



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
CURRÍCULO

ROBERTA BRAGA CAPALBO

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E PROPOSTA CURRICULAR DO
ESTADO DE SÃO PAULO: PERCEPÇÕES SOBRE A EFICÁCIA

São Paulo
2010

ROBERTA BRAGA CAPALBO

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E PROPOSTA CURRICULAR DO
ESTADO DE SÃO PAULO: PERCEPÇÕES SOBRE A EFICÁCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Mário Sérgio Cortella

São Paulo
2010

ROBERTA BRAGA CAPALBO

POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO E PROPOSTA CURRICULAR DO
ESTADO DE SÃO PAULO: PERCEPÇÕES SOBRE A EFICÁCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mario Sergio Cortella - Orientador
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof. Dr. Alípio Marcio Dias Casali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Prof. Dr. Carlos Luiz Gonçalves
CLG Consultoria Educacional
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!

Mário Quintana

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela oportunidade e pela coragem na busca pelos meus objetivos.

À escola e aos professores que contribuíram com a pesquisa de campo pois possibilitaram essa análise.

Aos meus pais amados, Sueli e Antonio, por acreditarem, pela confiança, pelos ensinamentos diários, pelo exemplo de vida; pelo esforço para que eu buscasse sempre os meus sonhos; por estarem sempre ao meu lado.

À minha amada avó Geny pelo apoio em todos os momentos e por todo amor dedicado.

Aos meus amigos mais que queridos, Taíse, Polliana, Jhonny, Luciana, Giovani, Veridiana e Marco, por todo apoio e acompanhamento, por entenderem a ausência, por serem quem são.

Aos meus amigos companheiros de percurso no Mestrado, Sillas Cezar, Angélica Ramacciotti, Márcio Masella, pela troca de idéias, pelo apoio, por dividirem as angústias e conquistas desse processo.

Aos professores mestres que fizeram parte fundamental da minha aprendizagem, Carlos Luiz Gonçalves, Jéthero Cardoso de Miranda, Vera Caruso Ronca, Luzia Orsolon, por toda dedicação, pelo exemplo que levo comigo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo por cada palavra, por todo apoio e pelos grandes ensinamentos, em especial ao Prof. Alípio Casali.

Ao professor e orientador Mario Sergio Cortella, por ser um porto seguro, por toda orientação. Imensurável alegria em ser sua orientanda.

RESUMO

Esta pesquisa visa analisar a interpretação e aplicação de uma política pública educacional em vigência- a Proposta Curricular do Estado de São Paulo -, tendo como foco sua chegada e prática no currículo vivencial de escolas da Rede Pública de Ensino. Como objeto de estudo temos os documentos que compõem a Proposta Curricular, a Análise Crítica publicada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a crítica de alguns especialistas e a opinião de docentes da rede. Para sua realização estão sendo desenvolvidas, de forma concomitante, três tipos de pesquisa: a pesquisa teórica, que auxiliará na construção de conceitos, com embasamento em Paulo Freire, Pedro Demo, Enrique Dussel e Mario Sergio Cortella.; a pesquisa empírica com a coleta de dados da realidade através de expressões de opiniões de professores universitários especialistas, professores da rede efetivos e ocupantes de função atividade (OFA); e a pesquisa histórica, com o objetivo de descrever e analisar as alterações legais sofridas pela educação paulista ao longo do governo Serra, focando as mudanças que ainda estão em fase de implementação. Pretende-se com esta proposta de estudo verificar o nível de eficácia das políticas públicas educacionais no que tange a sua tradução em realidade do ponto de vista do docente.

Palavras-Chave: Políticas Públicas. Currículo. Participação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

ABSTRACT

This research aims to examine the interpretation and application of a public educational policy in effect-Curricular Proposal of the State of São Paulo -, focusing on their arrival and experiential practice in the curriculum of schools in the Public School Network. As the object of study we have documents that make up the Curriculum Proposal, critical analysis published by the Association of Teacher Education Journal of São Paulo (APEOESP), criticism from some experts and opinion of teachers on the network. For their achievement are being developed, concomitantly, three types of research: theoretical research, which will assist in building concepts with foundation in Paulo Freire, Pedro Demo, Mário Sérgio Cortella and Enrique Dussel; empirical research with the collection Data from reality through expressions of opinions of academics, experts and professors from the network and actual occupants of function activity (OFA), and historical research, aiming to describe and analyze the changes undergone by the legal education over the government Serra of São Paulo, focusing on the changes that are still under implementation. The intention with this proposed study to verify the level of effectiveness of educational public policies with respect to their translation into reality from the perspective of teachers.

Keywords: Public Policy. Curriculum. Participation. Curriculum Proposal of the State of São Paulo.

LISTA DE SIGLAS

APASE	Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CPP	Centro do Professorado Paulista
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.
IDESP	Índice de Desempenho do Estado de São Paulo.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
OFA	Ocupante de Função Atividade.
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação.
PPP	Projeto Político Pedagógico.
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira.
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	ALÉM DO CONFORMISMO: A AÇÃO POLÍTICA	18
1.1	CONCEITUANDO AÇÃO E POLÍTICA	18
1.2	POLÍTICA PÚBLICA	24
1.3	A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA	29
2	A PROPOSTA CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO	32
2.1	O GOVERNO E SUA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO PAULISTA	32
2.2	A CRÍTICA DOS SINDICATOS – DOCUMENTO: PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – UMA ANÁLISE CRÍTICA.....	41
2.3	A OPINIÃO DE ESPECIALISTAS.....	44
3	O QUE PENSAM OS SUJEITOS PEDAGÓGICOS	55
3.1	A REALIDADE PESQUISADA	56
3.2	ANÁLISE.....	72
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
	BIBLIOGRAFIA	84
	ANEXOS	87

“Nenhum homem toma banho duas vezes no mesmo rio, pois, quando volta, nem o homem é mais o mesmo, nem o rio é mais o mesmo”.

Heráclito

INTRODUÇÃO

Resgatar a própria história é perceber o sentido que atribuímos às experiências vivenciadas, buscando principalmente nossa identidade, resgatando modelos, momentos decisivos, pessoas fundamentais, escolhas.

Minha vivência escolar, enquanto aluna da Educação Básica e Superior, foi em instituições particulares. As experiências vividas tiveram importante destaque em escolhas no decorrer da minha vida. Nestes espaços, sempre fui presenteada com grandes educadores que me marcaram profundamente. Seriam os mestres modelo! Sempre um deles cruzava o meu caminho. Poderia até nomeá-los um a um. Isso, para mim, é um fato interessante. Essas pessoas passaram de forma muito intensa e com posturas e palavras que ainda busco quando em momentos de dúvida. É o que tenho de mais marcante da minha educação.

Minha formação profissional teve início no curso de Magistério em 1998. No segundo ano iniciei minha atuação profissional em uma escolar particular de bairro com crianças de três anos. Concluí em 2001, juntamente com o primeiro ano do curso de Pedagogia da PUC-SP. Na época, era possível cursar o quarto ano do Magistério e o início da graduação uma vez que a formação do Ensino Médio já havia sido encerrada. Foi uma boa escolha. Os conteúdos eram aprofundados, o que enriquecia a minha prática ainda tão iniciante.

Foi difícil ser aluna da PUC. Uma realidade completamente diferente, muito mais autônoma e com características muito próprias que, só quem passa pela experiência PUC é capaz de entender. Amor à primeira vista! Turbilhão de novidades. O lado profissional acompanhou o desenrolar da graduação, sempre em instituições privadas. Foi em uma delas que o currículo começou a me instigar.

As relações entre o currículo e os atores educacionais em uma escola particular são encharcadas de uma ideologia dominante que, muitas vezes, se distancia da própria concepção dos educadores. Foi no desenvolvimento de um projeto com crianças de quatro anos que comecei a questionar a estrutura curricular da escola. Essa inquietação fez nascer o meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Muito instigada com o estudo realizado neste trabalho, a vontade de não deixar o ambiente acadêmico cresceu de tal maneira que acreditei ser o momento de fazer um Mestrado. Mais uma vez um mestre modelo me mostrou que era preciso maior maturidade e experiência para desenvolver uma pesquisa relevante e própria de uma pós-graduação.

Participando da necessidade de estar no meio acadêmico, o mestre professor Carlos Luiz Gonçalves me deu a oportunidade de participar, em 2005, ano seguinte à conclusão da minha graduação, como monitora, da sua disciplina “Avaliação e Medidas Educacionais”, lecionada para a turma do quarto ano de pedagogia da PUC na habilitação de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, da qual fui aluna. Foi uma experiência grandiosa em todos os aspectos. Participar da elaboração de aulas, me responsabilizar por organizações de trabalho, registros e revisitar, de outro ponto, os textos e assuntos trabalhados enriqueceram a minha formação e a minha prática. E nesta experiência vivenciei valores que me marcaram intensamente: a confiança e o respeito. Pude presenciar a construção da identidade pela alteridade.

Estávamos desenvolvendo um estudo em avaliação que era também parte da bibliografia do concurso público de 2005 para professor do Ensino Fundamental I da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Precisando se ausentar, o professor Carlos Luiz pediu que eu conduzisse a finalização deste trabalho. Tive medo, mas sua mediação me amparou e encorajou a fazê-lo. Foi uma das maiores demonstrações de confiança e respeito que recebi. Hoje percebo o quanto essa situação influenciou na minha identidade profissional.

Como os demais alunos, neste mesmo ano, prestei o concurso supracitado e desde então exerço o cargo de professora efetiva.

Trabalhar na Rede Estadual de Ensino é uma experiência ímpar. Foi assustador no princípio e é um processo de aprendizagem contínuo, de revisão de conceitos, valores e postura. As condições de trabalho nem sempre são as ideais; as histórias de vida dos educandos impactam fortemente o processo ensino aprendizagem e as relações professor-aluno me parecem bem mais profundas. Sentimos-nos diretamente responsável pelo futuro daquela criança, por oportunizar situações que o enriqueçam e o constituam como cidadão atuante e capaz de transformar a sua realidade.

Diria que me integrei a esta experiência, mas existem procedimentos que me agridem enquanto educadora. Acredito que antes do profissional entrar na escola pública, ele tende a achar que a responsabilidade pela não adequada qualidade da educação é de profissionais que atuam descomprometidos com a educação, ou que não se reciclam, sendo resistentes às mudanças. Isso, sem generalizar, existe de fato, mas não corresponde à metade da responsabilidade pela qualidade da educação brasileira.

Nesse sentido, a escolha de um problema de pesquisa é pautada em experiências profissionais e pessoais que nos motivam a entender, discutir e analisar fatos da realidade. Não foi árdua tarefa escolhê-lo. O meu interesse de pesquisa, como descrito, surgiu no curso de Pedagogia e apenas reorganizou-se durante estes anos de intervalo entre o final da graduação e a intenção inicial em elaborar um projeto de pesquisa.

Vivencio cotidianamente normas, regras e orientações que nos chegam publicadas oficialmente, que contradizem todo o processo educacional em si. Dentre estas, as que mais me afligem são as referentes à organização curricular.

Quando percebi ser o momento oportuno em iniciar uma pesquisa de Mestrado, ainda lecionava na mesma escola na qual ingressei. Criei um vínculo intenso com a escola e com as pessoas que dividiam comigo a tarefa de educar naquela realidade, justamente porque ali aprendi a ser educadora da rede estadual. Todos os professores deveriam passar por essa experiência. A mudança é grande na maneira de ver a vida e as pessoas e, acredito que, por ter sido ali, o espaço deste meu amadurecimento profissional, o vínculo estabelecido de maneira tão forte.

Iniciei o ano de 2009 em outra escola da rede. Optei pela troca em função de melhor organização dos meus horários de trabalho e estudo. Em março desse mesmo ano fui convidada a assumir a função de coordenadora pedagógica e o fiz com muito entusiasmo. Essa nova função facilitou a pesquisa de campo já que me proporcionou maior contato com a diretoria de ensino, em cursos de formação de coordenadores, e com os próprios professores, conhecendo melhor e acompanhando o trabalho desenvolvido. A relação que tenho com a escola agora é mais ampla, com uma visão integral de toda parte pedagógica e deste processo hierárquico educacional. Entretanto percebi que entrevistaria professores que, hierarquicamente, são subordinados a minha função. Durante as entrevistas senti uma ânsia por parte deles em dizer o certo, mas tentei orientar que o objetivo era

saber o que eles, enquanto professores, pensavam a respeito da Proposta Curricular e que, portanto, não haveria certo e errado. Claro que nenhuma pesquisa é neutra e não tive a pretensão de que esta o fosse, mas percebi a necessidade de explicitar esse sentimento surgido na pesquisa de campo.

Minha inquietação inicial foi discutir a interpretação e aplicação de Políticas Públicas referentes ao Currículo e Avaliação Institucional e de Aprendizagem, bem como relatar e analisar o currículo e práticas avaliativas em escola da rede pública de ensino.

Com as orientações, percebi que o universo proposto era amplo demais e precisaria, dentro da minha angústia, de um recorte que traduzisse a minha intenção. Foi o que fizemos. Escolhemos por trabalhar uma política pública específica de educação, no caso a implementada durante o governo Serra (2007-2010), e a partir do que documentalmente é apontado, confrontar com a opinião de sujeitos pedagógicos que vivenciam cotidianamente estes processos, a fim de avaliar sua eficácia.

Portanto, o problema de pesquisa diz respeito à possível ineficácia das Políticas Públicas em Educação no que tange a sua implementação e aceitação por sujeitos pedagógicos em escola da Rede Estadual de Ensino, tendo como objeto de estudo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, atual Política Pública de Educação do governo Serra (01/01/2007-02/04/2010).

Para este estudo, além de uma pesquisa teórica que o fundamenta, consultamos o documento “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” e todos os seus complementos, como “Cadernos do Gestor”, “Cadernos do Professor” e “Orientações Curriculares para o Ciclo I”, entre outros. Analisamos também o documento “Proposta Curricular: Uma Análise Crítica”, apresentado pela APEOESP em parceria com outros sindicatos e professores universitários.

A pesquisa de campo também fez parte do estudo. Por meio de entrevistas semi-estruturadas obtivemos opiniões de pesquisadores universitários que se aprofundam no estudo de Políticas Públicas e Currículo, do sindicato, de representante do governo e de professores do Ensino Fundamental I da Rede Estadual de Ensino.

Conversamos com as professoras Lisete Arelaro e Sônia Kruppa, ambas da Universidade de São Paulo – USP, a fim de compreender e fundamentar as críticas

sobre a Proposta Curricular, tratando de conceitos como base curricular comum, autonomia do professor, apostilamento e participação.

Maria Isabel Noronha, presidente da APEOESP, representou o sindicato na nossa intenção de vislumbrar uma crítica voltada para a falta de autonomia do professor e por um olhar que nos traduz, de maneira mais ampla, as opiniões desta classe que o sindicato representa.

Com Maria Inês Fini, redatora da Apresentação da Proposta Curricular, a fim de esclarecer aspectos do documento e aprofundar a discussão, a partir do que compreendemos como essência da Proposta.

Na busca pela compreensão deste currículo em seu âmbito vivencial, de coerência com a realidade educacional, direcionamos nosso olhar e questionamento aos professores da rede estadual que atuam na escola em que estou atuando como coordenadora pedagógica.

Estruturamos, provisoriamente, a pesquisa em três capítulos, que se complementam para chegar à análise pretendida, abordando pontos distintos que subsidiam, em suas proposições, o nosso estudo.

O primeiro capítulo “Além do Conformismo: A Ação Política” tem uma característica mais geral trazendo conceituações que consideramos fundamentais para embasar a discussão que se apresenta à frente. Para isso definimos nossa concepção de ação, de política, de política pública e política pública educacional.

O capítulo 2 “A Política Pública de Educação do Estado de São Paulo” objetivou mostrar ao leitor em que princípios se fundamenta a Proposta Curricular, seu contexto político e o material que a acompanha. Além disso, traz à discussão a crítica dos sindicatos, tanto na apresentação do documento por eles apresentada como na opinião expressa pela presidente da APEOESP, o discurso do governo como amparo ao documento e a opinião de especialistas que estudam política pública e currículo, já com uma breve análise conceitual em torno.

Já o terceiro capítulo “O Que Pensam Sujeitos Pedagógicos” traz opiniões dos professores da rede estadual de uma dada escola, sobre aspectos que consideramos necessários à compreensão de uma política pública, diretamente relacionados a sua implementação e que nos possibilitaram uma análise da eficácia sob diversos aspectos.

Finalizamos com Considerações Finais a fim de sistematizar a pesquisa e completar nossa reflexão sobre a eficácia da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

“[...] nenhuma idéia é gerada à parte do nosso contato ativo com o mundo material e nenhuma coisa se origina fora da nossa capacidade de pensá-la antes”.

Mário Sérgio Cortella

1 ALÉM DO CONFORMISMO: A AÇÃO POLÍTICA

1.1 CONCEITUANDO AÇÃO E POLÍTICA

Os valores, as ideias, os saberes e os dados da ciência que envolvem a nossa vida nos ajudam a construir a imagem que temos do mundo atual, contemporâneo. Claro que, como diz Boff (2008), cada um vê e cria a sua imagem do mundo a partir de onde os pés pisam. Essa construção já se constitui como uma intervenção na realidade. Somos sujeitos históricos. Agimos no mundo. Sartre dizia que a liberdade não se configura a partir da possibilidade, mas sim da escolha, sendo o não escolher, já uma posição de liberdade, uma escolha. Esta é o exercício consciente da liberdade que implica vontade e responsabilidade perante a consequência desta escolha. É a arte de existir, de construir a sua própria subjetividade.

Neste aspecto consideramos que não há prática, consciente ou não, que não traga um sentido político inserido. Não há ações neutras. Agimos sempre de acordo com nossos valores, nossas crenças, concepções e bagagem de cultura que nos permite intervir desta ou daquela maneira no mundo. Sendo assim, toda ação em sociedade é eminentemente política.

O termo ação, genericamente, significa o ato de fazer, de realizar algo; é o causar, criar, produzir. Tomás de Aquino¹ separou a ação em duas vertentes: a primeira em que apontava o agir como um feito no objeto externo, por exemplo, o cortar, o moldar; e a segunda como ação que permanece no próprio ator, ou seja, o sentir, o perceber, o querer, enfim, o pensar; ações que se consumam no interior do sujeito. Para a discussão que pretendemos estabelecer esta distinção auxilia na compreensão do que Paulo Freire chamou de “Ação-Reflexão-Ação” e que permeará nossos estudos.

Nesta perspectiva de Freire podemos considerar que a ação no objeto não se dissocia da ação no sujeito, ou seja, é o saber e o fazer reflexivo da ação. É o pensar e por ele agir. A ação, assim, é um ato de pensar, fazer, e repensar o feito,

¹ Considerado santo pela Igreja, foi um dos filósofos e teólogos mais eminentes do Catolicismo.

propiciando uma revisão de valores e métodos em busca de um novo feito; de uma transformação.

Ao constituir-se, conhecendo a realidade e nela interagindo apresentamo-nos como seres condicionados. Isso significa dizer que ninguém nasce concluído e com características de ser pré-determinadas. O ser determinado significaria uma não possibilidade de mudança. Fazemo-nos no mundo, somos condicionados, capazes de nele intervir, construir, transformar, decidir. Fazemos parte do mundo. Nossas ações baseiam-se no que acreditamos, nos valores que construímos e nas experiências que fizeram parte de nossa vida e, é por isso, que nenhuma ação pode ser considerada neutra.

Neste contexto, como se define a política?

Lombardi (2005) aponta como Hobbes descrevia a Teoria Moderna do Estado e nos ajuda a compreender o surgimento do exercício de poder por um representante da sociedade. Os homens tenderiam a se combater pelo desejo de poder, porém isso acabaria com a maioria deles, o que contradiz o instinto de preservação da vida. Isso gerou a possibilidade do acordo para que a vida em sociedade fosse possível. Os membros concordavam em ter um soberano que os representasse. Surge assim o fundamento de um Estado.

Ao pensar em política é comum que, em primeira instância, nos remetamos ao conceito de política enquanto práticas relativas ao Estado, ou seja, o exercício institucionalizado do poder; a ciência de governo, como definiria Platão. E esta é, de fato, uma maneira de se conceituar política. Mas não é a única.

A definição que permeia todo o estudo aqui apresentado e que vai ao encontro do conceito de “Ação” apontado acima é a política enquanto prática social. Significa dizer que todas as ações humanas, dentro de sua vida em sociedade são políticas.

Política é, portanto, já por si mesmo, assumir posição sobre os fins do agir humano, é estabelecer uma hierarquia entre as diferentes formas da vida em sociedade, é, em suma, uma escolha de valores, prenhe de conseqüências práticas e indicativas de uma visão específica da vida e do homem (ABBAGNANO, 2007, p. 903).

Entendemos assim que o homem é, por natureza, um animal político, como apontou Aristóteles (1998) em sua conhecida obra “Política” e que, portanto, esta não está restrita às questões do Estado, pelo contrário, é muito mais abrangente. Apresenta-se no cotidiano e é expressa pelos atores sociais. Todas as relações sociais são permeadas pela política.

Neste cenário, a ação política configura-se como a intervenção humana na sociedade, seja ela na política enquanto exercício delegado do poder, como definiria Dussel (2007), seja enquanto organizações sociais em prol de uma necessidade de determinada comunidade ou grupo de pessoas.

É importante ressaltar que uma não anula a outra. São ações que podem atuar e desenvolver-se concomitantemente. A primeira – exercício delegado do poder - apresenta-se, entre outras, nas políticas públicas e quanto à sua atuação algumas considerações se fazem necessárias:

Na atuação delegada do poder, o cidadão que desempenha esta função precisa ter clareza do que Dussel (2007) aponta distintamente como *potentia* e *potestas*. A *potentia* reconhece-se na sociedade civil onde se encontram as necessidades e reivindicações a favor da manutenção e desenvolvimento da vida. É a sociedade, por primazia, a fonte real do poder. Quem o exercita representativamente, constitui a *potestas*. Este poder político exercido - e na nossa sociedade democraticamente escolhido - só se torna legítimo à medida que é *obediencial*, ou seja:

Ao representante é atribuída uma certa autoridade (porque a sede da *auctoritas* não é o governo, mas sempre em última instância a comunidade política (...)) para que cumpra mais satisfatoriamente em nome do todo (da comunidade) os encargos do seu ofício; não atua *desde si* como fonte de soberania e autoridade última, mas sim como delegado (...) deverá trabalhar sempre em favor da comunidade, escutando suas exigências e reclamações(...) ou seja: obediência é a posição subjetiva primordial que deve possuir o representante, o governante, que cumpre alguma função de uma instituição política (DUSSEL, 2007, p. 39).

O poder político adquirido e exercido deve, portanto, visar à realização do bem comum, a participação e a representação numa ação política comunicativa.

“Não existe desta maneira tomada de poder, mas sim a realização de um poder que é tido sempre e somente pelo povo (DUSSEL, 2007, p. 41)”.

A ação política não é violenta ou dominadora, nem pode expor-se sempre pela unanimidade (aparentemente impossível), ela deve ser a melhor expressão coletiva, o consenso e, portanto hegemônica.

Entender o poder político desta maneira é também falar em ética. Assim como a política, a ética permeia todas as ações humanas e como aponta Cortella (2008), está envolta em três questões principais: Quero? Devo? Posso? Isso vai ao encontro também do que diz o Apóstolo Paulo, em sua I Carta aos Coríntios, 6-12 “Tudo me é lícito, mas nem tudo me convém”.

A ética é, essencialmente, uma questão de liberdade à medida que se pode escolher as respostas as questões acima, definindo o quê do permitido, faz parte dos seus valores e, portanto, das suas atitudes. A ética, de alguma maneira, significa aquilo que faz com que nossa existência seja melhor. Podemos afirmar que todos estão envolvidos com a ética porque faz parte do humano a busca por um ambiente sadio. Vale lembrar que ética, em grego *Êthos*, significa morada humana, com o sentido de ambiente, de organização e benefício da realidade.

Boff (2008) faz uma comparação entre a ética e a moral que ajuda a compreender o significado de ambas. Para ele a ética é representada pela morada, pela casa. Já a moral é o modo de organizar essa casa, de maneira que este modelo seja tão bom que se torne uma referência coletiva. A moral, neste sentido, está diretamente ligada a tradições e cultura de um povo. A ética é mais singular. Ainda segundo Boff a moral pode ser diferente para, por exemplo, cada grupo de profissões, mas todas devem estar a serviço da ética, que garante a morada humana um lugar possível de se viver. A ética constitui-se em atitudes e é flexível às mudanças históricas. Dussel (2002) afirma que a substância da ética é o sistema vida, ou seja, é a ação que produz, desenvolve e realiza a vida.

Assim, tanto quem exerce o poder – a *potestas* -, como quem o possui - a *potentia* -, traz a ética no desempenho de sua ação política. E é justamente quando o Devo? Quero? Posso? Não vão ao encontro do bem comum, a uma verdadeira relação entre a *potentia* e *potestas*, que a política se corrompe. Corrompida, ela reforça a relação opressor-oprimido.

A história da sociedade brasileira vem sendo marcada não por um Estado de Direito onde este poder exercido representa a vontade da população e o bem

comum em prol da valorização da vida e da sociedade, mas sim por um Estado em que as relações são marcadas pelo autoritarismo, pelo atendimento a poucos e tomada de decisões em prol de uma minoria. Não se percebe uma valorização dos interesses coletivos e sim decisões implementadas de maneira a corroborar com a dominação. “[...] o Estado não pode ser melhor que a cidadania que o controla, pois não é o Estado que ‘faz’ a cidadania, mas o contrário se quisermos um Estado socialmente envolvido (DEMO, 2002a, p. 20)”.

Nossa sociedade vem passando por um processo de alienação que para Freire acontece justamente quando o sujeito não se coloca mais como ser histórico, apenas como ser obediente às regras e normas de outro. Essa atitude o caracteriza como oprimido, impedindo-o de tomar decisões que constroem sua própria história. Neste processo o sujeito até percebe-se como tal, mas de maneira turva, uma vez que sucumbido pela realidade. E, ao não colocar-se na construção histórica como ser atuante, acaba por reforçar o poder dominante e suas ações, apresentando uma atitude política própria, muitas vezes acreditando não tê-la. Manter-se inerte na sua representação social, não o exime de estar desempenhando uma ação política.

Freire (1978) distingue três categorias de consciência que nos ajuda a compreender a reflexão que leva a libertação deste estágio de opressão. A primeira delas é a “consciência intransitiva” caracterizada pela total aceitação do sujeito à realidade que se coloca. Neste estágio ele não é capaz de ver-se como ser histórico e, portanto, está tão imerso a realidade que não consegue perceber nada além. A segunda é denominada “consciência transitiva” onde o sujeito, dotado como todo ser humano da capacidade de ir além percebe as contradições existentes, mas ainda não consegue sair do limite do conformismo. O sujeito, neste estágio, transfere a responsabilidade de mudanças a outros ou a instituições. A última é a “consciência crítica” que permite ao sujeito uma interpretação mais profunda da realidade o que leva ao engajamento e a percepção do ser ativo, capaz de mudanças que alterem sua condição de oprimido. O alcance dessa consciência depende intrinsecamente do diálogo.

É nesse momento que a ação política consciente da sociedade civil deve ser percebida e exercida. Demo (2002) aponta:

Invisto na idéia de que uma das qualidades humanas mais próprias é a qualidade política. Tenho chamado sua negação de pobreza política, para sinalizar a incapacidade de conduzir o próprio destino com devida autonomia, incapacidade alimentada, sobretudo pela produção sociocultural da ignorância.

Essa qualidade política de todo ser humano, tem estrita relação com a vontade de viver apontada por Dussel (2007). Para ele, a política “é uma atividade que organiza, promove a produção, reprodução e o aumento da vida”, ou seja, a tendência de todo ser humano de querer viver, da vontade que nos impulsiona a permanecer viva, a evitar a morte, satisfazendo as necessidades, evitando a falta, a carência daquilo que possa negar a sobrevivência. A vontade de viver explicitada em Dussel (2007), é a busca do “ser mais” que encontramos em Freire (1978). É o desafio de libertar-se da opressão em busca de humanização, é o existir na história. “A política é acima de tudo uma ação em vista do crescimento da vida humana da comunidade, do povo, da humanidade” (DUSSEL, 2007, p. 78). O “ser mais” é um desafio de libertação da opressão, é a possibilidade humana da procura, da luta, de conhecer a si mesmo e a realidade que se coloca.

A ação política, portanto, revela a capacidade consciente do homem de sua ação transformadora, sendo o resultado desta ação sobre o mundo aquilo que chamamos de cultura.

1.2 POLÍTICA PÚBLICA

O vocábulo “público”, de acordo com o Dicionário Aurélio, significa “relativo ou destinado ao povo, que é de uso de todos”. Mas para compreender o “público” em âmbito político e contemporâneo, é preciso perceber o movimento histórico que o fomenta.

O conceito de público foi ganhando significado ao longo da história da educação brasileira. Se pensarmos em termos de atendimento a um grupo social, povo ou nação, ainda assim de maneira precária, isto foi ocorrer no Brasil depois que os jesuítas foram expulsos sob a alegação de prejudicarem a sociedade civil. Isso significou que o Estado, que antes financiava a formação do indivíduo para a Igreja, a serviço da ordem religiosa, passava agora a financiá-la para ele mesmo, ou seja, o indivíduo deveria ser formado para atender aos interesses do Estado. Surge assim, o que podemos considerar como o primeiro ensino público no Brasil.

Entretanto, somente a partir de 1826, a legislação começou a apontar a educação como dever do Estado e a necessidade de expandi-la por todo território nacional e receber a todos em idade escolar, porém estes “todos” caracterizavam apenas os denominados homens livres. Neste período a única educação considerada como interesse geral da nação era a superior, ou seja, a educação que hoje chamamos de básica, poderia ser organizada por cada província, enquanto a superior, como assunto de interesse geral, deveria ser deliberada pelo Estado. Isso demonstra a grande defasagem da educação e concomitantemente o seu caráter público enquanto acesso e direito.

Saviani (2005) aponta uma questão importante: só se pode pensar no público como categoria educacional a partir do século XIX quando segundo o Código Geral Civil - na Europa - atribuiu à inspeção do Estado às escolas públicas e particulares. No Brasil, ainda segundo Saviani (2005), isso só ocorreu a partir do século XX com a criação das escolas primárias nos estados, instituída pela Reforma Benjamim Constant em 1890, que aferiu, constitucionalmente, um caráter laico e de liberdade à educação.

É importante frisar que entre 1950 e 1960, o conceito de público e, conseqüentemente, de privado na educação, estava bem definido, sendo o público

atribuído ao ensino mantido pelo governo e destinado ao conjunto da população e o privado aquele mantido por instituições particulares, regido pela lógica do lucro.

Na nossa concepção, a escola brasileira só se tornou pública de fato, quando passou a atingir grande número de pessoas tendo isso acontecido verdadeiramente quando, de 1964 a 1994, a população passou a estar mais concentrada nas cidades, ou seja, a concentração de pessoas nas cidades passou a ser maior que a concentração de pessoas no campo.

Uma distinção se faz importante neste cenário. Como aponta Cury (2005), o cidadão tem o direito de aprender e sendo um direito, o Estado tem o dever de garanti-lo, portanto “[...] como o Estado não poderia obrigar um serviço que é um direito do sujeito sem que a ele correspondesse um acesso sem privilégios, surge então o princípio da gratuidade”. Assim a educação é um serviço público – destinado a todos – sendo um dever do Estado – portanto gratuito.

