo vivo no cotidiano escolar (APASE, APEOESP, CPP, 2009, p.14).

A ausência do diálogo nas questões pedagógicas foi a grande marca da gestão do governo de José Serra, que alijou os sindicatos e os profissionais da educação da reflexão acerca de um material que a própria rede pudesse produzir com a participação da academia na definição de conceitos e princípios claros e objetivos. A legitimação do processo pela via da participação seria um ganho e certamente possibilitaria avanços para a educação paulista.

A educadora Nereide Saviani (2009) ao se manifestar enfatizou que a negociação do currículo deve ocorrer envolvendo os professores e os alunos. Defende o caráter democrático-participativo e formativo que a escola deve privilegiar, e que:

[...] é impossível pensar-se a organização do currículo sem a participação de quem vai negociá-lo no momento de sua realização. Mas não basta a possibilidade de participar, é preciso igualdade de condições na negociação. Daí, a necessidade de espaços democráticos de participação e também de fundamentação para os/as professores/as, no sentido de que tenham condições de examinar as propostas e argumentos vindos das instâncias administrativas e dos próprios pares (APASE, APEOESP, CPP, 2009, p. 15).

A academia se posicionou firmemente, mas o então secretário Prof. Paulo Renato não cedeu, continuou com o discurso de que São Paulo tinha um plano de ação capaz de elevar os índices de desempenho e resolver os problemas relativos à aprendizagem dos alunos das escolas públicas do Estado mais rico da federação.

O Sindicato dos Especialistas em Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo - UDEMO, representado pelo Prof. Francisco Antônio Poli, se manifestou destacando que a entidade sempre defendeu a construção de um projeto pedagógico com um currículo significativo pela própria escola, como apresenta anualmente em suas publicações¹⁷. E declarou:

Quanto aos Cadernos do Professor, a Udemo não tem nada contra, pelos seguintes motivos: a) seu uso não é obrigatório; b) muitos professores acharam boa a iniciativa, por diversos motivos; c) dar aula é uma coisa, elaborar material didático é outra. Não se pode partir do princípio de que todos os professores são capazes de elaborar o seu próprio material de aula. (POLI, 2008).

As observações feitas por Poli fazem parte de uma fase posterior à apresentação do currículo à rede e aponta a opção em se adotar ou não os Cadernos, o que em um primeiro momento não se cogitou. Porém a escola ao decidir não utilizar o currículo oficial deveria justificar sua opção e apresentar o que foi construído por sua equipe. A fala acima vem ao encontro da mercantilização da educação que ocorreu em decorrência do excesso de instituições que oferecem cursos de licenciatura gerando uma formação deficitária. O problema cada vez mais frequente da qualidade do profissional acaba resultando em problemas relacionais e de indisciplina.

¹⁷ Diretor/UDEMO: Revista do Projeto Pedagógico/ ISSN 1679-4303 – distribuída anualmente aos seus associados.

Além destes fatores, o currículo oficial, isto é, o conteúdo apresentado no Caderno do Professor e do Aluno, ao ser contemplado nas questões da avaliação externa – SARESP – acentuou a obrigatoriedade no uso do material pelos professores, mesmo com dificuldades decorrentes do conhecimento e uso da metodologia proposta. O que leva a questionar a metodologia empregada no uso das atividades do Caderno e a necessidade da articulação entre os saberes do docente e os materiais didáticos, de modo que se tornem apoio para qualificar sua prática e possam se tornar significativos para que ocorra a aprendizagem dos alunos.

O movimento do sindicato dos professores provocou, no mínimo, um grande desconforto em relação à ausência de participação dos docentes, ao que propôs a Secretaria da Educação emitir um comunicado às escolas para participarem da consulta on line, pelo site institucional, no link do Programa “São Paulo faz Escola”.

Os professores deveriam postar sugestões para alteração do conteúdo do Caderno do Professor ou relatar experiências de sucesso decorrentes do seu uso. Ao final de cada bimestre do ano de 2008, os professores deveriam repetir a operação: postar as observações, as sugestões e as críticas para avaliação do Caderno do Professor, como metodologia de monitoramento e participação da rede.

Apesar da divulgação da abertura do canal de comunicação este procedimento não representou a participação efetiva dos professores, porquanto não houve a alteração no material e, mais uma vez, não houve um pronunciamento oficial sobre os resultados.

Figura 7 - Site “São Paulo faz Escola”.



Fonte:Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola> Acesso em 6 jan. 2012.

O movimento provocado gerou mais atritos políticos partidários do que uma preocupação pedagógica, sendo que ao professor restou o uso, muitas vezes equivocado, do currículo, sua negação ou a procura de um novo jeito de fazer sua aula.

Diante das situações que se apresentam o docente poderá permanecer preso a uma das características da vida cotidiana, cristalizar-se no cotidiano ou atribuir o sentido a caminho da práxis, pois:

Se considerarmos a individualidade como base do desenvolvimento da essência humana, é nessa direção que se deve buscar a transformação da escola, na qual o professor é um dos atores principais, mas para isso deve ser percebido e se perceber como um dos agentes responsáveis por essa transformação. (PIMENTA, 2008, p.55)

Em 2011, o Prof. Dr. Herman Jacobus Cornelis Voorwald à frente da Secretaria da Educação do governo de Geraldo Alckmin, iniciou uma sistemática de ir às Diretorias de Ensino em encontros de trabalho com os profissionais da educação estadual, e para tanto foram formados polos¹⁸ nas Diretorias de Ensino. Nestes encontros ocorreram inúmeras solicitações não mais sobre a exclusão do material didático, mas solicitando a revisão do currículo com a reformulação dos cadernos.

Após o primeiro ano de gestão, no início de 2012, os Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico - PCNP¹⁹, das Diretorias Regionais de Ensino começaram a ser convocados para Orientação Técnica Centralizada: Revisão dos Cadernos do São Paulo faz Escola, envolvendo todas as disciplinas do currículo.

3.3 Princípios norteadores do currículo

Os princípios contemplados na Proposta Curricular da Secretaria da Educação foram estabelecidos com a finalidade de fazer a escola se tornar capaz de promover as competências para enfrentar os desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo.

¹⁸ As 91 Diretorias de Ensino foram divididas em treze polos regionais que receberam o secretário em reunião com os educadores e funcionários das Diretorias próximas.

¹⁹ Os professores coordenadores que atuam nas Diretorias de Ensino, após a reestruturação de formação básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e das Diretorias de Ensino pelo Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011, passaram a denominar-se Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP.

A idéia de sociedade do conhecimento e as pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens foram indicados como orientadores da prática educativa, a fim de que as escolas pudessem se tornar aptas a prepararem seus alunos para esse novo tempo.

A priorização da competência de leitura e de escrita teve a função de alavancar uma educação à altura dos desafios contemporâneos, assim como a relevância da aprendizagem, para que a democratização do acesso à educação tivesse uma função realmente inclusiva. Evidenciou assim, que uma educação de qualidade para todos pode evitar que as diferenças se constituam em mais um fator de exclusão.

A autonomia para se gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) enfatizou como sendo a base de uma educação de qualidade.

Um dos desafios contemporâneos a ser declarado foi o de preparar os indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, onde o tempo não é o determinante, porquanto a formação é um processo contínuo. A constante mudança que hoje se apresenta, exige um comportamento diferenciado, pois a qualquer momento podemos contar com o inusitado, o incerto e o urgente.

Os princípios básicos da Proposta Curricular (SEE, 2008):

- I. Uma escola que também aprende.
- II. O currículo como espaço de cultura.
- III. As competências como referência.
- IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita.
- V. Articulação das competências para aprender.

3.4 A Proposta Curricular de Língua Portuguesa e o Currículo

O currículo oficial da rede estadual paulista aqui estudado está pautado no Plano de Ensino de Língua Portuguesa, documento escolar composto dos objetivos da disciplina, seleção dos conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação. Analogamente, o plano pode ser considerado como a “bússola” na orientação do trabalho docente.

Anteriormente a 2008, os professores das escolas públicas paulista recebiam orientação por meio dos professores que atuavam como Professor Coordenador de Língua Portuguesa da Oficina Pedagógica, da Diretoria de Ensino para elaboração do currículo, compondo o Plano de Ensino tendo como norteadores, o livro didático e demais recursos que

julgasse necessário para construir o material a ser utilizado em sua aula e com a seguinte bibliografia de apoio:

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa** – Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental**. São Paulo: SE/CENP, 1986.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental**. São Paulo: SE/CENP, 1990.

Em uma esfera mais próxima do contexto escolar, ou seja, na Diretoria de Ensino, a organização do trabalho pedagógico ocorria em conjunto com as escolas e envolvia o Assistente Técnico Pedagógico, hoje Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, e os professores do componente curricular. Os trabalhos focavam a seleção de conteúdos e reflexões em relação à orientação metodológica.

Após 2008, a elaboração do Plano de Ensino tem como norteador os pressupostos da Nova Proposta Curricular. A maior mudança, porém se refere à utilização do Caderno do Professor e o do Aluno, onde constam as atividades a serem desenvolvidas, devendo também ser utilizado o livro didático disponível na escola.

O quadro abaixo contempla os pressupostos das propostas que os professores utilizaram em 2007 e a alteração ocorrida a partir de 2008, no trabalho com o currículo de Língua Portuguesa, conforme consta no Plano de Gestão da escola desta pesquisa.

Quadro 3 - Planos de Ensino de Língua Portuguesa

Plano de Ensino 2004/2007	Plano de Ensino 2008
OBJETIVOS ESPECÍFICOS - adquirir competência de leitor em diversos tipos de textos para obter informações recrear-se, recriar, observar, comparar e compreender; - produzir diversos tipos de textos, segundo sua função social, a partir da leitura, utilizando-se dos elementos estruturais identificados no trabalho de reflexão e operação sobre a linguagem com o conhecimento; - observar, comparar e compreender quanto à estruturação de frases e palavras; - observar, comparar e compreender em atividades de estudo da gramática tradicional.	COMPETÊNCIAS GERAIS - relacionar os textos com suas funções sócio-comunicativas; - apresentar o texto e suas especificidades funcionais, constituídas pelas demandas das situações de comunicação nas quais eles são construídos; - desenvolver a competência discursiva e promover o letramento. Competências de produção de textos (SARESP) COMPETÊNCIA I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto; COMPETÊNCIA II – Tipologia – Mobilizar,
ATIVIDADES DE LINGUAGEM 1- Conversas, relatos, comentários, debates,	

<p>dramatizações.</p> <p>2-Leitura de diversos textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Literários (narrativas infanto-juvenis, contos fábulas, poemas, lendas...); . Jornalísticos (notícias, resumos, reportagens, entrevistas, resenhas, cartas, opinativos, comentários, artigos); . Administrativos (requerimentos, ofícios, cartas comerciais). <p>ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS</p> <p>.reescrita de textos narrativo-descritivos e dissertativos a partir da leitura e interpretação de textos diversos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Contos; . Jornalísticos (opinativos); . Administrativos (requerimento, ofício, cartas comerciais); . Poéticos. <p>RECURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</p> <p>PROJETOS – As atividades serão organizadas em projetos. Cada projeto contemplará uma rotina de ações sobre oralidade, leitura e produção textual com aprofundamento em uma especificidade de texto (narrativo/descritivo, jornalístico, utilitário/instrucional, administrativo, epistolar, poético);</p> <p>REGISTROS- Para planejar, organizar, avaliar e replanejar as atividades necessárias à aprendizagem da classe e de cada aluno serão guardados, em portfólios do aluno e do professor, os registros significativos dos avanços, dificuldades e intervenções realizadas (produções de textos e oficinas de alfabetização e gramática com registros de autoavaliação e avaliação pelo professor); As aulas, sempre que possível, deverão ser distribuídas conforme horário de atividades (oralidade, hora do conto, leitura e interpretação, produção escrita, reescrita, análise linguística e sistematização do conhecimento);</p> <p>RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS – O livro didático adotado pela classe, livros didáticos da série e de outras séries, livros paradidáticos, jornais, revistas, panfletos, informática, vídeos e programas televisivos servirão como subsídios à proposta de aprendizagem planejada;</p> <p>TRANSDISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE – Todas as atividades de oralidade leitura e produção textual estarão tematizadas em outros componentes curriculares e, sempre que possível, se</p>	<p>no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais da tipologia textual em questão;</p> <p>COMPETÊNCIA III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto;</p> <p>COMPETÊNCIA IV – Registro – Adequar as convenções e normas do sistema da escrita à situação comunicativa.</p> <p>HABILIDADES GERAIS E ESPECÍFICAS</p> <p>Saber aplicar em situações de uso as capacidades adequadas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leitura, - escrita, - oralidade, - audição - estudos de aspectos gramaticais <p>CONTEÚDOS GERAIS</p> <p>TIPOLOGIAS E GÊNEROS TEXTUAIS – Traços característicos de textos argumentativos e expositivos; Estudos de gêneros da tipologia argumentativa; Estudos de gêneros da tipologia expositiva; Argumentar e expor: semelhanças e diferenças; Gênero textual artigo de opinião e carta do leitor; Discurso da esfera da publicidade: diferentes formas de representação; Estudo de tipologia e gêneros prescritivos articulados por projetos; Construção de projeto publicitário.</p> <p>ESTRATÉGIAS</p> <p>Os conteúdos serão apresentados a partir do desenvolvimento dessas diferentes habilidades, uma para cada aula, de forma privilegiada, sendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - oralidade – situação coletiva de fala e escuta; - leitura – individual, em grupos: silenciosa e oral; - produção escrita – em grupos e individual; - reescrita de textos; verificação de aspectos epilinguísticos e metalinguísticos. <p>RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proposta pedagógica de Língua Portuguesa; - Cadernos do professor; - Livro didático, - Filmes / vídeos, - Fichas de acompanhamento / registros do aluno e do professor. <p>INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO</p>
---	---

<p>desenvolverão paralelamente a esses, buscando o aprofundamento de competências no uso da língua portuguesa; Durante todo o ano os alunos praticarão a leitura em classe, na biblioteca da escola e extra-classe, em grupos e individualmente, com acompanhamento do professor;</p> <p>RECURSOS MATERIAIS, FÍSICOS E HUMANOS DA ESCOLA E DA COMUNIDADE – Junto com os alunos, a cada projeto, o professor levantará os recursos disponíveis na escola e na comunidade que poderão ser utilizados para aprofundamento da aprendizagem;</p> <p>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – As atividades de ensino/aprendizagem terão caráter sócio-construtivista e se orientarão pelos avanços da classe e de cada aluno, considerando a autoestima e as diferenças individuais;</p> <p>ESTRATÉGIAS DE ATIVIDADES – Sempre que necessário os alunos atuarão em grupos, em duplas ou individualmente fazendo pesquisas, entrevistas, produzindo textos orais e escritos, confeccionando jornais, revistas, cartazes, etc.</p> <p>CONCEITOS, HÁBITOS E ATITUDES – O ensino/aprendizagem estará voltado para a inclusão de todos os alunos nos direitos de cidadania, com a aquisição do conhecimento, a formação de hábitos e atitudes necessários a uma melhor qualidade de vida.</p> <p>AVALIAÇÃO - Terá caráter diagnóstico, somativo e formativo; - Servirá ao planejamento e replanejamento de atividades e intervenções necessárias; - Se orientará pela observação diária, portfólios e por provas oportunas.</p>	<p>A tarefa avaliativa deve inserir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - textos orais e escritos; - atribuição de sentido dado aos textos; - leitura independente de gêneros estudados; - estabelecimento de relações entre parágrafos em um mesmo texto; - articulação de informações aos seus conhecimentos prévios; - respeitam a estrutura do gênero em textos escritos; - utilizam os conhecimentos lingüísticos adequados à produção textual. <p>BIBLIOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parâmetros Curriculares Nacionais; - Proposta curricular do Estado de São Paulo; - Vídeos, filmes e sites indicados nos cadernos do professor.
---	---

As Propostas Curriculares de 1986 foram elaboradas por renomados especialistas como Carlos Franchi, João Wanderley Geraldi, Telma Weisz, Eglê Pontes Franchi e outros, e tinha caráter prescritivo, ainda que os representantes dos professores tivessem participado das discussões quando de sua elaboração.

O processo de construção do material orientador não gerou tanto desgaste, pois os seus pressupostos epistemológicos foram estudados nos cursos de capacitação das disciplinas do currículo, anteriormente à sua implantação.

Os estudos prevaleceram tendo como referencial a teoria construtivista-interacionista, destaque deste período, que começava a fazer parte do discurso pedagógico do magistério como um todo. Ainda que muito houvesse a ser estudado, as reflexões tiveram subsídios nos cursos do Projeto Ipê.

O estudo da língua portuguesa foi organizado em atividades de linguagem (leitura e produção de textos), atividades de reflexão e operação sobre a linguagem (produção e interpretação de textos, organização gráfica e estruturação de frases e palavras) e atividades relativas ao estudo da gramática tradicional. A Proposta enfocava o trabalho desenvolvido com a produção textual com o objetivo de prática discursiva, como uso real da linguagem.

Na elaboração do material didático o professor utilizava livros didáticos diferenciados ou seguia o livro da escola, enviado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O problema relativo ao livro era que, devido à rotatividade dos professores, a indicação do livro por um professor em determinada escola não garantia que este mesmo professor fosse usá-lo no ano seguinte.

Os projetos interdisciplinares desenvolvidos pela escola e os projetos em nível de Secretaria Estadual, que até esta época eram diversos, deveriam estar contemplados no Plano de Ensino.

O professor, ao perceber-se no processo, assumiu participar ainda que por representatividade, dos debates institucionais onde o referencial teórico se fez presente. Assim os momentos do “não-cotidiano” (HELLER, 2004) auxiliaram a objetivação das teorias e concepções das propostas.

O relato a seguir descreve o processo anterior e como ocorreu em 2009.

O currículo de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo era fundamentado em propostas curriculares elaboradas pela SEE com apoio de professores da rede. Considero que era mais aberto, isto é, possibilitava mais liberdade aos professores para construir seus planos de ensino e adequarem suas atividades conforme as classes. Antes os planos de ensino eram construídos na Diretoria de Ensino. Os professores eram convocados para uma OT, na DE, em um dia no início do ano letivo, geralmente em meados de Fevereiro logo após o período previsto para planejamento, conforme o calendário escolar. Cada escola enviava 3 professores em dias diferentes: 1º dia um que atuava nas 5ª e 6ª séries, 2º dia outro que atuava nas 7ª e 8ª e 3º dia um do Ensino Médio. Nesses dias as propostas eram estudadas, comentadas e avaliadas. Também havia pesquisas em livros didáticos sobre possibilidades de conteúdos apresentados. Isso era no período da manhã. À tarde os professores recebiam um plano previamente elaborado por todos nós, com base nas propostas curriculares e nos PCN. Estes planos eram analisados em grupos, avaliados e adequados pelos professores. Ao final definia-se qual seria o plano norteador para cada série. Nós ficávamos responsáveis em ajustar os registros e enviar para todas as escolas. Durante o ano realizávamos Orientações Técnicas bimestrais para acompanhar e orientar o desenvolvimento do Plano Escolar em cada série, sempre em 3 dias, como já falei. O currículo apresentado agora foi bom porque direcionou de forma mais sistemática o desenvolvimento de aprendizagens sobre os gêneros textuais e habilidades de oralidade, leitura escrita e escuta. O que preocupa é o fato da adequação das situações de aprendizagens para cada

classe e as sequências didáticas. Os professores nem sempre conseguem desenvolver as atividades propostas, especialmente sobre atividades de oralidade e algumas vezes seguem o "Caderno do aluno" e as aulas tornam-se tarefas a cumprir perdendo muito dos objetivos pretendidos (PCOP, 2011).

No contato com os professores no universo da pesquisa percebe-se que há professores que aprovam o material e outros que o reprovam. Porém, há consenso quanto ao processo de implantação do currículo: todos reclamam a ausência de participação ativa dos profissionais da educação nas discussões e preparação do material disponibilizado para a rede pública paulista.

A ausência de diálogo pedagógico e a conseqüente imposição do currículo podem ser compreendidas como retrocesso diante do tímido movimento envolvendo os professores em 1985. As questões relativas ao uso do material vão além da negativa em usá-lo.

Os equívocos conceituais e metodológicos podem comprometer o desempenho do docente ou ainda, desestimular seu processo criativo. Os espaços reflexivos ao serem compartilhados podem romper com a formulação de juízos provisórios, negar o novo sem investigar sua validade, e provocar uma tomada de decisão que possibilite alargar o conhecimento dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

A implantação do currículo oficial objetivou “atender à necessidade de organização do ensino em todo Estado” e “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). A apresentação das propostas mostra que há uma tentativa de se garantir que a rede pública estadual paulista quanto à organização curricular que contemple os conteúdos curriculares mínimos a todos os alunos. Porém, somente as condições materiais, como envio de Cadernos ou livros didáticos, não suprem a necessidade do professor no processo reflexivo de construção de sua prática docente.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 2008, p.31).

Depois de uma trajetória tão tumultuada, ao que se pretende atingir no mínimo, é preciso que os órgãos centrais favoreçam ao professor apropriar-se das concepções a partir de estudos sistemáticos no espaço e no tempo institucional. Para que se evite o uso do material

como uma cartilha a seguir, mas que ele tenha condições de adequar o currículo à realidade do contexto escolar tornando-o instrumento real de trabalho.

3.5 Afinal, qual é o caminho?

*"Isso depende muito de aonde você quer ir", disse o Gato.
"Não me interessa aonde", respondeu Alice.
"Então, não interessa por que lado você vai", disse o Gato.
"... desde que eu chegue em algum lugar", acrescentou Alice.
As aventuras de Alice no País das Maravilhas, Lewis Carroll, cap. VI.*

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP, órgão da Secretaria de Educação, foi responsável por orientar os Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas das noventa e uma Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, com videoconferências e em cursos de atualização à distância nas disciplinas específicas das áreas do conhecimento.

Os gestores da escola, direção e professores coordenadores, também contaram com material de apoio e orientações para articular as ações de ordem administrativa nas unidades escolares.

A cada reunião dos diversos segmentos com os órgãos centrais, muitas indagações surgiam, pois o material trouxe angústia e insegurança no professor.

As atividades propostas nos Cadernos utilizam uma metodologia diferente daquela que o professor utilizava em suas aulas. Boas situações de aprendizagem, modalidades organizativas e sequências didáticas eram terminologias distantes da realidade do “chão da sala de aula”.

Como na metáfora de Alice nas Aventuras do País das Maravilhas, os professores almejavam chegar a algum lugar. Na verdade como chegar importava muito, ainda mais que para descobrir o caminho não houvesse tempo ou as mínimas condições para compreender ou se preparar para o percurso.

Os dados de desempenho cada vez que chegavam à escola criavam expectativas e dúvidas, traziam informações que apesar do interesse da equipe, por sua complexidade, demandavam horas de ATPC. Neste período os coordenadores começaram a estudar com os professores nas ATPC os fundamentos do currículo, após terem recebido as orientações técnicas da Diretoria de Ensino. A avaliação do rendimento escolar SARESP, como a SEE

tinha anunciado, estava vinculada ao currículo e os documentos oficiais confirmavam a articulação.

Figura 8 - Matrizes de referência: Conteúdos, Habilidades e Competências.



Fonte: SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Matrizes de Referência para Avaliação – Documento Básico, Ensino Fundamental e Médio – SARESP, 2009, p.12.

Na escola pesquisada, o currículo começou a ser utilizado pelos professores mais em virtude do índice de desempenho da escola no SARESP. O estudo foi realizado nas horas da ATPC com o material “As Matrizes de Referência – SARESP”. Foram discutidos e analisados: escala de proficiência, habilidades e competências, conforme registrado nas pautas das reuniões de 2010.

A situação descreve a instabilidade gerada no clima organizacional da escola e a tomada de consciência de que era necessário conhecer o currículo para poder intervir, criar

possibilidade de um trabalho que não se distanciasse do Projeto Pedagógico da escola. No estudo com os dados ficava clara a existência de uma grande dificuldade em analisá-los, traçar um plano de ação, acompanhar e avaliar os resultados. Percebe-se que o tempo sempre é restrito e, como a relação entre estudo/teoria e prática/resultados é em longo prazo, prevalecem as questões que precisam ser resolvidas com rapidez, como por exemplo, os problemas de indisciplina ou ausência de professores.

O que inicialmente parece conformismo, na verdade reflete o conflito dos docentes e gestores, e a sensação de impotência para se conseguir melhorar o desempenho dos alunos. O depoimento da Professora Coordenadora demonstrou o clima e as tensões geradas a respeito do uso do Caderno do Professor:

Agora, tudo ficou mais complicado porque o coordenador parece que tem que saber de tudo que está nos Cadernos. Eles (os professores) viviam usando apostila de escola particular e agora que tem a do governo não querem usar. Mas também, numa coisa eles têm razão, quem dá a aula, planeja e escolhe o conteúdo de acordo com a série é ele. E aí, na hora de pedir a opinião ninguém chama o professor. O duro é que nem estão convocando os professores para ensinar a usar o material, como acontecia antes. E você sabe, a gente orienta, mas como é que vou obrigar a usar? (P.C., 2010)

A coordenadora demonstrou a preocupação quanto ao uso do material, “as apostilas do governo”, e a dificuldade em orientar os professores. O currículo influencia a escola como um todo não somente os que estão na sala de aula, tanto envolve quanto separa, isto é, cria uma corrente de atritos e cobranças.

Houve interesse dos professores na procura de cursos oferecidos como orientação técnica pela Diretoria de Ensino. Porém, as orientações técnicas que já eram restritas para os professores convocados para reunião de Orientação Técnica na Diretoria de Ensino, foram ainda mais reduzidas. Sendo autorizadas pela coordenação apenas quatro convocações para capacitação em serviço na Diretoria de Ensino, durante o ano, orientada pelos professores coordenadores da Oficina Pedagógica, para que os professores participassem de estudos dos conteúdos específicos de sua disciplina.

Por sua vez os estudos não contemplaram as necessidades dos professores em relação ao entendimento das “boas situações de aprendizagem” como metodologia, do como fazer, proposta no material. Ainda com o agravante de que o material produzido era descolado do contexto da escola e, isto é, sem a participação do professor em sua construção, como declarou um dos sujeitos da pesquisa: “A gente queria saber da metodologia, de como

trabalhar com os Cadernos, entende? Não era para estudar gramática ou trabalhar com interpretação, essas coisas, isso todo mundo sabe, ou pelo menos devia saber” (P2).

