

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

CURRÍCULO EM CONTEXTOS: PERMEABILIDADES DISCURSIVAS NA PROPOSTA
CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO (2008)

TÂNIA CRISTINA DE ASSIS QUINTINO OKUBO

ORIENTADORA: MARIA INÊS DE FREITAS PETRUCCI DOS SANTOS ROSA

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas,
como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em
Educação, na área de concentração de Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Este exemplar corresponde à versão final da Tese

defendida pela aluna Tânia Cristina de Assis Quintino Okubo

e orientada pela Profa. Dra. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

2012

Assinatura do Orientador (a)

Prof. Dr. Darío Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

i

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade FE
T/UNICAMP OK7c
Cutter _____
V. _____ Ed. 97722
Tombo BC _____
Proc. 16-100-12
C _____ D _____
Preço R\$ 11,00
Data 13/11/12
Cód. tit. 878015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8º/5751

Ok7c Okubo, Tânia Cristina de Assis Quintino, 1966-
Currículo em contextos: permeabilidades discursivas na
Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) / Tânia
Cristina de Assis Quintino Okubo. – Campinas, SP: [s.n.],
2012.

Orientador: Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Narrativas. 2. Contexto da educação. 3. Políticas
educacionais. 4. Conflito e educação I. Rosa, Maria Inês
Freitas Petrucci dos Santos. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-122/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Curriculum in context: discursive permeabilities in the
curriculum proposed by the state of São Paulo

Palavras-chave em inglês:
Narratives

Context of education

Educational policies

Conflict and education

Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Área de concentração

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos Rosa (Orientador)

Alexandrina Monteiro

Rozana Gomes de Abreu

Anna Regina Lanner de Moura

Guilherme do Val Toledo Prado

Data da defesa: 13-07-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: taniaquintino@terra.com.br



Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

UNICAMP - BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Currículo em contextos: permeabilidades discursivas na Proposta

Curricular do Estado de São Paulo (2008)

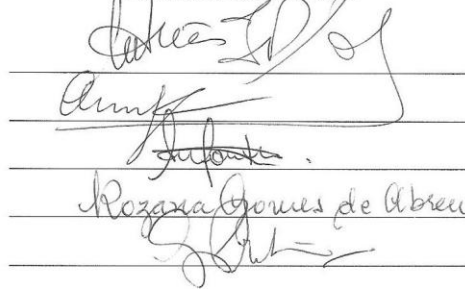
Autor: Tânia Cristina de Assis Quintino Okubo
Orientadora: Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Tânia
Cristina de Assis Quintino Okubo e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 13/julho/2012

Assinatura Orientadora



COMISSÃO JULGADORA:



Rozana Gomes de Abreu

2012

Resumo

Esta tese busca ouvir as diferentes vozes, os diferentes pontos de vista sobre a reforma curricular implementada no Estado de São Paulo em 2008, considerando as práticas tanto daqueles que planejaram a reforma quanto daqueles que as recebem para implementação. Como foco da pesquisa têm-se os relatos das experiências pessoais de professores da área de Ciências da Natureza e gestores desta Reforma Educacional, no intuito de abordar os conflitos por ela deflagrados e que podem ser percebidos também em propagandas, cartas de leitores, artigos veiculados em jornais e revistas, textos da internet e textos de divulgação do sindicato oficial dos professores da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo (Apeoesp). A presente pesquisa tem como fundamento metodológico as narrativas dos envolvidos e busca apresentar as diferentes visões dos diferentes sujeitos, dados os seus contextos e a inter-relação entre eles. Procura também mostrar, fundamentada nas teorias de Stephen Ball, Walter Benjamin e Michel Foucault, como, mais do que relações interpessoais, os conflitos apresentam uma dimensão de identidades profissionais uma vez que os sujeitos assumem uma função e constroem esta função no seu fazer.

Palavras-chave: Narrativas, Contexto da educação, Políticas educacionais, Conflitos e educação.

Abstract

This thesis search for listening the different voices, the different points of view about the curriculum reform implemented in the state of São Paulo in 2008, taking in account the practice of those who planned the reform, as much as the practice of those who received this Reform for implementation. As the center of the study there are reports of personal experience by Natural Science teachers and managers from this Educational Reform, aiming to broach the

conflicts set off by the latter and which can also be noticed in advertisement, readers' letters, newspaper and magazine articles, internet texts, publishing texts by the official trade union of São Paulo state teaching network (Apeoesp). This study takes as methodological basis the reports by the people involved, and aims to present the different views from different subjects given their contexts and the interrelation between them. It also aims to show, based on Stephen Ball, Walter Benjamin and Michel Foucault theories, the way in which conflicts present a professional identity dimension more than interpersonal relations, once the subjects take a function and build this function in its making.

Keywords: Narratives, Context of education, Educacional policies, Conflict and education

A cena passa-se na escola, naqueles dias de março em que se efetua a matrícula das crianças. Uma senhora de boa aparência aproxima-se da mesa da professora e dá todas as informações exigidas para que o seu filho possa frequentar a escola. Depois dessa formalidade, ensaiando um sorriso expressivo, de quem deseja fazer boas relações com a professora, faz a seguinte observação:

- Minha senhora, o meu pequeno é muito malcriado. Muito vadio. Não gosta de estudar. Não imagina o tormento que passo para o fazer ir à escola. Fica pelo caminho. Perde os livros. Já há dois anos que está na mesma classe. Primeiro, pensamos que era da professora. Então, mudamo-lo de escola. Mas na outra foi a mesma coisa. A senhora sabe que nós, as mães, sempre temos mais paciência. Mas o pai, que não gosta de graças, prometeu dar cabo do pequeno, se este ano ele não for para outra classe. Ele é um garoto insubordinado. Todos se queixam dele. Por isso, eu lhe queria pedir um favor...

(Não é necessário dizer que, durante todo esse tempo, o pequeno esteve cabisbaixo, ouvindo todas essas amabilidades a seu respeito... Pouco a pouco as orelhas iam-lhe passando por todas as tonalidades do

vermelho, desde o róseo até o púrpura. E, olhando-se bem, parecia que cresciam também....)

- Queria pedir-lhe um favor: puxe pelo pequeno. Puxe-me por ele. Não o deixe ir ao recreio. Não o deixe fazer ginástica. Ponha-o na sala com o livro na mão, até que ele fique sabendo as lições. Não tenha pena, minha senhora. Ele com bons modos não vai. Isso de lhe fazer festa, de o tratar bem, não adianta nada. Ele só anda com pancada. E olhe: eu sei que na escola não querem bater nas crianças, mas tem a senhora toda a liberdade para fazer com este o que entender...

(O pequeno vai baixando mais a cabeça. Agora a vermelhidão avança por todo o rosto. Que estará pensando esse pobre pequeno que nem na família encontra a compreensão suficiente para que a sua vida se desenvolva com alegria? A tristeza da solidão moral, que costuma ser o naufrágio da mocidade, já desceu sobre essa infância angustiada. Qual será o estado interior dessa pobre criatura, ouvindo decompor a sua personalidade em fragmentos de maldade e injustiça?)

O resto da cena não se conta, para cada pessoa que se interessa pelo assunto ter a oportunidade de construir

um fim capaz de reabilitar os três personagens em questão.

(Rio de Janeiro, Diário de Notícias, 9 de julho de 1930)¹

¹ Crônica, *Triste cena*, de Cecília Meireles extraída do livro *Crônicas de educação*.

“Como a mesma situação pode ser contada através de diferentes falas... (...) pensando em Bakhtin, você diz o que você diz porque você acredita que aquilo é verdade.”

(Anotação de aula)

Agradecimentos

“(...) aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente
vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense
estar. (...)” (Gonzaguinha, Caminhos do
Coração)

Momento bom este de agradecer, pois temos a certeza que nunca estamos sozinhos nos caminhos que decidimos trilhar e sim que somos marcas das lições diárias de tantas pessoas. Pessoas que ficaram apenas por alguns minutos, outras por dias, anos... Não importa a quantidade de minutos e sim a intensidade do momento. Por isto agradecer torna-se um momento único.

Agradeço...

Hoje e sempre a Deus, por ter colocado as mais diferentes pessoas em meu caminho, pessoas que me incentivaram, apontaram meus erros, minhas falhas, aplaudiram meus acertos ajudaram-me a crescer.

A Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa ou simplesmente Inês, minha orientadora, que há mais de 12 anos apresentou-me o mundo da pesquisa em Educação. Obrigada Inês pelas orientações ao longo dos caminhos da pesquisa e por sua amizade.

Ao Marivaldo, meu amigo de toda uma vida, sempre incansável ao meu lado não importando a distância física. Obrigada pelo incentivo, obrigada simplesmente por tudo.

Aos meus entrevistados que, confiando em meu trabalho, prontamente atenderam ao meu pedido concedendo-me entrevista e expondo seus pontos de vista, suas experiências.

Ao meu hoje e sempre GI, pelos sorrisos, apoio, estudos, pela sensação de pertencimento que tenho todas as vezes que nos encontramos. Em especial a Tacita pela disposição em ajudar, aconselhar e mostrar-se presente sempre.

Aos grupos de pesquisa PHALA e GEPEC.

À professora Alexandrina Monteiro e ao professor Guilherme do Val Toledo Prado, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e defesa.

Às professoras Anna Regina Lanner de Moura e Rozana Gomes de Abreu, pelas contribuições na banca de defesa.

A todos os funcionários da secretaria de pós-graduação, em especial a Nadir, pela sua dedicação, por sua ajuda e preocupação em que tudo desse certo.

A Adriana Costa, amiga de toda uma vida, sempre torcendo por mim, pela minha família, sempre pronta para me ouvir por horas e ao final rirmos muito de tudo que foi dito.

À minha família, meu porto seguro, em especial à minha mãe e ao meu pai, onde tudo começou, onde aprendi o significado e toda força da palavra **família**. Aos dois devo tudo que sou, devo a oportunidade de estar vivendo este momento.

Ao Roberto, meu marido, por ter escolhido caminhar junto comigo, oferecendo seu apoio, seu amor e por ter construído uma família linda ao meu lado.

A Beatriz que chegou durante este processo ensinando-me a ser mãe, mostrando-me outra maneira de ver o mundo. Como este mundo tornou-se mais belo com a sua presença!

Sumário

Introdução	1
Um incômodo leva à busca da compreensão...	1
Capítulo 1	5
Algo que aconteceu e me aconteceu	5
As vozes	15
Aproximando-me	25
Capítulo 2	27
Na busca de sentido precisamos de guias	27
Capítulo 3	43
Dialogia como opção metodológica	43
Seguindo em frente...	47
Entrevistas...	47
Capítulo 4	53
Mudanças e conflitos	53
A institucionalização da Educação a partir da década de 1960	58
A perspectiva desenvolvimentalista na Educação brasileira	63
Tempos de ruptura e de recontextualizações de discursos	65
Seguindo em frente...	81
Capítulo 5	89
O que narram os que viveram as experiências	89
Histórias narradas em diferentes contextos	93
Eu sei como os professores são	93
Achando o meu jeito de dar aula	94
Ser professora	94
Pessoas que acreditam...	95
Nosso ponto de vista	96
Entrei depois	97
Tudo novo de novo	97
Reação	99
Vamos fazer um bolo	99

Mudar na mesmice _____	100
A gente discutia _____	100
É complicado mesmo _____	101
Como fazer? _____	102
Autonomia _____	102
Pude me prender em uma coisa _____	103
Realidade que empobrece _____	103
Diferente da proposta _____	104
Contextualizar por contextualizar _____	104
Proximidade _____	105
Itinerários _____	105
Conduzir a aula _____	106
A proposta _____	107
É mais ou menos, não é? _____	107
O livrinho... _____	108
Você vai falar o quê? _____	109
Mais ou menos, optei _____	109
Se quiser fazer, faz. Se não quiser... _____	110
Era obrigado _____	110
Professores adoraram aquilo _____	111
Dicas _____	111
Enxergar o outro como um só _____	112
Caderno disso, caderno daquilo... _____	112
Infraestrutura: se quebrar, paga! _____	113
Não sei mais o que faço com eles _____	114
Presta atenção _____	114
Não sou política _____	115
Cobrança _____	116
Muito pouco ou demais? _____	117
Paradoxo _____	117
Veio da Secretaria... _____	118
Aí você fecha a porta... _____	119
Aprende quem faz _____	119
História apagada _____	120

Início complicado _____	121
A gente adapta... _____	121
Generalizar _____	122
Band-aid _____	122
Não vale tentar justificar _____	123
Capítulo 6 _____	125
O encontro da viajante com as mônadas _____	125
O resto da cena não se conta... _____	136
Referências Bibliográficas _____	143
Anexo I _____	151

Introdução

Um incômodo leva à busca da compreensão...

Por que buscar compreender uma (nova ou não) reforma curricular? Pode-se pensar nela como a instituição de um outro paradigma, de um outro tempo, de outras práticas e buscar encontrar critérios para a avaliação de seus resultados. Mas também é possível abordá-la de uma forma diferente, focalizando conflitos que envolvem mudanças educacionais de grande porte.

Tais conflitos aparecem nitidamente na escola, no local onde as mudanças são desejadas, mas não só. Também nos locais onde são gestadas estas novas propostas, o conflito acontece. E de uma forma mais ampla, toda a sociedade participa disso. Os discursos da equipe que a propõe e dos professores podem revelar controvérsias, desacordos. Podem desvelar a relação por vezes tensa no cotidiano escolar entre os diferentes sujeitos envolvidos no fazer da educação.

Neste caso vale tomar os discursos como não inaugurais (BAKHTIN, 2003, p. 272). Ou seja, considerar que as dinâmicas de conflito ocorreriam em qualquer mudança significativa na política educacional de uma rede. Isto porque os atores

(...) são portadores de um background próprio aprendido na história de vida, reagem de diferentes maneiras aos normativos que apontam mudanças e reinterpretam-nas de diferentes modos. Para uns são

bem acolhidas, porque entendidas como melhorias, inovações, para outros são representadas como um retrocesso e por isso resistem à sua implementação.
(VIEIRA, 1999, p.96)

Enquanto na proposta de avaliar os resultados de uma dada reforma educacional procuraria-se quantificar os seus resultados e, a partir deles, encontrar méritos nas mudanças bem sucedidas e culpados nas mudanças não realizadas, nesta pesquisa busco as diferentes vozes, os diferentes pontos de vista sobre a proposta. Procuro entender como a proposta acontece para os diferentes sujeitos envolvidos nela. Isso implica uma percepção da proposta considerando as práticas tanto de quem planeja as reformas quanto de quem as recebe para a implementação. Se este trabalho pode de alguma forma servir como um tipo de avaliação da mudança projetada, talvez seja pela possibilidade de os envolvidos conhecerem o lado dos outros e (re) formularem sua participação no processo. Aí reside também o motivo da escolha da narrativa como metodologia, como será evidenciado mais à frente.

A escolha pela atual reforma educacional² do Estado de São Paulo foi feita por dois fatores primordiais: há, primeiro, uma grande comoção decorrente da sua implementação, que envolve a todos, inclusive a mim mesma que me encontrava em sala de aula naquele momento; e, segundo, porque parece inserir-se dentro de um panorama mais amplo de mudanças em políticas educacionais que vêm acontecendo em vários países, seguindo orientações similares.

² A palavra reforma, sempre presente no vocabulário educacional, é definida em âmbito internacional como "uma iniciativa do Estado que estabelece objetivos e critérios claros e ambiciosos, recorre a todas as instâncias políticas para apoiá-la, estimulando iniciativas no nível das escolas e mobilizando recursos humanos e financeiros para sustentar as mudanças propostas" (Krasilchik *apud* Timpane e White, 1998).

Eu, como professora da rede pública do Estado de São Paulo há 19 anos, não me recordo de qualquer mudança com tamanha repercussão. Também me parece que, mais do que outras anteriores, a atual reforma atinge de maneira muito intensa a identidade do professor. Tal como diz Stephen Ball sobre a reforma educacional inglesa:

Significativamente, portanto, as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais do setor público, como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor, assistente social ou enfermeiro. (...) A reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa ‘identidade social’ [em referência a Bernstein] (...) (BALL, 2005, p.8)

Na posição de professora, atuando em um momento de reformas que afetam profundamente a prática da sala de aula, reconheci em mim uma propensão a analisá-las deste lugar bem peculiar. Muitos professores consideram que os reformadores não têm uma razoável compreensão do que acontece no interior das escolas e estão simplesmente preocupados com questões políticas e econômicas e não com o processo de ensino. Mas em um dado momento, em função de leituras e discussões travadas no âmbito da universidade (fundamentadas em Ball, Benjamin entre outros, como abordaremos no referencial teórico deste texto), apercebi – me que é preciso escutar os que planejam estas propostas, sim, e que uma compreensão desta

situação por vezes incômoda passa por uma necessidade de entendimento mais abrangente, que busca novos parceiros como, por exemplo, os autores, além dos colegas com quem dividi frustrações e satisfações.

O presente texto é dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo (*Algo que aconteceu e me aconteceu*) procuro apresentar a maneira como a proposta foi anunciada e a sua repercussão. Nele é apresentado o “clima” relacionado tanto à confecção da proposta quanto aos seus desdobramentos, principalmente do ponto de vista de alguém que estava imerso neste processo. No capítulo dois (*Na busca de sentido precisamos de guias*) apresento meu referencial teórico explicitando as ideias dos autores selecionados que podem nos ajudar (a mim e aos leitores deste trabalho) a construir uma visão sobre os conflitos que acontecem num processo deste tipo. A seguir, no capítulo três (*Dialogia como opção metodológica*), abordo as questões metodológicas da pesquisa e apresento os meus entrevistados. No capítulo *Mudanças e conflitos* (o quarto deste texto) quis apresentar reformas educacionais federais e estaduais paulistas em gestões anteriores com o intuito de mostrar o objetivo principal – na minha interpretação - dessas reformas, principalmente em relação ao fazer do professor. Com isto espero mostrar que estas reformas anteriores já construíam um campo de embates entre professores/governo/sociedade. No quinto capítulo (*O que narram os que viveram as experiências*) apresento as mônadas construídas a partir das entrevistas realizadas. Mais do que os “dados” obtidos, as mônadas são as vozes dos entrevistados relatando a sua experiência no conflito que busco compreender. No capítulo sobre metodologia apresento o que são as mônadas e como elas foram construídas. O último capítulo é denominado *O encontro da viajante com as mônadas* justamente porque nele faço minhas considerações sobre as experiências dos envolvidos nesta trama de ações e significados.

Capítulo 1

*Algo que aconteceu e me aconteceu*³

A matemática das metas para as escolas

Em 2007, mais precisamente sete meses após o início da sua gestão, o então governador José Serra nomeia Maria Helena Guimarães de Castro para o cargo de secretária da Educação do Estado de São Paulo, a qual viria a ser uma das responsáveis pela proposta *São Paulo Faz Escola* na tentativa de mudança, entre outras coisas, do perfil dos professores da rede de ensino e na busca por uma melhoria nos indicadores de qualidade da educação, apontados pelo Saresp, Saeb e Prova Brasil.⁴

A professora Maria Helena respondeu pela Secretaria da Educação até 2009, quando após uma série de confrontos e problemas com a confecção do material entregue aos

³ LARROSSA, 2002.

⁴ **Saresp:** Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo, implantado em 1996 mede a taxa de aprovação pelas escolas em cada um dos seus ciclos. O Saresp é aplicado anualmente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para avaliar o Ensino Básico na rede estadual. Em 2008 houve a inclusão de questões de ciência à prova, que já abrangia as disciplinas de português e matemática. A participação das escolas particulares e da rede municipal é facultativa. São avaliados alunos da 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio. Além da prova, eles preenchem um questionário com informações sobre suas características pessoais, socioeconômicas e culturais e situação escolar. Professores, coordenadores e diretores também são solicitados a fornecer dados relacionados ao processo de aprendizagem do aluno, à gestão da escola e à implantação de propostas pedagógicas.

Saeb: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, criado em 1990 é realizado a cada dois anos avaliando apenas uma mostra representativa dos alunos matriculados nas séries finais do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, de escolas públicas e privadas. Avaliando as habilidades em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e em Matemática, com foco na resolução de problemas

Prova Brasil: Criada em 2005 sendo que em 2007, por usar a mesma metodologia, passou a ser realizada em conjunto com o **Saeb**. A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa, com foco em leitura e em Matemática com foco na resolução de problemas, avaliando apenas os estudantes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana. O maior objetivo da Prova Brasil é a conscientização da realidade de cada escola.

professores, o ex-ministro da Educação Paulo Renato assume a pasta, dando continuidade aos projetos em andamento.

Este programa de governo apresenta 10 metas,⁵ as quais se espera atingir até 2030. São elas:

1. Alfabetização de todas as crianças com até 10 anos.
2. Redução da taxa de reprovação.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação no Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2^a, 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos do Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implementação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1^a a 4^a séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe gestora e professores, através da utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber⁶ para implantar:
 - programas de formação continuada de professores integrados em todas as 5.300 escolas, com foco nos resultados das avaliações;

⁵<http://www.ecopress.org.br/noticias+com+baixa+repercussao/sao+paulo+lanca+10+metas+para+a+educacao+at+e+2010>

⁶ A Rede do Saber caracteriza-se por um conjunto articulado de dispositivos técnicos e metodologias capazes de criar um sistema de comunicação e de trabalho interativo de largo alcance. Como parte integrante da Escola de Formação de Professores (Efap), a Rede do Saber está apoiada em recursos de teleconferência, videoconferência, ambientes de colaboração virtual pela internet, ferramentas administrativas integradas e expertise de gestão e educação com suporte de tecnologias de informação e comunicação. Informações disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/area-reservada/professores-e-funcionarios/rede-do-saber> (acessado em 16 de julho de 2012).

- estrutura de apoio à formação e ao trabalho de professores, coordenadores e supervisores de ensino para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as Diretorias de Ensino.
 - 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 31 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.
- garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, distribuídas pelas 90 Diretorias de Ensino, para atender à demanda dos alunos com deficiência;
 - construção de 74 novas unidades;
 - reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula);
 - substituição das 76 escolas de padrão Nakamura;⁷
 - recuperação e cobertura de 2.315 quadras de esportes;
 - implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança de 2.100 escolas da Grande São Paulo;
 - 100% das escolas com laboratórios de informática;
 - 100% das escolas com materiais de apoio didático ao ensino de ciências;
 - 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia;
 - atualização e informatização do acervo das salas de leitura da rede estadual.

Para que estas metas sejam atingidas, a Secretaria da Educação propôs 10 ações⁸:

⁷ Padrão Nakamura - referência ao nome do fabricante: essas escolas de lata foram construídas na gestão Mário Covas, em 1998. Com estruturas metálicas pré-moldadas (telhado de zinco e paredes de compensado e madeira, com painéis de chapa de aço e madeira no meio). Em 2003, o então governador Geraldo Alckmin prometeu que todas seriam substituídas até julho daquele ano, mas não cumpriu.

⁸ Detalhamento destas ações no anexo I deste texto.

1. Implantação do projeto Ler e Escrever;
2. Reorganização da progressão continuada;
3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do Ensino Fundamental e Médio;
4. Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8ª série e Ensino Médio;
5. Diversificação curricular do Ensino Médio;
6. Educação de jovens e adultos (Ensino Fundamental e Médio);
7. Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios;
8. Sistemas de Avaliação;
9. Gestão por resultados e política de incentivos;
10. Programa de incentivo à boa gestão da escola.

Com isto, as metas esperadas para 2030 em relação ao Idesp⁹ são:

SÉRIE	4ª SÉRIE DO EF	8ª SÉRIE DO EF	3ª SÉRIE DO EM
IDESP	7,0	6,0	5,0

Considerando que as escolas possuem diferentes valores do Idesp, para que se possa atingir tais metas foram atribuídas metas anuais distintas para cada escola considerando o Idesp anterior e a sua distância do mesmo para 2030; respeitando, assim, de acordo com o

⁹ Índice de Desenvolvimento Educacional de São Paulo calculado considerando o Saresp:

$$\text{Idesp} = \text{ID} \times \text{IF}$$

ID = indicador de desempenho.

Desempenho dos alunos é medido pelos resultados do Saresp

IF = indicador de fluxo

O indicador de fluxo equivale à taxa média de aprovação em cada ciclo educacional: séries iniciais do EF (1ª à 4ª série), séries finais do EF (5ª à 8ª série) e EM (1ª à 3ª série), coletada pelo Censo Escolar.

programa de qualidade da escola proposto pela Secretaria da Educação,¹⁰ o ponto de partida de cada escola por meio de metas intermediárias que considerariam suas peculiaridades, como exemplificado no quadro abaixo:¹¹

ESCOLA D				
SÉRIE	IDESP 2008	IDESP 2009	META 2009	PARCELA CUMPRIDA DA META
4ª SÉRIE EF	3,94	4,09	4,05	120%
8ª SÉRIE EF	2,31	2,38	2,45	50%
3ª SÉRIE EM	3,11	3,09	3,19	0%

Considerando as peculiaridades das escolas temos o exemplo de uma escola da rede estadual de Campinas, localizada na periferia da cidade, em um bairro considerado violento, onde as notas de desempenho estavam abaixo do nível registrado na cidade pelo levantamento do Idesp.

As notas do Idesp desta escola refletiam as precárias condições de ensino daquela unidade escolar, que naquele momento sofria com casos de tráfico de drogas, alunos portando armas, furtos, agressões além da ação de pichadores. Neste contexto, em 2008: a nota do Idesp desta escola ficou 31,03% abaixo da média da cidade de Campinas para a 4ª série do Ensino Fundamental, 17,84% abaixo da média para a 8ª série do Ensino Fundamental e 12,82% para a terceira série do Ensino Médio. Porém, apesar de estar abaixo da média da cidade, no caso do Ensino Médio, houve uma superação da meta esperada para 2008, a escola passou de 0,76 para 1,70, ultrapassando a meta estipulada pela Secretaria da Educação que era de 0,84.¹² Sendo

¹⁰ http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2009.pdf (acessado em 2 de abril de 2010).

¹¹ Idem.

¹² Dados obtidos no site <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2008/924933.pdf> (acessado em 21/3/2009).

assim, a meta para o Ensino Médio, apesar de a escola estar abaixo da média da cidade, foi cumprida em 120% para este nível de ensino, o que influencia o valor do bônus, que discutiremos posteriormente.

O cumprimento das metas, expostas anteriormente neste capítulo, está diretamente ligado ao valor do bônus pago aos funcionários da Educação.

Em entrevista para o site *Educar Para Crescer*, a então secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, explica a visão do governo em relação ao Bônus por Desempenho. Segundo ela, a ideia de valorizar o esforço da escola foi trabalhada passo a passo. De início foi montada a proposta curricular para o estado definindo expectativas de aprendizagem, o plano de 10 metas, explicitado neste texto, o boletim por escola e as metas criadas a partir do Idesp. Explica que o bônus foi criado como uma política de valorização dos profissionais da Educação, fazendo questão de deixar clara a diferença entre salário e gratificação por desempenho que busca a valorização do trabalho que é desenvolvido em sala de aula.

(...) A lei do bônus estabelece que todos os funcionários - do diretor ao servente - da escola que atingir 100% da sua meta do Idesp receberá 100% de bônus - o teto do bônus é de 2,9 salários. Na escola que atingir 80%, o bônus para todos os funcionários será de 80%. E assim sucessivamente. A ideia é valorizar todo o esforço da escola. Se a escola ultrapassar 100%, todo mundo ganha 100% e

a escola ainda ganha mais um prêmio. (CASTRO, 2009)¹³

Nesse cenário, nas escolas onde o Idesp melhorar e forem alcançados 100% das metas do ano, todos os funcionários da escola receberão o valor total do bônus, que equivale a 20% dos 12 salários mensais, isto é, 2,4 salários mensais a mais, sendo que este valor decresce conforme for decrescendo a porcentagem das metas alcançadas. Portanto, se a escola atingir apenas 10% da meta, os seus funcionários receberão 10% do bônus. Se a meta for superada haverá um acréscimo no valor do bônus recebido. Assim sendo, se os funcionários da escola superarem a meta em 10% haverá um acréscimo de 10%, sendo que a porcentagem máxima para este acréscimo é de 20%, o que equivaleria a 2,9 salários mensais a mais.

Outro fator importante no cálculo da porcentagem do bônus por desempenho é a frequência do professor. Quanto maior o número de faltas - aqui é considerada qualquer natureza de falta -, menor o valor do bônus recebido pelo professor, mesmo se a meta for 100% atingida.

Tomemos como exemplo o salário de R\$ 1.600,00 por mês, que, de acordo com a Secretaria da Educação, era o valor aproximado da remuneração inicial do professor do ciclo I (1ª a 4ª série) em agosto de 2008.

Simulação

I) Quando a escola em que o professor leciona atinge 100% da meta:

$$1600,00 \times 12 = 19.200 \text{ (x20\%)} = 3.840,00$$

¹³ <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-maria-helena-guimaraes-castro-426438.shtml> (acesso em 20/3/2009).

Se durante o ano letivo o professor possuir 100% de frequência, seu bônus será de R\$ 3.840,00.

Se durante o ano letivo ele possuir 80% de frequência, seu bônus será de R\$ 3.072,00.