Essa distinção nos mostra que a educação pública se fundamenta no princípio da igualdade, que muitas vezes é deixado de lado. Os interesses do governo e as decisões políticas que mantêm o funcionamento da sociedade, privilegiando uma minoria, comprometem, cada vez mais, esse princípio da igualdade. Não se trata mais apenas de garantir o acesso a educação, mas sim de prover sua qualidade.

Diante deste quadro em que o conceito de público coloca-se muitas vezes à frente dos interesses de uma minoria, é preciso repensar se realmente podemos conceituar a educação como sendo pública até aqui. Talvez a melhor definição fosse educação estatal, uma vez que o próprio Estado, que deveria gerenciar o interesse público, é um instrumento dos interesses da classe que detém o poder. Portanto aqui se estabelece uma contradição: o Estado que custeia a educação, ou seja, a torna acessível (em termos de administração e prestação do serviço) a população, é o mesmo que desconsidera as necessidades destes que atende, reproduzindo e valorizando a classe hegemônica.

Essa contradição não inviabiliza a luta, muito pelo contrário, é a possibilidade para a ação política daqueles interessados em uma mudança social.

Portanto, não é uma escola pública na qual o trabalhador simplesmente aprenda o que iria utilizar no dia ou na semana seguinte no seu cotidiano (em uma dimensão utilitária e redutora), mas aquela que selecione e

apresente conteúdos que possibilitem aos alunos uma compreensão de sua própria realidade e seu fortalecimento como cidadãos, de modo a serem capazes de transformá-la na direção dos interesses da maioria social (CORTELLA, 2008, p.16).

Voltamos ao binômio “quantidade e qualidade” apontado anteriormente. É muito mais do que a garantia pelo acesso, é responsabilizar-se pela qualidade da educação, permitindo aos sujeitos pedagógicos que se percebam como sujeitos históricos. Isso depende da nossa prática e concepção do ato de educar, “[...] clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política (FREIRE, 1987, p. 27)” (Grifos do autor). É a possibilidade do humano condicionado ir além da determinação, caminhando em outra direção que não a da política definida pelo Estado.

De qualquer maneira as políticas públicas existem e é preciso compreendê-las para que a argumentação e crítica em torno do proposto seja realmente transformadora, como vimos tratando.

Política Pública pode ser vista como uma postura, expressa a partir de uma lei ou programa de ação e por um conjunto de pessoas institucionalmente responsáveis, em relação a um determinado assunto. Tais responsáveis são os representantes políticos escolhidos pela população democraticamente. É uma ação, destinada a um público que pode ou não envolver orçamento público. As políticas públicas são criadas e postas em prática a partir da concepção que o governo ou, como dito anteriormente, os institucionalmente responsáveis, tem de sociedade, portanto caracteriza-se também como histórica e local.

Queremos investir na ideia de postura, pois a política pública se refere diretamente ao que o Governo escolhe fazer ou não fazer. É a expressão do que esta sendo priorizado. Emerge com a necessidade de fornecer respostas e intenções sobre como lidar com determinado fato. Reflete em que problemas ou assuntos os responsáveis eleitos estão prestando atenção, em determinado momento histórico.

Para Boneti,

[...] é possível compreender como políticas públicas as ações que nascem do contexto social, mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa. Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações estas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETTI, 2006, p.74).

A ideia de política pública permite visualizar o sentido geral de importância das coisas e por isso deveria possibilitar negociação de prioridades. É preciso olhar para a política pública em dois aspectos: seu conteúdo, ou seja, o que ela propõe para a questão prioritária que se coloca; e seu processo político, como se vai fazer, quando, que decisões foram tomadas e por quem. A política pública é uma intervenção na realidade social.

Uma política pública não precisa aparecer sempre como uma transformação ou nova solução, ela pode apresentar-se como manutenção de uma ação que apresentou resultados satisfatórios, ou seja, pode ser uma política de continuidade.

Dussel (2007, p. 59) estabelece três, como ele mesmo denomina “esferas de institucionalidade política”, que se aplicam ao entendimento de política pública como referencia fundamental à sobrevivência e obrigação com os interesses públicos.

A primeira delas é a “esfera da materialidade”, que representa o conteúdo da ação política responsável pela produção, reprodução – no sentido de manter – e desenvolvimento qualitativo da vida. Tendo esta atribuição, a esfera material faz com que o campo político lide e perpassa também o ecológico, o econômico e o cultural.

A segunda, a “esfera da legitimidade”, valida as ações políticas, é o exercício de juízo. Para essa legitimação, é preciso que os cidadãos participem na formação de consensos sobre os assuntos emergentes, é a *potentia* como ator político e a *potestas* como obediência à comunidade.

A terceira, denominada “esfera da factibilidade”, representa a possibilidade, através de meios apropriados, de cumprir o que lhe foi atribuído, ou seja, fazer o que é efetivamente possível.

É importante analisar uma política pública considerando todas as esferas apontadas acima, bem como as etapas que a caracterizam. Existem diferentes níveis de ação política dentro de uma política pública. Em primeira instância é definido o

objeto e objetivo da política e como ele será atingido. Em última instância aparecem as decisões cotidianas que interferem no sucesso ou fracasso na interpretação e implementação de uma política pública e, conseqüentemente, na sua eficácia.

1.3 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA

Precisamos considerar as influências sociais e econômicas que interferem diretamente na escolha do que é ou não prioritário. É perceptível que, em função de financiamentos e concessões a países da América Latina, o Banco Mundial define algumas políticas e estratégias para a educação, introjetando um ideário político externo, desconsiderando a realidade brasileira, e ainda com a anuência do governo federal. Isso impede a adoção de políticas que priorizem interesses nacionais, afirmando e reforçando a posição de subordinação do governo. O ciclo não parece poder ser cessado. Quanto mais dependemos economicamente de financiamentos do Banco Mundial, mais estaremos vinculados às suas determinações.

As políticas públicas de educação, atualmente, são as de maior impacto social por embutirem em si a ideia de igualdade. Essa maneira do Estado tratar as diferenças, em suas ações, apresenta-se muito mais como homogeneização do que como responsabilidade perante valores de igualdade. Na verdade, na alegação de igualdade de acesso e direitos, o Estado acaba por eximir-se da responsabilidade pela exclusão, ou mesmo pelas diferenças sociais persistentes.

Na sua concepção liberal, as políticas públicas de educação carregam a lógica de mercado em que o acesso é possibilitado em iguais condições, sem considerar as desigualdades existentes e principalmente, desconsiderando que a própria concepção de ensino-aprendizagem que se coloca, nega o indivíduo e seu saber, quando este não condiz com a homogeneidade exigida. A escola rejeita o saber que considera errado e, portanto o insucesso é de responsabilidade do indivíduo.

Estamos em uma época onde as demandas de conhecimento e formação são outras - ou seja, que nem todas o liberalismo atende - e caminham concomitante às mudanças sociais que se configuram. As políticas públicas de educação têm reforçado a desigualdade social e desconsiderado as novas necessidades no campo do conhecimento. Falar em política pública de educação é falar e lidar com essa tensão que se apresenta. É preciso balancear, na escolha destas ações, o conhecimento científico e o conhecimento da realidade a fim de que se configurem em real transformação.

Neste cenário educacional, o fracasso e o sucesso estão direta e respectivamente relacionados a impossibilidade ou possibilidade de superar uma determinada situação, que é de onde partem as políticas públicas. A sua eficácia, que é a nossa discussão central, avalia se o que foi proposto tem relevância social, se tem valor, se tem qualidade sócio-cultural, sendo ambos interdependentes.

A qualidade da educação está ligada diretamente a eficácia e conseqüente eficiência da política pública vinculada a este esforço. Matus (1996) aponta que a relação entre recursos e produtos define a eficiência; a relação entre o produto e os resultados indica a eficácia. No nosso estudo a eficiência corresponde a necessidade do governo em atuar frente à questão educacional paulista e seu produto que é a educação, ou seja, a proposição de um projeto que busque soluções as questões educacionais, da ordem da qualidade, que se colocam. Consideramos a eficácia como o alcance de resultados social e educacional frente ao problema identificado, ou seja, o alcance de uma qualidade definida como ideal na educação do Estado de São Paulo. A avaliação desta eficácia perpassa o campo avaliativo nos aspectos de implementação, aplicação e aceitação da política pública instituída.

“Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer”.

Paulo Freire

2 A PROPOSTA CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

2.1 O GOVERNO E SUA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO PAULISTA

Como bem sabemos e conhecemos, é muito comum que, ao assumir, o novo governo traga algumas mudanças e novos projetos, e com o Estado de São Paulo não foi diferente.

Em outubro de 2006 foi eleito, como governador, José Serra em substituição ao seu companheiro de partido (PSDB) Geraldo Alckimim. O PSDB, partido do atual governador, está à frente do governo do Estado de São Paulo desde 1996. Serra tomou posse em 01 de janeiro de 2007. Desde então algumas medidas foram tomadas por este governo visando a Educação e seu desenvolvimento. Não há, neste momento, nenhuma intenção de concordar ou discordar do que o governo propõe para a educação. Nossa intenção, agora, é apresentar a proposta e tudo que, até então, se configurou no governo acima citado.

Em agosto de 2007, Serra, juntamente, na época, com a Secretária de Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, anunciou um novo Plano Educacional. O objetivo era firmar metas para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas do Estado. Serra afirmava que a quantidade da educação merecia reconhecimento uma vez que temos mais de 98% das crianças de 7 a 14 anos na escola e 90% das crianças de 15 a 17 anos². O enfoque na qualidade depende de todos os integrantes do sistema educacional. É importante frisar que em seu discurso Serra apontava que muitas vezes justifica-se a má qualidade do ensino com a pobreza e a falta de estrutura familiar. Para ele estas barreiras são superáveis. A questão está no ensino.

Assim estabeleceram-se, a partir de avaliações da fragilidade do sistema, metas para a melhoria do ensino. São elas:

² Dados apresentados no discurso de anúncio do novo Plano Educacional em 20/08/2007.

1. Todos os alunos de 8 anos sejam plenamente alfabetizados;
2. Redução de 50 % das taxas de reprovação na 8ª série;
3. Redução de 50% das taxas de reprovação no ensino médio;
4. Implantação de programas para a recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem;
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento da demanda de jovens e adultos de ensino médio com currículo profissionalizante diversificado;
7. Implantação do ensino fundamental de nove anos com prioridade à municipalização das séries iniciais;
8. Programa de formação continuada e capacitação das equipes de ensino;
9. Municipalização do programa alimentação escolar nos 30 municípios que ainda são descentralizados;
10. Obras e melhoria da infraestrutura nas escolas, desde a ampliação do número de salas até a cobertura de quadras.

Além disso, o governo afirmava estar reduzindo a Progressão Continuada³ de quatro para dois anos.

Em março de 2008 o Estado adere ao PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – que busca investir na educação básica envolvendo toda a comunidade escolar com ações que valorizem a educação de melhor qualidade.

Em junho foi a vez de aderir ao Todos pela Educação – movimento organizado pela sociedade civil, educadores, organizações sociais, iniciativa privada, e gestores públicos, que objetiva contribuir para que o país garanta uma educação de qualidade para todos – dentro deste programa 5 metas foram estabelecidas para serem cumpridas até 07 de setembro de 2022:

³ Organização da Educação em ciclos, onde o processo de avaliação é contínuo e cumulativo, de modo a permitir a apreciação de desempenho do aluno em todo o ciclo, ou seja, durante um período estabelecido, o aluno pode desenvolver as habilidades necessárias, não sendo exigido sua aquisição em apenas uma série da escolaridade.

1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
2. Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
3. Todo aluno com aprendizado adequado a sua série;
4. Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos;
5. Investimento em educação ampliado e bem gerido⁴.

Outro programa foi lançado em julho de 2008: “Cultura é Currículo” que, por intermédio do FDE (Fundo de Desenvolvimento da Educação), leva os estudantes da rede estadual a museus, teatros e outras instituições culturais gratuitamente. A intenção é que através dos materiais oferecidos pelo programa, haja uma interação entre a visita a estas instituições culturais e a sala de aula.

Estas foram algumas iniciativas do governo para a educação no Estado de São Paulo, que se unem ao projeto principal da Secretaria Estadual da Educação. Todas as ações descritas acima, segundo a Secretaria, foram embasadas em avaliações externas e articuladas a este projeto. Passemos agora a proposta da Secretaria especificamente dentro do governo Serra, que é o nosso objeto de estudo. É importante ressaltar que em abril de 2009 houve uma troca de Secretário da Educação. Maria Helena Guimarães de Castro deu lugar a Paulo Renato de Souza.⁵

Dentro deste perfil apresentado, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo lançou como Política Pública deste governo, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Na Resolução, publicada pela Secretaria de Educação – SE – 76, de 7.11.2008, afirma em seu artigo 1º que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo passa a “constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual”. O documento – Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)- apresenta-se como um projeto que objetiva propor um currículo para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, a intenção é que a rede garanta uma base comum de conhecimentos e competências desenvolvidas em todas as escolas. As iniciativas para a estruturação deste currículo, apontadas pelo documento, são o levantamento do acervo técnico e pedagógicos e consultas à escolas e professores a fim de identificar boas práticas

⁴ Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br. Acesso em 17 out 2009.

⁵ A troca de Secretário aconteceu em meio a atritos entre a Secretária Maria Helena e os professores e sindicatos do Estado. Maria Helena ficou no cargo por 1 ano e 8 meses.

existentes para que sejam divulgadas. Assim, busca-se tornar a escola apta a preparar os alunos para o mundo contemporâneo que se coloca, com seus desafios culturais, sociais e profissionais.

O mundo contemporâneo apontado é o de uma sociedade em que o uso do conhecimento é intensivo e perpassa o trabalho, o convívio e o exercício da cidadania. É uma sociedade onde não basta apenas um diploma de nível superior, mas é preciso ser capaz de resolver problemas, trabalhar em grupo, agir de modo cooperativo e estar sempre disposto a aprender. Portanto, para esta Proposta, o diferencial é a qualidade da educação recebida. Esta, nas escolas públicas, tem atingindo em numero mais expressivo as camadas mais pobres da sociedade, o que antes, como apontado no documento, não acontecia. Com a precocidade da adolescência e a tardia inserção no mercado de trabalho, o estudante tem na escola “um lugar “privilegiado” para o desenvolvimento do pensamento autônomo, que é condição para uma cidadania responsável.”(Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p. 05) Acredita-se também que, neste processo de contemporaneidade, não basta a universalização da escola; é preciso universalizar a relevância da aprendizagem, apostando numa educação de qualidade. Dentro destes desafios contemporâneos o desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, [...]. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p. 06)

Nesta perspectiva a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) estabelece seis princípios em que se apoia:

1. Uma escola que aprende

Busca-se uma escola caracterizada pelo aprender a ensinar, onde a equipe gestora tem o dever de formar-se e formar seus professores, apoiada nas novas tecnologias e na problematização e significação sobre sua prática – é a formação da “comunidade aprendente” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p. 07).

2. Currículo é Cultura

O currículo é compreendido como “a expressão de tudo o que existe na cultura científica, artística e humanista, transpondo para uma situação de aprendizagem e ensino” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p. 08).

3. Currículo referido às competências – eixo de aprendizagem

Trata-se de transformar o que o professor vai ensinar, no que o aluno vai aprender, ou seja, articular as atividades com o que se espera que os alunos aprendam ao longo da escolaridade. Há o apontamento, nesta discussão, da fase em que os alunos se encontram e é específica para alunos do Fundamental II e Ensino Médio, ou seja, as competências levam em consideração a fase da vida em que os jovens de 11 a 18 anos se encontram. “Todos têm o direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p.10).

4. Currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora

Acredita-se que a linguagem, além de ser central no desenvolvimento da criança e do adolescente, também é importante na conquista da autonomia. Sendo assim, todas as disciplinas do currículo devem ter a linguagem como objetivo de aprendizagem.

Na criança, ela funciona como recurso simbólico de comunicação. Já no adolescente permite antecipar, combinar e estabelecer hipóteses e pensamentos. Para a Proposta Curricular (2008) “A escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade [...]” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p. 11) e por isso a competência leitora e escritora apresenta-se além da linguagem verbal, incorporando sistemas simbólicos em múltiplas linguagens a fim de interagir com o mundo contemporâneo.

5. Currículo que articula competências para aprender

As competências são, na Proposta Curricular, entendidas como “guias eficazes para educar para a vida” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: p. 13) e neste contexto foram adotadas as competências formuladas no referencial teórico do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – e articuladas a competência de ler e escrever. A busca, nesta preparação para a vida, investe na “melhor qualidade da aprendizagem” e não na “maior quantidade de ensino” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p. 14).

6. Currículo contextualizado no mundo do trabalho

Para esta caracterização o embasamento é feito num conjunto legal e normativo composto pela Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais que apontam:

- Compreensão do significado da ciência, das letras e das artes – visando, com amparo na LDB, o que chamam de alfabetização nas ciências, humanidades e técnicas; é a visão de uma formação integral que garanta a qualidade na construção da sua cidadania.
- Relação entre teoria e prática nas disciplinas do currículo – aponta-se que as dificuldades apresentadas em relação a determinados conteúdos advêm da falta da dimensão prática, o que torna o conteúdo abstrato. Daí a necessidade de aplicação da teoria em contextos reais.
- Relação entre educação e tecnologia – a educação tecnológica aparece na Lei de Diretrizes e Bases como orientação para o currículo do Ensino Médio, incluindo a alfabetização do adolescente nesta âmbito, a fim de, além de ensiná-lo a usar o computador, perceber a tecnologia como parte da cultura e das práticas da sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares não

apontam a existência de uma disciplina para isto, mas sim a presença da tecnologia em todas elas.

- Prioridade para o contexto do trabalho – na referência feita na legislação o trabalho é considerado como “o que vincula a educação básica à realidade” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: p. 18). Este vínculo é apontado tanto no respeito aos profissionais, quanto na percepção do trabalho como produtor de riqueza e fator de desigualdade social.
- Contexto do trabalho no Ensino Médio – Apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a proposta garante que a escola possa preparar o aluno para o curso técnico de sua escolha, atribuindo as três grandes áreas definidas por esta lei, carga horária adequada e suporte pedagógico para esta formação.

Neste contexto, a escola é definida como “espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p. 03).

Faz parte da Proposta Curricular (2008) o documento “Orientações para a Gestão do Currículo na Escola”, que se constitui como um eixo orientador e que tem por finalidade apoiar o gestor na implantação da proposta tornando-o um líder e animador. Este documento traz o Projeto Político Pedagógico da Escola como aquele que “organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola” sendo, “um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo, p. 04) Aponta ainda orientações para a educação continuada dos professores, uma vez que propõe a inter-relação entre as disciplinas.

Outro eixo é a Gestão do Currículo em Sala de Aula onde se apresentam os Cadernos do Professor para o Ensino Fundamental II – documentos organizados por disciplinas e séries que apresentam orientações e sugestões de métodos e estratégias para a gestão da aula, avaliações e recuperação.

Pegando como exemplo um Caderno do Professor de Língua Portuguesa da 5ª série do Ensino Fundamental – 1º bimestre, encontramos inicialmente uma carta de apresentação aos professores que aponta o objetivo do caderno (ensino de qualidade), bem como mostra que o professor é o meio para a concretização dos objetivos da Proposta e garante que, para facilitar esse alcance, especialistas em educação elaboraram o documento. Coloca como expectativa o uso e a implementação das orientações contidas, colocando-se a disposição para quaisquer esclarecimentos. Após a carta há uma apresentação sucinta da Proposta Curricular.

O caderno é organizado por bimestre e por disciplina contendo indicações claras das competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada tema, orientações para os conteúdos deste período letivo, situações de aprendizagem, avaliação, propostas de recuperação e recursos para ampliação da perspectiva para a compreensão do tema tanto pelo aluno quanto pelo professor.

Apresenta ainda a ficha do caderno, que mostra a disciplina, a área, a etapa da educação básica, a série, o período letivo, as aulas semanais, as semanas previstas, as aulas do bimestre, os temas desenvolvidos e os autores.

Para o Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª séries – foi elaborado um caderno de Orientações Curriculares. Este documento não contempla cadernos de professores como para o Ciclo II, porém enfatiza o conjunto de ações em que este material se insere: o Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola – parceria com o Município e que inclui a formação de professores coordenadores, diretores, supervisores e assistentes técnico-pedagógicos. Também conta com um livro de apoio ao professor com atividades planejadas e projetos a serem desenvolvidos no decorrer daquele ano que se está cursando. Apresenta um planejamento completo de cada atividade com objetivos, desenvolvimento e avaliação; o Programa Bolsa Formação Escola Pública Universidade na Alfabetização – que coloca, na sala de aula de 1ª série, um aluno pesquisador vindo da universidade; o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

O caderno de Orientações Curriculares apresenta-se com a intenção de definir o que os alunos precisam aprender em cada série acreditando garantir assim, com maior intencionalidade, o que deverá ser ensinado. Dentro desse modelo a concepção de aprendizagem que o embasa,

[...] pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com os objetos do conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles (Orientações Curriculares do Estado de São Paulo, p. 07).

É a articulação entre o que já se sabe o que ainda não se sabe e a intervenção didática. Tem assim, como eixo principal, formar alunos leitores e escritores competentes, onde a alfabetização exprime-se pelos usos sociais do sistema e da linguagem escrita. Esse processo é contínuo não finda na aquisição do sistema convencional, mas prolonga-se por toda vida.

Para que esta concepção seja garantida encontramos no documento as expectativas de aprendizagem para cada série do Ciclo I, bem como orientações didáticas para o ensino, que apresentam procedimentos a serem seguidos pelo professor que embasam e facilitam a aquisição da linguagem escrita dentro do proposto. Para cada procedimento encontramos ainda o que se deve observar em termos de avaliação. Por exemplo, na expectativa: participar de situações de intercâmbio oral, ouvindo com atenção e formulando perguntas sobre o tema tratado, o professor deverá: propor atividades como roda de curiosidades e rodas de biblioteca, observando se: o aluno consegue esperar sua vez de falar, permanece dentro do assunto da conversa, elabora perguntas referentes ao assunto tratado (Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Ciclo I, p. 16).

A Proposta Curricular (2008) apresenta como bibliografia obras de Emilia Ferreiro, Ângela Kleiman, Delia Lerner, Ana Teberosky, Telma Weisz e documentos da Secretaria da Educação.

2.2 A CRÍTICA DOS SINDICATOS – DOCUMENTO: PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – UMA ANÁLISE CRÍTICA

Toda proposta posta em ação esta submetida a críticas e posicionamentos. Apresentamos agora uma análise divulgada pela APEOESP- Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – que discute a Proposta Curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2008).

O documento organizado pelo Sindicato de Supervisores de Ensino do Magistério no Estado de São Paulo – APASE, Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP, Centro do Professorado Paulista – CPP, com apoio de pesquisadores e professores universitários, apresenta-se como um debate preliminar sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), visando subsidiar a discussão sobre este novo currículo entre os educadores da rede estadual. Intitulado Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica, norteia-se com as seguintes questões:

- ✓ O que queremos ensinar nas escolas públicas do Estado de São Paulo?
- ✓ Qual o papel que esta mesma escola deve cumprir num momento de profunda crise econômica, social e política? (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica, p. 03).

Com uma breve revisão histórica chamada “O Vício Autoritário das Políticas Educacionais”, o documento aponta a intrínseca relação entre as políticas educacionais e a construção da escola pública brasileira, mostrando o condicionamento de uma à outra. O que se questiona neste apontamento é o fato de se atribuir a culpa do fracasso da política ao professor, além de não considerar as especificidades de cada região de São Paulo.

Como concepção, esta análise acredita que o currículo deve ser articulado ao contexto econômico, social e político em que está inserido e que a educação corresponde às necessidades sociais. A partir disto questiona o quanto um currículo que tem como prioridade a leitura e a escrita, garante que o aluno possa competir no campo de trabalho cada vez mais excludente. Coloca também em discussão a

desvalorização do professor e de sua formação, quando este está submetido a reproduzir conteúdos determinados e preparar os alunos para avaliações que apenas visam ranking nacional e mundial.

Na parte intitulada O Esvaziamento do Trabalho Docente: Falta de autoria e de Autonomia, encontramos duas críticas. A primeira relativa ao currículo por competências, sugere que este apenas busca ajustar o indivíduo a uma sociedade em que ninguém tem garantia de sobrevivência. Portanto, priorizar, dentro das competências, a leitura e escrita, significa dar ao indivíduo a responsabilidade pela sua qualificação. A segunda aponta que, com o material “Cadernos do Professor” e seu conteúdo descrito acima, qualquer indivíduo pode ser treinado para a aplicação do mesmo, inexistindo a possibilidade de flexibilização e do fazer pedagógico. Isso afastaria a construção de um projeto político pedagógico autônomo.

No documento há a manifestação dos três sindicatos mencionados no início.

A presidente do Sindicato – APASE, Maria Cecília Mello Sarno, considera que a Proposta Curricular (2008) foi concebida com “total desrespeito às diferenças individuais dos alunos, à cultura das escolas, às diferentes regiões do Estado [...]” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica, p.10). Aponta que serão apresentados uma revista e um livro com alternativas de projetos pedagógicos e outras formas de abordar o currículo.

Maria Izabel Azevedo Noronha, presidente da APEOESP, aponta que a organização curricular deve ser feita no espaço escolar e por isso a necessidade de se repensar esta Proposta. Dentro de uma sociedade em processo democrático é inaceitável a produção de guias curriculares que sequer permitem a discussão dos professores. Este é o reflexo de um governo de orientação neoliberal. Maria Izabel ainda aponta que segundo a LDB o professor deve participar da elaboração da Proposta Pedagógica de sua escola.

Para o CPP, representado pelo presidente Palmiro Mennucci, não é possível aceitar um currículo que esteja fora do contexto em que cada escola se insere. Para um bom trabalho cotidiano é preciso que planeje coletivamente e a Proposta Curricular não possibilita esta abertura. Não é possível aceitar o papel de reproduzidor de guias pré-estabelecidos.

Pesquisadores universitários também registraram seus comentários a respeito da Proposta Curricular.

Mara Regina Martins Jacomeli da Faculdade de Educação da Unicamp, resgata a assinatura do Brasil nos documentos Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ambos financiados pelo Banco Mundial o que justificaria a preocupação de Estados brasileiros em apresentar números positivos e portanto implementar ações como a que nos referimos.

José Claudinei Lombardi também da Unicamp, aponta que a Proposta precisa ser vista quanto à forma e quanto ao conteúdo. Quanto a forma, ela não surgiu de uma discussão com a comunidade escolar; quanto ao conteúdo Lombardi afirma ser simplista, ancorada em literatura “insuficiente para encobrir seus fundamentos espontaneístas e pragmáticos” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica, p. 13) A resposta deveria ser a construção democrática “de uma nova Proposta Curricular que conceba a educação como um direito do cidadão e um dever do Estado” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica, p. 13).

Comungando dessa opinião, Selma Garrido Pimenta da USP, afirma que esta proposta corre o risco de estar fadada ao fracasso por não dialogar com os principais responsáveis pelo cotidiano e o desenvolvimento do currículo: os professores e dirigentes.

Maria Izabel de Almeida, USP, coloca que frente às proporções do nosso país, uma base comum deve ser assegurada. Entretanto desconsiderar a parceria com os professores é desperdiçar recursos e esforços, uma vez que historicamente vê-se que as políticas assim implantadas são esquecidas logo que seus dirigentes saem da gestão.

Luiz Bezerra Neto, professor da UFSCar considera a perda de centralidade do professor que ficaria sem ter o que ensinar, pois a Proposta sugere que o educador parta do que o aluno já sabe, sendo apenas um parceiro. Isso, para ele, é ter um ensino cuja base é o senso comum, desvalorizando os conhecimentos socialmente acumulados.

Nereide Saviani, da Universidade Católica de Santos, aponta em seu texto Currículo e Trabalho Pedagógico (SAVIANI, 2008), colocado nesta análise, que “é impossível pensar-se na organização do currículo sem a participação de quem vai negociá-lo no momento de sua realização” (Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Uma Análise Crítica, p. 15).

2.3 A OPINIÃO DE ESPECIALISTAS

Como parte da nossa pesquisa empírica e com objetivo de verificar o que pensam especialistas⁶ em educação sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, consultamos duas professoras universitárias, da faculdade de Educação da USP, Lisete Arelaro e Sônia Kruppa; a representante do sindicato APEOESP Maria Isabel Azevedo Noronha e a redatora da Apresentação da Proposta Curricular (2008) Maria Inês Fini.

Lisete Arelaro é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP e professora titular do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP. A escolha por sua participação foi pautada em sua atuação como Secretária da Educação na prefeitura de Diadema, professora e diretora na rede Estadual de São Paulo e por sua pesquisa em temas como políticas públicas e política educacional.

Arelaro traz conceitos importantíssimos que sustentam nossa discussão acerca do tema. A primeira grande questão é que, segundo ela, não se trata apenas de uma proposta de currículo, mas sim de uma proposta de conteúdos, onde encontramos uma redução da parte humanista, com a exclusão de disciplinas de conteúdo científico, e com o objetivo de regulação e uniformização destes que, como tal, fere a constituição no direito do professor à liberdade de pensamento pedagógico. Os materiais fornecidos, em especial o ‘Jornalzinho’ – distribuído no início do ano letivo como forma de recuperação - “buscam enquadrar os professores num conteúdo único que é condenável no mundo inteiro”

Isso nos remete à ideia da educação bancária que Paulo Freire critica. Fazemos do conhecimento algo a ser depositado e do aluno um ser que pouco interfere na realidade. Conteúdos pré-estabelecidos limitam professores e alunos em sua interação e construção histórica.

⁶ Entendemos como especialistas pesquisadores na área da educação. Estão incluídos nesta categoria, neste trabalho, a representante do Sindicato APEOESP, Maria Isabel Azevedo Noronha e a redatora da apresentação do documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo Maria Inês Fini.

Todo símbolo (e valores e conhecimento o são) está marcado pela relatividade, ou seja, só ganha sentido em relação a um determinado grupo social, situado em determinado lugar e inserido em determinado tempo histórico. Assim, está na dependência de sua externalidade e não pode ser examinado em si mesmo, isolado de sua gênese (CORTELLA, 2008, p. 41).

Como bem apontado por Cortella (2008) e enfatizado por Arelaro, essa postura é um desrespeito a maneira de aprender do aluno e a maneira de ensinar do professor. Arelaro diz que estamos em um governo que adora a ideia de regulação e controle. Não há princípios comuns, o que está havendo é a uniformização de conteúdos, segundo a professora.

Como pesquisadora ela teve contato com professores da rede e, em nenhum momento, eles disseram que aquilo que estava sendo proposto tinha alguma relação com a rede e com a realidade das escolas em que lecionavam. Dentro disso, Arelaro ressalta que os materiais propostos podem ou não estar relacionados ao Projeto Político Pedagógico da escola. E é neste momento que esbarramos na questão da autonomia, do direito constitucional da escola, de acordo com a sua realidade, elaborar coletivamente o seu projeto. A Proposta Curricular fere esse direito ao imprimir um guia a ser seguido, desconsiderando qualquer aspecto e principalmente as diferenças de cada região e, portanto, de cada escola.

Falando que estes conteúdos determinados afetam diretamente o Projeto Político Pedagógico da escola, Arelaro citou que Serra, quando assumiu como prefeito da capital paulista, afirmou que político é político partidário e, portanto tinha que tirar o político do termo. E desde então todo documento dele do ano que ele foi prefeito em São Paulo começa a chamar Projeto Pedagógico, e não mais Político Pedagógico.