A declaração acerca da metodologia envolve saberes pedagógicos que se apóiam em teorias e conceitos, que muitas vezes se distanciam do processo de ensino e de aprendizagem apesar de estar entranhado na ação docente. Percebe-se o quanto os docentes apresentam dificuldades em relação aos saberes pedagógicos, ou seja, dos saberes próprios da formação da docência, como a Didática e Metodologia, a Filosofia e História da Educação e Psicologia.

O trabalho solitário em sala de aula transforma o sujeito em um mero executor de uma atividade sem significado e perde as condições de promover sua objetividade.

A implantação do currículo revelou uma questão fundamental: a pedagógica, e trouxe ao cenário o que não se poderia perder de vista em se tratando de educação. A Didática e a Psicologia eram essenciais para auxiliar nas objetivações relativas ao ensinar e ao aprender.

A coordenadora com a compreensão dos pressupostos do currículo, articulando aos seus conhecimentos pedagógicos, teria mais condições de auxiliar o professor, estando ao seu lado neste novo desafio.

Os princípios norteadores do currículo compreendiam os pressupostos como: a diferença entre trabalhar com “atividade”, como nos livros didáticos, e “boa situação de aprendizagem”, Caderno do Professor, trabalhar com as sequências didáticas, conhecimentos prévios e natureza dos conteúdos propostos por Zabala (2008).

Pode-se observar com o episódio da coordenadora, que todos, não só os professores, precisavam “aprender a fazer”, passar pelo exercício reflexivo, capaz de fundamentar a análise crítica, de modo que este material pudesse se tornar um ferramental para a melhor aprendizagem dos alunos.

Em nível de central, continuaram as manifestações dos supervisores de ensino à Prof^a Dr^a Maria Inês Fini, responsável pela implementação do currículo, e à Prof^a Ms. Valéria de Souza, coordenadora da CENP, sobre a urgência de esclarecimentos quanto à lógica do currículo e a concepção de aprendizagem e de ensino que o embasavam. Foi formado um grupo de estudo composto de supervisores de ensino, com o objetivo de fazer chegar até o professor esclarecimentos que possibilitassem uma melhor compreensão da metodologia apresentada nos Cadernos.

Havia um claro posicionamento da necessidade de se compreender os princípios e concepções, assim como os referenciais teóricos que fundamentaram a construção do documento. Era necessário desvelar seu significado atribuindo-lhe devido sentido, de modo que tornasse possível adotá-lo ou rejeitá-lo como ferramental integrante da prática docente.

Com a coordenação da CENP, o grupo foi composto por supervisores procedentes da COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo e da CEI – Coordenadoria do Ensino do Interior, com experiência como formadores no PROGESTÃO. O curso de formação continuada, desenvolvido de 2005 a 2007, foi oferecido para supervisores tutores das Diretorias e gestores: diretor, vice-diretor e professor coordenador. A carga horária era de 360 horas e foi um curso de formação continuada em serviço com grande aceitação da rede, tanto que permaneceu por três edições e ainda hoje é lembrado pela metodologia utilizada. Com estrutura semelhante, a CENP organizou as formações técnicas em 2009 e 2010 e contou ainda com a assessoria da Prof^a. Dr^a. Elianeth Dias Kanthack Hernandes (UNESP-Marília) e da Prof^a. Ms. Walkíria Rigolon, no acompanhamento dos estudos e elaboração de oficinas.

Os encontros envolveram os representantes das Diretorias de Ensino, supervisores de ensino e professores coordenadores da Oficina Pedagógica, que seriam responsáveis por expandir o processo formativo em reuniões junto aos demais especialistas e gestores, de modo a fazer chegar as reflexões e estudos nas escolas, com os professores, durante a ATPC.

O objetivo principal foi iniciar em caráter de urgência a formação como direito dos professores com vistas a compreender o referencial teórico, princípios e concepções de aprendizagem que permeiam o currículo oficial. Como o processo formativo somente alcança resultado em longo prazo e diante das dificuldades enfrentadas, o resultado não indicou mudanças metodológicas. A coordenadora em um dos ATPC comentou, num tom de desânimo: “a revolta dos professores com o resultado do bônus²⁰ foi grande porque, na verdade, se o SARESP avaliou o conteúdo dos Cadernos houve mesmo um descompasso” (P.C., 2011).

O movimento proporcionou uma prática formativa diferenciada, onde a rede formou a própria rede: supervisores e professores coordenadores das Oficinas Pedagógicas; professores coordenadores das escolas, diretores, vice-diretores e professores. E o grande desafio era de auxiliar o professor quanto à compreensão das concepções do currículo propiciando melhor qualidade em sua prática docente.

²⁰ O IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, calculado a partir dos resultados do desempenho dos alunos no SARESP e do fluxo da escola – taxa de aprovação, retenção e evasão média em cada ciclo; que regula o pagamento do bônus mérito a professores, funcionários, de acordo com o desempenho da escola.

3.6 E agora como fica o currículo?

O Prof. Dr. Hermam Jacobus Cornelis Voorwald, ex-reitor da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, é chamado para a pasta da Secretaria da Educação. Como secretário adjunto retorna o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, que atuou na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP no período de 1984 a 1987, durante o governo Montoro.

No primeiro semestre de 2011, o secretário e seus assessores percorreram algumas Diretorias de Ensino do Estado, onde participaram de encontros regionais. A prática adotada foi de formar treze polos com 91 Diretorias de Ensino, agrupados por proximidade, para facilitar o deslocamento das equipes centrais.

Na primeira etapa participaram das reuniões de trabalho os responsáveis pelos setores da secretaria e os representantes dos segmentos do magistério: professores, secretários de escola, diretores, professores coordenadores, assistentes técnicos da Diretoria de Ensino, professores coordenadores da Oficina Pedagógica e supervisores de ensino.

Nas reuniões foram apresentados os resultados das discussões ocorridas nas escolas e nas Diretorias de Ensino, constando os aspectos dificultadores e facilitadores, assim como sugestões e reivindicações para a melhoria do trabalho de cada um dos segmentos.

Na etapa posterior, mediante o diagnóstico realizado, os órgãos responsáveis pelos respectivos setores procederam à construção de proposituras relativas aos assuntos recorrentes e encaminhamento à rede para debate.

Em meados de outubro ocorreram discussões nas escolas, sendo que a segunda reunião em nível regional deu-se novamente no final de novembro.

O aligeiramento do processo, devido ao tempo reduzido para discussões nas escolas (apenas um mês e durante a aula de trabalho pedagógico coletivo – ATPC), aliados à complexidade dos temas, gerou frustração e desconfiança.

Apesar do caráter democrático expresso na participação de todos os segmentos do magistério, devido à urgência em se tratar de assuntos tanto pedagógicos quanto administrativos, pouco se avançou. Faz-se necessário ampliar o tempo destinado às discussões para resolver questões tão complexas como: progressão continuada, organização em ciclos, escola de tempo integral e reformulação da matriz curricular do ensino médio.

Por mais que se declare legítima a disposição do diálogo, há que se considerar a dificuldade decorrente do volume de demandas e da disponibilidade em ouvir e compreender

os problemas educacionais em nível de governo estadual. Gerados, na verdade, por anos da ausência de negociação entre os sindicatos e Secretaria de Educação.

Paralelo aos encontros regionais, os representantes dos sindicatos fizeram parte da comissão paritária nas reuniões para a discussão do plano de carreira e definição de critérios relativos à promoção por mérito, nas quais o secretário, prof. Hermam, se fez presente.

Diante da postura adotada, somente a história poderá registrar uma nova realidade, com a construção de um Plano Educacional de Governo construído coletivamente ou reforçar práticas que fazem da educação somente parte de panfleto ou plataforma eleitoral.

CAPÍTULO IV - A VIDA COTIDIANA: A VIDA DE TODO HOMEM

Este capítulo anuncia os pressupostos da filósofa húngara Agnes Heller acerca da vida cotidiana, da formação do homem e da complexidade das relações sociais no processo de construção da individualidade humana.

A reflexão da autora possibilita compreender as influências do processo histórico no cotidiano escolar e oferece contribuições valiosas com relação ao entendimento das esferas cotidianas (próprias do senso comum) e das esferas não cotidianas (próprias da ciência, da filosofia e das artes), discutindo a vida do homem inteiro e sua condição de organicidade, desvelando o movimento dialético presente nas relações sociais e no processo de objetivação humana (HELLER, 1977, 2004).

Nesse sentido, compreender a vida cotidiana e seus limites no processo de desenvolvimento humano, assim como, compreender a vida não-cotidiana e enfatizar, sobretudo, a importância dos conhecimentos científicos, das artes, da filosofia, da política, como também outros conhecimentos humano-genéricos na escola, torna-se essencial para pensar na construção de uma prática docente realmente transformadora e humanizadora na escola.

4.1 A vida cotidiana e não-cotidiana

Os estudos que se seguem propiciam aprofundamento oportuno na discussão da prática docente e do papel do professor, sujeito protagonista no cotidiano escolar e na análise histórico-crítica da vida humana em suas diferentes esferas, tendo em vista que lida na escola com a possibilidade de formação humana, pela via da educação formal escolar.

O homem ao nascer é inserido no universo cultural, início de sua formação e que permanece durante toda sua vida. Nesse processo de desenvolvimento, a apreensão das objetivações genéricas em-si, tais como a linguagem, signos e símbolos da cultura humana, enfim, os objetos humanizados, assim como os usos dos mesmos, sua aplicação prática, seu processo de construção pelo trabalho, é que irão garantir a existência e convivência do homem a partir das relações coletivas estabelecidas em determinado contexto de uma sociedade humana.

Segundo Heller (2004), a vida cotidiana se caracteriza por satisfazer as necessidades essenciais e motivações particulares dos indivíduos, objetivações genéricas em-si, composta por atividades que reproduzem a existência do indivíduo, sem uma preocupação com a

coletividade da humanidade. Ao passo que as atividades que reproduzem a sociedade na sua totalidade, compõem as objetivações da vida não-cotidiana, as motivações genéricas, objetivações genéricas para-si, ou seja, aquelas mais complexas e consideradas como possíveis resultados do processo de formação e humanização do indivíduo. São genéricas para-si, pois têm uma relação significativa com a totalidade humanidade, volta-se para o desenvolvimento da vida genérica, da universalidade humana.

Heller (2004) ainda complementa suas reflexões ao afirmar que o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades vitais socialmente formados, mas referidos ao seu próprio “eu”. Cada indivíduo percebe, interroga e dá respostas à realidade e, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano. Pode-se afirmar, a partir das reflexões da autora, que todo homem se encontra, enquanto ente particular-singular, numa relação consciente com seu ser humano-genérico. Nessa relação, o humano-genérico é representado para o indivíduo como algo dado fora de si mesmo, em primeiro lugar através da comunidade, posteriormente, dos costumes e das exigências morais da sociedade em seu conjunto.

Em sua atividade social global, o homem está sempre “em movimento” entre sua esfera mais particular, própria das objetivações em-si. E, simultaneamente, dependendo das condições de educação e apropriação que encontra em sua vida, ele avança e se eleva às objetivações genericamente humanas. O movimento descrito se mantém ao longo de toda a sua vida, sendo que é função da moral, das relações sociais e da moralidade, conservar esse movimento em prol do desenvolvimento de cada ser humano. Como explicita a autora:

Em outras palavras: o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico. Todo homem se encontra, enquanto ente particular-singular, numa relação *consciente* com seu ser humano-genérico nessa relação, o humano-genérico é representado para o indivíduo como algo dado fora de si mesmo, em primeiro lugar através da comunidade e, posteriormente, também dos costumes e das exigências morais da sociedade em seu conjunto, das normas morais abstratas etc. Em sua atividade social global, o homem está sempre “em movimento” entre sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano; e é função da moral conservar esse movimento (HELLER, 2004, p.80).

No entanto, cabe destacar que mesmo que a particularidade de cada indivíduo singular declare seu caráter individual e isolado, o homem é simultaneamente ser particular e ser genérico, ou seja, está diante de condições de objetivações genéricas em-si e para-si.

Pode-se dizer que mesmo que pertença ao mesmo gênero, cada indivíduo, sozinho, não expressa a essência da humanidade, isto ocorre devido a unicidade do gênero, sendo necessário, para isso, que cada indivíduo singular se aproprie e assimile a realidade social, fazendo parte de um coletivo humano. Procura desta forma, tornar-se cada vez mais complexo e humanizado, fato que caracteriza sua particularidade social conforme afirma Heller (2004) no seu livro “O cotidiano e a história”.

Até mesmo as necessidades do “eu” único, tanto físico quanto psíquica, embora identificadas como particulares trazem o humano-genérico quando se tornam essenciais à atividade social. Como por exemplo, o motivo particular do indivíduo se tornar professor não descaracteriza o seu ser genérico, pois a atividade do trabalho efetivo, socialmente necessário, é produto e expressão de suas relações sociais.

A relação consciente do homem com a comunidade forma sua própria consciência e a “consciência de nós”. E, nesse processo, tornar-se professor é assumir uma função social no processo de construção da singularidade de cada indivíduo que se encontra na escola.

É possível, neste sentido, pensar a escola numa perspectiva de comunidade, como afirma Viotto Filho (2009), pois o entendimento de comunidade, baseado nas ideias de Heller (2004) implica “uma unidade estruturada, organizada, de grupos, disposta de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente” (HELLER, 2004, p.70).

Viotto Filho (2009) reafirma a necessidade de compreensão da escola numa perspectiva de comunidade, pois, segundo suas reflexões, ao assumir o compromisso efetivo da escola e da educação escolar no processo de construção dos indivíduos numa direção humano-genérica, ou seja, na direção da humanização dos indivíduos, necessariamente a escola deverá socializar as objetivações genéricas para-si, tais como as ciências, as artes, a filosofia, a política, dentre outras objetivações genéricas.

O professor assume função essencial nesse processo de construção da escola como comunidade, tendo em vista que é sujeito do processo de construção de uma educação crítica e transformadora, tanto dos homens quanto da sociedade.

Enfim, os docentes ao serem considerados como sujeitos capazes de viver por si mesmos a sua cotidianidade e, ao evidenciarem o domínio da manipulação de coisas, revelam a assimilação das relações sociais e o domínio da natureza.

Compreende-se desta forma que o caráter imanente do homem de submissão ao poder da natureza é mediatizado pelas relações sociais, da mesma forma que as suas relações com e para com a cotidianidade é condição para ocorrer a assimilação imediata das formas de intercâmbio ou comunicação social (HELLER, 1977).

O conhecer e reconhecer a cotidianidade como a vida de todo homem, permite o entendimento de que:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (HELLER, 2004, p.17).

Há que se considerar que na esfera da cotidianidade o homem age com base na probabilidade e da possibilidade, pois a dinâmica de sua atuação impediria calcular com segurança seus atos e suas conseqüências, ou seja, não é possível que cada sujeito singular reflita sobre o funcionamento do motor do seu carro todas as vezes que tiver que dirigir. Este exemplo indica que a espontaneidade é a característica dominante da vida cotidiana, porém:

É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas, em todos os casos, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana (HELLER, 2004, p.30).

A lógica que rege o pensamento cotidiano se vincula a objetivos imediatos e prático utilitários, sendo que toda e qualquer forma de atividade humana cotidiana é regida pela espontaneidade. Isto se deve à dinâmica do cotidiano, o que não se pode considerar é que a sua constância traga benefícios às relações sociais. Dentro do contexto escolar, a ausência de uma ação planejada e reflexiva pode mascarar uma prática alienada.

A alienação ocorre na condição do homem particular inserido na vida cotidiana quando não há proximidade entre o desenvolvimento do humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos, isto é a participação consciente do indivíduo não está presente na produção.

Partindo deste princípio decorre a reflexão sobre função social da escola em relação ao nível de compreensão dos sujeitos que nela atuam. O cotidiano é permeado de atividades automatizadas, que por reprodução ou por imitação, estão sempre presentes.

A contra corrente necessária deve propor um espaço de desenvolvimento dos sujeitos, na condição de que a comunidade constituída neste contexto concorra para a transformação da condição de vida de seus sujeitos. Ou seja, a ação da comunidade deve revelar a intenção dos sujeitos que nela atuam e desenvolver o humano-genérico em todos os que ali convivem.

A vida cotidiana torna-se alienada em determinadas circunstâncias sociais, mas também sempre houve, em todas as épocas, a possibilidade de superação da alienação, em que a individualidade consciente promovesse o movimento da superação dialética, vivendo uma cotidianidade não-alienada. Como afirma Heller (2004, p.40) que “embora se mantendo a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade”.

A prática docente inserida no cotidiano escolar e a mediação entre o particular e o global na ação dos sujeitos da pesquisa, indica o movimento dialético como norte na análise da escola e da sala de aula como espaço social, político, econômico e cultural.

Azzi (2008) avalia que:

Marx (1985), ao conceituar o trabalho, destaca a ação do homem sobre a natureza e dela sobre o homem, ou seja, mostra o homem como ser responsável pela história da sociedade, o homem responsável pela cultura, entendendo-se esta como o mundo construído pelo homem. É nesse processo de interação com a natureza que o homem se objetiva, constrói a sociedade e se autoconstrói. É, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido (AZZI, 2008, p. 40).

O desafio em captar a complexidade e totalidade histórico-social neste contexto escolar coaduna com a concepção dialética de Lefebvre (1981) de que o conhecimento resulta da atividade teórica da consciência e da prática humana, indissociáveis e em relação de reciprocidade. Assim caracteriza-se a totalidade da prática, que entende ser essencial “tanto à atividade objetiva do homem, transformadora da natureza e do mundo social, quanto à formação da subjetividade humana” (PENIN, 1995, p 15).

Heller (2004) em suas considerações sobre o homem singular, humano-particular, nas objetivações em-si, estabelece a simultaneidade com o homem humano-genérico, nas objetivações para-si. Ora, a dualidade é ao mesmo tempo integração, movimento de ir e vir que retrata a dialética na vida cotidiana. E, na escola torna-se possível verificar esses polos opostos estabelecendo um verdadeiro embate, uma luta de contrários, cuja finalidade é garantir o movimento dialético de transformação da realidade concreta da escola.

As atividades reprodutivas da vida do indivíduo, satisfação das necessidades do “eu”, contribuem para a reprodução da sociedade. Já as atividades que pertencem a não cotidianidade, contribuem para a reprodução do indivíduo, produto e expressão das relações sociais.

O homem, ser-particular, para integrar-se como ser-genérico, implica na imersão de uma atividade reflexiva com um nível de consciência e intencionalidade, apoiada em atividades complexas que produzem objetivações duradouras como a arte e a ciência, da sociedade e da natureza. E a escola tem função primordial no processo de socialização da esfera não-cotidiana na vida dos sujeitos, tendo em vista que ao transmitir conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, políticos e outras objetivações para-si, proporcionará as condições de superação da alienação em direção à humanização dos indivíduos.

Ao olhar o presente com os olhos do passado têm-se condições de reconhecer o valor da cultura da comunidade, sobretudo a comunidade escolar, identificando suas fragilidades, limites e potencialidades, não como mera abstração, mas como realidade concreta, constituindo ao longo da história e reconhecida nas suas múltiplas determinações.

Segundo Heller (1977) na vida do indivíduo, na questão da dinâmica básica da sua particularidade, reconhecendo a forma da satisfação de suas necessidades e paixões pela via da esfera cotidiana repleta de objetivações em-si se faz necessário criar possibilidades para que cada ser humano seja reconhecido em suas possibilidades como um ser genérico, sendo que todo indivíduo, por meio da integração que se constitui ao longo do processo histórico ativo e consciente, se estabelece e se constitui na relação com aquilo que é socialmente necessário. Ou seja,

Também enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração, bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós” (HELLER, 2004, p. 21).

Nesse sentido é que se defende a importância da escola ser reconhecida como comunidade, como aponta Viotto Filho (2009), tendo em vista estabelecer condições de homogeneização e conseqüente desenvolvimento humano vital, mesmo na sociedade alienada.

Uma interação pode ser possível no interior da escola, desde que os indivíduos participantes da comunidade escolar possam estabelecer relações diferenciadas e atingir esferas para além do cotidiano, regidos pelas objetivações humano-genéricas para-si, nesse sentido, por meio de um trabalho coletivo, possibilitando o avanço em direção à superação da alienação na conquista da humanização.

Segundo Luckás (apud HELLER, 2004, p.27), a heterogeneidade do cotidiano é inevitável. No entanto, esclarece que processos de homogeneização acontecerão na medida

em que o indivíduo singular atingir os seguintes fatores conjuntos: concentração de toda energia em favor de uma única questão e suspensão de atividade diversa durante a realização desta atividade; utilizar a inteira individualidade humana na realização da atividade e que a mesma para se constituir como humano-genérica seja fruto de escolha consciente e autônoma de cada sujeito singular.

As decisões fáticas, aquelas a bom termo, são decorrentes do processo de homogeneização em direção ao humano-genérico, embora a vida cotidiana seja caracterizada pela espontaneidade e imprevisibilidade. Isto é, a vida cotidiana acontece sem calcular ou estabelecer a condição de reflexão crítica acerca de cada ação desencadeada pelo sujeito singular.

As atividades cotidianas necessárias à sobrevivência e reprodução do homem, refletem o movimento de transformação por meio das atividades não-cotidianas, ancoradas nas relações sociais, consideradas responsáveis pela evolução da humanidade. Deve-se salientar que na escola essas relações precisam avançar em direção ao não-cotidiano.

O papel da escola na sociedade contemporânea é fundamental no processo de construção de esferas não-cotidianas e humano-genéricas de desenvolvimento humano. Diante dessa realidade, torna-se necessário direcionar o nosso olhar a fim de compreender o processo histórico da educação.

Segundo Heller (2004), a participação do homem nas integrações maiores se consolida quando se estabelece o processo de mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética nos diversos grupos sociais.

Nesta perspectiva, Penin (1995, p.16) aponta como convergente o pensamento de Lefebvre de que “as atividades superiores dos homens nascem do germe contido na prática cotidiana”, como movimento inicial. Mas também destaca que, em um segundo momento, elas devem retornar à prática social, à vida cotidiana, para que sejam colocadas à prova.

Ao investigar os efeitos da implantação de um currículo unificado na prática docente, avalia-se a legitimidade da reforma educacional. Sua criação, embora sem a participação direta de seus executores, surgiu de uma demanda educacional marcada por determinantes de um tempo histórico, político e social.

A concepção de escola numa perspectiva crítica e não-cotidiana assume a sua função social como objetivo maior e torna possível a compreensão do homem, não somente como uma unidade biológica, mas como produção histórica. Auxilia, portanto, a compreender a relação do docente com as atividades pedagógicas e sua atuação em sala de aula, diferenciando práticas cotidianas em-si, de práticas não-cotidianas para-si e, simultaneamente,

salientando a importância do trabalho educativo nos processos de superação da alienação na direção da humanização no interior da escola.

A opção teórica presente consiste então no estudo da vida cotidiana e não cotidiana no centro do acontecer histórico – na instituição escolar – onde Heller (2004, p.20) declara ser “a verdadeira essência da substância social”.

Uma possível analogia ao pensamento de Heller (2004) refere-se à atividade reflexiva quando os sujeitos possuem a concepção da função social da escola clara e definida, e constroem sua Proposta Pedagógica caracterizada por motivações humano-genéricas. Desta forma, as intenções pedagógicas estabelecidas muito irão contribuir para a formação do homem, vinculadas, portanto à universalidade do gênero humano. Privilegiar a análise crítica como estratégia para qualificar o trabalho educacional pode ser considerada uma atividade superior, onde ocorrem as objetivações.

A práxis dos sujeitos, ao se concretizar no cotidiano escolar, sugere a superação do recorrente discurso dos sujeitos que revelam de imediato a rejeição ou a submissão àquilo que se apresentar. O desenvolvimento da prática docente intencional pressupõe um olhar diferenciado em relação ao desempenho dos estudantes e aos serviços educacionais prestados à população, traduzindo desta forma a condição do humano-genérico, que deve prevalecer diante das particularidades.

A transformação social como sinônimo de bem comum, qualidade de vida e educação como direito de todos, mais do que estar presente em carta de intenções ou textos legais, implica na adoção de uma postura pedagógica crítica por parte da escola, seus professores, alunos e comunidade.

É preciso garantir a transmissão, às futuras gerações, dos conhecimentos que foram produzidos historicamente pelo homem, desde sua origem, considerados como patrimônio universal da humanidade, como forma de apropriação da cultura por meio da educação escolar e, nessa direção, o trabalho do professor numa esfera não-cotidiana se torna essencial e imprescindível.

A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações anteriores; ou seja, de um lado, prossegue em condições completamente diferentes a atividade precedente, enquanto, de outro lado, modifica as circunstâncias anteriores através de uma atividade totalmente diversa (MARX; ENGELS, 1979, p.70).

Neste sentido, para se ensinar o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade e articulá-lo ao trabalho e à cidadania, é necessário uma leitura crítica dos contextos históricos, econômicos e sociais e disposição política do educador. Aliados ainda, a conhecimentos científicos de bases sólidas e a compreensão da importância das transformações sociais, de modo que não limite a atribuição da escola somente à capacitação de sujeitos para atuarem no setor produtivo.

A redefinição do papel da escola em Di Giorgi (2004) coaduna com o pressuposto de que cabe à escola, em tempos de globalização, buscar um novo modelo. A transmissão de informações e de conteúdos como repetição e cópia não atende à necessidade da escola produzir conhecimento num processo de recriação da cultura.

A escola precisa se preocupar com a educação de forma global, o processo de construção de identidades, e cabe a cada unidade escolar, diante da especificidade dos seus educandos, perceber e definir, com o máximo de participação destes, o que, em termos de formação de identidade dos sujeitos, o meio está provendo, o que pode prover e o que cabe à escola (DI GIORGI, 2004, p.128).

Tais questões remetem à autonomia da instituição pública e suas possibilidades diante dos aspectos legais e da condição do professor como sujeito da ação educativa.

A busca da identidade da escola e de seu papel social requer um trabalho coletivo de reflexão e posicionamento com relação às políticas públicas de modo a possibilitar a superação do aparente imobilismo e descrença dos profissionais da educação.