Se durante o ano letivo ele possuir 50% de frequência, seu bônus será de R\$ 1.920,00.

II) Quando a escola em que o professor leciona supera a meta em 20%:

$$1600,00 \times 12 = 19.200 \text{ (x20\%)} = 3.840,00 \text{ (+20\%)} = 4.608,00$$

Se durante o ano letivo o professor possuir 100% de frequência, seu bônus será de R\$ 4.608,00.

Se durante o ano letivo ele possuir 80% de frequência, seu bônus será de R\$ 3.686,00.

Se durante o ano letivo ele possuir 50% de frequência, seu bônus será de R\$ 2.304,00.

A justificativa da Secretaria da Educação, para este cálculo, é a de que:

É essencial diferenciar a bonificação para quem ajudou ou não a escola a atingir a meta. Quem ajudou mais, compareceu mais, receberá bônus maior do que o que compareceu menos, ajudou menos, diz a secretária Maria Helena.¹⁴

¹⁴ <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/370086/alesp-aprova-bonus-por-desempenho-na-educacao> (acessado em 20/3/2010).

Esta colocação feita pela secretária da Educação nos faz entender um pouco dos receios enfrentados pelos profissionais da Educação, pois agora, com a bonificação atrelada ao Idesp, o fazer do professor torna-se mais coletivo, mas não por uma necessidade nascida no grupo e sim por uma fiscalização do trabalho do outro; pensando-se nas metas que devem ser atingidas. Isto, por vezes, acaba por gerar um incômodo que pode ser percebido na sala dos professores, nos HTPCs,¹⁵ na sala de aula ou em outros espaços da escola.

Percebemos que a existência do bônus¹⁶ acaba por produzir efeitos nas relações entre os professores. Como nos é apresentado por Ball, pode-se perceber o apagamento da experiência, do que era ser professor antes desta proposta, para que assim possa surgir o professor formatado (BALL, 2005). Acreditamos que um pouco deste apagamento de experiência deve-se a uma questão de sobrevivência no grupo, pois esta Proposta Curricular é uma proposta que, diferentemente de outras anteriores, vem com materiais que expressam possibilidades de prática em sala de aula.

No contexto da produção desses textos curriculares representados pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo percebo um controle evidente, que se manifesta por diferentes vias: no material disponível para professor, no material didático chamado de Caderno do Aluno, nas orientações para a Equipe Gestora e, também, na institucionalização do bônus. Sendo assim, o professor acaba sendo cobrado direta ou indiretamente pelos seus pares, pela equipe gestora ou pela maior assiduidade das “visitas” de supervisores de ensino, se o resultado do Idesp for aquém do esperado. Logo, o trabalho com os denominados Cadernos do Aluno e do Professor, que materializam a proposta didática do currículo, muitas vezes põe um

¹⁵ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo instituído nas escolas estaduais paulistas, juntamente com as Escolas Padrão em 1991.

¹⁶ A política do bônus é algo anterior ao atual currículo do Estado de São Paulo, porém as regras para o cálculo do mesmo, a partir da implementação do currículo proposto em 2008, apresenta algumas mudanças que serão discutidas mais adiante neste texto.

fim ou diminui o ritmo dos projetos realizados pelas escolas considerando a realidade enfrentada. De acordo com Ball (2010), esta é a base para a insegurança, que nos deixa sempre em dúvida se estamos fazendo o certo, o suficiente, se o nosso desempenho é o satisfatório, o que esperam de nós...

(...) a questão não é sobre a possível certeza de ser vigiado, como ocorre num panóptico, trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o 'levar a termo' das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados. (BALL, 2010, p.39)

Não há como não se ter a percepção de que a identidade que está sendo proposta pelo Governo envolve o apagamento dos sujeitos, pois assim é mais fácil minar a resistência presente nas escolas. Porém isto não acontece de forma tranquila; percebe-se, por vezes, uma resistência, por vezes uma acomodação, pois é necessário sobreviver...

Além deste incômodo sentido pelos professores, cabem algumas críticas a esta metodologia de aferição dos resultados da aprendizagem discente. Entre elas temos o fato de esta metodologia privilegiar aspectos quantitativos, não se atentando para os aspectos qualitativos, não levar em conta em que condições acontece o ensino/aprendizagem na escola,

desconsiderar suas condições estruturais revelando uma pequena parte daquilo que lá acontece, desprezando com isto o cotidiano escolar, além de não motivar um envolvimento da comunidade escolar como um todo.

As vozes

Para se ter uma noção do que se diz a respeito da reforma podemos citar propagandas, cartas de leitores e artigos veiculados em jornais e revistas, alguns de grande circulação no país, textos da internet e textos de divulgação do sindicato oficial dos professores da rede estadual de ensino (Apeoesp). Apresentamos inicialmente o texto de uma propaganda da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) veiculada no jornal *Correio Popular* de 27/6/2008:

Um ensino cada vez melhor. Essa é a nossa prioridade.

O Governo do Estado está fazendo um grande esforço para melhorar ainda mais a qualidade do ensino no Estado de São Paulo.

Por isso iniciou uma série de projetos para melhorar a aprendizagem dos alunos: nova proposta curricular, programa especial de alfabetização, reformulação do sistema de avaliação, recuperação intensiva – com aulas de Língua Portuguesa e Matemática nos primeiros 42 dias letivos –, distribuição de material de apoio a professores e alunos, índice de qualidade para cada escola (Idesp), contratação de 12 mil coordenadores pedagógicos e melhoria de infraestrutura nas escolas, entre outros.

O Governo do Estado também tomou medidas importantes que diminuiram o número de faltas de maus professores e está criando um bônus, em dinheiro, para premiar professores e funcionários das escolas em que os alunos melhorarem o desempenho.

Mas o Governo do Estado não parou por aí. Fez agora um decreto com a finalidade de reduzir as transferências abusivas de professores entre escolas e garantir que os alunos tenham o mesmo professor o ano todo. Isso melhora a qualidade do ensino, pois o professor conhece melhor o aluno, suas dificuldades e pode ensinar melhor. Além disso está criando 72 mil novas vagas de professores e melhorando os salários. Todo esse esforço é realizado para que os alunos recebam mais atenção, dedicação e, conseqüentemente, um melhor aprendizado.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Textos dessa natureza causam extrema comoção entre profissionais da Educação e logo surgem novos pronunciamentos para rechaçá-los ou concordar com eles. É o caso do texto de divulgação do sindicato dos professores, retirado do Jornal da Apeoesp n.º 74 de março/abril de 2008, p.6.

Fora, Maria Helena!

(...) A secretária esquece que faz parte de um governo que há 14 anos administra o Estado mais rico da federação e, neste período, o direito do aluno aprender com qualidade e a real valorização do professor foram extirpados pela adoção de políticas educacionais equivocadas. Os resultados são notórios: São Paulo tem péssimos indicadores nas avaliações educacionais.

E o equívoco continua: as ‘novas’ propostas impostas neste início de ano não foram devidamente discutidas e debatidas pelos envolvidos no processo educacional estadual. Tais propostas concentram-se em dois eixos principais: assegurar a capacidade de leitura e escrita e diminuir os índices de

reprovação. Medidas simplistas que servem apenas para tentar maquiagem os problemas existentes na rede de ensino, vivenciados por todos aqueles que acompanham o cotidiano das unidades escolares. E que acentuam o desrespeito à categoria. (...)

O embate estava evidente! Muitos professores sentiram que nesta reforma, mais do que em outras, a preocupação com a Educação saiu do âmbito das escolas e Diretorias de Ensino. Os meios de comunicação desta vez pareciam mais presentes na discussão. Surgiram artigos em jornais e revistas abordando o tema, como é o caso do texto de Fabiano Ormanezi (da Agência Anhanguera) para o jornal *Correio Popular*, veiculado em 22/5/2008.

“Especialistas criticam a cartilha adotada pelo Estado.

(...) Promovido pela Rede Anhanguera de Comunicação (RAC), pela Associação de Leitura do Brasil (ALB) e pela Faculdade de Educação da Unicamp, o fórum [Fórum Permanente de Desafios do Magistério, realizado na Universidade Estadual de Campinas em 21/5/2008] contou com a participação de 700 educadores e conferências de especialistas em educação. ‘Apesar da existência dos livros didáticos, a secretaria produziu seu próprio material que, ao oferecer apenas rápidas pinceladas sobre o conteúdo programático, desqualifica o trabalho do professor, que passa a ser um mero repassador de conteúdo, obrigado a seguir padrões’, disse Kazumi Monakata, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). (...)”

Para mim foi inusitado encontrar na internet o texto de uma professora que ocupava (ou ocupa) o cargo de supervisora, analisando as palavras da então Secretária de Educação Maria

Helena Guimarães para a revista *Veja*. Apresento trechos de sua carta, Prof.^a Dra. Clarete Paranhos da Silva, da Diretoria de Ensino Campinas Leste veiculada na internet.¹⁷

“Quero aqui expressar, com todo respeito, a opinião de uma profissional que pensa que a educação pública de boa qualidade é fundamental para o desenvolvimento do país e que, por isto mesmo, tem orgulho de pertencer ao quadro do magistério estadual paulista. Tenho 15 anos de trabalho na escola pública de São Paulo, 11 dos quais em sala de aula e os últimos 4 na Supervisão de ensino. Tenho lido com muita apreensão algumas matérias que saem nos jornais e na revista *Veja* que, a meu ver, têm colocado a maior parte da responsabilidade dos males da educação nos professores e gestores escolares, sem, contudo, fazer uma reflexão mais profunda sobre esta situação. Concordo que há um número grande de professores sem condição para assumir uma sala de aula. Mas há de se perguntar: por que isto acontece? Se a justificativa do fracasso da educação está neste fato, por que aceitar professores tão mal formados? (...) Não posso deixar de pensar que isto parece uma política muito bem pensada. Professores mal formados formam mal seus alunos e, por isto mesmo, não têm o direito de receber salários dignos de um bom profissional.

(...) Há também outros problemas que precisam ser enfrentados, de fato. Acho no mínimo preocupante quando a senhora afirma, em uma das reportagens (*Folha de S. Paulo*, 25/2/2008), quando questionada sobre as “falhas dos governos tucanos” (Covas, Alckmin), que prefere dizer que os problemas atuais são estruturais. Não são falhas de um governo que está aí há anos, não é questão de incompetência. São questões estruturais. No entanto, quando dizemos que muitos dos problemas da escola pública são estruturais (salários baixos, lotação, prédios horrorosos, lousas caindo aos pedaços, falta de laboratórios, violência, indisciplina etc.) ouvimos que isto é

¹⁷ Site <http://digco.bio.br/rede/politica> (acessado em 3/7/2008).

reclamação sem fundamento; que é só saber bem o conteúdo e boas técnicas didático-metodológicas que tudo se resolveria (isto fica bem claro quando lemos o Caderno do Gestor que acompanha a nova Proposta Curricular). Mas quando questionada em uma das reportagens sobre as condições das escolas, a senhora diz que o governo faz o que pode, manda verbas, mas à noite a escola é invadida e roubam os fios. Isto não é contraditório? O governo tem desculpas, não é sua culpa, é da estrutura e dos vândalos que invadem a escola. Agora, quando um professor tem que enfrentar uma classe lotada, sem a mínima estrutura, ele tem que se virar. Não tem desculpas... Em outras palavras: todas as falhas dos governos passados não são falhas ou questão de incompetência, são problemas de estrutura. Mas quando os professores dizem que a estrutura atual do sistema de ensino contribui muito para o fracasso escolar, o governo diz que isto é desculpa, que é 'bBOSEIRA IDEOLÓGICA', e que basta ser competente e saber o conteúdo que tudo se resolverá.

(...) Em tempo, senhora secretária: fiz mestrado e doutorado e não ganho o salário que estão dizendo por aí que eu ganho. Muitos de meus colegas me perguntam por que ainda estou na educação pública ganhando um salário tão baixo que não condiz com a minha formação. Respondo que escolhi isto por acreditar que estou exercendo uma profissão chave para um país que deseja um futuro mais digno; que ainda acredito na educação e que, sim, tenho compromisso ideológico com a escola pública.

Mas a seguir sua visão e a visão 'vejiana' de educação, senhora secretária, isto deve ser mais uma das minhas 'bBOSEIRAS IDEOLÓGICAS'.

Algumas das dúvidas de Silva também eram dúvidas da Justiça paulista representada na pessoa da juíza Maria Gabriella Pavlopoulos Spaolonzi, da 13ª Vara da Fazenda Pública de São Paulo.

Em dezembro de 2008, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizou uma avaliação que tinha como objetivo a classificação de professores temporários para a atribuição de aulas para o ano de 2009, que representaria 50% da nota para a classificação. O outro critério de classificação seria o tempo de serviço no magistério público do Estado de São Paulo. Em virtude de alguns pontos considerados problemáticos pelo sindicato dos professores da rede estadual de São Paulo (Apeoesp), a juíza citada pediu a anulação da prova aplicada.

Prova foi pautada pela bagunça, diz Apeoesp

"É inadmissível que a secretaria, agora que foi impedida de usar a 'provinha' na contratação dos temporários, se ache no direito de divulgar dados parciais que só servem para caluniar os professores da rede estadual", disse ontem a presidente da Apeoesp, o sindicato dos professores do Estado de São Paulo, Maria Izabel Azevedo Noronha. "Ninguém mais acredita nessa prova", afirmou. Segundo ela, antes de dar publicidade a resultados de uma prova "contestada de alto a baixo", a secretaria deveria preocupar-se, isso sim, em corrigir os problemas apontados. Maria Izabel diz que nunca se opôs à avaliação de conhecimentos. "Sempre defendemos o concurso público como método de contratação por excelência. Mas o que a secretaria quis fazer foi um arremedo disso."

Entre os problemas citados constam o suposto vazamento, na véspera da prova, do gabarito dos testes de história (no total foram avaliadas 14 disciplinas distintas); o fato de os aplicadores das provas serem professores da própria rede, o que, segundo a entidade, pode ter comprometido irreversivelmente a segurança do certame ("Onde já se viu colega fiscalizar colega?"); o fato de a logística da prova "ter sido pautada pela bagunça" - ela menciona locais em que os testes começaram antes do horário marcado e outros em que os examinadores chegaram atrasados, sem contar casos em

que as provas chegaram às salas em envelopes sem lacre.

“ Por que as provas não foram elaboradas, aplicadas e corrigidas por alguma entidade especializada nesse tipo de concurso público que envolve milhares de candidatos, como a Vunesp e a Fundação Carlos Chagas?”, pergunta a presidente.

A prova de sociologia, por exemplo, apresentou erros de concordância verbal, como na questão 17, que diz: "(...) as diferenças de comportamento entre os grupos é justificado pela antropologia como:" O correto é "...são justificadas...".

Também apareceram problemas de redundância ("o grupo se enxerga a si mesmo") e de acentuação ("O quê pode levar à integração de um grupo?"). A divulgação dos resultados da prova, antes de sua derrubada pela Justiça, evidenciou que a cesta de problemas ainda não se tinha esgotado. A professora Ana Rosa da Rocha Lima, 34, de Bragança Paulista, a 85 km de São Paulo, inscreveu-se para disputar aulas de educação física e de ciências. No dia 17, entretanto, só fez a prova de educação física. "Um supervisor avisou a turma que seria muito difícil pegar alguma coisa em ciências, então desisti. Nem peguei a prova."

Quando as notas foram divulgadas, surpresa, ela viu que tinha feito 54,4 pontos em ciências e 48 em educação física. "Não pode ser nenhum homônimo, porque a nota veio com nome e RG. Eles erraram mesmo", disse a professora.

Para a juíza Maria Gabriella Pavlopoulos Spaolonzi, da 13ª Vara de Fazenda Pública de São Paulo, o fim provisório da polêmica sobre a "provinha" teve menos a ver com os argumentos pró ou contra. Segundo ela escreveu na decisão que enterrou, ao menos por ora, as notas no teste, "não há que se olvidar que a escola pública representa, para milhões de

alunos, algo a mais do que as atividades escolares. Alcança, inclusive, o meio da própria alimentação, através das merendas escolares.¹⁸

Em reportagem do jornal *Correio Popular* de 14 de fevereiro de 2009 somos informados de que tal juíza coloca em dúvida a probidade administrativa na pasta da educação quando reflete sobre os motivos de se manter funcionários despreparados nas salas de aula.

“(…) A juíza alega que a probidade do servidor público, prevista na constituição, pressupõe o bom desempenho na atribuição que é determinada. Segundo ela, a improbidade administrativa não é somente classificada pelos atos praticados por servidor público, mas também pela má qualidade administrativa. ‘Reconhecidamente a Secretaria da Educação mantém professores despreparados para ministrar salas de aula. E não há vínculo algum com o poder público que garanta a estabilidade aos servidores ou funcionários que não cumpram com seu dever de forma satisfatória’, afirmou a juíza. (...)”

Após recorrer da decisão de anulação da prova e perder a apelação, a secretária da Educação expôs na mídia a sua insatisfação. Vemos como exemplo a carta da secretária aos professores que participaram da prova, publicada no site www.educacao.sp.gov.br no mês de fevereiro de 2009.

¹⁸ *Folha de S. Paulo*. Fonte: <http://aprendiz.uol.com.br/content/fruthelowr.mmp>(acesso dia 14/2/2009 - 20h56)

(...) A prova dos temporários foi causa de uma ação movida pela Apeoesp, em 23 de outubro de 2008, no Tribunal Regional do Trabalho, local em que ficou acordado o novo critério para atribuição de aulas - termo de audiência No. 232/08 - com a aplicação da prova classificatória para os professores temporários da rede estadual de ensino. Na ocasião, a Apeoesp assinou o acordo que estipulou, inclusive, medidas e procedimentos claros para a aplicação da prova. (...)

Em 23/12/2008, a Apeoesp, descumprindo com o acordo firmado em outubro de 2008, entrou - na 13ª Vara da Fazenda Pública de São Paulo - com uma Ação Civil Pública contra a aplicação da prova para atribuição de aulas e obteve uma liminar. Essa medida judicial foi cassada pela ação da Procuradoria Geral do Estado, órgão que nos defende judicialmente, em 16/1/2009. Ocorre que, na véspera da atribuição, no dia 4/2/2009, houve novo recurso por parte da Apeoesp, interrompendo mais uma vez o processo de atribuição das aulas, que teve de ser transferida para o dia 10/2/2009(...).

Também na entrevista com a secretária da Educação publicada pelo site *Folha on line*¹⁹ no dia 9 de fevereiro de 2009 foi dito que:

“(...) A prova para professores temporários é parte de um grande processo, iniciado em 2007, para garantir maior qualidade do ensino. Trata-se de um conjunto de medidas, que inclui premiação por desempenho, aumento da infraestrutura nas escolas, reforço da atividade pedagógica, reorganização do currículo e redução das faltas de professores”, afirma a secretária de Estado da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro. (...) A prova para os temporários teve 214 mil inscritos – 114 mil de fora da rede e 100 mil que já

¹⁹ Disponível em: www.folha.uol.com.br

eram temporários em 2008. Com a medida da Apeoesp contra a avaliação de professores, agora os 114 mil de fora da rede, como não têm tempo de serviço, tendem a ficar para trás na classificação para atribuição de aulas. (...)

Por dentro da prova para professores temporários

Entenda o debate entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e o sindicato dos professores (Apeoesp)

Três mil professores zeraram na prova de classificação de temporários da rede estadual de São Paulo, realizada no último dia 17 de dezembro. A informação, divulgada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo às vésperas do início do ano letivo, abalou os paulistas, sobretudo aqueles preocupados com a situação da Educação brasileira. Os três mil professores teriam errado todas as questões da avaliação. A notícia é chocante, principalmente quando se trata de um professor, mas também polêmica. Considerando a prova “desorganizada”, a Apeoesp (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) conseguiu, por meio de uma liminar, impedir, ao menos temporariamente, que o governo utilizasse a nota da prova como critério na atribuição de aulas para os professores avaliados. Devido a essa mudança, o início as aulas dos colégios estaduais de São Paulo passou do dia 11/2 para o dia 16/2. Além disso, 1.500 dos professores nota 0 voltam a lecionar.

Percebemos, aqui, os contextos - contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática - propostos por Ball, na sua inter-relação através das diferentes vozes que se articulam exercendo influência sobre aquilo que os sujeitos estão vivenciando. É

evidente a circulação e produção dos discursos, pois o processo de formulação de uma Política Educacional dá-se por meio de contínuas relações e em uma variedade de contextos.

Aproximando-me

Com tantas vozes tão divergentes e tão aguerridas em suas posições e, estando no olho do furacão, podia simplesmente defender uma posição de professora que teve seu fazer normatizado. Mas, acreditando que não há uma só posição legítima, quis escutar tais vozes dissonantes e compor uma sinfonia em que muitos instrumentos tocam em compassos diferentes. Acredito que a riqueza da sonoridade final é em função dessa diversidade. É assim que a Educação vai se modelando ao longo do tempo, por meio destes embates promovidos entre sujeitos que acreditam em suas práticas e experiências de vida.

Capítulo 2

Na busca de sentido precisamos de guias

Na percepção de várias possibilidades de compreensão sobre as questões aqui investigadas busco apoio em Stephen Ball, Michael Foucault e Walter Benjamin, que permitem tratar a minha pesquisa não apenas como algo relativo à minha profissão, ao meu trabalho de segunda a sexta das 7h às 22h. Dizem também respeito a quem sou, como me vejo, como desejo ver a Educação e o meu trabalho.

Uma preocupação inicial nesta pesquisa foi a de não buscar uma explicação definitiva para os conflitos ocorridos a partir da proposição de uma Proposta Curricular. Não se trata de apontar um culpado pelas dificuldades de diálogo sobre a prática pedagógica. Uma tal resposta seria simplista, determinista, linear e, portanto, necessariamente incompleta. Acredito, como Stephen Ball, que a situação como um todo é mais complexa, que precisa ser analisada de uma forma menos restrita.

Compreendendo que uma outra proposta educacional causa ruído não só nas técnicas e estruturas, mas também nas subjetividades, Ball coloca que as tecnologias políticas da reforma da educação tentam reformar professores, o significado de ser professor, a sua subjetividade... Argumenta que elas pretendem reformar também as relações entre professores, fazendo uso de um modo de regulação

(...) que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (dos sujeitos individuais ou

organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de 'qualidade' ou ainda 'momentos' de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p.4)

Essa mudança passa pela maneira de nos percebermos, como sujeitos, em face das Políticas Educacionais. Ball compreende que uma das questões principais de uma reestruturação é a transformação das subjetividades profissionais. *“Não é simplesmente que o que nós fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram”* (BALL, 2006, p.18).

Para que ocorresse esta mudança seria necessário o apagamento da experiência de ser professor e só assim seria possível o surgimento do “professor formatado”. É na busca de compreensão desta performatividade que também recorremos a Ball, pois este autor traz à tona questões que hoje me parecem absolutamente relevantes nesta busca de compreender os conflitos que atingem a todos que se debruçaram sobre a reforma atual da educação. Entendo porque a discussão de tais reformas educacionais está tão carregada de sentimentos, pois percebo que elas mexem com subjetividades, tentam reconstruir sujeitos.

Nas últimas décadas, muitas coisas mudaram na Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Estas mudanças não ocorreram sem questionamentos, lutas, debates, contradições em que vozes de diferentes sujeitos sempre estiveram presentes, por

vezes apoiando, por vezes criticando, influenciando, diagnosticando problemas, apontando soluções, questionando sobre a necessidade de mudanças. Os sujeitos participam das políticas, estão imersos e compõem um contexto. "(...) *políticas colocam problemas para seus sujeitos (...) que precisam ser resolvidos no contexto*" (BALL, 2006, p. 26). Ainda segundo Ball:

Pesquisa em política é sempre, em algum grau, simultaneamente reativa e parasítica. Carreiras e reputações são feitas (...) Tanto aqueles inseridos no discurso político quanto aqueles cujas identidades profissionais são estabelecidas por intermédio do antagonismo a esse discurso beneficiam-se de incertezas e tragédias da reforma (...). Nenhum de nós permanece imune aos incentivos e às disciplinas da nova economia moral. (BALL, 2006, p.2)

As pesquisas de Ball, como vemos, consideram a concorrência de vários níveis de atuação dos sujeitos na construção coletiva de uma realidade educacional, entendendo-a como uma inter-relação entre diferentes contextos, como um processo dinâmico. Não vê esta realidade como uma construção em consenso, em sintonia, mas uma mediação conflituosa.

Este autor me inspira fortemente a trazer aportes teóricos para a presente pesquisa por mostrar-nos a natureza complexa das políticas educacionais e levar-nos a perceber a necessidade de um entendimento de como ocorre a articulação entre o micro e o macro, pois as políticas educacionais não são simplesmente aplicadas de “cima para baixo”. Há uma recontextualização, uma reinterpretação que ocorre com embates e resistências por uns e a concordância, a aceitação e o conformismo por outros.

Portanto, em face de diversas linhas teóricas, de se pensar como as políticas educacionais chegam e acontecem nas escolas, na sociedade como um todo, optamos pela proposta de Ball e Bowe. Estes dois teóricos não concebem as políticas educacionais de forma fragmentada onde há a desconsideração dos embates, das resistências e das lutas travadas na implementação de novas propostas. Acreditam sim, que tanto na formulação quanto na implementação das políticas educacionais há a presença de vários segmentos envolvidos com a Educação, incluindo aí os profissionais presentes no dia a dia da escola.

Tendo como pressuposto que tudo faz parte de uma rede, que os fios são tecidos considerando um todo, Ball defende a ideia de contextos, tentando romper com uma visão determinista do currículo. Fundamenta suas análises em três tipos de contexto: o contexto da prática, o contexto da produção de texto, o contexto de influência (MAINARDES, 2006).

O **contexto de influência** refere-se a toda disputa para o estabelecimento de uma determinada visão sobre a educação, envolvendo vários atores e várias arenas de embate. Temos neste contexto a construção dos discursos políticos. (...) *onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado* (LOPES e MACEDO, 2006, p.2). Múltiplos atores atuam aí. Entre eles estão diferentes redes sociais, agências multilaterais, partidos políticos entre outros.

O **contexto de produção de texto** está relacionado com a produção material de textos, de uma política de educação em sua forma de divulgação. Assim sendo, tem relação próxima com o contexto de influência. Aqui também não há consenso.

Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo

e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (...) (MAINARDES, 2006, p.52)

O **contexto da prática** refere-se ao tempo e local onde as políticas vão produzir os seus efeitos, nem sempre aqueles esperados pelos que a produziram. Isso ocorre porque a prática também é um campo de disputas como mostra Mainardes (2006) apresentando as concepções de Stephen Ball *et al.*, para quem

(...) o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”:
[e faz citação ao texto de Ball et al.] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão

interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (...)
(MAINARDES, 2006, p.53)

Entre outras coisas, o que nos parece muito importante em toda essa concepção de contextos concebida por Ball é que os conflitos ocorrem entre uma variedade de atores em uma variedade de arenas. Os professores, que atuam na escola, também fazem parte de todo o contexto de produção de texto e de influência, mesmo que isso, por vezes, possa ser ignorado. Do mesmo modo, ao criar um texto político de proposta de reforma educacional, a equipe da Secretaria de Educação de São Paulo afeta o contexto da prática, mesmo quando os resultados não são exatamente os esperados. Ou seja, os três contextos - o da prática, o da influência e o da produção de textos - são interligados e envolvem desde os profissionais nas escolas até agências internacionais de financiamento da educação passando pelos centros de pesquisa, pela mídia, pelo Estado, em uma rede complexa de inter-relações.

Há uma relação disso com a questão das identidades docentes. Martin Lawn (2001) considera que os professores, geralmente invisíveis nas propostas educacionais do Estado ou como *uma massa imutável e indiferenciada que permanece constante ao longo do tempo e do espaço*, aparecem em destaque nas épocas de pânico moral da sociedade para serem reprovados. Então *sua identidade aparece como inadequada e é sujeita a alteração abruptamente por vezes e no sentido da modernização sempre* (p.118). O Estado, com seus regulamentos, discursos, programas de capacitação, materiais para o professor etc. procura “produzir” uma nova identidade para os professores. O texto da reforma educacional pretende promover a identidade mais adequada aos fins do Estado. Em relação a identidades e subjetividades, Ball (2010) traz algo similar, dizendo que

(...) um novo modo de regulação social (e moral), que atinge profundamente e imediatamente a prática dos profissionais do setor estatal reformando sentido e identidades, produzindo ou maquiando novas subjetividades profissionais. Esse modo envolve, como Deleuze (1992) observa, um deslocamento das “sociedades disciplinares” para as “sociedades de controle”: “controles são uma modulação, tal como uma autodeformação moldada que irá continuamente ser transformada de um momento a outro (...) (BALL, 2010, p.39)

Acredito, como ele, que a situação como um todo é mais complexa, que precisa ser analisada uma forma menos restrita. Os conceitos de contextos apresentados anteriormente

são claramente uma tentativa de incorporar todos os sujeitos nesta construção de um momento histórico, embora alguns possam ter mais instrumentais que outros naquele momento para fazer valer seus ideais. Há em Ball uma preocupação em considerar os sujeitos e as estruturas sociais em que eles vivem e que diariamente reconstruem.