Este é outro ponto que merece grande reflexão. Como dito anteriormente não consideramos o termo político apenas como práticas relativas ao Estado, o conceito é muito mais abrangente e tem intrínseca relação com a educação, de modo a não ser possível pensar em um sem pensar no outro.

A escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas (CORTELLA, 2008, p. 104).

Convencer-se de que o político não faz parte da educação, além de já estar elegendo uma postura política justamente por negá-la e, provavelmente valorizando a existente, é conformar-se, é negar a educação como possibilidade. O professor que nega a politicidade da educação nega a si mesmo como sujeito histórico e não intervém na realidade. Perde-se o sentido da educação.

Arelaro reforça essa ideia quando nos mostra que a construção da Proposta se limita a algumas pessoas consideradas especialistas em educação, que há muito tempo não se deparam com uma sala de aula da rede pública. Essa postura desvaloriza o professor, seu conhecimento, sua construção e sua formação.

Percebe-se como uma tal prática transpira autoritarismo. De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (FREIRE, 1995, p. 71).

Arelaro acredita que estamos em um processo de “homogeneização de conteúdos para controlar o que o professor esta fazendo em sala de aula e não elevar a cultura do povo brasileiro e muito menos para formar a juventude”.

Quando questionei sobre a base comum, defendida pela professora Maria Izabel de Almeida da USP, no documento Análise Crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, Arelaro aponta que é preciso definir muito bem o que é uma base comum. É interessante e ajuda os professores você ter propostas de conceitos e mais ainda uma parceria coletiva dos professores a fim de definir uma proposta comum. O que temos no material da Secretaria da Educação é a visão de que há

apenas uma maneira de tratar um conceito. Visão esta que define os professores como incompetentes, pois, não é apenas que os professores não participaram da elaboração do documento, a questão é que o professor não participa de nada por convicção do governo. É melhor chamar os especialistas e pronto. A alegação é de que os professores são mal formados. Ora, o que se vê é que foi no governo do PSDB, como lembrou a professora, que se teve o maior número de legalização de escolas isoladas em universidades, além do governo defender e autorizar a formação de professores em menor tempo. A alegação é simplesmente a consequência do que eles pregam. Arelaro defende uma parceria, a experiência dos professores combinada com os pesquisadores a fim de buscar conceitos que efetivamente sejam importantes e comuns. Isso não significa um conteúdo único, porque como diz Arelaro, não vamos disputar informação com o 'Google', mas conteúdos significativos para cada grupo social que se está trabalhando. "Certamente não é o governo que diz o que cada escola e toda escola deve fazer".

Outro ponto importante que Arelaro salientou é a questão das avaliações externas vinculadas a esta Proposta Curricular, ou seja, as competências definidas pela Proposta são as cobradas nas avaliações. Segundo a professora, primeiro, isso é "uma invenção do Estado vinculado ao ano eleitoral de 2010", ou seja, atrás destes indicadores está a necessidade de mérito de metas estatísticas. Segundo, faz-se, o que a professora considera cientificamente incorreto, acreditar que um conteúdo tenha, em curto prazo, uma aplicabilidade e gere uma competência como eles consideram.

Esta avaliação cria ainda a premiação por mérito, ou seja, a escola que atingir a meta estabelecida, calculada com base no IDESP, os professores recebem o que o governo chama de bônus. Para Arelaro isso é uma motivação ao enquadramento, é coação.

Comungando com as ideias de Arelaro, a professora Sônia Kruppa também se coloca a respeito da Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Sônia Kruppa é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP e professora titular da mesma universidade. Escolhemos sua participação em virtude de sua experiência de trabalho na rede Estadual de São Paulo e suas pesquisas em temas como Estado e Organismos Multilaterais de Cooperação (Banco Mundial).

Para Kruppa se queremos construir um projeto de qualidade, a política deveria ser de qualidade. Qualidade depende das circunstâncias que você está, ou

seja, questões específicas de cada região precisam ser discutidas para que, efetivamente, a qualidade se instale. A Proposta do governo coloca barreiras como a impossibilidade de discussão a partir de um material que nivela, homogeneíza. Estão na direção de uma escola de massas que terá um nivelamento por baixo. E ela exemplifica com uma questão proposta no Caderno do Aluno, Língua Portuguesa, Ensino Médio, 3ª série, volume 4: “Após discussão em classe orientada pelo professor de como será a minha vida daqui a 10 anos responda a questão: o que planejo para o meu futuro?”.

Kruppa cita Paulo Freire dizendo que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, portanto, como negar à escola a construção do seu Projeto Político Pedagógico? Essa formação é de base Taylorista, segundo a professora, sendo castradora da construção do sujeito. Isso, em Freire, seria a continuidade da opressão.

O que é preciso discutir, para Kruppa, é como desenvolvemos o conhecimento. Ela faz um apontamento essencial na nossa discussão, dizendo “o conhecimento escolar não é a ciência, o conhecimento escolar é um recorte do conhecimento científico, um recorte arbitrário”. Diante disso deveríamos ter uma problematização das áreas a fim de aprofundar concepções para que as escolas, a luz desses estudos, pudessem então arbitrar sobre os conteúdos curriculares que seriam atrelados a um projeto. Isso exige uma melhor formação dos professores. Melhor no sentido de mais crítica e perceptiva em relação às discussões em busca de uma escola de qualidade onde “educador e educando, os dois seres criadores, libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades (FREIRE, 2001)”.

Kruppa afirma que esta Proposta é uma violência com o aluno e com o professor porque “tira aquilo que é mais bonito, que é capacidade de criar, de conhecer, de aprofundar, de construir o conhecimento”. E o pior violenta-se isso sob a alegação de que o professor não sabe fazer e por isso precisa de manuais. A escola, com esta padronização, perde o sentido. Além de tudo, cria-se, segundo a professora, a não necessidade de se investir na formação do professor, barateando custos.

Como Arelaro, Kruppa acredita que o papel da escola não é a transmissão de conhecimento linear, porque isso meios como a internet o fazem. O papel da escola,

nas palavras da professora, é de formação, construção e criação, sendo a Proposta Curricular o avesso disso.

Como apontamos nos documentos analisados, a crítica feita pela APEOESP, consideramos importante também questioná-los a respeito de alguns aspectos do documento por eles redigido e da Proposta Curricular (2008), por isso a escolha de Maria Izabel Azevedo Noronha, presidente do Sindicato, mestre em Letras pela Universidade Metodista de Piracicaba e professora de Educação Básica II da rede Estadual de São Paulo.

Maria Izabel esclarece que a construção do documento Análise Crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi uma iniciativa da APEOESP que, a partir da organização de um Seminário para discutir a Proposta, articulou-se com os demais sindicatos e com a UNICAMP. É importante frisar que se levou em consideração – e isso, claro, também estava no seminário – a opinião dos professores da rede.

A análise do sindicato, como era de se esperar, aborda também uma questão política que envolve toda a construção da Proposta e suas concepções. Para Maria Izabel, na educação, o governo tem uma visão contábil administrativa, o que representa uma preocupação com a quantidade. O que está em evidência não é o aluno que vai poder usufruir da qualidade de ensino, tampouco a sociedade que vai ter um cidadão melhor formado, mas sim o quanto a Secretaria pode pagar alterando-se, assim, todo um quadro de organização curricular. Maria Izabel relata como exemplo a tentativa, em 2008, de exclusão da Educação Física do Ensino Médio, o que o sindicato impediu com uma ação civil pública. Ela aponta que a visão de gestão é necessária, mas a separação entre quantidade e qualidade não é aceitável. Portanto, o governo afirma que atingiu a demanda, e de fato o fez, porém a qualidade não caminhou junto. Isso, segundo a presidente do sindicato, mostra a exclusão como sendo a marca do partido e conseqüentemente do governo. Exclusão no sentido de repassar ao outro a sua obrigação, eximir-se da responsabilidade com a educação, com a saúde, entre outros.

A Proposta Curricular demonstra a concepção neoliberal de educação, e para Maria Izabel poderíamos até falar em liberalismo puro, onde o individualismo é valorizado. A desunião que encontramos na categoria dos professores é fruto dessa política de fragmentação. Tudo foi muito bem pensado, orientado e tem muito do liberalismo.

Outra grande crítica refere-se a não presença do professor na elaboração da Proposta, o que ela considera como a exclusão da autonomia. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem uma estrutura que permitiria a participação e elaboração coletiva, podendo contar com as diretorias de ensino como pólos de discussão e fechar, assim, uma base comum articulada. Se isso acontecesse, segundo Maria Izabel, mesmo que ela discordasse do resultado final, teria que aceitá-lo uma vez que o coletivo prevaleceu. A construção, como foi feita, foi autoritária. “Todo mundo que é chamado a debater uma questão acaba se comprometendo, e uma vez comprometido, quer que dê certo”. E neste caminho o sindicato pode auxiliar muito numa discussão de currículo.

Maria Izabel defende uma matriz curricular advinda de um Plano Estadual de Educação, calcada em um projeto Político Pedagógico. Segundo ela o que precisamos é de uma diretriz comum que respeite as diversidades locais. Para isso é preciso discutir currículo e, em sua concepção, discutir currículo é falar de organização do tempo, do cidadão que se pretende formar e da qualidade do ensino. Estabelecer guias curriculares é “extrapolar a especificidade que cada comunidade escolar tem. Quando você endurece ou torna inflexível uma proposta, você não avança nessa possibilidade rica da comunidade tomar para si um problema e debater”.

Com citação da frase de Milton Santos, Maria Izabel finaliza: “Tudo que é inflexível, um dia se quebra”.

Como pudemos observar, a crítica em torno da Proposta Curricular se fundamenta, principalmente, na falta de autonomia do professor que esta política firma. Entretanto, esta não é a única questão que aflige quem a analisa do ponto de vista da realidade educacional pública. Quando uma prioridade é eleita, como neste caso a qualidade da educação, é necessário que se entenda o ambiente e as características que a compõe, a fim de efetivamente lançar uma ação de busca de soluções. Privar a liberdade do professor, definir conteúdos, metodologia, estratégias e avaliação sem levar em conta as diferenças regionais e a valorização do individualismo são aspectos que intervêm diretamente na implementação e conseqüente eficácia do proposto.

Quem sente os efeitos diretos de uma política pública educacional são, em primeira instância, os sujeitos pedagógicos, a comunidade escolar, que não podem ser excluídos de discussões como esta.

Para que seja uma discussão ampla e que traga o máximo de clareza em torno do nosso objeto de estudo – A Proposta Curricular (2008) – e uma vez que possa haver limitações do documento enquanto discurso, escolhemos conversar com Maria Inês Fini, redatora da Apresentação do documento Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), responsável pela coordenação do ENEM na gestão Fernando Henrique Cardoso.

A primeira questão foi em torno da defesa de uma base comum uma vez que o documento apresenta-se como a proposição de um currículo que garanta esta base comum a ser desenvolvida em todas as escolas da rede. Fini aponta que a partir de 1996 com os Parâmetros Curriculares Nacionais e 1998 com as Diretrizes para o Ensino Médio, os sistemas municipais e estaduais deveriam organizar a sua própria proposta curricular. Segundo ela ninguém fez no Brasil, nem em São Paulo uma proposta oficial e, portanto, a intenção do governo foi “respeitar aquilo que já se tinha como boa experiência em São Paulo, que estava presente em algumas escolas, mas não na totalidade”.

Fini afirma que esta Proposta Curricular não tem novidade alguma e que o conhecimento por ela consolidado é de valor universal aplicando-se tanto para São Paulo como para qualquer país do mundo. Em função da necessária equidade, a Proposta oferece, minimamente, a mesma oferta para toda a rede. Isso mostrou o reconhecimento do Estado de sua responsabilidade de “apresentar para a sociedade, com muita clareza, quais eram os mínimos que o currículo deveria garantir a todas as crianças e jovens do Estado de São Paulo [...] o que é que o governo de São Paulo está prevendo como direito de suas crianças e jovens terem acesso e depois, em torno desse direito, desenhar todas as políticas para garantir a eficácia do direito”. A importância da Proposta está em o Estado assumir o seu papel e em colocar as demais políticas públicas do Estado voltadas a consolidação deste currículo.

Para Fini a Proposta é moderna por ser mais que um elenco de conteúdos, mas uma ênfase em competências e habilidades que garantem uma nova metodologia. Ainda segundo ela, o SARESP foi remodelado a fim de avaliar esta Proposta, sendo, ainda “um recorte das estruturas mais gerais do conhecimento”. A partir desta avaliação outras políticas, como por exemplo, o programa de recuperação, foram remodeladas. Fini afirma que “a finalidade da Proposta é que ela

foi a base para toda outra articulação de uma política estadual maior para toda a rede”.

No documento há a afirmação de que professores foram consultados para a identificação de boas práticas, entretanto nenhum registro foi encontrado sobre esta consulta. A ser questionada sobre isso, Fini relatou que a consulta foi feita entre 05 de outubro e 15 de dezembro de 2007 e o registro foi apenas para utilização no currículo. Segundo ela foi feito um anúncio sobre a consulta via uma rede de videoconferência entre a Secretaria e as diretorias de ensino, rede esta que pode, inclusive, falar com as 5.500 escolas, apenas não sendo interativo, mas com contato via e-mail.

Fini aponta que o governo avalia a chegada da Proposta Curricular nas salas de aula e sua eficácia através do sistema de comando pedagógico que se tem: a Secretaria, logo em seguida a CENP, abaixo as 92 Diretorias de Ensino que contam com dois Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas por disciplina, os 1800 Supervisores de ensino e recentemente a criação de 12.000 funções de Professor Coordenador nas escolas que trabalham juntamente com o Diretor . Para ela funciona em um movimento de ida e volta, da Secretaria para as escolas e vice versa. Como exemplo, diz ter, em 2008, pesquisas que retratam os conteúdos que os professores sentiram maior dificuldade e, a partir deste levantamento, em 2009, começaram as capacitações, que tem por base ações de implementação da Proposta. Fini afirma: “tenho certeza que a Proposta é eficaz e é vitoriosa!”

Quanto às críticas feitas à Proposta Curricular (2008) Fini afirma que o governo procura responder a todas, que têm procedência, com respeito. Entretanto, considera infundada a crítica em relação à autonomia do professor. Segundo ela a afirmação de que a Proposta fere a autonomia do professor vem de pessoas que não fizeram uma leitura adequada, caso contrario perceberiam que o docente tem ampla liberdade para exercer o seu trabalho como desejar. Para o governo “todos os materiais que nós temos não são materiais didáticos para o aluno. O Caderno do Aluno é um registro organizado de coisas que o professor, por exemplo, poria na lousa.” Para o professor seria a sugestão de uma seqüência didática em que ele pode se apoiar e planejar seu trabalho; os cadernos - tanto do professor como do aluno - garantem que o professor saiba o que o aluno tem minimamente direito a ter acesso. Ainda segundo Fini o professor é o protagonista mais importante.

Fini finaliza dizendo: “Nós recebemos com muita satisfação mais de 170.000 análises dos professores. Nós entregamos o caderno e o professor aplica – porque antes de aplicar nós não aceitamos crítica – e depois ele faz as críticas e sugestões. E muitas foram extremamente valiosas, a tal ponto que nós mudamos o Caderno do Professor, enfim nós aceitamos e foram sugestões valiosíssimas. Por isso eu acho que hoje o currículo é dos professores não é mais a Proposta da Secretaria. Por isso que em 2008 nós chamávamos de Proposta e em 2009 nós chamamos de Currículo. Sabemos que no âmago da crítica ao currículo está uma crítica política, às vezes corporativista, que vai dizer que o professor só vai melhorar quando aumentar o salário, essa coisa toda. Nós conseguimos conviver com ela.

Diante deste quadro que representa a opinião de educadores envolvidos em diferentes etapas desta política, seja pesquisando, analisando, estudando, compondo, buscamos, no próximo capítulo, uma análise daqueles que são sujeitos deste processo pedagógico e que o vivenciam cotidiana e integralmente no exercício da ação educativa.

“Tudo no mundo está dando respostas. O que demora é o tempo das perguntas”.

José Saramago

3 O QUE PENSAM SUJEITOS PEDAGÓGICOS

A opinião dos educadores que convivem diariamente com a sala de aula e todos os seus processos, constitui importante eixo norteador da avaliação da eficácia da Política Pública apresentada no capítulo anterior. Saber o que pensam e como pensam a educação nos permite estabelecer um diálogo entre a pesquisa e a prática educativa. O diálogo, para Freire, reflete o compromisso entre a palavra dita e a ação, ou seja, abre caminhos ao pensar, ao refletir.

Ação e reflexão de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentem, imediatamente a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 2003, p. 77).

A educação libertadora que buscamos nasce na percepção histórica de cada ser humano e na sua possibilidade enquanto agente transformador. Daí a necessidade de dizer o mundo de acordo com sua forma de ver. Esse exercício dialógico amplia nosso ponto de vista, que como diz Boff (2008), é apenas a vista de um ponto, que se vê conforme a história e experiência que se tem. E assim a relação de aprendizagem se estabelece, ensinando ao outro o que se sabe e aprendendo novos saberes. É o que buscamos nesta reflexão. A partir dos dados apresentados pelos professores da rede pública estadual, que diariamente se deparam com a Proposta Curricular, estabelecer pontos de avaliação e de uma crítica construtiva que enriqueça a prática educativa e seus atores na busca da realização do ser um agente transformador.

3.1 A REALIDADE PESQUISADA

Segundo Censo realizado pelo INEP⁷ em 2007, a Educação Básica Estadual conta com 124.337 professores, sendo 33.751 atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental que compreende de 1ª a 4ª séries. A realidade destes professores varia de acordo com a categoria que os emprega no Estado. Esta variação vai desde salário até benefícios como terço de férias, 13º salário, vale alimentação, entre outros.

Os professores chamados Efetivos são aqueles que foram aprovados em concurso público e por isso tem o cargo garantido, claro desde que se cumpra com os deveres que são exigidos pela instituição. O último concurso público estadual para professores de Educação Básica I – que lecionam nas séries iniciais – ocorreu no final de 2005.

Os professores que não prestaram concurso público, que não foram chamados ao exercício no prazo determinado, ou nele não foram aprovados, inscrevem-se nas diretorias de ensino a fim de trabalhar como professores Ocupantes de Função Atividade – conhecidos como OFA. Estes professores ocupam o lugar dos professores efetivos que, por algum motivo, estão afastados de seus cargos, seja por longo ou curto período de tempo. De acordo com estes períodos de substituição há ou não os benefícios citados acima. É possível encontrar a legislação específica sobre os professores OFA no site das diretorias de ensino em geral ou mesmo no portal da Secretaria Estadual de Educação. Estes profissionais trabalham, normalmente, em diferentes escolas a cada ano ou até no decorrer de um mesmo ano, pois suprem as ausências de professores, substituindo-os.

A escola em que a pesquisa foi realizada é, atualmente, de Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª séries e se situa na região sul da cidade de São Paulo, no bairro da Vila Canaã, no distrito do Jabaquara, pertencente a Diretoria de Ensino Sul 1. Inaugurada em 1954 a escola atende crianças da vizinhança, a maioria carentes e ocupantes de conjuntos de habitações populares, favelas.

⁷ INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Optamos pela pesquisa empírica com a coleta de dados da realidade através de expressões de opiniões de professores da rede efetivos e ocupantes de função atividade (OFA), que atuaram nesta escola durante o ano de 2009. Para uma melhor análise, a entrevista semi-estruturada foi feita com cinco professores efetivos, sendo três deles com poucos anos de atuação na rede (entre 2 e 3) e dois deles com mais de 10 anos na rede; e com cinco professores OFA, sendo dois com menor tempo de atuação e três com maior tempo (de 13 a 22 anos na rede).

Durante a pesquisa, eu estava no meu primeiro ano de atuação como Coordenadora Pedagógica na Rede Pública. A possibilidade de desenvolver este trabalho surgiu quando ingressei nessa escola através do Concurso de Remoção que anualmente acontece para professores efetivos. A escola estava passando por grandes mudanças. A diretora que estava no cargo há mais de 10 anos, e que não era efetiva como diretora apenas como professora precisou sair do cargo para a designação de uma diretora concursada que escolheu a escola para trabalhar. Essa nova diretora trouxe consigo a vice-diretora. A coordenadora na época, que também estava na função há muitos anos, optou por não ficar e assumiu o trabalho em outra unidade escolar, portanto, a equipe gestora da escola foi totalmente alterada.

Esse novo cargo me possibilitou um olhar diferenciado para meu próprio objeto de estudo. Estando distante da sala de aula e com atuação direcionada na formação de professores, pude vivenciar as situações em que a Proposta Curricular é colocada e cobrada, tanto na diretoria de ensino nos cursos de formação de coordenadores, como no próprio dia-a-dia da escola.

É importante ressaltar que, mesmo com as vantagens de observação advindas pela condição de coordenadora, senti muitos dos professores entrevistados preocupados com respostas certas ou ainda com receio de falar, como se o conhecimento deles estivesse sendo colocado à prova. Acredito que esta reação aparece também em virtude do cargo. Isso não significa, de maneira nenhuma, uma afirmação que não houve nenhum viés nas respostas dos professores entrevistados. Temos clara certeza de que uma pesquisa não é neutra, estando intrinsecamente relacionada à situação a que pertence. Como necessário em qualquer estudo tomei o cuidado de explicar exatamente os objetivos da pesquisa e de deixar claro que a minha identidade é de professor. Sou professora. Estar como coordenadora foi a maneira que encontrei de poder discutir educação e acrescentar algo a mais no desenvolvimento da educação naquele ambiente, na

minha formação profissional e na formação profissional de outras pessoas. É uma troca, é colocar em discussão valores de todos para, refletindo a partir do cotidiano que se apresenta e da nossa ação, transformar a realidade, anunciá-la e denunciá-la, como diria Freire.

A identidade do professor muitas vezes apresenta-se abalada pelo demérito, que se coloca de várias maneiras. Seja pela pouca valorização salarial, pelo desrespeito de alguns, pela descrença na profissão, enfim, lidamos e somos educadores que buscam sua identidade enquanto tal.

O sentido é o que rodeia o significado, o que o contorna. Sendo assim ele não é o mesmo, não é universal e, portanto, eu posso aqui apontar qual sentido a educação tem para mim, mas não generalizar a todos os educadores. Identificamo-nos dentro da nossa profissão, mas cada um atribui seu próprio sentido à educação. E isso, por maior estranheza que cause, faz parte da nossa identidade. Este lugar é a morada da alteridade, da constituição do ser enquanto outro. A identidade, dentro de seus muitos significados também comporta a tensão entre si mesmo e o outro.

E enquanto sujeitos, somos um projeto e como tal, estamos sempre em construção. No que isso tem relação com a identidade? Na ideia de estarmos sempre em movimento e desta maneira passíveis de alterações, o que significa que não existe uma identidade fixa.

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso- são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

O pertencimento é um traço de identidade que por si só não basta, pois a identidade se constrói por sobre o pertencimento. Isso garante a possibilidade de reinvenção de nós mesmos num mundo moderno que nos empurra a uma identidade comum, que nos motiva a soluções comuns, a homogeneização que opera a repetição.

A idéia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade a semelhança da idéia (BAUMAN, 2005, p. 26) (Grifos do autor).

A grande questão imposta por esta modernidade é a resolução de contradições. Ora, como negar a contradição sendo ela a essência da história? O que é preciso considerar é que a identidade em si é uma contradição entre a singularidade do sujeito e a construção de si a partir do outro. O sujeito diversifica-se e, portanto, não pode ser homogeneizado.

Enquanto professores convivemos com a cultura que nos precede e com nossa criatividade, nossa liberdade. Nossa identidade enquanto professor circula neste espaço e nossas divergências ou afinidades com o outro nos fazem revê-la, reconstruí-la. É preciso alteridade para haver educação.

E, dentro deste ambiente de aprendizagem, seja pelo outro, seja por nós mesmos, pela busca que nos move o que de início buscamos entender foi como chegou a estes professores a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A relevância desta informação está em identificar quais as reais ações que a Secretaria de Educação tomou para a implementação da política, que teve início em 2008, e como se deu esse processo.

Dentre os professores efetivos a informação obtida sobre a Proposta Curricular foi através das reuniões semanais de trabalho coletivo, HTPC, porém sem um estudo aprofundado. Alguns deles buscaram maiores esclarecimentos no site ou mesmo através do telefone 0800 da Secretaria. Chegou à escola o livro de Orientações Curriculares para o Ciclo I, porém não em número de exemplares suficiente para todos os professores. Os professores OFA que estavam em substituição de classes por períodos maiores, analisaram as Orientações Curriculares em momentos destinados ao estudo para o concurso que prestariam. No final de 2008 esses profissionais deveriam se submeter a uma avaliação externa, a fim de classificação para a atribuição de classes do ano seguinte – 2009, ou seja, de acordo com a pontuação alcançada eles teriam mais ou menos chance de

escolha por melhores classes⁸. Esse processo de atribuição de aulas acaba se tornando uma grande disputa em virtude da legislação que rege este profissional. Quanto melhor a sua classificação, melhor sua condição de trabalho, em termos de tempo e benefícios. Os professores que estiveram em substituições de curto prazo, disseram não receber orientações da escola, mas se informaram com demais colegas ou também através do site da Secretaria. Uma das professoras, que se encaixa neste último caso, disse desconhecer completamente a Proposta. No decorrer de 2008 e até mesmo em 2009 não conseguiu nenhuma sala de aula por muito tempo e, portanto, não deu continuidade a nenhum estudo. E quando assumia alguma aula, seja por um dia ou uma semana, não recebeu orientações de trabalho específicas da Proposta Curricular, apenas seguiu cronograma de atividades deixado pelo professor que se ausentou.

A partir dessas alegações parece claro que houve falhas na implementação do proposto. Se pensarmos na avaliação externa de desempenho, para os alunos, o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), realizada no final de 2008 cujas competências avaliadas estavam diretamente vinculadas a Proposta, podemos considerar que as ações de implementação foram de momento único, ou seja, não foram ações que em longo prazo, através de estágios, prepararam o ambiente e os profissionais para a nova concepção de educação. Uma implementação, segundo Draibe (in Barreira, 2001, p. 30) “inclui tanto as atividades meio, que viabilizam o desenvolvimento do programa, quanto a atividade fim, ou a execução propriamente dita, antes que se torne rotineiro”. Essa ação imediata e única pode ou não ser capaz de vencer resistências e mesmo ser adequadamente realizada. Considerando que os professores concursados normalmente permanecem no serviço público por longo tempo, é fácil identificar o choque de teorias, práticas e visões de educação. Essa implementação não cuidou deste aspecto.

O preparo e o investimento na formação destes professores deveria ter sido mais bem planejado e conseqüentemente executado. Fora da sala de aula percebi que a estratégia foi formar os coordenadores para que estes formassem os professores na escola. Para essa formação o governo ampliou a jornada de trabalho

⁸ Melhores classes se refere a salas de aula em que o prazo de substituição é mais longo, ou mesmo pelo ano inteiro, o que chamamos de classes livres. Nestas condições os profissionais OFA tem mais estabilidade e direito a benefícios.

dos professores. Antes eles trabalhavam 25 horas semanais e 2 horas, após o término do período com os alunos, de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Com a Proposta eles passariam a ter mais 4 horas, divididas em dois dias para estudo e formação. Estas reuniões de fato ocorreram, mas a formação vinha do que havia sido recebido de maneira a dar conta de tudo que estava sendo alterado, o que não possibilitou aprofundamento em questões essenciais da Proposta, como por exemplo, a metodologia da alfabetização. É importante frisar que o que caracteriza a formação é o ressignificar os saberes do educador e com isso seu próprio contexto. Se a formação é feita por obrigação, não resulta em efeitos na realidade e, portanto, não é formação real, são apenas ações. Esse é um cuidado essencial na orientação passada aos coordenadores pedagógicos para que esses momentos de estudo e formação tenham, de fato, efeitos reais de acordo com o proposto. Portanto, alheio a qualquer crítica que se tenha à Proposta Curricular em si, em uma implementação é necessário considerar o espaço de formação que se coloca: de que maneira tornar essa formação um aliado da implementação.

O processo de formação de professores caminha junto com a produção da escola em construção por meio de ações coletivas, desde a gestão, as práticas curriculares e as condições concretas de trabalho vivenciadas. Entendemos que para tornar a escola como objeto de estudo atualmente é necessário compreender a sua multidimensionalidade e complexidade, abordando-a como comunidade educativa, não apenas como organização, mas sim como instituição que se faz na tensão dialética entre seus condicionantes endógenos e exógenos, no cumprimento de seu significado social circunscrito na preparação e socialização do conhecimento das gerações. Nesse emaranhado de significações e de culturas presentes no cotidiano escolar, o professor se vê muitas vezes inseguro, com muitas incertezas diante do seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado (FELDMANN, 2009, p. 77).

O papel do professor, sua formação, competências e carreira constituem temas candentes entre os debates sobre educação, tanto no que concerne aos aspectos políticos, como aos pedagógicos.

Muitos desses debates podem e devem dar origem a políticas públicas para a educação, sendo que, com frequência, têm passado ao largo das várias dificuldades

que caracterizam a realidade vivida pela maioria dos professores e das escolas do país.

Aprofundar o conhecimento sobre quem são esses professores constitui condição essencial para que se possam tornar efetivas iniciativas voltadas à sua valorização e à possibilidade real de que venham corresponder às expectativas neles depositadas, sobretudo em um país como o Brasil, onde a questão da educação reveste-se de absoluta importância e onde a legislação confere à formação do docente caráter fundante da política educacional.

[...] muitas vezes as ações desenvolvidas por meio de políticas públicas ou de iniciativas particulares não se dão conta dos aspectos negativos que se constroem no interior da escola, quando são desenvolvidas ações de formação fragmentadas e sem um projeto pedagógico verdadeiramente político (FELDMANN in Olhar de Professor, 2004, p. 150).

A escola, ou qualquer programa de governo, não se faz apenas pelo que é publicado no Diário Oficial, já afirmava Freire (2006b). A escola se faz com presença, com gente, com diálogo, com união. Quando uma política pública, no caso recém implementado, não chega ao conjunto de professores, é preciso rever o que esta sendo feito, como estão lidando com situações cotidianas que envolvem a escolha por essa ação. É preciso criar condições de apropriação dessa política.

Outro fator importante é a relação que se estabelece com profissionais OFA que também atuam na sala de aula e que, como os efetivos, têm participação ativa na implementação de mudanças. Aplicar uma prova classificatória seria a maneira adequada de formar estes professores na nova concepção? Como garantir a formação destes profissionais que não estão diariamente no mesmo ambiente escolar, mas que são parte integrante da ação educativa? Esta discussão vai um pouco além da formação quando levamos em conta que muitos destes educadores passam anos de suas vidas trabalhando nesta categoria para o Estado sem reconhecimento profissional ou financeiro. É uma questão complexa a ser discutida, pois de um lado esbarramos na formação inicial e continuada que não atende as necessidades de um concurso público e deixam profissionais de fora de uma atuação em cargo efetivo. Por outro lado, o Estado não investe nestes profissionais,

não incentiva, não estrutura. O intervalo de tempo entre os dois últimos concursos públicos para professor de Ensino Fundamental I no estado de São Paulo foi de 10 anos. E há uma falta considerável de professores efetivos. Quer dizer, o que vemos é a desvalorização pessoal e profissional do professor e a reprodução de um sistema que apresenta falhas, que os responsáveis por seu desenvolvimento parecem negligenciar. Além disso, tornou-se cada vez mais comum a licença, concedida pelo Ministério da Educação, a cursos de graduação em Pedagogia de curto tempo. Fica a reflexão sobre o quanto essa diminuição do tempo interfere na qualidade da formação do profissional de educação.