O exercício democrático pela via da participação pode potencializar a definição de objetivos comuns tanto por parte dos educadores como dos educandos. Sendo que a ausência de uma produção coletiva reduz as possibilidades de enfrentamento dos desafios da realidade posta.

4.2 A composição do cotidiano e o universo escolar

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor (FREIRE, 1984, p.43).

O universo escolar é composto pelas diversas possibilidades existentes nos seres singulares que ali convivem com seus objetivos, anseios e desejos, alegrias e frustrações e que, fundamentalmente, compartilham os seus saberes.

A composição do espaço e do tempo escolar como forma de organização do trabalho dos professores, assim como toda estrutura burocrática que envolve sua atividade, determinam as condições para o cumprimento das tarefas diárias. No entanto, à medida que a escola ganha em autonomia, seus próprios sujeitos deverão construir as possibilidades de ação no seu interior, investindo assim na independência da escola enquanto uma instituição humanizadora dos indivíduos (VIOTTO FILHO, 2005).

Os questionamentos acerca de como se obter o melhor desempenho do professor em sua profissão, há longo tempo faz parte do debate nacional, sendo que os aspectos estruturais da carreira do magistério e as demandas salariais acabam por dominar a discussão.

A sociedade contemporânea está, cada vez mais, sujeita às demandas sociais provocadas pelas transformações estruturais de ordem econômica, política, social e cultural, pela globalização dos mercados e do sistema produtivo, pela velocidade das informações, pelos avanços científicos e tecnológicos e pelos novos processos de produção do trabalho.

A formação e o exercício da profissão docente não estão fora do contexto e exigem uma ressignificação por parte dos próprios protagonistas, para que a sociedade possa reconhecer e valorizar a profissão docente.

Por sua vez, o cenário econômico e social apresenta o sistema capitalista sustentado por um ideário neoliberal que privilegia o individualismo e a competitividade com ênfase na política de resultados e atribui à educação o status de mercadoria (OLIVEIRA, 2011 in LIBÂNEO, p.113).

Atualmente prevalece o discurso das concepções pedagógicas que valorizam o sucesso individual e priorizam o desenvolvimento de habilidades e competências, conferindo-lhes a solução para a melhor aprendizagem dos alunos. O que concorre é uma série de equívocos pedagógicos quanto às metodologias e uso dos indicadores de rendimento escolar que em nada favorecem a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem.

O baixo índice de desempenho escolar gera a culpabilização do docente pelo fracasso dos estudantes, sem analisar a diversidade dos contextos e dos aspectos estruturais. Estes por sua vez, culpabilizam os alunos e suas famílias atribuindo-lhes as dificuldades de se obter um desempenho favorável nas avaliações externas do rendimento escolar.

O objetivo da avaliação deve ser revisto em função da lógica de intervenção, pois:

Criticar as avaliações nacionais, todavia, não significa ser contrário à avaliação em si; revela, antes, que se considera insuficiente apenas a avaliação do aluno, uma vez que outros componentes devem ser levados em conta, como as condições das escolas, a formação dos professores, etc. Se o objetivo da avaliação é conhecer para intervir de forma mais eficiente nos problemas detectados, o que explicaria a premiação das escolas cujos alunos apresentam melhor desempenho e a punição das mais fracas? (LIBÂNEO, 2011, p.206).

O resultado é o reforço de um discurso que insiste em culpabilizar a ação docente em detrimento das mazelas sociais e de uma política educacional de Estado, o que acaba por provocar um efeito ainda mais cruel, pois os próprios professores, de níveis diferentes (ensino fundamental, médio e superior) se acusam mutuamente tentando justificar o fracasso do desempenho dos estudantes.

Tais procedimentos apenas reduzem o debate sobre a avaliação ou reforçam concepções equivocadas de práticas classificatórias excludentes.

A avaliação entendida como uma atividade eminentemente humana, não é utilizada para promover o avanço nas questões educacionais. Não atende, portanto aos preceitos éticos e políticos de “avaliar para promover uma educação digna e de direito de todos os seres humanos” (HOFFMANN, 2001, p.9).

O resultado das avaliações educacionais, ao subsidiar propostas e políticas públicas com efetiva preocupação da educação como bem comum e qualidade da condição humana, pode concorrer ao movimento inverso ao do fracasso escolar.

Ao contrário do uso das avaliações como validade social, as mesmas têm se prestado a fomentar o preconceito em relação às escolas públicas, desconsiderando a realidade das condições de funcionamento e do trabalho de seus profissionais.

Como consequência, reforça a ausência do pensamento reflexivo que condena os envolvidos no processo a deixar de lutar por sua autonomia, possível de ser conquistada pela aquisição do conhecimento.

Ao discutir-se avaliação não se pode perder de vista, como lembra Heller (2004, p.59), que na esfera do cotidiano o juízo de valor emitido pode representar um grande prejuízo social, pois “a intensidade do preconceito indica seu conteúdo valorativo negativo do ponto de vista da motivação. E é evidente que tal intensidade repercute também nas consciências”. Ou seja, ao invés dos processos avaliativos contribuírem para mudanças positivas na escola, ao contrário, quando imbuídas de juízo de valor negativo, denigrem e comprometem o trabalho no seu interior.

Neste sentido, faz-se necessário refletir acerca da concepção de avaliação na perspectiva de que a formação do indivíduo se processa por meio de suas relações sociais, onde o homem se constrói como ser histórico-social.

O nível da consciência é que impele os professores a compreenderem o percurso das apropriações e das objetivações humano-genéricas presentes em suas práticas docentes e, como aponta Oliveira (1996), é através da relação apropriação-objetivação que se dá o processo de construção da consciência humana.

[...] a relação entre apropriação e objetivação, como uma força dinâmica da historicidade do gênero humano, não se realiza independente do processo de apropriação-objetivação do indivíduo. Bem ao contrário: essa historicidade (compreendida como socialização) é a totalidade das atividades dos indivíduos. E assim as objetivações do gênero humano realizam-se num nível cada vez mais universal (OLIVEIRA, 1996, p.17).

As objetivações do indivíduo acontecem num processo dinâmico, a partir de necessidades que são geradas durante a composição de sua história. O indivíduo singular, ao apropriar-se dos produtos objetivados, vai formando o que Marx chama de “corpo inorgânico” (1989 apud OLIVEIRA, 1996, p.17), constituindo sua individualidade e se desenvolvendo enquanto ser humano.

No processo de formação importa ainda se tornar sujeito da ação que busca superar as relações de dominação presentes nas manifestações cotidianas, como por exemplo, o preconceito existente nas relações sociais.

Nesta perspectiva, Freire corrobora ao referir-se aos homens como:

[...] seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão (FREIRE, 2002, p. 72).

Assim, o homem vai se forjando na dialética do ser individual e do ser genérico (HELLER, 2004), de ser inconcluso e consciente desse processo, como lembra Freire (2002), com sua essência presente nos saberes que se constituem em consonância com os diversos papéis que representa socialmente.

Neste contexto, interessa analisar como se compõem os saberes que sustentam o professor em sua prática docente. Isto é, na construção da prática diária do exercício da docência, no trabalho em sala de aula e nos diversos episódios que ocorrem no espaço e tempo escolar. E ainda compreender que:

Constrói-se também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como, a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2008, p.19).

A partir do exposto, surge a seguinte inquietação: Como se constrói a prática docente dos sujeitos da pesquisa?

É preciso, portanto, investigar como estes sujeitos históricos e culturais vão se constituindo e constituindo o seu fazer docente. Considerar sua trajetória pessoal, de formação do exercício profissional, assim como sua experiência profissional, de modo a compreender a formação de sua competência técnica docente nas dimensões exigidas para a atuação do educador.

Esse processo implica na concepção adotada na profissão docente, em como ocorre o trabalho realizado pelo professor na escola, no cotidiano da vida social. No pressuposto de que sua prática docente, a ação desenvolvida, é a sua própria objetivação, ao mesmo tempo objeto de estudo e sujeito do processo, e constitui desta forma, seu saber escolar e seu saber pedagógico.

A ação docente é, portanto, a práxis docente, onde a atitude do professor busca modificar a realidade da sala de aula e, para isto, se fundamenta em sua teoria, ou seja, em saberes que o auxiliem a atingir os objetivos educacionais propostos.

A diversidade e a complexidade das situações que se apresentam todos os dias exigem disponibilidade e um repertório teórico articulado com a prática, como também com o consciente coletivo, formado pelos outros professores, para que fórmulas repetidas e alienantes se tornem cada vez menos presentes no cotidiano das escolas.

Torna-se necessário, portanto, um exercício constante do movimento: ação, reflexão e ação, com a interiorização - objetivação em-si, de modo a ampliar sua capacidade inovadora – objetivações para-si. Concorrendo desta forma em busca da proposta de Lefebvre (1983) de uma práxis criadora, aquela capaz de produzir grandes obras.

O movimento da particularidade em direção à individualidade, segundo Heller (2004), somente torna-se possível a partir da tomada de consciência da alienação, o que leva a refletir e agir sobre ela. O processo de tomada de consciência aproxima os indivíduos da dimensão humano-genérica e fortalece as relações sociais.

Ocorre então que cada professor, em sua singularidade, passa por um processo de construção de saberes que se revela em sua prática docente. O seu desvelamento requer a objetivação de seus saberes. Torna-se necessário, portanto, buscar a gênese dos saberes.

Nesta perspectiva Tardif (2008) aponta como necessário conhecer e reconhecer os diversos saberes que compõem o fazer pedagógico, o que remete à inferência de que a mobilização dos mesmos pode se tornar uma reflexão favorável para a prática docente.

CAPÍTULO V - OS SABERES E A PRÁTICA DOCENTE

O capítulo a seguir estuda a natureza dos saberes do professor mobilizado em seu espaço cotidiano no desempenho do fazer pedagógico. O professor como ser singular e individual que participa da vida cotidiana, com todas as suas capacidades em funcionamento, traz em sua formação pessoal, acadêmica e profissional contribuições que se tornam “um amálgama” (TARDIF, 2008).

A compreensão da influência do trabalho docente em relação aos saberes do professor requer um exercício reflexivo que resgate a origem dos saberes que constituem a prática docente.

5.1 As múltiplas facetas do saber docente

A compreensão das dimensões formativas pelas quais o professor, ao longo de sua trajetória, compôs os seus saberes se faz necessária na análise da ação pedagógica. Suas concepções, crenças e valores estão impregnados na maneira como conduz a aula, interage com os alunos, aprimora seus conhecimentos e convive com os demais integrantes da comunidade escolar.

O conceito de saber aqui se traduz pela construção do seu fazer pedagógico, aquele onde o professor, diante das atividades diárias, elabora para solucionar questões imediatas ou frequentes, dentro de sua rotina de sala de aula ou ainda, relativas à sua atuação no cotidiano escolar.

O modo como se configuram e se mobilizam estes saberes podem denunciar uma ação automatizada ou intencional. As condições de trabalho e o modo de se entender as relações do homem como um ser histórico e cultural são variáveis que influenciam na forma como o indivíduo usa suas capacidades e com que intensidade as desenvolve.

O saber do professor, relacionado com os aspectos de sua formação enquanto ser particular e enquanto ser genérico (HELLER, 2004), constrói-se nos diversos momentos de sua vida e integra-se aos saberes específicos relacionados à sua atuação profissional.

O processo de formação do homem, entendido como inacabado (FREIRE, 2002), ocorre constantemente e influencia o seu pensar e o seu agir. Como um ser singular, este se forma a partir das crenças, valores, conceitos, ideologia, concepções e do universo cultural de onde advém.

Ao tornar-se adulto isto é, ao dominar as habilidades relativas à linguagem, ao uso de utensílios e ferramentas e ser capaz de estabelecer relações sociais, sua sobrevivência está garantida. Deste modo, pode ampliar as possibilidades de atuação efetiva na vida em sociedade, colaborando ou não para a sua melhoria.

Nesta perspectiva, observa-se uma especificidade da profissão docente no que se refere a crenças e representações sobre a prática docente. Esta já foi experimentada pelos sujeitos que hoje a exercem, ou seja, já passaram pelos bancos escolares e, como alunos, atuaram no cenário escolar. A vivência certamente deixou sua marca e contribuiu para sua formação pessoal e profissional. “Uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida” (TARDIF, 2008, p. 68).

Há, portanto, que se considerar a relação entre as representações sociais e a constituição do indivíduo e do sujeito social, como também o papel das representações coletivas sendo integradoras do indivíduo com a sociedade.

Gomes (2011) adverte que as abstrações formuladas ao longo do desempenho profissional, isto é, as representações coletivas que integram o profissional professor à sociedade, caracterizam-se como um substrato da vida social. Os fenômenos coletivos variam de acordo com o território onde vivem os indivíduos e incorrem no erro de não se considerar as manifestações individuais. Qualificar o bom professor a partir do modelo de professor idealizado por determinado grupo social e

[...] tomar tais representações como práticas simples e elementares da vida social representa perigoso equívoco, uma vez que há uma multiplicidade de elementos que interferem direta e indiretamente na construção de nossas representações sobre o mundo sensível. Papéis sociais relativos a atividades de natureza jurídica, científica, econômica, dentre outras, remetem-nos para a representação do que seja profissão e das identidades de cada profissão, uma vez que fazem parte dos sistemas de representações que permeiam a vida social. (GOMES, 2011, p.63)

A representação social do professor, por exemplo, antes de ser qualificada por determinadas posturas e saberes específicos exigidos para o exercício da docência, como o conhecimento elaborado e socialmente produzido pela humanidade que perdura através do tempo, irá perpassar sua trajetória de vida e se articulará emergindo na prática diária de sua profissão.

Saberes que se constituem nos espaços onde ocorre a docência também devem ser considerados, pois são adquiridos na convivência com os demais profissionais da educação e

dos integrantes da equipe escolar. A observação diária ou mesmo durante o processo de formação continuada, os estudos coletivos na escola ou em cursos nas instâncias relativas à sua atuação profissional são compartilhados e influenciam as atitudes e podendo criar hábitos comuns.

Cada um dos professores que compõe o corpo docente de uma instituição traz consigo um conjunto de concepções, crenças e princípios, que promovem afinidades ou divergências, o que implica na articulação do grupo na busca de objetivos comuns em detrimento dos individuais.

Considerando este aspecto Tardif afirma que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2008, p.18).

Os estudos de Pimenta (2008) quanto à construção da identidade profissional do professor e do caráter dinâmico da docência qualificada como prática social e de Tardif (2008) sobre os diferentes saberes presentes na prática docente, embasam a compreensão deste estudo, em especial, pelo entendimento de que o saber do professor é um saber social.

A relevância do estudo sobre como se constitui a prática docente implica provocar a reflexão sobre a questão da identidade e da subjetividade do sujeito professor. E, especialmente, investigar as fragilidades e potencialidades decorrentes da implantação do currículo oficial.

À luz dos pressupostos de Tardif (2008) é apresentado a seguir o processo de formação docente, subsidiando o estudo sobre os diversos saberes e idiosincrasias em sua prática cotidiana.

5.2 Os saberes da docência

Tardif (2008) conceitua os diferentes saberes dos professores que constituem o trabalho docente como saber social e, procura ainda, identificar e definir os diversos saberes presentes na prática docente.

A relação complexa dos saberes que compõem a prática dos professores exige a compreensão de suas dimensões. Segundo Tardif (2008), um “saber plural” é constituído de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais que se integram e se projetam não só nas atividades de sala de aula, como também na formação de sua identidade profissional.

A diversidade dos saberes configura aspectos da constituição do homem enquanto um ser social, histórico e cultural. Diferente do sentido naturalista, onde é possível se reconhecer as propriedades essenciais a partir de uma amostra, “um homem jamais pode representar a essência da humanidade” (HELLER, 2004, p.20). Porquanto, cada um traz suas idiossincrasias e as afinidades podem formar grupos comuns, mas não podem determinar sua subjetividade de forma direta, mas sim oferecer mediações fundamentais para seu desenvolvimento humano-genérico.

A construção da identidade profissional não se configura apenas do caráter individual, adquire também significações que são revistas ou reafirmadas de acordo com as demandas da sociedade.

O ambiente escolar, onde se estabelece a socialização profissional, também propicia a adaptação, modificação e apreensão de saberes, colaborando no processo de aquisição. Ali se estabelecem saberes oriundos dos sujeitos com objetivos comuns, professores e funcionários da instituição, os quais trazem seus diversos saberes individuais e profissionais.

A relação com os alunos e com o coletivo das turmas decorre de negociação permanente, gerando saberes que influenciam no processo de construção dos saberes da docência.

Cada movimento social implica na articulação de saberes individuais e relacionais, na forma e condições de como ocorreram, para que novos saberes suscitem “do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias” (PIMENTA, 2008, p.19).

Portanto, é preciso reconhecer que o saber do professor compõe um mosaico com os saberes próprios da história de vida, da origem familiar e da trajetória acadêmica que precede sua atuação profissional, e mais de saberes que decorrem do exercício da docência.

A categorização dos saberes e as análises auxiliam a compreensão do processo, mas na síntese, isto é, no conjunto da obra, é que existe a possibilidade de se levantar hipóteses ou quem sabe encontrar novos caminhos.

As pesquisas contemporâneas em muito colaboram neste sentido, porém trarão benefícios e seus objetivos somente serão atingidos se o estudo das mesmas pelos próprios envolvidos no processo propiciar, além da “consciência de si”, a caminhada para a “consciência de nós” (HELLER, 2004), em busca de novas perspectivas.

Os indivíduos precisam trabalhar numa perspectiva coletiva, de integração social, em que todos tenham oportunidades de avançar no desenvolvimento de suas individualidades.

O objetivo da ação reflexiva é o de promover a atividade consciente emancipadora primeiro de forma individual, mas que também se amplie para todo o coletivo escolar de forma a romper com a tendência, da qual não estamos isentos, de reproduzir as relações de poder nas interações em sala de aula e na própria prática docente.

Pimenta (2008) contribui nesta direção quando propõe o entendimento da formação de professores reflexivos a partir da ressignificação dos processos formativos que apontam a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos como saberes necessários à docência.

5.3 A mobilização dos saberes

A capacidade do professor em dominar, articular, integrar e mobilizar saberes implica na qualidade do trabalho desenvolvido em sua prática docente. Para tanto importa destacar a convergência e reconhecimento das contribuições da teoria e da prática, sem dicotomia, constituindo saberes essenciais ao melhor desempenho de suas funções.

Isso remete à ideia de movimento e constante busca de possibilidades para a renovação nos procedimentos; um projeto em construção: o devir, o vir a ser, que pode agregar novos saberes qualificando a ação.

Os saberes, com a finalidade de subsidiar a atuação do futuro professor, principalmente na regência das aulas, são formados de conhecimentos selecionados previamente e transmitidos pelos docentes das faculdades ou universidades, com temas e conteúdos relacionados à área educacional, presentes no currículo das licenciaturas ou cursos.

Na formação inicial, saberes das disciplinas curriculares, isto é, conteúdos específicos com objetivos que justifiquem a necessidade social de sua presença no currículo, devem se fundamentar nos saberes pedagógicos antes de serem apresentados aos alunos.

Neste processo formativo os conteúdos das áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Matemática e Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Educação; os diversos saberes científicos devem ser mobilizados e articulados, fundamentando a ação docente.

As doutrinas ou concepções oriundas de reflexões sobre a prática docente fazem parte dos saberes pedagógicos presentes nos estudos das Ciências da Educação, como por exemplo, nas disciplinas: Sociologia, Filosofia, Psicologia, Didática, integrantes da matriz curricular dos cursos de licenciatura e Pedagogia. Estes saberes podem ser reproduzidos ou reformulados pelos professores em sua prática cotidiana.

Os conteúdos constantes nas disciplinas pedagógicas, isto é, “essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2008, p.37).

Os estudos decorrentes das tarefas acadêmicas: pesquisas, seminários, trabalhos de conclusão de curso e estágios, obedecem a uma hierarquização dos conteúdos que tem a finalidade de aproximar o aluno do universo escolar e, principalmente, de sua futura atuação em sala de aula.

Já no campo da atuação profissional, ou seja, no exercício da docência, o professor se depara com outros saberes, aqueles institucionalizados pelos sistemas de ensino no qual atuam. A diversidade de sua composição, como preceitos legais, propostas educacionais e curriculares, podem compor novos saberes a serem mobilizados e incorporados à sua prática.

Os saberes descritos, apesar da presença no cotidiano do professor, podem estar ausentes em sua atuação docente.

O criador de obras deve emergir da vivência assimilando o máximo de saber durante essa trajetória na qual experimenta múltiplas contradições: as quais ilude o próprio produtor. Assim, o criador de obras realiza uma dupla criação: a do saber por uma vivência e da vivência pelo saber (LEFEBVRE, 1983, 246, trad. pela autora).

O conhecimento torna-se reduzido quando o sujeito é apenas o expectador da ação, não participou do processo de criação, não vivenciou o processo, o que provoca o esgarçamento da relação entre aquele que produz o saber e aquele que o executa.

Tardif (2008, p.40) afirma que os saberes da formação profissional – os saberes disciplinares e os saberes curriculares denominados neste estudo de saberes sistematizados – parecem “ser mais ou menos de segunda mão”, ao se referir à ausência de espaços de discussões e de assuntos relativos à profissão docente ao processo educacional. Desta forma, não são legitimadas as escolhas e decisões coletivas, provocando o rechaçamento de projetos que poderiam concorrer a novas oportunidades educacionais.

Tal condição também é criticada por Pimenta (2008, p.24) quanto à “fragmentação dos saberes na formação e a flutuação da pedagogia enquanto ciência que, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação perde seu significado de ciência da prática educacional”.

O caminho indicado pela autora para a superação da fragmentação consiste no reconhecimento dos saberes pedagógicos a partir da prática social da educação. Fazer do

professor o protagonista da ação e possibilitar espaços e tempos escolares para reflexões coletivas, onde o ponto de partida e de chegada seja indicado pelos sujeitos que exercem as atividades diárias nas escolas.

A leitura crítica da realidade embasada em questões epistemológicas relativas às áreas do conhecimento permitirá que surjam do grupo novas propostas educacionais relativas aos aspectos organizacionais, relacionais ou metodológicos, num esforço conjunto para potencializar ações de sucesso.

A referência a saberes pedagógicos requer clareza para uma melhor compreensão, pois “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2008, p.26). A avaliação da própria prática sob a luz das teorias pedagógicas pode mobilizar a teoria e a prática.

O diagnóstico da realidade, estudo e análise dos indicadores pressupõe o movimento de que novas experiências possam ser aplicadas com criterioso registro do percurso. O processo investigativo gera assim a possibilidade do grupo conhecer e reconhecer tanto as fragilidades quanto as potencialidades existentes, introduzir a cultura do registro à prática dos professores e construir a memória da escola.

Já nos cursos de formação, Pimenta (2008) sugere o trabalho da pesquisa como princípio formativo da docência, não só levando ao conhecimento dos alunos os produtos das escolas como também possibilitando que os mesmos desenvolvam trabalhos investigativos inseridos na realidade escolar.

O trabalho colaborativo entre a teoria e a prática poderá desmistificar uma pseudodicotomia, instrumentalizando a atuação docente para encontrar soluções por meio de objetivações em-si e que poderão concorrer para que ocorram objetivações para-si (HELLER, 2004).

Desta forma o trabalho reflexivo, isto é, a atividade prática do indivíduo, só se eleva ao nível da práxis com o movimento dialético sobre a ação, com a reflexão sobre a ação e projetando uma nova ação com vistas a transformar a realidade posta, quando é atividade humano-genérica (HELLER, 2004).

Há também outros saberes que compõem a docência e que se desenvolvem nos momentos onde efetivamente se concretiza a prática docente. Denominados de saberes experienciais, estes são constituídos a partir da atuação do professor, de sua vivência no ambiente escolar, nos demais espaços relacionados à profissão docente e de suas influências.

O professor que ingressa no cotidiano escolar traz consigo saberes que se formaram em diversas esferas sociais, como família, escola, igreja, clube, trabalho e demais espaços onde os aspectos relacionais e de convivência auxiliaram sua formação e ampliaram suas experiências de vida. Um sujeito histórico, social e cultural, com suas idiossincrasias e que deverá se relacionar com outros sujeitos com as mesmas potencialidades, mas com diferenças significativas.

Os saberes experienciais se constroem na prática cotidiana, não fazem parte do currículo dos cursos de formação, não são passíveis de objetivação. É no caminhar que se conhece o caminho, que se constitui a “cultura docente em ação” (TARDIF, 2008, p.49).

Nesta condição o professor não atua de forma isolada; é formada uma rede de interações humanas que exige a capacidade de cada um em protagonizar como sujeito da ação e em permanecer em constante interação com os demais sujeitos, além do confronto com as condições do trabalho.

Segundo Tardif (2008) a própria prática docente se revela no cotidiano e fornece os objetos que não se configuram como objetos do conhecimento específico de sua formação, mas que favorecem a integração do professor ao seu contexto de trabalho, sendo:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2008, p.50).

A prática docente como produtora de saberes requer uma objetivação constante e sistemática. Heller (in AZZI, 2008, p.51) aponta a espontaneidade como uma das características da vida cotidiana, onde a ausência da reflexão decorre a regularidade e a repetição das atividades, assim ao professor é essencial tempo para a vida não-cotidiana.

Os movimentos do cotidiano das salas de aula quando convertidos em atividade mecânica e autômata, podem comprometer as escolhas, fortalecer preconceitos e promover a alienação.

Os aspectos relativos à vida cotidiana, de acordo com Heller (2004), os quais podem auxiliar a compreensão de sua estrutura a partir da análise crítica são: o economicismo, o pragmatismo, a probabilidade, a imitação, a analogia e a ultrageneralização. Há que se destacar que estas são características que impedem o indivíduo de elevar-se à práxis, ou seja, ao nível da atividade humano-genérica consciente.

As ações do cotidiano, devido à velocidade dos acontecimentos, são regidas pelo pensamento que, por sua vez, ativam formas imediatas de ação. Heller (2004) denomina

economicismo o procedimento de elevação da teoria, isto é, não parar para questionar determinada ação.

O pensamento, ao recorrer a mecanismos repetidos, entende a ação como correta e verdadeira, o que se torna prático diante das necessidades imediatas do cotidiano. A imitação, a realização de atividade de acordo com a experiência anterior e o indício que faz supor a verossimilhança, colabora e faz persistir os costumes miméticos e buscar as soluções conhecidas.