Pensando nas ideias de Ball em relação às identidades e estruturas sociais, vamos ao encontro daquilo que Foucault (2004) apresenta-nos como *regimes de verdade*. Nesta discussão, este autor nos traz como algumas *verdades* são usadas no intuito de controlar e regular a ação das pessoas na busca de determinados resultados, envolvendo aí diferentes manifestações de poder existentes nas relações entre os sujeitos. Estas manifestações, são expressas por meio das práticas dos sujeitos e espalham-se de forma universal e capilar. Portanto, na visão de Foucault, a manipulação da verdade e o poder estão interligados sendo que os dois estão emaranhados à produção do discurso. Para Foucault,

cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 2004, p.12)

Os discursos citados por Foucault referem-se ao que pode ser dito, quem pode dizer, quando e com que autoridade, pois há de se considerar que possuem relações e significados

que interessam a determinados grupos em detrimento de outros. Sendo assim, estes discursos constroem tanto subjetividades quanto relações de poder, pois

(...) os discursos não se referem a objetos; não identificam objetos; os constroem e, ao fazê-lo, ocultam sua própria invenção. (FOUCAULT, 1974, p.49)

Pensando em todo o contexto que envolve uma reforma curricular, nos discursos envolvidos, nas *verdades* apresentadas pelos mais variados sujeitos, nas mais variadas mídias, em como estes discursos constroem, formam ou deformam sujeitos, é que não podemos esquecer que antes de uma reforma há o anúncio de sua necessidade, vozes levantam-se na intenção de chamar a atenção para aquilo que defendem, por vezes diferentes esferas da sociedade percebem esta necessidade, mas o caminho escolhido para as manifestações de descontentamento acabam por gerar embates. Isto nos leva a refletir sobre como e por que, em um determinado momento, “*entre todas as coisas que poderiam dizer-se, só se dizem algumas, por que aparece um determinado enunciado e não outro*” (BALL, 2001, p.7, *apud* FOUCAULT)

As ideias de Foucault em relação aos discursos e às *verdades* desestabilizam-nos, colocam-nos à procura de uma compreensão mais ampla dos significados presentes em algumas ações que vivenciamos e, quando de uma reforma, levam-nos a indagações sobre os discursos provenientes das diferentes visões presentes em tempos de crise. Que discursos e verdades estamos dispostos a aceitar, o que estamos dispostos a mudar em nós mesmos? Veiga-Neto (2004) em seu livro *Foucault & a Educação* apresenta-nos a maneira como Foucault trabalhou para demonstrar de que maneira o sujeito se institui:

(...) nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nos aplicamos sobre nós mesmos. No contexto dessas discussões, Foucault tomou a palavra 'sujeito' pelos seus dois significados mais importantes: 'sujeito' [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. (VEIGA-NETO, 2004, p.136)

Estas colocações de Veiga-Neto em relação a Foucault ajudam-nos a ter uma melhor compreensão de como alguns discursos e práticas pedagógicas levaram à instituição do sujeito.

Cabe lembrar que a hipótese que Foucault apresenta em *A ordem do discurso* é a de que na sociedade a produção de discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída, o que caracteriza o poder da palavra já que,

(...) o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (p.10)

Por vezes, em Educação, percebemos a repetição de alguns discursos já usados em outros contextos, dando-nos a sensação de que já vivemos determinada situação, porém é necessário pensarmos naquilo que Foucault (1996) apresenta-nos em relação ao fato de que o novo não está naquilo que é dito, mas sim no acontecimento de sua volta; sendo assim,

encontramos aqui um elo com a preocupação de Ball em considerar os sujeitos envolvidos nas estruturas sociais que reconstruam.

E nesta reconstrução há a percepção que algumas certezas estabelecidas são colocadas à prova; o discurso naturalizado passa a provocar incômodos, a gerar questionamentos quanto a sua ordem.

Assim sendo, as obras de Michael Foucault nos abrem-nos um leque de possibilidades para a investigação das produções discursivas em Educação, o que nos leva a perceber como o currículo pode ser tido como algo que disciplinariza os corpos e os saberes, levando a governamentalidade à biopolítica liberal, isto é, “*um tipo de arte de governar assentada numa Razão de Estado*” (GADELHA, 2009, p.119), com a percepção da forma complexa e dos vários fatores que estão em questão na agonística que “envolve poder (dominação) e resistência”. (GADELHA, 2009, p.120 *apud* FONTANA; BERTANI, 1999).

Partindo desta concepção, considerando os sujeitos entrevistados, suas vivências e visão de mundo é que procuramos, a partir das narrativas, compreender as experiências dos sujeitos, na tentativa de encontrar que discursos estão formando esses sujeitos, que discursos emergem dessas narrativas.

Em Ramos (2012) encontramos que os sujeitos constituem-se a partir das suas experiências. Quando estas experiências são narradas, elas são intercambiadas, são trocadas no processo em que aquele que possui alguma coisa para dizer irá formar o outro, sendo que cada pessoa também se forma a partir de suas experiências pessoais e coletivas. Há sempre uma relação, pois é a partir das experiências do outro que o sujeito ressignifica a sua própria experiência. Sendo assim, as experiências que uma determinada pessoa vivencia contribuem, de algum modo, para a constituição do outro. Portanto, quando os professores narram as experiências que vivenciaram exteriorizam discursos, pois os sujeitos, além de se constituírem pelas suas experiências, também se constituem pelos discursos.

Nas narrativas dos professores e dos autores da proposta curricular percebemos as experiências e os discursos que formaram/formam estes sujeitos. Em relação a isto Ramos (2012) defende que, para Foucault, o sujeito é constituído pelas práticas discursivas, sendo que estas práticas discursivas iram moldar a maneira de o sujeito se perceber, falar sobre e compreender o mundo em que vive.

Dessa forma, acredito ser possível reconhecer a constituição do sujeito no par narrativa/discurso, pois a narrativa procura recuperar a experiência dos sujeitos, que vem preñe, carregada de significados e de discursos que constituíram este sujeito. Portanto, o sujeito constitui-se tanto pelas práticas discursivas quanto pelas suas experiências. Experiências que, ao serem narradas, ressignificadas, nos trazem discursos que revelam tensões e relações de poder presentes nas relações entre os sujeitos, nas possibilidades de brechas que permitem tencionar estas relações de poder.

Considerando os sujeitos sendo constituídos tanto pelas práticas discursivas quanto pelas suas experiências além das relações de poder que emergem dessa tessitura, aproximo-me de Walter Benjamin na busca de sujeitos atuando na história, para sentir a profundidade das experiências vividas pelos sujeitos, para valorizar as marcas que trazem em sua pele, em seu interior... Ler Benjamin, para mim, é aprender a trazer para as discussões, que ora faço, uma vida toda de experiências que dão sentido à minha compreensão do mundo. É, como disse, reconhecer que os leitores deste texto irão também lê-lo segundo suas próprias experiências. De Benjamin, além desse encontro com o sujeito no cotidiano das situações vividas, trago a ideia de narrativas e mônadas como uma forma de compor um texto que tenta não restringir a análise estritamente ao meu ponto de vista.

O que me chama a atenção na obra deste filósofo, mais do que qualquer outra coisa, é a dimensão que dá ao sujeito. A pessoa, em Benjamin, é construída pelas suas experiências do dia a dia, formulando e reformulando suas vivências. Para Benjamin, o homem dá a cada

momento novo significado às coisas que vivenciou. O mundo é uma experiência. Talvez o texto que mais aborde esta visão do homem seja “*A Infância em Berlim por volta de 1900*” (BENJAMIN, 1995) em que vemos a relação entre a experiência e a memória delineando-se. A experiência não é única, pois ela é refeita a cada momento e a memória não é única, pois ela é uma revisitação da experiência.

Na procura de ressignificar aquilo que viveu, penso que o sujeito vá buscar na memória aquilo que lhe marcou. Nesta busca há um querer esquecer e um querer lembrar. Vários são os fatores que podem interferir na memória. Entre eles são determinantes - de acordo com Damasceno (2009)²⁰- para definir o que permanecerá guardado no cérebro do indivíduo o interesse pela informação, o valor que ela terá para a sobrevivência, inclusive social, e a carga emocional ou o estado de humor no momento em que foi recebida.

Em Benjamin (1994, p.205) encontramos que a preocupação da narrativa não é transmitir “*o puro em si*”, não é transmitir a informação daquilo que aconteceu, mas sim como o sujeito vivenciou o acontecimento, pois “*assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso*”.

Indo ao encontro de um conceito de memória, que considere as experiências, os apagamentos, os esquecimentos, é que reforço o diálogo com Benjamin, pois acredito que na realização de uma pesquisa onde há diferentes pontos de vista, visões de mundo e interesses há a necessidade de se aceitar as sensibilidades dos entrevistados e a minha. Trata-se, como já disse, de não se procurar apenas um certo e um errado, não se procurar uma explicação para todos os fatos de forma lógica e racional, e portanto determinista, pois Benjamin alerta que mais importante do que o vivido é aquilo que se constitui o tecido de sua rememoração (BENJAMIN, 1994, p.37). Ainda em Benjamin,

²⁰ Benedito Pereira Damasceno, professor pesquisador da Unicamp, em uma reportagem especial, intitulada “*Ciência do Futuro*” publicada no jornal *Correio Popular* em 1º de março de 2009, p. A10.

(...) um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.
(BENJAMIN, 1995, p.37)

Nesta linha, reforça Larrosa (2002) que “*o saber da experiência é um saber particular subjetivo, relativo, contingente, pessoal*”. Portanto, diferentes pessoas vivenciando a mesma experiência podem construir saberes diferentes.

Nas obras de Walter Benjamin, assim como em Jorge Larrosa encontramos esta percepção do sujeito, imagens historicamente localizadas, em que há a observação do objeto, do lugar de onde se fala, experiências vividas, onde se encontra uma brecha para burlar o sistema, para fugir daquilo que é imposto (QUINTINO, 2005). Encontramos a valorização da subjetividade, a importância da narrativa dos sujeitos, o que nos leva a perceber, com mais sensibilidade, os conflitos que as mudanças das políticas educacionais podem causar.

Pensando nas narrativas dos sujeitos entrevistados devo considerar que quem está narrando não é mais aquele que viveu a reforma em 2008, pois, do diálogo com Benjamin, trago que rememorar não é apenas voltar ao passado, mas sim resignificá-lo com as nossas experiências do presente e, com isto, pensarmos o futuro.

Para Benjamin, rememorar é um ato político, com potencialidades de produzir um “despertar” dos sonhos, das fantasmagorias, para a construção das utopias.

Rememorar significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro. (GALZERANI, 2009, p.21)

Quando eu ou meus entrevistados fazemos um processo de rememoração, percebemos a presença de outros em nossas experiências. Este é outro ponto fundamental da visão de Benjamin sobre o sujeito. Ele não é isolado, ele faz parte de uma estrutura. Para Benjamin, a rememoração não é algo solitário, individualista, pois ela traz consigo várias vozes presentes nos acontecimentos narrados; portanto, há a necessidade da sensibilidade para que essas rememorações ganhem significados.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, em termos de temática, problematizações e aspectos teórico-metodológicos, desenvolvo nesse momento meu trabalho de pesquisa, tendo como referência a seguinte questão de investigação: Considerando os contextos de influência, da prática e da produção de texto, como os sujeitos participantes da elaboração e da prática da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), na área de Ciências da Natureza, se percebem e percebem o outro neste momento de transformação? Que permeabilidades são percebidas entre os diferentes contextos no que se refere aos discursos sobre as práticas docentes e curriculares?

Capítulo 3

“Na sua superfície, ela é profunda [natureza]
E tudo contém muito
Se os olhos bem olharem”
(Fernando Pessoa)

Dialogia²¹ como opção metodológica

Ao mencionar, no primeiro capítulo, todas aquelas posições diferentes de sujeitos em relação à recente reforma educacional no Estado de São Paulo quero mostrar que o conflito não é superficial, pois mostra como os sujeitos estão vivenciando o processo profundamente. Não é mera retórica então, é luta pelo que se acredita. Se não busco estes diferentes olhares com a intenção de estabelecer uma “verdade”, tampouco procuro a mera exposição de cada versão.

Meu desafio aqui é construir uma narrativa e narrar significa tecer uma discussão sem definir uma estampa a priori. Narrar, para Walter Benjamin, não é fabricar um relatório. Como o barro na mão do oleiro ganha forma, o vaso só tem sua forma apreciada no olhar do transeunte. O olhar do transeunte lhe dá as cores próprias, únicas, que ele, transeunte, reconhece e admira. Outro transeunte talvez passe sem dar importância. Assim, construir uma narrativa é buscar com que cada leitor teça junto, por meio de nossas palavras recolhidas dos informantes, uma peça às vezes totalmente diferente.

²¹ LARROSA. “Notas sobre a experiência e o saber de Experiência” (p.9).

Durante esta pesquisa, a minha intenção foi a de ouvir as diferentes vozes, os diferentes pontos de vista sobre a atual Reforma Educacional do Estado de São Paulo. Não estive à procura de verdades incontestáveis ou à procura do certo e do errado.

Procurei sim compreender como as políticas curriculares acontecem e como são percebidas na escola, na sociedade, como se estabelecem as relações Estado/professor, Estado/sociedade, professor/sociedade.

Não estive, portanto, à procura de regularidades e sim de subjetividades, de significados que diferentes sujeitos trazem em relação ao que vivem, ao que experienciam, ao que lhes acontecem quando uma Proposta Curricular perpassa-lhes a experiência. Em outras palavras lidei com as visões pessoais sobre o tema, com as narrativas pessoais. Logo, o trabalho com as narrativas constitui o traço mais forte da metodologia que utilizo.

Acredito que esta não é uma tarefa fácil, pois estarei lidando com emoções, com sonhos, com identidades, com reconstruções, com silêncios, revoltas, medos... Pensando em medos, não podemos nos esquecer de que ele é a *emoção humana mais primitiva, porque está relacionado à sobrevivência* (MIN, 2009)²². Acredito que sobreviver àquilo que nos é imposto é visto como necessidade por muitos de nós. Eu sentia isto, mas sei que muitos outros atores envolvidos com a reforma, sejam professores, sejam coordenadores, sejam elaboradores ou outros, podem ter passado pela mesma situação. E outros podem não ter experimentado tais sentimentos.

Sendo assim, ao lidar com as narrativas dos sujeitos sempre esteve presente a percepção daquilo que me era narrado, por meio de vários sentidos; assim como Larrosa nos fala em relação a como-se deve ler Nietzsche.

²² Professor Pesquisador Li Li Min, do Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp em uma reportagem especial, intitulada “*Ciência do Futuro*”, onde ele coloca que a compreensão do comportamento passa por questões éticas. Publicada no jornal *Correio Popular* em 1º de março de 2009, p. A10.

Lê-se com os olhos, mas também com o olfato e com o gosto, com o ouvido e com o tato, com o ventre, inclusive com a ajuda de martelos e bisturis. O leitor ao qual Nietzsche aspira lê com todo o corpo e não só com as partes 'altas' privilegiadas pela hierarquia dos sentidos imposta pela tradição metafísica: os olhos e a mente, o espírito em suma. Nietzsche trabalha o corpo inteiro do leitor, fazendo com que em sua descrição da leitura intervenha um amplíssimo registro sensorial.
(LARROSA, 2001, p.32)

Isto porque a narrativa dos sujeitos está sempre permeada por diversos outros sujeitos, com quem ele vai dialogando, indagando, revendo-se, questionando-se, formando-se, percebendo-se como um sujeito não isolado.

Na procura de “ler” suas narrativas *com todo o corpo* é que procurei elementos inspiradores para a presente narrativa em Walter Benjamin.

Além das narrativas dos sujeitos busco trabalhar também com notícias e artigos divulgados em diferentes mídias em relação a fatos que envolvam a atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo; assim como estas mudanças foram sendo anunciadas, das mais variadas maneiras, nos anos anteriores. Mas isso não significou fazer uma leitura “positivista” destes documentos como se procurasse descortinar uma verdade única e eterna sobre este momento histórico. Mais do que isso, meu objetivo era traçar o pano de fundo mais amplo em que as pessoas estão enunciando suas narrativas.

Em termos metodológicos, uma última contribuição de Walter Benjamin é a concepção de mônadas. Em alguns de seus textos apresentou este modo diferente de colocar suas ideias:

a construção de pequenos textos, as mônadas, que têm um sentido completo em si e ao mesmo tempo conseguem, junto com outras, formar uma visão abrangente do que se aborda. Em Rosa, Ramos, Correa e Soares (2011) encontramos que mônadas são:

(...) Partes-todo e não apenas partes de um todo, no conceito de mônadas podemos reunir a perceptibilidade, sensibilidade e receptividade, constituindo, segundo Leibniz, em seu estado presente não apenas o que o precedeu, mas o que está prenhe de futuro.

As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um de seus fragmentos. (ROSA, RAMOS, CORREA, SOARES, 2011, p.203)

Assim percebemos as mônadas, como fragmentos que podem nos levar a uma compreensão mais ampla ou mais profunda daquilo que foi vivenciado pelos sujeitos que narram suas experiências (considerando os sujeitos, em suas subjetividades, fazendo parte de um todo através das resignificações de suas experiências).

Na busca de uma visão mais abrangente daquilo que foi abordado partimos de sucessivas leituras das entrevistas (demoradas o suficiente, como propõe Larrosa [2002], para nos dar tempo de “escutar” o que foi dito, para podermos encontrar sujeitos inteiros por meio de suas resignificações). Durante as leituras procuramos sempre uma articulação entre as diferentes narrativas, considerando as vivências dos entrevistados, em seus contextos e nas

permeabilidades com outros contextos, na busca de uma compreensão daquilo que nos era narrado. As mônadas foram produzidas considerando os diferentes momentos da entrevista, num processo de escuta do narrador que resgata a densidade emocional da narrativa (uma vez que o registro foi fonográfico). Reconhecer os momentos mais densos, em que o(a) narrador(a) parece visivelmente mais engajado(a) na sua rememoração e no diálogo com o entrevistador, os momentos de excitação e de silêncio bem como de excitação e de empolgação, perceber a fluidez da narrativa, as idas e vindas, rememorar anotações feitas durante ou após entrevistas, tudo isso ajuda a construir as mônadas. Resumindo: cabe ao entrevistador, com sua sensibilidade, verificar que mônadas consegue extrair de uma entrevista completa, uma vez que este processo de escutar, transcrever, reler é também ele propriamente dito uma experiência do entrevistador.

Tendo em mente a questão de investigação foi feita a leitura das transcrições das entrevistas e a partir delas construí mônadas que apresentarei no corpo deste trabalho. Com relação aos títulos de cada mônada, eles são naturalmente subjetivos. São fragmentos de falas que me marcaram em cada uma delas, mas cada leitor poderia criar títulos diferentes pelo mesmo motivo.

Seguindo em frente...

Entrevistas...

Em face de a tudo o que foi apresentado até aqui é que, ao planejar as entrevistas, uma questão emergiu: Como seria entrevistar colegas de profissão sem ficar tentando prever o que

eles falariam, sem que a entrevista virasse um momento recíproco de desabafo? Que identidade seria por mim assumida: a professora ou a pesquisadora?

E é no diálogo com Stuart Hall, onde este autor apresenta-me Mercer, que me percebo nesta multiplicidade já que *“a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente, é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza (MERCER, apud HALL, 2003, p.9).*

E é esta experiência que me faz sentir no “olho do furacão”, com toda essa problemática movimentando-se à minha volta. É ainda Hall que me apresenta que a forma como somos interpelados forma e transforma a nossa identidade:

(...) O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) a medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos no identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2003, p.13)

E foi considerando estas identidades cambiantes que percebi que a escolha dos entrevistados poderia ser interessante para uma oportunidade decisiva de reflexão pessoal.

Foi no começo de 2009 que dei início à escolha das pessoas que entrevistaria para a minha pesquisa. A princípio iria entrevistar professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores, bem como fazer a análise de documentação composta de textos de variadas mídias sobre o tema. Como já mencionei, quanto aos professores, a opção foi por realizar entrevistas com profissionais da área de Ciências da Natureza no Ensino Médio, que é de minha formação inicial, por proximidade com relação aos conteúdos propostos para a área e de domínio dos professores.

Para iniciar as entrevistas pensei em entrevistar primeiro professores mais próximos a mim. Sendo assim fiz três entrevistas: Mario, Fernanda e Pitita. A estes se juntaram a professora Vitória.

Ao final destas entrevistas percebi que, pretendendo um diálogo com Stephen Ball, não poderia deixar de fora das entrevistas aquelas pessoas que fizeram parte da elaboração da Proposta Curricular para o Estado de São Paulo. Mas mesmo não conseguindo negar os meus sentimentos de desconforto em relação a estes sujeitos, que mexiam com minha prática, profissional inesperadamente naquele início de 2008, sabia que, do ponto de vista metodológico, seria importante entrevistá-los. Sabia que

(...) as práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade, deixando vir à tona pessoas mais inteiras, na relação com outras pessoas, situadas no presente, dialogando com o passado, mas abertas ao futuro. Pessoas deixando transparecer suas certezas, mas também suas incompletudes. Pessoas que renunciam a tudo

preencher, para deixar que algo do outro possa dizer-se. (GALZERANI, 2009, p.22)

E assim, pensando em “*que algo do outro possa dizer-se*”, é que comecei a considerar a possibilidade de entrevistar os elaboradores da Proposta e por dias fiquei a imaginar qual seria a melhor maneira de abordá-los para conseguir uma entrevista. Enquanto fazia tais planos começava a entrevistar as pessoas já contatadas.

Encontrei, neste meio tempo, o endereço eletrônico de uma das professoras envolvidas com a Proposta de Química e fiquei uma semana pensando o que eu escreveria para ela. Acabei enviando um e-mail e dois dias depois a entrevista estava marcada. O que me chamou a atenção foi que no e-mail resposta a professora escreveu que ela confiava em minha ética. Isto me deixou confiante, mas ao mesmo tempo muito preocupada em como iria trabalhar o material da entrevista.

A entrevista foi marcada para uma manhã de junho em São Paulo. Eu entrevistaria esta professora e mais duas pessoas de sua equipe que participaram da elaboração do material de Química, Camargo e Sandra.²³ Por fim entrevistei quatro pessoas, pois ao final de sua entrevista, a professora Elvira perguntou se eu não gostaria de entrevistar também uma de suas orientandas de mestrado, que era professora da rede estadual em São Paulo. Assim também fiz uma entrevista com Marcela.²⁴ professora de Química, há mais de quatro anos professora da rede pública estadual. A professora Elvira sugeriu ainda mais três pessoas (Vitório, Mônica e Júlio, todos de algum modo responsáveis pela Proposta) para serem entrevistadas. Logo após tais entrevistas, percebi-me em uma confusão de sentimentos e

²³Todos os nomes das pessoas entrevistadas presente neste texto são fictícios.

²⁴No texto não há mênadas da professora Marcela, pois ela não respondeu aos e-mails que continham o termo de aprovação.

surpresa com tudo aquilo. Foi um dia muito interessante, por ter experimentado a sensação de estas pessoas se deixarem falar e transformar meu modo de ver o trabalho delas.

Assim que pude enviei um e-mail para Vitório, Mônica e Julio, apresentando-me, mencionando a entrevista da professora Elvira e a sua sugestão de que os procurasse para realizar entrevistas. Duas horas depois, a professora Mônica, responsável pela confecção do material destinado aos professores e alunos, respondeu-me que seria um prazer dar a entrevista; o professor Vitório respondeu-me dois dias depois. Os dois foram muito solícitos. O professor Julio, o mais novo, profissionalmente, entre os quatro, demorou três semanas para responder e escreveu que só poderia às sextas-feiras. Respondi que poderia qualquer sexta-feira, que estaria à sua disposição. Isto foi na última semana de julho de 2009; ele ainda não respondeu. Em virtude disto não foi possível a entrevista com um dos autores da proposta de Biologia.

Neste meio tempo, já em outubro de 2009, enquanto o então secretário de Educação apresentava-nos algo novo em relação ao plano de carreira dos professores, as minhas últimas entrevistas eram realizadas. Em todas elas pedia que meus entrevistados e entrevistadas comentassem sobre o momento das reformas educacionais, como participavam dela, o que sentiam... Eles e elas puderam me contar livremente sobre suas vidas, sua formação, sua visão sobre a Educação, sua prática neste campo e sobre este momento de transformação. Destas entrevistas nasceram as mônadas que apresento em capítulo posterior.

Resumindo foram entrevistadas as seguintes pessoas:²⁵

- Mario: professor de Física com mais de 12 anos de profissão.
- Fernanda: professora de Biologia com mais de 20 anos de profissão.
- Pitita: professora de Física com 1 ano de profissão.
- Vitória: professora de Química com mais de 10 anos de profissão.

²⁵ Mário, Fernanda, Pitita e Vitória pertencem a escolas diferentes da rede estadual da cidade de Campinas/SP.

- Elvira: professora-pesquisadora envolvida com a elaboração da proposta curricular da disciplina de Química.
- Camargo: professora-pesquisadora envolvida com a elaboração da proposta curricular da disciplina de Química - integrante do grupo de pesquisa coordenado pela professora Elvira.
- José Vitório: professor-pesquisador, trabalha com formação de professores e com projetos específicos. Responsável pela elaboração da proposta curricular de Física.
- Mônica: responsável pela confecção do material destinado aos professores e alunos.
- Marcela: professora de Química, há mais de quatro anos, da rede estadual. Mestranda em Química.

Capítulo 4

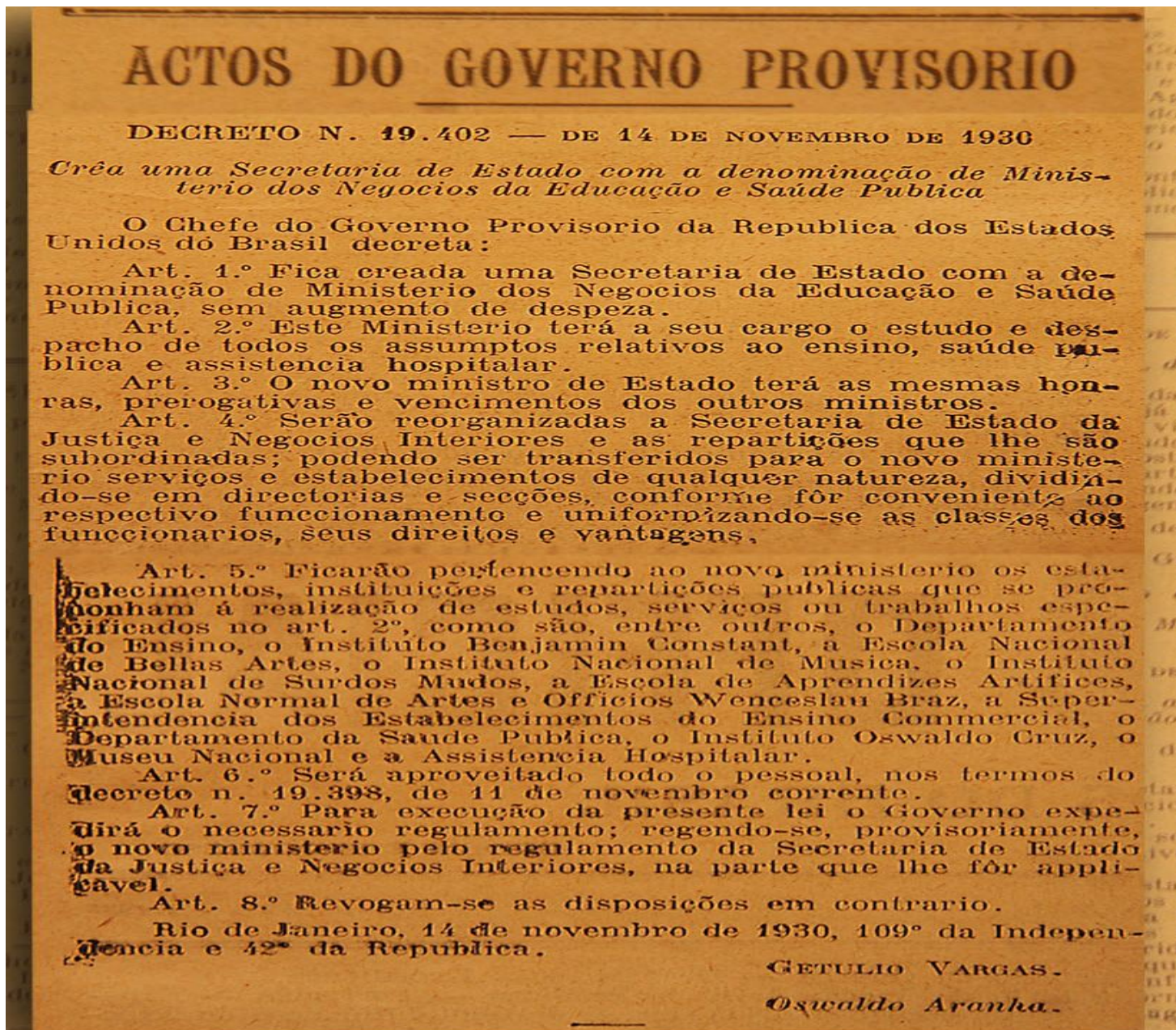
Mudanças e conflitos

Apesar de qualquer reforma educacional afetar com maior ou menor intensidade a prática do professor em sala de aula, a maneira de se perceber como profissional, as mudanças não se restringem apenas ao campo da prática, pois segundo os contextos propostos por Ball, como já citado, várias outras áreas exercem influências nessas mudanças. Devido a isto faz-se necessária a percepção do contexto histórico onde estas reformas foram geradas. Não podemos deixar de mencionar que estamos acostumados a sempre cobrar do Estado ações que garantam a melhoria do sistema educacional, porém não podemos deixar de considerar os significados desta melhoria, a quem elas servem.