Conhecendo como os professores receberam a nova política, foi preciso confirmar uma informação da Secretaria de Educação que afirma a procura pela participação de gestores e professores no desenvolvimento da Proposta. Podemos encontrar essa afirmação tanto no site do Programa São Paulo faz Escola⁹ como no documento da Proposta Curricular, sendo que nenhum deles especifica como foi feito ou mesmo quando, apenas colocam que, como estratégias de elaboração buscaram boas experiências e práticas de aprendizagem em escolas da rede. Portanto questionamos os professores a esse respeito, afinal uma construção coletiva interfere diretamente na eficácia de uma ação política. Além disso, como vimos no capítulo 1, o que legitima a política pública é também a participação da população em consensos.

Apenas uma das professoras efetivas disse ter participado de algumas discussões, em 2004 e 2005, sobre o ambiente escolar e práticas de ensino, mas que constatou que as necessidades por elas apontadas não foram contempladas. Todos os demais nove professores responderam que não participaram de nenhuma discussão nem mesmo foram consultados sobre boas práticas. Considerando que a elaboração da Proposta teve início em 2007, com a entrada do governador José Serra, acreditamos que esta discussão relatada pela professora aconteceu por algum outro motivo que não a influência direta na Proposta Curricular.

A não participação dos professores nos aponta, novamente, uma concepção neoliberal em que poucos são os especialistas que podem falar e planejar educação. Desconsiderar o professor é desconsiderar o ambiente escolar como um todo, pois é justamente nas relações cotidianas, na reflexão da prática, que o ato educativo

⁹ Disponível em: www.saopaulofazescola.sp.gov.br. Acesso em 10 jul 2009.

acontece. Não estamos falando de um canteiro de obras em que um planeja e o outro a executa segundo medidas e regras. Estamos falando de interação, de relação, de desenvolvimento, de aprendizagem. Quem conhece melhor esta realidade que os sujeitos pedagógicos? A prática e a teoria caminham juntas. Uma sem a outra deixa espaços, vazios. Freire (2006a) afirma “Quem ajuíza o que faço é a minha prática, mas minha prática iluminada teoricamente”.

A não construção coletiva desta Proposta foi o eixo central de discussão entre os sindicatos e os pesquisadores em educação como vimos no capítulo anterior. Essa atitude impossibilitou a discussão, o diálogo. Negou-se ao professor a possibilidade de fazer parte de um projeto educacional que ele mesmo encaminha sem se dar conta de que com isso ele assumiria papel central a fim de realizá-lo da melhor maneira.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2003, p.78) (Grifos do autor).

Encharcar-se-iam de responsabilidade e esperança, implantando aquilo que construíram de maneira muito mais eficaz e real, prática. Além disso, e sendo neste ponto que se fundamenta a crítica a imposição,

[...] se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isso, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra dos demais (FREIRE, 2003, p. 78) (Grifos do autor).

Vale lembrar que Freire, em Cartas a Guiné-Bissau (1977) afirmou ao Ministro da Educação desse país, que ansiava a reforma do sistema de ensino, que a

verdadeira ajuda viria do esforço comum daqueles se engajam e juntos se esforçam por conhecer a realidade que buscam transformar.

A consciência do que se está fazendo constitui eixo central da nossa discussão. Existe uma grande diferença entre conveniência e consciência. A conveniência consiste em realizar algo por ser mais prático, fácil, simples. A consciência é a expressão daquilo que se faz, é fazer sabendo o que se está fazendo, o porquê do que se faz. Por este motivo os professores foram questionados sobre como esta política acontece dentro da sala de aula. Existem dois aspectos a serem analisados: a consciência da implementação no seu dia-a-dia com os alunos e as dificuldades de desenvolver o que se pede com a realidade existente. É importante pensar que a boa organização do documento não reflete sua ação prática nas escolas.

As respostas não convergiram ao mesmo ponto. Alguns disseram que da certo e é possível de ser aplicada. Outros que há uma discrepância entre o proposto e o dia-a-dia. Uma afirmou que acontece bem dentro da sala de aula. Quando solicitada a descrever essa maneira de acontecer afirmou que passou a ser melhor para o aluno o trabalho com o concreto orientado pela Proposta. Outros ainda afirmaram que depende muito do professor, de seu estudo e de sua dedicação. Entre os professores OFA entrevistados a crença é de que a realidade da sala de aula é muito diferente do proposto e que, portanto, trabalham dentro da necessidade dos seus alunos.

Essa questão aponta a não completa compreensão do proposto. De fato a ideia é trabalhar com o aluno através de uma dimensão prática, aplicando a teoria em contextos reais. Mas não é só isso. A Proposta traz em si uma instrução, atividades prontas, tempo estipulado, avaliação desejada. Há uma ênfase em “guias eficazes para a vida” enquanto falamos de educação emancipadora. Freire já dizia que a realidade não é somente o fato concreto, mas é muito da percepção que temos dela. Que percepção de realidade há em guias? Que espaço foi deixado ao Projeto Político Pedagógico das escolas?

É um descompasso entre a teoria e a prática, onde mais uma vez não se vê uma atuação da política pública de modo a fazer-se presente e chegar à atuação dos sujeitos pedagógicos, principais responsáveis por sua execução.

Também não foi enfaticamente perceptível uma reflexão crítica em torno da Proposta e de sua aplicabilidade. Dizer que não condiz com a realidade é pouco

perto do conjunto que a engendra. Não estamos negando a necessidade do currículo de ser condizente ao que vivenciamos em nossas escolas, mas é preciso que a crítica em relação a este aspecto venha regada de tantos outros que a influenciam como a elaboração autoritária, o desrespeito a autonomia do professor, entre outros. É uma prática que podemos considerar de certa maneira inconsciente ou superficial, pois falta ao professor também a autonomia para sua própria conscientização.

Michael Apple (2006) faz uma importante relação entre a hegemonia, que vimos claramente desejada pela Proposta, e consciência. Ele aponta que a hegemonia busca saturar a consciência de maneira que percebamos o mundo como sendo o único possível. Para ele não se trata apenas de acumulação de significados, mas sim de um sistema dominante de significados que se apresenta em valores e práticas vividas. A consciência, assim, passa, muitas vezes, a ser uma imposição de uma classe consciente de seu ato impositivo. Freire já apontava que descarregar um saber sobre os demais que induza a novas formas de alienação não é conscientizar. Além disso, esse é um exercício subjetivo, que parte do indivíduo e da relação que ele estabelece com o mundo.

A conscientização é o aprofundamento da tomada de consciência. Não há conscientização sem a tomada de consciência, mas nem toda tomada de consciência se alonga obrigatoriamente em conscientização. É neste sentido que a pura tomada de consciência a que falte a curiosidade cautelosa, mas arriscada, a reflexão crítica, a rigorosidade dos procedimentos de aproximação ao objeto fica no nível do senso comum (FREIRE, 2006b, p.112).

É a esfera crítica de apreensão e aproximação da realidade, que envolve tanto o seu desvelamento quanto a ação-reflexão. A conscientização exige uma ação e é por este motivo que colocar-se diante de uma proposta de currículo como a que estamos discutindo, não pode ser um ato passivo.

Vale ressaltar que falamos em conscientização com dois direcionamentos: um deles é voltado ao educador, à ratificação da natureza política da educação; o outro é voltado ao educando. Ora, se somos conscientes da nossa prática política, da nossa possibilidade diante da realidade e de sua transformação, logo tomamos a

educação também como um processo de conscientização, onde nosso aluno é colocado a perceber-se como sujeito histórico atuante e como tal desenvolver a sua criticidade e curiosidade.

Assim, conhecendo seus saberes sobre a Proposta Curricular e como ela perpassa o dia-a-dia dos atores educativos, é preciso saber como avaliam essa política pública. Avaliar é resgatar o que nos torna humanos, é um processo de construção da realidade, atribuindo sentido as situações em função do contexto e dos valores que intervêm no processo. A avaliação está diretamente ligada à aceitação e conseqüente aplicação da política, bem como à sua rejeição.

Obtivemos respostas diferentes dos cinco professores efetivos entrevistados. Quatro delas caminham para uma aprovação e boa avaliação da Proposta declarando em geral, que está bem construída. O “porém” novamente fica por conta da distância entre as ideias e a sala de aula, a sua aplicabilidade em partes, tendo aspectos que não se apresentam de forma tão bem estruturada e a questão de ser subsidiada, ou seja, é uma boa proposta se tiver subsídios para sua execução. Os professores OFA comungam desta opinião, acrescentando apenas uma avaliação negativa que se justifica pela não atuação docente dos responsáveis pelo documento, criando um abismo entre as diferenças individuais dos educandos e a concepção de educação da Proposta.

A primeira grande questão que surge destas declarações é em relação ao subsídio. De fato, a rede estadual vem recebendo material para o trabalho em sala de aula de acordo com o que é esperado pelas proposições da política. No ano de 2009 houve defasagem, no Ciclo I, na entrega de cadernos do aluno que contemplam as atividades propostas no Guia de Planejamento do Professor, que foi solucionado, de maneira ativa dos professores, com a reprodução, em outros meios que não o livro. Porém, foi recebido com a freqüência prevista, materiais de apoio como revistas infantis, em quadrinho, e de jogos como caça-palavras, cruzadinhas, entre outros. O que percebi na atuação como coordenadora pedagógica, foi a falta de articulação entre esses materiais e a aprendizagem. Muitas vezes eram usados como prêmio para determinados alunos, como reforço em tarefas de casa para outros e poucas vezes utilizados com objetivos claros e busca pelo avanço da aprendizagem do aluno.

É um material rico e instrumento relevante na aprendizagem, principalmente nos anos iniciais. Tenho 4 anos de exercício do magistério na rede Estadual e foi a

primeira vez que presenciei essa distribuição de materiais. Também foram encaminhados a cada turma da escola- ou seja, para cada grupo de 30 ou 35 crianças- uma caixa com livros paradidáticos de diferentes gêneros – contos, fábulas, científicos, biográficos, entre outros. Quer dizer, a par da questão de falta de equipe de seleção dos livros (o que causou o envio de livros inadequados a faixa etária), erros de informação, etc, é preciso considerar que o apoio em termos de material foi feito e chegou ao destino.

Entretanto o material não é o único apoio necessário a implementação de uma política. Como discutimos anteriormente houve ausência de subsídios na formação que envolve também o uso destes recursos que chegam a escola. Além, e em primeira instância, da não construção coletiva da Proposta. Entretanto, vale retomar um ponto apresentado no primeiro capítulo sobre os níveis de ação em uma política pública. A formulação de programas é um processo de negociações e requer combinação de decisões, o que numa implementação imediata, sem estágios, gera problemas, conflitos e maiores dificuldades na superação de barreiras. Não estamos defendendo as ausências, mas olhando sob outros pontos de vista.

A segunda questão está relacionada à distância entre a realidade e as expectativas descritas. Como citou a Professora Lisete Arelaro a Proposta limita a aprendizagem de um conceito atribuindo a ele uma única maneira de ser ensinado e conseqüentemente aprendido. Isso fere o direito do aluno de protagonizar sua própria aprendizagem e do professor em sua concepção do ensinar. Ainda sobre esta questão a Professora Sônia Kruppa traz uma ideia fundamental ao afirmar que o conhecimento escolar é um recorte arbitrário do conhecimento científico e que por isso os professores deveriam aprofundar concepções a fim de que estes recortes sejam fundamentados na busca de uma educação de qualidade. A orientação neoliberal do governo fomenta essa homogeneização, esse nivelamento do conhecimento como o se o ser humano não pudesse ultrapassar barreiras, como se ele fosse determinado a um saber pré-estabelecido.

A parte que se considera aplicável é aquela já exercida, e que se entende como fazendo parte da Proposta. Uma das professoras entrevistadas utilizou este argumento e não conseguiu dizer o que faz parte do aplicável. Isso nos mostra a necessidade de consciência do que se faz. O problema não está em não saber o que da Proposta é supostamente aplicável, mas esta na acomodação com o que vem, na falta de questionamento, na aceitação conveniente. Para questionar é

preciso conhecer. É admirável quem, exposto a uma proposta com problemas na implementação onde a clareza deixa a desejar, busca esclarecimentos, informações, porquês, valorizando o ser profissional e sua própria prática.

Sendo assim, quando questionados a respeito da aceitação ou rejeição da atual política pública a resposta em maior evidência foi sim. Sim por obrigação já que se trabalha para o governo e ele assim o quer, sim por conveniência. Apareceu também a aceitação de uma orientação, o que encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais; e uma rejeição.

Diante do exposto, das informações e expressões dos sujeitos pedagógicos pesquisados, entendemos a expressão de alguns conceitos.

Uma política pública precisa criar condições de apropriação, de tornar próprio ao sujeito da ação àquilo que se propõe. A eficácia pode ser medida pela característica do processo e pelos resultados atingidos. Há uma grande diferença entre mudança e impacto, assim como entre velocidade e pressa. A ação apressada da implementação não adensou sistemas facilitadores, mas sim grandes obstáculos em se fazer presente e compreendida. Impactou, impressionou, causou reações adversas, mas não configurou mudanças. Quanto aos resultados, optou-se em medi-los através de um indicador de qualidade o IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – apontado a partir do desempenho dos alunos na avaliação externa SARESP e no fluxo escolar.

O que parece se estabelecer é uma relação direta entre a aprendizagem e a avaliação de desempenho proposta. O equívoco é pensar na avaliação externa como indicador de aprendizagem e não como importante instrumento de definição de políticas públicas. Atrela-se o IDESP ao bom desempenho qualitativo da escola e não a ações políticas necessárias a firmar tal qualidade.

Mesmo com a afirmação de Maria Inês Fini de que o SARESP define políticas públicas, ela mesma aponta que o que se avalia é o mínimo dentro do mínimo que a Proposta se encontra, ou seja, a Proposta Curricular é a garantia do mínimo conteúdo a que o aluno tem o direito de acesso e o SARESP é um recorte deste mínimo. Estão baseando as políticas públicas de Educação em um nivelamento pelo mínimo. Qual é o conceito de qualidade então definido?

A Proposta em si precisa ser avaliada também quanto a seu conteúdo. Como tal, em primeira instância, nega o direito constitucional da liberdade de aprender e ensinar. Na Constituição Brasileira em seu cap. III - da Educação, da Cultura e do

Disporto, artigo 206 estabelece “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Busca uma homogeneização de conteúdos e conseqüentemente de sujeitos pedagógicos. A base comum defendida pela proposta contraria a LDB e seu artigo 26 que aponta a necessidade sim de uma base comum, mas que cada estabelecimento de ensino seja responsável por uma parte diversificada que contemple características regionais e de clientela. É o que aponta também os Parâmetros Curriculares Nacionais, que em carta introdutória, assinada pelo, na época, Ministro da Educação e atual Secretário Estadual de Educação Paulo Renato de Souza (1997, p. 05), afirma: “Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região”.

Fica claro a necessidade de apresentar metas alcançadas para instituições internacionais a fim de identificar a evolução qualitativa da educação, mascarada por uma avaliação de desempenho que mede o quanto as expectativas de aprendizagem de um currículo homogêneo foram atingidas. Portanto não se configura como Proposta Curricular, mas, como afirmou a Professora Lisete Arelaro, de conteúdos. Uma homogeneização, muito provavelmente não trará como resultado uma educação mais crítica e emancipadora voltada à melhoria social ou pelo menos a uma justiça social. Michael Apple afirma que:

Uma cultura comum a todos jamais pode ser a imposição daquilo que uma minoria é e acredita. Ao contrário, deve fundamentalmente não exigir a estipulação de listas e conceitos que nos façam todos “culturalmente letrados”, *mas a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recriação de significados e valores* (APPLE, 2006, p. 27) (Grifos do autor).

Na nossa concepção de currículo, o trabalho é contextualizado histórica e culturalmente, para que cada um se torne sujeito da sua própria prática, da construção do seu conhecimento. O currículo jamais será uma soma de disciplinas ou conteúdos, ele é uma ação pedagógica complexa, que se constitui da

permanente construção de significado, através de práticas culturais, sociais e históricas.

3.2 ANÁLISE

Analisar a chegada de uma política pública e se posicionar diante dela é constituir-se professor. E justamente neste ponto coloca-se uma questão fundamental: o que implica ignorar ou aceitar sem questionamentos uma proposta? O que implica desconheça-la e seguir o trabalho como sempre feito? O que implica falar de algo que não se conhece?

Conhecer é ter clareza sobre algo. Muitas vezes para se apropriar é preciso se distanciar, mas para isso é preciso ter vivido a situação. A educação vem nesse processo de distanciamento da realidade, trazendo o científico como abordagem. É preciso cuidar para restaurar e recuperar o que foi perdido. Como já apontava Paulo Freire pensar a prática é a única maneira de pensar certo.

A consciência é um ato interno, de dentro para fora, mas as experiências vividas afetam a conscientização. O que se percebe é um abandono do professor, uma desvalorização. A figura do professor não mais é a figura de um grande herói. Herói no sentido de exemplo a ser seguido, de espelho do outro na construção de sua autonomia. O se tem visto é uma política de valorização da dependência, gerando a falta de liberdade pela ignorância. Qualquer pessoa é capaz de seguir uma receita. É assim que queremos o educador de hoje? A quem ele serve? São indagações que interferem no trabalho docente. Se, como disse acima, a construção da autonomia depende do outro, como posso padronizar este outro? A passagem pelo outro, garante a construção de outro estado de si mesmo. O professor tem papel fundamental na construção do ser educando. Isso nos remete também a formação inicial e continuada, onde o professor pode ver a possibilidade de si mesmo, e assim ser autor de sua vida e de sua prática.

O que o governo tem feito com a política atual é retirar a possibilidade autoral do professor. Ele não se vê como importante fazendo apenas o que é prescrito. É importante frisar que esta desvalorização vem do fato da não construção coletiva da proposta, evidenciando que especialistas em educação são outros que não os professores atuantes nas salas de aula das escolas públicas estaduais.

A educação desenvolve o humano, promove crescimento, realização de potencialidades. E é uma arte técnica, científica, é um ato racional, intencional e competente da construção de conhecimento. É a produção da própria existência.

Quando os educadores e principalmente quem é responsável pela política educacional perceber esta estética educativa, talvez possamos contar com uma educação realmente emancipadora como defendia Freire. Mas é preciso querer perceber. Conscientizar-se.

O pedagógico contém em si a produção criativa de sentido, a transcendência pela participação da produção da existência do outro.

Pensar a instituição escolar em sua função ideológica atrelada ao seu papel de “produzir conhecimentos” nos permite questionar se a seleção destes conhecimentos contribui realmente para uma emancipação ou preserva as condições já existentes.

No documento e nas afirmações de Maria Inês Fini, se coloca a questão da Base Comum como objeto sistematizador de um mínimo de conteúdos a ser garantido em todas as escolas da rede. No documento a base comum é um currículo de competências básicas para todos; na entrevista é complementada com a ideia de equidade de ofertas, a partir de bons trabalhos já realizados e embasados nos PCN e Diretrizes Curriculares estabelecida na década de 90. Ainda segundo Fini o conhecimento explicitado é de valor universal.

Estas afirmações levam a pensar em alguns aspectos: 1. Cabe à Secretaria de Educação a definição de uma base comum? 2. Bons trabalhos já realizados e não discutidos contemplam a necessidade de um estado? 3. Os PCN e as Diretrizes Curriculares não definem e englobam essa base comum pretendida? 4. Um currículo deve e pode ter valor universal?

A definição de uma base comum cabe à Secretaria porque um trabalho deve ser organizado de maneira a garantir a qualidade e eficácia de uma ação. Dentro disso então, qual conteúdo deve pertencer a esta base comum? Retomando o dito por Kruppa, o conhecimento escolar é um recorte do conhecimento científico e, portanto, é preciso que os sujeitos envolvidos na educação reflitam e compartilhem ideias a fim de que este recorte atenda as especificidades de, no caso, um estado, e que seja passível de incorporações necessárias a cada região e contexto. Assim, como articular a participação dos educadores? Criando espaços de discussão e análise das reais necessidades educacionais das escolas da rede pública estadual.

[...] o conhecimento tem uma especificidade inerente que o liga a História em sua estrutura e conjunturas e que é, em cada época, manifestado em seu sentido de diferentes maneiras no interior da escola. Por isso, um esforço que é exigido hoje da prática em educação é o de relativizar o peso dos conhecimentos científicos, não como forma de desqualificá-los (o que seria abstruso), mas como um rico veio para possibilitar a historização da produção humana e diminuir a presunção aleatória contra o passado e contra os não escolarizados (CORTELLA, 2008, p. 44).

Fica claro que não é apenas uma questão de boas práticas. Trata-se da construção de um sujeito histórico. Partir dos PCN e das Diretrizes de fato é um bom caminho para aproximar-se da realidade, uma vez que esses se definem num contexto mais amplo, entretanto, não é determinando inflexivelmente um currículo que se atinge eficazmente a qualidade. Um currículo deve ser significativo para a realidade e, portanto, sua universalidade proposta precisa ser questionada. Nesse momento nos cabe refletir ainda sobre a importância do Projeto Político Pedagógico de cada escola. Ele que é capaz de, a partir de uma base comum, adequar as necessidades da população atendida, do ambiente escolar, do processo pedagógico. Organiza-se a partir de uma construção coletiva que objetiva assumir um compromisso sociopolítico definido na formação do cidadão.

A discussão de base comum no leva a contradição entre centralização e descentralização, porque ao mesmo tempo em que centraliza o recorte do conhecimento científico (atentando a necessidade de ser um ato coletivo), deve possibilitar a descentralização que é papel do Projeto Político Pedagógico. É preciso equacionar essa contradição.

[...] a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (VEIGA, 1995, p.15).

A educação deve ter como propósito a criação da mudança social e consequentemente sua manutenção. Deveria ser este o objetivo central de toda política pública.

É fundamental que a reflexão sobre a Proposta Curricular do Estado de São Paulo leve os professores a pensar, de fato, para que serve a educação? Como devemos agir em nossas práticas pedagógicas? Como devemos agir em relação às políticas públicas adotadas? Qual é o nosso objetivo central ao desenvolver um trabalho educativo, principalmente nas escolas públicas? O que entendemos como educação de qualidade? O Currículo compreende tudo isso.

A política pública que se apresenta, parece não reconhecer a natureza política do currículo. É uma política neoliberal que reduz a educação a uma conexão estreita e limitada com o mercado de trabalho e conseqüentemente com a economia, não aceitando ou excluindo as possibilidades do humano seja ele o educador ou o educando.

Neste caso, a partir do conceito de Dussel (2002), tanto os educadores como os educandos são vítimas, uma vez que estão submetidos a um determinado sistema, aqui, a Proposta Curricular. Ou seja, estamos submetidos a uma construção curricular que não se percebe como ética, no sentido de manutenção e valorização da vida, e que nos impede de criar, de ir além.

Há uma visível necessidade de se repensar o currículo, o que significa muito mais do que elencar ou direcionar o que deve ou não ser ensinado nas escolas, é preciso uma discussão ética para que este repensar o currículo tenha uma ação efetiva envolvida.

Para Dussel (2002) tudo o que impossibilita a vida do sujeito humano é eticamente impossível. Analisando a Proposta Curricular (2008) que, segundo o governo, é a garantia do mínimo que o aluno tem o direito de saber, percebe-se um sistema que atinge a todos, mas exclui a maioria. Mesmo que afirmemos que todas as crianças matriculadas em escolas da rede pública estadual tenham a garantia de um acesso mínimo ao conhecimento, estamos tirando dela o direito de ir além. Exclui-se o professor e o aluno do processo de construção do seu conhecimento.

Eticamente interesse não coincide com direito a não ser que seja interesse coletivo. Na pesquisa de campo não foi relatada nenhuma participação de professores na construção da Proposta Curricular. Mais uma vez a exclusão. Segundo Dussel, a validade de uma norma está fundada na participação efetiva na discussão. Como ele mesmo aponta, é preciso haver uma comunidade de comunicação. Não podemos pensar em consensos gerais uma vez que isso não

seria humano, mas é preciso essa real participação para que um fato ou um ato seja validado, seja factível.

E isso nos põe diante de uma contradição: a.) embora todos os afetados tenham direito (implícito) à participação argumentativa na comunidade de comunicação real; b.) sempre há, mesmo assim, algum tipo de afetado-excluído (DUSSEL, 2002, p. 417).

O primeiro passo para que a constituição dessa comunidade de comunicação se valide, é reconhecer-se como sujeito ético na comunidade de vida. É preciso considerar que existe ética porque existe o outro. Por isso que falar em educação é necessariamente falar em ética, que se estabelece no reconhecer o outro como outro, como sujeito incompreensível, imprevisível, etc. que permite que também nos reconheçamos.

O fundamento da validade do conhecimento é dado pelo consenso e, portanto, o conhecimento é uma construção coletiva e não uma descoberta.

Este sistema, como se apresenta, produz oprimidos. Pessoas vitimadas pela não realização da vida, aprisionadas em um sistema que reproduz os desejos de uma minoria.

Dussel aponta a grande diferença entre necessidades e preferências. Muitas vezes atende-se a uma preferência de agentes externos com grande domínio no país como o Banco Mundial ao invés de observar a real necessidade histórica e cultural da sociedade que se apresenta.

Quer dizer, no “processo” de realização da práxis dever-se-á contar com a participação simétrica ativa e constante dos afetados – integrando sempre como “conselho”, os peritos, a ciência, os técnicos, os que tem experiência, etc (DUSSEL, 2002, p. 276).

É um currículo que se faz na comunidade escolar, com base teórica, mas também respaldado pelos principais sujeitos da ação educativa. Não supre a necessidade escolher alguns - considerados - especialistas para sanar as

dificuldades que se apresentam no interior da escola. É uma união produtiva entre a teoria, a ciência e aqueles que atuam praticamente.

Enquanto educadores precisamos de um ato, tão apontado por Freire e reforçado por Dussel (2002), que é a conscientização. Não é um processo de fora para dentro, ninguém conscientiza ninguém. Cada um é responsável por isso e significa essencialmente assumir-se como sujeito histórico. É no debate, na crítica que podemos exercer também nossa ação transformadora. É pensar e repensar sobre este Currículo proposto e reagir a isto eticamente, mostrando nossa capacidade e necessidade de participação ativa na realização da nossa práxis.

Perceber-se como vítima e ver-se como sujeito da libertação é reconhecer que existe uma vida com os mesmos direitos que a minha e que está, de alguma maneira, aprisionada. Neste caso, aprisionada em um – chamado – direito que nivela pelo pouco e não pelo potencial máximo de cada um. As ações humanas são voluntárias e supõe a consciência. Para Dussel (2002) as condições materiais da existência, produzem a consciência, o que significa dizer que o que nos faz humanos é a historicidade, a participação efetiva na construção histórica, cultural. Somos natureza e cultura, uma vinculada à outra, pois não há manutenção da natureza humana sem cultura nem tampouco cultura sem a base da natureza. A prática pedagógica exige essa consciência da ação para que ela possa também ser exercida pelos educandos. A ação ética é o que recupera a vida aprisionada.

A política é deste modo, percebida como uma imposição, porém nem totalmente negada, nem totalmente aceita. Os professores estão no início de um processo de questionamento que precisa ser amparado para que se torne crítico e emancipador. É preciso reconhecer-se como vítima para conscientemente agir sobre a realidade.

Também do ponto de vista ético, mas não apenas, a eficácia desta política pública educacional foi comprometida.

Conceitos fundamentais em Educação foram reduzidos. Por exemplo, quando a Proposta aponta o Currículo como cultura, se reduz este conceito a produtos eruditos e não como produção a partir do trabalho. Isso também é percebido quanto às competências, reduzindo o conhecimento a habilidades a serem desenvolvidas.

Cultura e conhecimento não se resultam ou se estabelecem de maneira tão restritiva. Cultura é a realização do trabalhado humano, que por sua vez é a ação

transformadora consciente, é a manifestação do humano. O conhecimento, por sua vez, é a relação com determinado objeto, não se limitando a habilidades e competências em função dele.

A primeira intenção de todo ser vivo é manter-se vivo, mas, para nós, não é suficiente a mera sobrevivência apoiada em **conhecimentos** sobre o mundo: é fundamental que a vida *valha* a pena. Por isso um dos produtos ideais da Cultura são os **valores** por nós criados para o existir humano pois, quando os inventamos, estruturamos uma hierarquia para as coisas e acontecimentos, de modo a estabelecer uma *ordem* na qual tudo se localize e encontre seu lugar *apropriado*. Só assim a vida ganha **sentido**. (CORTELLA, 2008, p. 45) (Grifos do autor).

O discurso não vai além. Para Fini, a metodologia da Proposta enfatiza as competências e habilidades, sendo que algumas são cobradas no SARESP e orientam outras políticas.

Além do já discutido é importante retomar eticamente a questão da autonomia do professor. O documento não aponta nenhuma conceituação do educador enquanto sujeito pedagógico. Entretanto, na entrevista, Fini afirma que aqueles que questionam e criticam a Proposta a partir da autonomia do professor não a leram adequadamente. A justificativa é de que o material apóia o professor em recursos que lhe faltam como cópia das atividades, por exemplo, e que ele pode utilizar o livro didático como desejo. O material apresenta-se para ela como uma sugestão.

Como descrito no capítulo 2 não há indicação do material como sugestão. Além disso, se o problema resume-se a necessidades funcionais das escolas como dispor de verba ou de uma máquina que copie as atividades, seria a solução copiar tantos cadernos para todos os alunos se é apenas uma sugestão e o professor tem autonomia para utilizar ou não?

Por isso na implementação de uma política pública é preciso avaliar o que ela reflete realmente e diminuir ao máximo diversas interpretações possíveis. Entra aqui a necessidade emergencial de uma comunidade de comunicação, onde todos possam ser responsáveis e autores da sua prática.

A questão central de toda discussão sobre eficácia e aceitação esta vinculada à participação que por sua vez demanda consciência do ser humano como político e

transformador. É reconhecer-se. Tanto quem é responsável direto pela organização de políticas públicas como nós, sujeitos do processo pedagógico. Não se realiza não se deixa eficaz, se não houver este reconhecimento e até união de ambos. É como Freire dizia de que sair da condição de oprimido não pode acontecer a partir da opressão dos opressores, ou seja, é preciso libertar a todos: o oprimido e o opressor de sua condição. É emancipar-se. É um caminho que precisa ser construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar, transcender limites, ir além, descobrir, é o que faz do homem um ser em constante transformação. O ser humano é um ser de integração e isso possibilita nossa ação sobre o condicionamento cultural que temos, tornando-nos capazes de modificar a realidade.

A mudança, entretanto, pressupõe reflexão. Não uma reflexão apenas de constatação, mas uma reflexão que parta de uma ação e traga de volta a esta uma nova postura. É o que conhecemos como ação-reflexão-ação. É o “pensar certo” que Paulo Freire nos coloca.