As ações rotineiras dispensam a necessidade de teorizações. Se assim o fosse o pensamento e o comportamento dos indivíduos nas atividades exercidas frequentemente, deveriam ocorrer a partir de cálculos ou formulações. Pelo contrário, são utilizados modos de fazer miméticos e soluções já vivenciadas. A estas manifestações do pensamento Heller denomina ultrageneralização, juízos provisórios com a função de resolver problemas da rotina, quando:

[...] momentos característicos do comportamento e do pensamento cotidianos formam uma conexão necessária, apesar do caráter aparentemente casual da “seleção” em que aqui se apresentam. Todos têm em comum o fato de serem necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade. [...] Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação (HELLER, 2004, p.37).

As propriedades reducionistas não possuem de tudo uma relação entre o bem ou o mal, porém existe a possibilidade de provocar a alienação ou o preconceito. Na vida cotidiana as necessidades imediatas são aparentemente aliviadas, mas tornam-se recorrentes a partir de modelos repetidos e imitados, pois a ação se restringe à superficialidade. E, portanto, diante dessas características cotidianas na escola, o professor deve ter instrumentos críticos suficientes para não reproduzir a esfera cotidiana na sua prática, pois, caso o faça, ao invés de contribuir para a superação da alienação, alimenta-a no interior da escola.

É preciso buscar a gênese do problema, o resultado da objetivação para-si. O que pode provocar um movimento inverso numa práxis transformadora, pois “existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (HELLER, 2004, p.38).

A possibilidade de transformar a prática docente alienada em uma prática docente reflexiva resulta de objetivações para-si, onde os professores articulem saberes produzidos no

e pelo cotidiano escolar relacionando-os, reavaliando-os segundo os conhecimentos humano-genéricos, ou seja, filosofia, ciência, arte e política, entre outros. Onde o movimento de afastamento do objeto permita que a esfera da vida não cotidiana promova uma ação intencional, autônoma, planejada e que o professor se reconheça como sujeito de uma práxis criadora.

Na concepção de Tardif (2008), a partir da epistemologia da prática docente chega-se à natureza da pedagogia. Sendo que esta

[...] é totalmente inseparável dos outros componentes da atividade docente, ou seja, dos objetivos do trabalho, de seu objeto, assim como dos saberes e das técnicas particulares que caracterizam o ensino, que não pode ser concebido separadamente do processo de aprendizagem. [...] a pedagogia resulta, quando é enraizada concretamente no processo de trabalho docente, em dimensões que se referem, ao mesmo tempo, à experiência subjetiva do ensino, como suas tensões e dilemas, e à ética do trabalho docente, com suas escolhas insolúveis e suas possibilidades de fechamento ou de abertura diante do outro (TARDIF, 2008, p. 148).

A prática docente permite ao professor orgânico ser sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia na concepção do humano-genérico apoiado em uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

5.4 Ação docente no lócus da prática

Nesta pesquisa, ao investigarmos a ação dos agentes pedagógicos no lócus da prática, preocupamo-nos em ter um olhar mais cuidadoso em relação ao cotidiano escolar, pois, na concepção de Lefebvre (1983 apud PENIN, 1995, p.17), na vida cotidiana e a partir dela é que se cumprem as verdadeiras criações, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização: as obras.

Toda alteração de percurso propõe uma análise crítica. Daí decorreu a proposta desta investigação em explicitar e analisar o papel dos professores diante da implantação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (2008) numa dada cultura escolar específica sem no entanto, desviar o foco da função social da escola e considerar a constante tensão entre as mudanças geradas nos contextos sociais e de produção do conhecimento.

A convicção fundamentada por Marx de que o Homem é o sujeito de sua própria história e sua contribuição em relação ao materialismo histórico dialético orientam a

interpretação da realidade que está posta. Ampliam também as concepções a respeito de visão de mundo e da práxis, dos conceitos básicos de história, de política e de Estado.

As marcas históricas de uma instituição encontram-se nas entrelinhas do cotidiano e sua leitura só é possível diante da disponibilidade de envolver-se neste contexto. Os sujeitos que compõem a escola estabelecem códigos velados que se constituem todos os dias ao longo do tempo de convivência e acabam legitimando-se nas posturas ou ações rotineiras.

Para que possamos desvelar o cotidiano escolar,

Primeiro, devemos ver como as escolas funcionam. O pesquisador deve compreender como as regularidades cotidianas de “ensino e aprendizagem nas escolas” produzem esses resultados. Segundo, devemos ter aquela sensibilidade peculiarmente marxista ao presente como história, para entendermos as raízes históricas e os conflitos que fazem com que essas instituições sejam o que são hoje (APPLE, 2006, p. 49).

O duplo entendimento proposto constitui-se de possibilidades para a compreensão sociológica das instituições de ensino. O movimento diário e as ações dos sujeitos pertencentes ao universo escolar estão permeados de conceitos, valores e crenças que se manifestam subliminarmente e são capazes de revelar o que de fato se pretende em relação à visão de mundo e do homem que se quer formar.

O fazer pedagógico, currículo, princípios, formas de avaliar, estão entranhados de concepções e refletem os compromissos ideológicos e epistemológicos ao aceitar ou promover determinadas posturas. Desta forma, há que se distanciar, cada vez mais, da concepção de neutralidade que se pretende atribuir à escola, assim como a todos os seus agentes.

A escola, inserida na estrutura da cotidianidade, como aponta Heller (2004), busca alternativas para tornar-se capaz de apropriar, a seu modo, a realidade posta e impor a ela a marca de sua personalidade.

Como destaca Leite; Ghedin; Almeida (2008) em relação às experiências de reformas, onde foram realizadas por seus atores as alterações e adaptações capazes de reverter, por meio do seu fazer, os efeitos da implementação vertical e autoritária, mostrou-se que é possível caminhar na “contramão das tendências hegemônicas”.

O papel dos professores na efetivação das transformações, afirmam as pesquisas que “a mudança em educação depende de tudo aquilo que os professores pensarem dela, do que dela fizerem e de maneira como eles conseguirem construí-la ativamente” (LEITE; GHENDIN; ALMEIDA, 2008, apud THURLER, 1994, p.104).

É preciso, portanto, reconhecer que a instituição escolar ao longo de sua história constrói um patrimônio imaterial que é formado além do que está estabelecido em seus documentos legais. Sua percepção é possível por meio da convivência e observação atenta das diversas leituras e manifestações ocorridas em seu cotidiano.

A observação atenta do cotidiano da escola: das reuniões pedagógicas, do trabalho docente em sala de aula e as entrevistas e conversas com os professores, sinalizam a respeito de como a proposta curricular oficial está inserida em suas práticas e a possibilidade da mesma tornar-se ferramental, eficiente ou não, no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Decorre, pois a preocupação em entender as relações que perpassam o interior das instituições porquanto são orientações de valor ético e social que contribuem para a socialização política do aluno. É preciso questionar até que ponto o conhecimento oficial e o tácito, presentes em nossas escolas, colaboram para a transformação social e emancipadora dos sujeitos e de sua comunidade.

Daí a premente preocupação em desvelar a prática cotidiana dos professores, a complexa dinâmica em que estes saberes são ensinados. Como os professores recebem uma Proposta Curricular? Quais os desafios? Quais as tensões? Quais as fragilidades e as potencialidades na prática docente decorrentes do currículo oficial?

A imersão no cotidiano escolar e a conseqüente percepção de suas idiosincrasias permitem que o pesquisador se distancie da visão generalista e do senso comum das instituições, de modo a auxiliá-lo no reconhecimento dos efeitos da implantação oficial do currículo na prática docente.

Há, portanto, neste estudo a crença de que análise crítica focada na prática docente que se desenvolve em um determinado contexto escolar, pode colaborar com a melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade, como também com a qualidade das relações estabelecidas entre os sujeitos.

CAPÍTULO VI - ANÁLISE DOS RESULTADOS

A estrutura deste trabalho, ao iniciar com o capítulo apresentando os procedimentos metodológicos utilizados na investigação, teve por objetivo tornar o leitor próximo do universo da pesquisa.

O movimento de aproximação do lócus e dos sujeitos permite conhecer e estabelecer relações com o que se apresenta para, em seguida, ao distanciar-se do cenário posto, buscar no contexto histórico e na base teórica um olhar mais qualificado.

Agora, o olhar minucioso se fecha e o movimento retorna para a escola e sua história, para a identidade dos sujeitos, para a sala de aula e para a prática docente. E então, o olhar diferenciado pelo referencial teórico auxiliará a compreender e “reparar” (SARAMAGO, 1995) nas implicações na prática docente decorrentes da adoção do currículo oficial. Assim como nas esferas da vida cotidiana, o movimento adotado pretendeu valer-se do não-cotidiano nas revelações que se seguem.

6.1 O contexto escolar

O estudo desta escola em particular, por meio da pesquisa do tipo etnográfica, possibilitou uma imersão no universo constituído pela comunidade escolar e favoreceu o convívio com os sujeitos em seu ambiente natural. O início do processo investigativo no cotidiano escolar consiste da análise documental com o exame dos registros da escola, isto é, documentos pertencentes a um determinado tempo e realizado pelos sujeitos que numa dinâmica própria participaram da história da instituição escolar deixando sua marca.

6.1.1 A memória da instituição escolar

O universo desta pesquisa é uma escola pública estadual com 76 anos de existência, localizada num bairro da área central de uma cidade de porte médio, no noroeste do interior paulista. Seu entorno é composto de alguns pontos comerciais, de famílias de classe média, onde predominam descendentes da colônia japonesa, sendo que os antigos moradores do

bairro estudaram na escola. Atualmente, a clientela escolar é composta de alunos provenientes de bairros da periferia da cidade, da região próxima à unidade escolar e da zona rural²¹.

A análise que se segue tem como fonte documental o Plano de Gestão Quadrienal 2007/2010, onde está registrado que a principal característica da escola é “oferecer uma educação de qualidade, com foco no ensino e na aprendizagem de seus alunos”.

A história da escola, relatada com base nos atos oficiais publicados no Diário Oficial da União, cita a criação da escola em maio de 1935 como Grupo Escolar, que funcionava em um antigo sobrado de propriedade particular. Depois de dois anos, a escola passou a funcionar no prédio onde mais tarde seria o Instituto de Educação²² e em seguida, funcionou em um espaço cedido na Faculdade de Comércio. Em 1941 passou para o prédio da antiga escola japonesa, onde permanece até hoje, e em 1947 recebeu o nome do patronímico.

[...] “cria e instala o Curso de Suplência de 2º grau”, por necessidade de acolher jovens e adultos, com duração de 2 anos letivos divididos em 3 termos letivos. Em 1996 o ensino de 1ª a 4ª série deixa de existir segundo reestruturação que se concentra essa modalidade de ensino em escolas separadas. Em 1998 o supletivo passa a ter duração de 1 ano e meio, sendo reservado um semestre para cada termo, segundo Lei Federal 9.394/96 e Resolução SE 7/98. Atualmente conta com classes de 5ª a 8ª séries no período diurno; e classes de 1º, 2º e 3º termo da Suplência do Ensino Médio no período noturno (Plano de Gestão 2007/2010).

Na década de 1960 quando o número de vagas era menor que a demanda, os alunos oriundos do primário, para ingressarem no ginásio e no colegial passavam por uma seleção chamada “vestibulinho”. Os estudantes que conseguiam passar estudavam no prédio maior e os demais estudavam na escola “do fundo”, o que garantiu oferecer neste período o 1º e 2º graus, níveis de ensino fixados em 1971, pela lei de diretrizes e bases nº 5.692.

Desde sua instalação no bairro a comunidade do entorno da escola sempre esteve presente, atuando de forma participativa, apoiando as ações e fazendo parcerias²³.

²¹ Estes dados fazem parte de pesquisa realizada pela equipe gestora da escola e estão registrados no Plano de Gestão – 2007/2010.

²² NOGUEIRA, B S. Formação Contínua na escola: a voz dos professores. 2006. 178 f. (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente/SP.

²³ Nos álbuns de fotografias dos eventos da escola é constante a presença da equipe escolar e das famílias dos alunos.

O funcionamento da escola, devido à sua proximidade com a outra escola de espaço privilegiado, teve momentos de dificuldade e seus integrantes aprenderam a lidar com a possibilidade de que seus alunos fossem remanejados e a escola desativada.

A política de contenção de despesas no governo de Mário Covas, iniciado em 1995, recaiu sobre o funcionalismo público, em especial sobre o magistério, alvo da política de “enxugamento” da máquina administrativa, o que acarretou a elevação do número de alunos por sala de aula e conseqüente redução do número de classes.

Em 1996, a continuidade da política estadual iniciou a reestruturação das escolas, separando as modalidades de ensino. O incentivo ao processo de municipalização, em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevê o atendimento do Ensino Fundamental Ciclo I a cargo dos municípios, fez com que a escola deixasse de oferecer o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Com a redução do número de alunos e devido ao espaço físico, a escola mais próxima deveria acomodar todos os alunos, e a escola menor seria desativada.

Este episódio provocou uma reação imediata na equipe escolar que se organizou juntamente com a comunidade e, como forma de protesto, transformou a rua em sala de aula. A mobilização gerou polêmica envolvendo a mídia²⁴ e os órgãos centrais da Secretaria da Educação, que resultou na permanência do Ensino Fundamental Ciclo II – da 5ª a 8ª série e Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio funcionando na escola.

A atitude da comunidade incentivou seus integrantes enquanto equipe escolar, sendo que o apoio recebido dos pais e da sociedade atribuiu credibilidade à escola. O espírito de luta no oferecimento de uma boa educação que resulte no destaque da escola para que não haja o risco de fechar, permanece até os dias de hoje.

²⁴ A notícia veiculada em 09.11.1995 mostra o início da luta contra o fechamento da escola.

Figura 9 - Reportagem.



Fonte: Jornal Folha da Região, 09 de novembro de 1995.

As observações semanais oportunizaram ouvir depoimentos de pessoas da comunidade escolar e ajudaram a compreender o porquê das pessoas tanto quererem estudar ou trabalhar nesta escola. Um dos funcionários da escola descreve o dia anterior à publicação acima de “histórica” ao declarar:

A coordenadora da época [...], os professores e alunos, bem, todos nós, colocamos as cadeiras e carteiras na rua. Foi em forma de protesto porque nossa escola sempre foi boa, então porque ia fechar? Todo mundo parava para ver o que estava acontecendo, era a aula na rua, quando a gente contava achavam um absurdo. Foi um dia que marcou a gente... tiveram que voltar atrás (A.O.E., 2011)

A motivação dos sujeitos é que possibilitou uma tomada de decisão, ainda que o fato do fechamento da escola envolvesse a vida cotidiana que, segundo Heller (2004), conduz o indivíduo a uma prática alienada “em-si”. Porém a objetividade social gerou o juízo de valor.

A necessidade da escolha diante do conflito, entendida como processo de apropriação-objetivação no plano da consciência, produziu a tensão que levou à busca dos meios tendo em vista o fim posto. O processo resultou em uma prática orientada pelo polo “para-si”, na condição dos envolvidos agirem como sujeitos de suas histórias. O movimento da cotidianidade propiciou “um momento de suspensão”, aproximando de uma prática não-cotidiana, com sujeitos sociais protagonizando a construção identitária da organização escolar.

Ball (1989, apud SILVA JÚNIOR; FERRETI, 2004) entende que o fazer cotidiano escolar se pauta em orientar uma prática de modo a evitar o conflito e controversas. Todavia, a escola, como organização social, está permeada de situações problemáticas nas quais são necessárias negociações e renegociações.

O conflito pode não ser de todo negativo, pode também configurar mudança “percebendo-o como positivo para a vida organizativa da escola”. Em situações de conflitos deflagrados por fatores internos ou mesmo externos, ponderando “se as pessoas que estão na organização são politicamente conscientes e implicadas na política” (BALL, 1989, apud SILVA JÚNIOR; FERRETI, 2004, p.74).

6.1.2 O que revelam os documentos oficiais

A pesquisa documental objetiva a busca de informações que ampliem o conhecimento acerca do fenômeno estudado. Os registros pesquisados são compostos de Plano de Gestão (2007/2010), Avaliação Institucional (2008, 2009 e 2010), portfólios, álbuns de fotografias, atas, diários de classe. Enfim, são documentos que preservam a memória da escola e sinalizam para o entendimento da cultura escolar, da sua identidade.

A seguir são apresentados os aspectos funcionais e administrativos da instituição.

A escola funciona em três turnos:

Quadro 4 - Funcionamento da escola

Turno	Horário	Série/Ano	Nº de salas
manhã	7:00 – 12:20	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a , 8 ^a	08
tarde	12:40 – 18:00	5 ^a , 6 ^a , 7 ^a , 8 ^a	08
noite	19:00 – 23:00	1 ^o T, 2 ^o T, 3 ^o T	03

Fonte: Secretaria da Escola – 2011.

As salas de aula possuem em média 49 m², com a formação de classes do Ensino Fundamental com 35 alunos e de classes de EJA – Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, com 40 alunos.

Como apoio pedagógico, de acordo com a professora coordenadora, os recursos didáticos que ficam à disposição do professor são: revistas Veja e Superinteressante, jornal da cidade e Folha de São Paulo; vídeos da TV Escola; aparelho de som; retroprojetor e data show, que podem ser utilizados mediante agendamento com a professora coordenadora.

A Sala de Informática acomoda 27 computadores e também é utilizada para a projeção de vídeos nas aulas durante a semana e também é utilizada pelos frequentadores das aulas de Informática aos finais de semana no Programa Escola da Família.

A Sala de Leitura conta com um espaço razoável, com boa frequência dos alunos para a realização de pesquisa e trabalhos, bem como considerável retirada de livros. Há um livro de controle de empréstimo, sob a responsabilidade das duas professoras designadas, a partir da implantação da sala na escola em 2010. As professoras têm a função estimular a leitura na escola por meio de atividades colaborativas com os outros docentes.

O quadro de funcionários da escola atende às suas necessidades diárias quanto à limpeza, alimentação, atendimento aos alunos e ao público.

Quadro 5 - Recursos humanos da escola

Funcionário	Número
Diretora	1
Vice-diretora	1
Professora Coordenadora	1
Professora – Sala de Leitura	1
Professores efetivos	20
Professores Contratados Temporários	16
Professor Readaptado	2
Dentista	1
Secretária	1
Agente de Organização Escolar	4
Agente de serviços gerais	2
Merendeira	2

Fonte: Secretaria da Escola – 2011.

A Proposta Pedagógica analisada, a qual consta do Plano de Gestão, define as linhas básicas do projeto pedagógico da escola, com as diretrizes gerais de acordo com a LDBEN nº 9.394/96 e traz os seguintes objetivos da escola:

- Elevar, sistematicamente, a qualidade de ensino oferecido aos educandos;
- Formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres;
- Promover a integração escola-comunidade;
- Proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao meio;
- Estimular nos alunos a participação bem como a atuação solidária junto à comunidade;
- Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores (respeito, solidariedade, ética, justiça, participação, responsabilidade e cidadania ativa);
- Usar todos os recursos disponíveis para a organização da escola e da sala de aula, com o objetivo de socialização dos conhecimentos básicos para todos os alunos.

Para a concretização dos objetivos acima descritos buscar-se-á a cada dia apoio e maior grau de autonomia dos serviços educacionais através da gestão democrática.

(Plano de Gestão 2007-2010, p.5).

As intenções acima, de acordo com relato das professoras, foram construídas a partir de discussões e com a implantação da Autoavaliação da escola, iniciada pela antiga diretora, aposentada em 2009, e em continuidade com a atual diretora.

O processo avaliativo envolve todos os segmentos da escola e está fundamentado na análise das dimensões da gestão²⁵. São cinco: gestão de resultados educacionais, gestão participativa, gestão pedagógica, gestão de pessoas e de serviços de apoio e gestão de recursos físicos e financeiros.

A cultura avaliativa da instituição escolar foi implantada na escola em 2008, conforme demonstra o documento Dossiê e as atas de reunião. O material faz parte do manual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, que é indicado pela Diretoria de Ensino para que a cada ano as escolas possam realizar a avaliação da instituição escolar ao final do ano letivo e formular um plano de ação. Se for de interesse da comunidade, a escola poderá seguir o regulamento para participar do Prêmio, encaminhando a Autoavaliação e as evidências comprobatórias ao Comitê Regional, o que ocorreu em 2008 e 2010, conforme ata anexa ao documento (Autoavaliação, 2010, p. 88-90).

Libâneo (2011) explicita como proposta pedagógica progressista a decisão de avaliar a organização escolar, sem desconsiderar a avaliação da aprendizagem, como mecanismo de maior auto-regulação institucional que promova a prestação de contas do serviço público à comunidade. A prática indica o desenvolvimento de saberes da equipe escolar quando:

Os professores, em razão da organização escolar e do projeto pedagógico da instituição, podem analisar conjuntamente os problemas e fazer diagnósticos mais amplos, para além do trabalho isolado em sua matéria, reforçando o entendimento da escola como local em que se pensa o trabalho escolar e em que professores e especialistas aprendem em conjunto (LIBÂNEO, 2011, p.378).

O modelo de gestão com a prática de decidir por meio de ações referendadas pelos colegiados, Conselho de Escola – CE, Associação de Pais e Mestres – APM e Grêmio Estudantil; apesar de presente, ainda é muito acanhado na escola. Percebe-se o esforço da

²⁵ Manual do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar/CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, as cinco dimensões da gestão compõem o Instrumento de Autoavaliação.

equipe gestora em fazer a gestão a partir de uma prática, senão democrática, no mínimo participativa.

A escola transformada num lócus de produção normativa, onde os sujeitos podem marcar sua presença, distancia a ideia de que:

[...] a escola enquanto organização educativa, empiricamente referenciável e identificável, parcialmente autodeterminada, iniciadora de políticas e de projetos, comunidade em construção e democraticamente governada, instância responsabilizável pelas orientações e pelas acções que nela foram decididas e actualizadas, parte interessada e legítima no diálogo e na negociação com outros interesses e poderes, representará uma imagem puramente idealizada e apenas retoricamente reproduzida, uma metáfora enclausurada no universo dos textos e dos discursos sobre realizações adiadas (LIMA, 2001, p.160).

O documento base da escola (Plano de Gestão 2007/2010, p. 5) estabelece que o Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, tem a finalidade de “preparar os educandos para o ingresso no Ensino Médio, bem como colaborar para uma formação total no desenvolvimento de suas capacidades”. Declara ainda que “espera-se que o aluno possa se beneficiar de uma formação que responda às necessidades educativas fundamentais, dos quais o ser humano tem necessidade para o seu pleno desenvolvimento e melhorar a qualidade de sua existência” (Plano de Gestão, 2007/2010, p.5,6). Para tanto, a educação deverá estar fundamentada nos quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser²⁶.

A metodologia da escola pressupõe formas variadas de trabalho escolar, acompanhamento e registro da aprendizagem dos alunos e mecanismos de autoavaliação. Cita que o trabalho pedagógico em sala de aula deverá combinar atividades comuns e diversificadas, com trabalhos em grupo em ambientes adequados e utilização de materiais de aprendizagem. E ainda, favorecer a troca entre os alunos e participação ativa nos trabalhos escolares, valorizar da produção dos alunos e colaborar com a autoestima, de modo a organizar a prática eficiente da prática pedagógica do professor.

O Plano de Ação (Plano de Gestão, p. 9,10) apresenta o estabelecimento de metas a curto, médio e longo prazo, onde aparece a preocupação em relação: à adequação dos espaços

²⁶ Proposta do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, publicado em forma de livro no Brasil, com o título Educação: Um Tesouro a Descobrir (UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999).

físicos da escola, como reforma de bancos do pátio; às questões pedagógicas, como interdisciplinaridade; aos temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo); à integração da comunidade no cotidiano escolar favorecendo a participação na escola; ao maior envolvimento no processo educacional da Associação de Pais e Mestres – APM, Conselho de Escola e de Classe, Grêmios Estudantis.

A preocupação nas citações do Plano de Gestão 2007/2010 se traduz em ações voltadas para a presença dos pais na escola para acompanharem o desempenho escolar dos filhos e a gestão financeira da escola, com a divulgação de prestação de contas e balancetes.

Há no Plano de Gestão a avaliação dos projetos desenvolvidos na escola durante o ano de 2010 e a relação dos projetos em continuidade, assim como, os procedimentos quanto à aplicação dos recursos financeiros em conjunto com a APM – Associação de Pais e Mestres.

A integração da comunidade ao participar do Programa Escola da Família no espaço escolar e as atividades com alunos e professores corrobora com o pressuposto de Libâneo (2011, p. 398) que:

[...] o melhor meio de promover a gestão participativa é instaurar a prática da participação em um clima de confiança, de transparência e de respeito às pessoas. Independentemente da importância de os membros da equipe tomarem consciência da necessidade da participação, é a prática que possibilita o alargamento dessa consciência e o sentido da participação na construção de uma nova cultura organizacional (LIBÂNEO, 2011, p.399).

A escola dispõe de salas ambientadas, isto é, cada componente curricular pertence a uma sala onde os professores guardam os materiais e os alunos é que se deslocam na troca das aulas.

No Plano de Gestão consta a necessidade de “investir nas salas ambientadas, adaptando-as à disciplina, utilizando recursos diversos, a fim de torná-las mais acolhedoras e estimulando seu uso adequado” (p. 9).

A sala ambiente é um diferencial em relação às outras escolas devido ao fator espaço e também à necessidade da escola se organizar como um todo para que o deslocamento dos alunos às salas ocorra sem tumulto ou perda de tempo. Ainda, como declara a intenção, pode-se inferir que há necessidade de otimizar a utilização do espaço.

A participação no cotidiano da escola permitiu observar que as salas de aula denominadas ambiente atendem às necessidades de organização material dos professores e alunos e apresenta pouca diversidade metodológica. Há vários livros didáticos utilizados de acordo com a atividade planejada e material para realização de trabalhos como revistas, cola e

tesoura dispostos nos dois armários da sala de Língua Portuguesa e as carteiras estão enfileiradas.

A sala de Arte chama atenção porque possui seis mesas com cadeiras em volta onde os alunos compartilham o espaço. Há dois armários para material, aventais de pintura pendurados, as paredes são decoradas com gravuras e com as produções dos alunos.