Com esta visão é que nos remetemos aos contextos de elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), partindo da primeira, datada de 1961, até a atual, de 1996, sendo alvo de nossas observações as influências e os conflitos relacionados à sua elaboração.

Tendo em vista o contexto histórico julgamos importante, neste trabalho, fazer uma breve retrospectiva dos caminhos da Educação brasileira trazendo alguns fatos históricos, como a criação do Ministério da Educação, a Reforma Francisco Campos, além da Reforma Capanema.

Em 14 de novembro de 2010, o Ministério da Educação completou 80 anos de existência, tendo sido criado em 1930 com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública,²⁶ conforme reprodução do decreto publicado no Diário Oficial:



Ao final da década 1920, num cenário de crise econômica mundial e em meio ao confronto de ideias divergentes, tem-se a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, fato este que:

²⁶ Em 1953, com a criação do Ministério da Saúde, o dito Ministério passa a ser denominado Ministério da Educação e Cultura (MEC) até 1985, quando é criado o Ministério da Cultura. Porém, até os dias atuais o Ministério da Educação é conhecido por MEC.

(...) repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. A Revolução de 30 foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu com que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. A nova realidade brasileira passou a exigir uma mão-de-obra especializada (...)²⁷

Para isto seria necessário o investimento em Educação, pois até 1930 não havia uma política nacional para a Educação em nosso país, com diretrizes gerais a serem seguidas.

No intuito de sanar esta necessidade é que neste ano foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. O então Ministério, criado no governo de Getúlio Vargas,²⁸ tinha como função estudar e despachar todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar, através da Reforma ocorrida em 1931 conhecida como Reforma Francisco Campos (MENEZES, 2002), sob o comando do Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Esta reforma se efetivou através de decretos:

Decreto 19850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação. · Decreto 19851, de 11 de abril de 1931, que dispôs

²⁷ Extraído do site: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartaz_mec75anos.pdf (em 25/11/2010).

²⁸ Governo populista, onde o Estado era mediador dos conflitos sociais. Um dos maiores legados deste governo foi a implementação de um projeto desenvolvimentista baseado na forte presença do Estado em áreas consideradas cruciais para o desenvolvimento do país. Atuando como regulador ou empreendedor de certas atividades econômicas, a intervenção estatal tinha por objetivo estimular a industrialização e modernização do país.

sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário. Decreto 19852, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Decreto 19890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino-secundário. Decreto 19941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país. · Decreto 20158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. Decreto 21241, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário. (MENEZES, 2002)

Um das medidas citadas desta reforma foi a criação do Conselho Nacional de Educação, além da organização, por decreto, dos ensinos secundário e comercial, destinado o ensino comercial à "*formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional*", *construindo no seu espírito todo um "sistema de hábitos, atitudes e comportamentos"*. Em 13 de janeiro 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a ter o nome de Ministério da Educação e Saúde. Neste momento deixa de ser sua função a assistência hospitalar.

Outra mudança do sistema educacional brasileiro no Governo de Vargas, foi a reforma Capanema, que herda o nome do ministro da Educação e Saúde entre 1934 e 1945, Gustavo Capanema, que possuía uma importante atuação na definição ideológica e nas políticas públicas implementadas. Ficando sob a incumbência deste Ministério, entre outras funções, a criação de um projeto cívico-pedagógico, responsável pelo surgimento de um novo homem brasileiro. De acordo com Menezes (2002), é na educação secundária que esta reforma deixaria as marcas mais profundas e de maior duração:

(...) o sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação" e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, "realidade moral, política e econômica" a ser constituída. (MENEZES, 2002)

É latente nesta reforma a preocupação com o civismo, além da criação da identidade nacional, cabendo à disciplina de Educação Moral e Cívica a formação do caráter dos cidadãos. Com a Reforma Capanema inicia-se um debate sobre a educação que se prolongaria por 13 anos consecutivos na tentativa de desenvolver um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

A institucionalização da Educação a partir da década de 1960

Indo ao encontro daquilo que Saviani (2008) apresenta-nos em relação à importância da Lei de Diretrizes e Bases, que fixa as diretrizes da educação nacional, no sentido de estabelecimento de parâmetros e rumos para explicitar a concepção de homem, sociedade e educação, que se almeja, é que reforçamos a importância de trazer para este texto algumas das discussões presentes na elaboração das três LDB da educação nacional.

Em 1961, dando continuidade à centralização do ensino iniciada com a Reforma Francisco Campos, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4024/61. Esta lei levou aproximadamente 20 anos para ser criada, sendo antecedida por um período de efervescência:

(...) Os “anos JK” (1956-1960) foram um período de euforia desenvolvimentista, embalado pelo “plano de metas” e pelo slogan “50 anos em 5”. O alvo da política posta em marcha era completar o processo de industrialização do país. (...) (SAVIANI, 2008, p.292)

Além deste período de euforia, esta LDB foi caracterizada pela discussão realizada por dois grupos que possuíam diferentes orientações filosóficas: os estadistas esquerdistas defendiam a Educação para o indivíduo e esta Educação seria exclusividade do Estado; já a corrente do centro/direita defendia a não exclusividade do Estado, mas caberia a ele, Estado, o respeito aos direitos naturais dos cidadãos. Pois,

(...) a fase de chegada à versão final correspondeu ao momento em que a discussão das questões educacionais

extravasou do seu âmbito específico para empolgar a opinião pública em geral. Entram em cena (...) os partidos ideológicos. (SAVIANI, 2006, p.42)

Saviani continua sua colocação trazendo que a Igreja, a imprensa e a revista *Vozes*²⁹ mobilizam-se em defesa daquilo que acreditavam para a Educação, sendo que a Igreja mobilizou a favor dos interesses privatistas, já a imprensa posicionou alguns órgãos a favor da escola privada, enquanto outros eram favoráveis à escola pública. Entre 1957 e 1962, os jornais *O Estado de S. Paulo*, *A Tribuna de Santos*, *a Folha da Manhã* (hoje *Folha de S. Paulo*) saem em defesa da escola pública; já os jornais *O Correio Paulistano* e *a Tribuna da Imprensa* colocam-se ao lado da corrente privatista. Além destes órgãos, outros também se mobilizaram e se fizeram presentes nas discussões da LDB de 1961, como: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, União Nacional dos Estudantes, Ministério de Guerra (representado por professores-militares e técnicos de ensino), Manifesto do Grêmio da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, Associação dos Professores de Educação Física do Distrito Federal, Manifesto de 66 educadores encabeçado por Fernando de Azevedo, Moção da Câmara Municipal de Itapira (SP), Ofício da Câmara de Campinas (SP), Telegrama de Colatina (ES) e ofício do Sindicato dos trabalhadores em Empresas Ferroviárias do Rio de Janeiro.³⁰

Podemos perceber aqui o contexto de influência conforme proposto por Ball, fazendo parte da elaboração desta lei, pois após as pressões vindas dos mais variados lugares inicia-se a discussão do substitutivo final da LDB. O novo substitutivo só ficou pronto em 10 de dezembro de 1959, sendo aprovado pela Câmara em 22 de janeiro de 1960, porém o parágrafo

²⁹ A revista *Vozes* era um órgão da Igreja Católica.

³⁰ SAVIANI, 2006.

3º. do artigo 10, que dispunha sobre a composição dos Conselhos Estaduais de Educação,³¹ foi vetado. Após 238 emendas a lei foi aprovada em agosto de 1961. Para Saviani:

Em síntese, pode-se concluir que o texto convertido em lei representou uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia de conciliação. (SAVIANI, 2006, p.46).

Em face desta conciliação e baseados no que Ball (1994) denomina Ciclo de Políticas é que temos a percepção do processo político, visto que as políticas são resultantes de influências de diferentes grupos configurando o processo de produção de textos oficiais. Acreditamos com isto que este tipo de abordagem oferece-nos uma visão das circunstâncias criadas pelas políticas educacionais, qual a ação social envolvida neste processo além dos discursos que são produzidos. Aqui recorremos a Foucault (1971) que nos apresenta que a produção dos discursos na sociedade é controlada de modo que seja possível *dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade (p.9)*. Decorre disto a necessidade de problematizarmos do tempo e espaço onde as Políticas Educacionais são geradas na intenção de percebermos como os discursos são usados com o objetivo de controlar, ao menos provisoriamente, os resultados, levando-nos à indagação das relações de poder que estão ali envolvidas. Não há como negar que, no momento de conciliação, algumas vozes são silenciadas para que outras se sobressaiam, pois, como defende Ortega (2004), não existe consenso sem exclusão.

³¹ O parágrafo 3º do artigo 10, rejeitado, tinha o seguinte teor: “Na escolha dos representantes será observado o critério da proporcionalidade entre estabelecimentos públicos e privados, assegurada a representação de professores e de diretores de estabelecimentos dentro dos diferentes graus de ensino”. (SAVIANI, 2006)

Em Saviani (2006) percebemos os efeitos da conciliação mencionada acima. Este autor traz-nos que a estratégia da conciliação aparece documentada nas falas dos principais líderes do movimento. Como, por exemplo, a de Anísio Teixeira, *para O Diário de Pernambuco*: "Meia vitória, mas vitória"; Carlos Lacerda, por sua vez: "Foi a lei a que pudemos chegar"; Álvaro Vieira Pinto: "É uma lei com a qual ou sem a qual, tudo continua tal e qual" (p.48). O que demonstra, segundo Saviani, que nenhuma das partes envolvidas no processo de confecção do texto da primeira LDB se reconheceu plenamente no texto final.

A primeira LDB oferece à escola uma certa autonomia quanto à organização das disciplinas e ao processo de avaliação; mesmo com a presença da comissão examinadora, a escola ficava com a responsabilidade de elaborar o seu processo de avaliação que deveria constar no Regimento Escolar. Com isto seria possível a proposta de uma prática mais próxima da realidade de cada escola.

Outra característica desta Lei foi a ampliação da carga horária das ciências naturais no então colegial, hoje denominado Ensino Médio. Este aumento na carga horária de ciências naturais estava ligado à necessidade de impulsionar o desenvolvimento científico e tecnológico para atender à produção industrial, pois havia falta de produtos industrializados durante a Segunda Guerra Mundial.

Essas disciplinas passavam a ter a função de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico. O cidadão seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim capaz de tomar decisões com base em informações e dados.
(KRASILCHILK, 2000, p.86)

Há também, no aumento de carga horária desta área, relações que envolvem ideologia, poder e cultura; Krasilchilk (2000), em seus estudos, traz-nos o episódio ocorrido nos anos 60 durante a Guerra Fria, onde os Estados Unidos investiram muitos recursos em busca de êxito na batalha espacial. Para isto reformularam o currículo de ciências naturais objetivando a formação de uma elite de profissionais nesta área. Os norte-americanos acreditavam que o sucesso na conquista do espaço passava pelos bancos da escola, onde jovens talentos em ciências seriam atraídos na tentativa de continuarem seus estudos na carreira de ciências.

A disputa entre Estados Unidos e a extinta União Soviética representa um período marcante para a organização do ensino de ciências. Foi neste período que foram elaborados os primeiros projetos curriculares para o ensino de Física (*Physical Science Study Commitee-PSSC*), de Biologia (*Biological Science Currículum Study – BSCS*), de Química (*Chemical Bond Approach – CBA*) e Matemática (*Science Matematcs Study Group – SMSG*). Ainda de acordo com Krasilchilk, o período citado ainda exerce influência no atual currículo destas disciplinas, porém ao longo dos anos houve mudanças referentes a novas necessidades e ideologias. Em sua revisão das propostas de reforma do ensino de Ciências nos últimos anos Krasilchilk (2000) apresenta que, a cada mudança de governo, a Educação Básica passa por um *surto* de reformas, o que nos faz refletir sobre qual a função deste nível de ensino. As Políticas Educacionais são Políticas de Estado ou de Governo?

A partir da multiplicidade de influências no contexto de elaboração da primeira LDB continuamos nossas observações em relação aos anos que antecederam a elaboração das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971 com vistas, agora, a entender o processo de formulação e implementação desta lei.

A perspectiva desenvolvimentalista na Educação brasileira

O período de 1964 a 1974 caracteriza-se pelo autoritarismo e pela realização de algumas reformas educacionais. Em 20 de maio de 1970, por decreto, o então presidente da República, general Emílio Garrastazu Médici, instituiu um grupo de trabalho que seria responsável por estudos para a elaboração da segunda Lei de Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus, Saviani (2006). Este grupo de trabalho era composto por: padre José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires. Tendo como ministro da Educação, coronel Jarbas Gonçalves Passarinho.

A equipe de trabalho designada por Passarinho iniciou suas atividades em 16 de junho de 1970 realizando seus encontros na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Ao contrário da LDB de 1961, esta LDB teria o prazo de 60 dias, estipulados pelo presidente da República, para concluir os trabalhos. Sendo assim, em 14 de agosto de 1970, o grupo encaminha o anteprojeto de lei, que continha: a concepção de currículo, a determinação dos conteúdos curriculares, a ordenação e sequência dos conteúdos de 1º e 2º graus, a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, ensino supletivo, a formação e regime de trabalho dos professores e especialistas, o financiamento do ensino e as condições para a implementação da proposta.

Na tramitação do projeto, os parlamentares apresentam 362 emendas, porém, apesar do grande número de emendas, a maior parte delas era inócua (Saviani, 2006). Sendo assim, sem muitas discussões o texto foi aprovado na Câmara e no Senado.

Quanto ao ensino de Ciências, com as transformações políticas vivenciadas no Brasil, houve também a mudança de visão de como deveria ser a escola. Agora o foco estaria direcionado para a formação do trabalhador. Com isto, as disciplinas da área de Ciências

Naturais sofreram uma nova configuração passando a ter um caráter profissionalizante. (KRASILCHIK, 2000).

Nesta LDB foi marcante a ausência de manifestação da sociedade civil:

(...) no processo de tramitação do projeto da Lei 5.692 no Congresso Nacional não apenas não se detectou manifestação alguma por parte da sociedade civil (...) a oposição estava desbaratada e silenciada, restando escassos elementos que cumpriam o papel de legitimar o regime, que assim podia manter sob disfarce formal seu caráter ditatorial insistindo em se proclamar democrático ainda que a preservação da democracia só tenha sido possível pela sua conversão em 'democracia excludente'. (SAVIANI, 2006, p.125)

Assim sendo, em Saviani (2006) encontramos que a Lei 5692/71 foi promulgada em um momento de euforia do governo Médici, no momento do “milagre econômico”, onde o autoritarismo era dominante. Neste contexto político, as decisões sobre Educação não cabiam aos educadores e sim ao grupo militar tecnocrático; aos primeiros caberia a execução *de modos eficientes* das medidas que eram propostas pelos seus elaboradores, que em sua maioria era da área econômica.

A situação, vivida na elaboração da LDB/71, não perdura por muito tempo, pois ao final da década de 1970 inicia-se um período de greves onde algumas das reivindicações atentavam para a necessidade de uma escola pública de qualidade que fosse voltada para as

necessidades da maioria da população, que não fazia parte *das camadas dirigentes*. Estas reivindicações e greves tornam-se mais intensas na década de 1980.

Com o fim do regime militar, na década de 1980 e com a Constituição de 1988, este período da história do Brasil ficou marcado como uma fase de abertura democrática, onde o foco das mudanças foi a garantia dos direitos sociais e individuais. Sendo assim, o país passou por grandes transformações no modelo econômico, o que acabou refletindo na Educação e na necessidade de repensar a legislação em vigor. Antes mesmo da Constituição de 1988, em agosto de 1986, na IV Conferência Brasileira de Educação, realizada na cidade de Goiânia, foi aprovada a carta de Goiânia, que em seu conteúdo apresentava propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referente à educação (SAVIANI, 2008). Quase todos os pontos presentes nesta carta foram incorporados ao texto da Constituição (1988), o que reforçava a nova realidade política da época.

Tempos de ruptura e de recontextualizações de discursos

Neste mesmo momento político inicia-se, em 1987, o movimento que visava à elaboração da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atentando-se para a necessidade de *“pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores no sentido de influenciar diretamente junto aos parlamentares no processo de elaboração da nova lei”* (SAVIANI, 2008, p.36). Porém, no segundo semestre de 1992, estas discussões são deixadas para segundo plano em virtude da crise política que o país atravessava, culminando no afastamento do então presidente Fernando Collor de Melo, em face das denúncias de corrupção.

De 1992 a 1995 houve muitas negociações em relação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Houve também a eleição do novo presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e junto com ele um novo ministério, novos deputados e senadores.

Em 17 de dezembro de 1996, o relatório que continha o texto final da LDB foi aprovado na Câmara dos Deputados. Logo após, em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi promulgada sem vetos. Desta vez, a aprovação sem vetos não se deu em virtude do autoritarismo dominante na LDB de 1961, mas, sim, pelo fato de o MEC ter sido o co-autor do texto de Darcy Ribeiro, empenhando-se assim em sua aprovação. (SAVIANI, 2008).

A intenção aqui não foi fazer uma abordagem teórica das legislações, mas apontar aspectos do contexto histórico em que as leis foram geradas e com isto tentarmos uma melhor compreensão das características dos diferentes períodos da Educação nacional.

Nesta mesma linha partimos para uma breve retrospectiva das políticas educacionais oficiais do Estado de São Paulo nos últimos 30 anos.³² O motivo da escolha deste intervalo de tempo deve-se ao fato de que, após um longo período de regime militar, os anos 80 foram especialmente difíceis, marcados pela inflação alta, pelo alto nível de desemprego, pelo processo de redemocratização nacional e, no Estado de São Paulo, pelo início de uma série de reivindicações ao poder público estadual para a reformulação dos guias curriculares que estavam em vigor desde a década de 1970 e que eram conhecidos como “verdões”. Em Martins (1998) temos que estes “verdões” serviam de norteadores para os planejamentos anuais dos docentes. Como o básico destes guias eram os conteúdos, a maioria dos livros didáticos da época espelhava seu conteúdo e, portanto, a prática dos professores em relação ao

³² Cabe aqui esclarecermos que não pretendemos trazer para o texto todas as reformas curriculares realizadas neste período, mas sim aquelas que de acordo com as pesquisas realizadas causaram um maior impacto na Rede Educacional do Estado de São Paulo ou que foram almejadas e discutidas, como é o caso da mudança do Conselho de Escola que passa de um caráter Consultivo para Deliberativo.

que seria trabalhado acabava ficando restrita a estes guias, o que comprometia a criatividade na construção de outros caminhos pedagógicos.

Com a abertura política vem à tona também, entre outros pontos, a importância de se discutir os conteúdos a serem trabalhados, assim como as metodologias a serem empregadas pelos docentes. Naquele momento,

discutir, em âmbito estadual, a inadequação dos guias curriculares a uma sociedade em vias de se redemocratizar, significava ampliar as discussões sobre a importância dos conteúdos programáticos, métodos de ensino e teorias educacionais que subsidiavam o trabalho docente, para a rede pública de ensino paulista. Significava também uma ação política, uma forma de expressar a crítica ao período autoritário e a centralização de poderes no Estado e suas instituições. É importante lembrar que muitas formas de resistência e ações políticas já descartavam o Estado para resolver seus problemas e se organizavam no sentido de superá-lo. Todavia, na educação, falava-se muito de democratização do ensino, mas se defendia essencialmente a educação pública, estatal e com qualidade. (MARTINS, 1998, p.1)

É neste contexto que, em 1983, André Franco Montoro foi eleito, por voto direto, governador do Estado de São Paulo expressando os seguintes princípios para as políticas educacionais:

descentralizar deve ser entendido como instrumento que possibilite encontrar com a população interessada a melhor forma de superar as deficiências locais; de modo a garantir o maior número de anos da melhor escolarização possível. (GARROSSINO,2007, p.18, apud Documento emitido pelo Governo do Estado de São Paulo, 1982)

Mesmo com esta plataforma política, um dos primeiros atos de Montoro foi a criação do ciclo básico, por Decreto Estadual,³³ com o intuito de repensar as reprovações, vistas, em muitos casos, como relações excludentes no Ensino Fundamental.

De acordo com Duran (2005), esta visão do governo Montoro teve início já na campanha eleitoral de 1982, na qual foi feito um diagnóstico do Ensino Fundamental que evidenciou um estrangulamento na passagem da primeira para a segunda série, provocado por um alto número de reprovações. A proposta do governo para solucionar este problema foi principalmente a desserialização destas duas séries iniciais, culminando numa série de resoluções que levariam à criação do ciclo básico, algo que não era novo no Brasil já que há pesquisas - como as de BARRETTO e MITRULIS (1999), MAINARDES (2005) e FERNANDES (2002), entre outras que apontam esta forma de organização do currículo desde os anos 20, passando pelas décadas de 1950, 1960 e 1970.

Para justificar a necessidade de alteração curricular, ainda em sua campanha eleitoral, Montoro apresenta um diagnóstico sobre a Educação do Estado de São Paulo:

³³ Decreto Nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983.

(...) baixa qualidade, elevadas taxas de evasão escolar, insuficiente remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores, falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério, instalações mal aproveitadas, inexistência de atuação harmônica entre escola e a comunidade, ensino profissionalizante restrito e carente de funcionalidade. (DURAN, 2005, p.3)

Numa tentativa de mudar esta realidade, além da implementação dos ciclos, o governo Montoro também apresenta, entre outras políticas de descentralização, os programas de Municipalização da Merenda Escolar, de Construções Escolares, de Transporte de Alunos e de Formação Integral da Criança (Profic). Preocupado com a aceitação de suas propostas, já no primeiro ano de governo o então secretário de Educação Paulo Tarso dos Santos, que era ex-ministro da Educação de João Goulart, na tentativa de vencer os descréditos em relação às propostas de Governo achou por bem coordenar uma ampla discussão com o magistério com o intuito de, a partir deste canal de comunicação, abrir a possibilidade de estabelecimento de um compromisso de mudança (DURAN, 2005). Com isto, em relação ao magistério, Montoro propõe-se a:

(a) conter a deterioração das remunerações dos professores e recuperá-las gradualmente até níveis condignos; (b) vencer o ceticismo que caracteriza muitos setores dessa categoria profissional, como consequência de sua longa exclusão ou marginalização das decisões sobre sua área de atividade, e motivá-los para a tarefa de recuperação da dignidade da escola pública, permitindo-lhes maior participação e responsabilidade; (c) equilibrar, dentro da carga horária de trabalho, as horas dedicadas às aulas propriamente ditas com o número de "horas-

atividade" destinadas à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente; (d) concentrar o trabalho dos professores em menor número de escolas, de modo a diminuir o ônus da locomoção; (e) criar condições para que os professores não sejam levados a lecionar disciplinas diversas das que estão habilitados (...); (f) pôr fim a numerosos comissionamentos de funcionários da Secretaria da Educação, inclusive diretores e professores, por motivos de natureza político-clientelística (DURAN, 2005, *apud* PALMA Filho, 2003).

Na publicação oficial da proposta de Montoro ocorre algo semelhante ao ocorrido na LDB de 1961. Aqui também, de acordo com Duran (2005), há polêmicas e questionamentos em relação ao seu conteúdo. Estas polêmicas são, naquele momento, incentivadas por editoriais e reportagens presentes nos jornais *O Estado de S. Paulo*, *Jornal da Tarde* e *Folha de S. Paulo*:

Além dos muitos editoriais, foram realizadas e publicadas reportagens e depoimentos de políticos e professores universitários retratando bem as posições contra e a favor da reformulação curricular que se impunha. Dentre eles, destacamos, em O Estado de S. Paulo: "Proposta politiza o currículo escolar" (25.7.1987), "Luta de classes na escola pública" (13.9.1987), "Até a gramática vira forma de discriminar" (13.9.1987) – matéria esta que foi objeto de resposta (15.10.1987) por parte do professor Rodolfo Ilari do Instituto de Estudos da Linguagem da

Universidade Estadual de Campinas –, "Reforma escolar divide professores" (28.7.1987), "Reforma escolar é discutida e visa a não-reprovação" (28.7.1987), "Projeto da CENP institucionaliza baixo nível de ensino" (2.8.1987), "Reforma quer nivelar por baixo o ensino" (2.8.1987), "Proposta reflete visão distorcida do processo de ensino" (2.8.1987). (DURAN, 2005, p.5)

Apesar dos discursos circulantes nos jornais da época, as análises feitas por Duran (1995 e 2005), Martins (1998) e Souza (2006) apontam-nos que, se a proposta do ciclo foi algo imposto de maneira autoritária gerando uma forte resistência da comunidade escolar além de críticas de vários setores da sociedade, o mesmo não ocorreu em relação à reorganização curricular. Nesse caso, tal reorganização ocorreu sob responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), sendo que a equipe técnica era formada por professores que se afastavam da sala de aula para trabalharem na reformulação do currículo e que eram agrupados por componentes curriculares ou por projetos. Apesar dessa reforma curricular não ter sido considerada algo imposto ou autoritário, isto não impediu que houvesse problemas no caminho, já que a equipe técnica era coordenada por um profissional indicado pelo secretário de Educação, sendo então o cargo de coordenador um cargo de confiança. Assim, cada vez que havia necessidade de trocar um coordenador, *“os projetos em andamento sofriam alterações quanto aos rumos ou até mesmo quanto ao grau de importância no momento porque as diretrizes eram sempre definidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) e a Cenp sujeita-se a desenvolver suas funções dentro dessas diretrizes”* (MARTINS, 1998, p.4). A primeira alteração neste sentido ocorre com a saída de Paulo de Tarso da

Secretaria da Educação, em maio de 1984, com a subsequente substituição por Paulo Renato Costa Souza que, até então, era professor de Economia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e politicamente ligado a José Serra que, por sua vez, naquele momento atuava como secretário de Economia e Planejamento. Em maio de 1986, Paulo Renato deixa a Secretaria de Educação para se tornar reitor da Unicamp, assumindo a Secretaria Dr. José Aristodemo Pinotti. Assim, mesmo na ausência de decretos, as mudanças poderiam não ser as desejadas ou as necessárias ou mesmo, como já dito, não ter continuidade.

Outro fator ocorrido durante o Governo Montoro foi a mudança da natureza do Conselho de Escola. Durante alguns anos vinham sendo travadas discussões a respeito deste Colegiado na intenção de que a escola pudesse ter um órgão por meio do qual fossem tomadas decisões sobre a mesma. Segundo Aredes (2002), após muitas lutas, no Estado de São Paulo, em 1984 a Lei Complementar nº 201/77 foi alterada pela Lei Complementar nº 375/84, no que se refere ao caráter do Conselho de Escola, que passou de Consultivo para Deliberativo. Contudo, Aredes ressalta que isto não se deu em virtude do Governo Montoro porque, segundo ele, este governo e *“sua equipe apenas estavam na hora e no lugar propício”* (p.79). Com isto sugere-se que esta conquista não se deu em virtude dos a esforços da equipe do governo na tentativa de uma maior autonomia das escolas, sendo esta ideia corroborada pelo que é publicado no jornal do sindicato dos professores do Estado de São Paulo - Apeoesp - *“Reivindicação histórica do magistério Paulista – o conselho passa de Consultivo para Deliberativo no final de 1984”* (AREDES, 2002, p.79, *apud* jornal da APEOESP em notícias nº 116 jan/fev/1985). Em 27 de dezembro de 1985, com a Lei Complementar nº 444, o conselho de Escola passa a ter a forma dos dias atuais. Abaixo apresentamos as atribuições deste Colegiado:

O Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido

pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e no máximo de 40 (quarenta) componentes, fixados sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino

§ 10 - a composição a que se refere o 'caput' obedecerá à seguinte proporcionalidade:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes;

II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação, excetuando-se o Diretor de Escola;

III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos.

No inciso 5º, especificam-se as funções do Conselho de Escola. Ele deve:

I - deliberar sobre:

a) diretrizes e metas da unidade escolar;

b) alternativas de solução para os problemas de natureza administrativa e pedagógica;

c) projetos de atendimento psicopedagógico e material ao aluno:

d) programas especiais, visando à integração escola-família - comunidade;

e) criação e regulamentação das instituições auxiliares da escola;

f) prioridades para aplicação de recursos da escola e das instituições auxiliares;

g) a indicação, a ser feita pelo respectivo diretor de Escola, do assistente de Diretor de Escola, quando este for oriundo de outra unidade escolar;

h) as penalidades disciplinares a que estiverem sujeitos os funcionários, servidores e alunos da unidade escolar:

II- elaborar o calendário e o regimento escolar, observadas as normas do Conselho Estadual de Educação e a Legislação pertinente;

III - apreciar os relatórios anuais da escola, analisando seu desempenho em face das diretrizes e metas estabelecidas. (AREDES, 2002, p.79, apud jornal da Apeoesp n°116 jan /fev 1985).