Modificar a realidade pressupõe uma ação consciente. Consciência no que se faz, como se faz, por que se faz. Paulo Freire durante a sua obra “Pedagogia da Esperança” retoma diversas vezes a questão, apontada na “Pedagogia do Oprimido” que é a necessidade de “ver-se no outro”. Qualquer ação para com o outro se reflete numa ação consigo mesmo. Portanto é na nossa ação que mostramos ao outro nossas crenças. É sendo um educador crítico, questionador, estimulador, que ensinamos nosso aluno a sê-lo também. Para tomar tal postura é preciso nunca parar de aprender e de buscar novos saberes. Essa busca nos é inata e é sobre ela que devemos refletir.

Tem limite nossa aprendizagem? Tem limite o desejo de aprender dos educandos? Se buscar saberes é inato, nossa responsabilidade enquanto educadores é, através desta diretividade da educação, ensinar nossos alunos a aprender. Aprender a aprender o social, o político, o cultural, o econômico, o ideológico, o histórico.

E aprender diante disso é perceber-se, reconhecer-se enquanto ser ativo em todas estas dimensões. É perceber a relação opressor-oprimido e nela refletir para libertar-se e libertar ao outro. É tornar possível aquilo que uma vez se disse e que foi soterrado por outros dizeres que se aceitam e/ou não se vêem enquanto oprimidos. É pensar que pode ser diferente, como pode ser diferente e o que se precisa fazer. É tornar concreto o ‘inédito viável’. A ideia de que ainda não é possível, mas pode ser. “A autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui

uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade (FREIRE, 1992, p. 103)”.

Este desvelamento da realidade não é só por parte dos educandos, mas também, e em primeira instância, é responsabilidade de nós educadores. Que cidadãos buscamos formar e de que maneira? Mantemos-nos aprisionados em uma visão conformista da realidade?

Precisamos exercitar a nossa capacidade de ação-reflexão-ação. Isso significa colocar-se numa postura ativa diante de situações que de alguma maneira cerceiem o desenvolvimento de uma educação em que os princípios da democracia se apresentem enquanto aprendizado e enquanto ações. Não podemos aceitar um discurso acomodado que ateste o descaso com a educação pública. Da mesma maneira não podemos aceitar uma diretividade autoritária nas nossas ações. Enquanto seres do processo educativo nossa participação deve ser integral e não a simples aceitação de procedimentos inibidores de nossa ação num processo que nos torna apenas fazedores de uma ‘educação’ que nos vem pronta. Não pode haver na educação a relação segmentada em que um elabora e o outro executa sem ao menos saber por que e para que.

E, como dito anteriormente, é refletindo, questionando e agindo que ensinamos nossos educandos a também ser. Criticar a minha situação e desvelá-la.

Vivemos cotidianamente com a “chegada e partida” de políticas públicas que envolvem a educação e trazem tentativas políticas de resultados que apontem a melhoria da qualidade. Nesta vivência precisamos atentar ao que, como Paulo Freire aponta em sua obra “Pedagogia da Autonomia”¹⁰, é fatalismo e ao que é imoralidade.

Tendemos a acreditar que tudo e todos que estão socialmente em desvantagem derivam de um “não poder ser diferente”, é novamente a visão conformista da realidade. Abro aqui um parênteses para citar uma frase que Lygia Bojunga (2005) coloca em seu livro “A Bolsa Amarela”¹¹ que reflete um pouco essa situação de conformismo. Ela descreve um galo de briga que não consegue estabelecer outra conversa que não seja relacionada à disputa e a personagem que interage com ele nesta discussão, em determinado momento pergunta: - “Puxa! Ele só pensa assim. Será que costuraram o pensamento dele?”. Muitas vezes nos

¹¹ BOJUNGA, Lygia. *A Bolsa Amarela*. 33ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2005, p.60.

colocamos nesta postura de ‘pensamento costurado’ e acomodado, não cogitando a ideia e possibilidade do ir além, vendo as coisas como finitas e determinadas, sem ao menos conhecer o por que. A condição de oprimido não é algo previamente fixado, mas sim algo conservado justamente pelo oprimido não ser ver em seu opressor e não colocar-se, assumir-se diante desta situação. Portanto o descaso da educação pública não é fatalidade, não é justificável pelo “a vida é assim, o que se há de fazer”; este descaso é imoralidade. É negar ao outro, oprimindo-o, a percepção de que eticamente somos todos iguais.

O que quero dizer com isso é que não podemos ser coerentes com uma ideologia que induz o ser humano a ver-se como fatalidade, a não poder agir diante de uma situação por acreditar simplesmente que isso é socialmente prefixado.

Isso exige que nós educadores tomemos uma postura e a defendamos diante do que nos envolve na nossa prática educativa. É responder aos questionamentos acima feitos, acreditando que ao possibilitar que nosso educando perceba sua voz, oferecemos a ele a opção de colocar-se no mundo, ver-se e rever-se.

Cortella (2006, p. 21), em sua obra “Não Nascemos Prontos” nos permite uma revisita ao monge beneditino Beda que aponta três caminhos para o fracasso: 1. Não ensinar o que se sabe; 2. Não praticar o que se ensina; 3. Não perguntar o que se ignora. Isso nos remete ao não refletir, ao adaptar-se. Não somos seres de adaptação, fazemos parte do mundo. E fazer parte do mundo demanda “reconhecer-se” nele. Isso não é possível se não nos reconhecemos no que fazemos. Reconhecer-se no que se faz é ser coerente entre o que se acredita, o que se diz e como se age. Um discurso não passa de palavras soltas se não nos reconhecemos atores ao falar dele. Da mesma maneira nossa prática não tem sentido se são apenas atos isolados que se adaptaram às imposições, ao conformismo. Esta citação resume a ideia desenvolvida e nos leva a rever nossas ações, nossas práticas. Estamos sendo coerentes? Estamos nos percebendo enquanto seres que devem buscar sempre o saber mais e justamente assim descobrir o quanto não sabemos? Estamos direcionando nossa prática e levando nosso aluno ao sucesso, permitindo a ele o perguntar, o refletir, o agir, o perceber-se?

Interrogar-nos é refletir. Entretanto saber, ver a realidade de forma crítica não garante a mudança.

É preciso engajar-se na luta para a transformação desta realidade. É preciso fazer. A luta é histórica e precisa existir como maneira de tornar possível, acordos,

de se colocar em prática uma tolerância que beneficie os propósitos de um grupo. Tolerância esta que “consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos” (FREIRE, 1992, p. 39). É a união de ideias, escolhas, objetivos, opiniões em prol de uma vivência que permita a convivência com o não igual, mas que liberte o oposto, a fim de colocar-se e defender sua posição, não permitindo mais a opressão e refletindo e agindo sobre ela.

Com este estudo entendemos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo não é uma política pública eficaz, pois desde sua implementação e durante sua execução desconsidera os principais envolvidos no processo educativo: os sujeitos pedagógicos.

Mas é preciso considerar que o problema educacional não passa só pelas políticas públicas, passa também por todos nós envolvidos com Educação. Isso quer dizer que é preciso investir na formação de professores conscientes de seu papel enquanto educador e de sua responsabilidade transformadora com os educandos. É preciso que o professor se reconheça como tal e a partir de então tenha uma ação política conscientemente junto às políticas públicas, ou pelo menos busque seu lugar nessa discussão, criticando, refletindo sua prática participando.

Trabalhar os fatos, conscientizar-se, é esperar. Este esperar nos engaja na luta pelo inédito viável, por aquilo que acreditamos que é possível, que sabemos que ainda não existe, mas que temos a consciência de que, com ações baseadas na realidade e na análise da mesma, é realizável.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Fernando J. (Org.). *Avaliação educacional em debate: experiências no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez; EDUC, 2005.

APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARISTÓTELES, *Política*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, Joaquim G.; ALVES, Maria L.; DURAN, Maria C.G.(Org.) *Políticas e educação: múltiplas leituras*. São Bernardo do Campo, SP: UESP, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahae, 2005.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petropolis, RJ: Vozes, 2008.

BONETI, Lindomar W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

BORGES, Isabel Cristina N. *Políticas de currículo em conflito: Uma análise da estrutura curricular em ciclos na Secretaria Municipal de educação de São Paulo (1989-1997)*. 2000. Tese de Doutorado. PUC. São Paulo.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília MEC/SEF, 1997 p. 05.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 2008.

CURY, Carlos Roberto J. *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. In: Lombardi, José C; JACOMELI, Mara Regina M. SILVA, Tânia Mara T. *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DALBERIO, Maria Célia B. *Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político pedagógico como mediação*. 2007. 244p. Tese de Doutorado. PUC. São Paulo.

_____. *Neoliberalismo: Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

DEMO, Pedro. *Charme da exclusão social*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002 a.

_____. *Politicidade: razão humana*. Campinas, SP: Papirus, 2002b.

DRAIBE, Sônia Miriam. *Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas*. In: BARREIRA, Maria Cecília R.N. et al. *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.

DUSSEL, Enrique. *20 teses de política*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

_____. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 2006a.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2008.

FELDMANN, Marina Graziela. *Formação de professores e cotidiano escolar*. In: *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: SENAC, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975. Acesso em: 08 out 2009.

KRAWCZYK, Nora, R.; VIEIRA, Vera Lucia. *A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica*. São Paulo: Xamã, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. *O público e o privado como categorias de análise em educação? Uma reflexão desde o marxismo*. In: *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MAXIMO, Antonio Carlos. *Intelectuais da Educação e Política Partidária: entrevistas inéditas com Paulo Freire, Demerval Saviani, Selma Garrido Pimenta, José Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Carlos Roberto Jamil Cury, Mário Sérgio Cortella*. Brasília: Líber Livro Editora; EdUFMT, 2008.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. *O público e o privado na história da educação brasileira*. In: Lombardi, José C; JACOMELI, Mara Regina M. SILVA, Tânia Mara T. *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Nereide. *Currículo e trabalho: prescrições políticas, prática negociada*. Texto referente à exposição na Oficina Temática do 10º. Congresso do SINPRO Minas – Sindicato dos Professores de Minas Gerais, 31 de maio de 2008. Disponível em <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivo/361.doc>. Acesso em: 22 jan 2010.

VAZQUÉZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da práxis*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BRASIL. *Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

BRASIL. *APEOESP, APASE, CPP*. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica.

ANEXOS

PROFESSORA LISETE ARELARO – USP

- 1. A Proposta Curricular implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresenta-se como a proposição de um currículo que garanta uma base comum de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas em todas as escolas e que, portanto, prepare o aluno para o mundo contemporâneo que se coloca, levando em conta aspectos culturais, sociais e profissionais. Qual sua avaliação crítica sobre a Proposta Curricular da SEESP?**

Professora Lisete: Na verdade eles não estão fazendo só uma Proposta Curricular, eles estão fazendo uma Proposta de conteúdos. Na verdade eu acho que aconteceram duas coisa com relação ao Estado. Primeiro eles fizeram, na verdade você tem uma redução - é importante que a gente lembre isso - uma redução de disciplinas de conteúdo científico. A segunda questão ela é exatamente também a parte humanista foi reduzida porque você pode tanto de história e geografia, como a sociologia, ou a filosofia, elas tem o menor número de aulas possível. É muito difícil, principalmente para o Ensino Médio, você realmente imaginar que elas possam realmente dar conta de uma formação científica, literária e de um currículo que historicamente São Paulo sempre se orgulhou de ter; um currículo mais, digamos, variado, você ter essa situação. Essa é uma situação que vem vindo, na minha opinião, desde o governo Mário Covas com a Rose Neubauer. É o seguinte, eu já acho que naquela ocasião na verdade você tinha professores praticamente na Rede Estadual que depois continuou no governo Alckmin e está hoje presente no Serra, em que se fala muito em conteúdos científicos, mas, na verdade, a proposta deles não é verdadeiramente disso. Combinado com isso eu acho que eles tomaram uma atitude que é um pouco, em especial, agora no governo Serra, em que ele de todo jeito deturpa decididamente qualquer ou desmarcara ou revela de uma maneira mais objetiva, não sei qual é o termo mais educado ou mais apropriado pra gente usar. Mas você veja com o jornalzinho que foi distribuído à rede, obrigatoriamente, é importante que a gente frise isso, a ideia era realmente você, de uma forma absolutamente burra, porque não tem outro termo pra usar, você enquadrar os professores num conteúdo único que é condenável no mundo inteiro. Primeiro constitucionalmente os professores tem o direito de trabalhar da forma que acharem que é mais importante. É um princípio constitucional a liberdade do pensamento pedagógico inclusive a sua corrente de pensamento, a forma; é um direito do aluno também ser respeitado na sua maneira de aprender e o professor na sua maneira de ensinar. Então é uma questão muito, eu diria pra você até, de alguém que nunca trabalhou na rede, imaginar que gastou um dinheiro público, é óbvio, por exemplo, os alunos acharam ridículo, eles tentavam, de uma certa forma, controlar o professor, que infelizmente nós estamos em um governo que adora a ideia do controle e da regulação. Mesmo flexibilizando as leis que lhes interessam. Eles flexibilizaram pra que eles possam fazer o controle o que é mais autoritário do que efetivamente princípios comuns. Não há princípios comuns. O que está havendo é uma uniformização de conteúdos. Eu diria pra você o seguinte: a escola logicamente, quer dizer, é claro que a Secretaria de Educação tem o direito e até a obrigação de estabelecer o que ela entende que é um currículo mínimo, agora as escolas hoje não tem variação nenhuma possível pra poder montar uma composição

um pouco mais, digamos, interessante. A segunda questão é que eles partiram de fato, experimentaram o jornal, não deu certo, eles tem essa avaliação que foi uma questão muito negativa, pra todos os fins, pra quem seguiu e pra quem não seguiu. Quem seguiu porque o conteúdo era ridículo e quem não seguiu porque de fato foi inútil o material que eles deram. Em segundo lugar o processo de apostilamento que eles adotaram no ano seguinte em que você tem, se você ver ali tem uma pilhinha ali do lado que tem uns exemplares que conforme passam os dias, tem o dia que eu vou lendo. Primeiro, eu entrevistei professores de artes, de filosofia e sociologia que me interessava até mais pra ver isso. Bom, nenhum dos professores que eu entrevistei disse que aquilo que estava sendo dado, que aquilo que estava sendo proposto, tem alguma coisa a ver com a Rede, primeira coisa. Segundo, o fato dos professores terem recebido também praticamente de dois em dois meses o tal desse boletim – eles não gostam que falem apostila, diz que eu estou desqualificando o material deles – desse boletim, se eles quiserem, ai é que prendia mais o professor, porque o problema todo é que não é que este material era um material que eles recomendaram como subsidiário, na verdade ele é um material que eles propuseram que substituísse o livro didático do professor, mesmo os livros do MEC, não foi num lugar ou em outro, que eles continuam inclusive encaixotados e os que distribuíram o conteúdo de um não tem nada que ver com o conteúdo que os professores escolheram. Então esses conteúdos podem ou não ter a ver com o Projeto Pedagógico da escola. Na verdade pra mim Projeto Político Pedagógico, que o Serra também quando assumiu falou que político é político partidário e, portanto tinha que tirar o político do termo. Não sei se você sabe, no primeiro ano daqui como prefeito da Capital e de lá pra cá você pode ver que todo documento dele do ano que ele foi prefeito aqui em São Paulo começa a chamar Projeto Pedagógico, não chama mais Político Pedagógico. Mesmo que você diga, olha político não é só porque o Paulo Freire disse, mas é que efetivamente toda vez que você faz opções em relação a conteúdos, a visões de mundo, ao tipo de análise, etc., você está fazendo uma opção política a respeito da sua visão de mundo da sua visão de valores, da sua maneira de ver o mundo, as coisas, as pessoas e a convivência social. Então esta é uma questão que me preocupa muito porque com a existência do SARESP que nós tivemos, imediatamente o Governo Federal já inventou o IDEB que a gente poderia discutir bastante sobre esse tema; como se não bastasse isso, quer dizer, o Estado de São Paulo pra falar que não ficou atrás, e a razão para qual o Estado de São Paulo ter inventado um indicador, não é nada mais nada menos do que simplesmente vinculado a um ano eleitoral de 2010, que logicamente o governador aqui já está em campanha faz tempo pra dizer: se o governo federal tem nós também temos. Porque não se justificaria inclusive pro Estado de São Paulo, este novo indicador. Agora, atrás do indicador que tem méritos, simplesmente méritos de metas estatísticas, obviamente, e é isso que eu digo pra você, é uma visão que prejudica as escolas, atormenta as escolas porque interfere nelas e na medida em que você tem o SARESP e agora a aprovação, que vai, portanto fazer uma avaliação não do processo, mas do produto, e que você faz uma coisa que eu considerado errada cientificamente e que ninguém provou até hoje que é correto cientificamente, que é o fato de que a aula que eu dou depois eu aplico uma prova com questões que supostamente foram validadas cientificamente traduzidas numa outra coisa que eles inventaram chamada competências e habilidades, que não é verdade que um determinado conteúdo tenha, a curtíssimo prazo, uma aplicabilidade e gere uma competência como eles estão considerando e, portanto é uma situação bastante delicada. Na medida em que este ano o governo estadual

conseguiu aprovar, como tem a maioria da Assembléia com ele, não tem discussão de nada, aprovou evidentemente um tratamento aos professores que vai vincular logicamente a possibilidade do 14º. salário que é a diferença que São Paulo não paga em relação ao FUNDEB, que se traduz no 14º. salário pra acertar conta do 60% que ele tem que gastar como salário do magistério. Então você vai ter uma situação maluca de realmente os professores terem, e as escolas, que se enquadrarem nisso, que eu estou chamando de metas estatísticas, que não tem nada a ver com a vida da escola, não considera as variáveis que a escola vive e obviamente estabelece diferenças e objetivos que são muito difíceis de serem alcançados sem nenhum aporte da Secretaria, porque nada aconteceu até agora a não ser escrever num papel que as escolas agora têm que atingir uma meta superior a cada ano independente das suas condições de funcionamento. Eu considero que nós estamos caminhando rapidamente pra uma substituição até, uma ideia primeiro de homogeneização de conteúdos, numa falsa ideia de que se eu homogeneizar eu vou garantir um patamar mais alto de resultados. O segundo pressuposto é que, nós professores, parece que somos decididamente ou burros ou vagabundos – como já foram usados nomes – ou resistentes a qualquer tipo de mudança, que não somos, portanto, capazes de programar nossas aulas e portanto eu tenho que ter uma receita que não existe cientificamente, nem literariamente, nem tecnologicamente, mas que eles acham que funciona, que é o fato do professor, como ele tem hoje uma jornada de trabalho muito pesada, ele acabará cedendo, e como as questões do SARESP são retiradas desse material que é distribuído e não do que efetivamente o professor trabalhou, os livros que ele usa, etc, elegendo esse material como um material obrigatório e universal – o que pra mim é ilegal, contraria a LDB, a Constituição e a própria Constituição Estadual Paulista, mesmo assim eles entendem que desta forma eles vão conseguir realmente dizer que São Paulo está na frente em termos não mais de formação, mas em termos de informação.

Eles alegam que todo esse conteúdo que é apresentado nos cadernos é pra formar o cidadão pro mundo contemporâneo.

Professora Lisete: Cidadão não.

É, é que eles correlacionam...

Professora Lisete: E o papel aceita qualquer coisa. Então não por acaso, faz tempo, nenhum deles trabalha na Rede Pública Estadual há muito tempo e alguns nunca foram até lá. Então é também muito fácil dizer o que os outros têm que fazer a partir de meia dúzia de iluminados. Eu acho que é uma involução, e nós, é que 16 anos experimentando na mesma tecla, começa a efetivamente surtir resultados então é lamentável, mas nós estamos vivendo essa situação que é muito complicada para o Estado de São Paulo, para as crianças e para o jovem paulista.

2. E a gente pode considerar que a proposta do governo Serra é então o apostilamento e a normatização?

Professora Lisete: Eu não tenho dúvida nenhuma disso. Quer dizer, você tem um processo de homogeneização de conteúdos pra controlar o que o professor está fazendo em sala de aula e não pra elevar a cultura do povo brasileiro e muito menos pra formar a juventude. Me preocupa sobremaneira por exemplo, aliás nos casos todos que o governo dele tem vivido, que são casos absolutamente comuns do cotidiano, que você tenha que enfrentar uma situação, como nós tivemos aquela em que os alunos colocaram fogo nas carteiras em que efetivamente qual foi a atitude da diretora, da Divisão Regional de Ensino e Secretaria de Educação? Manda substituir as carteiras, pintar a escola e começar a aula no dia seguinte como se nada tivesse acontecido. Então, quer dizer, se realmente a Secretaria de Educação não tem sequer uma sensibilidade para entender que esta é uma forma de protesto que pode não ser a mais aconselhável, mas ela, de todo jeito, esta tentando dizer pra Secretaria de Educação que as escolas, por incrível que pareça, têm vida lá dentro. Vida que contesta, que discute e que, às vezes, chega num excesso como este. Então ao invés desta situação limite ter servido para, por exemplo, um processo de educação de nós todos educadores, que hoje a questão da violência urbana é alguma coisa que os professores lidam cotidianamente, a sociedade lida cotidianamente, e nós não sabemos como nós nos comportamos com isso a não ser apelando pra medidas policiais como foi a opção da diretora de chamar a polícia para dentro da escola, em nenhum momento se pensou realmente num processo de discussão com a comunidade. Nós tivemos a oportunidade de estar nessa escola no segundo dia que ela voltou às aulas e pudemos constatar que dos professores – acho que são 69 – 3 professores efetivamente discutiram no período noturno o que tinha acontecido na escola, os outros praticamente perguntaram – e era a orientação oficial da casa, encerramos o assunto. Quer dizer você pinta a parede e encerra o assunto. – então mais ou menos: “Paramos em que página?”, foi a retomada das aulas. Este eu acho que é um indicador grave, mas um indicador de como estamos tratando a questão educacional em São Paulo.

3. Maria Izabel de Almeida, professora da Faculdade de Educação da USP, escreve, no documento Análise Crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, apresentado pela APEOESP, que é necessário uma base comum para todas as escolas e lamenta que a construção da Proposta tenha sido feita sem a parceria com os professores e a comunidade escolar. Você concorda?

Professora Lisete: Olha, um pouco. Nós temos que saber o que é base comum, porque a base comum, eu diria pra você, ajuda os professores, sem dúvida nenhuma. Você ter propostas de conceitos que você acharia interessante e importante que crianças, jovens e adultos tivessem ao passar pela escola. Agora o que as apostilas fazem – que é isso uma questão que eu acho mais complicada – é dizer que só tem um jeito de tratar um conceito. Então eu concordo com a Maria Izabel sobre que não houve participação nenhuma. Não houve mesmo e nem o PSDB acha que isso é importante. Essa é uma tarefa de especialistas, não é uma

tarefa dos professores. Os professores são, por definição, incompetentes, mal formados. Vira um círculo vicioso, eles autorizaram as faculdades mal formadas, na gestão do PSDB foi a que teve maior legalização de escolas isoladas em universidades e, portanto, hoje eles mesmos autorizaram e defendem a formação de professores em menor tempo e, portanto estamos também pegando a consequência disso. Portanto não adianta apontar o dedo para o professor, porque pro dedo que se aponta para o professor tem 3 para o governo, no mínimo 3, o dedão fica pra gente discutir com quem vai ficar. Mas do ponto de vista concreto, não é só que não participou e não participa de nada, por convicção deles. É desnecessário, você chama o especialista que faz melhor e etc. Em segundo lugar porque eu acho que tem uma discussão: base comum pra mim é realmente você até pode pegar a experiência dos professores, combinar os pesquisadores com os professores da rede pra buscar conceitos que efetivamente sejam importantes que sejam comuns, isso é uma coisa. Agora se o trabalho, de uma forma ou de outra, isso entra evidentemente pelo direito individual e sagrado de cada professor – a medida que nós não temos mais o estímulo para que cada escola elabore o seu Projeto Pedagógico, evidentemente que o professor fica cada vez mais isolado, quer dizer, cada professor fica uma unidade como se ele fosse o decisor. Eu acredito numa proposta de escola em que o coletivo de professores, história combine com geografia, que vai combinar com física, com química com artes, com português, pra nós termos uma proposta comum de como é que nós, no coletivo, vamos desenvolver esses objetivos que tem que ser comuns e que implica numa base comum de criação de cidadania. É isto que a Constituição também deseja e nós também. Pra isso as formas de eu chegar lá são formas diferenciadas, que não quer dizer um conteúdo único, lembrando que nós não vamos discutir e nem vamos disputar com os *googles* da vida, simplesmente a informação; nem vamos à lá *Comenius* discutir uma *Didática Magna* em que tudo seja tarefa da escola a transmissão. Por isso você tem que eleger conceitos que tenham a ver, por isso que a gente diz conteúdos significativos para cada grupo social que você está trabalhando. Porque ele é simplesmente uma estratégia pra você criar a dúvida, a curiosidade, o querer saber mais, o conhecimento da escola, nós sabemos disso, ele é superado historicamente. O que eu aprendi certamente não teria o mínimo sentido – mesmo sendo naquele momento histórico considerado uma boa base comum – ele não tem sentido hoje, como certamente a sua escola poderia ter sido fruto de uma discussão interessante que não serviria pra hoje. Agora certamente não é o governo que diz o que cada escola e toda escola deve fazer.

O que acontece é que as escolas param em função disso tudo. Chega um determinado momento em que o SARESP se aproxima e as escolas simplesmente param...

Professora Lisete: Atualmente você tem até cursinhos dentro das escolas para treinar para as pessoas responderem. No fundo você veja que é maluco, porque, claro o teste de múltipla escolha também tem uma lógica e, portanto, se eu treino um jovem pra respondê-lo, ou uma criança, ele cria, “algumas habilidades” pra responder testes o que é muito diferente para quem nunca respondeu. Então é uma contradição e uma maluquice, porque os professores têm deixado de fazer a sua avaliação e aquilo que a própria escola considera mais importante – tem deixado eu

também quero deixar claro que há escolas que estão resistindo, tem vida inteligente nas escolas – mas estou dizendo que isto é tão massacrante e é tão repetido e eu tenho ficado surpresa com uma adesão dos supervisores em relação a isso que tem se comportado cobrando que os diretores por sua vez cobrem os professores a aderir a Proposta de política e nós não estamos na Ditadura Militar – e é interessante você ver isso – é uma tentativa de alinhamento que nem no Governo Militar nós tivemos, eu fico um pouco surpresa com isso. E, portanto, apesar das pessoas dizerem “É, mas hoje eu uso o convencimento” está mais pra coação do que propriamente convencimento. A pressão é muito grande, sem dúvida nenhuma. E se você não atingir a meta, etc., veja bem, você trabalha de uma forma autônoma e nós na escola toda, que somos prejudicados, porque não vamos ganhar o 14º. etc. E eu vou te dizer, a muitos anos, não é de agora, e essa tentativa do governo também não é a primeira, mas eu vou te dizer, nós estamos tendo uma certa generalização e eu lamento profundamente, e aceito inclusive às vezes por alguns colegas nossos da Universidade Pública, desta relação entre a premiação salarial dos professores em relação ao atingimento de determinadas metas que todas elas são feitas sempre de forma externa, não são metas que a escola se põs ousadamente para enfrentar problemas que ela quer, mas efetivamente um procedimento que como, vamos supor em São Paulo, R\$2.500,00 não é uma coisinha a toa pra nenhum professor. Estou falando que no ano passado nós, no início de janeiro, nós levantamos e a média era de R\$2.500 a R\$3.000 que os professores receberam, nós não achamos nenhum com R\$6.500, a não ser um Delegado de Ensino. Então, agora, R\$2.500 garante os 10 dias de férias na praia que os professores tem com a sua família. Então você tem também uma pressão familiar pra que a professora e o professor não deixe de receber este dinheiro, que aliás era do salário dele mesmo e foi chamado 14º. exatamente como uma motivação ao enquadramento. Eu acho bastante perigoso você vincular metas à premiação salarial. Salário é uma coisa muito complicada e isso levará, na minha opinião, a redução progressiva, como a gente já esta vendo, dos trabalhos coletivos, da importância dos trabalhos coletivos na escola, porque o que interessa é que eu consiga a minha meta e acabou. E cada um deve procurar por si, não tem nenhum outro compromisso nessa direção. Por isso acredito na importância dos sindicatos, dos grupos que atuam dentro da escola, de conselhos de escola que os pais e os alunos se manifestem de uma forma, eu diria, mais ativa porque é preocupante.

- 4. A Proposta apóia-se no conceito de competências que aparece na LDB e nos PCNs e diz que tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico e que, portanto, refere-se as múltiplas linguagens. Correlaciona assim a competência leitora e escritora ao que a SEE aponta como requisitos para a vida no mundo contemporâneo. Como você vê este aspecto?**

- 5. A Proposta apresenta um diferencial de materiais para o ciclo I e para o ciclo II. Por exemplo não há, no ciclo I, os cadernos do professor. De qualquer maneira ela também se sustenta a partir de Orientações Curriculares que baseiam-se na competência leitora e escritora e que são subsidiadas pelo Programa Ler e Escrever. No material do Programa também encontramos seqüências de atividades e expectativas de**

aprendizagem para cada série. Podemos considerar que a proposta de educação da gestão Serra é o apostilamento, a normatização? Aposta-se em uma eficiência através deste apostilamento para a aquisição de resultados desejados?

Professora Lisete: Os materiais são os mesmos da prefeitura quando eles eram da prefeitura.