Lima (2001, p.112) afirma que “enquanto construções sociais, os modelos organizacionais são por natureza plurais, diversificados, dinâmicos, dependendo da produção e da reprodução de regras, de diferente tipo, construídas e reconstruídas pelos actores envolvidos”. Desta forma, retomar a discussão com os sujeitos envolvidos no processo poderia ampliar a capacidade de interpretar e recriar o espaço de aprendizagem tornando-o mais eficiente.

O cenário revela que o currículo oculto, o ensino tácito de normas, valores e ideologias, configuram tanto para afirmar quanto para negar os preceitos estabelecidos nos documentos oficiais, inseridos, como por exemplo, nos planos e nas propostas pedagógicas das escolas, o que não garante por si só a concretude das ações.

No decorrer da ATPC, a aprovação total dos professores sustenta a argumentação sobre os benefícios pedagógicos para a continuidade da organização em sala ambientada. Observa-se, porém no cotidiano, que nem todos os docentes atuam de forma condizente com a proposta, o que poderia instigar um interessante debate para se identificar as causas do não cumprimento do que foi estabelecido pelo próprio grupo.

A reunião semanal, os encontros pedagógicos da escola, em 2012, de acordo com Resolução da Secretaria da Educação, passou a ser denominada ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo. É definida como sendo um “espaço específico para autoavaliação e discussão de novas possibilidades de aprendizado, compreendendo os novos paradigmas da educação” (Plano de Gestão 2007/2010, p 30). Quanto à presença nas reuniões pedagógicas, os sujeitos da pesquisa participam de três aulas semanais de ATPC na unidade escolar.

A organização da pauta normalmente destina os primeiros cinquenta minutos aos avisos e questões de ordem geral ou estudo de temas pedagógicos como avaliação ou indisciplina; as demais podem ocorrer por agrupamento de professores por área do conhecimento ou por componente curricular.

Os sujeitos que participam do mesmo espaço de formação institucional em serviço poderiam desenvolver processos emancipatórios ao compartilharem reflexões. Porém, o que se observa durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo é que se concentram nos repasses de informações referentes a divulgação de cursos e projetos diversos, nas ausências ou

dispensa de alunos, na correção de avaliação diagnóstica e elaboração de gráficos e atividades da escola.

Pelo número reduzido de horas e o acúmulo de informes, pouco tempo é dedicado à mobilização dos saberes dos sujeitos na troca de experiências de sucesso em sala de aula ou em análises críticas que possam qualificar a prática docente.

O objetivo da ação reflexiva é o de promover a atividade consciente emancipadora primeiro de forma individual, mas também que se amplie para todo o coletivo escolar. Os professores, ao desenvolverem atividades colaborativas, poderão romper com a tendência reprodutivista que leva à alienação.

Pimenta (2008) contribui nesta direção quando propõe o entendimento da formação de professores reflexivos a partir da ressignificação dos processos formativos que apontam a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos como saberes necessários à docência.

Em um dos encontros foi oportunizado o diálogo a respeito do ATPC. Os sujeitos declararam que o tempo destinado aos estudos por área do conhecimento, na verdade tornavam-se momentos solitários com atividades que envolviam a rotina dos aspectos burocráticos, como preenchimento de cadernetas e de fichas de acompanhamento de alunos. Outras atividades desenvolvidas envolviam os aspectos pedagógicos como correção de avaliações e trabalhos de pesquisa ou ainda preparação das aulas.

Notou-se que quando esta rotina foi alterada houve um ganho para o grupo de Língua Portuguesa. Cada sujeito, ao comentar sobre uma de suas aulas considerada como tendo uma boa receptividade pelos alunos, provocou uma roda de discussão e troca de experiência bastante significativa. Tanto que um deles declarou: “Reunir assim fica mais interessante. Podemos falar das coisas que fazemos, parecem iguais, mas cada um põe seu jeito” (P2).

O grupo de professores que se reúne com mais frequência e interage melhor é o da área de Matemática, como relataram os sujeitos da pesquisa e como foi confirmado durante as observações na ATPC. Os professores trocam saberes, resolvendo questões do Caderno do Aluno e explicando uns aos outros o seu fazer durante a atividade proposta.

O fato do Caderno do Professor estabelecer como deve acontecer a aula não impede que cada docente coloque o “seu fazer” no desenvolvimento da atividade proposta. No entanto, a ausência do trabalho reflexivo coletivo impede o rompimento da estrutura alienante, “consciência de si” (HELLER, 2004), e colabora com a fragilidade da prática docente.

O trabalho coletivo embora seja um discurso presente nos encontros de professores, somente é reconhecido em eventos ou projetos da escola, onde há a participação é

representativa. Como foi observado durante uma reunião onde a coordenação procedeu à avaliação com os professores sobre a continuidade ou não de um evento da escola desenvolvido em 2010 e organizado pela Escola da Família, onde se pode inferir que no planejamento houve a participação de poucos cabendo aos demais a execução, com a determinação de tarefas a serem cumpridas.

O fato em si somente emergiu em decorrência da proposta de outro projeto coletivo durante replanejamento em 2011, provocando no grupo dos professores da área de Linguagem e Códigos a iniciativa de uma avaliação reflexiva. Posteriormente, estes envolveram os demais professores na discussão que resultou em um exercício coletivo com a redefinição dos objetivos, o redimensionamento da quantidade de projetos e a elaboração de um novo plano de ação.

As pautas das reuniões e as presenças dos professores estão organizadas em livro próprio de onde foi possível constatar a discussão da construção de uma parte do documento da escola denominado de Plano de Gestão (2007/2010, p.62), relativo ao item Memória I – 2010: Currículo e Avaliação. Os relatos demonstram a aceitação da equipe escolar do curso da SEE: “A Escola Aprendente”, que abordou questões relativas à implementação do currículo, sua concepção e seus princípios. E destacou a necessidade de formação em cursos de capacitação e da continuidade de estudos sobre o Currículo. No registro consta também a avaliação positiva dos professores quanto ao material de apoio: O Cinema vai à escola.

O curso a que os professores se referem, “A Escola Aprendente”, ocorreu em 2010, organizado pela CENP e ministrado pelo grupo de supervisores de ensino aos seus pares e aos professores coordenadores da Oficina Pedagógica em nível central. Em seguida, os estudos foram repassados em nível de Diretoria de Ensino aos diretores e professores coordenadores das escolas, e estes aos professores. As orientações técnicas apresentaram estudo e oficinas com atividades reflexivas e foi sugerido aos professores coordenadores, como declarou a diretora, a adaptação do material à necessidade da escola.

Os sujeitos participantes da pesquisa destacaram a importância da professora coordenadora propor estudos durante a ATPC, e um deles afirmou:

A gente começou a estudar a sequência didática, para entender melhor o Caderno. E posso dizer que foi bom, dava para fazer a relação com as atividades do Caderno. Quando aparecia tanta participação do aluno, para falar do conteúdo ou assunto do texto, parecia muita coisa, aí vimos que isso é o levantamento dos conhecimentos prévios. A gente faz isso sempre, só que nem se dá conta... Mas não foi o suficiente, tem muita coisa que precisa ser discutida (P1, 2011).

A postura de outro sujeito difere ao se referir à validade dos estudos coletivos, os quais considera pouco produtivos e que conhecê-los em nada alterou sua prática docente:

Minha aula não mudou por causa do material. Mas muitos (professores) ficaram perdidos. Aí eles dizem que os alunos vão mal porque os professores não ensinam direito, porque não sabem. Agora imagina como eles estão chegando nas 5ª séries, ah..., isso deixa quieto é com a prefeitura (P4, 2011).

O relato acima não se configura como um desabafo isolado. No percurso dos espaços escolares em conversas informais, há um discurso que timidamente aponta a insatisfação e rejeição aos produtos institucionais, tais como o currículo oficial.

O diferencial é que alguns professores assumem a própria formação, ressignificam o seu papel diante das novas demandas e exigências sociais. A profissionalização do professor é um campo de conflito que precisa distanciar-se da naturalização que reduz o trabalho docente à alienação.

O professor, ao se sentir excluído do processo de construção da proposta curricular, não se reconhece como sujeito e sente a desvalorização de sua cultura e de sua história. Lima (2001, p.64) denomina de “infidelidade normativa” a imposição da norma que desconsidera a fidelidade dos sujeitos sociais aos próprios objetivos, interesses e estratégias e torna-os meros executores da tarefa programada pelos órgãos centrais. Da mesma forma, se exclui da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos ao atribuir o desempenho insatisfatório em decorrência do ciclo I, etapa anterior e a cargo do município, transferindo e justificando o insucesso dos alunos.

6.2 A identidade docente

A pesquisa, ao investigar a constituição do sujeito social, histórico e cultural e a construção do seu fazer docente, considerou sua trajetória pessoal, de formação, do exercício profissional, assim como a experiência profissional, de modo a compreender a formação da competência técnica docente nas dimensões exigidas para a atuação do educador.

A análise dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas possibilitou verificar a constituição da docência com base nos saberes formativos, saberes experienciais e fazer docente.

Os dados apresentados a seguir referem-se aos resultados obtidos nos questionários aplicados aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os quatro sujeitos são do sexo feminino sendo que três estão na faixa etária de 40 a 49 anos e um acima de 56 anos.

Em relação à situação funcional dos docentes, de acordo com o que rege o magistério estadual paulista, três são efetivos por ingressarem no cargo por meio de concurso público, e um é ocupante de função atividade, isto é, passou por prova seletiva classificatória onde são considerados o desempenho e tempo de serviço no magistério concorrendo à atribuição de carga horária de trabalho.

O tempo de atuação docente de dois dos sujeitos é de 6 a 9 anos e dos outros dois é de 10 a 19 anos no Ensino Fundamental público estadual. Dois sujeitos possuem experiência docente na rede particular de ensino e um em direção escolar.

Em referência à trajetória acadêmica dos sujeitos da pesquisa constatou-se que cursaram o Ensino Superior, curso de Letras, na mesma instituição particular da cidade, que os habilitou a ministrar Língua Portuguesa. Após esta formação inicial os caminhos divergiram: um sujeito permaneceu somente com a formação inicial; dois sujeitos frequentaram cursos de especialização em instituições privadas, sendo que um desenvolveu pesquisa em curso de extensão em leitura e escrita, específico na área que atua, e o outro em área diversa de Língua Portuguesa. Três sujeitos frequentam cursos institucionais de formação continuada, oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e um sujeito declarou não ter participado de nenhum curso desta natureza.

O questionário e a entrevista possibilitaram a aproximação da pesquisadora com os sujeitos e dos sujeitos entre si. Oportunizaram desta forma momentos onde puderam captar a essência de seu trabalho, pois:

A percepção que ele (o professor) tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar esse conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade e, também, uma coletivização de sua prática (AZZI, in PIMENTA, 2008, p.48).

Ao rever os percursos de formação e profissionais o sujeito interrompeu a heterogeneidade do trabalho diário, onde se viu diante de situações complexas e que exigiram a articulação de seus saberes de forma a refletir sobre a realidade.

O fluxo intenso das ações na escola faz com que as tarefas classificadas como urgentes, geralmente os aspectos burocráticos, sobreponham as questões que aparentemente

não denotam necessidade. Como, por exemplo, a interlocução dos professores de uma mesma classe para analisar e adotar posturas metodológicas que concorram para orientar os alunos nos estudos e realização de pesquisas.

Necessário se faz neste momento apresentar o perfil dos sujeitos da pesquisa.

P1 é formado em Letras na faculdade particular da cidade; fez curso complementar de Pedagogia; somente atuou na rede estadual de ensino e participou de formação continuada em cursos oferecidos pelo órgão oficial. Ao ser questionado sobre o ensino de Língua Portuguesa disse que entende estar vinculado à leitura, norma culta e comunicação, com a finalidade de “fazer com que o aluno desenvolva o hábito da leitura e conheça a forma culta da língua portuguesa para um melhor relacionamento na comunicação do dia a dia (P1)”.

No planejamento de suas aulas usa a apostila e livros didáticos, e utiliza materiais de apoio como livros paradidáticos, jornais, revistas e filmes. Mas destacou que: “Com o currículo tive que preparar mais a aula, eu levo mais tempo agora por causa da diversidade de assuntos e de gêneros textuais” (P1). Conhece as concepções e princípios do currículo oficial, pois foi abordado pela professora coordenadora no planejamento escolar e, posteriormente, em ATPC. Em relação à implementação do currículo disse que “Muitas mudanças vieram, principalmente para o aluno ter mais autonomia e participação em sala” (P1).

Além do curso de Letras, P2 é habilitado em Filosofia e Pedagogia, tem experiência na rede particular e costuma participar dos cursos institucionais de formação continuada. Entende que a finalidade da Língua Portuguesa é “Priorizar a competência leitora e escritora, tornando o aluno competente para interpretar, argumentar e aprender a contextualização atual, preparando-o e educando-o para a vida” (P2).

Ao ser questionado sobre as concepções e princípios que regem o currículo disse que tomou conhecimento no planejamento escolar e em ATPC e que, a partir do currículo oficial, suas aulas se tornaram “mais dinâmicas, mais atrativas e acrescidas de outros recursos atuais”. No planejamento de suas aulas utiliza livros didáticos, biblioteca, jornais, revistas, internet, som, vídeo e computador para apresentações.

P3 é habilitado em Letras e frequentou vários cursos de formação continuada da Secretaria Estadual de Educação; não tem experiência no ensino privado e como finalidade do ensino da Língua Portuguesa entende que “No conhecer a língua, regras, significados, fica mais fácil a compreensão de mundo”.

No planejamento de suas aulas “o ponto de partida é o que o aluno sabe, o que deve e precisa saber”. Os materiais de apoio utilizados são livros didáticos diversos e a troca de atividades com os outros professores. Afirmou que praticamente nada mudou em sua prática

docente em decorrência da implantação do currículo, pois os conteúdos mudaram somente a ordem, e que utiliza os mesmos materiais didáticos. Perguntado se conhecia as concepções e princípios do currículo, respondeu: “Sinceramente, não”.

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a de “Fazer com que o aluno se aproprie da língua e da norma culta através da interpretação de textos diversos”, é a opinião do P4. É graduado em Letras e Pós Graduado em Línguas tendo desenvolvido pesquisa com o tema leitura e escrita e tem experiência na rede particular onde também atua. Em relação ao planejamento revela que: “As aulas são planejadas de acordo com o perfil da classe, levando-se em conta o que o aluno sabe e o interesse dos alunos, como também o conteúdo a ser trabalhado tem que ser levado em conta” (P4).

O livro didático, textos diversos retirados de jornais, revistas, conteúdo da internet, vídeos e materiais de fontes diversas são utilizados no preparo das aulas, visto que “o currículo nos proporciona uma maior flexibilidade para trabalhos diversificados” (P4). Afirmou que conhece os conceitos e concepções do currículo e que procura segui-los. Em virtude de ter iniciado a docência em Língua Portuguesa, concomitantemente com a implantação da Proposta Curricular, disse que sua prática docente pouco foi alterada.

Os saberes que vão se constituindo com a experiência podem propiciar, no mínimo, duas vertentes: se tornar um mecanismo de defesa do professor fazendo com que as atitudes se consolidem e ao mesmo tempo, possibilitar a amplitude de opções.

Segundo Tardif (2008), os saberes profissionais dos professores se constituem através do tempo, provêm de diversas fontes e são heterogêneos, pois formam um repertório com concepções, teorias e técnicas diferentes em função de diferentes objetivos presentes diariamente no exercício da docência.

Nem mesmo o fato dos sujeitos da pesquisa terem participado da mesma instituição de ensino superior em sua formação inicial, onde foram apresentados aos conhecimentos disciplinares e a alguns conhecimentos didáticos e pedagógicos, não determina uma prática docente com as mesmas características ou que sejam semelhantes. Como foi constatado, dentro de suas possibilidades, por motivos diversos e particulares, a maioria dos sujeitos continuou a ampliar sistematicamente seus conhecimentos ou saberes da profissão.

Os fatores que devem ser considerados em relação aos saberes dos professores dizem respeito à sua história de vida e de sua cultura pessoal.

Os saberes são agregados, de forma que é possível “definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da

formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2008, p.36).

A partir da formação inicial os caminhos percorridos deixaram suas marcas e contribuições na construção do sujeito, como ocorre com o processo de socialização que hoje vivem.

A formação dos professores a partir da constituição de seus saberes pode concorrer para a compreensão, a mudança e até a emancipação de uma prática profissional que privilegie o processo de humanização do homem.

A identidade profissional do professor ao longo da história se vincula à instituição pública escolar, ou seja, ao local na sociedade que deve garantir instrução ao conjunto mais amplo de cidadãos. O que remete ao movimento inicial desta pesquisa quando se propôs a discussão relativa à função social da escola em sua complexidade e que se identifica por:

[...] sua vinculação a uma obrigação ou mandato coletivo da sociedade, que necessita agora de cidadãos minimamente instruídos e educados para seu desenvolvimento econômico e político (e não apenas de educação de alguns grupos com funções muito diferenciadas), e a sistematização seletiva de aprendizagens, que decorre da necessidade de garantir esse objetivo – a afirmação social de um currículo escolar (ROLDÃO, 2011, p. 16).

A trajetória da profissionalização do professor implica em assumir a natureza político-organizacional da escola como organização pública e do currículo que a legitima no plano social, como afirmação da instituição escola. Resgata-se, dessa forma, o pressuposto do conhecimento como fator decisivo da distinção profissional, reconhecendo a necessidade de formação própria para o desempenho da função que exige técnica e constante atualização.

6.3 A sala de aula e demais espaços de aprendizagem

Esta etapa da análise tem como objetivo apresentar a sala de aula da unidade escolar pesquisada e descrever como é o local onde o professor atua: o “chão da sala de aula”.

Considerada como o espaço privilegiado onde deve acontecer o ensino e a aprendizagem, vem há tempos mantendo sua estrutura e disposição, apesar de uma infinidade de tentativas de mudança do ambiente como se pudesse influenciar a metodologia e a ação dos sujeitos que nela atuam.

A referência à sala de aula, espaço físico destinado às atividades escolares, leva em consideração os aspectos estruturais relativos ao tamanho, à iluminação e ao arejamento, como também ao mobiliário que minimamente a compõe: mesa do professor e carteiras dos alunos.

A disposição dos móveis é um fator de destaque, pois ao longo do tempo permanece a mesma estrutura, sendo: a lousa com a mesa do professor à frente da sala e as carteiras dos alunos enfileiradas lado a lado. Esta apresentação tradicional da sala de aula muitas vezes é vinculada à pedagogia tradicional associando-a a metodologia utilizada pelo professor.

A escola pesquisada pouco difere das características apresentadas, apesar da declaração presente no discurso dos professores como também nos documentos oficiais de que a organização inovadora da escola é proporcionada pela opção em se manter a sala ambiente.

Na unidade escolar as salas de aula estão organizadas em salas ambiente, dispostas de acordo com as disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Fundamental Ciclo II. A implementação das salas ambiente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ocorreu em 1997 como parte do Projeto Escola de Cara Nova, sob a orientação da CENP e com o objetivo de:

- a) agregar materiais, muitas vezes dispersos na escola, cujo uso conjugado permite enriquecer o trabalho docente;
 - b) montar situações concretas concernentes a cortes da realidade efetiva;
 - c) criar espaços e construir situações que permitam a participação diversificada do educando em seu processo de construção do conhecimento;
 - d) criar um espaço propício para a troca de experiências e exploração de vivências;
 - e) criar condições para a estimulação da observação e da criatividade.
- (SÃO PAULO, 1997, p. 7)

Na escola a opção ocorreu em 1999 após apresentação do projeto pela direção e pela disponibilidade de espaço físico. Os professores adotaram a nova metodologia que alterou até a disposição das carteiras, usadas em meia lua, assim os alunos estariam frente a frente e o professor poderia se movimentar com liberdade. Alguns professores não se adaptaram ao modelo e quando surgia alguma possibilidade voltavam a dispor os alunos em fileiras, o que acabou por permanecer na maioria das salas.

O ensino de melhor qualidade ainda hoje está focado no domínio e no controle da disciplina que ao contrário de avaliar a aula como significativa e interessante para o aluno, atribui autoridade ao professor.

Cada sala ambiente guarda os materiais didáticos como: livros, jornais, revistas, aparelho de som e outros que auxiliem no desenvolvimento das atividades propostas. Desde

então, os professores da escola defendem a manutenção da proposta enfatizando o aspecto facilitador quanto ao uso de materiais didáticos, como declara um dos sujeitos da pesquisa:

O material que precisamos fica na sala de aula, no armário, é bem mais fácil. Se preciso complementar com o conteúdo de um livro vou lá, pego e uso com eles (alunos). Mesmo quando a aula é preparada com outro material, como revistas, por exemplo, e que precisa recortar, está na mão, entende? O bom é que nossa sala fica ao lado da Sala de Leitura e também facilita pegar o som quando na aula vou usar uma música, e os alunos quando terminam a atividade podem ir pegar ou devolver os livros (P1, 2011).

Outro fato citado foi em relação à organização da sala de aula:

Se eu planejei a aula com trabalho em grupo as carteiras poderão ficar arrumadas do jeito que for melhor, tipo, arrumadas com cinco alunos juntos. Pode variar, às vezes até em dupla sem me preocupar em formar e desmanchar o grupo por causa da aula seguinte. Perdia o maior tempo (P3, 2011).

Além do exposto, P4 apontou que acha muito bom que “os meninos se movimentem”, pois acredita que os alunos, ao se deslocarem de uma sala para a outra, “gastam um pouco da energia acumulada”. Relatou que no início do ano ficam dispersos, principalmente os da 5ª série/6º ano, por serem novos na escola e não terem vivenciado esta dinâmica, mas afirmou que logo “pegam o jeito” e se dirigem à sala sem perder muito tempo.

As orientações quanto à adoção do modelo da sala ambiente ainda permanecem no site da Secretaria da Educação, com indicações sobre a sala da disciplina de Língua Portuguesa:

A sala-ambiente de língua portuguesa deve ser um espaço previamente preparado e organizado para que a leitura e a escrita possam acontecer de forma significativa, ou seja, o trabalho com a língua materna deve garantir a função social do texto. Assim como o aluno aprende as regras da língua falada a partir dos diferentes padrões de fala que ouve em seu meio, ele também necessita de muitos e variados exemplos de como a estrutura da língua funciona, para que possa apreendê-la²⁷.

Embora as declarações dos sujeitos justificassem a permanência da sala ambiente como uma preocupação em desenvolver uma metodologia que viesse a beneficiar formas diferenciadas de aprendizagem, assim como privilegiar o trabalho coletivo, a realidade encontrada foi outra. As carteiras estavam constantemente arrumadas de forma tradicional, isto é, enfileiradas, cinco fileiras formadas com sete ou oito carteiras. Os armários

²⁷ <http://pnld.edunet.sp.gov.br/2004/SalaAmbiente/portugues.htm>

acomodavam os livros didáticos e materiais relacionados a atividades de recorte e colagem para a confecção de cartazes. Na lousa lateral, raras vezes havia um pensamento ou frases colocadas pelos alunos e as paredes da sala de aula permaneciam limpas. Porém, pode-se observar que as produções (pesquisas, trabalhos e produções textuais) dos alunos estavam sempre expostas nos corredores e nos murais, no saguão de entrada da escola, juntamente com as fotografias das ações desenvolvidas durante o ano. Por ocasião das reuniões de pais e festividades da escola esta prática era intensificada. O que pode ser considerado como fator relevante de socialização dos saberes produzidos pelos alunos e valorização do protagonismo, assim como o jornal da escola organizado pela professora da Sala de Leitura, sendo um procedimento de divulgação do trabalho desenvolvido pelo grupo muito enfatizado pelos gestores da escola.

A disposição da sala de Língua Portuguesa, ao lado esquerdo da sala de Sala de Leitura, facilita o acesso dos alunos a um ambiente mais propício ao contato com as diferentes manifestações da leitura e da escrita. Observou-se durante as aulas que frequentemente, os alunos, ao terminarem a atividade proposta, solicitavam ao professor permissão para irem à Sala de Leitura para pegar ou devolver os livros.

Em um dos casos observados uma aluna que havia terminado a atividade e com o livro “Olga” de Fernando Morais nas mãos, solicitou à professora autorização para ir à Sala de Leitura devolvê-lo, disse que iria emprestar “O Diário de Anne Frank”. A aluna disse que nas aulas de História e de Língua Portuguesa os livros foram citados como sugestão, pois o conteúdo estudado se referia ao período da Ditadura Militar no Brasil e à II Guerra Mundial, e ela se interessou pelo assunto.

Em relação ao funcionamento da sala de aula como sala ambiente, apesar da mesma ter como finalidade o uso de metodologias diferenciadas pelo professor, ocorreu que nessas situações foram utilizados outros espaços pedagógicos.

Na Sala de Informática e na Sala de Leitura ocorreram atividades diversificadas, o pátio externo onde há um palco também foi usado. Os alunos, nos papéis de Aurélia Camargo e de Fernando Seixas, personagens do livro Senhora (José de Alencar), ensaiaram, fora do horário das aulas regulares, esquetes para apresentação no Sarau Literário.

Um dos episódios significativos foi registrado na Sala de Informática onde os alunos apresentaram suas produções, desenvolvidas em aulas anteriores por meio de pesquisa em grupo. Os alunos apresentaram suas produções, utilizando o computador como recurso tecnológico com programas em *power-point*, *movie-maker* e filmagens. Foi notável a

participação e entusiasmo dos alunos em socializar os trabalhos e a interação com o sujeito durante a aula.

Pode-se inferir, portanto, que a condição para uma prática docente diversificada decorre da atuação do professor em conceber o espaço com uma intencionalidade educativa.

No que diz respeito à sala ambiente constata-se que o seu uso poderia ser aproveitado tanto em relação à disposição do mobiliário, com os alunos frente a frente, em U, pois apesar do número de alunos, em média trinta e três, a interação e condução das atividades poderiam se tornar mais motivadoras.

A potencialidade da sala de aula como espaço educativo se configura muito mais pela intenção, presente no discurso dos professores, do que pelas ações efetivamente materializadas no seu cotidiano. O que se pode destacar como realidade na sala de Língua Portuguesa é a praticidade dos professores quanto ao acesso a recursos didáticos, principalmente aos livros utilizados nas atividades gramaticais complementares ao Caderno do Aluno.