Na continuidade das Reformas Educacionais do Governo Montoro em relação aos ciclos, em 1988, já no Governo Quéricia, também do PMDB, ocorre a instituição da jornada única em todas as escolas de primeiro grau, hoje Ensino Fundamental I. O professor alfabetizador teve a sua jornada, que era de 16 horas, ampliada para 40 horas semanais. Esta carga horária seria dividida entre a sala de aula com seus alunos, as reuniões com professores e a participação em cursos de capacitação. Já os alunos passariam de quatro para seis horas de aula, incluindo, aí, aulas com o professor alfabetizador e, também, com os professores de Artes e de Educação Física.

Duran (2005) mostra que, embora a Secretaria da Educação apresentasse dados otimistas desta reforma, esta não era tão tranquila para os dirigentes regionais que apontavam problemas estruturais referentes à falta de pessoal de apoio nas escolas, espaço físico insuficiente e inadequado, além da mobilidade de professores e diretores que acabava comprometendo a continuidade das ações.

Ainda no governo do PMDB, porém agora de Fleury Filho, acontece em 1991 a reforma Educacional que cria a Escola-Padrão. Esta reforma constituiu-se mais uma tentativa de recuperação da qualidade da escola pública e, assim como aquela que levou ao ciclo básico, foi instituída através de um Decreto Estadual n° 34035 de 22 de outubro de 1991 ano. Este decreto trazia em seu texto os seguintes objetivos da Escola-Padrão:

I - recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas;

II - modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade;

III - preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade;

IV - utilizar novas tecnologias educacionais.
(SARNENTO e ARRUDA, 2011, p.2)

Em Kerbauy (1994), que fez um estudo sobre a Escola-Padrão, encontramos que a “*implantação do projeto parece ter proporcionado maior dinamização da vida escolar e facilitado, em certa medida, a melhoria da qualidade (técnica e política) do ensino realizado (...)*”, pois na Escola-Padrão havia maior autonomia em relação ao seu projeto pedagógico, possibilitando com isto a construção de um projeto que se identificava com a realidade da escola, da comunidade escolar atendendo as suas necessidades para um ensino de qualidade. Em relação a isto, em seu artigo 3º, a lei decreta a:

I - autonomia pedagógica, permitindo às escolas planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular;

II - liberdade para propor projetos especiais relacionados com o ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade;

III - autonomia administrativa, implantada gradativamente, a fim de administrar a utilização de recursos humanos, financeiros e materiais ao seu bom funcionamento.

Parágrafo único - O processo de implantação de autonomia da utilidade escolar dar-se-á por meio das seguintes medidas:

- 1. revisão da legislação existente;*
- 2. determinação, para cada escola, de um crédito de horas equivalentes a 5% (cinco por cento) do número de horas-aula semanais, previsto no Quadro Curricular a serem distribuídas pelo dirigente da unidade para as tarefas de:
 - a) planejamento e controle;*
 - b) ordenação das atividades pedagógicas;**
- 3. instituições da Caixa de Custeio, como mecanismo de oferecer maior autonomia financeira;*
- 4. reforço do papel do Conselho de Escola, como instância de aprovação e controle dos planos escolares;*
- 5. promoção de um Fundo de Financiamento de Projetos Pedagógicos Inovadores;*
- 6. programas de capacitação técnica para Diretores, Professores e Funcionários;*
- 7. informatização dos serviços de Administração Escolar. (SARNENTO e ARRUDA, 2011, p.2)*

Com a alteração da jornada do professor, em que foram incluídas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a carga horária ficou constituída como apresentado na tabela a seguir.³⁴

PERÍODO	PROFESSOR	HORA AULA	HTPC	HORA ATIVIDADE	TOTAL
MANHÃ	PROFESSOR I	30	5	9	44
	PROFESSOR I (Quando professores de Educação Física e Artes lecionam para a turma)	26	6	8	40
	PROFESSOR II E III	25+1 (Aula diversificada)	6	8	40
NOITE	PROFESSOR II E III	20	4	6	30

Além das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) havia também a jornada única e as gratificações, que pretendiam fixar o corpo docente na escola e, assim, possibilitar uma continuidade das ações a longo prazo.

Nessas escolas, até a atribuição de aulas seguia um processo distinto, diferente das outras onde os professores que não eram efetivos tinham as aulas atribuídas a partir da sua classificação na disciplina que iria lecionar. Nas Escolas-Padrão, estas aulas eram atribuídas a partir de um projeto apresentado pelo professor candidato às aulas e de uma entrevista com os professores-coordenadores pedagógicos e a direção da escola, sendo a atribuição feita ao candidato que atendesse aos interesses presentes no projeto pedagógico da Unidade Escolar.

³⁴ Onde os professores I são professores que atuam no Ensino Fundamental 1, professores II, são aqueles que possuíam licenciatura curta e professor III, professores especialistas que possuem Licenciatura Plena.

Kerbaux (1994), no entanto, acrescenta que as mudanças de secretário levaram a um redirecionamento naquilo que vinha sendo proposto. Além disto, problemas presentes na organização escolar acabaram se tornando entraves para este projeto, o que chama a atenção para a necessidade de se repensar qual o compromisso e a vontade política dos governantes em priorizar a Educação.

Não podemos deixar de apontar que esta reforma não englobava todas as escolas da rede, o que acabava excluindo as demais da possibilidade de realizarem Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), que seriam destinadas à formação dos professores em serviço, possibilitando assim frequentes discussões sobre as práticas docentes. Assim sendo, este projeto criou desavenças entre os professores da Escola-Padrão e os das outras escolas, pois além dos HTPC, os profissionais das escolas que não integravam o dito projeto não eram beneficiados com o regime de dedicação exclusiva que elevava em 30% os salários, além do fato de terem que trabalhar com um número maior de alunos em sala quando comparado com o da Escola-Padrão.

Estas discussões tiveram fim em 1995, com a chegada do PSDB ao governo do Estado cujo governador era Mario Covas, pois sem nenhuma avaliação com os professores, alunos e diretores, deu-se por encerrado o projeto da Escola-Padrão, o que reforça a visão de que Reformas Educacionais muitas vezes são reformas de governo.

Ainda em 1995 temos uma política educacional denominada Escola de Cara Nova. Em 22 de março é publicado no *Diário Oficial do Estado de São Paulo* um comunicado sobre as Diretrizes Educacionais detalhando as ações do Governo Covas referentes à Educação. Segundo Elliott (2009) pretendia-se:

- A racionalização administrativa (extinção das Diretorias Regionais, reorganização da rede preparatória para o processo de municipalização, dentre outras medidas).
- Imprimir novo estilo de gestão pedagógica em resposta aos altos índices de retenção e evasão, através da reorganização da trajetória escolar no Ensino Fundamental, correção de fluxo, reclassificação para ajuste idade/série, progressão continuada.

À frente destas mudanças estava Teresa Roserley Neubauer da Silva, secretária da Educação responsável pela implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o Saresp, o que teria como objetivo oferecer subsídios para a superação dos problemas de aprendizagem por meio de indicações daquilo que seria necessário ser trabalhado na busca da melhoria da qualidade de ensino. Ainda em Elliott (2009) encontramos que o projeto educacional que implementava o regime de progressão continuada era composto por:

- a) avaliações institucionais interna e externa;
- b) avaliações de aprendizagem ao longo do processo, conduzindo a uma avaliação contínua e cumulativa de aprendizagem do aluno;
- c) atividades de reforço e recuperação paralelas e contínuas ao longo do processo e, se necessárias, ao final do ciclo ou nível;
- d) meios alternativos de adaptação, reforço, reclassificação, avanço, reconhecimento, aproveitamento e aceleração de estudos;
- e) indicadores de desempenho;
- f) controle de frequência dos alunos;

- g) contínua melhoria do ensino;
- h) forma de implantação, implementação e avaliação do projeto;
- i) dispositivos regimentais adequados;
- j) articulação com as famílias ao longo do processo, fornecendo-lhes informações sistemáticas sobre a frequência e o aproveitamento escolar.

Ao fazermos uma breve análise sobre as reformas anteriores à de 2008 percebemos que muito daquilo que foi proposto não aconteceu de fato, ou não foi avaliado com a devida profundidade. Constata-se que as políticas públicas educacionais têm se caracterizado pela fragmentação do processo, mesmo quando há mudança de governo sem alteração do partido que comanda o Estado. Uma vez que o processo de construção de um projeto educacional consistente precisa de um tempo relativamente grande para acontecer, estas mudanças constantes não deixam de acarretar prejuízos para a Educação. Quanto aos ciclos que tiveram início no Governo Montoro e persistem até os dias atuais, o que temos no momento é o entendimento, por muitas vezes, de ciclo como aprovação automática nas séries que o compõe, sendo que os conteúdos continuam sendo tratados de forma seriada. Esta condição contribui para gerar uma falta de motivação dos alunos, que não conseguem ter a percepção da finalidade do ciclo, e uma percepção de falta de resultados entre pais e professores.

Acredito que o processo de criação de um currículo, de uma proposta curricular, deva ser um processo que envolva vários setores da sociedade e que estes coloquem em consideração seus interesses e suas possibilidades de participação na construção da Educação.

Nas análises das reformas educacionais do Estado de São Paulo nos últimos 30 anos (anteriores ao atual currículo) não percebemos mudanças significativas para o Ensino Médio. Estas mudanças foram muito mais intensas no Ensino Fundamental, principalmente no

primeiro segmento (do 1º. ao 5º. ano). Talvez isto se deva a uma preocupação com a melhoria deste nível de ensino “apostando” em uma melhoria a longo prazo no Ensino Médio.

A política educacional estudada aqui, por outro lado, é específica do Ensino Médio. As reformas são vistas por muitos professores como decorrentes das necessidades urgentes de melhoria da qualidade de ensino dos jovens, que apresentam deficiências enormes resultantes das citadas reformas do ensino básico (principalmente os ciclos, que teriam acabado com a repetência, mas, por outro lado, levado a uma queda significativa no aproveitamento dos estudos destes alunos). Fora isso, também é comum ouvir-se na mídia sobre a crescente necessidade de profissionais de qualidade e sobre a dificuldade da Secretaria de Educação de prover tais profissionais às empresas.

Seguindo em frente...

Diversos autores têm abordado as mudanças e os conflitos deflagrados pelas reformas educacionais em todo o mundo. Dentre eles podemos citar: Gentili e Suárez (2006), Santos (2002), Vieira (1999), Trojan (2008), Lopes (2005), Moreira (2000), Goodson (1995, 1997, 2000, 2001), Ball (2005), entre outros.

Gentili e Suárez (2006) organizaram o livro *“Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina”*, a partir de pesquisas realizadas em 18 países latino-americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela) no período de 1998 a 2003 no projeto denominado “Estudo dos conflitos dos sistemas educacionais da América Latina: agenda, atores, evolução, direção e desenlaces”. Segundo Gentili e Suárez, o principal objetivo do estudo foi “mapear e compilar as principais estratégias de protesto docente, ocorridas em 18

países da América Latina”, questionando-se, entre outros pontos, sobre a efetividade das políticas resultantes de acordos pós-conflitos que acompanham as reformas educacionais.

Estes autores discutem o conflito dos professores de forma contextualizada, considerando o cenário de crise econômica e da estrutura. Eles trazem que no final do século XX e início do XXI houve uma “ampliação, diversificação e intensificação dos conflitos sociais e políticos”, sendo que os principais temas para estes conflitos seriam: condições salariais, condições trabalhistas, orçamento para a Educação, falta de incentivos e estímulos econômicos para o setor, além da questão de formação continuada dos profissionais da Educação. Gentili e Suárez defendem que os conflitos educacionais dos países da América Latina possuem um caráter cíclico. Este ciclo iniciaria com greves e mobilizações dos professores organizadas pelos sindicatos, seguido de um período de negociações, muitas vezes precárias e de curto prazo; após isto há um período de estabilidade; fechando o ciclo há novamente confrontos e conflitos.

Trojan (2008), Geraldi (1998), entre outros trazem-nos que algumas mudanças pelas quais vêm passando a legislação e as políticas educacionais brasileiras em relação à formação de professores acabam por privilegiar a prática em detrimento da teoria. Para esta autora, a dicotomia entre teoria e prática é algo que não deve ocorrer, pois a relação entre a prática e a teoria é um processo indissociável.

Aqui no Brasil, as reformas também, como já mencionado, levantam discussões. Por vários motivos acredita-se, por exemplo, que na formação dos professores a relação teoria/prática fica aquém do desejado.

(...) A dura realidade nos obriga a ter a coragem de admitir que a formação inicial dos professores deixe muito a desejar. Não por culpa deles, mas das faculdades de Educação. Elas dão ênfase às

teorias pedagógicas e esquecem o mundo real das salas de aula, razão pela qual não preparam nossos professores para a missão de ensinar aos alunos. Isto é verdade tanto para a formação dos mestres de 1ª a 5ª séries quanto para os que atuam na segunda metade do ensino fundamental e no médio (...). (Paulo Renato de Souza atual secretário da Educação de SP, ex-ministro da Educação apud Souza, 2009)

Esta afirmação do então secretário da Educação de São Paulo encontra ecos nos mais diferentes setores da sociedade. É comum ouvirmos pais de alunos, jornalistas, atores, políticos, entre outros, questionarem a formação dos professores. Mas a que será que se deve isso? A uma incapacidade de a escola melhorar os índices nas avaliações externas? Ao desencontro entre as políticas educacionais e o cotidiano das escolas? Às diferentes posições políticas entre os formuladores das políticas educacionais e aqueles que ficaram “de fora”? Ou podemos relacionar esta afirmação a outros fatores?

Neste contexto não podemos ignorar o fato de que as propostas curriculares que levam às mudanças são resultados de disputas debates, conflitos, lutas, como nos traz Santos:

(...) Por mais coeso que seja o grupo que elabora uma proposta curricular, haverá sempre conflitos e lutas de interesse na definição de um currículo. São diferentes visões sobre determinados aspectos da educação, são disputas em torno de território e de prestígio das

diferentes áreas de conhecimento (...) (SANTOS, 2002, p.3)

Santos segue colocando que, na elaboração de propostas curriculares, há *um consenso precário em torno de algumas ideias*, pois nesse processo há grupos que cedem ou recuam, há silenciamentos... Porém ceder, recuar ou silenciar-se não significam abandonar a luta e sim, em um momento oportuno, voltar com as suas ideias. O campo curricular configura-se como algo dinâmico. Neste campo pouca coisa, ou nada, pode ser percebida como algo natural já que a Educação é um ato político, sendo um ato político, é intencional.

Pensando nesta intencionalidade vamos ao encontro daquilo que Santos (2002) apresenta em seus estudos sobre as reformas dos sistemas educacionais. Neles Santos aborda os interesses políticos presentes nas reformas, sua repercussão no cotidiano da escola e a dinâmica de difusão de uma proposta de currículo. Em relação à dinâmica de difusão Santos defende que:

(...) se um grupo que compartilha idéias comuns consegue uma posição de poder, como um cargo público de prestígio no campo educacional, isso favorecerá a difusão da proposta de currículo que defende, tornando-a uma proposta plausível (...) além disso as vozes discordantes que se levantaram contra sua orientação, ou contra a forma como foram elaborados, estão atuando em outras esferas, sejam elas estaduais ou municipais, e articulando propostas mais compatíveis com as suas idéias. (SANTOS, 2002, p.7)

Todas as vozes que se anunciam estão presentes, na verdade, o tempo todo porque os sujeitos ocupam lugares distintos dentro de uma grande rede de ensino. Isto pode ser percebido em relação aos secretários de educação, governadores, professores, dirigentes educacionais, entre outros sujeitos atuantes na política e na educação. Estes sujeitos estão presentes em diferentes contextos – em períodos distintos. Mas isto não significa, como já tratado neste capítulo, que a aprovação de uma reforma curricular acontece sem embates, sem que algumas vozes sejam silenciadas. Mesmo aqueles que tiveram suas ideias e sugestões contempladas não se reconhecem plenamente no texto final, pois se trata de um complexo terreno de lutas, de embates em que não há vencidos e nem vencedores permanentes, mas sim um acordo provisório. Mas como este é instável, as articulações, como defende Santos (2002), continuam sendo trabalhadas esperando o momento oportuno para se manifestarem e conseguirem um novo acordo.

É por conta desta visão dos embates que sou propensa a buscar a inscrição da reforma educacional em curso no Estado de São Paulo dentro de um contexto maior também, por conta das leituras de autores estrangeiros que comentam sobre reformas educacionais ocorridas em seus países. Uma das críticas de Ricardo Vieira à reforma em Portugal é a de que:

A observação e avaliação de contextos submetidos a inovações instituídas têm levado mais a uma adaptação a alterações propostas que propriamente à capacidade criativa, reflexiva, imaginativa de pesquisar, experimentar, aplicar, avaliar, repensar e voltar a aplicar (...) Inovações instituintes, por vezes, mais não fazem do que homogeneizar as práticas, acabando com

*os focos produtores de mudanças que se acomodam
entretanto a reproduzir a mudança proposta do
exterior – a reforma. (...) (VIEIRA, 1999, p.104)*

É nítida a semelhança em relação à tentativa de homogeneização que Vieira (1999) apresenta e o que presenciamos no atual currículo do Estado de São Paulo, em relação aos materiais que chegam até a escola. Esta é uma das críticas mais pesadas em relação a este currículo, pois desconsidera o fazer do professor e a diversidade presentes nos diferentes cotidianos escolares num intuito de aumentar o controle da prática docente.

Ivor Goodson (2007) analisando a reforma inglesa mostra como se acreditou que uma proposta de mudança na rede de ensino pública daquele país, que consistiu no maior controle da atuação dos professores via uma burocratização de inspiração em técnicas administrativas, seria a solução para a política educacional. Mostra também os grandes prejuízos desta visão para o desmonte daquele sistema de educação, por levar ao expurgo dos profissionais mais experientes e com uma personalidade favorável à mudança, deixando no lugar profissionais que não têm o mesmo comprometimento com o metiê da educação.

Stephen Ball fala também do caso inglês. Reforçando as críticas de Goodson, Ball afirma que:

(...) A reforma educativa ‘convoca’ um novo tipo de professor e novos tipos de saberes – um professor capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos, que encare a excelência e o aperfeiçoamento como força motriz do seu trabalho. A noção de ‘fazer

um bom trabalho' nesta perspectiva é reduzida a uma 'tênue' versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis. (BALL, s.d., p.22)

Novamente, por conta de ser professora da rede estadual de ensino no Estado de São Paulo, vivencio as propostas da reforma atual e acompanho o que pensam os professores com quem tenho contato mais frequente, bem como dos gestores de escola e encontro similaridades entre as análises dos autores acima com o que experiencio e creio que possa ser estabelecida uma relação.

Por último acredito que esta pesquisa possa contribuir para que cada leitor tenha condições de posicionar-se em face dos fatores que influenciam as dinâmicas de implementação de uma reforma educativa em geral. Por isso, todo o questionamento que levantamos tem uma preocupação, que é a de repensar as práticas tanto dos formuladores das políticas quanto dos professores.

Capítulo 5

*O que narram os que viveram as experiências*³⁵

Após alguns meses afastada da sala de aula, por estar na vice-direção da escola onde leciono e por ter gozado de uma licença-maternidade, voltei a lecionar no início de 2008, quando chegaram os “jornais”, o período de recuperação.

(...) Cerca de 5,5 milhões de alunos estão vivenciando a partir de hoje uma série de mudanças previstas para o ano letivo de 2008. A primeira delas está diretamente ligada aos cerca de 3,6 milhões de estudantes de 5ª a 8ª série e de Ensino Médio. Eles iniciam as aulas já com reforço em matemática e língua portuguesa. Durante os 42 dias iniciais de aula eles terão um programa de recuperação de aprendizado inédito no Brasil. O novo projeto da Secretaria Estadual da Educação tem o objetivo de reforçar essas disciplinas, que são consideradas básicas para o aprendizado de qualquer outra. Os cerca de 3,6 milhões de alunos já receberão material didático para este período, o chamado Jornal

³⁵ LARROSA. “Notas sobre a experiência e o saber de Experiência”. O sujeito da experiência, se repassarmos pelos verbos que Heidegger usa neste parágrafo, é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. (p.6)

do Aluno (um para cada aluno). Cerca de 100 mil revistas chegarão às mãos dos professores, que já foram capacitados para as aulas.³⁶

As intimidações por parte da equipe gestora, os questionamentos dos alunos e de seus pais, os Cadernos dos Professores,³⁷ os livros didáticos de Química que a escola recebia pela primeira vez, os questionamentos dos professores, o questionamento do sindicato, a queima dos jornais em praça pública, as críticas da Secretaria da Educação. Em meio a tudo isto estávamos sem as coordenadoras pedagógicas, pois seria feito um novo processo seletivo para a escolha de profissionais que possuíssem um perfil desejável para atuarem na escola com esta nova proposta.

(...) Professores estaduais terão a chance, a partir da próxima semana, de ganhar mais, em nova função. A Secretaria de Estado da Educação abre a partir de segunda-feira, 28 de abril, inscrições para seleção de 4 mil professores-coordenadores (...) Todos os cerca de 250 mil professores da rede estadual, efetivos ou temporários, podem participar, desde que tenham, no mínimo, três anos de experiência como docente na rede estadual e licenciatura plena. A prioridade será para professores que trabalham na escola pretendida - se

³⁶ Trecho do texto divulgado no site: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=92284> (acessado em 3/11/2009).

³⁷ Material didático fornecido ao professor, pelo Governo do Estado, com o roteiro de conteúdo e sequência daquilo que será trabalhado pelo professor em sala de aula.

não houver candidato, profissionais de outras escolas poderão ser selecionados.

(...) Eles serão responsáveis, por exemplo, em planejar como as escolas cumprirão as metas de desempenho e como elevar o nível de aprendizado dos alunos. A Secretaria selecionou recentemente 8 mil professores-coordenadores, para Ciclo 2 de Ensino Fundamental (5ª a 8ª) e Ensino Médio. Todos estão trabalhando.

"Trata-se de uma seleção importante. Os professores-coordenadores serão peça fundamental para melhorar a educação na rede estadual", afirma a secretária de Estado da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro.

(...) Durante o período de recuperação os alunos vão utilizar material didático criado especificamente para estas aulas. Cada aluno terá o seu Jornal da Recuperação. Com quatro tipos, atenderá especificamente 5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª, 1º ano do Ensino Médio e 2º e 3º ano. Os jornais serão guardados pela escola, na sala de aula, ao fim do dia e devolvidos no dia seguinte. Os professores receberão ainda a Revista do Professor, que orienta sobre como tratar os temas em sala de aula. São 10 títulos para o período de

recuperação, separados por disciplinas (Química, História, Geografia etc.).³⁸

Houve também a proibição da realização de viagens com os alunos ou qualquer estudo do meio. A orientação que tínhamos, naquele momento, era que aula deveria ser em sala de aula dentro da escola. Havia professoras com trabalhos em andamento com os alunos, viagens agendadas. Tudo foi suspenso ou cancelado, mas para nossa surpresa foram permitidas algumas viagens a um grande parque de diversões que fica próximo à cidade de Campinas, tendo como justificativa o fato de estas viagens já estarem agendadas e que elas ajudariam os “cofres” da Associação de Pais e Mestres da escola.

Foi em meio a tudo isto que começamos 2008. Porém, no decorrer do tempo, vimos que algumas medidas anunciadas não se concretizaram, percebemos que alguns professores simplesmente ignoraram os “caderninhos”, começamos a ouvir ruídos distantes sobre a proposta que, por vezes, contradiziam as informações que recebíamos na escola, viagens com os alunos foram realizadas sem qualquer projeto prévio, pais questionaram os conteúdos dos cadernos.

A única coisa que não mudava era a contínua lembrança, feita pelos gestores da escola, de que ao final do ano o nosso trabalho com a nova proposta seria avaliado através do desempenho dos nossos alunos no Saresp e que nosso bônus estaria atrelado a isto.

Naquele momento, eu não sabia, mas começava minha tese de doutorado.

³⁸ Texto retirado do site www.microeducacao.com.br (acessado em 3/11/2009). **Educação vai contratar 4 mil professores-coordenadores.** Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 24/4/2008.

Histórias narradas em diferentes contextos

Eu sei como os professores são

Trabalho com formação de professores desde 98, na graduação, na formação inicial, na formação em serviço com professores que estavam na sala de aula, então eu sei como os professores são. Eles ouvem falar, não sabem, não leram; quando leram não conseguem entender aquilo que está ali e não conseguem colocar em ação. Outro problema é que os professores, muitos deles, nunca entraram em laboratórios. E se entraram, entraram pouquíssimo. E se fizeram algum laboratório, são aqueles laboratórios receita: receita de bolo voltado para o ensino superior, aquela coisa que não é nem uma coisa nem outra. Então é hidrogenação de óleo não sei das quantas e eles não sabem para que aquilo serve ; titulação de não sei o quê, nada significativo, nada de uma proposta de construção e de conhecimento, nem de uma proposta de desenvolvimento de habilidades e competências; os professores não sabem como fazer, como usar e não conhecem, não conhecem! Lutamos com isso há muito tempo. E além disso, muitos deles apresentam problemas pesados, fortes com relação aos conceitos químicos. E é muito difícil a gente mudar quando não se tem segurança conceitual. Logo, quando pensamos em reformular o ensino, se não temos segurança conceitual, não conseguimos, porque a gente segue receita. Então, é claro dar: isobarismo, isotonia, $1s^2$, $2s^2$ e não sei o quê, e tabela periódica, raio atômico. É porque aquilo já está lá, e o professor não tem de pensar, passa o ponto na lousa e com isso tem uma segurança e afetivamente eles sentem-se com suporte. Quando você tira isso e propõe uma mudança, você puxa o tapete de todos os lados, do lado do professor que não sabe, ou daquele que sabe e acredita que aquilo seja um ensino razoável. (Camargo, autora, Química)

Achando o meu jeito de dar aula

(...) Enquanto eu estava no Estado, sentia que tinha liberdade para trabalhar e fazia as minhas aulas do meu jeito. Havia aulas em que eu levava o aluno para o laboratório para mostrar algumas coisas, havia aula em que falava sobre história, simplesmente sem entrar em questões de Física. Comecei a desenvolver uma metodologia própria para trabalhar, em Matemática, não muito sistemática. Acho que fui aprendendo um pouco conforme ia fazendo, achando o meu jeito de dar aula. Resolvi investir no Estado. Comecei em 1997, foi a primeira experiência minha no Estado e fui professor... estou como professor até hoje, embora atualmente esteja de licença. Nesse tempo todo, 11 anos [trabalhando no Estado], consegui passar por algumas mudanças que foram importantes, determinantes. Não sei quando foi exatamente, mas houve uma época em que a gente participava de HTPC e que as pessoas mostravam experiências que deram certo em [suas] escolas, assistíamos para ver como é que era. Lembro-me de algumas coisas que eu achava impraticáveis, mas era função [obrigação] ver aquilo e discutir. Então assistíamos, discutíamos, porém eu confiava em mim e fazia aquilo do meu jeito. (Mário, professor de Física)

Ser professora

Sou química de formação, fiz faculdade com intuito de trabalhar em indústria, acho que como todos os químicos. Fiz licenciatura junto com bacharelado. Tive a oportunidade de dar aula; fui para laboratório de pesquisa e desenvolvimento e depois de três anos em uma multinacional, resolvi jogar tudo para o alto e voltar para o Estado. Dei aulas em 1994 e 95, parei em 95 e voltei em 99. Em 1998, prestei concurso, passei para Ciências e para Química e assumi os dois cargos em 2000, mas antes de assumir, pedi a conta [da indústria], bem consciente do que estava fazendo. Falei: Não! Acho que tenho de ser professora, não tem

jeito!” Neste meio tempo, casei, fiquei grávida duas vezes, fui para coordenação de uma outra escola diferente; porém não teve jeito, tive de voltar para a sala de aula, porque é mais forte. Acho que está no meu sangue! Está no sangue, porque para mim foi muito difícil, quando me afastei da sala de aula; estava muito estressada e resolvi seguir o conselho da minha coordenadora: “vá para a coordenação, dá um tempo”. Fui, havia passado no concurso e fui, mas os alunos viviam me telefonando, pedindo-me para voltar; às vezes ia tirar alguma dúvida lá na escola. Encontrava-me com eles... e aquilo me deixava ainda pior do que quando saí. Voltei e não quis mais sair da sala de aula. (Vitória, professora de Química)

Pessoas que acreditam...