- 6. Pensando no ciclo I, como você avalia a chegada desta Proposta na sala de aula? O professor tende a rejeitá-la? Qual seria a falha na implementação? Se esta rejeição existe, ela está mais voltada ao receio de mudança do docente, a negação da qualificação do professor pelo Estado, a falta da construção coletiva do projeto, ou a outros fatores?**

Professora Lisete: Eles aceitarão se eles acharem que as propostas são boas. Eu tenho estado nas escolas e você tem um pouco de tudo. Segundo o professor tem que ter tido, e ter permanentemente na sua formação, a chance da continuidade da sua formação teórica porque é bastante comum você ter também nesses documentos, tem alguns deles que arrepiam a gente, porque tem hoje por exemplo, uma prática nas escolas, que foi introduzida por este material, por exemplo que, primeiro você pega nos Parâmetros Curriculares, acho que é um pressuposto que eu acho fundamental. Você tem uma salada de autores, você combina Perrenault com Piaget com Paulo Freire, como se eles fossem a mesma coisa. Você usa frases desses autores que caibam em qualquer justificativa. Eu já acho que nos PCN você já tem um problema bastante complicado que começa no sentido de, lá se recomenda uma coisa de ciclo que na verdade é um processo de seriação. Você já começa confundindo propositadamente conceitos. Então o documento é mal feito sobre este aspecto científico, pedagógico, de teoria pedagógica é mal feito. Agora, do ponto de vista da sua aplicação ele é mais complicado ainda porque, por exemplo, apesar de eu achar que evidentemente quem aplica teste e quer ter resultado é um comportamentalista do ponto de vista de linhas disponíveis, por exemplo, na psicologia, você continua falando em sócio-construtivismo e aí você tem uma maluquice que é o alfabético com valor e sem valor e uma divisão das crianças em com valor e sem valor, dentro de uma suposta, mas equivocada, teoria construtivista, você me desculpa dizer, mas na época que eu fiz o Normal, sem voltar a época do Jesus Cristo, já seria superado. Porque esta discussão é: o que as escolas estão fazendo? Primeiro dividindo, de novo, em fileiras, porque tem os pré-silábicos, os silábicos, e aí os com valor e sem valor que eu acho um xingamento, eu já vi pais na escola horrorizados quando souberam que seu filho era um pré-silábico e além de tudo sem valor, é um xingamento mais grave do que qualquer outra coisa porque como ele não sabe exatamente o que essas coisas querem dizer, nem a escola se dispõe a ter um cursinho de formação pra ele, é muito grave também. Por isso tem pais que não vão à reunião de pais porque falam “ Bom só pra ouvir falar mal do meu filho eu não vou”. Porque ele é arrimo de família, ele contribui em casa, ele é um cara legal e etc, etc, etc. Eu acho que você tem de 1ª. a 4ª., particularmente com agora essa mania que não é

só do Estado de São Paulo, que é uma mania nacional e que a Provinha Brasil. O que já existia ele exacerbou com essa maluquice e eu diria essa irresponsabilidade de achar que nós vamos alfabetizar todas as crianças com 8 anos de idade. Eu gostaria de lembrar aos ministros, aos secretários, ao próprio Paulo Renato e mesmo ao Fernando Haddad, que nenhum de nós estava alfabetizado com 8 anos. Nós éramos segmento de classe média, nossos pais eram de origem liberal, portanto nós tínhamos acesso a todo material do chamado currículo culto que favoreceria que nós fossemos bom alunos, nem por isso nós estávamos alfabetizados aos 8 anos. Então eu acho uma irresponsabilidade você ter como uma meta nacional que em 2014 você vá estar. Essa maluquice vai logicamente se reproduzindo em vários lugares. Um deles em São Paulo que tem uma disputa grande e obviamente esse objetivo. Veja aqui em São Paulo o governo mudou, resolveu adotar uma parte da lei não implantou o ensino de 9 anos mas implantou matricular com 5 anos e meio, ou 6 anos, e o fato de terem entrado as crianças com 5 anos e meio na primeira série não mudou em nada, nem o comportamento dos professores, nem nenhuma orientação da própria escola, sequer adaptações em termos de brinquedos e em relação aos poucos espaços disponíveis hoje nas escolas estaduais. Digo poucos espaços, porque a minha origem é de Escola Estadual e nós tínhamos, sem dúvida nenhuma, uma maior área livre, que todo diretor - eu já fui diretora - em algum momento, na nossa história e na história da escola, nós fizemos um "puxadinho". E esses puxadinhos, nunca mais foram derrubados, a escola nunca voltou ao original. Quem tirou uma sala ambiente e transformou numa sala de aula, ou tirou um laboratório, como existia antigamente, ou uma sala de oficina, e transformou em sala de aula, nunca mais esses espaços voltaram como uma possibilidade, um multiuso. O espaço, digamos, que poderia ser um espaço lúdico, de brincadeiras, pra fora, nas áreas livres, eles também foram bastante reduzidos, seja porque hoje com a violência urbana, os professores gostariam também de trabalhar com um pouco mais de segurança, e o seu carrinho estar dentro de uma área que fosse minimamente protegida. A verdade é que essas áreas livres, foram desaparecendo e não há nenhum Projeto Pedagógico e nem de urbanismo na cidade e no Estado que devolva um pouco, comece a devolver gradativamente. Nem os professores que trabalham em uma, duas escolas, que precisam, portanto, ter o seu carrinho ali à disposição, para sair correndo para dar aula em outra escola, nem eles, realmente você não vai conseguir esses espaços, então apesar de você ter, eu acho que avançado em relação a alguns pontos, projetos são um pouco mais pedagógicos, etc, mesmos assim hoje você tem, eu diria, uma deterioração da própria arquitetura escolar, pra dar conta desses projetos. Eu nunca fui uma pessoa que tenha defendido a reforma que o Estado fez em 1985 em separar 1ª. a 4ª. de 5ª. a 8ª. Eu acho que isso é uma bobagem e eu acho que o objetivo disso era somente municipalizar e repassar para os municípios as escolas e apesar de ter sido usado pelo governo como uma suposta argumentação pedagógica ela era na verdade uma decisão política de municipalização. Como alias, cá entre nós, vamos admitir que a Rose Neubauer conseguiu resultados impressionantes já que nós estamos hoje com quase 50% de municipalização. Para um estado que mantinha quase 10%, mesmo em governos municipalistas como o do Governo Franco Montoro. É surpreendente e a municipalização foi de balde independente, não houve discussão se o município tinha ou não condição de assumir, mas foi uma decisão política unilateral do governo Estadual. Apresentando a cenourinha que na época

chamava FUNDEF, dizendo você vai ter mais dinheiro, municipalize o mais que você puder porque o FUNDEF vai cobrir sua necessidade. A prática mostrou que isso não era verdade. Nem deve ser com o FUNDEB.

Alguns professores alegam, e mesmo as Diretorias de Ensino que se você está trabalhando para o Estado, você tem que seguir aquilo que ele propõe que você faça. Que seria esta Proposta agora. O que você acha? Os professores tendem a usar isso como uma argumentação para usar ou na grande maioria eles tendem a não....

Professora Lisete: Eu acho que nós temos, e sendo professora, eu vou pegar aqui de tudo que eu tenho visto e vivido, e estou me colocando na condição de professora, eu diria pra você que parece que nós temos um vírus não identificado que chama-se “Há Governo Sou Contra”. Então parece que nós temos um bacilo, uma bactéria, que nos mantém vivos no sentido de preventivamente eu já sou contra pra eu poder pensar um pouco melhor porque todo governo tem um pacotinho que vai querer dizer que agora chegou a verdade, o caminho e a luz. Então é uma tentação essa questão e parece que todo Secretário quer entrar na história, não porque respeitou o patamar de produção dos professores, parece que isso é nome feio, mas sim que ele criou alguma coisa diferente. Eu considero, primeiro, como nós não somos iguais e não adianta querer terminar a luta de classes com um currículo único, porque não é assim, o mundo não será mais igual por conta disso, as diferenças sociais são gritantes num Estado como o nosso, o Estado mais rico do país. Eu me surpreendo um pouco com a ingenuidade, sem dúvida nenhuma, de alguns Secretários de Educação e hoje Secretários Municipais, que são liberados, inclusive pelo próprio Estado, municípios que municipalizaram e depois, não se sentindo competentes, tem dois movimentos, que aliás eu acho que é pra isso mesmo que foi feita a municipalização: primeiro a entrada do ensino privado por dentro da escola, já que a população brasileira é pobre eu não vou disputar o sistema de ensino que hoje 90% é público estatal, pensando nisso, é a única política social que nós temos que é estatal. 90% de toda criança jovem e adulto que tiver matriculado na educação básica e somente nela, ele está numa escola publica estatal. Então tem que promover uma privatização por dentro. Nós temos uma pesquisa que estuda as relações públicas e privadas na educação básica e nós identificamos o seguinte: dos 645 municípios de São Paulo 267 já tem contratos com firmas privadas padrão COC e Objetivo e etc., exatamente porque todos os dias o governo estadual, que incentiva essa privatização, e o estilo dele é pra dizer que realmente os municípios e os professores são incompetentes e que, portanto, se “precisa da experiência dos que deram certo” e hoje você tem firmas que estão montando verdadeiras quase secretarias de educação, departamentos inteiros, jurídicos, pedagógicos, para venda de apostilas no próprio Estado. Isto é gravíssimo, mas eu diria para você que ele vem mantendo chama-se isso, inclusive, participação das organizações sociais na vida da escola, o que é uma outra coisa completamente diferente ou contribuição dos amigos da escola, etc., etc. Você tem hoje fundações que estão, parte deles, com interesses que depois se traduz em interesses econômicos que estão entrando nas escolas com a divulgação exatamente dessa lógica que eu chamaria empresarial. Tem um jeito

de ser hoje na sociedade que você precisaria adotar e você veja que isso é uma contradição, porque nós temos dito, olha a educação pública, ela trabalha com conceitos e valores de igualdade, solidariedade, de cooperação, e o que vem por aí é exatamente o contrário, você é único, portanto a competitividade é o que mantém as escolas no primeiro patamar, você tem que ser o primeiro porque hoje o mundo atual não é de cidadãos, é de consumidores, e nesse sentido você tem que ser top e o top implica você tirar da frente quem estiver competindo ao seu lado. Eu diria que inclusive os valores que os materiais vem trabalhando, ele é surpreendente. Eu me permiti ler um material que depois eu posso até encaminhar pra você, que é um material de uso comum prefeitura – estado, no ciclo inicial e no qual está realmente e claramente dito que essa questão de as discussões teóricas que os professores vem fazendo nestes últimos 30 anos, em nada ajudaram a qualidade de ensino, portanto essas apostilas que dizem como os professores devem fazer, auxiliam muito mais pra ele do que uma discussão teórica sobre o que Vigotsky disse ou que Piaget disse, isso tudo é pra iluminados, deixa isso pra academia. Eu só quero te dizer que isto, esta é a lógica de quem esta vendendo apostilas nas escolas, seja o próprio público, seja o próprio privado. Quer dizer, se o professor realmente virar um repetidor, é isso que eles querem e não este suor, como a gente diz, que o professor tem até hoje e vai ter até o final dos dias, por isso que a gente defende uma jornada menor, número de alunos em sala de aula, porque o atendimento dele tem que ser nesta dupla direção: o que interessa pra classe mais o rendimento de cada um, o que cada um está produzindo. Hoje você veja, com o número de alunos em sala de aula, e com essa política de fundos a forma de você fazer render, quanto maior o número de alunos que você colocar por sala de aula, é evidente, os professores mesmos das series iniciais, tem dito: olha eu não consigo chegar até o final da sala, as carteiras são próximas, eu não consigo ler a produção de todos os alunos. Que seria, eu diria, um pré requisito fundamental pra eu poder dizer que eu estou tendo uma atuação competente. É um pouco isso.

PROFESSORA SÔNIA KRUPPA – USP

- 1. A Proposta Curricular implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresenta-se como a proposição de um currículo que garanta uma base comum de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas em todas as escolas e que, portanto, prepare o aluno para o mundo contemporâneo que se coloca, levando em conta aspectos culturais, sociais e profissionais. Qual sua avaliação crítica sobre a Proposta Curricular da SEESP?**

Professora Sônia: Uma avaliação muito negativa, porque é uma avaliação que parte de uma avaliação que é um controle. Avaliação não poderia ser controle. Controle tem uma padronização e avaliação é um julgamento, ela coloca valores, ela valora aspectos, então ela inclui no processo coisas que se considera importantes. Se eu quero construir um projeto de qualidade, tem-se uma suposição: a política deve ser uma política de qualidade, qualquer pessoa sabe que qualidade depende das circunstâncias que você está, se eu estou na periferia eu vou ter que ter 'n' questões a serem resolvidas para que a qualidade efetivamente se instale. Eu vou ter que ter tipos de diálogo que talvez eu não precise ter num outro setor. Não estou dizendo que um setor vai ser mais avançado que outro, mas em geral, se é pra ter igualdade eu preciso considerar a desigualdade, se eu não considero a desigualdade como ter a igualdade?

- 2. Na Proposta o governo coloca que estas são barreiras superáveis, que o problema da educação não é de quantidade de crianças dentro da escola ou de problemas sociais que elas apresentem, mas de qualidade?**

Professora Sônia: É por isso eles estão com uma qualidade formatada, eles colocam uma caixa preta por debaixo e dizem: a caixa preta não discute, eu vou discutir a partir de uma avaliação que nivela, que homogeneiza e que a partir dessa homogeneidade colocam um material padronizado na mão de todos os professores, que aliás, não sabem ensinar e que portanto se não sabem ensinar eu dou uma cartilha e a partir dessa cartilha eu vou definir o que é qualidade. Então não tem qualidade do meu ponto de vista, isso aí é uma palata, não é palacioso para os fins que eles querem e não que eu quero, eu não quero esses fins. É uma escola de massas que vai ter um nivelamento por baixo. É um nivelamento por baixo que esta sendo feito. Vai ter uma qualidade que é uma qualidade controlada. Como eu posso ter um caderno como esse aqui, Caderno de Língua Portuguesa, Ensino Médio, 3ª série, volume 4. Olha só os exercícios que tem aqui: 'Após discussão em classe orientada pelo professor de que como será minha vida daqui a 10 anos responda a questão: o que planejo para o meu futuro?' É uma coisa impressionante, entendeu? Eu acho que você não pode fazer isso, não é assim, eu acho que não pode ser assim.

- 3. A Proposta apóia-se no conceito de competências que aparece na LDB e nos PCNs e diz que tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico e que, portanto, refere-se as múltiplas linguagens. Correlaciona assim a competência leitora e escritora ao que a SEE aponta como requisitos para a vida no mundo contemporâneo. Como você vê este aspecto?**

Professora Sônia: Até pode estar, mas e daí? Se eu padronizo tudo como se fosse todo mundo igual? A leitura do mundo precede a leitura da palavra. E, portanto eu preciso discutir a leitura do mundo pra fazer a leitura da palavra junto com o mundo que explique. Então eu preciso compreender os dois: o mundo e a palavra. E a palavra não pode ser tomada como inodora, sem cheiro, sem cor, como se fosse em si. Eu acho que as escolas têm que ter o seu projeto, cada escola tem que ter autonomia para a construção do seu projeto, e ela faz o tema e não tem autonomia, depois que vocês fizerem isso, como vocês vão chegar a isso que eu quero? Agora como vocês vão chegar, isso vocês têm autonomia pra fazer. Vocês vão chegar aqui, agora como vocês vão chegar, vocês resolvam ai.

Mas ela também limita a existência do Projeto da Escola.

Professora Sônia: Você assistiu ao vídeo da Proposta? O vídeo que está a Maria Helena Castro? Ela fala a Proposta é essa, agora, você tem autonomia pra fazer uma discussão preliminar. Aquele vídeo é uma coisa bárbara, porque na verdade é uma compreensão em si mesmo e no finalzinho ela termina dizendo pois é e dependendo da nota do IDESP vocês vão ter o bônus. É tarefeiro, quantitativo, a um propósito de avaliação que é avaliação de controle e que divide as ações por parte. A formação é toda dividida por partes, tarefa e, portanto, a base disso é uma base Taylorista, de organização Taylorista, de uma forma de administração da escola de base Taylorista e de conhecimento de base Taylorista, por tarefas, como se eu pudesse dosar. Eu doso e a partir da dose, se você tomou bem a dose, você tem recompensa, é Taylorista e extremamente comportamentalista, é uma base, eu acho, muito castradora da construção do sujeito. É não pensar o sujeito como um sujeito pleno de direitos, uma escola pública de qualidade mesmo. Eu posso supor dizer que a escola varia, que a qualidade varia segundo concepções que os sujeitos tem, mas o que eu posso afirmar com certeza é que qualidade, portanto, não é uma coisa padronizada como essa gente quer, uma forma muito pesada.

- 4. Maria Izabel de Almeida, professora da Faculdade de Educação da USP, escreve, no documento Análise Crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, apresentado pela APEOESP, que é necessário uma base comum para todas as escolas e lamenta que a construção da Proposta tenha sido feita sem a parceria com os professores e a comunidade escolar. Você concorda?**

Professora Sônia: Uma base comum que a gente sempre defendeu foi uma orientação muito – não sei se foi sintética – ou era uma coisa, era orientação preliminar. Agora eu acho que a gente tinha que discutir como é que eu desenvolvo o conhecimento. O conhecimento escolar não é a ciência, o conhecimento escolar é um recorte do conhecimento científico, é um recorte arbitrário. Tanto é assim que um estudo bastante importante de uma professora de matemática, Lucília Dexara, que nos anos 60 fez esse estudo no ginásio vocacional. Eles estudaram um conhecimento que é supostamente chamado de ciências exatas que é a matemática e o currículo. E nesse levantamento que eles fizeram, a Lucília Dexara e seus colegas, perceberam que o conteúdo da matemática ensinado nos Estados Unidos não era o mesmo conteúdo ensinado na União Soviética. Por exemplo, a União Soviética fazia uma opção por um aprofundamento em geometria. Veja que as opções de recorte dos conteúdos são opções, são arbitrárias, então quando a gente diz que a gente tem que ter uma base comum, o que seria esta base comum se eu tenho uma ciência e eu tenho arbitrariedade de recorte? Eu acho que a gente tem que ter uma problematização da área, isso é, uma concepção de área do conhecimento, uma problematização dessa área do conhecimento que devesse ser profundamente discutida entre os professores e não uma tábua de conteúdos curriculares. Agora isso supõe que a gente faça um aprofundamento, uma profunda discussão sobre o papel do conhecimento, que tipo de recorte que a gente quer fazer para nossa concepção de escola. Por isso então, eu acho que é relativo essa coisa de você ter um padrão curricular comum, de recorte de conhecimento comum pra todo o Brasil, uma bobagem, uma bobagem. Eu acho que a gente deveria aprofundar concepções de área, de conhecimento, problematizações disso, pra que as escolas a luz dessas problematizações pudessem sim arbitrar essas montagens de conteúdos curriculares que seriam arrolados ou anexados a partir de um projeto. Se você pegar o Paulo Freire ele dizia ‘a partir de uma problematização da realidade que eu vou fazer a seleção de conteúdos’. Tem que problematizar a realidade, isso quer dizer que a física que vai ser dada aqui, tem que ser dada ali? Tem, mas vão ter alguns tipos de recorte que vão ser feitos lá. Agora se estes recortes levam a compreensão da área da física, da sua abrangência, então é isso que nós queremos, que o aluno tenha competência, vou pegar esse termo, tenham competências e habilidades dentro daquela área do conhecimento, mas não precisa ser seguida pelo mesmo caminho.

Todos a mesma competência, você diz?

Professora Sônia: Não. É porque competência é um termo estreito. A reflexão da ciência física eu acho que posso ter por vários caminhos, não por um só. Por isso que eu tenho que ter uma problematização da área. Isso exige que os professores possam fazer este recorte, o que exige que eles sejam muito mais bem formados do que eles são hoje. Que consigam compreender, porque se tem essa discussão sobre ciência e disciplina escolar é uma coisa que não é feita com os professores, eles não conseguem perceber. Eles não conseguem perceber isso, portanto eu acho que a gente tem que fazer junto com isso um processo intenso de formação do sujeito, seja na formação inicial, seja formação em serviço, discutindo isso. Eu não estou abrindo mão de que os alunos tenham acesso às áreas do conhecimento. Não to dizendo que é ser uma escola, nada disso, só estou dizendo que os professores

tem que ser formados e muito bem formados no sentido de perceberem que há vários caminhos de seleção de conteúdos pra se chegar numa escola de qualidade. Então se eu quero ter a padronização, deveria estar muito mais voltada a esse padronizar que todos os professores tenham uma discussão qualificada sobre as áreas do conhecimento, uma visão de área do conhecimento para que eles possam se tornar, tenham habilidades, esses professores, e competências para eles fazerem opções curriculares, não tudo padronizado.

- 5. A Proposta apresenta um diferencial de materiais para o ciclo I e para o ciclo II. Por exemplo não há, no ciclo I, os cadernos do professor. De qualquer maneira ela também se sustenta a partir de Orientações Curriculares que baseiam-se na competência leitora e escritora e que são subsidiadas pelo Programa Ler e Escrever. No material do Programa também encontramos seqüências de atividades e expectativas de aprendizagem para cada série. Podemos considerar que a proposta de educação da gestão Serra é o apostilamento, a normatização? Aposta-se em uma eficiência através deste apostilamento para a aquisição de resultados desejados?**

Professora Sônia: É uma normatização, um controle e um apostilamento. Não tenho dúvida. É uma forma. Eles estão formatando. É isso. Enlatando um conhecimento para ser distribuído, porque eles acham que isso resolve o problema da qualidade dessa escola de massa, e aí é uma escola muito sem sentido. Essa padronização está para as reformas que estão sendo feitas nas escolas, então eu trago as reformas, agora está tendo uma padronização as escolas não tem maçanetas, sabia disso? Tem uma chave sextavada que abre as portas. Então para os alunos, a escola não é um espaço de construção de sentido. Ela não é um espaço de construção de sentido pra vida, ela é um engradado onde eu tenho também engradado pacotinho de sardinha pra você consumir. Então a escola perdeu o seu sentido. A escola nunca foi prédio, agora além de ser considerada prédio, ela é considerada um engradado, ela é menos que um prédio. Então os alunos não se apropriam como um espaço deles, um espaço que eles produzem, que eles elaboram, que eles participam, não. Eles tem um percurso dentro daquele espaço pré determinado, numa sala que foi feito uma reforma, cuja maçaneta da porta foi retirada, que tem uma chave. Então você está com tudo sob controle e isso é cisão. Eu estou fazendo da escola publica um espaço de “febemnização”, então as escolas estão se transformando em FEBEM, e alias é pior porque na FEBEM você tem presos com espaço de banho de sol e em muitas escolas o pátio, os alunos descem pro pátio bate a grade e a outra grade na frente que vai pro recreio e grade. Não dá. Essa escola não dá. Em nome da violência. Mas isso é uma violência que eu estou fazendo com o aluno, uma violência com o professor, tirando aquilo que é mais bonito que é a capacidade de criar, tanto do aluno como do professor. De criar, de conhecer, de aprofundar, de construir o conhecimento, de pensar. Eu estou violentando isso ai. Sob a alegação de que eles não sabem fazer.

E agora então em todos os sentidos, tanto físico quanto de proposta mesmo, de desenvolvimento do conhecimento.

Professora Sônia: Mas está de acordo. Agora eu acho que tudo que eu enlato, eu barateio. Então eu acho que vem dentro de um processo de diminuição de custo. Diminui custo isso tudo. Por que essas apostilas, a final de contas, elas dão aos amigos deles um bom dinheiro porque produzem essas apostilas. Agora eu acho que isso aqui barateia. Porque se eu vou fazer formação em serviço, se eu vou me preocupar que as escolas tenham projetos, se eu vou disputar a cabeça dos professores, o coração e as opções, isso tudo é um trabalho. Eles estão enxugando as estruturas intermediárias do sistema, que também não vai precisar mais. O que é o professor? É um aplicador do enlatado, então eu não tenho mais a necessidade desse espaço de formação, então eu enxugo, eu barateio o custo disso. Eu não preciso ter formação em serviço ou formação continuada, eu barateio tudo isso aqui. O preparo para aplicar essas coisas eu posso dar a distância. Então eu acho que nós estamos vivendo uma situação muito dramática e a escola está perdendo o sentido, não só por que ela está assim, já está difícil a vida da escola no sentido de que a escola precisa ser repensada inclusive com uma revolução tecnológica da comunicação, e sem dúvida isso está abalando a escola. O papel da escola não é transmissão do conhecimento linear, isso a internet faz. O papel da escola é de formação, construção, de criação, isso é papel da escola. Isso aqui é tudo o avesso desse processo. Se isso aqui resolve, então está bom, então implanta a educação à distância. Eu ando muito impressionada porque eu acho que a gente tinha que colocar um certo levante e eu não vejo. Eu vejo que houve uma pacificação. Os professores estão pacificados na expectativa de conseguir alcançar o tal do bônus e ficam treinando os alunos, é uma barbárie. Então nós estamos com um caso numa escola que nós fomos com estágio, com um grupo de alunos pra entrar, pra dinamizar um conjunto de atividades lá dentro que a alegação é que eles não podem entrar antes do SARESP e é uma discussão sobre brinquedoteca é uma escola que está fazendo matrícula de crianças com 5 anos e meio e está valorando o SARESP. Então eu acho que tudo tem limite na vida. Mas o Taylor, que a ação do Taylor é correta no sentido dos fins que ele se propunha, ele se propunha um fim, o fascismo e o nazismo também, então estes fins, você sabe que o Hitler era um grande seguidor do Taylor, Lênin também era, portanto, para fins de você domesticar o Taylorismo é muito bom e esse processo é um processo de base Taylorista, esquadrinha tarefas e o formato que divide em pedaços menores, eu dou a conta gotas. A cada conta gotas que foi aceita e organizada com certo sucesso eu premio, então o cara fica cada vez mais disciplinado, é um processo de disciplinamento. E está dando certo, neste sentido ele teve êxito. Agora é uma tragédia. Quem é que vai estar se rebelando? Quem é que está dizendo que não suporta, que não quer mais? Eu acho que nós estamos num movimento de dizer isso. Ou você vai me dizer, a classe média tem cursinho. O Bandeirantes é o que? Também não é um curso apostilado? Mas o problema é o seguinte, primeiro que o apostilamento lá tem uma qualidade que eu não sei se é melhor ou pior mas tem um volume de coisas, outro que a população que esta no Bandeirantes tem um currículo extra escola que é, sem dúvida nenhuma, de outra natureza e portanto eu também não estou dizendo que eu gostaria do padrão do Bandeirantes, que o padrão do Bandeirantes de alguma maneira é da onde isso aqui veio, é isso aqui pra rico. Mas esta formando alunos que tem um problema muito grande da reprodução social, da reprodução política, alunos conservadores e que também vão cumprir o seu papel na manutenção dessa sociedade tal qual ela está. É um processo de controle cada um no seu lugar, cada coisa em seu lugar e cada lugar na sua coisa.

6. **Pensando no ciclo I, como você avalia a chegada desta Proposta na sala de aula? O professor tende a rejeitá-la? Qual seria a falha na implementação? Se esta rejeição existe, ela está mais voltada ao receio de mudança do docente, a negação da qualificação do professor pelo Estado, a falta da construção coletiva do projeto, ou a outros fatores?**

Professora Sônia: Não sei, não tenho acompanhado o Ciclo I assim tão de perto.

E no Ciclo II, existe esta rejeição?

Professora Sônia: Por alguns professores sim.

E qual o principal argumento? É que o Estado não confia na formação deles, que o professor não quer mudar então.....

Professora Sônia: O que eu tenho ouvido disso são várias coisas, ainda que tenha uma espantosa conformidade. Agora os professores estão faltando cada vez mais, então como é que a gente lê isso? Porque eu acho que a gente tem que ir pra escola, mas é rápido que a gente tem que ir pra escola. Não dá pra demorar muito não. Os professores têm medo de falar. Eles são controlados. Então esses instrumentos que estão aí são de controle e não de avaliação.

MARIA ISABEL NORONHA – PRESIDENTE DA APEOESP

1. Como foi realizada a Análise Crítica da Proposta Curricular do Estado de São Paulo? Vocês se reuniram na elaboração deste documento ou ele é a junção de opiniões de pesquisadores e sindicatos?

Maria Isabel: Quando nós sentamos para elaborar a Análise Crítica, ela é o resultado, na verdade, das opiniões também dos professores em geral, porque eles passavam muito isso para a gente e também a Diretoria do Sindicato, o Conselho Estadual de Representantes, nós chamamos inclusive um Seminário pra debater essa discussão da avaliação e a Proposta Curricular e a partir deste seminário, nós já estávamos já encaminhando uma posição, aí nós fizemos também uma articulação com o pessoal da UNICAMP, então acabou saindo o material para além da APEOESP, dentro da APEOESP é verdade, com posições claras de como é que nós entendíamos a Proposta, e ao mesmo tempo pra fora da APEOESP, junto com a UNICAMP, que também já tinha posições críticas.

A minha dúvida foi justamente essa, porque quando eu li eu fiquei um pouco confusa se tinha sido apenas a APEOESP...

Maria Isabel: A APEOESP começou, fomos nós que começamos, eles estavam em andamento e aí nós nos incorporamos, ficamos todos juntos

2. No geral, como você vê a Proposta Curricular?

Maria Isabel: É uma proposta que, primeiro, ela exclui autonomia, a presença mesmo do professor no processo de elaboração. Primeiro a Proposta Curricular do Estado de São Paulo não tem, por ser mudada ano a ano, ela não tem uma diretriz, ela não tem aquilo que nacionalmente a gente chama de uma base comum, ela não tem porque ela muda a cada ano e à luz da contratação ou não de mais professores. O que está ali em evidência não é o aluno que vai poder usufruir da qualidade de ensino, não é sociedade que vai, é claro, ter um cidadão melhor formado, não é isso, é quanto a Secretaria do Estado da Educação pode pagar, então eles mexem num componente curricular – não gosto nem de falar disciplina - num componente curricular, no outro, para desta forma compor a matriz, que eles chamam, curricular, que não é matriz. Matriz pra mim é algo que deveria ter sido advindo dentro de um Plano Estadual de Educação, você trabalha diretrizes e metas, e em função disso você, é claro, tem essa base comum que não deve ser mexida, não pode porque o aluno do município como o aluno daqui do Estado de São Paulo tem que ir pra Minas, isso é um preceito constitucional, o direito de ir e vir, e ao mesmo tempo em que não é matriz, e não é porque muda ano a ano. Matriz não muda ano a ano. Matriz é calcada num Projeto Político Pedagógico, num Plano Estadual de Educação, num Projeto Estadual que não tem, não há um Projeto Estadual, tem

metas muito pontuais, mas não está nada ali articulado com outras questões como, por exemplo, a autonomia das escolas e eu tenho cuidado. Eu não acho que a autonomia tem que se transformar em soberania, que aí você pode criar um monte de ilhas, por isso que eu defendo tem que ter uma diretriz comum e aí sim, aí tem as diversidades locais. A partir das diversidades locais você organiza. Esta questão de discutir diretriz, pra mim, tem a ver com organização do tempo, não é tão somente uma coisa de você colar, não é isso, é ter mesmo uma visão de projeto. Quando você discute currículo, pra mim, na minha avaliação, isso é uma posição que eu tenho muito clara, e o sindicato também tem, você particularmente está discutindo tudo do contexto escolar. Você discute organização do tempo escolar, você discute o cidadão que você vai formar, você está colocando em pauta mais que isso também, a qualidade de ensino, você coloca em pauta tudo, é a essência, é no currículo que tem o conhecimento que, dependendo da postura, ele vai ser passado, vai ser construído, vai depender da concepção de quem trabalha.

- 3. No documento *Análise Crítica* vocês apontam que a Proposta não considera as especificidades de cada região. Se pensarmos na gestão da educação num Estado como São Paulo, não caberia que o Projeto Político Pedagógico de cada escola organizasse esta Proposta à sua realidade?**

Maria Isabel: Sim e não o que foi feito, por isso que está a contraposição central, porque fazer guias curriculares pra professor, fazer cartilha para aluno, isso é extrapolar primeiro, esta especificidade que cada comunidade escolar tem. Essa é a riqueza, essa seria a riqueza de você ter autonomia, porque ter uma escola que tem um problema de violência vai tratar lá, eu não tenho que colocar isso direto e reto pra todas as escolas, porque no outro não é a violência é a gravidez precoce, no outro não é a gravidez precoce, é o pai que espanca a mãe, a violência doméstica e por aí vai. Tem especificidades para serem tratadas, agora, quando você endurece ou torna inflexível a Proposta, você não avança nessa possibilidade rica da comunidade vir, tomar pra si também o problema que ela debateu, essa parte diversificada, por isso as diversidades, porque você tem diversidades? Pra debater as diversidades locais e isso não é respeitado na Proposta Curricular, é uma coisa inflexível e rígida demais e de uma rigidez que pra mim carece daquilo que eu falei da diretriz comum, enfim ela acaba mudando a luz do que a Secretaria pode gastar ou não, lamentável.

- 4. A grande crítica da APEOESP está voltada para a falta de autonomia que a proposta criou, ou seja, para o material produzido pela SEE que impossibilita a construção coletiva do conhecimento?**
- 5. Maria Izabel de Almeida, professora da Faculdade de Educação da USP, escreve, no documento *Análise Crítica*, que é necessário uma base comum para todas as escolas e lamenta que a construção da Proposta tenha sido feita sem a parceria com os professores e a comunidade**

escolar. Você acredita que se esta construção tivesse sido coletiva, a proposta seria uma boa política educativa para o Estado?