6.4 O cotidiano da sala de aula: a prática docente

Os estudos de Heller (2004) levam ao entendimento da docência como uma prática social que compreende a esfera cotidiana e esfera não-cotidiana que pode contribuir assim, para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvam suas capacidades e conhecimentos em prol do gênero humano.

A autora alerta, porém, que ação cotidiana nunca se eleva à condição de práxis por ser “a vida de todo homem” (HELLER, 2004) e não ser possível estar fora dela. A prática docente depende, nesta perspectiva, da individualidade, da liberdade do indivíduo, ainda que relativa, ao exercitar suas escolhas e criar condições para a apropriação das objetivações parasi. Isto é o que se busca identificar nesta pesquisa.

O professor, na atividade diária de sua profissão, agrega aos seus saberes, oriundos de sua formação inicial específica, aqueles saberes que ele adquire na formação institucional e ainda, aos de sua experiência. A identidade profissional é uma unidade onde o todo emerge na prática da sala de aula. Tardif (2008) e Pimenta (2008) consolidam estudos relevantes que auxiliaram a análise e identificação de como se constituem os saberes dos docentes e quais os desdobramentos do currículo na prática docente, desta escola em particular.

No trabalho de campo foram observadas, durante os meses de abril, maio e junho do 1º semestre de 2011, doze aulas, dos sujeitos da pesquisa, sendo que dentre elas foram

selecionadas duas, ministradas por P1 e P4. Os dois episódios, compostos de um conjunto de aulas descritas e observadas, foram selecionados porque mostraram os sujeitos em uma prática diferenciada do uso do currículo quanto ao planejamento, à metodologia, à avaliação e ao uso de materiais didáticos.

Por acreditar que a teoria pedagógica sustenta a prática docente atribuindo sentido ao que se revela em sala de aula procurou-se identificar as concepções pedagógicas que perpassam o seu cotidiano.

Ao investigar as implicações na prática docente com a implementação do currículo oficial do Estado de São Paulo torna-se essencial dar voz aos sujeitos, a fim de que o diálogo possibilite a reflexão sobre as condições materiais da sua produção.

Há que se buscar em que medida o currículo oficial, na concepção de Tardif (2008, p.38) entendido como saber curricular, “saberes sociais definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, que se apresentam sob a forma de programas escolares”, pode se tornar ferramental para qualificar a prática docente e proporcionar a melhoria da aprendizagem dos alunos. E ainda, que os avanços e as dificuldades apontadas pelos sujeitos possam se tornar expressão de uma ação transformadora, em prol das necessidades práticas do homem social e humanizado, favorecendo nesse processo o desenvolvimento tanto o professor quanto o aluno.

A aula deve ser entendida como um processo implica em uma cuidadosa preparação, em um planejamento, de modo que concorra para atingir o objetivo desejado. Para tanto, o docente se vale de diversos materiais possibilitando estabelecer uma relação, a ponte entre o que o aluno já sabe e o que se pretende que ele aprenda. Também podem ser efetuadas pesquisas por meio das quais o professor pode ampliar seu repertório, sentindo-se mais seguro diante da rápida gama de informações que estão disponíveis o tempo todo, nos diversos meios de comunicação.

Desta forma é possível haver a intervenção do professor na realidade estabelecida, ou seja, na sala de aula. Porém, ao se compreender a prática docente dentro das manifestações do cotidiano, deve-se ter a clareza de que também pode ocorrer uma aula com uma prática repetitiva e alienante (HELLER, 2004). Isso quer dizer que se o professor não socializa as objetivações para-si, ou seja, se permanece na esfera cotidiana, do senso comum, não ajuda a superar a alienação.

O trabalho docente é, portanto, um processo de objetivação em-si quando da adaptação e interiorização do mundo ou objetivação para-si quando o sujeito, o docente, é capaz de sintetizar e fazer de sua aula a criação de uma obra (LEFEBVRE, 1983).

6.4.1 As implicações do currículo na prática docente

Os episódios que se seguem foram observados no primeiro semestre de 2011, concentrando o maior número de aulas no 2º bimestre letivo. Os dois episódios apresentam um conjunto de aulas que compõem o desenvolvimento de uma situação de aprendizagem constante no currículo oficial.

O primeiro episódio selecionado mostra a prática docente de P1 que considera a mudança metodológica de sua aula potencializada pelas atividades propostas no material didático institucional. Neste sentido, pode-se observar que o espaço da aula hoje substituiu a tendência de uma pedagogia tradicional pela pedagogia que liberta a voz do sujeito/aluno vislumbrando a relação dialógica do conhecimento.

O segundo episódio relata o desenvolvimento de uma atividade de produção de texto onde a mediação de P4 resultou em pesquisa com amplitude do tema e no uso da tecnologia para a construção do produto final. A superação do pragmatismo da vida cotidiana levou P4 a uma prática que o envolveu e, em consequência, promoveu em seus alunos a passagem da curiosidade ingênua à “curiosidade epistemológica”.

A observação das aulas procurou verificar o desenvolvimento das práticas docentes e como o currículo foi entendido e aplicado, isto é, quais os desdobramentos do currículo na prática dos professores. No percurso, ao identificar os fazeres pedagógicos, foi possível analisar quais aspectos foram alterados com referência à prática docente a partir da implementação do currículo oficial, considerando os desafios e as dificuldades dos professores.

6.4.1.1 Prática docente: episódio 1

Este episódio apresenta um dos momentos da prática docente onde P1 trabalhou com a atividade do Caderno do Professor (vol.1) e Caderno do Aluno (vol.1), na Situação de Aprendizagem 1 – da discussão coletiva à carta: construindo a argumentação; apresentando o tema “adolescência” nos textos:

- 1) Insegurança – CALLIGARIS, Contardo. A adolescência. São Paulo: Publifolha, 2000, p.24-25;

- 2) Atitudes que os pais devem adotar no tema das relações entre moças e rapazes adolescentes. CASTILHO, Geraldo. Amizade e amor entre adolescentes. In. Educar para a amizade. São Paulo: Quadrante, 1999, p. 200-2004.
- 3) E foi então que aconteceu. MANINHO, Jorge Miguel. Lis no peito: um livro que pede perdão. São Paulo. Biruta, 2005, p. 49-51.

O material traz como objetivo o desenvolvimento das capacidades argumentativas, como também posicionar e defender o ponto de vista diante de variados contextos comunicacionais.

Por se tratar do tema “adolescência”, próximo da realidade dos alunos, P1 optou por seguir as sugestões do currículo, mesmo com a clareza de que a atividade era muito extensa, o que poderia gerar o desinteresse dos alunos.

A orientação do currículo de Língua Portuguesa da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental é baseado no princípio de que a competência discursiva promove o letramento e tem como foco o estudo dos gêneros textuais. Nesta atividade estava proposto o estudo na tipologia textual, com as características de expor e argumentar nos gêneros: artigo de opinião, prescritivo e romance.

No processo de construção da aula ocorre primeiramente o planejamento da ação que se iniciou com o que P1 chamou de preparação. Justificou que a diversidade de gêneros tratados nas atividades propostas no currículo oficial exige sempre uma cuidadosa leitura anterior, que faz anotações e a inserção de assuntos relativos à gramática, retirados do livro didático de séries variadas, de acordo com o conteúdo.

A etapa do planejamento da aula é realizada em casa e, na maioria das vezes, no período noturno, após a organização da jornada de atividades domésticas. P1 alega que o ATPC deveria ser para estudo por área e elaboração de atividades, o que dificilmente acontece.

A aula, embora aconteça em um espaço e tempo determinados, é antecedida e sucedida por outros espaços e ações a que pertence como: a formação docente, o trabalho de planejamento, a avaliação, a cultura do professor, seus valores (AZZI, 2008, p.56).

Ainda dentro do processo de planejamento, P1 dedica pelo menos duas horas à leitura do material e à busca de textos diferentes e de interesse dos alunos em pesquisa de jornais, revistas, livro didático e internet.

Apesar da atividade do Caderno apresentar o tempo previsto para sua realização, P1 sabe que pode ser muito diferente, que depende de como irá trabalhar, da participação oral dos

alunos e das atividades que irão fazer, de sua correção, de como irá avaliar e fazer a devolutiva aos alunos.

A adequação da atividade à realidade da sala de aula realizada por P1 remete ao que Tardif (2008) considera como saberes experienciais. Aqueles que se compõem a partir de situações práticas da função docente e se depara com condicionantes próprios, onde se manifesta o trabalho do professor com os traços pessoais e profissionais do saber ser e do saber fazer.

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis (TARDIF, 2008, p.49).

A compreensão, interpretação e orientação da prática docente em consonância com a prática cotidiana formam os saberes que, por sua vez, representam a cultura docente em ação.

De acordo com o Caderno do Professor, a situação de aprendizagem tinha como objetivo trabalhar com os alunos a argumentação, exposição de ideias e a produção de uma carta pessoal. O episódio foi organizado de acordo com a divisão abaixo, constituiu-se de dez aulas que acabaram se integrando:

Quadro 7 - Organização das aulas

Aulas	Procedimentos metodológicos
2	leitura e apresentação do tema.
2	realização das atividades propostas no Caderno do Aluno: ficha de leitura, interpretação e compreensão de cada texto, e correção na lousa por P1.
4	apresentações dos painéis dos grupos, um texto para cada grupo e debate.
1	sistematização da gramática (uso da vírgula) e correção expositiva.
1	sistematização da produção da carta pessoal e elaboração.

As atividades relativas ao estudo do texto que P1 tinha como prática, a mesma que vivenciara na escola e na licenciatura, iniciava com a leitura do texto, que poderia ser individual ou coletiva, depois os alunos respondiam perguntas de interpretação e compreensão. A correção poderia ser realizada na lousa ou oral, podendo ainda ser solicitada uma produção de texto com o tema próximo ou relacionado ao texto inicial. As atividades de metalinguagem traziam exercícios utilizando as estruturas gramaticais do texto.

Em relação às práticas de leitura e às perguntas sobre o texto, observou-se que permaneceram como foi descrito acima. P1 relatou que esse fazer pedagógico tem sido usado

“desde sempre” e completou “quando eu estudava já era assim e comecei a dar aula fazendo a interpretação do mesmo jeito porque achava que era a melhor forma de entender o texto lido” (P1).

A conservação da prática relatada remete à mimese que Heller (2004, p.36) apresenta como uma característica inerente à vida cotidiana, principalmente em relação ao trabalho. A consequência do distanciamento entre o desenvolvimento humano-genérico e a participação consciente do indivíduo nesta condição é a de absolutizar-se. Porém, o indivíduo, em determinada época ou situação, pode produzir um campo de liberdade individual e deixar de se prender a recursos miméticos que se tornam supérfluos e passa então, a configurar novas atitudes.

Atividades cotidianas contêm em maior ou menor proporção um gérmen da atitude teorizadora, que é o pensamento antecipador, isto é, um relativo distanciamento do pensamento em relação à prática, com vistas à preparação desta. Esse pensamento pode ser meramente repetitivo, não conter nenhuma criatividade e ser apenas um momento de preparação do que será realizado a partir da repetição de ações anteriores. Mas também pode ter um caráter criativo e apontar para formas de atuação ainda não experimentadas pelo indivíduo (DUARTE, 2007, p.59).

Além da imitação há o pragmatismo, outra tendência da vida cotidiana que Heller (2004) define como unidade imediata entre pensamento e ação, ações repetidas de pensar e agir. Diferente do pensamento filosófico que implica em pensar para agir e agir pensando criticamente.

Pode-se apreender da análise do movimento da esfera da vida cotidiana que P1, ao elevar seu pensamento de modo a propiciar ao aluno expressar seus sentimentos, razões, tendo por meio o material institucional em direção à formação da individualidade em-si, proporcionou que elevasse conscientemente as objetivacões genéricas para-si.

A leitura e a reflexão sobre o material didático possibilitou a P1 observar a relevância com que é tratada a prática da oralidade em relação à compreensão textual. Foi então que optou pela mudança metodológica e começou a dar “voz e vez” aos alunos, abrindo mão de uma técnica tradicional, consolidada em sua prática há muito tempo.

O trabalho educativo de P1 se aproximou do humano genérico ao colocar os alunos atuando em uma situação da prática social real que permitiu exteriorizar determinados valores e princípios e possibilitar que oralmente exercitassem expor e argumentar suas ideias com clareza, tornando-se capazes de produzir uma carta de opinião.

Segue abaixo a Figura 8, com a reprodução da atividade do Caderno do Professor.

Figura 10 – Situação de Aprendizagem.

SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

**SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1
DA DISCUSSÃO COLETIVA À CARTA: CONSTRUINDO
A ARGUMENTAÇÃO**

O objetivo desta Situação de Aprendizagem é propiciar aos estudantes situações didáticas que contribuam para o desenvolvimento de sua capacidade argumentativa, levando-os a se posicionar e a defender seu ponto de vista diante dos mais variados contextos comunicacionais. Para tanto, será estudada uma coletânea de textos sobre um tema específico, a fim de que eles possam observar como cada autor constrói seu posicionamento sobre esse tema, permitindo ao leitor concordar com as ideias propostas ou refutá-las.

Tempo previsto: 6 a 8 aulas.

Conteúdos e temas: leitura de coletânea de textos sobre o tema "adolescência"; análise de texto; concordar ou refutar ideias; elaboração de carta pessoal; pontuação; leitura literária para fruição.

Competências e habilidades: selecionar e organizar dados; discutir pontos de vista, levando em consideração experiências pessoais; identificar, escolher e classificar argumentos que sejam favoráveis ou contrários à defesa de um ponto de vista; questionar afirmações utilizando expressões de dúvida ou repúdio; reconhecer a coerência e a clareza no texto como consequência do uso adequado dos sinais de pontuação.

Estratégias: aula interativa com a participação dialógica do aluno, com a preparação e com o conhecimento de conteúdos e de estratégias por parte do professor; rodas de leitura; trabalhos em dupla e em grupo; uso de recursos audiovisuais e internet; valorização do cotidiano escolar e de um aprendizado ativo centrado no refletir e no fazer.

Recursos: livro didático; dicionário de língua portuguesa; textos de livros extraclasses; audiovisual; computador; internet; cartolina ou papel *kraft*.

Avaliação: elaboração de ficha organizativa; discussão coletiva na roda de leitura; produção de carta pessoal.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 1

As atividades a seguir propiciam aos estudantes muitos momentos de discussão coletiva, leitura e tomada de posição, além da organização de argumentos que possibilitem a defesa de um ponto de vista. Elas são importantes porque, além de retomarem alguns aspectos já discutidos no bimestre anterior (como as características das tipologias "expor" e "argumentar"), ampliando-os, servirão como recurso para o desenvolvimento das próximas sequências.

12

Fonte: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor. Língua Portuguesa: ensino fundamental – 8ª série, vol.1. São Paulo: SE/CENP, 2009.

A partir do planejamento da Situação de Aprendizagem, prevista no Caderno do Professor, P1 elaborou o seu planejamento, o que permitiu a construção do quadro comparativo que se segue:

Quadro 8 - Orientações do Caderno do Professor e Plano de aula de P1.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – DA DISCUSSÃO COLETIVA À CARTA: CONSTRUINDO A ARGUMENTAÇÃO		
	Caderno do Professor	P1
Objetivo	Proporcionar aos estudantes situações didáticas que contribuam para o desenvolvimento de sua capacidade argumentativa, levando-os a se posicionar e a defender seu ponto de vista diante dos mais variados contextos educacionais.	Ler excertos de textos do gênero artigo de opinião, prescritivo e romance; Argumentar e expor suas idéias; Utilizar corretamente a pontuação. Produzir uma carta pessoal.
Tempo previsto	6 a 8 aulas	10 aulas
Conteúdos e temas	Leitura de coletânea de textos sobre o tema “adolescência”; análise de texto: concordar ou refutar idéias; elaboração de carta pessoal; pontuação; leitura literária para fruição.	Leitura dos três textos indicados; Estrutura da carta; Pontuação: vírgula.
Competências e Habilidades	Selecionar e organizar dados; discutir pontos de vista, levando em consideração experiências pessoais; Identificar, escolher e classificar argumentos que sejam favoráveis ou contrários à defesa de um ponto de vista; Questionar afirmações utilizando expressões de dúvida ou repúdio; Reconhecer a coerência e a clareza no texto como consequência do uso adequado dos sinais de pontuação.	Observar a organização do texto; Identificar o assunto principal, foco do texto; Levantar as idéias principais; Respeitar as opiniões e idéias contrárias; Classificar as idéias: concordância ou divergência; Estabelecer coerência com a defesa do ponto de vista em relação à idéia apresentada no texto. Reconhecer a função da vírgula na construção do texto e o valor expressivo dos sinais de pontuação.
Estratégias	Aula interativa com a participação dialógica do aluno, com a preparação e com o conhecimento de conteúdos e de estratégias por parte do professor; rodas de leitura; trabalhos em duplas e em grupos; uso de recursos audiovisuais e internet; valorização do cotidiano escolar e de um aprendizado ativo centrado no refletir e no fazer.	Atividades individuais, em dupla e em grupos; Exposição de idéias e debate - oralidade; Pesquisa e elaboração de painéis; Apresentação dos trabalhos e mediação do professor; Explicação oral e na lousa; Produção de texto.
Recursos	Livro didático; dicionário de língua portuguesa; textos de livros extraclasse; audiovisual; computador; internet; cartolina ou papel <i>kraft</i> .	Caderno do Professor e do Aluno; Pesquisa na internet; Cartolina.
Avaliação	Elaboração de ficha organizativa; discussão coletiva na roda de leitura; produção de carta pessoal.	Participação nas discussões: ouvir, argumentar e acolher opiniões. Exposição das idéias do autor e suas idéias com clareza e coerência; Responder as atividades propostas (C.A.); Produção de carta pessoal.

O planejamento da aula de P1 revelou a mobilização de saberes na sua construção, e o tema proposto demandou a busca de informações complementares e organização metodológica.

O relato a seguir caracteriza-se pelo momento da execução da aula, onde ocorre a prática docente de P1:

Os alunos se deslocaram para a sala de Língua Portuguesa e entraram falantes e agitados. P1 entrou e a pesquisadora que se dirigiu para uma carteira, no fundo da sala. Os alunos permanecem em silêncio aguardando P1 fazer a chamada. Logo em seguida P1 disse que os grupos deveriam ir à frente para a exposição dos trabalhos e todos deveriam expor suas ideias. Uma aluna questionou porque todos e P1 disse que a atividade era em grupo, mas que cada um tinha que saber falar sobre o assunto já que era para aprender a argumentar. Nas aulas anteriores os alunos realizaram a leitura individual dos textos e realizaram as atividades do Caderno do Aluno em dupla. P1 corrigiu as atividades oralmente e quando necessário utilizou a lousa. Nesta aula, última apresentação dos grupos, os alunos fizeram a exposição oral e apresentaram os painéis sobre a pesquisa, sendo que cada aluno fez as considerações sobre o tema. Com calma P1 solicitava em alguns momentos que os alunos tivessem ordem para falar, levantando a mão e aguardando a vez. P1 fez intervenções durante as falas tentando ampliar o foco do tema abordado e solicitando as contribuições da classe. Uma das alunas relatou as dificuldades em tratar de certos assuntos com a mãe e outra fez o contraponto dizendo do bom relacionamento com a mãe. A aula aconteceu com a participação de todos e apesar de parecer “bagunça” P1 organizou as falas permitindo que todos participassem. O tema abordado, não tanto as informações do texto, favoreceu as interações por ser próximo da realidade e próprio da idade dos alunos, sendo assim se sentiram a vontade para se expressarem. Ao término da aula P1 disse que atribuiu nota à participação de todos, corrigiu as atividades sobre a vírgula e solicitou que continuassem a realizar a atividade seguinte, explicada na aula anterior, escrever uma carta ao autor do texto escolhido e concordar ou discordar com as ideias contidas no texto. Explicou que o texto argumentativo deve deixar clara a posição do autor e o porquê de sua opinião. Uma das alunas que havia terminado a atividade solicitou autorização para ir à Sala de Leitura, que fica ao lado, para devolver um livro e pegar outro. A atividade individual não pareceu interessante, pois os alunos não se concentraram e P1 passou as orientações e explicou o que era para ser feito; várias vezes. Terminaram a aula conversando, enquanto P1 se dirigiu à pesquisadora para explicar a dinâmica da aula.

Quanto à utilização das atividades do currículo, P1 demonstrou a todo momento muita preocupação pela ausência de sistematização da gramática no material e relatou ter que usar o livro didático de outra série/ano para explicar, por exemplo, o uso da vírgula. E finalizou dizendo que: “Conduzir as atividade com a oralidade parece ser mais fácil, mas se você não estiver preparada para ser contestada não consegue atingir o objetivo. Passar o conteúdo (gramática) ninguém contesta”.

Percebe-se que ter o material do professor e o material dos alunos era uma expectativa e solicitação de muitos professores, mas esperavam uma apostila que contemplasse atividades de leitura, produção de textos e gramática. Ainda hoje, com o material do professor ou sobre a mesa na sala dos professores, pode-se observar o uso de apostilas de escolas particulares para consulta e seleção de textos.

Como relata P1: “Muitos professores usavam apostilas de filhos ou de sobrinhos para tirar exercícios, principalmente de gramática e redação”.

O material que o professor classifica como bom e adota para trabalhar em suas aulas precisa ser adequado à realidade a que se destina. Desta forma, ao ser usado em consonância com uma boa metodologia, poderá potencializar uma boa aula.

A qualidade do material que compõe o currículo é um componente de difícil consenso em decorrência dos diversos e variados contextos das escolas, como também a complexidade se dá em relação aos sujeitos quanto às suas trajetórias formativas e experienciais, quanto aos seus desejos, medos e anseios.

É fundamental assegurar a todos o acesso ao conhecimento elaborado pela mediação da escola, onde deve ocorrer a “passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”, num movimento dialético, em uma ação que permita se acrescentar novas determinações e enriquecer as anteriores sem que se excluam (SAVIANI, 2008, p.21-22).

O que também remete a considerar sobre a preparação de um material para a escola pública que tenha uma base orientadora com consistência e qualidade. Os alunos, ao ingressarem na escola, podem ter percursos muito diversos, porém o que implica não é somente a garantia de vaga, mas que permaneçam e aprendam. Isto é o essencial para o processo pedagógico, que se realize “no ponto de chegada o que no ponto de saída não está dado” (SAVIANI, 2008, p.80).

Do ponto de vista teórico, forma e conteúdo relacionam-se. Uma concepção dialética está empenhada justamente em fazer essa articulação, estabelecer essa relação entre conteúdo e método. A separação desses aspectos é própria de uma lógica não-dialética, da lógica formal, pela qual se pode separar, pela abstração, um elemento do outro. Quando se insiste na importância dos conteúdos, o que se está frisando aí é a necessidade de trabalhar a educação em concreto e não de forma abstrata (SAVIANI, 2008, p.144).

A prioridade do conteúdo não pode perder de vista a questão pedagógica, a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, que historicamente construídos se concretizam, tornando-se unidade da diversidade. Daí a necessidade do fazer pedagógico em consonância com

princípios que valorizem a educação na sua dimensão social com vistas à promoção da qualidade da vida humana pela via do conhecimento. Proporcionar que a partir do senso comum dos alunos ocorra a mediação do professor fazendo com que os mesmos se apropriem do saber elaborado e, por meio, dele provoquem uma mudança que caminhe para o bem social.

P1 analisou no decorrer das aulas que a situação de aprendizagem apresentada com três gêneros textuais diferentes, ainda que com o mesmo tema, não permitiu o aprofundamento de cada um dos gêneros e dificultou a construção textual.

Quanto à aceitação do currículo por P1, observa-se que o impasse ocorre em virtude da repetição e a quantidade de certas atividades em detrimento do trabalho com a norma culta. E que, apropriar-se devidamente dos princípios do currículo requer um tempo de estudo individual e troca de experiência com os colegas.

Tardif (2008) refere-se aos saberes experienciais como aqueles que se constituem no campo da prática profissional. O sujeito da pesquisa reconhece que são necessários os momentos para tratar de questões relativas ao fazer pedagógico e que não se percebe vontade política para solucionar o impasse. Por mais que se tentem nas ATPC reduzir o número de informes e privilegiar o estudo e a preparação de aulas, esta é uma dificuldade que permanece e desarticula o trabalho coletivo.

A importância de um horário ampliado de estudo sistematizado, a ocorrência do não-cotidiano (HELLER, 2004), possibilitaria que os sujeitos compartilhassem suas práticas docentes e questionassem os métodos, avaliações enfim seu planejamento, utilizados em situações de homogeneização. Tais posturas pedagógicas influenciam a cultura organizacional da escola numa perspectiva de romper com as práticas limitantes do processo de construção dos saberes e, sobretudo, de superar o pragmatismo imediatista, criando condições de reflexão filosófica e homogênea.

Neste contexto, o desafio de P1 com o uso do currículo foi o de proporcionar momentos de participação e de relação dialógica com seus alunos, entendendo a necessidade do homem se comunicar e estabelecer relações sociais, de interagir com o outro e ser agente, tornar-se protagonista de sua história.

Há que se considerar ainda que P1, ao optar pela dialogicidade, tinha consciência de que as aulas se tornariam mais barulhentas e de que a firmeza na condução da aula está vinculada ao planejamento, pois declarou que:

O aluno apronta quando fica tudo solto. Eles comentam: o professor nem sabia o que estava dando, pergunta a página que parou. E é diferente quando a gente já adianta como vai ser a aula. Isso ajuda muito. Na verdade, o problema é o tempo. É um *stress* (P1, 2011).

Ainda que os alunos estejam na escola desde a 5ª série/6º ano, acarretando a diminuição de questões disciplinares, percebe-se que os alunos ficavam mais agitados com uma metodologia onde a interlocução demandasse mais tempo do que apenas responder atividades na hora da correção, por exemplo, das respostas da interpretação.

P1 reconhece como um avanço em sua prática adotar à sugestão das atividades que permitem a participação dos alunos e, ao perceber que os alunos agora são capazes de escutar o outro, respeitar opiniões diversas da sua, se posicionarem à frente da sala em ordem e postura, sem deboche, comenta que:

Tudo era motivo de risada e gracinha, eles falam muito, mas quando vão à frente ficam mudos. Agora acho que eles estão um pouco mais preocupados em colocar a opinião. Tem muito trabalho pela frente, cada turma que vem traz mais dificuldade (P1, 2011).