É aquilo que lhe falei: pego o tema, sei o que vou trabalhar naquilo. Vou trabalhar citologia, genética - estou falando desta área porque foi nela que a gente mais trabalhou neste ano também. Mas como vamos trabalhar genética dentro do contexto de uma bacia hidrográfica? Parece uma coisa absurda! Não tem como? Tem. Lógico que tem, se você considerar esse meio complexo, interdisciplinar que somos. Chegou a hora de fazermos isso acontecer. E interdisciplinar, a Proposta (Curricular da SEE-SP) não é; ela é fragmentada. Há coisas, por exemplo, que são tratadas na Biologia e que até a professora de Química pode tratar também, mas eles (os documentos curriculares) não se conversam; quem conversa são os professores, se eles tiverem essa percepção. Por conta de a gente ter esse engajamento, vemos, mas não sabemos se todo mundo vê. O pessoal aplica o material, porém acho que aplicar por aplicar é a mesma coisa que pegar o livro didático e aplicá-lo. Eu acho! O meu problema é que a gente tem um projeto enraizado em cada um, nós ficamos três anos, praticamente, fazendo um treinamento. Primeiro fomos montando o grupo, fazendo um trabalho com o pessoal do IG.³⁹ Neste ano de 2008, tivemos o primeiro momento de aplicabilidade com os alunos, agora é o

³⁹ IG – Instituto de Geociências da Unicamp – SP.

segundo momento... Mas é muito isso, a gente tem essa coisa dentro da gente... a gente precisa ter essas pessoas que acreditam muito [na Educação] e não sei se todo mundo que trabalha com a Educação – acho que todo mundo é muito sério – tem o mesmo tipo de compromisso. Para alguns, compromisso é: quando ele quer, ele faz. Quando não quer, não faz. E se tiver pronto, melhor. Mas acho que não é assim que você conseguirá construir conhecimento com o aluno, junto com outro professor. A Proposta (Curricular da SEE – SP) está completamente fora, é por isso que eu não acredito nela. (Fernanda, professora de Biologia)

Nosso ponto de vista

A implementação [da Proposta Curricular da SEE - SP] não depende da gente; o que nos coube aqui é a autoria dessa Proposta. Na época da implementação, quem estava coordenando era o colega da Física e, através dele... nós chegamos à Proposta. Havíamos trabalhado juntos na Física, na Biologia, nos PCN⁴⁰s e aceitamos o trabalho, pensando que teríamos uma contribuição a dar. Naquilo que nos foi proposto, não havia nenhuma orientação pré-fixada. Tínhamos por base os PCN e a nossa vivência com o ensino e a pesquisa. Do nosso ponto de vista, o que embasa essa Proposta é a questão da cidadania; cidadania de reflexão, ação e relação com a sociedade. Então pensamos em desenvolver um currículo de Química que possibilitasse ao professor o trabalho em sala de aula e favorecesse a formação do aluno. (Elvira, autora, Química)

⁴⁰ PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicado no final de 1999, pelo Ministério da Educação.

Entrei depois

Entrei justamente quando os caderninhos, toda essa reforma do Estado, essa Proposta Curricular começaram a aparecer. Não sei como se dava isso antes, se houve debates, reuniões... Para mim é difícil relacionar o antes e o depois. Entrei depois, mas não passava a tudo isso. Para mim, não foi tão fácil pegar um caderno, olhar e falar: “então é isso que eu vou transmitir para os meus alunos!” Por dois motivos: um porque fui para a escola com algumas ideias. Recém saída de uma universidade, pensando como daria as minhas aulas, foi um embate muito grande com o que estava sendo proposto na Proposta Curricular. Por esse motivo, não foi fácil. E também não foi fácil por enxergar nessa Proposta o modelo de aluno que, para mim, é muito distante de outras realidades. De uma realidade que eu própria vivi enquanto estudante do Ensino Médio. Falo isso por quê? Porque os [estudantes] do Ensino Médio de uma escola particular, como eu fui, vivem uma Física totalmente diferente na escola, uma Física trabalhada em muito mais aulas, com muito mais exercícios, com aprofundamento maior. (Pitita, professora de Física)

Tudo novo de novo

Lido com essa rede estadual, tanto quanto com ministério há muitos anos. Há vinte e tantos anos, já passei pelo menos por uma dúzia de ministros e uma dúzia de secretários da educação, literalmente. Desde o José Bonifácio Coutinho de Nogueira que era secretário de Educação do Paulo Egídio Martins, ou antes do Paulo Egídio ainda. As políticas, frequentemente, são políticas de governo e não políticas de Estado. Isso é lamentável. Às vezes, não precisa mudar nem de partido, muda o secretário e já se tem outra orientação e parece que todo mundo quer deixar a sua marca e isso produz muitas inconsistências. (...) Tenho lidado com a Educação pública de duas formas. Com meus saberes específicos formando professores aqui na

universidade e a outra forma (...) talvez três maneiras; uma é a formação de professores, com cursos e, neste ponto, vivo um pouco a realidade deles, as escolas, etc. Faço isso até hoje. Não são cursos da universidade que estou falando, são cursos regulares de formação de professores e em cursos dessa natureza procuro não só ensinar, mas trabalhar de um jeito que gostaria que eles trabalhassem com seus alunos. Então, são cursos com intensa participação, com seminários dados por eles e com discussão metodológica junto com a aprendizagem da Física. A outra maneira são projetos específicos. Por exemplo: a Elvira, que vocês entrevistaram hoje, conduz um projeto chamado GEPEQ⁴¹ e vocês, que são de Química, conhecem o GEPEQ. Então, é um projeto que foi feito na universidade por professores do sistema público concebendo uma outra maneira de ensinar Química. Paralelamente ao GEPEQ, existiam outros grupos aqui na universidade. Conduzi o GREF – Grupo de Reelaboração do Ensino de Física – que agora completa vinte e cinco anos. Como é que funcionou isso? Um conjunto de acadêmicos, três inicialmente - e depois dois - e nós produzimos junto com um conjunto de professores da rede pública, trabalhando aqui conosco, vinte horas por semana, concebendo uma outra forma de ensinar Física. Neste período, o GREF produziu livros. Isso foi o produto de professores da rede pública conosco da universidade. Minha experiência tem dois lados. Há uns dois anos, (...) até por uma intervenção minha na Lei de Diretrizes de Base em 1996 e em 1998, aceitei coordenar a elaboração dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Ciências da Natureza. Portanto, além de formar professores, o que faço regularmente, e trabalhar em projetos como o GREF, passei a atuar também elaborando políticas. (José Vitório, autor, Física)

⁴¹GEPEQ – Grupos de Estudos e Pesquisa no Ensino de Química, sediado no Instituto de Química da USP – SP.

Reação

Começamos a escrever e foi um drama! Porque não era para escrever livro didático, mas ao mesmo tempo era. Como é que você vai apoiar sem material? Então, resolvemos que íamos escrever um pouco e tentaríamos, também, suprir as dificuldades conceituais dos professores. No entanto, foi uma briga, foi muito confuso para nós e para os professores. Os professores bem formados ficaram muito zangados da vida, morrendo de raiva, falaram assim: estão nos chamando de retardados, de débeis mentais? E os professores mal formados falaram assim: a gente não entende nada! (Camargo, autora, Química)

Vamos fazer um bolo

Quando saí [da graduação] em 96, estava saindo também a nova LDB, então nós não estudamos as novas leis na faculdade. No entanto, os professores da faculdade trabalhavam meio parecido com aquilo que estava sendo proposto. Nós até criticávamos muito, porque tínhamos esta aula à noite e o professor falava assim: “olha, na próxima aula tragam batedeira, nós vamos fazer um bolo.”- isso acontecia nas aulas de Prática de Ensino. Pensava comigo mesmo: “Meu Deus, venho para faculdade fazer bolo?” Cada aluno assava seu bolo em um tipo de forno e eu pensava: “o que estou fazendo aqui? Esses professores são todos doidos!” professor de Química não deixava a gente ficar naquela regrinha de Linus Pauling. Ele dizia que não precisava, pois era muito simples. “Não, mas não é possível, está tudo errado!”, pensava eu. Então, quando saiu a nova LDB, comecei a estudar para o concurso, dois anos depois que ela saiu e percebi que tinha um sentido. O pessoal falando em construtivismo. Na faculdade, a gente não viu praticamente nada, falava-se em Piaget; falava-se de construtivismo; porém ninguém sabia o que era. Falavam que a gente tinha de trabalhar as

coisas do cotidiano, mas ninguém dava dica de nada. E não tinha nenhum material; então comecei a usar material que foi usado comigo, na faculdade. Muitos textos sobre a história da Química...fui fazendo um trabalho diferente. O pessoal começou a ficar impressionado comigo. Questionavam: "De onde você surgiu? O que você está fazendo aqui?" (Vitória, professora de Química)

Mudar na mesmice

Então, mudar na mesmice, vamos ficar na mesma? Não, vamos trazer ideias novas, em que nós acreditamos, com fundamentação. Não apenas crenças! E que além da fundamentação, haja também uma certa vivência... Mesmo sabendo que para o professor será um pouco difícil. (Elvira, autora de Química)

A gente discutia

Quando começou o Ensino Médio em Rede⁴² e a gente tinha de fazer, ou se inscrever, mas era interessante se inscrever para ter pontuação. Fomos participar do programa, que era na escola. Na época, eu estava em duas escolas e discutia o Ensino Médio em Rede nas duas. Lembro-me de que era um pouco além daqueles HTPCs, onde tínhamos os vídeos do que dera certo nas escolas; porque era um pouco mais direcionado. Colocavam-se alguns temas e você ensinava mais ou menos como queriam que fosse feito. E discutíamos, mas me lembro que tudo ficava no nível de discussão mesmo. Então podia continuar mais ou menos com o meu

⁴² Ensino Médio em Rede é o nome de um projeto de formação continuada para professores desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no período entre 2004 e 2006. O programa contou com o financiamento do Promed por meio de convênio firmado entre a Secretaria de Estado da Educação (SEE), o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Informações disponíveis em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/emrede/Home/tabid/590/language/pt-BR/Default.aspx> (acessado em 13 de junho de 2012).

jeito de dar aula e, aliás, acho que o jeito como se fazia lá era até próximo do que eu queria, mas havia muitos professores que eram muito tradicionais. Havia um professor de Matemática que só queria seguir os conceitos do livro didático, de cabo a rabo. Tivemos até “brigas” memoráveis com uma professora de Matemática, porque ela achava que eu era muito moderno. Havia discussões sim, mas percebíamos que o objetivo - ensinar o conteúdo – não podia ser perdido. E a gente discutia... Depois de um tempo, consegui perceber que ela começou a pensar de uma forma um pouco diferente e eu também. Acho que cheguei um pouco mais para o tradicional, fiz um caminho em direção ao tradicional, porque saí da universidade querendo ser completamente inovador, mas comecei perceber que seria interessante ter um pouco do conteúdo tradicional. Não uma sequência em si, mas achei também que algumas coisas seriam importantes ficarem como aprendi na faculdade. Então fizemos um caminho duplo para chegar em uma certa sintonia. (Mário, professor de Física)

É complicado mesmo

É muito interessante falar da Proposta, porém a gente tem que ver a realidade dos professores; muitos deles foram educados dentro de um ensino dito tradicional e seguem os livros didáticos e não têm muito idéia de como trabalhar. Muitos nem leram a Proposta, já ouviram o galo cantar, mas não sabem aonde... E quando leem, não entendem, não sabem como colocar isso em prática dentro da sala de aula. E se a gente pensar um pouco, é complicado mesmo... (Camargo, autora, Química)

Como fazer?

Penso que a tentativa da Secretaria não é uma coisa inválida! Não se quis fazer coisas erradas, é óbvio! Tentaram apostar bem. O pessoal da Biologia trabalhou legal, o da Química também. O pessoal [professores], de uma certa forma, gostou [da Proposta]. A proposta de Química, de Física, de Matemática, de Português... ler, escrever e saber se posicionar diante do mundo raciocinando... Praticamente foi por isso que a gente sempre batalhou. Biologia e Química então, piorou; piorou porque a gente tem aquela miséria de aula e realmente não dá para atingir nada. Logo o que procuro fazer? Faço mais ou menos o que é proposto com a orientação que vem da Secretaria, de um currículo mínimo. Isso possibilita que um aluno que saia daqui e vá para uma escola em qualquer parte do estado de São Paulo possa dar continuidade em seus estudos. Isso sim! Mas não consigo trabalhar dessa forma como é proposto por eles. Em cima do tema sim, mas não da forma como é feito. Algumas aulas até são muito parecidas com as minhas. Em genética, achei muita coisa parecida. (Fernanda, professora de Biologia)

Autonomia

(...) sempre tive vontade de dar aula em escola pública, e uma das minhas principais razões, para ter essa vontade, era por acreditar que na escola pública. Parecia-me que o professor tinha uma certa autonomia, podia trabalhar de uma forma não tão sistemática como em muitas escolas particulares: aula...aula, mas podia trabalhar de acordo com a sala. Com o cotidiano daquela escola, conforme as coisas iam aparecendo. Mas quando entrei para dar aula, não me deparei com isso! (Pitita, professora de Física)

Pude me prender em uma coisa

O começo para mim foi bom, quando houve o jornal; porque naqueles 45 dias de aula, pude me prender em uma coisa que me orientou nas minhas aulas. Foi fácil para preparar aulas porque eu sabia que tinha de dar aquilo, mas comecei a perceber que, na verdade, estava começando a dar uma aula que não era aquela que um dia quis para a escola pública. Tinha de ter um assunto pré-determinado. Então, como professora, tentei conciliar esses dois lados. Tentei preservar a minha autonomia e tentei fazer o solicitado pela Secretaria, porque eu estava em estágio probatório. (Pitita, professora de Física)

Realidade que empobrece

Penso que, por um lado, é até bom não se conhecer aquela realidade. Por quê? Porque isso nos permite pensar no ensino sem tanto compromisso com essa realidade que empobrece. Por outro lado, nós temos pessoas que nos trazem a realidade, muito mais em termos de conteúdo, por exemplo: isto é muito para o aluno, acho que não dá, não sei... Penso que isso foi positivo. Houve professores que se “amarraram” à Proposta (Curricular da SEE – SP), outros, nem tanto. “Amarraram-se” à realidade, mas de uma forma que a gente pudesse pensar no futuro, em uma situação um pouco melhor. Muitos professores queixam-se da Proposta, em termos, “eu vou dar transformação química, sem ter dado átomo, molécula, ligação?” Se a gente for pensar nisso, a gente fala para o professor usar , seguir o que ele conhece : o livro didático. O professor quer se sentir confortável? Não, do jeito que tem sido, que o ensino tem sido conduzido, a gente vê os pobres resultados obtidos. (Elvira, autora, Química)

Diferente da proposta

Lá na escola, temos o projeto do Ribeirão das Anhumas.⁴³ A proposta desse projeto é a gente não trazer o conceito pelo conceito, é ir até o local. A partir dele, estamos montando o currículo local, contextualizado. Estamos tendo a visão de micro e macro, em diferentes escalas. Por exemplo, aquela idéia de não falar da floresta Amazônica, pois a gente tem um local aqui – um pedacinho do Ribeirão das Anhumas – e podemos perfeitamente verificar o que está acontecendo aqui - na região - e extrapolar para o país, para o mundo, até falando do aquecimento global. (...) é mais difícil para o aluno, por exemplo, em genética. Posso, considerando o Ribeirão das Anhumas⁴⁴, fazer o meu aluno perceber, por exemplo, a forma como a planta está se adaptando e o que isso tem a ver com os genes bem sucedidos dessa planta no local. Pronto: dei uma pergunta, mas não faço essa pergunta ao aluno. Sei que tenho de chegar naquele ponto. Então é muito mais difícil este caminho, diferente da Proposta (Curricular da SEE –SP) que já traz o caminho pronto. (Fernanda, professora de Biologia)

Contextualizar por contextualizar

A Proposta (Curricular da SEE-SP) é contextualizada - não vou dizer que não – porque ela é. Algumas contextualizações são um pouco forçadas ou superficiais, ou até mesmo difíceis de você pedir para um aluno exemplificar. Às vezes, os textos da Proposta trazem situações que os alunos da escola pública não têm acesso. (...) Por isso, penso que é uma contextualização muito superficial. Por exemplo, em eletricidade pede-se aos alunos que falem sobre o assunto, no que utilizam eletricidade em casa, no que não se utiliza, qual a importância da eletricidade

⁴³ Projeto coordenado por docente do Instituto de Geociências da Unicamp, com fomento da Fapesp, no período de 2007 a 2010.

⁴⁴ O Ribeirão das Anhumas é um ribeirão que corta a cidade de Campinas, nasce no Jardim das Andorinhas e sua foz se encontra no Rio Atibaia, em Paulínia, próximo à Rhodia. Passa pelo canteiro central da Avenida José de Sousa Campos e passa próximo da Lagoa do Taquaral e da Unicamp, na Cidade Universitária, em Barão Geraldo. Todas essas informações estão disponíveis em mapas da cidade de Campinas – SP.

no mundo atual, o que seria do mundo sem eletricidade; mas fica muito nisso: o que você acha que é eletricidade? Então o conhecimento do aluno tem de vir à tona, para só depois você explicar? Mais nada? Já que eles (os autores da Proposta) gostam tanto de dar ao professor o que ele deve fazer - faça isso, faça aquilo - depois o material não pede que o professor aprofunde aquele conhecimento, ou traga uma coisa que faça o aluno se aprofundar naquilo que ele já está sabendo. A abordagem fica num plano de levantar o que o aluno pensa e contextualizar por contextualizar, mas nada que aprofunde esta contextualização, ou que traga o conhecimento a partir desta contextualização. (Pitita, professora de Física)

Proximidade

Nós temos uma linha teórico metodológica que trabalhou, uma época, com mudança conceitual, mas agora usamos um pouco a história do “Valon” [Henry Valon] e também com a coisa da afetividade, tentamos ouvir o aluno, ver o aluno e adaptar o que for possível para a situação que a gente tem atualmente na escola. Trabalhamos com professor, com formação de professor e ouvimos muito as pessoas que estão na Rede e os professores que vêm aqui, as dificuldades que eles têm; de certa maneira temos um contato próximo. Eu, pessoalmente, trabalho com formação de professor na Oswaldo Cruz, que trabalha diretamente [com professores]. Esses professores vão sempre para a rede pública de ensino, então eu tenho contato direto, através de estágio supervisionado, com a situação das escolas e muitos dos meus alunos já dão aulas, têm aulas livres; então a gente tem esse contato e essa resposta muito direta com aquilo que está acontecendo agora (...) (Camargo, autora, Química)

Itinerários

Fui convidada para coordenar um dos grupos. Quando assumi esta nova administração, um dos grupos curriculares ficava responsável por elaborar os cadernos do professor. Na época, não se falava em Caderno do Aluno. O que seriam os Cadernos do Professor, não tinha esse nome; pensamos em caderno, em materiais que tinham sido discutidos coletivamente. Na época, havia pessoas da rede, professores, professores universitários para discutir um pouco a natureza desses materiais. Pessoas da Secretaria, é óbvio, foram chamadas no intuito de que se chegasse à natureza desse documento. E se chegou à seguinte demanda: esses materiais deveriam, por um lado, discutir diretrizes metodológicas, teórico-metodológicas de cada um dos componentes curriculares, apontar quais os conteúdos básicos daquele componente e ao mesmo tempo apontar que competências e habilidades – sem fazer distinção acadêmica entre competência e habilidade – que se desejaria assegurar para aqueles alunos. Ao mesmo tempo elencar, como isto poderia ser feito. E a partir disso, a coisa tomou o seguinte rumo: quando você tem de mostrar como é que desenvolve determinadas habilidades recorrendo a determinados conteúdos, é óbvio, que tem de recorrer ao que o grupo optou por chamar de situação de aprendizagem, ou seja, recorrer a situações de aprendizagem, a modelos de itinerários de formação, tendo como base conteúdos. (Mônica, autora, editora)

Conduzir a aula

Inicialmente foram produzidos Cadernos de Professores e depois os dos alunos. Bem, os Cadernos do Aluno são feitos a partir de situações de aprendizagem e é do aluno mesmo, ele vai anotar coisas e etc. Não é um livro didático, nem o Caderno do Aluno, nem o do professor são livros didáticos ou apostilas. O Caderno do Professor corresponde ao do aluno, dá dicas de alguma retaguarda para ele conduzir a aula. A ideia está de acordo com a Proposta Curricular: prioridade para competência de leitura e de escrita; essa é a proposta geral. Você vai para Química, há momentos em que o aluno tem de ler um texto, interpretá-lo e fazer um registro.

Então, quando você diz prioridade para leitura e escrita, não pode ser uma palavra solta, é preciso que os fazeres incluam leitura e escrita, na aula de Química, História, Geografia ... busca-se a seguinte coerência: o aluno fazer coisas em pequenos grupos ou sozinho, na escola ou em casa e o professor ser um orientador desses fazeres. (José Vitório, autor, Física)

A proposta

Os livros não permitem essa mudança, quer dizer se o professor for seguir o livro didático, ele não conseguirá fazer nada diferente. Então, ficamos pensando um pouco. E se a gente usasse, trabalhasse tal conteúdo usando o livro, qual livro? Cada escola escolheu um, então a gente não pode usar os livros da escola. Se os professores usassem os mesmos livros, poderíamos tentar aproveitar alguns textos e retrabalhar de uma outra maneira, refazer o livro inteiro, por exemplo. Usar isso primeiro, aquilo depois, um exercício primeiro, alguma coisa assim. Mas como são cinco, não dá para fazer nada com eles. Resolvemos fazer uma proposta mesmo; escrever alguns textos. Como é que você vai discutir como trabalhar o texto, se o professor não tem o texto? Como você vai falar: ah, vamos trabalhar, por exemplo, um aspecto do desenvolvimento social se o professor não tem a história. Como é que vai fazer isso se não tem um material de apoio? (Camargo, autora, Química)

É mais ou menos, não é?

Penso que o trabalho com cadernos pode empobrecer sim, o currículo; no sentido de que o professor acaba sendo pouco criativo. Quero dizer: não sei se o professor é muito criativo, há muitos que são. Acho que há uma acomodação. Mas por outro aspecto, pensando na realidade hoje, o Caderno do Aluno ajuda a implementar a proposta. O que a gente pensa é assim: tem lá um texto sobre produção de cal, mas o aluno não acha que aquele é o currículo. Para ele, o

currículo é entender a transformação química que forma um novo material, se for a cal ou se for um outro processo produtivo que interessar para aqueles alunos, para aquela região, ou algo socialmente relevante. O nosso ponto de vista é que o professor pudesse utilizar outras coisas. Agora, quando a gente coloca no Caderno do Aluno, perguntinhas que nós elaboramos sobre a cal, é mais ou menos não é? Não sei por quanto tempo ficará este caderno... (Elvira, autora, Química)

O livrinho...

Penso que algumas coisas deixam a desejar. Eles não conseguem entender o jeito que as coisas chegam para a gente. Aquele conteúdo pré-determinado, sem ter colocado os quesitos anteriores que seriam necessários para se chegar ao conteúdo x. Não sei se estou sendo muito clara; vou dar um exemplo de Biologia, pois fica mais fácil do que falar genericamente. Vou trabalhar, por exemplo, questões de DNA, falo de citologia; a proposta para o segundo ano faz isso também. Mas quando a Proposta (Curricular da SEE – SP) entra, entra supondo que o aluno já saiba boa parte daquilo que é tratado. Em Química também é assim. Quando você fala de ambiente, das interações do ambiente, como ele está estruturado, você sabe que isso foi trabalhado no Ensino Fundamental, em Ciências; mas é como se os alunos não tivessem ouvido falar. Você fala de novo, porém com uma certa profundidade. A gente normalmente faz assim. Vai para o segundo ano, você entra em citologia e logicamente dá o básico, com uma certa profundidade. Já o material da Proposta traz uma visão muito conteudista. É conteúdo pelo conteúdo! Não parece para mim, se eu fosse aluna, que aquilo fosse uma coisa interessante. Então dou umas mil voltas para fazer a coisa parecer legal para o aluno (Fernanda, professora de Biologia)

Você vai falar o quê?

Agora entreguei os cadernos para os alunos e comecei a trabalhar. Eles estão achando fracos, não estão gostando de fazer exercícios do tipo: ache, coloque o que você pensa, pense nisto, pense naquilo. Eles falam: “professora, isso aqui é Física para retardado”. E você vai falar o quê? Não posso concordar com eles porque senão estou afirmando que eles são retardados. (...)

(...) (Pitita, professora de Física)

Mais ou menos, optei

O objetivo da Proposta (Curricular da SEE – SP) é uniformizar o ensino no Estado [de São Paulo]. Por isso não tem como você falar assim: “olha, eu simplesmente vou ignorar isso e acabou”. Ou então: “vou discutir, mas vou fazer do meu jeito”. Comecei a desenvolver mais ou menos o que eles pediam; só que eles é que planejavam [aquilo]. Já no primeiro momento, eles planejaram dezesseis aulas, mas eu tinha treze aulas no mês. Então como faria? Pegaria dezesseis aulas, juntaria duas aulas em uma para conseguir dar as dezesseis? Ou seguiria um ritmo que achasse interessante e se terminasse ou não tanto faz? Mais ou menos, optei por fazer o máximo que podia, mas em um ritmo que não fosse exagerado para os alunos. Em muitas aulas, havia partes que eu considerava desnecessárias. Havia uma aula em que se colocava assim: peça aos alunos que desenhem uma placa de sinalização e falem o que ela significa. Eu achava aquilo, por mais que fosse um meio de chegar ao aluno para explicar cinemática, muito infantil, qualquer um ali [saberia fazer aquilo]. Até fiz experiências com umas turmas e eles [responderam] assim: ‘mas é isso que é para fazer?’ Por isso que eu falo: qualquer um ali teria noção do que representam as placas de trânsito, não precisaria começar exatamente daquele ponto, há outras maneiras mais sofisticadas, um pouco mais interessantes de se chegar a situações desejadas. (Mario, professor de Física)

Se quiser fazer, faz. Se não quiser...

A idéia inicial era só a Proposta (Curricular da SEE – SP). Era só não, era a Proposta. No segundo momento, é que foram propostos cadernos para orientação de professores e nós aceitamos os cadernos também. A nossa visão do caderno é que ele seria apenas uma orientação, uma sugestão, não é o currículo. Já a Proposta Curricular é outro documento: são sugestões para implementar a proposta. Se quiser fazer, faz. Se não quiser... Não é apostila como a gente fala, de maneira alguma é uma apostila, pelo menos na concepção de quem a fez. Sei que muitos diretores impuseram: tem de seguir este caderno, seguir cada uma das atividades. Concordamos em fazer as orientações, mas em todo momento ressaltávamos que era uma sugestão e que se poderia usar outros temas. A ideia básica é que determinado conteúdo seja apresentado com um certo nível de competência, não é simplesmente transmitir informação. A implementação não depende muito da gente, a gente tem até um certo distanciamento da equipe que coordena essa implementação, temos pontos de vista diferentes, enxergamos o limite e não conseguimos interferir neste ponto. (Elvira, autora, Química)

Era obrigado

Diferente do que havia nos (as) outros (as), em que eu via que era uma coisa de muita discussão, senti nesta Proposta (Curricular da SEE-S.P.) uma obrigação: você vai seguir aquilo que está planejado. Não é coisa de: olha, nós temos isso, essa experiência interessante, o que você acha? Não! Agora é assim: Essa experiência é interessante, você tem duas aulas para desenvolvê-la com seus alunos. Quando começou o ano, teve um jornalzinho, a gente chamava assim, que era um jornal de revisão, que durou quarenta dias e nesses quarentas dias, as atividades que tinham de ser feitas eram, algumas delas, no meu entender de professor de Física, absolutamente sem sentido. Porém pela primeira vez, sentia que eu era obrigado a fazer

daquele modo porque os alunos receberam o jornal e você seria avaliado pelo material. Então, eu, de novo, estava voltando ao que tinha no início da minha carreira que era a apostila, que eram as coisas que eu detestava... Depois dos jornais, vieram os Cadernos do Professor e nesses cadernos, por mais que eles falassem: “olha, você pode fazer do seu jeito”, em outros momentos alguém falava: “não, você tem de seguir o Caderno do Professor”, por muito medo de que a avaliação dependesse da sequência. (Mário, professor de Física)

Professores adoraram aquilo

Na Proposta inicial não tinha Caderno de Aluno, era só do professor. Acontece que no ano passado, aconteceu aquele trabalho de recuperação de quarenta e cinco dias. Foi feito um jornalzinho para o aluno; aquilo teve uma repercussão muito além do que o Governo esperava, do que a Secretaria esperava. Os professores adoraram aquilo, criticaram o conteúdo, porém o fato de o aluno ter material, de o aluno poder trabalhar, escrever, foi um sucesso. A própria Secretaria falou isso, quanto às propostas dos professores, que dizia que ter material para o aluno era muito bom. O que estava acontecendo, por exemplo: a gente propunha dar um texto sobre um assunto, o professor não tinha como fazer cópia daquele texto, não tinha xerox, não tinha laboratório para fazer o procedimento... Foi por isso que foi se consolidando a ideia de fazer um caderno para o aluno, onde se tivessem algumas orientações para os alunos, alguns exercícios, algumas questões. (Elvira, autora, Química)

Dicas

A Proposta Curricular é centrada no aprendizado ativo, no aprendizado do aluno. Essa é a ideia e não tenho nenhuma ilusão que isso seja implantado em um passe de mágica. Seria

preciso não só conceber a Proposta, mas elaborar materiais para o aluno, de apoio ao professor, novos coordenadores de escola e de oficina pedagógica que de fato vestissem a camisa. Tudo isso é bem mais fácil fazer na teoria do que na prática; mas algum movimento nesta direção foi feito. A Proposta Curricular geralmente corresponde a uma divisão bimestral de temas de cada disciplina e cada tema. Não foi produzida uma apostila do livro didático, foi produzido um caderno de atividades dos alunos que não substitui o livro didático nem tem todas as informações necessárias. (José Vitório, autor, Física)

Enxergar o outro como um só

Penso no cotidiano escolar e nessa nova Proposta que veio, eu pude sentir, de um ano para o outro... um falatório dos outros anos; eu não estava lá, mas de coisas que vão contando, é que os professores começaram a se individualizar. Hoje, consigo, pelo menos, enxergar isso na minha escola: uma cobrança. Quando a Proposta veio, veio também um questionário no final do ano passado. O que quero dizer com individualizar é que os professores começaram a enxergar o outro como um só e não como uma relação de nós dois. O que outra pessoa precisa fazer também para eu conseguir um bônus. Então, as relações começaram a ficar mais fragmentadas, digo isso porque um começou a olhar muito para o trabalho do outro e não para um trabalho como um todo da escola (...) Outra coisa de que senti falta no planejamento, não só eu, mas todos os professores; foi que nós fizemos planejamento de uma coisa que nós supostamente iríamos fazer. Por quê? Porque os cadernos não tinham chegado, então nós não sabíamos como seria. Foi um planejamento sem planejar nada. Na verdade, ficamos conversando. (Pitita, professora de Física)

Caderno disso, caderno daquilo...