Maria Isabel: Até a base comum, foi bom você ter tocado neste assunto, porque eu também não defendo a base comum construída no gabinete. Eu acho que a SEE tem uma estrutura que permite que isso aconteça. Nós temos as diretorias de ensino que podem organizar grandes pólos de discussão e ai fechar uma base comum articulada com a base comum nacional. Porque quando você fala em base comum você não está falando de base comum só do Estado de São Paulo, você está falando de uma base comum nacional. E lá já tem uma base comum nacional a partir da LDB que tirou disciplina e pôs disciplina ao arrepio da lei. E nós entramos na justiça, ganhamos a ação civil pública e tem que manter a educação física. Olha só a briga pontual que você fica fazendo do currículo. E nós colocamos de volta, com a nossa luta, inclusive com o Conselho Nacional de Educação, que ai se transformou em lei e agora está colocado. Agora currículo não deve ser tratado assim. Essa é que é a tristeza, você ter que pontualmente recorrer pra segurar, mas enquanto você segura uma, tira-se outra. Você está entendendo como é que é, que maluquice que é isso?

A sensação que dá é que essa briga vai ser eterna, não é?

Maria Isabel: Não vai ser eterna porque eu acredito ainda no processo e o processo que está ai, pré-eleitoral, tenho certeza que nós vamos ter que virar esse jogo, eu não posso perder essa esperança porque, pelo amor de Deus, se a república do PSDB ficar aqui no Estado de São Paulo mais uma gestão, ai acabou de vez. A visão é muito centrada mesmo naquilo que nós já denunciávamos como quando o PSDB administrou esse país, no que diz respeito à educação eles têm uma visão muito contábil – administrativa, porque você ter uma visão de gestão não é problema, eu quero uma gestão melhor da educação, isso não é o problema, o problema é numérico, contábil, a quantidade e não é a quantidade com qualidade e portanto um binômio inseparável, não, eles conseguem separar e dizem pra sociedade: olha nós cumprimos 100% da demanda, se você perguntar: o ensino fundamental conseguiu? Conseguiu. Mas através de que metodologia? Exclusão, política de foco, o tempo todo, política de foco, exclusão, a marca exclusão é a marca do PSDB. Porque isso tem a ver com uma lógica de Estado, um Estado que retira mesmo, quanto mais ele retirar a política publica dele é essa. Se você pegar a política em geral, estou falando assim, se você pegar a saúde passou para as OS, a educação só não privatiza porque a gente fica em cima, mas Rose Neubauer tem a proposta de que na parte diversificada a gente pudesse fazer com projeto extra escola, aquela reforma do Ensino Médio, então o que ela ia fazer no currículo? Ela conseguia – olha o que ela conseguia fazer no documento dela; nós fomos lá e fizemos uma greve- ela conseguia flexibilizar a base comum nacional, ela conseguia fazer isso e ao mesmo tempo em que ela fazia isso, ela dizia não, parte pode ser oferecida para a academia, escolinhas de inglês, etc. Eu sou contra? Não, não sou, mas que seja dentro do Projeto Político Pedagógico e que seja previsto. Agora, de qualquer forma, ninguém também trabalha a educação física com o objetivo da academia, você não trabalha o inglês com o objetivo da escolinha de inglês, não é

desta forma que você trabalha; lá o objetivo é falar, na nossa também é, mas o nosso objetivo – eu sei porque sou professora de inglês e português- mas eu trabalhava o inglês também como forma de passar uma outra cultura, uma outra forma de vida, então, quer dizer, você também ensina uma segunda língua pra isso, não é só pra ir lá e treinar o moleque a repetir palavras e decodificar palavras, acaba não tendo sentido e o menino, de fato, não aprendeu nada, você só aprende uma língua quando você aprende a literatura de um povo, a cultura daquele povo e aprende a língua, do contrario você fala mas sem entender o sentido, o contexto daquela palavra. É isso. E isso é o que deve ser na escola pública, mas isso não é o que passa nas escolinhas, então ela memorizou e as categorias se fundem, puxa eu vou pegar, e aí tem um viés bem assim, é um aceno pra privatizar a parte de política, e ao mesmo tempo baratear porque ela tirava do campo dela punha um preço e ela controlava, mas esse controlar, no caso a escola, é uma coisa assim, nós passamos por períodos complicados do PSDB aqui no Estado de São Paulo. Tanto que hoje, por exemplo, sexta-feira, imagina, você já ouviu falar que em pleno dia 26 de novembro você chama assembléia e vem mais de 5 mil, não vinha, pois agora vem, eu assustei. Mais tarde eu vou pra rua, hoje à noite ainda. Porque eu vou sair da Secretaria a noite e eles vão querer tomar uma posição e eu fico feliz com isso, porque isso diz: “Eu estou indignado!” E tem que estar, professor – eu dizia, tem que estar indignado ou só eu sou louca nessa história? Ele tem que estar indignado. Se a indignação ainda os toca, vamos pra frente! Tem coisa a fazer ainda. Nós vamos conseguir mudar. Então, quer dizer, essa questão curricular ela tem um outro viés que é o seguinte, ele é tão importante que nas Diretrizes Nacionais da Carreira do Magistério, nós conseguimos fazer um link com isso e o número de alunos por professor, então é importante você debater essa questão também sob a ótica da carreira do professor, porque é que faltam professores de física, de química, de historia, de geografia, porque faltam? Porque a carga horária dele está muito pesada. Ele tem uma carga de 2 horas, no caso vamos pegar física e química, ele tem duas aulas por semana numa sala, eu sou professora de português eu dou 6, 5 e então o que acontece? Eu , no máximo, vou ter de 240 a 300 alunos. O professor de física, química, biologia, todas essas que ninguém quer ser professor e por esta razão, eles acabam tendo 1000 alunos, mais, então essa relação número de alunos por sala de aula e ao mesmo tempo e o número de alunos por sala de aula e a carga que um componente curricular tem, ele acaba, de verdade, tendo um impacto também na profissão do professor, na carreira do professor, ele acaba deixando, não agüenta, é uma luta, imagina historia que é dissertativo, imagina você corrigir. Eu com minhas 300 provas, eu sou de literatura, também dá uma parte mais objetiva uma parte mais dissertativa, para corrigir isso passava a tarde de domingo. E é assim, as questões dissertativas, porque quando você senta, você estabelece critérios, objetivos o que você esta, para além da questão do português, cobrando dele, ideias, como é que é isso, dependendo do tema e daquilo que você cobra do aluno criatividade ou não, aquela coisa toda, porque é difícil você analisar criatividade, o que é criativo pra você não é pra mim mas normalmente a gente trabalha mais com coesão de ideias, da riqueza, do parágrafo, como é que ele construiu aquilo, se ele pesquisou se não, aquela coisa toda. Ai o que acontece? Quando você começa, você tem que começar aquela dissertativa e ir até o final, você não pode pular de um dia pro outro, porque como é objetiva e subjetiva a avaliação, o que acaba acontecendo, o menino acaba sendo ferrado numa dessa, dependendo do meu humor mudam todos os conceitos que eu estabeleci um dia antes, não é que depende do humor, é que isso tem a ver, ela é subjetiva, você tem

que estar centrado naquilo, então é por isso que a jornada de trabalho também tem a ver com isso. Ninguém pede redução da jornada porque é vagabundo, é porque não tem condições de trabalhar com essa jornada e não ter uma jornada prevista pra esse tipo de atividade e aí fica com avaliação disso, avaliação daquilo. Como é que você vai avaliar, fale pra mim. É muito difícil e tem que avaliar e deve. Com coerência é muito difícil. Esse viés da carreira também é importante você pegar para dar uma olhada. Todo mundo que é chamado a debater uma questão, acaba se comprometendo e se comprometendo quer que de certo. A proposta teria outra cara, outra concepção, porque muitas das coisas que eu estou falando isso o professor percebe, tem coisas que eles percebem também que Deus me livre, eu não vou dizer que esta tudo certo, mas aí cabe a nós como direção dizer: “Peraí professor, não é isso.” Por isso acho que o sindicato ajuda muito mais no debate de currículo.

Acho que ajuda muito na reflexão. Uma coisa que me deixou muito impressionada é que quando eu cheguei para perguntar para os professores o que eles achavam da Proposta, nenhum deles me disse do apostilamento e isso me assustou muito, porque poxa, se você não consegue perceber que alguém está tentando dominar o seu trabalho, que você não está se colocando nele.....isso é muito sério. Isso me preocupou muito durante a pesquisa e eu ainda não sei onde que está essa falha.

Maria Isabel: É porque já está dominado. Eu vou arriscar dizer o que eu acho. Eu acho que as condições do professor estão tão adversas que ele fala: se tiver alguma coisa compactada pra acabar o ano e entregar...é o chamado apatia, ficou uma apatia geral e o adoecimento dele porque não é perceptível também e eu acho que o governo deixa muito de lado que é a Síndrome de Bernault, o cara perde o poder, é uma síndrome generalizada. No Estado de São Paulo é alto o índice, está mais de 10% e é considerado alto. E gera mesmo uma apatia geral. O professor não percebe de fato as várias questões e ele fica ali apático, tanto faz a água ir para cima como para baixo. Há pouco tempo eu ia para a sala de aula e falo que sinto saudades do tempo que eu via PEB I (Prof. De Educação Básica) brigando com PEB II. Você sabe porque eu tenho saudade? Porque era assim, era algo que estava vivo, eles estavam brigando pra ver quem era mais combatido e quem era menos combatido, quem dava a melhor aula, quem não dava a melhor aula, mas estava viva a educação. Quando você não vê o debate, está morto. Essa é uma questão. E eu tenho medo do debate morto, por isso que eu fico o tempo todo, você pode ver, mexe com currículo, mexe em outra coisa pra ver se dá uma sacudidela. Agora é essa coisa da avaliação, nós estamos tocando fogo nisso aí, vamos debater, vamos enfrentar o governo com essa avaliação, vamos fazer o que? Porque é um absurdo pagar por mérito, por nota, um absurdo você ter salário por nota. Um salário base tem que ter altura. Aí esta é mais uma forma de avaliar, é mais uma forma de ter salário? É mais uma forma, agora não dar salário pro professor e a partir de agora vai ter 25% de 3 em 3 anos. E o que é pior, até mesmo que passar mais que 20%, até 20% vai poder. Eu quero saber qual é o critério. Digamos que vá todo mundo bem, quero ver como eles resolvem. Eu falei: gente põe na cabeça de vocês, pra mim a briga começou, porque eu quero saber como é que o PSDB vai sair desse eleitoreiro, porque foi eleitoral esse negocio.

Você chegou a ler a reportagem do Paulo Renato na Veja?

Maria Isabel: Desci o pau. Mandei pra Veja, está no Blog a resposta nossa. Aquilo que ele faz, ele culpabiliza o sindicato. Peguei ele outro dia: “Então nós (sindicato) atrapalhamos a educação, secretário? E vocês 16 anos de PSDB o que fizeram?” “Ah Maria Izabel, não foi com você que eu falei.” - Eu disse: “Não é pessoal, você esta falando do sindicalismo. Eu sou sindicalista. Corporativismo, o senhor tem alguma coisa contra, seria estranho se eu não fosse, não é?” Quem costuma não ser é a força sindical corporativa, mas a gente que é no ramo mais de luta, mas nunca desarticulado do geral, isso que é engraçado, por isso a raiva dele, ele tem muita raiva da APEOESP, porque a APEOESP nunca perde o tom do geral. Tenha raiva que quanto mais raiva vocês tem mais o sindicato cresce. Olha, o ano passado estávamos com 139.000 sócios, nós estamos com 174.000, em meio ano crescemos mais de 30%

- 6. No documento Análise Crítica, vocês apontam que o currículo por competências visa apenas ajustar o indivíduo à sociedade e que dentro das competências, priorizar a leitura e a escrita é a maneira de capacitar minimamente o indivíduo para que depois ele seja inteiramente responsável pela sua qualificação. A Proposta Curricular apóia-se no conceito de competências que aparece na LDB e nos PCNs e diz que tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico e que, portanto, refere-se as múltiplas linguagens. Correlaciona assim a competência leitora e escritora ao que a SEE aponta como requisitos para a vida no mundo contemporâneo. Como isto é visto por vocês?**

Maria Isabel: Não tem nada de combinação ai. Eu vejo assim, o que se aplica em termos de currículo, eu acho que foge até do neo-liberalismo é liberalismo puro e individualismo, não tem nada a ver como por exemplo você travar uma proposta curricular mostrando, por exemplo, trabalhando a globalização, em termos culturais, não é desta forma, pelo contrário, é um pouco do que o Milton Santos colocava, é a globalização que exclui, é o global, mas que exclui o indivíduo que está excluindo e individualiza, porque o global era, pelo contrario, é o global no sentido de dizer: não, nós vamos ver a coisa como um todo, integral, o menino da escola ele começa a ter os conceitos desde a coletividade entre ele e o colega, até a coletividade maior do Estado, do País e de países e estados nacionais. Não é isso que a gente vê. Pelo contrario. É o liberalismo puro, da pior forma.

- 7. Existe algum aspecto que a APEOESP considere válido nesta Proposta Curricular?**

Maria Isabel: Deles? É difícil considerar válido porque pelo método, já começa errado. O método que eu falo é o processo de construção da Proposta, para ser válido, ainda que eu discordasse, era preciso engolir porque ai foi coletivo, ai eu estaria sendo autoritária. Mas não foi isso que aconteceu. O que aconteceu é que

eles inventaram a Proposta, fizeram a Proposta, o governo fez e os professores não participaram, isso é autoritário.

Eles chegaram a dizer no documento que eles consultaram professores pra ver boas práticas e agregar a proposta, eu não vi isso acontecer e nem quem eu entrevistei viu isso acontecer.

Maria Isabel: E você vê na Proposta boas práticas?

Não! Só que me disseram que no site da educação teve um link escondidinho pra você sugerir...você viu isso? Porque eu não tenho certeza.

Maria Isabel: Se teve eles não divulgam, depois põe eles mesmos falando para eles. Se teve, teve de forma muito velada, que é o que eles fazem. Eles fazem velada, fecha de um dia para o outro diz que teve x números, mas a imprensa não é chamada a acompanhar. Porque quando a gente faz aqueles negócios para o professor votar, a gente chama a imprensa, fala: “Esta aqui ó!”. Agora não convém, cria uma opinião, porque olha uma coisa que eu botei fé, que eu achava, esse negócio de site, abri blog, primeiro porque eu vejo a opinião do professor abertinha, ele vem às vezes batendo em você, aí você tem a oportunidade de responder para ele. Depois você vê a volta, o professor volta e fala: “Poxa é verdade!”. Eu acho que é uma coisa muito boa essa..o professor esta sentindo vontade de interatividade, sabe aquela coisa de dizer, de eu quero falar, pronto, eu quero falar. Ai pega meu blog e desce no pau no governo. Entra que você vai ver. Eu não criei um blog pra dar cacete no professor, eu quero um blog exatamente para que ele fale, fale onde esta o problema e você vê claramente. Tem pessoas nessa categoria que defendem essa avaliação de mérito. Não é isso professor, não quer dizer que eu concordo, mas eu devolvo pra ele. Então você vê é uma riqueza muito grande, porque não abrir pra essa discussão é uma perda, porque você perde a oportunidade de acertar. Por que a gente erra, não é? Agora o que não pode é persistir de tal forma que não ouve o professor, não ouve ninguém, tampa o ouvido e fica lá, minha concepção é essa e ponto.

Do que você tem visto, você acha que os professores tendem a rejeitar a proposta?

Maria Isabel: Rejeitam, nossa mãe do céu! O negócio é meio que...eu não sei se não falam pra você porque tem medo, porque a lei da mordança pra eles, é algo assim, mas pra nós falam viu? Reclamam, depois voltam para o sindicato, mas o sindicato somos todos. Por favor, eu fui eleita para vocês, mas não para substituir vocês. Naquilo que são vocês e naquilo que eu posso com o governo, então eu represento, mas tenho que ter a força, apoio. Porque se eu saio da SEE só com as arvores me aplaudindo, como é que eu posso? A praça está cheia de árvores e

vocês, onde é que estão? Eu falo, eu dou aquelas. A desunião dos professores é parte da política, fragmentação, toda essa divisão, isso foi pensado, é uma coisa muito bem orientada e tem a ver com o liberalismo. Não é só isso, é a concepção dos caras, de não deixar ninguém unido porque senão você não governa. Só que tem um detalhe, que não é frase minha, o Milton Santos falava isso: que tudo que é inflexível um dia se quebra. Você acaba usando tanto do método que acaba um dia se quebrando. Eu acredito muito nisso porque a outra secretária você viu, inconversável e tal e em pouco tempo ela levou o dela.

A impressão que eu tenho é que não mudou muito...

Maria Isabel: Não! Continua a mesma coisa, porém com mais jeitão do cara. O cara é político, já foi secretário, foi ministro, então o cara já tem um pouco do jeitão e isso engana, só que quando eu vi sexta feira – a nossa proposta é não iniciar o ano letivo e eu não tenho dúvida disso, o ano não começa, com esse jeito que ele está tratando, sabe porque? O professor vai dizer dane-se, eu não to perdendo nada! Vai perder o que mais? Fala que eu vou ganhar mais eu ganho menos, porque vai ter uma prova que até 20% vai poder ganhar 25% de aumento e 90% vai ficar fora. Eu já falei pra ele: eu sei o índice de greve: 90%. Eu falei : quer apostar? Quer pagar pra ver igual a Rose pagou em 2000? Eu era presidenta na época, é melhor você parar para pensar. É 80, 90%. O senhor unificou pra nós, é aposentado, efetivo e OFA..olha que legal. “Eu estou tranquila Secretário, quem vai levar é o senhor!” E vai levar. Vai levar uma greve minha filha. Eu estou falando pra você a três, quatro meses antes, vai levar uma greve que para eles administrarem vai ser muito difícil. Vai levar, porque já está organizado todo o magistério e vai ser uma coisa bem lutada mesmo que é pra encher as paciências do cara. Ou o cara toma jeito, sabe, não é o grevismo pelo grevismo, é a greve que ele precisa tomar. A Secretária tomou uma greve, ficou com o narigão empinado, tentou dar um golpe em nós e meti ela na justiça, pronto, derrubei a prova dela, acabou, acabei com a graça dela. Dois meses depois ela cai, que ai ela fez também uma burrada atrás da outra. Ia pra televisão falava e depois dois Paraguai na apostila. Você acha que se tivesse gestão, o professor tivesse participado, tinha isso? Não ia ter, o professor sabe. Foi a equipe dela que fez, me poupe.

MARIA INÊS FINI – REDATORA DA APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR

1. **A Proposta Curricular implantada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo apresenta-se como a proposição de um currículo que garanta uma base comum de conhecimentos e competências a serem desenvolvidas em todas as escolas da rede. O que os autores entendem por Base Comum?**

Maria Inês: Na verdade São Paulo tinha um currículo, já teve várias propostas curriculares de excelente qualidade, mas com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes, na década de 90, mais especificamente em 1996 os parâmetros para o Ensino Fundamental e 1998 as Diretrizes para o Ensino Médio, havia uma lição de casa, uma tarefa a ser feita pelos sistemas estaduais e municipais de fazerem a sua própria proposta curricular. Ninguém fez no Brasil inteiro nem em São Paulo, não uma proposta oficial. Então o que se buscou foi respeitar aquilo que já se tinha como boa experiência em São Paulo, que estava presente em algumas escolas, mas não na totalidade, então você não tinha uma equidade de bons trabalhos desenvolvidos em escolas públicas paulistas e era necessário você ter uma equidade, quer dizer, a mesma oferta, minimamente, para toda a rede. De um lado isso e de outro lado se reconhecia a responsabilidade do Estado de apresentar para toda sociedade, com muita clareza, quais eram os mínimos que o currículo deveria garantir a todas as crianças e jovens do Estado de São Paulo. A reelaboração do currículo que começa no final de 2007, com uma proposta que vai para a Rede, e durante o ano de 2008 inteirinho ela é criticada, sugerido mudanças pela própria Rede, em 2009 ela ganha o caráter oficial. E porque que ela era importante? Não só para que o Estado pudesse assumir o seu papel, mas para que todas as demais políticas do Estado pudessem estar voltadas para a consolidação do currículo. Por exemplo, avaliação. Imagine você se nós tivéssemos um sistema de avaliação sem ter um currículo comum, você praticaria injustiça, porque como você vai avaliar algo que não foi anunciado que deveria ter sido ensinado e essa Proposta Curricular, não tem nenhuma novidade. O conhecimento que ela consolida, é um conhecimento de valor universal, ele serve para São Paulo, como referência, para qualquer país do mundo. É lógico que, por exemplo, na física nós incorporamos a física moderna – hoje inclusive na *Folha de São Paulo* tem o caderno *Saber* que está considerando isso extremamente positivo. Ela é uma proposta moderna, ela é mais do que um elenco de conteúdos, ela tem princípios, tem uma vinculação dos conteúdos a uma perspectiva que obriga uma nova metodologia porque ela faz uma ênfase em competências e habilidades, além dos conteúdos. Daí então, são geradas todas as outras políticas, não só da avaliação porque o SARESP foi remodelado para avaliar esta proposta curricular; ele também é um recorte dela porque não avalia toda a proposta, mas é um recorte das estruturas mais gerais de conhecimento. Mais o Guia de Orientação para os professores, depois o Caderno do Aluno e, acima de tudo, esta articulação entre aquilo que o SARESP mostra que os nossos alunos não sabem e as políticas da Secretaria mais estruturais: toda remodelação do programa de recuperação; hoje você tem uma atribuição de aulas específica para a recuperação; toda uma atenção para as 500 piores escolas do SARESP - você já vê de 2008 para 2009 nós

revertemos já a situação destas escolas, isso comprovado com indicadores numéricos cientificamente comprovados. Então a finalidade da proposta é que ela foi a base para toda uma outra articulação de uma política Estadual maior para toda a rede, mas que sem ela nós não poderíamos elaborar. Daí a importância do Currículo.

2. Há a afirmação, no documento, de que os professores foram consulados a fim de que fosse possível identificar boas práticas. Como foi feito este processo e onde há registros dele?

Maria Inês: Não. O registro foi só para utilização no currículo. Nós fizemos do dia 05 de outubro ao dia 15 de dezembro de 2007, os professores depositaram as práticas vitoriosas e elas foram sendo absorvidas pela equipe que estava trabalhando com o currículo.

E como os professores ficaram sabendo?

Maria Inês: Nós anunciamos. Nós temos uma rede de comunicação com as escolas, que é uma rede de videoconferências e hoje nós falamos com todas as diretorias de ensino e nelas nós falamos com os dirigentes, com os professores coordenadores das oficinas pedagógicas e com os supervisores. E por meio deste aparelho, por screaming, eu falo com todas as escolas, ao mesmo tempo. Com todas as 5.500 escolas. E esse é direto com a escola, só que não é interativo: ela me vê, mas precisam mandar um e-mail para falar comigo.

3. Como vocês avaliam a chegada da Proposta Curricular nas salas de aula e a eficácia desta Política Pública?

Maria Inês: Pelas avaliações que temos, porque veja bem, você tem uma rede de comando pedagógico que é um pouco isso que eu falei: é a Secretaria, a Coordenadoria, que é a CENP, depois da CENP você tem as Diretorias de Ensino – são 92 diretorias de ensino esparramadas no Estado – e dentro delas você tem 2 professores coordenadores da Oficina Pedagógica de cada disciplina, por cada segmento – 1ª. a 4ª., 5ª. a 8ª. e Ensino Médio – elas são a equipe pedagógica. E você tem os supervisores: são 1800 supervisores de ensino que percorrem as escolas e dão apoio. Além disso foram criadas 12.000 funções de professor coordenador pedagógico, que no primeiro nível da escola ele entra junto com o diretor para fazer a coordenação pedagógica. Então esta cadeia de comando pedagógico funciona da Secretaria para a escola e depois na volta da escola para a Secretaria. Então, por exemplo, nós temos pesquisas que mostram, em 2008, quais os conteúdos que os professores mais sentiram dificuldade. Eles fizeram em todas as disciplinas esse levantamento e no ano seguinte nós começamos as capacitações. Então esta dialética de ir e vir é importantíssima para nós. É lógico que nós temos queixas que o próprio professor não domina o conteúdo como é que

ele vai ensinar ao aluno ou então que o aluno não está plenamente alfabetizado como ele vai entrar na proposta? A esse respeito nós fizemos até, no final do ano passado, para os nossos professores coordenadores de língua portuguesa e matemática, que atuam do 6º. ao 9º. ano, um curso de capacitação de imersão para eles trabalharem com problemas de aprendizagem, trouxemos a Dra. Constance Camile, da equipe do Jean Piaget de Genebra, para trabalhar com as estruturas matemáticas e levamos o pessoal do laboratório de psicologia genética da UNICAMP para trabalhar com problemas de alfabetização e língua portuguesa. Então esse tripé currículo, avaliação e capacitação e recuperação e reforço para alunos. Essa é a estrutura da proposta.

Essa capacitação envolve também a proposta em si?

Maria Inês: É a partir dela. Todas as nossas ações são de implementação da proposta

E do que você tem de retorno, acha então que ela foi uma proposta eficaz?

Maria Inês: Tenho certeza que ela é eficaz e é vitoriosa.

4. Qual foi o objetivo central ao se elaborar o documento? Qual a intenção primeira da Secretaria da Educação?

Maria Inês: Orientar todas as políticas. Em primeiro lugar dar a sociedade a possibilidade de conhecer a proposta do governo, ou seja, o que é que o governo de São Paulo está prevendo como direito das suas crianças e jovem terem acesso e depois, em torno desse direito, você desenhar todas as políticas para garantir a eficácia do direito. Acho que este é o ponto mais importante. E depois a articulação do currículo com a prática pedagógica na medida em que você dá os guias para os professores, faz as orientações, as capacitações, e deixa para a escola, a partir deste arsenal de apoio que ela tem, para ela elaborar sua própria proposta pedagógica.

5. Há críticas negativas a Proposta? Como isto é visto por vocês?

Maria Inês: As que têm procedência nós procuramos responder com todo respeito. Agora essa bobagiada que isso tirou a autonomia do professor, isso nós nem respondemos, porque geralmente são pessoas que não leram a proposta, porque se tivessem lido entenderiam que o professor tem ampla liberdade para trabalhar como quer, inclusive buscando apoio no livro didático, porque todos os materiais que nós temos não são materiais didáticos para o aluno. O Caderno do Aluno é um registro

organizado de coisas que o professor, por exemplo, poria na lousa, ou coisas que o professor não tem, a escola não tem recursos para fazer xerox, por exemplo, de um texto poético. Então o Caderno do Aluno organizou o material individual do aluno, mas ele precisa do livro didático para trabalhar. A mesma coisa com o professor, nós sugerimos seqüências didáticas que ele pode se apoiar no livro didático, enfim, ele pode planejar a sua aula, o seu plano de trabalho bimestral, anual, da maneira como ele quiser, mas ele tem que saber que o aluno tem direito a ter acesso a esse conteúdo que é mínimo.

6. Encontramos nos documentos que compõe a Proposta aulas planejadas integralmente. Como a Secretaria vê o trabalho do professor? Qual é, nesta Proposta, o papel do educador?

Maria Inês: Ele é o protagonista mais importante. Se ele não puder fazer esta mágica na sala de aula das relações entre os alunos, do estar atento a opinião do outro, de construir argumentações, quer dizer, nada disso vai funcionar, ele é o protagonista mais importante. O que nós quisemos foi apoiar o trabalho dele, com os cadernos, com esta visão da proposta curricular como um todo. Por exemplo, em vez dele passar o exercício na lousa, o exercício já está no caderno do aluno.

Os cadernos vem com a aula totalmente planejada.....

Maria Inês: Não, ele apresenta seqüências didáticas. Vamos supor, como você vai trabalhar o conceito de vetor, por exemplo, na física, ele (caderno) explica uma seqüência didática, uma maneira de você trabalhar aquilo, agora quantas aulas o professor vai usar, tem uma seção que diz “se você quiser aprender mais” , então ele vai pesquisar no site, enfim ele que vai fazer o roteiro do trabalho dele, o Caderno é um apoio para ele, é um guia didático de apoio ao professor.

Mais alguma consideração?

Maria Inês: Nós recebemos com muita satisfação mais de 170.000 análises dos professores. Nós entregamos o caderno e o professor aplica – porque antes de aplicar nós não aceitamos crítica – e depois ele faz as críticas e sugestões. E muitas foram extremamente valiosas, a tal ponto que nós mudamos o Caderno do Professor, enfim nós aceitamos e foram sugestões valiosíssimas. Por isso eu acho que hoje o currículo é dos professores não é mais a proposta da Secretaria. Por isso que em 2008 nós chamávamos de Proposta e em 2009 nós chamamos de Currículo. Sabemos que no âmago da crítica ao currículo está uma crítica política, as vezes corporativista, que vai dizer que o professor s[ó] vai melhorar quando aumentar o salário, essa coisa toda. Nós conseguimos conviver com ela.

PROFESSOR EFETIVO – 22 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: Há algum tempo nós fomos instruídas a usar os Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso há alguns anos. E essa proposta vem sendo adaptada, mas ainda com base nos parâmetros. No ano em que nós começamos a usar os parâmetros, a escola recebeu alguns exemplares e nós tínhamos acesso a esses exemplares da escola. Eu tenho alguns porque eu comprei fora. E as novas adaptações eu tenho recebido em HTPC, nos projetos do Ler e Escrever que eu participei no ano passado, nessas orientações.

Você recebeu então aquele caderno de Orientações Curriculares?

Professor: Recebi no ano passado.

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: Durante alguns anos, dentro da escola, nós fizemos e participamos de algumas discussões sim, participamos sim. Mas o que a gente sente é que nem tudo aquilo que nós falamos, aquilo que nós demos como opinião foi utilizado.

Você lembra quando foi?

Professor: Eu me removi em 2006. Então eu participei de dois anos lá no Dandolo (Escola Estadual vizinha). Era 2004, 2005. Então foram nesses dois anos 2004 e 2005. Peguei muita reunião, nos HTPC nós estudávamos documentos, líamos perguntas para o grupo responder, a Diretoria pedia até caderno pra poder observar algumas atividades. Mas assim, de tudo que nós discutimos, de tudo que nós apresentamos, na verdade tem muito pouco. As nossas prioridades eu acho que eram outras, pelo menos naquele momento.

- 3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem**

a rotina da sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?

Professor: Eu acho que, quando a gente tem um número razoável de alunos dentro da sala de aula e quando a Secretaria se propõe a mandar e manda o material eu acho que essa proposta é viável, ela é interessante e ela dá certo. Então no ano passado com o projeto Ler e Escrever na primeira série, o nosso material do Ler e Escrever chegou em outubro. Nós não tivemos a oportunidade de utilizá-lo. Mas o que nós utilizamos? As revistas Picolé, as revistas Recreio, os gibis. Então você percebe que quando você tem um bom material de apoio e quando você tem um número razoável, e eu nem vou dizer vinte alunos, mas, no máximo, trinta consegue desenvolver sim essa proposta. Claro, não vou dizer que você vai atingir 100% porque você tem aquele que tem uma família desestruturada e que talvez você não consiga atingi-lo por conta disso. Nós temos problemas externos que de repente a gente não vai dar conta. Mas tendo um bom material e tendo esse número (*de alunos*), eu acredito que a proposta seja viável. Eu acredito que ela é boa. Só que falta aí algum subsídio.