Apesar das apresentações terem sido longas e redundantes, o grande ganho foi em relação à dinâmica da aula e da participação dos alunos. As interações ocorreram e o exercício de escutar, organizar as manifestações, esperar a oportunidade para opinar, foram conquistas significativas de estímulo para P1 e possibilidade de avanços para os alunos.

Houve grande preocupação do professor em mediar as discussões e manter o foco no tema gerador, resultando em várias interferências para organizar as falas. P1 bem desempenhou sua função apesar de sua preocupação de que a aula fosse confundida com “bagunça” e declarou que desta forma termina mais cansado do que em uma aula expositiva.

Ao ser questionado sobre mudanças ocorridas em sua prática a partir da adoção do currículo oficial, P1 foi categórico ao afirmar que os alunos passaram a participar mais de suas aulas em decorrência das atividades que privilegiam a oralidade. Queixa-se de que precisa de mais tempo para preparar o assunto de forma adequada e assim poder ajudar os alunos a se expressarem melhor de forma oral e escrita. Acrescentou que

Eles (os alunos) têm muita informação, estão ligados em tudo ao mesmo tempo, mas têm dificuldade em se concentrar. A produção de texto fica sem coerência e às vezes sem lógica. Entende? Parece muito repetitivo e sem nada de novo. Assim como nas apresentações. Sei que pesquisaram sobre a adolescência, mas os textos são ainda muito fracos. Acho que precisam falar mais, se expressar oralmente para poderem passar as idéias com coerência para o papel. Estou tentando e o currículo pode ajudar nesse sentido. (P1, 2011).

Ao considerar a ação desenvolvida em sala de aula enquanto prática social torna-se necessária a reflexão acerca da relação que se estabelece entre a teoria e a prática.

A intencionalidade de P1 ao assumir como docente sua função social no momento de preparação da aula e a idealização consciente de que o aluno aprenda a argumentar e expor suas ideias remete ao processo de construção da singularidade de cada aluno, elevando a ação docente como práxis.

Percebe-se, porém, a dificuldade do professor na elaboração do saber pedagógico e a ausência de uma reflexão coletiva que possa auxiliá-lo a fazer com que os alunos elevem o conhecimento do nível do senso comum a um conhecimento elaborado. Como por exemplo, ampliar as discussões acerca da argumentação, objeto real de aprendizagem do aluno. De modo que este se aproprie, por meio da estratégia da oralidade, das questões relativas à estrutura do texto argumentativo, que seja capaz de reconhecer a polêmica presente nos temas apresentados e fazer uso da contra argumentação em suas produções.

A materialidade do trabalho educativo que se traduz nesta reflexão como a capacidade do aluno se expressar oralmente e a produção textual do gênero carta, demandam no mínimo duas etapas de avaliação pelo docente. A primeira com a observação em sala de aula dos aspectos procedimentais que foram devidamente apontados por P1 com um parecer coletivo para o grupo. A segunda com a necessidade de um tempo maior para que P1 possa ler e posteriormente dar uma devolutiva para a classe da atividade como um todo, permitindo que os alunos se autoavaliem e a devolutiva de cada produção de texto, a carta de opinião, em particular.

Se uma proposta educacional tem como princípio qualidade nos serviços públicos prestados à população é preciso tratar com extrema urgência a questão da divisão da jornada do professor, na preparação e na execução da aula, de modo a qualificar o desempenho da função docente e conseqüente aprendizagem dos estudantes.

O trabalho solitário do docente tende a acentuar as objetivações genéricas em-si e os esquemas de comportamento e de conhecimento comuns da vida cotidiana (HELLER, 2004), porquanto, a intencionalidade do sujeito ainda que presente, não garante que a ação se efetive.

6.4.1.2 Prática docente: episódio 2

O segundo episódio a ser analisado mostrou o uso de outro material do currículo oficial, uma sugestão do Caderno do Professor de Leitura e Produção de Texto e o docente utilizou a Sala de Informática para desenvolver a aula.

O episódio relata o conjunto de seis aulas onde P4 trabalhou com a Oficina: Poemas rupestres, do autor Manoel de Barros. O material está disposto em uma sequência com um passo a passo e procedimentos para o professor se orientar.

Ao planejar a atividade em sua casa, P4 fez uma pesquisa ampla na internet sobre o tema arte e pintura rupestre de forma que conhecesse, pelo menos nos sites de consulta mais utilizados, os possíveis itens de serem apontados pelos alunos. Da mesma forma procedeu em relação ao autor e às suas obras, realizou uma pesquisa biográfica e uma literária.

O trabalho desenvolvido por P4 retoma as questões da vida cotidiana que apresenta a característica da hierarquização, em sua variedade e exigência de atividades, que é constante e requer o pensamento ético e responsável para que se pretenda a dupla referência do trabalho educativo a reprodução do indivíduo e a reprodução da sociedade.

Duarte (2007, p.65) alerta que “o trabalho educativo precisa realizar o processo de homogeneização da relação do indivíduo com as objetivações genéricas para-si porque isso é uma exigência da própria reprodução da sociedade, do gênero humano”. O processo de homogeneização ocorre no momento em que o indivíduo está na esfera do não cotidiano, o que vale anunciar que estes momentos indicam uma menor tendência à alienação.

A produção da aula por P4 elevou-se ao nível da apropriação das objetivações genéricas para-si, onde o sujeito realizou a tarefa de planejar sua aula com um tema gerador que, dependendo de sua mediação, poderia se tornar significativo e atingir os objetivos propostos.

A existência de um trabalho pedagógico, estabelecido institucionalmente com tempo de formação coletiva na escola, destinado ao planejamento e à execução da proposta pedagógica da escola, potencializaria as práticas interdisciplinares. O próprio Caderno do Professor sugere a consulta ao Caderno de Arte, disciplina que também compõe a área de Linguagens e Códigos, e conseqüente articulação com o seu professor, mas o tempo das reuniões pedagógicas da escola mal atende as questões organizacionais e da própria disciplina.

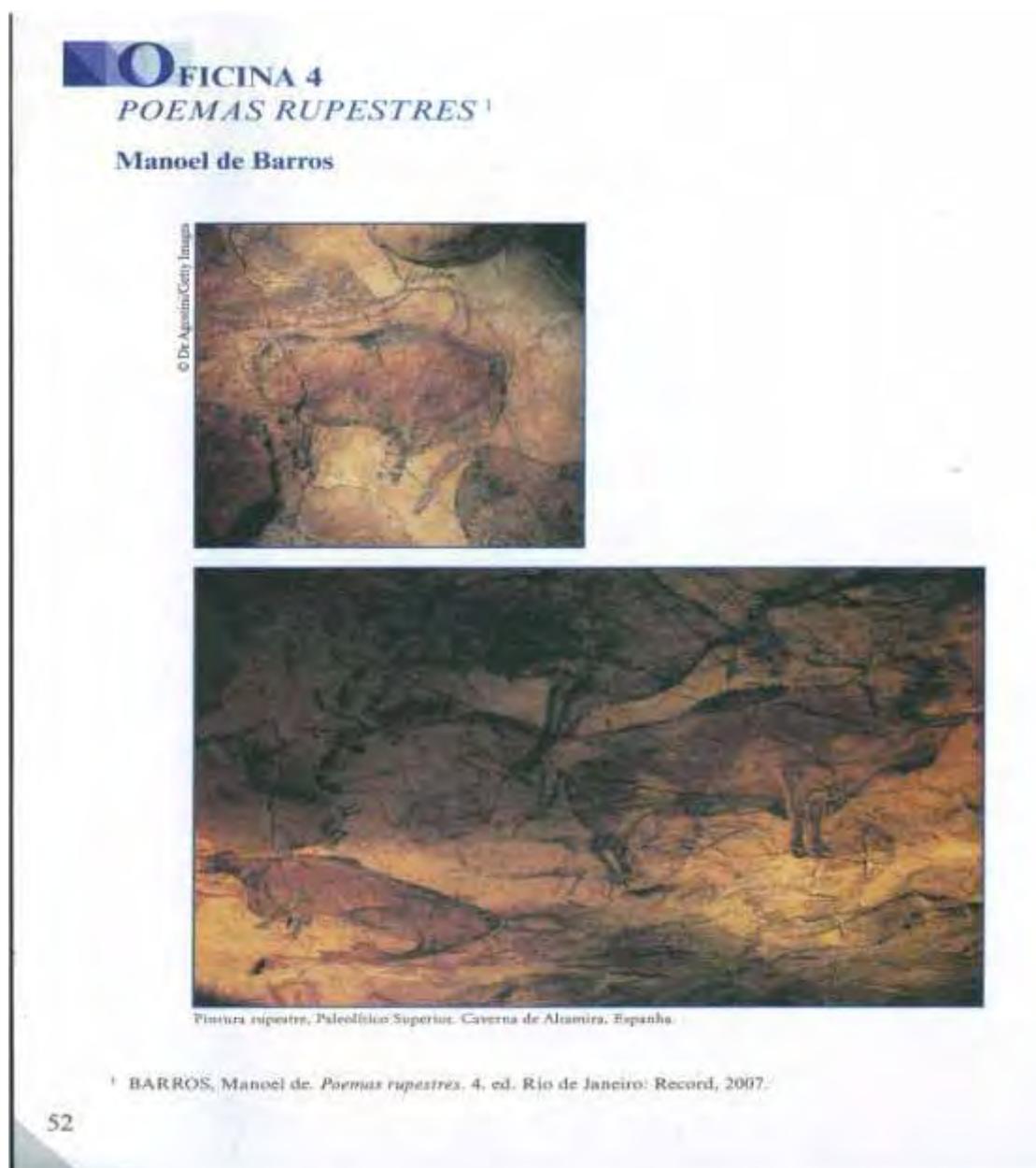
A lacuna educacional causada pela ausência de processos de reflexão dos sujeitos atrofia a aquisição de uma visão integradora e interdisciplinar entre os conteúdos, a metodologia, o planejamento e a avaliação, portanto de condições para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Diante do desafio P4, em sua individualidade, concentrou suas forças e capacidade no cumprimento da ação humana cognoscitiva, como ao ler os estudos sobre a arte rupestre, a obra de Manoel de Barros e compreender a relação entre eles.

A ação intencional da aprendizagem sobre o tema e o reconhecimento da poesia, poema e prosa, implicava na apropriação dos instrumentos culturais por P4 e a volta à vida cotidiana, na sala de aula, onde as objetivações genéricas para-si seriam mediatizadas na prática social, ou seja, para que a ação educativa conduzisse os alunos à apropriação do conhecimento.

A Figura abaixo apresenta a atividade desenvolvida com o tema pintura rupestre conforme consta no material didático, que foi objeto de curiosidade e estudo:

Figura 11 - Poemas Rupestres



Fonte: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Caderno do Professor – Leitura e Produção de Texto. 7ª e 8ª séries, 8º e 9º anos. São Paulo: SEE, 2010.

Como o autor e a obra não constavam no acervo da Sala de Leitura, P4 imprimiu alguns textos do autor, selecionou algumas imagens e material biográfico e agendou o uso da Sala de Informática.

Em relação ao currículo, P4 utiliza o Caderno do Professor e o Caderno do Aluno em suas aulas, mas tece críticas aos textos apresentados nestes materiais. Assim como P1, P4 questiona o número de gêneros a serem trabalhados em uma mesma unidade, a repetição de atividades que geram desinteresse dos alunos e a ausência de sistematização da gramática normativa nos Cadernos. Pontua que: “Os alunos fazem as atividades normalmente, alguns mais lentos, outros mais rápidos. Agora, o legal é quando a classe gosta da atividade. Aí é muito bom, foi o caso desta, eles me surpreenderam e o melhor; eles se surpreenderam” (P4).

No quadro abaixo consta o Plano de aula preparado por P4.

Quadro 9 - Plano de aula P4.

OFICINA 4: POEMAS RUPESTRES – MANOEL DE BARROS	
Objetivo	Conhecer os poemas de Manoel de Barros; Diferenciar poesia, prosa e poema; Utilizar recursos semânticos : metáfora, personificação, comparação, sinestesia. Criar neologismos; Trabalhar o gênero poema em linguagem verbal e linguagem visual.
Tempo previsto	6
Competências e habilidades	Diferenciar poesia e poema; Compreender e interpretar os poemas apresentados; Produzir um texto do gênero poema.
Estratégias	Exposição oral; Levantamento dos conhecimentos prévios; Atividade individual e em grupo; Apresentação de produções por meio de linguagem tecnológica.
Recursos	Textos impressos; Computadores; Sala de Informática.
Avaliação	Pesquisa; Participação na aula; Apresentação e qualidade do trabalho.

O objetivo da atividade em trabalhar a estrutura do poema a partir do autor levantava pelo menos três questões prementes: a primeira sobre o poema, sua estrutura, características, semelhança e diferenças; poesia e prosa. Segunda sobre o autor: vida e obra; e terceira os poemas e a produção artística, uso da tecnologia.

Segue o relato sobre a condução da prática docente de P4:

P4 permaneceu em pé, junto à porta até que seus alunos entrassem na Sala de Informática. Eles demonstravam ansiedade e ao mesmo tempo estavam alegres. Esta aula finalizava o trabalho com o gênero poema e a produção dos textos realizada pelos grupos seria apresentada. Durante as aulas anteriores, a partir da apresentação do tema Poemas rupestres, P4 disse que iriam trabalhar com poema e para tanto queria que eles dissessem o que sabiam sobre este gênero. Das respostas que iam surgindo P4 reforçava o correto, explicou a diferença entre poema e poesia com exemplos e falou do eu poético, sempre com questionamentos: Porque é assim? Qual a sua característica? Porém o que gerou interesse maior foi a palavra “rupestre”, o que resultou em uma atividade de pesquisa. Na aula seguinte, muitas questões foram levantadas diante das informações trazidas; P4 anotava quem participava das discussões e, a cada manifestação, surgia uma descoberta e elucidações da professora. Os alunos falaram de ciclos migratórios, desenhos primitivos, homem palito, arte rupestre, necessidade e formas de comunicação primitiva e moderna/contemporânea e pesquisaram até o sistema fonológico dos primitivos. Os alunos ao se alvoroçarem eram advertidos por P4 que contava de um a três em ordem decrescente com voz firme, mas sempre com bom relacionamento e humor. Trouxeram também exemplos de poema, prosa e poesia. Após esta etapa P4 apresentou os poemas de Manoel de Barros e sua biografia. Os alunos então puderam identificar a estrutura do poema e P4 levou-os a refletir sobre o motivo da denominação “poemas rupestres” e a relação com a infância do autor. Foram realizados exercícios de compreensão do texto e corrigidos em seguida, com destaque para o uso de recursos morfológicos como a metáfora e sinestesia, ritmo narrativo e a característica do autor: os neologismos. Os alunos então formaram grupos divididos pela professora e puderam criar seus poemas, porém teriam que ilustrá-lo utilizando a linguagem tecnológica. Para finalizar a atividade os alunos apresentaram suas produções. Os trabalhos foram criados utilizando pequenas filmagens em curta metragem e os programas: *power-point* e *movie-maker*. Os textos produzidos retratavam principalmente as reminiscências da infância e falavam de sentimentos. Cada grupo que se apresentava suscitava comentários, risos e admiração. As características eram reforçadas por P4 que destacava os pontos principais. Eles demonstraram muita habilidade no uso do computador e P4 deixou que dois alunos conduzissem as apresentações. Um grupo não conseguiu apresentar porque o CD estava sem gravação, o que P4 alertou para a necessidade de verificarem tudo antes de entregar o trabalho, mas deixou que trouxessem no dia seguinte. A exposição final não tinha encerrado quando bateu o sinal para o intervalo, ao terminar P4 finalizou e os alunos saíram pelo corredor em alvoroço conversando ainda sobre o tema.

A atuação de P4 instigou a curiosidade nos alunos, o que resultou em uma atividade bastante enriquecedora, proporcionando a socialização de informações que geraram conhecimento.

O tema gerador da pesquisa “pintura rupestre”, ampliou os conhecimentos dos alunos com discussões sobre sítios arqueológicos e formas de comunicação, como também oportunizou situações de aprendizagem ao despertar a curiosidade sobre os hieróglifos e o sistema fonológico dos primitivos.

O procedimento metodológico adotado aproximou o saber do senso comum, do objeto cognoscível, por meio da criticidade à curiosidade ingênua, fenômeno denominado por Freire (2009) de “curiosidade epistemológica”.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2009, p.32)

A decisão de P4 em utilizar o currículo, considerando-o interessante e tomando-o como objeto de estudo para classificá-lo como um meio adequado de se trabalhar o conteúdo, revela a capacidade do indivíduo em superar a alienação que se traduz em uma prática mimética e autômata, libertando-se ao criar realidades objetivas para-si (HELLER, 2004).

A temporalidade dos saberes profissionais dos professores, como afirma os estudos de Tardif (2008), provém de pelo menos três sentidos: de sua própria história de vida, dos primeiros anos de prática profissional e no âmbito de uma carreira.

P4 tem o menor tempo de atuação no magistério e seus saberes se constituem da vivência nos bancos escolares, como aluno da educação básica e superior, dos cursos de especialização, dos materiais institucionais e do contato com os demais profissionais da educação durante sua atuação docente. Fatores estes que podem influenciar as escolhas que refletem em sua prática docente, tanto para a alienação quanto para a superação.

Vale destacar que a atitude de P4 em reação ao uso do currículo, aproxima-se do que Heller (2004) reconhece como a capacidade de produzir um campo de liberdade individual, ao deixar de lado possíveis costumes miméticos e ao configurar novas atitudes na direção da superação do cotidiano imediato e se aproximar das objetivações para-si.

A decisão de P4 ao utilizar o material didático ultrapassou o pré julgamento do currículo oficial como um documento limitante. Ao contrário proporcionou alargar o sentido da situação de aprendizagem e tornar significativa a atividade quando da construção do produto final. Sua escolha pautou-se no objetivo, execução da atividade e no resultado da avaliação das produções dos alunos.

O sujeito contou que seu trabalho com os poemas de Manoel de Barros tomou uma proporção maior do que imaginou inicialmente e revelou:

Minha pesquisa foi além, aprendi muito com tudo que encontrei e com o que os alunos trouxeram. Quando percebi que também se envolveram me

perguntei: por que exigir o mínimo? Eles extrapolaram..., hoje reconhecem o não verbal, como o desenho de arte rupestre em uma camiseta. Sabem que poesia e poema não são a mesma coisa, conheceram a obra de alguém que ainda vive e fala de coisas simples de um jeito todo especial (P4, 2011).

Tardif (2008) denomina de saberes experienciais a prática cotidiana, os quais não provêm de saberes sistematizados por instituições, nem de documentos ou orientações institucionais e constituem a cultura docente em ação.

Os saberes práticos emergem do exercício de sua função e estão relacionados a situações concretas, mas não acabadas, que demandam improvisação, habilidade pessoal e o enfrentamento de situações variadas. Transformam-se em *habitus*, estilo de ensino ou personalidade profissional, o saber ser e o saber fazer pessoais e profissionais validados na atividade cotidiana e mediados pelas relações que se estabelecem.

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde, estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente de caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc. (TARDIF, 2008, p.49-50).

No momento em que os sujeitos, professor e aluno, compartilham o espaço da sala de aula, é possível observar o quanto as expressões, as falas, a escuta e os sentimentos se entrecruzam sustentados pelo conhecimento que cada um traz e da amplitude que propiciam as interações.

Observou-se que os alunos que ficaram responsáveis pelo uso do computador compartilharam os seus saberes com os colegas e com o docente, assim como os outros alunos em suas apresentações, quando explicavam seus textos ou falavam sobre a ferramenta tecnológica utilizada. Desta forma, P4 articulou, ao seu modo, o currículo prescrito com as experiências e habilidades dos alunos, isto é, com o currículo oculto, estabeleceu uma reação de respeito com os saberes sem hierarquizá-los, considerando sua função social.

A investigação do fazer docente possibilitou conhecer a natureza dos saberes profissionais dos professores, além de compreender a construção da prática docente por entender que a ação pedagógica não se objetiva somente pela atuação dos professores como transmissores de saberes sociais, mas também como mediadores dos alunos na construção do conhecimento (TARDIF, 2008, p.295).

A sugestão de atividades encontrada nos materiais didáticos, livros ou no currículo oficial, precisa passar pela ação do sujeito para que possa ser adequada à realidade dos alunos na qual o docente conhece e atua, pois é ele que, por meio do currículo oculto, “dá o tom”. Como revelou o docente:

Com a apostila planejo a aula daquela classe, leio os objetivos, as orientações da apostila, mas faço minha aula, se precisar incluo, tiro ou substituo a atividade e sempre complemento com materiais disponíveis na escola e materiais particulares. Há muita repetição e atividades muito longas. [...] (P4, 2011).

P4 objetiva assim sua aula com foco no sujeito/aluno com o qual pretende desenvolver determinadas habilidades. Caracteriza-se como professor orgânico que busca reconhecer as habilidades essenciais para o processo de humanização.

A natureza dos saberes profissionais implica em considerar o saber como construção no exercício da docência e em articular os conteúdos disciplinares com os saberes pedagógicos e com os demais saberes sociais ou informações disponíveis, possibilitando ao professor se reconhecer como produtor de um saber específico de fazer, de construir sua aula.

Neste sentido Azzi (2008, p.45) apresenta considerações a respeito da atividade docente como expressão do saber pedagógico, atribuindo-lhe ainda o valor de prática social, pois é “fundamento e produto da atividade docente que acontece no contexto escolar, numa instituição social e historicamente construída”.

O saber pedagógico explicitado por Azzi (2008), isto é o saber do professor em relação com a sua vivência, com o seu trabalho em sala de aula, provoca no sujeito uma idealização consciente que objetiva a aprendizagem do aluno. Porém a teoria em si não basta. É necessária uma ação modificadora da realidade que se apresenta, com vistas ao desenvolvimento da condição humana, condição essencial para que a ação possa ser considerada práxis.

A preocupação em dar voz às manifestações dos alunos aproxima o docente dos saberes que estes trazem de suas experiências, seus anseios, suas dúvidas e seus sonhos, estabelecendo uma proximidade que ao mesmo tempo valoriza as relações humanizadoras e torna significativa a aprendizagem.

Os questionamentos de P4, ao levantar os conhecimentos prévios dos alunos, tinham a função de organizar os saberes do senso comum, as informações que traziam articulando-as ao conhecimento elaborado, sistematizado e metódico, que remete à *episteme*, à arte e à filosofia, como possibilidade de torná-los capazes de produzir o conhecimento novo. Como

quando P4 trabalhou o texto poético de Manoel de Barros e a temática da infância; a característica da prosa e do poema, utilizando exemplos de seu repertório e procurando fazer com que os alunos também os identificassem dentro de seu universo cultural.

Ao estimular a busca e estar ciente do valor da presença pedagógica, P4 reafirma o que Freire (2009, p.70) destaca como a capacidade de “estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos”.

A mediação docente deve considerar que o conhecimento não foi transferido como moeda de troca, mas as possibilidades apresentadas para que fosse produzido, para que os sujeitos protagonizassem a ação. Tal postura pedagógica difere frontalmente de uma concepção de educação bancária a qual bem definiu Freire (1984) como sendo uma prática de dominação, além disso:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2009, p.28).

A proposta de P4, que os alunos criassem a arte visual a partir do poema produzido utilizando uma ferramenta tecnológica conhecida pela maioria, expressa o processo de construção de conhecimento e a concepção de aprendizagem que considera e valoriza os diferentes saberes, trazidos pelos alunos. E a necessidade de reconhecê-los como detentores do saber, pois em vários momentos foram os alunos que ensinaram P4 com o uso dos programas no computador.

Estabeleceu assim, uma significativa relação, onde aquele que ensina agrega novos saberes a cada movimento da construção para-si (HELLER, 2004). Ou seja, permitir o acesso aos bens universais, construídos pelo gênero humano possibilita a criação, a reconstrução pela apropriação daquilo que o homem se constitui como objetivação para-si.

A produção do poema e a representação do mesmo apresentado pelos alunos demonstraram que a organização didática da aula e o estilo de P4 nas mediações, instigando e oferecendo novos exemplos, possibilitaram os resultados favoráveis ao processo de aprendizagem dos alunos.

Uma prática metodológica adotada por P4 e que merece destaque ocorreu diante de falas equivocadas ou ideias fragmentadas dos alunos. Como por exemplo, um aluno ao se referir ao desenho do homem palito como uma representação válida ainda nos dias de hoje que suscitou divergentes opiniões. P4 interferia na discussão sempre questionando sobre a ideia exposta, até chegarem a um consenso. A esse respeito comentou:

É mais importante que o aluno perceba o que disse, que ele pense sobre o que está sendo falado. Prefiro sempre questionar, perguntar o porquê de tudo, como é, porque aconteceu assim. Quero que pensem sobre aquilo que falam. É que eles querem respostas prontas (P4, 2011).

O ato intencional do professor pode desenvolver habilidades de acordo com o conhecimento trabalhado que poderão se materializar em atitudes, decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem, capazes de promoverem a superação e a autonomia de seus alunos. O procedimento de P4 revela uma concepção de ensino que valoriza o erro como possibilidade e do valor das interações para que ocorra a construção do conhecimento, considerado como processo e não como um produto acabado.

A dificuldade apontada pelo sujeito refere-se especificamente ao número reduzido de horas dedicadas à preparação de aulas, que considera essencial ao bom desenvolvimento de sua profissão. Sem o qual se torna inevitável que ocorram os momentos de improviso que podem comprometer a sua prática. P4 julga capaz de se apoiar na experiência em uma situação desta natureza, mas acredita que a falta de condição de trabalho é um fator que concorre para desqualificar a ação docente.

Sobre a necessidade de maior tempo para o planejamento da ação pedagógica, P4 destacou que na atividade proposta há uma orientação para que houvesse um trabalho interdisciplinar, onde consta no Caderno a orientação para envolver o professor de Arte na execução da materialização do poema. O que o docente classificou como ideal, porém destacou que em praticamente cinquenta minutos, tempo da ATPC destinado à disciplina, pouco se consegue com os demais professores da disciplina, que dirá de outra disciplina. E desabafou: “Ainda é um sonho, quem sabe chegaremos lá. Já tivemos alguns avanços. Pena que tudo é muito devagar e quem perde são os alunos” (P4, 2011).