As pessoas têm a maior dificuldade em reconhecer uma transformação química, entender que existe uma proporção de massa, uma solução, que você toma uma quantidade de soluto e independentemente do volume de água, aquela quantidade não muda, o que muda é a proporção. Isso é importante na hora em que você prepara um antibiótico, que vem em pó, daquele que você tem de preparar... eu tomo trinta gotas ou tomo... Mas se eu tomar trinta gotas em água não vai fazer o mesmo efeito se eu tomasse as trinta sem água. Ou seja, tem certos conteúdos, uma visão da estrutura da matéria que considero importantes, e que a princípio, todas as pessoas poderiam pensar um pouco a respeito disso, quer dizer, abstrair um pouco do concreto e pensar, etc. Eu vejo que esses conteúdos têm de ser, eles não podem simplesmente ser transmitidos; as pessoas têm de se apropriar, têm de ter um sentido e um significado para elas, ou seja, elas têm de perceber aquilo na vida e até se posicionar. Por exemplo: transponho ou não a água do São Francisco, construo ou não hidrelétricas, vai inundar, poluir, ou não? Penso que o ensino de Ciências deveria pensar um pouco nisso, e neste sentido, a reforma, a mudança, deveria ser agora. Também acho que não é só investir em cadernos, mas também investir na gestão, na infraestrutura e no professor; o professor tem de ter bastante conhecimento, tempo para se preparar, para preparar suas aulas. Penso que a implementação de uma proposta mais atual tem a ver com questões de cidadania, intervenção social e tem de ser para já. (Elvira, autora, Química)

Infraestrutura: se quebrar, paga!

Uma coisa que discutimos muito seriamente com a Secretaria foi a questão do laboratório. Muitas escolas não os têm. Tem um aluno da professora Elvira que está trabalhando num projeto junto com o estágio supervisionado. O aluno teve de chamar o chaveiro para abrir o

laboratório, porque ninguém sabia onde estava a chave. E tem vidraria, tem muitas outras coisas. Porém se esbarra em problemas do tipo: se tem vidraria não pode usar, pois vai quebrar. Se quebrar, vai ter de pagar, vai ter de repor... Você já viu usar laboratório sem quebrar vidraria? Agora, não pode usar, senão quebra. O aluno não pode usar. Já ouvi que não pode usar a biblioteca porque eles vão estragar os livros. Vocês percebem? Então o problema é também coisa do gestor, da gestão da escola, que também precisa ser discutida. (Camargo, autora, Química)

Não sei mais o que faço com eles

Penso que esta avaliação que está sendo proposta- porque eles colocaram proposta mesmo- você não precisa fazer. Há colegas de Biologia que dizem que os caderninhos ainda não chegaram. E a professora está lá: “eu não sei mais o que eu faço com eles [alunos] porque ainda não chegaram os cadernos...” Eu falei : “Professora, você tem esses cadernos aqui? (que foram passados para ela também), vai montando coisas...” Penso que pessoas que estão há muito tempo dando aula ou há um tempo considerável, mas não tanto quanto eu, ficam rezando a bíblia”. (Fernanda, professora de Biologia)

Presta atenção

Ele [supervisor] falou que nós não tivemos aquele IDESP do ano anterior, de 2007 para 2008 e não foi bom para a gente. Ele foi lá [na escola] dar um puxão de orelha em todo mundo. Ele sabia que já havia dois anos que nós estávamos nos reunido para montar uma proposta para a escola... de trabalho integrado, de currículo integrado. Que além de ser contextualizado era integrado. Ele falou que nós estávamos priorizando muito o projeto. Foi então que lhe

colocamos: “professor [supervisor], preste atenção, o projeto é a proposta pedagógica da escola, porque o projeto pedagógico da escola está pautado no projeto que a gente montou para o Ensino Médio.” (Fernanda, professora de Biologia)

Não sou política

Temos conhecimento sim de que a implementação foi quase uma camisa de força. Tinha de seguir, tinha de seguir, faça, faça, faça. Mas mesmo assim, você teve ter conhecimento, mais do que eu, de que muitos professores não adotaram, não vestiram a camisa de força; muitos e muitos enganaram direitinho seus diretores. Não sei como foram no Saesp depois; porém muitos não utilizaram mesmo; não concordaram, ou não entenderam, ou resistiram. Eu também resistiria a uma Proposta, se não fosse bem discutida, bem trabalhada. Acredito que a forma de implementar a Proposta foi complicada, eu faria de outra forma. Só que sou educadora, não sou política, certo? Faria pensando pedagogicamente e não pensando politicamente, mas há uma preocupação de que a proposta dê certo, de que funcione, que haja um crescimento do conhecimento por parte dos alunos, etc. Então houve esta imposição, tentou-se, mas não se conseguiu. Penso que deveriam ter sido feitos encontros com os professores de Química, onde se explicasse a Proposta (Curricular da SEE – SP) e ter sido colocada uma equipe à disposição para responder dúvidas, não só para os PCOPs,⁴⁵ não só para os coordenadores; isso ficou falho. Depois, houve aquele curso de formação, que era só para mediadores, para trabalhar nas escolas. Hoje, estão dando um curso, mas alguns PCs⁴⁶ e PCOPs até nos procuraram; estão nos procurando para saber se a gente quer se estamos dispostos a interagir com os professores. Mesmo estando no limite de nossa capacidade, não recusamos. Por exemplo, ontem tínhamos 30 professores da região de Caieiras aqui, pois a

⁴⁵ Professor Coordenador de Oficina Pedagógica.

⁴⁶ Professor-Coordenador.

coordenadora de lá resolveu trazer o grupo e foi muito legal; discutimos bastante a proposta e todas as questões que você está levantando sobre a implementação; sobre o que o governo encomendou para vocês, até que ponto vocês tiveram liberdade de fazer, até a questão por que transformação química e não estrutura atômica? Agora o que eu achei interessante é que várias, não vou dizer a maioria, mas tinha um grupinho, que falou que gostou da proposta, achou legal. Então parece que quem começa a entender a proposta e tem a ideia de ensino (está fora de moda a palavra, mas eu vou usar) de forma construtivista, parece que se identifica um pouco com a proposta. Aquele professor da racionalidade técnica, da transmissão cultural, rejeita. Ontem foi interessante, porque eles começaram a questionar que não dava tempo, não dava tempo, e nós começamos a questionar o que acontece, por exemplo, com equilíbrio químico. “Quem dá equilíbrio químico? Ninguém dá, por quê? Porque não dá tempo. E eletroquímica?” Alguém disse: “Ah, quando dá tempo, eu dou.” Então, não queiramos que a Proposta resolva velhos problemas, porque alguns dos velhos problemas não serão resolvidos, como o problema do tempo. Eu falei que vai levar mais tempo para se conseguir a participação do aluno, pelo menos no começo; porque fazer o estudante participar, escrever, ter ideia, fazer uma conta é difícil. (Elvira, autora, Química)

Cobrança

Então é uma forma também de os alunos começarem a cobrar os professores. Porque agora que entreguei o material, eles estão pedindo os demais cadernos para os outros professores e os outros professores estão começando a me cobrar: “por que eu já fui pegar os cadernos para os alunos? Por que abri espaço para eles também quererem os outros cadernos (...)” Coloque-me, muito naturalmente, que se temos de entregar para os alunos, se nós temos de trabalhar, nós vamos; Não docilmente, mas vamos trabalhar o que a gente pode. Eu também recebi o

livro didático. O livro que escolhi (no PNLD), que considero um livro muito bom. Então digo: “Olha, não estou trabalhando só o caderno. Trabalho o caderno dentro do possível, dentro do que eu acho viável para a aprendizagem deles (...) Falo para o professor: “você entregar o caderno não significa que terá de trabalhá-lo da página um a cinquenta, sem pular um exercício. Eu penso que você vai preparar a sua aula dentro do que você considera importante para o seu aluno e dentro do que você pode passar para ele.” (Pitita, professora de Física)

Muito pouco ou demais?

Os professores também não conseguem! Você vai falar em equilíbrio? A gente tratou equilíbrio químico partindo da água, de líquido. Mas imagine o que um professor perguntou: “o que pH tem a ver com equilíbrio?” Quando você ouve aquilo! ... Chega a absurdos assim: “Você já ouviu falar na conservação dos números de mols?” “Não é conservação de massa? Ah! mas são 200 mols reagindo com 300, tinha de dar 500 e como é que deu 300?” Os professores mandaram e-mails xingando a gente. E-mails malcriados a respeito do assunto. “É conservação do número de mols.” Isso um professor que deveria estar trabalhando com equilíbrio, aí você pensa que condições temos? Alguns falam: “ah! mais é muito pouco!” Outros dizem que é demais. Portanto, a gente fica pensando em como vamos desenvolver os conceitos com o aluno, se até com os professores temos esse problema? (Camargo, autora, Química)

Paradoxo

A proposta de Física parece ser muito simplificada e, ao mesmo tempo, exigem-se coisas dos alunos que não são tão necessárias, já que eles [o governo] querem um aluno preparado de outra forma (...) Quando ingressei na escola, no ano passado, os professores, ao meu redor,

foram muito resistentes à reforma, à Proposta e aos cadernos. Muitos professores nem pegaram os cadernos, eles ficaram lá o ano inteiro na sala de coordenação. Tentei conciliar o novo, quer dizer, na verdade as duas partes novas. Ao entrar na escola e lidar com aquilo, pude perceber que para os professores, para o cotidiano escolar teve duas vertentes: uma daqueles professores mais antigos, a maioria, pelo que pude perceber, que foram bem resistentes. Mas uma resistência não como crítica às reformas, mas uma resistência por ter de mudar todo o seu plano de aula que provavelmente já têm há muitos anos. E, por outro lado os que foram contra, mas de forma crítica. Leram o material, viram o lado bom e o lado ruim e se posicionaram criticamente. Também houve aqueles professores - não consegui entender direito, se foi uma aceitação ou resistência mesmo, dizer que aceita só para dizer à coordenação que está aceitando-, ou se para eles tudo bem, era aquilo mesmo e estava bom.(Pitita, professora de Física)

Veio da Secretaria...

Penso que a Proposta (Curricular da SEE –SP) chegou de uma forma muito errada. Primeiro, o professor recebeu um caderno de orientação de um bimestre. Ele não tinha noção! Recebeu um livrinho preto com todo o conteúdo, mas na hora em que vê a primeira orientação, ele fala: “como? Eu sempre comecei por estrutura atômica e aqui...” Leva um choque! Precisaria ter um contato com toda a Proposta, pensar um pouco sobre ela, ver como está organizada, para depois começar a aplicá-la. Nós não queríamos uma divisão por bimestre, queríamos anual. A gente proporia e a professora é que veria quantas aulas gastaria nisto, nisso, naquilo e qual seria a necessidade do aluno. Mas nisso nós fomos voto vencido, não conseguimos negociar... Veio da Secretaria que o caderno tinha de ser bimestral, pensado em 16 aulas. Os professores do Ensino Médio, que são da nossa equipe, falavam: “isso aqui dá para fazer em menos de duas aulas, mas põe duas, porque assim garante que seja trabalhado aquele conteúdo”. Porque

a gente sabe que não são 16, pois aqui está proposto o número de aulas a mais pensando nisso. “Não serão 16, serão 14” Então aquele conteúdo de duas aulas; na verdade, pode ser desenvolvido em uma; ou de três em duas. (Elvira, autora de Química)

Aí você fecha a porta...

Acabou o ano e a gente não soube quem trabalhou e quem não trabalhou com aquilo. Nós fizemos relatórios? Fizemos relatórios, mas até que ponto esses relatórios foram verídicos ou não? Até que ponto cada professor escreveu o que realmente aconteceu em sua sala de aula ou não? Aí você fecha a porta e não sabe o que aconteceu lá dentro. (...) Talvez agora com esses Cadernos dos Alunos, isso fique mais claro. Será muito mais fácil para a coordenação e até para os relatórios e questionários que virão no final do ano; saber se aquele professor estava trabalhando com a nova Proposta. Para ele [aluno] isso não estava muito claro, ele não sabia o que tinha no Caderno do Professor. Agora o aluno vai saber se o professor trabalhou ou não. Isso resultará em um controle maior por parte da coordenação e da Secretaria de Educação. (Pitita, professora de Física)

Aprende quem faz

A maior parte dos partícipes tem uma bagagem bastante grande em lidar com essas coisas [currículo] de que falei. Lidei com parâmetros há doze ou treze anos; então havia umas pessoas que eram mais claramente piagetianas, construtivistas, havia alguns “istas” presentes, mas não havia uma linha metodológica que seria seguida. Há pessoas que acham que trabalho de uma forma parecida com Perrenoud, que, conheço de palestras e de mesas redondas. Acho uma boa referência; mas não houve nada, nem um critério a ser seguido, houve sim, um intenso diálogo para se conceber. Primeiro, você trabalha no abstrato, trabalha sobre a

condição da aula. Você trabalhou tanto tempo na Rede e sabe como são as aulas e se fosse levar dois aspectos aos extremos: você tem professor que vai ao quadro negro, põe a matéria e se ele está dando aula para cinco ou quarenta para ele, dá na mesma. Essa é uma atitude que provoca tensões e conflitos, porque você deixa uma boa parte da turma para trás e no outro aspecto, você tem o sujeito que diz: “Quer saber de uma coisa? Não vou dar murro em ponta de faca; passa qualquer coisa”. É uma zona e se a aluna quiser passar esmalte e ficar conversando não é problema dele. Nem uma coisa nem outra são aceitáveis. Quem está vivo no mundo de hoje sabe que aprende quem faz, se você quiser aprender qualquer coisa tem de ter uma prática. Quem vai aprender faz e não importa se é marcenaria ou massagem zen, quem quer aprender faz, senão não aprende. Mudar essa atitude já era um objetivo e tanto se fosse para se alcançar. (José Vitório, autor, Física)

História apagada

Na Proposta, havia atividades planejadas para uma aula, mas era absolutamente impossível de se realizar no tempo da aula de cinquenta minutos! Porque, no material, era solicitado que os alunos se reunissem em grupos, com discussão e sistematização. Na sequência, ensinaríamos algum conceito de Física e daríamos exercícios. Não tinha como! Era impossível, o ritmo não é esse! Lembrando que você tem de fazer chamada, organizar os alunos. Acontecem imprevistos durante a aula. Não existe a possibilidade de você seguir isso como uma norma. Essa situação, de alguma forma, me desanima como professor, porque fiz um curso em uma universidade conceituada, fiz um mestrado, fiz um curso de Antropologia na mesma universidade; estava fazendo doutorado e tudo isso não é reconhecido. Até então, não se exigia que você fizesse do jeito que eles [Secretaria da Educação] queriam, mas com esse material eu sinto que a minha história é apagada, as coisas que eu queria trabalhar são apagadas. (Mário, professor de Física)

Início complicado

Agora, não sei se agora, mas pensamos em um plano para durar uns dez anos. E no início, a implementação está sendo muito complicada, porque eu acho que vídeo-conferência, vídeo-aula... tem de fazer formação, inclusive conceitual; porque a coisa é complicada. Agora, à distância... Achamos que vídeo-conferência é melhor, mas aquelas vídeoaulas... Não sabemos muito bem; mas como está sendo implementada, [a proposta] está terrível. (Camargo, autora, Química)

A gente adapta...

Temos uma cobrança muito intensa, na nossa escola e o supervisor sempre vai lá. Explicamos assim: o Projeto Ribeirão das Anhumas é um projeto pedagógico da escola. É uma proposta pedagógica para a escola. A proposta curricular que vem do Estado é uma proposta que foi feita para todas as escolas da rede e a minha é uma delas; então a gente adapta. A nossa adaptação foi muito em cima daquilo que eles propuseram que a gente trabalhasse, porém a forma de se trabalhar não precisa ser igual ao proposto por eles. Por exemplo, tem lá textos que, às vezes, acho muito legais, como a letra “Os inclassificáveis,⁴⁷” do Arnaldo Antunes. Trabalhei a música, entendi o que eles pretendiam, porque os alunos questionam muito o outro lado... não só classificar as diferenças, as igualdades, mas também extrapolar para a questão social, que é o que fazemos no nosso projeto. Aquilo ali posso usar. Quando a música menciona os inclassificáveis, ela leva para a questão das diferenças, no lado pleno da palavra... Do ano passado para cá, colocaram uma atividade de sensibilização que sempre fiz... A gente

⁴⁷ A música ‘Inclassificáveis’ de Arnaldo Antunes é cantada junto com Chico Science e trata de um tema muito conhecido: a formação do povo brasileiro. Informações disponíveis em: <http://expertusperennis.wordpress.com/2011/03/24/inclassificaveis/> (acessado em 14 de junho de 2012).

faz isso como prática; não precisa ficar explicando novamente, que a gente sabe. Acho que essa repetição nos considera meio idiotas. (Fernanda, professora de Biologia)

Generalizar

Esse tipo de atividade de elaborar políticas, no sentido geral, é difícil e controverso. Para você ter uma idéia, só agora, isso se noticiou na semana passada, os Estados Unidos começaram a conceber alguma coisa como currículo nacional que eles chamam de *standers*. Nos Estados Unidos, no governo Obama, cada estado faz do seu jeito e isso não é só bom, isto tem lados ruins. Você tem um governo reacionário e fundamentalista que pode impedir de ensinar evolução, que é criacionista para você ter ideia. Aqui, no Brasil, temos a mulher do Garotinho, ex-governador do RJ, a Rosinha. A Rosinha é criacionista e é de uma certa seita contra a teoria da evolução. Então se você não tem diretrizes mais claras, pode abrir caminhos para o atraso e para todo o tipo de loucura. Só agora os Estado Unidos começam a estabelecer *standers* que são os nossos parâmetros. Então essas coisas são complicadas, porque agora vamos engessar e o Brasil inteiro vai fazer do mesmo jeito. Tem de tomar cuidado, ao fazer isso você tem de dialogar com uma diversidade local, sócio-cultural e econômica para não “forçar muito a barra”, não generalizar o que não é generalizável. (José Vitório, autor de Física)

Band-aid

Você pergunta: “Para que se ensina Química?” A resposta vem: “Ah! Para passar no vestibular”. Mas muitos de seus alunos não farão vestibular, muitos deles nem precisarão passar, porque se passar na porta da universidade, alguém vai falar: “entra!” Eu falei: “gente, deu equilíbrio?” “Não.” “Deu eletroquímica?” “Nem pensar.” “Deu...” “Não”. É aquele

discurso vazio. É uma coisa, a gente precisava trabalhar, já fizemos vários projetos: o PEC⁴⁸. Todos de formação de professores, acredito que o problema é mais profundo. A gente está pondo band-aid no cara todo arreventado! É isso que estamos fazendo! Porque o aluno não sabe, tinha de ter algumas orientações. O PNLEM,⁴⁹ por exemplo, deu cinco livros que, a não ser com exceção de um ou de outro, tem uma mudança mais ou menos, uma alternativa; os outros são adaptações [daquilo que já existia]. (Camargo, autora, Química)

Não vale tentar justificar

Desde a década de 70, trabalho com formação de professores. Cada secretário que chega tem uma política, algumas coisas muito interessantes que aparecem, depois somem; como o Ensino Médio em Rede que era uma iniciativa interessante. Sobra sempre alguma ideia, alguma coisa, mas o esforço de produção (...) é complicado, há descontinuidades e as políticas, às vezes, são descontinuadas e não vale tentar justificar. Foi mais um esforço. Com a chegada da Marilena Castro [secretária da Educação/SP], com quem eu tinha convivido brevemente no INEP, quando eu conduzi os parâmetros curriculares, ela dirigia o INEP; já havia um certo esforço também com a secretária que antecederia a Maria Helena. A ideia de produzir cadernos e até protótipos. Eu tenho aqui o de Física, de modo diferente, agora com (...) menos clareza metodológica e curricular. Inicialmente, concebemos uma visão geral do currículo com ênfase em certas competências como: leitura e escrita em todas as disciplinas, mas sobretudo ênfase no desenvolvimento do próprio aluno, nos seus fazeres, das suas atividades e não no discurso do professor. (José Vitório, autor, Física)

⁴⁸ PEC: Programa de Educação Continuada, voltado para a formação continuada de professores e desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado, no final da década de 1990, a partir de convênios com universidades estaduais.

⁴⁹ PNLEM – Programa Nacional do Livro do Ensino Médio, mantido pela Secretaria do Ensino Médio (MEC) no período entre 2005 e 2010, tendo sido posteriormente transformado em PNLD para o Ensino Médio (Programa Nacional do Livro Didático), sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Neste capítulo que aqui se encerra fiz a opção de apresentar o conjunto de mônadas trazendo a perspectiva de um mosaico de vozes que na sua polifonia leva o leitor/ouvinte a transitar nos diferentes contextos das políticas, principalmente no contexto de produção de textos e no contexto da prática (BALL e BOWE, 1992). Para manter a abordagem benjaminiana optei também em não explicar, analisar, categorizar ou classificar as narrativas contidas nas mônadas. Fica para o leitor, nesse momento, o adensamento das verdades que as atravessam.

No próximo capítulo, no entanto, vou ao encontro de tais mônadas a partir do meu lugar de sujeito da experiência, que se constitui aqui como pesquisadora. Dessa forma apresento a seguir minha análise e que conhecimentos foram possíveis produzir a partir do contato com as narrativas, adensadas através das lentes do meu referencial teórico, principalmente focado nas contribuições de Stephen Ball.

Capítulo 6

O encontro da viajante com as mônadas

Recorrendo novamente ao que foi apresentado por Galzerani (2009), de que *as práticas narrativas devem se assentar no desapontamento da concepção absoluta da verdade*, pensamos que seja necessário vencermos alguns juízos de valores preestabelecidos que acabam por comprometer os diálogos e as mudanças desejadas. Ao encontro das ideias de Galzerani há o sujeito que Larrosa (2005, p.23) apresenta-nos como *sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece*. Este sujeito possui uma opinião sobre tudo que se passa a sua volta, porém:

(...) É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresenta, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (LARROSA, 2005, p.22)

Na tentativa de que algo nos aconteça em virtude da leitura das mônadas dos entrevistados, nos demos tempo, nos demoramos em suas leituras, pois para nós não bastava as informações que elas nos traziam, não bastava emitir uma opinião sobre a experiência de cada um quanto à implementação de um currículo, mas sim, sem emitir um juízo de valores, buscar os significados e as marcas que esta implementação deixou em cada um. Sabemos que nesta busca não há neutralidade, sabemos do nosso olhar subjetivo, da nossa intenção na leitura, mas ressaltamos que, por vezes, fomos surpreendidos e nos mantivemos abertos para novas surpresas para que o algo do outro nos acontecesse:

*A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.
(LARROSA, 2002, p.24)*

É na intenção do encontro/desencontro que partimos em busca dos sentidos/significados presentes nas mônadas, lembrando que o significado aqui apresentado é apenas uma das múltiplas possibilidades. Pois como nos apresenta Benjamin (1994, p.203), no texto *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, em uma narrativa o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor: o leitor da narrativa é livre para interpretá-la como quiser. Com esta liberdade nos deixamos perceber, nas mônadas, a exposição dos sujeitos naquilo que lhes é sensível, naquilo que chega a eles e como isto influencia a sua prática, a sua visão de mundo, influencia a confecção dos textos oficiais.

(...) Lutamos com isso há muito tempo. E além disso, muitos deles apresentam problemas pesados, fortes com relação aos conceitos químicos. E é muito difícil a gente mudar quando não se tem segurança conceitual. Logo, quando pensamos em reformular o ensino, se não temos segurança conceitual, não conseguimos (...) (Camargo, autora, Química)

(...) Eles ouvem falar, não sabem, não leram; quando leram não conseguem entender aquilo que está ali e não conseguem colocar em ação. (...) (Camargo, autora, Química)

Por mais que argumentemos ter conhecimento do outro em relação à maneira de agir e de se perceber no mundo, acreditamos que, por vezes, estamos percebendo o outro da maneira que o cristalizamos em nossos significados.

Esta posição preestabelecida acaba por dificultar a abertura de espaços para diálogos acerca das intenções do trabalho de cada um ou de um grupo. (...) A proposta está completamente fora, é por isso que eu não acredito nela. (Fernanda, professora de Biologia)

A implementação [da Proposta Curricular da SEE - SP] não depende da gente; o que nos coube aqui é a autoria dessa Proposta. (Elvira, autora, Química)

(...) não foi fácil enxergar nessa proposta o modelo de aluno que, para mim, é muito distante de outras realidades. De uma realidade que eu própria vivi enquanto estudante do ensino médio. (Pitita, professora de Física)

Lembro-me de algumas coisas que eu achava impraticáveis, mas era função [obrigação] ver aquilo e discutir. Então assistíamos, discutíamos, porém eu confiava em mim e fazia aquilo do meu jeito. (Mário, professor de Física)

Percebemos a tentativa de diferentes grupos ficarem fechados em seus mundos (mesmo quando isto não é percebido ou intencional) na busca de uma justificativa, a partir daquilo que vivenciam, do porquê de uma determinada política não acontecer de fato.

Quando apresentamos as mônadas de pessoas que estão vivendo suas experiências individuais, sempre se reportam ao ser professor, aos cargos que ocupam. Tem uma visão do que é o contexto vivenciado, tem uma visão do que ela acredita ser o melhor para a Educação.

Enquanto eu estava no Estado, sentia que tinha liberdade para trabalhar e eu fazia as minhas aulas do meu jeito. (...) Acho que fui aprendendo um pouco conforme eu ia fazendo, achando o meu jeito de dar aula. (Mario, professor de Física)

Naquilo que nos foi proposto, não havia nenhuma orientação pré-fixada. Tínhamos por base os PCN e a nossa vivência com o ensino e a pesquisa. (Elvira, autora, Química)

Minha experiência tem dois lados. Há uns dois anos, (...) até por uma intervenção minha na Lei de Diretrizes de Base em 1996 e em 1998, aceitei coordenar a elaboração dos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Ciências da Natureza. Portanto, além de formar professores, o que faço regularmente, e trabalhar em projetos como o GREF, passei a atuar também elaborando políticas. (José Vitório, autor, Física)

É mais do que a pessoa: é o que é ser professor para eles ou o que é ser formulador de política... Eles vivem dentro de um contexto e estão o tempo todo se remetendo a ele. Isto não implica que as pessoas tenham uma ideia imutável do que é ser professor, formulador etc. Esta percepção pode mudar ao longo do tempo em função das experiências de cada um.

No entanto, foi uma briga, foi muito confuso para nós e para os professores. Os professores bem formados ficaram muito zangados da vida, morrendo de raiva, falaram assim: estão nos chamando de retardados, de débeis mentais? E os professores mal formados falaram assim: a gente não entende nada! (Camargo, autora, Química)

(...) E não tinha nenhum material; então eu comecei a usar material que foi usado comigo, na faculdade. Muitos textos sobre a história da Química... fui fazendo um trabalho diferente. O pessoal começou a ficar impressionado comigo. Questionavam: “De onde você surgiu? O que você está fazendo aqui?” (Vitória, professora de Química)

Cada narrador traz sua visão política daquilo que está vivenciando. Identidades deslizam, trazendo à tona o que é ser professor, o que é ser formulador de políticas. Assim, quando o narrador está falando do professor, não é da *pessoa* do professor, mas de uma imagem de professor construída a partir de uma rede discursiva própria do seu contexto.