4. Como você avalia a Proposta Curricular?

Professor: Acho que ela é uma boa proposta se ela for subsidiada. Assim como o ciclo. Eu acho que a questão do ciclo, da não-reprovação, quando ela é bem subsidiada ela dá certo, mas do que a gente precisaria? Precisaria ter um psicólogo na escola, nós precisaríamos ter uma fonoaudióloga na escola porque aí os problemas que eu não consigo resolver em sala de aula, ele é encaminhado e eu tenho certeza que aquela criança vai ser assistida e ela vai superar. Agora, para a proposta dar certo ela tem que ser subsidiada.

5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementa conforme o solicitado? Por quê?

Professor: Ó, Eu já mudei muito. Eu tenho vinte e três anos de magistério estadual. Então lá em 1987 quando eu comecei a ensinar, tudo eu dependia da cartilha. Usava silabário. Usava muito livro didático. Era um material que eu tinha e por isso era daquela forma que eu também tinha aprendido. Então eu usava aquilo que eu tinha. Eu já mudei muito. Eu acho que eu já mudei sim, eu gosto. Só que assim, a falta de material atrapalha um pouco. Não apenas esse material que vem as propostas, são muito amplas. Então, por exemplo, em Ciências, os livros didáticos para as séries que nós temos não está de acordo com a proposta. Então onde eu vou buscar esse conteúdo? Eu vou buscar numa internet... Eu vou buscar numa internet, eu vou buscar em algum outro lugar e aí, esse texto, ele não foi escrito para o meu aluno dessa faixa etária. São textos específicos para você trabalhar com o Fundamental 2, com o Ensino Médio. Então, eu sinto dificuldade nessa questão. Eu tenho que procurar o material. Eu tenho que adaptar esse material pra daí poder aplicá-lo. E talvez, atualmente, acho que Português e Matemática eu já incorporei

um pouco melhor. A minha dificuldade maior é no novo segmento de Natureza e Sociedade. Eu tenho tido, assim, muita dificuldade em trabalhar o mesmo assunto nas três áreas, História, Geografia e Ciências, por conta da falta desse material. Então, assim, eu gosto da metodologia investigativa. Eu acho que isso atrai a criança. Então quando você propõe um problema pra ele, uma situação nova, ele é curioso, ele vai atrás, mas aí, eu tenho que trazer o material para subsidiar e é onde eu tenho dificuldade de encontrar um bom material pra essa faixa etária. Então o que eu tenho feito é isso: adaptações que, assim, eu até acho que estão dando um resultado, mas que também não atingem o 100%. Porque pra criança trabalhar com essa metodologia investigativa ela já tem que ter um grau de leitura e escrita com bastante autonomia, senão ela não dá conta de fazer.

E o que você acha do guia trazer essas atividades já prontas?

Professor: Eu acho que facilita. Só que assim, você usa, por exemplo, o livro da 3ª série de onde eu tirei os problemas. Não dá para você achar que você só vai usar aquele livro. Não dá. Sem chance. Eu acho que tudo que está ali é viável e dá para você usar, mas a partir dela você vai atrás de outras e é isso que eu tenho feito. Eu assim, que muita coisa depois eu vou procurar e por conta daquela que eu vi eu já tenho outra ideia. Então, eu gosto. Eu gosto desse material. Eu acho que ele ajuda, ele não é único porque não pode ficar só nele, tem muito mais coisa. Mas eu gosto. Eu acho que é um bom material e eu acho que as atividades lá são todas aplicáveis. Claro que quando você tem aquele não-alfabético você tem que fazer aí uma adaptação, você tem que fazer, mas eu acho que é viável sim.

PROFESSOR EFETIVO - 11 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: Bom as orientações que nós tivemos sobre a Proposta foi sempre passado pelas coordenadoras da escola. Alguma outra coisa diferente eu pesquisei na internet, no site da educação. Aquele livro branco e preto que chegou na nossa mão e assim tudo que é da Proposta foi nesse esquema que eu fiquei sabendo, coordenadora, livros e alguma coisa na internet. Tivemos reuniões com a coordenadora sobre isso, principalmente o ano passado porque mudou para a proposta Ler e Escrever, teve bastante reunião sobre isso sim. Na diretoria de ensino não, sempre na escola.

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: Não, nunca fui solicitada pra fazer este tipo de trabalho e nem no meu círculo de amizades também nunca vi ninguém sendo solicitado ou convocado pra fazer esse trabalho.

- 3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem a rotina da sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?**

Professor: Pra mim essa política foi de aceitação fácil e de fácil implementação, porque eu trabalhava numa classe especial de crianças surdas onde eu sempre trabalhei no concreto, então quando veio esta proposta pra gente eu já estava acostumada a trabalhar deste jeito, sempre na realidade, sempre no concreto, buscando a realidade deles, a iniciativa deles, então pra mim foi fácil. Não tive dificuldade nenhuma em trabalhar assim, lógico com esse treinamento no Letra e Vida, no Ler e Escrever, a gente vai adequando, melhorando, muita consciência do professor de correr atrás disso, de novos jeitos, de novas atividades, novas estratégias, pra gente ir cada vez melhorando, mas eu gosto da Proposta dentro da sala, eu acho que vai bem. O único problema que eu vejo é assim, eles passam pra gente um jeito de ser trabalhado e na hora de cobrar, te cobram de outro jeito. Igual na sala de aula temos atividades no concreto, a realidade do aluno, respeitando a

progressão de cada um; só que na hora do SARESP eles cobram de outro jeito. Isso é totalmente contraditório.

4. Como você avalia a Proposta Curricular?

Professor: Eu avalio positivo, positivamente, porque eu gosto. Só tem essa parte negativa que é da cobrança deles. É aplicável.

5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementa conforme o solicitado? Por quê?

Professor: Sim a gente tem que implementar porque cada realidade é uma, cada sala. A gente pode ter a mesma atividade pra todas as 1ª. séries, mas o professor vai ver a sua realidade, vai ver a condição, o nível de sua sala pra poder aplicar de uma maneira. Você tem a mesma atividade aplicando de maneiras diferentes para determinados alunos, dependendo do nível de aprendizagem de cada um, da hipótese deles.

PROFESSOR EFETIVO – 2 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: Nenhuma. Nenhuma orientação, nenhum documento. Quando eu prestei o concurso, eu li algumas coisas, mas eu estava fora, eu trabalhava em São Bernardo, a proposta de lá é diferente. Mas na escola, quando eu entrei o ano passado, ninguém me passou nada, foi tudo imposto.

Mas te deram algum documento, alguma coisa?

Professor: Não, nada. Nenhum documento. Eu estava com a 4^a. série . A gente ouve da boca dos outros professores pra falar a verdade, nem a coordenação, nem a direção me passou nada na outra escola.

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: Nada. Não vi isto acontecer, tanto que quando eu cheguei já estava tudo pronto.

- 3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem a rotina da sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?**

Professor: Eu acho assim, essa política é imposta ao invés de proposta e por pessoas que não conhecem nada da realidade do que a gente faz. Porque se conhecessem eles seriam mais maleáveis, com jogo de cintura maior. Assim, o que a gente passa dentro da sala de aula não condiz com a teoria que eles pregam, a prática é bem diferente. A aplicabilidade é nula. Se a gente não tem os nossos recursos a proposta não vale nada.

4. Como você avalia a Proposta Curricular?

Professor: Eu acho assim tem alguns aspectos da Proposta que até condizem com o que a gente vive na sala de aula, mas a grande maioria não.

O que você acha que dá pra usar?

Professor: O que dá pra usar? Em relação afugiu.

Você já leu o caderno das Orientações?

Professor: Li. Não consigo separar agora. Mas no geral ela não é aplicável. Pra não dizer que ela é totalmente inaplicável, a gente acaba dizendo que algumas coisas até que dá pra utilizar, mas eu não acho que ela é aplicável não. Eu tenho o meu método de trabalho, desde o ano passado com o que eu vejo alguns professores, coordenadores fazendo, ai o que é bom eu pego, o que não é eu excluo e assim vai.

5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementa conforme o solicitado? Por quê?

Professor: Não. Eu acho que eles deveriam fazer uma pesquisa maior, realmente uma efetiva pesquisa nas escolas, pra ver o que está dando certo, o que precisa ser mudado, pra surgir uma nova proposta, mas desde que todos estejam cientes, eu acho.

E tem alguma coisa que você acha que é pior dentro de tudo que ela apresenta?

Professor: Acho que tudo. Acho que no geral mesmo. Não comparando, mas como eu vinha de São Bernardo é totalmente diferente a proposta de lá e a daqui. Lá você vê que dá certo. Eles fazem um estudo, eles vão nas escolas, o supervisor é presente. Tem a pesquisa que eles fazem, consultam os professores, então lá parece que tudo se encaixa perfeitamente e eu percebi que no Estado não, no Estado é tudo meio largado. Eles passam as coisas de ultima hora, a gente aceita, e assina embaixo, não tem nem como discutir, nem como mudar nada.

PROFESSOR EFETIVO – 3 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: Eu conheci a Proposta Curricular através da antiga coordenadora aqui, a coordenadora Edméa, ela trouxe pra gente o ano passado, e não falou muito sobre isso só falou que era a Proposta do Estado, que era bom a gente ler, mas a gente não trabalhou, não estudou. E assim, como no ano passado eu tinha uma 1ª série foi muito diferente, a gente já conhecia, 1ª série a gente sempre conhece mais ou menos o que dar, o que não dar, a gente se baseava muito pelas provas do SARESP, então assim, a gente naquele momento, não estava muito preocupada com o currículo, com uma proposta de currículo. Então eu tive a curiosidade de ler este ano, e também depois que vocês trouxeram pra gente as propostas por disciplina. Creio também que não foi pesquisado só lá. Também foi naquele guia que a prefeitura distribuiu do Ler e Escrever. Então assim, num primeiro momento não me interessou, sendo bem sincera, mas este ano eu senti a necessidade de ler, de estudar, de procurar, seja no Guia de Orientações, seja na Proposta, seja de outros documentos da prefeitura, que a gente recebe lá também. Embora eu tenha uma 1ª série eu estou sempre procurando alguma coisa de 3ª série.

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: Não, muito pelo contrário. Muito dos conhecimentos que estão sendo propostos pra gente ministrá-los naquele, dentro daquele conteúdo a gente tem muita dificuldade de achar material, de entender exatamente o que esta sendo proposto. Então assim eu acho que tem boas ideias, eu acho que a intenção é muito válida da gente ter, não digo um currículo único, porque o currículo nunca vai ser único, tem sempre a intervenção do professor, da escola, do projeto, o interesse da turma, tudo isso entra também no currículo, que a gente diz oculto, mas tudo isso vai entrar, mas assim eu acho muito boa a intenção, só que tem coisas que a gente não sabe da onde foi tirado mesmo. E consulta na nossa escola não houve. E nunca a coordenadora comentou nada do gênero. Inclusive alguns conteúdos assustam. Assim, não sei se é por falta, a gente lê uns conteúdos de 1ª série que a gente não sabe como trabalhar aquilo. A gente não sabe se a gente que esta mal formado pra trabalhar e realmente deveria ser trabalhado ou se realmente esta longe do que, da realidade das crianças.

- 3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem a rotina da**

sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?

Professor: Eu acho que acontece muito no planejamento do professor. Em como o professor vê a aula dele. Então se é um professor que não está preocupado no planejamento, em seguir um norte, em olhar pro planejamento, seja o anual que fez com as colegas, com base nas Orientações Curriculares, é aí que vai surgir. Se o professor não tem essa preocupação, tem conteúdos que não surgem naturalmente assim, e a dificuldade é que você vai trabalhar com professores que: “Ah não, mas eu já dei pretérito perfeito”. Mas isso não faz parte do conteúdo. A noção de uma ação que já aconteceu, aí sim, mas esses termos, essa coisa que já está arraigada, que já está impregnada, eu acho que não permite que o professor vá além. Então isso depende muito do professor. Eu acho que é a maior dificuldade e também estudar mesmo, tem assuntos que você não sabe como trabalhar, então eles trazem; a questão da alimentação, por exemplo, eu tive um aluno que, eu não tenho vergonha de falar, que ele me perguntou porque a gente fervia o leite e surgia a nata. É uma pergunta boba, mas eu não sabia responder. Então eu fui, pesquisei, procurei, descobri que é a gordura que se separa. Então é assim, de um assunto que você talvez não trabalhasse naquele aspecto, na sua prática que você já está viciado, você consegue muito mais, eles conseguem fazer conexões e aí nas nossas intervenções no mundo, então nos passeios eles conseguem interligar conhecimentos. Porque eu acho que a questão da interdisciplinaridade ela acaba surgindo, você não precisa estar preocupado em trabalhar, ela acaba entrando em qualquer assunto, na matemática, no português, então isso acaba surgindo quando você consegue dar conta desse currículo que ele é rico, ele é muito rico, mas ele é, por outro lado, se o professor não estiver preocupado em trazer numa linguagem, então por exemplo, vou dar um exemplo, tem assuntos de geografia, de história, de ciências que eu tive que ir buscar em livros dos maiores. De 5º a 8º ano. Então trazer com outra linguagem, e aí eu acho que não é todo professor que tem essa iniciativa. Não acho que eles tenham que dar tudo mastigado, mesmo porque vai ferir um pouco da autonomia do professor, mas eu acho que cursos talvez de formação como a prefeitura oferece, então está sendo proposto uma nova maneira de trabalhar os estudos sociais, que maneira que a gente vai trabalhar, onde que a gente vai buscar. Mesmo porque a gente sabe que internet a gente não pode confiar em tudo. Então eu acho que falta um pouco isso. Talvez um guia de planejamento como esse pra ciências, história e geografia, mas não é tudo, porque teve gente que nem abriu.

4. Como você avalia a Proposta Curricular?

Professor: Então é o que eu te falei, eu acho uma boa intenção. Eu acho que a gente hoje, se a gente tirar um aluno da sala de aula da 3ª série daqui e mudar pro interior, se não for uma escola que esteja preocupada em olhar pra Proposta, talvez ele esteja vendo coisas diferentes. Então acho que se a gente conseguisse aplicar isso de verdade, cobrar também, não através de uma avaliação: o SARESP, porque não vai avaliar e também só está vendo português e matemática. Então eu acho que

a intenção é boa, mas eu acho que ainda está muito distante da sala de aula, da realidade e dos professores que a gente tem. Tem professor que não sabe.

Ai já é uma questão de formação, está muito além disso.

**5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementa conforme o solicitado?
Por quê?**

Professor: Difícil, saber. Seu eu aceito? Eu aceito que exista uma orientação. Acho que tudo que vem você tem que ter criticidade pra saber: isso é possível de trabalhar, isso não é possível de trabalhar, depende muito da turma que você tem. Eu acho que você tem que tentar vencer de todas as formas, isso é o que eu deveria trabalhar? Então vamos tentar, o que é possível, o que você achou, olha esse assunto eu vou ter que trabalhar na oralidade, esse assunto dá pra gente avançar com um projeto com a família, eu acho que tudo depende também da turma que você tem, do apoio que você tem da parte pedagógica, das coordenadoras. Então assim, esse ano foi o primeiro ano que a gente teve um material pra gente montar o planejamento. Todos os outros anos o planejamento saiu da nossa cabeça. Isso é preocupante. Porque o que pode sair da nossa cabeça? Às vezes se a gente não está ensinado nada com nada e ai? E a troca de séries é muito grande, cada ano você está em uma e quando não numa outra escola. Então eu acho assim, não sei se hoje eu facilito. Eu aceito com certeza como uma orientação, mas como o nome diz é uma orientação.

Onde você acha que a proposta peca?

Professor: Eu acho que faltou um diálogo maior na implementação mesmo, na formação dos coordenadores de como trabalhar isso com os professores que eu tenho, como trabalhar isso dentro de, por exemplo, com uma professora que já trabalha a anos na mesma série, então ela já tem aquela prática, ela já tem aquele conteúdo. Como eu conheço professores que eu digo: mas vocês já trabalharam isso? Ah não mas eu não dou isso, eu dou mapa, eu dou capitâneas hereditárias e eles tem que saber todas. Aonde está isso na Proposta? “Não, mas eu não sei nem o que é isso!” . E não são poucas. Então acontece, o professor está muito bitolado, preso. E ai, mas nunca se deu isso na 4ª série, numa 3ª. Então eu acho que pecou nessa parte e também de não haver uma cobrança. Mas ai não é só uma avaliação. Porque a gente fala cobrança daí a pessoa já quer por uma avaliação, que prejudica o bônus. Não. Porque não pode ser uma avaliação como a gente faz pros alunos? Vou falar por mim. Eu avalio pra planejar, eu sempre avalio pra planejar. Meu planejamento tem tudo a ver com a minha avaliação. Dá nota, realmente é uma avaliação que vai mensurar um valor pra cada disciplina, mas ela vai me servir de norte, não só servir de norte pra criança. Então eu acho que isso falta na Proposta. Faltou, por exemplo, agora, o que foi legal, o que não foi legal? Será que o que a gente está propondo é realmente o que eles precisam? Isso não teve ou pelo menos eu não sei que teve.

PROFESSOR EFETIVO – 3 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: Eu não recebi absolutamente nada. Eu ingressei no Estado em 2006 tendo anteriormente uma profissão que era totalmente diferente. Quando eu cheguei na escola a única pergunta que foi feita pela diretora era se eu já tinha alfabetizado alguma criança. E eu falei que não, que não tinha tido essa experiência, mas que faria. Ai ela me respondeu: então você vai ter que fazer esse trabalho porque eu estou sem Coordenador Pedagógico na escola. E eu peguei uma sala de 4ª série. Eu fiquei muito assustada porque eu não imaginava que um aluno de 4ª série não soubesse ler e escrever e achei até que ela tinha exagerado, mas não, ela realmente estava falando o que acontece. E assim, ai eu fui pesquisar no site da educação, uma das vezes eu entrei em contato com o 0800 da educação e eles foram muito solícitos, me falaram aonde eu poderia procurar, tanto que eu até mandei um e-mail agradecendo, mas na escola nada. Mas depois, na mesma escola, ainda em 2006, chegou uma Coordenadora Pedagógica, mas que também não me deu apoio nenhum, foi assim: se vira.

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: Não. Nenhuma das escolas que eu participei, onde estava trabalhando não vi pedirem trabalho, nada.

- 3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem a rotina da sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?**

Professor: Acho que a Proposta acontece dependendo do profissional que está na sala de aula. Porque assim, mesmo sem ter tido uma orientação inicial, mesmo depois os diretores e coordenadores sabendo que eu não tinha essa experiência em sala de aula, nunca ninguém sentou comigo pra me explicar nada, me orientar nada. Então foi muito de eu mesma ir pesquisar, o apoio de alguns outros professores que me ajudaram, me mostrando como deveria ser feito, onde que tinha tal documento, porque às vezes a gente nem conhecia que documentos procurar, e acho que depende muito de cada profissional. Porque mesmo profissionais que participaram de cursos, e hoje eu vejo isso, profissionais que participaram de cursos, chegam

dentro da sala de aula é completamente diferente a prática dele. Dentro da sala de aula é como eles dizem: eu fecho a minha porta e faço o que eu quero.

4. Como você avalia a Proposta Curricular?

Professor: Eu acho que a Proposta, pelo o que eu li, então assim, o que eu li, alguns vídeos que eu já assisti, então assim, é muito bonita, é uma proposta que tem uma fundamentação ideológica muito grande. Agora assim, dá pra aplicar? Eu acho que dá em partes. Nem tudo. Nem tudo é possível ser da forma como eles pregam. Mas eu acho que se todos os professores trabalhassem e tivessem a formação inicial, eu acho que a grande preocupação é a qualificação desse profissional mesmo, desse professor. E aí assim, é o professor entrar na sala de aula e realmente cumprir o que está sendo proposto e ter essa troca entre os profissionais. Eu tive muita sorte de pegar profissionais excelentes que me ajudaram, outros professores, colegas, pares, não a equipe de coordenação e direção.

5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementa conforme o solicitado? Por quê?

Professor: Ah eu aceito, porque eu acho que assim, como eu sou nova, pra mim, nova no magistério, é tudo olha, vamos tentar, vamos sair daquilo, vamos fazer uma coisa diferente. E eu acho também o que me ajudou muito como eu tenho filhos menores, como eu acompanhei o trabalho, a alfabetização deles, eu acompanho a vida escolar deles eu aprendi muito com eles, com os trabalhos, as atividades que eles faziam e assim eu transporto o que eu vejo lá eles fazendo, pro meu dia-a-dia.

PROFESSOR OCUPANTE DE FUNÇÃO ATIVIDADE – 4 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: Eu tive meu primeiro contato na escola onde tivemos várias reuniões (HTPC) para conhecer melhor a proposta.

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: Não conheci ninguém que tenha sido consultado e também nunca fui.

- 3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem a rotina da sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?**

Professor: Ela acontece de forma sutil, pois a realidade da escola pública nem sempre condiz com essa política. Eu acho que para ocorrer aprendizagem é necessário vários fatores e muitos a proposta curricular abrange.

- 4. Como você avalia a Proposta Curricular?**

Professor: Ótima, mas como eu disse anteriormente nem sempre condiz com a realidade escolar.

- 5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementa conforme o solicitado? Por quê?**

Professor: Temos que utilizar. Aceito em partes e utilizo dentro do que tenho para trabalhar. O texto da proposta até me deixa feliz por achar a solução para todos os problemas, mas quando colocamos em prática sabemos que ela não foi pautada, pensada e nem elaborada por pessoas que conhecem a realidade da escola pública. Mas é um começo de uma longa caminhada.

PROFESSOR OCUPANTE DE FUNÇÃO ATIVIDADE – MAIS DE 20 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: A Proposta Curricular, como outras propostas anteriores, chegou ao meu conhecimento repentinamente, com profundas mudanças do dia para noite. Todas as informações foram repassadas pela escola, nos HTPCs, da maneira que a Coordenadora havia sido informada. Nenhum documento foi enviado aos professores como suporte pedagógico.

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: A Secretaria deveria nomear as escolas e os professores que foram consultados para essa nova estruturação, mais uma vez a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desconsidera todo o pessoal envolvido com a educação, ficando essa consultoria restrita aos teóricos de gabinete.

- 3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem a rotina da sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?**

Professor: Toda mudança requer adaptações, ajustes, avaliações, o que não ocorre com a nova proposta. O professor da linha tradicional, agora, é coagido a pensar e agir como os novos detentores do saber querem, como se tudo que havia sido aplicado em sala de aula fosse inadmissível. Percebemos claramente, nos vídeos, como tudo é manipulado e professoras de uma escola em que Thelma Weiz foi demonstrar a nova concepção, a sala possuía somente 20 alunos, como trabalhar com quase 40?

- 4. Como você avalia a Proposta Curricular?**

Professor: A Proposta poderá ser eficiente na proporção - número de alunos em sala de aula e orientações adequadas ao professor, na não cobrança de rendimento

-crianças não são pecinhas de um maquinário – e no respeito à fase de desenvolvimento do aluno.

5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementação conforme o solicitado? Por quê?

Professor: Tento da melhor maneira possível colocar em prática a Proposta, e os motivos são: cobrança para isso, fiscalização e a minha continuidade na rede já que sou OFA.

PROFESSOR OCUPANTE DE FUNÇÃO ATIVIDADE – 13 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: É pra ser verdadeira? Bom ela não chegou de forma nenhuma. Porque a nossa Coordenadora Pedagógica não passou nenhuma orientação. Ai quando chegou na prova do professor, das eventuais, das OFAs, ela chegou com um livrinho e entregou na mão do professor e quem quisesse estudar, estudava.

Que livrinho foi esse?

Professor: Das Orientações Curriculares. Então eu tenho, porque ela entregou assim de qualquer jeito. Não foi esclarecido, não foi orientado por ninguém.

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: Isso aconteceu com os professores efetivos, o professor eventual nunca teve oportunidade de mandar nada, de falar nada, de opinar nada.

Mas você viu professores efetivos sendo consultados?

Professor: Vi.

Como eram essas consultas?

Professor: Eram chamados particularmente com a direção e a Coordenadora, sem muita discussão entre os professores, sem reuniões. Chamava o professor em particular, conversava, pedia a opinião dele. A gente ficava sabendo porque o professor comentava na sala dos professores, mas não que fosse comentado com o grupo.

3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem a rotina da sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?

Professor: É difícil falar como ela acontece, porque se você for pensar em cada aluno, você vai fazer a política pra cada um, você não vai seguir a norma das Orientações Curriculares pra todos. Então a gente vai trabalhar com um de uma forma, com outro de outra forma. Então não dá pra estipular se é correto se não é correto, se eu sigo as Orientações corretamente ou não. Eu trabalho de acordo com a necessidade do meu aluno, o que eu acho que ele precisa.

4. Como você avalia a Proposta Curricular?

Professor: Penso que quem fez esta Proposta deveria estar dentro de uma sala de aula. Pra ver a realidade da nossa sala de aula, pra depois escrever uma Proposta Curricular. Porque a pessoa que criou não tem noção do que acontece dentro de uma sala de aula. Quem fez estipula uma teoria apenas para o método que é um só pra todos e nem todo mundo aprende do mesmo jeito. Isso já vem sendo discutido há muitos anos, mudou diversas vezes o método de ensino porque você nunca percebeu que a realidade de cada um é diferente então você não pode ter um método único, você tem que ter um método sempre mais mesclado, e toda vez que é feita uma proposta curricular é um método único pra todos. Não adianta você chegar e falar: - ah porque o método construtivismo é pra todos. Não é pra todos, o tradicional também não é pra todos. Eu tenho que estar sempre mesclando. Ai é que esta o ponto em questão. Quem montou a proposta elabora o método dela de trabalho em cima do que ela acha melhor pro Brasil, pra escola, pro Estado, sei lá pra quem. Mas ela não está na realidade pra ver cada criança, cada indivíduo, cada um é um. Eu penso de um jeito, você pensa de outro, cada criança é uma. Eu tenho criança que vai muito bem no método construtivista e eu tenho criança que não vai. E aí? Eu vou fazer o que? Eu vou abandonar este meu aluno porque a Proposta Curricular é uma e eu tenho que seguir aquela Proposta ou eu vou adaptar esta Proposta ao meu aluno?

5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementa conforme o solicitado? Por quê?

Professor: Eu aceito a Proposta porque eu sou obrigada, porque me determinam, e eu procuro sempre estar complementando o que eu acho que é necessário. Não sigo a risca porque nem tudo eu concordo. O que eu concordo eu sigo piamente, o que eu não concordo eu implemento do jeito que eu acho que é necessário para meu aluno e que eu vejo que o meu aluno consegue aprender.

PROFESSOR OCUPANTE DE FUNÇÃO ATIVIDADE – 20 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: O ano passado nós recebemos na escola, e junto com a diretora e a vice, nós fizemos uma análise, não foi de toda a Proposta, mas acho que das partes principais, eu não lembro agora o que foi analisado, mas chegou a ser pauta de HTPC. E também para o concurso dos OFAs, nós trabalhamos em cima disso também, nós fizemos algumas reuniões falando sobre a Proposta Curricular

- 2. No documento a SEESP afirma que como iniciativa para estruturar a proposta consultou escolas e professores a fim de identificar e divulgar boas práticas. Você viu isto acontecer e/ou, em algum momento, foi solicitado a você o encaminhamento de algum trabalho desenvolvido?**

Professor: Acho que não. Agora não estou lembrada se houve alguma coisa assim. Será que foi pelo menos pra 1ª e 2ª séries? Porque eu tinha classe de PIC (Projeto Intensivo de Ciclo) o ano passado, então não sei, não lembro se teve alguma consulta. Pra elaborar, é isso que você está falando? Não acho que não.

- 3. Sabemos que o que é proposto nem sempre é viável dentro da realidade das escolas. Pensando em todos os aspectos que envolvem a rotina da sala de aula, da relação ensino aprendizagem, como esta política acontece dentro da sala de aula?**

Professor: Bom o ano passado, como eu estava com classe de PIC, eu trabalhei muito em cima do Ler e Escrever. Este ano, como eu já estava acostumada, eu estou dando continuidade com aqueles livros, mas eu não sei se toda a proposta do Ler e Escrever você consegue aplicar na sala de aula. Muita coisa eu aplico, muita coisa não. Continuo ainda com alguns livros, mesmo esse Porta Aberta, que é mais em cima da Proposta, não é?

- 4. Como você avalia a Proposta Curricular?**

Professor: Olha eu acho que toda Proposta é viável, mas eu acho que eles tem que dar um respaldo na aplicação. Devia ter uma orientação melhor para o professor trabalhar. O ano passado eu tive uma classe de PIC e o que eles me falaram no primeiro dia foi: olha você é uma heroína, na escolha, porque você vai ter treinamento uma semana sim, uma semana não. Não tive um treinamento, e eu

trabalhei de acordo com o livro como eu achava que deveria ser, mas eu não tive nenhuma orientação.

**5. Você facilita / aceita a Proposta e a implementa conforme o solicitado?
Por quê?**

Professor: Agora até que eu estou mais por dentro. É eu como professora antiga, fui muito contra esse tipo de proposta, mas agora até que eu estou mais inserida e acho que realmente é uma boa trabalhar do jeito que eles pedem, sem separar em matérias que eu não conseguia e agora eu faço com a maior facilidade. O ano passado eu percebi na minha classe que eles gostavam muito de matemática, e aí eu falava: “Meu Deus eu preciso dar português”. Aí um dia eu falei: “ Peraí, se eles estão lendo o probleminha pra entender, interpretar pra poder fazer a conta, eles estão fazendo português”. Aí eu parei com essa loucura de querer separar e agora eu dou tudo interligado. Eu sinto muito ruim assim: na alfabetização eu não acredito que só trabalhando com textos grandes, eu não consigo enxergar isso. Em cima dos textos eu preciso trabalhar as letras, o alfabeto, eu não consigo. Eu lanço mão das partes boas e lanço mão da minha prática de muitos anos. Eu acho que não chega a atrapalhar. Ninguém nunca disse assim: “Você esta proibida de fazer isso”. Mas eu faço de uma maneira que eu trabalho junto da proposta que eles estão pedindo. Eu ainda não consegui ninguém que me provasse que só com os textos eles se alfabetizam. Lá na Prima Escola eles trabalham assim. Mas eu ainda sinto falta. Mas lá é diferente, são 6 alunos, você pode sentar e falar: “Hoje eu quero fazer isso”. É muito diferente de uma classe de 36.

PROFESSOR OCUPANTE DE FUNÇÃO ATIVIDADE – 3 ANOS NO ESTADO

- 1. Como chegou para você a Proposta Curricular do Estado de São Paulo? O que você sabe sobre ela foi informado pela escola / diretoria de ensino ou foi pesquisa sua? Que documentos foram recebidos e que orientações foram passadas?**

Professor: Nenhuma. Eu não sei qual é a Proposta Curricular de nenhuma série, a base certinha da Proposta eu não conheço. Não conheço devido ao fato de ser eventual, ser a “tapa-buraco”. Entro, aplico alguma coisa, quando a professora deixa. São poucas as que deixam conteúdo, muitas vezes eu vou no caderno e olho o que ela já trabalhou e faço como se fosse uma revisão do que ela já deu.

Nunca a coordenadora, nunca a direção te apresentou isso?

Professor: Não.

Você pegou sala livre este ano?

Professor: No começo, a 4ª. PIC. Mas não dá nem tempo de você, quando pensa o que você vai trabalhar, quando vai entrar no sistema, aí perde a sala.

E você ouviu alguma coisa, algum comentário?

Professor: Sinceramente não. Eu nunca peguei a Proposta na mão para ver.