Ainda que a experiência sustente o sujeito por algum tempo, em caso de improvisação por falta de tempo para planejar a aula, é sabido que a educação como prática social demanda uma transformação das consciências, da particularidade para a individualidade refletindo e agindo sobre e na realidade que se apresenta.

O episódio registrado evidencia uma prática docente que reconhece os alunos como sujeitos que compõem sua história com os saberes que lhe são próprios e com os saberes escolares. Que estes podem produzir novos saberes e possibilitar os alunos avançarem no desenvolvimento de suas individualidades e de fazer escolhas que contribuam na formação do homem-genérico. A fragilidade do cotidiano é parte da consciência do mesmo sujeito que protagoniza a ação e que entende necessário o movimento constante de reflexão coletiva qualificada, evitando alargar a alienação e ampliando a capacidade inovadora numa dimensão emancipatória.

P4, ao reportar-se ao currículo oficial, reconheceu no material institucional a função de “equalizador” em relação ao que se ensina nas escolas públicas paulistas, pois disse que agora, ao receber alunos por transferência, isto é, matrícula de alunos oriundos de outra escola ou cidade do Estado de São Paulo, a adaptação em função do conteúdo é mais rápida. Observa, que para o aluno também faz muita diferença, porém disse que o difícil é saber o modo como foi trabalhado o conteúdo. De qualquer forma, declara que não se pode deixar de considerar um avanço em se tratando da maior rede pública do país, com quase cinco mil escolas para se gerenciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O senhor mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.

João Guimarães Rosa, 1956, Grande Sertão Veredas.

Este estudo não se encerra, está inconcluso, aqui estão pensamentos e ideias provisórias sustentados na crença de que não há verdades absolutas. Ao longo da pesquisa surgiram indagações sobre diferentes aspectos que ainda necessitam de serem contempladas em outro tempo. Todo este esforço denota a preocupação profissional em trabalhar para a melhoria no desempenho dos alunos da escola pública estadual, no que diz respeito ao domínio de conhecimentos e à promoção de indivíduos conscientes e participativos, condições essenciais para a transformação da sociedade. As considerações que se seguem, na voz dos professores desta escola em particular, pretendem ampliar as discussões acerca da compreensão do currículo em relação à prática docente.

A proposta investigativa surgiu em 2009 quando da decisão política de se implantar um currículo único nas escolas públicas estaduais de São Paulo, fato que provocou um movimento e repercutiu nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, principalmente envolvendo a prática docente.

O professor ao receber o novo material didático viu-se diante de um conflito pedagógico que implicava no desempenho de sua atividade diária, o que instigou se investigar quais foram os desdobramentos da implementação do currículo oficial na prática dos professores.

O lócus da pesquisa foi considerado propício, pelas condições favoráveis quanto aos recursos físicos, administrativos e humanos de uma escola pública estadual, da cidade de Araçatuba-SP, que é reconhecida pela qualidade do serviço público prestado. O que lhe é atribuído devido à grande procura de vagas pela população e pelo bom desempenho de seus alunos nas avaliações externas. Neste cotidiano, procedeu-se à pesquisa de natureza qualitativa com o estudo de caso na perspectiva etnográfica onde foi observada a prática de quatro sujeitos, docentes de Língua Portuguesa da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.

No decorrer do trabalho a imersão no cotidiano escolar e em especial na sala de aula possibilitou a indicação de dois episódios, ou seja, o conjunto de aulas utilizadas para o

desenvolvimento de uma atividade proposta no material didático. Os episódios de dois sujeitos foram selecionados em virtude do tratamento dado ao currículo, o que possibilitou a análise das práticas docentes concebidas e vividas.

O estudo realizado apoiou-se nos referenciais teóricos de Apple (2006), Saviani (1987, 1996, 2008, 2009, 2010), Libâneo (2011), Heller (1977, 2004), Tardif (2005, 2008) e Pimenta (2008).

Inicialmente é preciso considerar as questões que remetem à implantação de reformas educacionais que ao longo do tempo têm se tornado objeto de pesquisas trazendo contribuições capazes de minimizar desgastes, se levadas em consideração pelos propositores das políticas públicas. Muitas delas se referem à ausência de diálogo e à participação dos sujeitos envolvidos na mudança proposta, assim como a necessidade de conhecimento dos princípios e concepções que a regem, como condições essenciais para implantação de um projeto.

Ao desconsiderar o conhecimento acadêmico e insistir em que o professor seja mero consumidor dos produtos educacionais produzidos por especialistas, configuram-se atrasos e danos educacionais que vão além do mau uso de verbas públicas. A afirmativa refere-se ao investimento envolvendo o processo de adoção do currículo oficial, como por exemplo, o envio às escolas de materiais didáticos: Caderno do Professor e Caderno do Aluno, em detrimento de um programa de formação continuada consistente como garantia do direito aos professores. Este aspecto está acima da disposição política e se configura como dever do Estado em garantir condições dignas para o desenvolvimento de um trabalho educativo que promova a qualidade das aulas ministradas na rede pública estadual. Constatou-se, porém que diante da medida legal e com o currículo em mãos coube ao docente a tarefa de decifrar o enigma posto.

Neste sentido, veio à tona outro entrave que também há muito é fruto de debate: a jornada de trabalho docente com tempo mínimo destinado às atividades de planejamento e de estudo.

Assumir que o processo de mudança educacional se faz com a participação dos professores traz, como decorrência, a inclusão da formação contínua como um dos seus elementos constitutivos e não como condição prévia da mudança ou como forma de garantir sua implementação (ALMEIDA apud DI GIORGI, 2004, p. 147).

O fazer docente pressupõe um processo no qual o professor articule os seus saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais (TARDIF, 2008) na intenção de

privilegiar o conteúdo, o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que integra o currículo e, portanto objeto de sua aula, bem como a melhor forma de ensiná-lo. Há que se relevar ainda que a aprendizagem para se tornar significativa envolve outros fatores, como por exemplo, a consideração dos conhecimentos prévios dos alunos e a disposição para aprender. Possibilitar a aprendizagem significativa depende do professor e também do aluno, sendo que a atuação do professor pode favorecê-la.

O processo educacional para possibilitar o acesso das novas gerações aos elementos culturais, ou seja, ao saber sistematizado, metódico e científico necessário para a formação do homem consciente, crítico e reflexivo (SAVIANI, 2008), implica na intencionalidade do trabalho pedagógico. O professor ao se preocupar com a dinâmica de sua aula procurou no currículo, materializado nos materiais didáticos institucionais, possibilidades para aproximar o objeto do conhecimento ao seu uso social.

A mudança de atitude em relação ao processo de ensino foi uma das implicações na prática docente do sujeito no episódio 1, onde a relação dialógica passou a ser exercitada a partir do uso do currículo. A percepção do professor ao transformar a sala de aula num espaço participativo, com a vez e a voz dos alunos, onde os mesmos puderam se perceber enquanto sujeitos, possibilitou desenvolver habilidades de relevância no processo de comunicação e expressão.

A construção do planejamento valoriza o trabalho educativo, é essencial pelo caráter norteador ao bom desenvolvimento da prática docente e inerente ao trabalho pedagógico, pois auxilia a tomada de decisão metodológica. O que implica em ter reconhecida a sua relevância como fazer profissional, como também a possibilidade dos docentes em fazer com que suas aulas se transformem em objeto de análise por meio da práxis.

A reflexão sobre a prática ao ser exercitada pressupõe o crescimento profissional a partir do relato de experiências que devem estimular e corroborar com a capacidade do professor de ousar modificar sua prática, muitas vezes sufocada pela cotidianidade alienante.

O grupo reunido possibilita maior predisposição para a troca de experiências, em construir aulas com o uso metodologias diversificadas e de tecnologia, de refletir sobre concepções e teorias da aprendizagem, de avaliar a aplicação de estratégias de ensino, enfim de fortalecer o fazer diário compartilhando os saberes próprios e necessários à docência (PIMENTA, 2008).

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, consiste na mobilização de saberes que Tardif (2008) denomina de pedagógicos de onde são provenientes as doutrinas, concepções sobre a prática educativa, e dos saberes disciplinares.

Até mesmo a concepção de linguagem, saber inerente à área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias que favorece reconhecer o núcleo curricular da disciplina de Língua Portuguesa, compreendida como capacidade humana de articular significados coletivos, que são compartilhados e que variam de acordo com as experiências e necessidades da vida em sociedade, é um conceito que precisa ser constantemente revisitado e assimilado pelos professores para que se revele transformador.

Para que os fazeres pedagógicos, em decorrência do currículo implementado, sejam inovadores é imprescindível que seja proporcionado aos professores orientações acerca da filosofia da linguagem, interação verbal e gêneros do discurso de acordo com os pressupostos de Bakhtin (2003, 2006). Para que se amplie cada vez mais no educador e posteriormente no educando a capacidade de comunicação humana como um ser social, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, exercitando sua argumentação, enunciação, opinião e ponto de vista.

O que ocorre muitas vezes nas reuniões pedagógicas é a fragmentação dos saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, onde se reflete sobre o que se vai fazer ou o que se deve fazer, sem a reflexão sobre o que se faz no “chão da sala de aula”.

Os saberes isolados não dão suporte à complexidade do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. A prática diária expressa os saberes que o professor adquiriu nos momentos constitutivos da docência. Neste sentido, Azzi (2008) destaca dois aspectos de relevância:

Um refere-se às características assumidas pelos elementos do processo de trabalho (a atividade humana e os meios de produção) e à maneira como são combinados na docência, atividade desenvolvida em uma instituição singular, onde o principal objeto de trabalho – o aluno – é também um sujeito e tem sua função partilhada com outros objetos: saber escolar e saber pedagógico (AZZI, 2008, p.41).

Em consonância com as concepções da autora, o trabalho com o conhecimento aliado à tecnologia no episódio 2, foi considerado uma prática docente diferenciada por ter sido motivado pelo conteúdo constante do currículo oficial. O professor reconheceu que seus alunos provêm de um contexto cultural produtor de saberes e identificou os como portadores de saberes. A partir de então, os alunos, objeto de trabalho, passaram a participarem no desenvolvimento da ação, tornaram-se juntamente com o professor sujeitos na produção da aula.

É preciso o entendimento de que conhecer não se reduz a informar, mas considerar os saberes dos sujeitos como possibilidade de ampliar científica, técnica e socialmente o conhecimento na perspectiva da inserção social crítica e transformadora (PIMENTA, 2008).

E buscar, ainda que institucionalmente, a garantia de uma formação continuada como direito sem contudo, se eximir do dever de ser sujeito de sua própria aprendizagem, a fim de que se efetive uma esfera não cotidiana na escola e catalise a necessidade do coletivo escolar em avançar com consciência crítica no sentido da formação de uma comunidade.

Os sujeitos ao transformarem a escola num espaço organizado, em uma comunidade aprendente, onde se planejem e concretizem ações motivadoras e significativas, irão revelar “um espaço de vida em sua totalidade, um espaço reservado para a atividade vital do homem singular em direção ao humano-genérico” (VIOTTO FILHO, 2009, p.5).

A intencionalidade da ação que se propõe transformadora concebida na esfera do não cotidiano é a prática do homem inteiro que se aproxima do humano-genérico e, portanto considerada práxis. Há que se considerar a preocupação com as demandas diárias do professor na base antropológica marxiana, tendo o trabalho como fonte primordial da humanização ou da emancipação humana. E da mesma maneira, são necessárias as considerações acerca da indignação e luta pelos objetivos educacionais que impliquem em melhores condições de trabalho e conseqüente valorização da profissão docente.

As concepções de Heller (2004) permitem alertar que a realização dos processos de planejamento e avaliação da prática docente podem se cristalizar em absoluto. E ocorre quando a hierarquização provocada pela urgência em realizar outra atividade – como ter prazo reduzido para entregar notas na secretaria – sobrepuser a intenção de promover a reflexão sobre o trabalho docente. A impossibilidade de modificar a realidade posta ao se tornar freqüente impede a reflexão sobre a ação, levando o indivíduo à alienação.

A ação do sujeito ao se vincular a uma das características da vida cotidiana resulta na ultrageneralização, isto é na formação de juízos provisórios, que por analogia ou pelos precedentes cristaliza a ação ou o pensamento e que ao manter-se preso a um fragmento do real, transforma-se em preconceito. Como por exemplo, a atitude de rejeição ao currículo que dificultou sua objetivação por alguns professores e impediu que seus princípios e concepções fossem assimilados. Resultou assim, na utilização inadequada do material didático e de sua avaliação, sendo que o contrário, ou seja, sua objetivação permitiu a adequação do material ao contexto escolar.

O economicismo, outra característica da vida cotidiana, que orienta o indivíduo para o movimento do individual-particular, consiste na realização da atividade de forma imediata e

pragmática. Todavia, o que elimina o preconceito é a capacidade da ação consciente ao se propor em despendar maior tempo e empenho no exame do caso singular, ou seja, o indivíduo se colocar por inteiro, se empenhar na resolução de um problema. (HELLER, 2004, p.34).

A superação da alienação cotidiana, a ação transformadora, só se dará a partir da práxis, isto implica em considerar como prioridade absoluta o planejamento e a avaliação das aulas, essencial para o bom desempenho da docência. A priorização é o resultado de uma atividade humana que pressupõe a idealização consciente e intencional, e ainda o conhecimento da realidade que se apresenta, para que nela se possa interferir.

A relevância em considerar tais questões remete à pretensão de impedir o efeito que pode ser produzido pela alienação, ou seja, o professor pode além de alienar-se tornar seus alunos alienados. Ainda que sem a menor intenção e independente do material didático utilizado, ao aplicar em suas aulas uma metodologia que se reduz a práticas automatizadas, estimula a reprodução e denuncia a ausência de um trabalho reflexivo.

Nesta perspectiva, a prática docente analisada a partir das características da vida cotidiana nos pressupostos de Heller (1977, 2004) contribui para identificar os fatores que levam os indivíduos à alienação, como também indica que ao se elevar acima da cotidianidade na esfera do humano-genérico torna-se possível superá-la.

A condição para estabelecer o não cotidiano como passagem do pensamento ingênuo e acrítico para a consciência filosófica compreende o sentido político do processo que parte da prática social sem, no entanto, dissolver a especificidade do fenômeno educativo e garantir a função de socialização do conhecimento (SAVIANI, 1987).

A transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado, histórico e socialmente acumulado pela humanidade na perspectiva da concepção pedagógica histórico crítica proposta por Saviani (2008) orienta a prática docente para que, ao identificar formas desenvolvidas que expressem o saber objetivo, converta-o em saber escolar significativo.

As considerações explicitadas corroboram com “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p.47). A partir de então, cabe ao professor disponibilizar os meios para que os alunos sejam capazes de assimilar o saber de acordo com a condição histórica e social em que foi produzido, e apresentá-lo não como um saber acabado, mas como fonte de produção para novos saberes.

Nesta perspectiva, constitui-se a práxis humana proposta por Marx (OLIVEIRA, 1996, p.9,11) que apresenta a possibilidade de transformação a partir do desvelamento da realidade em suas múltiplas determinações. A reação de indignação diante do que o pensamento captou

e a consciente aproximação do sujeito à realidade, ao levá-lo em busca do conhecimento e da intenção em mudar a situação daqueles que estão subjugados, revela a vontade concreta do homem como autor da história.

A pesquisa destaca assim, a consciência da dimensão do trabalho educativo como prática social que fundamenta a apropriação dos conhecimentos para que proporcionem a condição do humano-genérico como fator decisivo para a humanização dos indivíduos e como superação da sociedade alienada (VIOTTO FILHO, 2005).

Entendida como um ato de criação, a prática docente pressupõe conhecimentos, ou seja, uma base teórica e conceitual pautada em questões reflexivas sobre as concepções de homem e de mundo.

A concepção do trabalho pedagógico na dimensão do humano-genérico pressupõe a compreensão de que o “chão da sala de aula” é capaz de promover a emancipação da sociedade, tornando-a mais justa e mais solidária. Assim, a escola como prática social, sistemática e intencional, que forma indivíduos participantes e potencialmente ativos no processo civilizatório com o trabalho consciente dos professores e dos alunos pode contribuir para a superação do pensamento cotidiano e caminhar efetivamente para o processo de humanização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

APASE; APEOESP; CPP. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Uma análise crítica**. São Paulo. APASE, APEOESP, CPP, 2009.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÇATUBA, **Autoavaliação** – Prêmio Nacional de Referência em Gestão escolar – ano base 2009, Diretoria de Ensino Região de Araçatuba, São Paulo, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2010.

ARAÇATUBA, **Plano de Gestão: 2007/2010**, Diretoria de Ensino Região de Araçatuba, São Paulo, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2007.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

AZZI, S. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo:Hucitec, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. **Trajatória e desafios dos ciclos escolares no Brasil**. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, 2003.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura. **Raízes e asas**. Fascículo 1. São Paulo: CENPEC, 1994.

_____. - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Cultura. Maria do Carmo Brant de Carvalho (coord.). **Uma história e suas histórias**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

CORSETTI, B. **Análise documental no contexto da metodologia qualitativa**. Unirevista, vol. 1, nº 1, p. 34 – 46, jan. 2006.

DELORS, J. **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DI GIORGI, C.A.G. **Uma outra escola é possível**: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado. Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2004.

DUARTE, N. **Educação escolar, Teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação & Sociedade. Campinas. São Paulo. Ano XXI, nº71, p.79-115, jul. 2000.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

_____. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GHIRALDELLI JR, P. **O que é Pedagogia.** 4 ed. São Paulo, Editora Brasiliense, 1987.

GOMES, A. A. **Considerações sobre a pesquisa científica:** em busca de caminhos para a pesquisa científica. Presidente Prudente: Intertemas: Associação Educacional Toledo, v.5, novembro 2001. p.61-81.

GOMES, A. A. **Trabalho docente e identidade profissional:** expectativas e conflitos do “ser professor”. In: GUIMARÃES, C.M.; DI GIORGI, C.A.G.; MENIN, M.S.S. (org.) Os professores e o cotidiano escolar: múltiplos desafios, múltiplos caminhos. Campinas: Mercado de Letras, 2011.p. 45-74).

GEERTZ, C. **Nova Luz sobre a Antropologia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Peninsula, 1977.

_____. **O cotidiano e a história.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

KAVÁFIS, K. **Antologia.** Traduzido por José Paulo Paes. José Olimpyo: coleção Sabor Literário.

LEFEBVRE, H. **Crítica da vida cotidiana III:** da modernidade ao modernismo (por uma metafísica do cotidiano. Paris:Arché, 1981. Nobuko Kawashita (Tradução).

_____. (1983). **La presencia y la ausência:** contribución a la teoria de lãs representaciones. México: Fondo de Cultura e Economia.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de Professores:** caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

LOPES, R. M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: S. G. Pimenta (Org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008, pp.61-81.

LIMA, L.C.A. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. de **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, M. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: E. S. Barreto (Org.), **Os Currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados/São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 43-90.

MARX, K. ; ENGELS, F.(1979): **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec.

MARX, K. (1977): **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. de Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1989): **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos**. Lisboa: Edições 70.

_____ (1998): **O capital: crítica da economia política: livros I, II e III**. Trad. De Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

NOGUEIRA, B S. **Formação Contínua na escola: a voz dos professores**. 2006. 178 f. (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus Presidente Prudente/SP.

OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro**. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Editora Pioneira, 1997.

PENIN, S. T. S.; VIEIRA S. L.; MACHADO M. A. (coord.) **Como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?** Brasília: Consed, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004. (PROGESTÃO, Módulo I).

PENIN, S. T. S. **Cotidiano e escola: a obra em construção.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. (1994). **A aula: espaço de conhecimento, local de cultura.** Campinas: Papirus.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PINTO, V. A. **Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ROLDÃO, M. do C. **Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação.** In PINHO, S. Z.(Org.). Formação de educadores: dilemas contemporâneos. Congresso Estadual Paulista de Formação De Educadores DE 2009. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** Revista Brasileira de Educação, Universidade do Minho, v.12, n.34, p.94-103, jan./abr.2007.

ROSA, J.G. **Grande sertão: veredas.** 39. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 1986.

_____(Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: ensino fundamental.** São Paulo: SE/CENP, 1990.

_____(Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **A escola de cara nova: sala-ambiente.** São Paulo: SE/CENP, 1997.

_____(Estado) Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental Ciclo II e ensino médio: documentos de apresentação.** São Paulo: SE/CENP, 2008

_____(Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do Gestor.** Gestão do currículo na escola. Volume 1, 2 e 3. São Paulo: SE/CENP, 2008.

_____(Estado). Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação SARESP: documento básico; coordenação geral,** Maria Inês Fini. São Paulo: SE/CENP, 2009.

_____(Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do Professor.** Língua Portuguesa: ensino fundamental – 8ª série, vol.1. São Paulo: SE/CENP, 2009.

_____(Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do Professor.** Leitura e Produção de Texto. 7ª e 8ª séries, 8º e 9º anos. São Paulo: SEE, 2010.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas, São Paulo; Ed. Cortez. Autores Associados, 1987.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas, São Paulo; Ed. Cortez. Autores Associados, 1996.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

_____. **Formação de professores: aspectos teóricos e históricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v.14, nº 40, p.143-54, 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, Autores Associados, 2010.

SILVA J, J. dos R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola.** São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, P. **Etnografia e Educação:** reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica. Porto; Profedições, 2003.

SILVA, S. R. P da. **A Prática Cotidiana do Ensino de Língua Portuguesa:** o Singular Plural. São José dos Campos: UNIVAP, 1997.

SOUZA, R. F. de **Política curricular no Estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990.** Cad. Pesquisa vol.36 nº127 São Paulo Jan./Apr. 2006.

SZYMANSKY, H.(org.), ALMEIDA, L. R. de, PRANDINI, R.C. **A entrevista na educação:** a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro Editora, 2 ed., 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente** . Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2008.

THULER, M. **Levar os professores a uma construção ativa da mudança.** Thuler & Perrenoud, **A escola e a mudança.** Lisboa: Escolar Editora, 1994.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **A escola atual numa perspectiva de comunidade:** contribuições teórico-críticas de Agnes Heller; In: IV Encontro Brasileiro De Educadores Marxistas, UNESP. São José do Rio Preto, 2009.

VIOTTO FILHO, I. A. T. **Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária:** diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola. São Paulo, 2005. 200 p. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, PUC/SP.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar; tradução Ernani F da Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ANEXOS

ANEXO A
QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
LÍNGUA PORTUGUESA

DADOS PESSOAIS

1. Escola:

2. Disciplina que leciona:

3. Formação:

Instituição:

 Particular Pública

4. Cursos Complementares:

Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado ()

Instituição:

Título da pesquisa desenvolvida:

Cursos de curta duração:

Instituição:

 Carga horária:

5. Sexo: Feminino Masculino

6. Faixa Etária:

 20 a 29 anos 30 a 39 anos 40 a 49 anos 50 a 55 anos acima de 56 anos

7. Situação Funcional:

 Efetivo Ocupante de Função Atividade Contratado

8. Tempo de exercício na docência do Ensino Fundamental público estadual:

 1 a 5 anos 6 a 9 anos 10 a 19 anos 20 a 25 anos acima de 26 anos

10. Experiência docente em outra rede de ensino:

Outra atividade:

INFORMAÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE O CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE

1. Participa na unidade escolar do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC:

Sim Não

2. Em sua opinião, qual a finalidade do ensino de Língua Portuguesa?

3. Como você planeja suas aulas?

4. Quais materiais de apoio você utiliza para planejar as aulas?

5. Você conhece as concepções e princípios que embasaram a Proposta Curricular implantada em 2008 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo?

6. O que a implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa mudou em sua prática docente?

7. Você utiliza os mesmos materiais didáticos após a implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa?

8. Como você caracteriza o seu método de ensinar?

9. A partir de um tema que você trabalha descreva a seqüência das ações que realiza (como planeja, escolhe os materiais, inicia o assunto, desenvolve, conclui, avalia a aprendizagem dos alunos e as suas aulas).

10. Você recebeu orientações de como trabalhar com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa?

Sim Não

Comente: (Quais? Foram adequadas/inadequadas? Suficientes/insuficientes? Justifique)

11. A implantação obrigatória da Proposta Curricular alterou sua prática docente?

Sim Não

Em quais aspectos?

12. Houve melhoria no desempenho do rendimento escolar, em Língua Portuguesa, dos alunos a partir de 2008?

Sim Não

13. Em sua opinião, quais são as causas do bom e do mau desempenho dos alunos no SARESP?

14. Que diferenças você considera significativas em sua prática docente a partir da implantação do currículo oficial?

15. Quais as principais dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula na implementação da Proposta Curricular de Língua Portuguesa?

16. Qual a sua opinião sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa?

17. O que você mudaria na proposta Curricular de Língua Portuguesa?
18. Você acredita que os Cadernos do Professor de Língua Portuguesa são utilizados no trabalho docente?
19. Qual o nível de dificuldade que você encontra no desenvolvimento da Proposta Curricular de Língua Portuguesa em sala de aula?
20. Você trocou experiências com colegas a respeito de como trabalhar com a Proposta Curricular de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, quais foram:
21. Quais são problemas que você encontra na sua prática pedagógica?
22. O que você gostaria de fazer para melhorar a sua prática pedagógica?
23. Quais as contribuições dos cursos (doutorado, mestrado, especialização, curta duração) para a prática docente?

Anexo B**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE LÍNGUA PORTUGUESA**

- 1- Como está organizado seu Plano Anual? Quais são as mudanças realizadas?
O que permaneceu e o que foi modificado?
- 2- Como você tem desenvolvido suas aulas em relação à proposta curricular?
Como ocorre?
- 3- Dê seu parecer sobre a proposta curricular.
O que não está bom?
O que deu certo?
O que complementaria?
- 4- Você utiliza o livro didático? Se sim, em que situações?
- 5- Você apontaria como dificuldade na aplicação da Proposta Curricular.
- 6- O que você percebeu de diferente em sua prática docente com a Proposta Curricular?
O que mudou? O que permaneceu?
- 7- Coloque em ordem de prioridade o que você espera da Secretaria da Educação em relação à Proposta Curricular?
() nada;
() orientações do PCOP e Supervisor;
() que a escola defina sua Proposta Curricular;
() recursos didáticos;
() aumento da HTPC;
() melhores salários;
() outras:.....
- 8- Conte sua melhor aula: começo, meio e fim.