Então, mudar na mesmice, vamos ficar na mesma? Não, vamos trazer ideias novas, em que nós acreditamos, com fundamentação. Não apenas crenças! E que além da fundamentação, haja também uma certa vivência... Mesmo sabendo que para o professor será um pouco difícil. (Elvira, autora, Química)

Quando começou o Ensino Médio em Rede e a gente tinha de fazer, ou se inscrever, mas era interessante se inscrever para ter pontuação. Fomos participar do programa, que era na escola. Na época, eu estava em duas escolas e discutia o Ensino Médio em Rede nas duas. Lembro-me de que era um pouco além daqueles HTPCs, onde tínhamos os vídeos do que dera certo nas escolas; porque era um pouco mais direcionado. Colocavam-se alguns temas e você ensinava mais ou menos como queriam que fosse feito. E discutíamos, mas me lembro que tudo ficava no nível de discussão mesmo. Então podia continuar mais ou menos com o meu jeito de dar aula (...) (Mário, professor de Física)

Biologia e Química então, piorou; piorou porque a gente tem aquela miséria de aula e realmente não dá para atingir [nada]. (Fernanda, professora de Biologia)

Assim como, por vezes, o professor do Ensino Médio afirma que o autor do documento curricular, como política, não sabe nada do contexto escolar. Penso que este embate se dá porque o professor tem uma visão que está ligada ao contexto. Também o professor falando sobre quem faz estas políticas públicas, mesmo pensando a partir de seu contexto, não está se pronunciando como pessoa-professor, mas como ocupante de um cargo-professor, que tem uma expectativa de quem está no cargo de gestor, de formulador de propostas educacionais... As entrevistas das pessoas revelam esta fala a partir do cargo que ocupam, fator que tem influência sobre sua identidade e sobre sua posição perante a realidade que experiência.

Mas é muito isso, a gente tem essa coisa dentro da gente... a gente precisa ter essas pessoas que acreditam muito [na Educação] e não sei se todo mundo que trabalha com a Educação – acho que todo mundo é muito sério – tem o mesmo tipo de compromisso.
(Fernanda, professora de Biologia)

Quando começou o ano, teve um jornalzinho, que a gente chamava [assim], que era um jornal de revisão, que durou quarenta dias e nesses quarentas dias, as atividades que tinham de ser feitas eram, algumas delas, no meu entender de professor de Física, absolutamente sem sentido. (Mário, professor de Física)

Foi feito um jornalzinho para o aluno; aquilo teve uma repercussão muito além do que o Governo esperava, do que a Secretaria esperava. Os professores adoraram aquilo, criticaram o conteúdo, porém o fato de o aluno ter material, de o aluno poder trabalhar, escrever, foi um sucesso. A própria Secretaria falou isso, quanto às propostas dos professores, que dizia que ter material para o aluno era muito bom. (...) (Elvira, autora, Química)

Quando o professor se coloca como um sujeito que está ocupando um cargo, emerge uma visão política, seu discurso tem influência no contexto de quem está produzindo a política, ou pelo menos há um desejo em torno dessa possibilidade. O professor, de alguma forma, tem a expectativa de que aqueles que estão no contexto de produção de textos, o escutem. Da mesma forma, os formuladores dos documentos curriculares também esperam que o professor pratique as prescrições presentes nos textos, porque sabem que um contexto depende e precisa do outro.

A nossa visão do caderno é que ele seria apenas uma orientação, uma sugestão, não é o currículo. Já a Proposta Curricular é outro documento: são sugestões para implementar a proposta. (Elvira, autora, Química)

Para Ball, em seu ciclo de políticas, as políticas como textos ou discursos serão sempre recontextualizadas, sendo assim, os profissionais presentes na prática não serão consumidores

passivos destas sugestões citadas por Elvira. Haverá interpretações que estarão ligadas aos significados, às experiências ao conhecimento que cada sujeito possui, o que envolve um processo de interação entre os diversos grupos presentes quando de uma reforma curricular

Penso que algumas coisas deixam a desejar. Eles não conseguem entender o jeito que as coisas chegam para a gente. (Fernanda, professora de Biologia)

Percebe-se também uma questão de identidade, que se forja no encontro com o diferente:

Penso que isso foi positivo. Houve professores que se “amarraram” à Proposta (Curricular da SEE – SP), outros, nem tanto. “Amarraram-se” à realidade, mas de uma forma que a gente pudesse pensar no futuro, em uma situação um pouco melhor. (Elvira, autora, Química)

Tem de tomar cuidado, ao fazer isso você tem de dialogar com uma diversidade local, sócio-cultural e econômica para não “forçar muito a barra”, não generalizar o que não é generalizável. (José Vitório, autor, Física)

Os professores começaram a se individualizar. Hoje, consigo, pelo menos, enxergar isso na minha escola: uma cobrança. Quando a Proposta veio, veio também um questionário no

final do ano passado. O que quero dizer com individualizar é que os professores começaram a enxergar o outro como um só e não como uma relação de nós dois. O que outra pessoa precisa fazer também para eu conseguir um bônus. Então, as relações começaram a ficar mais fragmentadas, digo isso porque um começou a olhar muito para o trabalho do outro e não para um trabalho como um todo da escola (...) (Pitita, professora de Física)

Para Ball, a preocupação com o desenvolvimento do estudante no sentido de tornar-se possuidor de saberes valorizados culturalmente

é substituída por uma preocupação em fazer coisas que vão aumentar o seu valor de troca em termos dos recursos que decorrem direta ou indiretamente de um bom desempenho na avaliação dos resultados da investigação e da qualidade do ensino (...) (BALL, s.d., p.9)

Com isto não há como negar que aqueles que resistem acabam percebendo transformações nas relações com seus colegas de trabalho, pois a cobrança aparece nos conselhos de escola, em conversas informais nas salas dos professores, entre outros espaços na escola ou fora dela. A política por mérito acaba não só afetando os projetos dos professores como também - como já mencionado - a relação entre eles, a sensação de fazer parte de um grupo com um objetivo comum já não é tão clara assim. Em relação a

isto, Ball denuncia a possibilidade de “*que as relações e os valores pedagógicos sejam marginalizados*” (p.10). Percebemos na fala de Pitita que a cobrança não é mais apenas em relação ao aluno, há a vigilância do fazer do outro, na tentativa de conhecimento de qual será o “*seu contributo para o desempenho do grupo*” (BALL, s.d., p.20).

Retomando ainda no contexto de influência, a prática do pagamento de bônus como premiação de desempenho, não depende só do Saesp, mas também do Idesp, do número de aprovações, de reprovações e de evasões. Portanto, por vezes, para conseguir sobreviver neste ambiente “*(...) as convicções e os valores já não são importantes – é o resultado que conta (...)*” (BALL, 2006, p.21).

Acredito que resultados e valores deveriam caminhar juntos, um refletindo a qualidade do outro, porém isto ainda não é uma constante, o que coloca sob suspeita os princípios educativos da Proposta Curricular da SEE –SP

O resto da cena não se conta...

Este trabalho teve como objetivo investigar as dinâmicas discursivas em diferentes contextos referentes ao processo de reformulação curricular ocorrido no âmbito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no período entre 2008 e 2010. Do ponto de vista teórico assumi contribuições advindas do modelo de ciclo de políticas de Stephen Ball (BALL, & BOWE, 1992; BALL, 1994) adotando a perspectiva de que as políticas curriculares não são simplesmente aplicadas de “cima para baixo”, mas que, ao contrário, há tensões postas nos mencionados diferentes contextos que se influenciam mutuamente numa dinâmica de permeabilidades discursivas.

Abordar essa problemática a partir dessa matriz teórica implica mais uma vez compreender o currículo como espaço de luta, de negociação, de tensões que se dão na arena

das políticas que movimentam o cenário educacional. Implica também assumir três diferentes contextos discursivos que trabalham nessas permeabilidades: o contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática.

Do ponto de vista metodológico optei por ouvir as narrativas de diferentes atores de tais contextos, tomando as histórias contadas como fragmentos discursivos que promovem aberturas para a visualização das tensões institucionais e as posições de sujeito. Para isso, as inspirações advindas das noções de Walter Benjamin acerca da narrativa e da experiência foram importantes para compor um desenho para o quadro empírico próprio da pesquisa. Na composição desse quadro numa abordagem benjaminiana produzi mônadas a partir das entrevistas realizadas (BENJAMIN, 1994; ROSA, RAMOS, CORREA e SOARES, 2011).

Além de ouvir as narrativas de diversos atores, optei também por examinar a dinâmica das políticas a partir de documentos, principalmente aqueles que trazem a polifonia gerada em cenários diversos como a mídia, os pronunciamentos de autoridades educacionais, de membros do sindicato e de documentos oficiais. Nesse sentido trouxe para a análise fragmentos de textos de jornais, textos on-line, textos do sindicato no intuito de evidenciar como tudo foi se anunciando, como a reforma educacional promovida pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a partir de 2008, saiu do contexto da escola para discussões na sociedade. Essa articulação entre fontes foi importante para oportunizar a visualização de como o discurso do governo foi trabalhado nesta sociedade, as estratégias usadas e a complexidade do processo, o que se relaciona com a governamentalidade tal como é proposta por Foucault, tendo como objeto a população (GADELHA, 2009).

Os dados construídos a partir dessa metodologia permitiram-me perceber que a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (que depois passou a se chamar de Currículo da SEE-SP) foi apreendida, tanto no contexto da produção de textos como no contexto da prática, por muitos como um “pacote educacional”, já que as discussões

não foram suficientes com o corpo docente das unidades escolares. Nesse sentido, mesmo assumindo uma visão pós-estruturalista, fica difícil não ter uma percepção autoritária em relação a este currículo, pois não foram oferecidos aos professores momentos de discussão antes da sua implementação e mesmo após a implementação, mas sim orientações para que a transição entre um currículo e outro fosse “eficiente” .

Tensões entre o local e o global foram relatadas nas narrativas ouvidas. A demanda de normatização assumida pela equipe da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, trazendo documentos curriculares (incluindo material didático) que padronizava os processos de ensino nas escolas, solapou, de certa forma, experiências escolares locais voltadas para processos de contextualização e interdisciplinaridade como integração curricular. Tal efeito coloca também em jogo aqui a subjetividade do professor, sua sensação de pertencimento à profissão e ao contexto da prática, como bem expressa Ball: *“Não é simplesmente que o que nós fazemos mudou; quem nós somos, as possibilidades para quem nós deveríamos nos tornar também mudaram”* (BALL, 2006, p.18).

Reafirmo aqui que esta tentativa de uniformizar os conteúdos e métodos trabalhados, nas mais variadas unidades escolares, na busca de uma universalidade, desconsidera as diversidades presentes nos diferentes cotidianos escolares, desconsidera também o papel do professor como conhecedor e responsável pela sua metodologia, conceitos e conteúdos a serem trabalhados tratando - de forma igual - os desiguais e com isto aumentando a desigualdade entre os resultados esperados.

Para silenciar os efeitos nefastos dessa normatização, uma política de ranqueamento e atribuição de bônus é reiterada, engendrando identidades docentes adequadas para os fins do Estado. Tal política vem acompanhada por uma dinamização de discursos que potencializam seus efeitos, procurando tornar legítimos seus meios a qualquer preço, para alcançar determinados fins. Em outras palavras, esse estudo permite afirmar que o Estado lança mão

dos meios que parecem ser mais potentes disponíveis para atingir seus objetivos, entre eles: a divulgação em mídias com grande alcance, o controle dos processos por meio de mecanismos calibradores de avaliações externas como o Saesp e, como já mencionei, a política de bonificação ao invés de investir em melhorias das condições de trabalho e de salário docente.

As práticas de controle postas nesse cenário forjam outras identidades docentes, como também evidenciado no trabalho de Rampini (2011), que também estudou os efeitos dessa Proposta Curricular da SEE – SP para as práticas de professores de Língua Portuguesa e Matemática. O foco é o professor! No estudo realizado em minha presente pesquisa, acerca das formas de coerção presentes nas dinâmicas discursivas referentes a essa reformulação curricular, é possível também perceber a menção a essas práticas bem como o incômodo e a insegurança que geram. No entanto, o governo, enquanto instituição pública de controle, não é o único responsável por essa forja. A circulação de informações/opiniões por intermédio de jornais e outras mídias importantes é bem mais ampla que a de um jornal de sindicato e isso ocorreu no período estudado. Essa também foi uma estratégia que contribuiu para as permeabilidades discursivas entre diferentes contextos.

Do ponto de vista do contexto da produção de textos foi possível perceber também, nesse estudo, preocupações e inseguranças para aqueles que contribuíram com seu conhecimento escolar e acadêmico para a elaboração dos documentos curriculares, os denominados autores da Proposta. Entre a produção de textos e a formalização da política no contexto da prática também há processos de recontextualização que, de certa forma, reconfiguram princípios e valores educacionais, políticos e sociais. Uma posição emblemática que evidencia esse aspecto é a mônada “Não sou política”, na qual uma das autoras da Proposta afirma ser educadora e não política, por isso não pode se responsabilizar pelos caminhos e ressignificações posteriores assumidos para os textos produzidos. Essa assunção

de uma suposta dissociação entre Educação e política pode ser um dos principais fatores de descontinuidade entre os discursos nos diferentes contextos.

Quando o foco das políticas restringe-se ao professor e à forja de suas ideias, deixa-se de considerar a materialidade das ações educativas no contexto escolar e que também é determinante dos efeitos produzidos no ciclo das políticas curriculares. Em outras palavras refiro-me ao fato de não ter sido considerada, no quadro dessa reformulação curricular, a importância da estrutura física e material das escolas. A atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo, como expressão de um processo de reformulação de políticas curriculares, traz para as unidades escolares uma profusão de materiais produzidos – investimento de verba pública – tais como Cadernos de Professores e Cadernos de Alunos; traz também a possibilidade de acesso dos professores a cursos de especialização, traz orientação e formação aos gestores, ajusta-se à prática das bonificações, dos reajustes por méritos, entre outros... Mas em relação à estrutura das escolas pouco, ou quase nada, foi alterado. Os laboratórios continuam inadequados ao uso, a manutenção dos computadores das salas de informática – quando a escola possui - ainda continua sendo um entrave; a presença de bibliotecários e técnicos de laboratório continua sendo um sonho distante; salas de vídeo – quando há - são apenas uma, o que acaba gerando uma longa fila de espera para utilizá-la, acarretando certo constrangimento entre os professores e a equipe gestora.

A falta de condições materiais para a realização de práticas escolares adequadas e a articulada responsabilização pelo (in)sucesso da reformulação curricular voltada para a figura do professor só reafirma uma perspectiva política neoliberal, de cunho individualista, que destrói coletivos, que parece acreditar que Educação é uma atividade social de menor valor e que se faz apenas na base da boa vontade.

Sendo assim, após passar pela experiência intensa dessa pesquisa materializada aqui na minha tese de doutorado, outras perguntas emergem. Não são propriamente novas e inusitadas

questões, mas são fruto da produção de conhecimento que foi possível a partir do meu mergulho nos diferentes contextos da produção da política aqui estudada e que, nesse momento, se tornam perguntas potentes para que outros também adensem esses processos de compreensão.

Da maneira como a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo foi implementada, a partir de 2008, é possível acreditar mesmo que ela está sendo praticada quando o professor “fecha a porta da sala de aula”? É possível acreditar no seu sucesso e lutar por ela, quando nela se reconhece uma política de governo e não de Estado? As permeabilidades discursivas entre diferentes contextos terão potência, tendo em vista as inquietações dos professores colocados no centro desta política?

O resto da cena não se conta, para cada pessoa que se interessa pelo assunto ter a oportunidade de construir um fim capaz de reabilitar os (...) personagens em questão.⁵⁰

⁵⁰ Crônica, *Triste cena*, de Cecília Meireles extraída do livro *Crônicas de educação*.

Referências Bibliográficas

- AREDES, Alaíde P. J. *As Políticas Públicas que Originaram as Instâncias Pró-Democráticas de Participação no Estado de São Paulo*. ORG & DEMO, 11.3, pp.77-88, 2002.
- BAKHTIN, Mikail. *Estética da Criação Verbal*, 4^a. edição. SP: Martins Fontes, 2003.
- BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. *Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade*. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v. 15, n. 2, 2002.
- BALL, Stephen. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set/dez 2005.
- BALL, Stephen. *Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa*. Educação e Realidade, maio/ago 2010.
- BALL, Stephen. *Educação à Venda*. Viseu, Pt.: Livraria Pretexto, s.d.
- BALL, Stephen. *Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional*. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006.
- BARRETTO, E.; MITRULIS, E. *Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, pp. 27-48, nov. 1999.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Rua de mão única*. Trad. Rubens R. Torres Filho, José Carlos M. Barbosa, 5^a. ed. SP: Brasiliense, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, Pref. Jeanne Marie Gagnebin. 7^a. ed. SP: Brasiliense, 1994.

- CANDIOTTO, Cesar. *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Curitiba: Champagnat, 2010. (Coleção Estudos Foucaultianos, 5 / Coordenador Alfredo Veiga-Neto).
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. *(Des)governos... biopolítica, governamentalidade e educação contemporânea*. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v. 12, n. 1, pp. 224-241, jul/dez 2010
- CYTRYNOWICZ, Roney. *Imagens, Políticas e Leituras do Arquivo Capanema*. História, Ciência, Saúde, v. VIII(2), jul/ago 2001.
- CUNHA, Maria I. *Conta-me Agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*. Rev. Fac. Educ. v. 23 n. 1-2 São Paulo, jan/dez 1997.
- DURAN, M.C.G.; ALVES, M.L.; PALMA FILHO, C. *Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista*. Cad. Pesqui., v. 35 nº 124. São Paulo jan/abril 2005.
- ELLIOTT, Edenilce H. *Estudos de Recuperação Paralela na Proposta Curricular do Estado de São Paulo (gestão 2007-2010)*, Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC, 2009.
- FERNANDES, C. *Ciclos e progressão continuada: discordâncias quanto às premissas de uma escola democrática* (Trabalho apresentado no V Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste – Anped, Águas de Lindóia, 2002, 9p).
- FONTANA, Alessandro; BERTANI, Mauro. *Situação do curso (Em defesa da Sociedade)*. In: FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso do Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, pp. 327 – 351, 1999.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: PUC, 1974.
- FOUCAULT, M. *Verdade e Poder*. In: *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.
- FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michael Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- GALZERANI, M.C.B. *Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História*. Cadernos do CEOM - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação, 2009.
- GANDOLFI, H.E.; ROSSI, A.V. *Ensinar Química no Estado de São Paulo Antes e Depois da LDB/96*. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, Curitiba, 2008.
- GARROSSIMO, S.R. *A contribuição de Dermeval Saviani no Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1984-1987)*. Dissertação de Mestrado. Marília: Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Educação, Filosofia e Ciências, 2007.
- GENTILI, P; SUÁREZ, D. *Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERALDI, G.M.G; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação brasileira*. 3ª Ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- GOODSON, Ivor. *Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação*. In **Proposições**. v. 18, nº. 2, (53) maio/agosto 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 8ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KERBAUY, Leila Maria Homsí. *Escola-padrão: uma experiência em processo*. Editora: Unesp/Marília Local: Marília Data de Publ.: 1994. In: RESUMOS ANALÍTICOS EM EDUCAÇÃO. Centro Coordenador FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. São Paulo, 1997.
- KRASILCHIK, M. *Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências*. São Paulo: Em Perspectiva. v. 14, n. 1, pp. 85-93, 2000.

- KRAWCZYK, N.R., VIEIRA, V.L. A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, pp. 20-28, n° 19 jan/fev/mar/abr 2002.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.º 2, pp. 117-130, jul/dez 2001.
- LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*: São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- LOPES, Alice C., MACEDO, Elizabeth. *Nota Introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp.5-9, jul/dez 2006.
- LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papyrus, 2004, 192p.
- MAINARDES, Jefferson. *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan/abr 2006.
- MAINARDES, Jefferson. *Origem e desenvolvimento da escola em ciclos no Brasil*. Trabalho apresentado na VI Jornada do HISTEDBR. Ponta Grossa, UEPG, 7 a 9 de novembro de 2005.
- MARTINS, M.C. *A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional*. *Revista Brasileira de História*, 1998 - Sigilo Brasil.
- MEIRELES, Cecília. *Triste cena*. Crônicas de educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Reforma Francisco Campos" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=372>, visitado em 25/11/2010.
- NISKIER, A. *10 anos de LDB: uma visão crítica*, Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2007.
- ORTEGA, F. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- QUINTINO, T.C. *Alice no País das Maravilhas: Interdisciplinaridade, Currículo Integrado e um grupo de professores que mergulhou na toca do coelho*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp- FE, 2005.
- RAMPINI, E.A. *"Currículo e identidades docentes: o caso da proposta curricular da secretaria da educação do Estado de São Paulo"*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp – FE, 2011.
- RAMOS, T.A. *"Um estudo genealógico da constituição curricular do curso de licenciatura integrada em Química / Física da Unicamp"*. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp – FE, 2012.
- ROSA, M.I.P., RAMOS, T.A., CORREA, B.E., SOARES, A. *NARRATIVAS E MÔNADAS: potencialidades para uma outra compreensão de currículo*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n.1, pp.198-217, jan/jun 2011.
- SANTOS, L.L.C.P. *Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB)*. *Rev. Educ. & Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, pp. 346-367, setembro/2002.
- SARMENTO, A.P.; ARRUDA, Aparecida L.M.M.. *Escola Padrão: Curta Vida, Longa Saudade...* *Revista Eletrônica Saberes da Educação* ; v. 2, nº 1, 2011.

- SAVIANI, D. *O Legado Educacional do Regime Militar*. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, pp. 291-312, set/dez 2008.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação – LDB trajetórias, limites e perspectivas*. 11ª edição. Campinas: Ed. Autores Associados Ltda., 2008.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 6ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SOUZA, R.F. *Política Curricular no Estado de São Paulo nos Anos 1980 e 1990*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, pp. 203-221, jan/abr, 2006.
www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0936127.pdf (acessado em 13/10/2011)
- TROJAN, Rose M. *Teoria e Prática na Formação Docente: estudo das políticas educacionais brasileiras e cubanas*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 3 , n. 1 , pp. 29-42, jan.-jun. 2008.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- VIDAL, D.G.; FARIA FILHO, L.M. *História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880 – 1970)*. Rev. Bras. Hist. v. 23, n. 45. São Paulo, jul 2003.
- VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades – professores e interculturalidade*. Porto, Pt: Edições Afrontamento, nov 1999.
<http://www.ecopress.org.br/noticias+com+baixa+repercussao/sao+paulo+lanca+10+metas+para+a+educacao+ate+2010> (acessado em 3/3/2008).
<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-maria-helena-guimaraes-castro-426438.shtml> (acesso em 20/3/2009).
http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2009.pdf (acessado em 2 /4/ 2010).
<http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2008/924933.pdf> (acessado em 21/3/2010).
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartaz_mec75anos.pdf (acessado em 25/11/2010).

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm (acessado em 18/4/2011).

Anexo I

Para viabilizar o alcance das metas seriam desenvolvidas as seguintes ações:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever:
 - Bolsa Universidade Escola Pública na Alfabetização: universitários bolsistas com o professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o trabalho do professor regente e aprimorar sua formação em serviço;
 - Formação continuada dos professores na escola;
 - Material de apoio didático pedagógico para alunos e professores;
 - Avaliação bimestral dos alunos;
 - Implantação em 2007 na cidade de São Paulo; em 2008 na Grande São Paulo e em 2009 no Interior.

2. Reorganização da Progressão Continuada:
 - Implantação de ciclos de dois anos no primeiro segmento (1^a. a 4^a. séries) do ensino fundamental, a partir de 2008;
 - Implantação do Boletim Escolar impresso, a partir de setembro de 2007;
 - Implantação de ciclos de dois anos na segunda etapa do ensino fundamental, a partir de 2009.

3. Elaboração e divulgação das propostas curriculares da educação básica de São Paulo, com a indicação das expectativas de aprendizagem para todos os alunos em cada disciplina, série e ciclo do ensino fundamental e médio:
 - Documento final, elaborado com a participação da rede, em setembro de 2007;
 - Divulgação do documento com as orientações metodológicas de implantação do currículo, em outubro de 2007;
 - Consulta e capacitação dos professores, por meio da Rede do Saber, de outubro a dezembro de 2007;
 - Implantação do currículo nos planos de curso dos professores no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008.

4. Recuperação da aprendizagem: ciclos iniciais, 8^a. série e ensino médio

- Etapas de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais: ao final do 1º ciclo (2ª. série), ao final do 2º ciclo (4ª. série), na 8ª. série e no final do ensino médio. Implantação: 2008;
- Procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação das aprendizagens ou na aquisição de conteúdos e competências requisitadas para o ciclo posterior.

5. Diversificação curricular do ensino médio:

- Implantar proposta curricular no ensino médio com itinerários diversificados, a partir de uma base comum com ênfase no domínio da língua portuguesa, da linguagem científica, artística, computacional e uma língua estrangeira moderna. A diversificação curricular adotará uma ou mais modalidades de habilitação técnica profissionalizante;
- Implantar, a partir de 2008, a diversificação curricular articulada ao ensino profissionalizante em 20 % dos cursos noturnos, em parceria com o Centro Paula Souza. Será oferecida, inicialmente a modalidade “técnico em administração” integrada ao ensino médio;
- Implantar no último semestre do 3ª série um período intensivo de revisão e consolidação das aprendizagens com vistas à preparação ao vestibular, em modalidades presenciais e a distancia, em parceria com a Secretaria de Ensino Superior;
- Estabelecer parcerias com o setor privado para assegurar certificações parciais em computação;
- Estabelecer parcerias com o setor privado para assegurar certificações em língua estrangeira.

6. Educação de jovens e Adultos (ensino Fundamental e Médio)

- Estruturar o currículo em três grandes níveis, por módulos, com duração de 200 horas cada um em regime presencial para os professores e semi-presencial para os alunos. Implantação: 1º. semestre de 2008;
- Organizar a oferta de cursos em parceria com as prefeituras e outras Instituições;
- Prioridade da oferta do estado no Ensino Médio e no Médio Profissionalizante, com apoio do Telecurso 2000 + 10 e do TELETEC, oferecido pelo Centro Paula Souza e outras Instituições parceiras;

- Exames centralizados com base na orientação curricular do ENCCEJA.

7. Ensino Fundamental de 9 anos e articulação com os municípios:

- Estabelecer política de municipalização de 1^a. a 4^a. séries com controle de qualidade e supervisão da SEE, com vistas à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em regime de colaboração com os municípios.

8. Sistemas de Avaliação :

- Reformulação da política de avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão), a partir de 2007, com base em metodologia e critérios que permitam a comparabilidade dos resultados do Saresp com as avaliações nacionais (Saeb e a Prova Brasil);
- Uso dos resultados das avaliações para acompanhar a evolução das metas a serem atingidas pelas escolas da rede, a partir de 2008, após a divulgação dos resultados do Saresp;.
- Realização, em outubro de 2007, do Saresp 2007 com avaliação das seguintes séries:
Ensino Fundamental (1^a., 2^a., 4^a., 6^a. e 8^a. séries)
Ensino Médio: 3^a. série;
- Participação de todas as escolas da rede na Prova Brasil em novembro de 2007;
- Realização de programas de capacitação da rede para a participação no Saresp e Prova Brasil, por meio da Rede do Saber, em setembro de 2007;
 - Capacitação dos professores para o uso dos resultados do Saresp 2007 no processo de planejamento das ações pedagógicas das escolas para o ano de 2008;
 - Divulgação dos resultados do Saresp 2007 para pais e alunos em março de 2008.

9. Gestão por resultados e política de incentivos

- Os resultados do Saresp 2005 e as taxas de aprovação das escolas em 2006 servirão como linha de base na definição das metas a serem estabelecidas por escola e orientarão o uso dos resultados da avaliação no início de 2008.
- As escolas com desempenho abaixo da média do Estado terão apoio especial da supervisão e coordenação pedagógica, que darão suporte ao desenvolvimento de ações de melhoria da aprendizagem.

- As escolas com resultados insuficientes receberão incentivos especiais para melhorarem seu desempenho.

Programa de Incentivo a Boa Gestão na Escola:

- A política de melhoria da qualidade estará ancorada num sistema de gestão que tem por objetivo valorizar o trabalho da escola. A proposta toma como ponto de partida as taxas de reprovação e os resultados do Saresp 2005 em leitura, escrita e matemática, além de considerar indicadores de eficiência como a assiduidade dos professores e a estabilidade da equipe na escola. As metas que serão definidas para cada unidade servirão como linha de base para estabelecer a evolução de cada uma em relação ao seu progresso. Cada escola terá metas a perseguir e todos os professores, pais e alunos poderão acompanhar a evolução da escola. Como os resultados são muito heterogêneos, serão definidos incentivos especiais às escolas em situação mais desfavorável, sobretudo aquelas em áreas de alta vulnerabilidade social, para promover maior equidade. O esforço de cada escola para atingir as metas propostas ou superá-las será valorizado com incentivos na remuneração de toda a equipe compromissada com a melhoria da aprendizagem. O objetivo é valorizar e recompensar o trabalho da equipe da escola, professores, diretores, coordenadores, funcionários de apoio.

A implantação das ações de melhoria da qualidade e promoção da equidade do sistema prevê ainda as seguintes medidas:

- Criação da função professor coordenador/PC e seleção de professores do quadro para o preenchimento de 12.000 funções, até dezembro de 2007. Os PCs atuarão como apoio pedagógico para implantar o currículo e desenvolver os projetos destacados neste plano de ação.
- Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão das suas atribuições, com destaque para o monitoramento do plano de ação nas escolas estaduais.

Fortalecimento do papel dos diretores de escola na liderança do processo de implantação do sistema de gestão e incentivos à melhoria da aprendizagem.